

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 18

Кам'янець-Подільський
“Аксіома”
2012

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 національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
- В.О.Моляко** – академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор, Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ

Редакційна колегія:

Максименко С.Д., дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор (відповідальний редактор); **Балл Г.О.**, член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор; **Болтівець С.І.**, доктор психологічних наук, професор; **Боришевський М.Й.**, член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор; **Онуфрієва Л.А.**, кандидат психологічних наук, доцент (відповідальний секретар); **Чепелева Н.В.**, член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор; **Шинкарук А.І.**, доктор психологічних наук, професор (заступник відповідального редактора).

*Друкуються за ухвалою вченої ради
Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України
(протокол № 4 від 29 березня 2012 р.),*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 4 від 28 березня 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. 18. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2012. – 880 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

Психологічне здоров'я та його порушення

У статті визначено та розкрито порушення психологічного здоров'я особистості, а також виявлено симптоми та ознаки цих порушень.

Ключові слова: порушення психологічного здоров'я, симптоми і ознаки, МКХ-10, порушення емоцій і поведінки, жорстокість, самопошкодження.

В статье определено и раскрыто нарушение психологического здоровья личности, а также обнаружены симптомы и признаки этих нарушений.

Ключевые слова: нарушение психологического здоровья, симптомы и признаки, МКХ-10, нарушение эмоций и поведения, жестокость, самоповреждение.

Актуальність. З термінами “емоційна проблема” і “стрес” лікарі почасти поводяться досить вільно, вживаючи їх без розмежування для позначення тривоги і депресії, виражених реакцій на травмуючі життєві події, для психосоматичних захворювань і в багатьох інших випадках, яким не знаходиться іншого пояснення. Для деяких лікарів ці терміни є синонімами, так званих, функціональних розладів, що вказують на те, що функція головного мозку порушена при відсутності його деструктивного ураження.

Варто пам'ятати, що під емоцією ми розуміємо стан організму, що супроводжується певними його змінами (в основному, з боку внутрішніх органів, що знаходяться під контролем вегетативної системи) у поєднанні з психологічними феноменами, такими як збудження або тривога, що, зазвичай, викликають дії або певний тип поведінки. Прикладами первинних емоцій служать щастя, любов, ненависть, гнів і злість. Смуток, тривога і благодущність, мабуть, відображають меншу ступінь емоційної напруги. Сильна емоція може викликати порушення інтелектуальних функцій, тобто дезорганізацію думок і дій, і зумовити зміну поведінки у бік автоматизму або стереотипних вчинків. Термін “афект” відноситься до зовнішніх проявів емоційного стану, зокрема мімічної реакції.

Мета. Визначити симптоми та ознаки психологічного здоров'я.

Симптоми і ознаки, що відносяться до емоційного стану. Нервозність – особливість нервової системи, яка полягає в надмірній збудливості її, в схильності до посиленої реакції на нікчемні враження, в схильності піддаватися нападам болю, серцебиття, судом і т. п. від незначного подразнення або навіть без видимої

причини. У багатьох випадках в основі такої особливості нервової системи лежить спадковість, хоча ця особливість може бути і набута, частково внаслідок перенесених фізичних хвороб, частково під впливом неправильного способу життя, перевтоми, моральних потрясінь чи недоцільного виховання.

Нервовий стан є вказівкою на нестачу внутрішнього спокою, що виникає через занадто велику боязкість, поспіх, заклопотаність або бажання робити все “на відмінно”. Вона, в свою чергу, доводить людину до зловживання алкоголем, куріння і використання “легких” наркотиків. Отже, як фактори способу життя, так і психологічні фактори стосуються ризику передчасної смерті, стверджують фахівці. До найпоширеніших ознак нервозності відносяться: неспокійно бігають очі; напружене тіло; бажання стиснутися в грудку; перетоптування з ноги на ногу; розгойдування на стільці; поперемінне схрещування і розпрямлення рук і ніг; поплескування долонями, пальцями або ступнями; гра з ручками, чашками, окулярами, коштовностями, одягом, нігтями, волоссям, руками і т. п.; заламування рук; прочищення горла; нервовий кашель; нервова усмішка (нервуючи, люди часто посміхаються, потім їх обличчя знову стає спокійним, далі вони знову посміхаються); прикушена губа; опущений погляд; тремтіння (в екстремальних ситуаціях); посилене потовиділення (в екстремальних ситуаціях); обкущування нігтів; руки в кишенях; повороти верхньої половини тулуба з боку в бік; посилюється мовчазність [2].

Неспокій – це загальна, нормальна емоція. Більшість людей часто відчують випадковий трепет, побоювання, нервозність, “коливання” або навіть паніку. Помірний неспокій може допомогти при невпевненості. Занепокоєнням є зайве роздумування або ускладнення ситуації замість дії. Отже, неспокій – це поєднання незручності, тривоги, невизначеності, страху і збудження, пов’язаних зі стресом. Люди стають неспокійними, чекаючи якоїсь небезпеки, хоча можуть і не знати, яку форму вона візьме або звідки її чекати. У деяких випадках занепокоєння може призводити до запаморочень, підвищеної пітливості, прискороеного серцебиття, непритомності, шлунково-кишкових розладів.

Психомоторне збудження – це патологічний стан, що характеризується руховим неспокоєм різного ступеня вираженості (від метушливості до руйнівних дій), часто супроводжується мовним збудженням (багатомовність, вигуки фраз, слів, окремих звуків). Водночас характерні яскраво виражені афективні розлади: тривога, розгубленість, гнів, злостивість, агресивність, веселощі і так далі. Як правило, стан збудження описується при психічних розладах, але може бути і клінічною ознакою важкого соматичного стану.

Тривога – негативно забарвлена емоція, що виражає відчуття невизначеності, очікування негативних подій, незрозумілого передчуття. На відміну від причин страху, причини тривоги, зазвичай, не усвідомлюються, але вона запобігає участі людини в потенційно шкідливій поведінці, або спонукає її до дій з підвищення ймовірності благополучного результату подій.

Іноді подібний механізм утворення призводить до виникнення абсурдних страхів, які, однак, дуже суттєво і негативно впливають на психіку людини. Багато людей не можуть спати від страху, подивившись на ніч трилер або фільм жахів про вампірів. Страх і тривога, на думку одних авторів, мають лише кількісні відмінності, а, на думку інших, відрізняються принципово, як своїми механізмами, так і способом реалізації.

Деморалізація – (франц. Demoralisation) – почуття неспроможності, основане на нездатності вирішити внутрішній конфлікт або зовнішню проблему, в поєднанні з емоціями, які супроводжують дистрес. Невідомо, чому деякі люди більш схильні до деморалізації, ніж інші. Такі вроджені характеристики, як недостатність життєвих сил або сміливості, можливо, суттєво сприяють цьому, так само як і недостатня підтримка з боку соціального оточення.

Емпіричне визначення деморалізації складається на основі наступного переліку скарг, які високо корелюють між собою: низький рівень самооцінки, відчуття безнадійності і безпорадності, сильні страхи (включаючи страх збожеволіти), запаморочення, смуток, тривога, психофізіологічні симптоми, уявний рівень фізичного здоров'я [3].

Апатія (грец.) – означає недостатність жвавості як в області почуттів особливо афектів і пристрастей, а рівно і в тілесних рухах індивідуума, тому вживається у значенні лінощів і флегматичності. Особистість з апатичними проявами не відчуває ні задоволення, ні невдоволення. Апатичний стан відрізняється від нудьги, оскільки не супроводжується напругою і дратівливістю. Частіше вважається, що апатія (грец. α – без, $\lambda\alpha\theta\omicron\varsigma$ – пристрасть) – стан, зумовлений байдужим, відчуженим ставленням до подій навколо. Він супроводжується відсутністю зовнішніх емоційних проявів, і, найчастіше, зниженням психічної активності (апато-абулічний синдром). Отже, апатія входить до групи основних симптомів шизофренії.

Дратівливість – це такий стан людини, при якому її психологічні реакції (поведінка) неадекватні подразнику, більш виражені, ніж того “вимагає ситуація”. У побутовому розумінні – це коли людина “зривається” на дрібницях. Дратівливість – схильність до

неадекватних, надмірних реакцій на звичайні подразники зовнішнього або внутрішнього середовища. Є люди, для яких дратівливість – вроджена властивість особистості. Але таких людей, за словами психіатра Михайла Виноградова, небагато – всього 0,1%. Причини можуть бути різні: загальне захворювання ще прихованого характеру (частіше це проблеми зі щитовидною залозою, серцем, шлунком); виснаження нервової системи; прояв невротизації при перевтомі, тривожній і астенічній депресіях, епілепсії; посттравматична реакція (тобто тривалі переживання після якоїсь важкої події).

Озлобленість (синоніми: Malevolence, жовчність, оскаженість, злостивість, злість, запеклість, розлюченість, розгніванність, роздратованість) – це конфліктний динамізм злості і ненависті, який характеризується почуттям, що людина живе серед ворогів. Може виникати вже у віці 2-3 років і часто набуває форми сором'язливості.

Фахівці з Гарварду з'ясували, що гнів та озлобленість призводять до порушення гормональних процесів, впливають на імунітет і, зрештою, стають причиною пошкодження внутрішніх тканин [1].

Ворожість – це емоційно-особистісне негативне ставлення суб'єкта до інших суб'єктів або об'єктів. В основі ворожості лежать такі емоції, як гнів, відроза, презирство (“тріада ворожості” згідно К. Ізарду), а також страх. Отже, ворожість – емоційно-особистісний компонент агресивної поведінки, що мотивує виникнення намірів з нанесення збитків (когнітивний компонент), які, у свою чергу, є метою конкретних дій з нанесення шкоди (операціональний компонент).

Ворожість – це постійна готовність до бою. Ворожі люди часто вперті, нетерплячі і запальні. Підлітки, які часто відчувають злість і ворожість, також часто стикаються з тривогою, стресом, сумом і втомою. У них частіше виникають проблеми з алкоголем чи наркотиками, а також розлади травлення, ніж у дітей, які рідко відчувають злість.

Почуття ворожості – це неприязне ставлення до того, з ким людина перебуває у конфлікті. Почуття ворожості виникає з негативного досвіду спілкування та взаємодії з будь-яким людиною в ситуації конфлікту. Воно легше виникає у вразливих і мстивих людей.

Агресивність – така риса особистості, яка проявляється у ворожості до людей, тварин, обставин, до предметів культури, схильності до руйнувань і неспровокованої агресії. Фізична агресія – використання фізичної сили проти фізичного об'єкта, іншої особи

або соціальної групи. Фізична агресія проявляється певними психомоторними актами, нерідко представленими у тій чи іншій їх послідовності (поштовхи, удари, побиття, катування та ін.). А. Басс розрізняє такі види фізичної агресії: фізична активна пряма агресія у вигляді нанесення іншій людині ударів, побиття чи поранення за допомогою зброї; фізична активна непряма агресія (наприклад, закладка мін-пасток; змова з метою побиття та ін.); фізична пасивна пряма агресія як прагнення фізично не дозволити іншій людині досягти бажаної мети або зайнятися бажаною діяльністю (бойкот, сидяча демонстрація); фізична пасивна непряма агресія як відмова від виконання необхідних завдань (наприклад, відмова звільнити територію під час сидячої демонстрації) [4, с. 485].

Фізична жорстокість – найпростіший спосіб придушення особистості. По відношенню до дитини вона часто починається з легких ляпасів, які переходять у побиття. Фізичні ознаки насильства: синці і садна невідомого походження, можливо, різної давності, розташовані групами або у вигляді незвичайного малюнка, або на декількох ділянках тіла, опіки невідомого походження, які можуть бути від сигарети, мотузки, праски, або (внаслідок занурення в гарячу рідину) у вигляді рукавички або носка; розриви і порізи невідомого походження в роті, на губах, руках, ногах або тулубі; припухлість і болючість суглобів, множинні переломи невідомого походження; вибиті або розхитані зуби; сліди людських укусів; ділянки облісіння (видертого волосся); поява пошкоджень після пропуску занять у школі, вихідних або канікул.

Поведінкові ознаки насильства: дитина легко лякається або постійно боїться дорослих, батьків, фізичного контакту чи плачу інших дітей; екстремальна поведінка: агресивність, замкненість; погано розвинені навички спілкування; труднощі в навчанні: погана успішність, нездатність зосередитися, відставання мовного розвитку; втечі з дому, схильність до правопорушень; неймовірні пояснення наявних фізичних пошкоджень; скарги на болючість при рухах, незручність пересування; прикривання тіла одягом, навіть якщо в цьому немає необхідності; боязнь йти додому, особливо після отримання поганих оцінок.

Жорстокість в сім'ї може виявлятися в різних формах: фізичній, емоційній та сексуальній.

Сексуальне насильство – домагання, зґвалтування, інцест – зазвичай відбувається за закритими дверима, таємно. Часто воно здійснюється тими, хто користувався довірою жертви, більше того, найближчим родичем.

Психологічна жорстокість. Щоденні настанови, категоричні накази, образи, погрози, надмірна опіка членів сім'ї – все це прояви емоційної жорстокості, метою якої є контроль над почуттями, психічним станом оточуючих. До цієї форми насильства відносяться: відкрите неприйняття і критика дитини; образа і приниження її гідності; погрози на адресу дитини, які проявляються у словесній формі без фізичного насильства; навмисна фізична або соціальна ізоляція дитини; пред'явлення до дитини надмірних вимог, які не відповідають її віку і можливостям; брехня та невиконання обіцянок з боку дорослих, порушення довіри дитини; одноразовий грубий психологічний вплив, що викликав у дитини психічну травму.

У дітей, що систематично піддавалися психологічному насильству, також існують характерні зовнішні ознаки та особливості поведінки, знання яких дозволяє запідозрити застосування емоційного насильства по відношенню до них. Особливості зовнішнього вигляду дитини, що дозволяють запідозрити емоційне насильство: затримка розвитку; наявність різних соматичних захворювань (різка втрата ваги, ожиріння, виразка шлунку, шкірні захворювання і т.д.), нервові тики; енурез; сумний зовнішній вигляд, депресія, сльозливість.

Особливості поведінки дитини при психологічному насильстві: неспокійність чи тривожність; порушення сну; порушення апетиту; довгостроково зберігається пригнічений стан; агресивність; схильність до усамітнення; надмірна поступливість і запобіглива, догідлива поведінка; ексцентрична поведінка; суїцидальні погрози або спроби; невміння контактувати з іншими людьми; низька самооцінка [6].

Особливості поведінки дорослих, що дозволяють запідозрити емоційне насильство у відносинах з дітьми: обвинувачення або публічне приниження дитини, образа, відкрита лайка; відмова в розраді, коли дитина дійсно перелякана або пригнічена, надкритичне ставлення до дитини, до її вчинків і поведінки, небажання нести відповідальність за дитину, переказання на дитину відповідальності за її невдачі; відкрите визнання нелюбові чи ненависті до дитини. Головна причина жорстокості в родині – бажання підпорядкувати собі іншу особистість.

Симптоми і ознаки зовнішнього вигляду і поведінки. Дуже низький рівень особистої гігієни. Навіть дуже тяжко соматично важко хвора людина прагне дотримуватися особистої гігієни, тому її низький рівень поснюється неможливістю себе обслуговувати при проживанні на самоті, частково у відділеннях лікарень/клінік паліативної медицини. Наявність важкого психічного захво-

рювання (деменція, хвороба Альцгеймера, шизофренія) також може супроводжуватися дуже низьким рівнем особистої гігієни [5].

Особисту гігієну допоможуть поліпшити наступні кроки: щоденний душ або регулярні ванни (щоранку і після всіх спортивних заходів).

Химерний зовнішній вигляд. Дивний зовнішній вигляд не є проблемою сам по собі. Немає нічого страшного в трохи химерному вигляді. Але коли зовнішній вигляд є причиною образ і насильства з боку інших людей, то він стає проблемою. Існують певні ситуації, коли незвичайний зовнішній вигляд дуже небажаний. Наприклад, під час співбесід про прийом на роботу і схожих ситуаціях, коли необхідно справити гарне перше враження.

Фрик (freak) – людина, що вирізняється яскравим, незвичайним зовнішнім виглядом і зухвалою поведінкою, або має неординарний світогляд, який є результатом відмови від соціальних стереотипів.

Хікікоморі – це японський термін, який характеризує підлітків, що відмовляються від соціального життя і часто прагнуть ізоляції та самоти внаслідок різних особистих і соціальних факторів. Такі люди не мають роботи і живуть на утриманні в родичів. Термін “хікікоморі” відноситься, як до соціального явища взагалі, так і до індивідуумів, які належать до цієї соціальної групи.

Дивна і нез’ясовна поведінка. Фрики відрізняються, як ви вже переконалися, неадекватною і непередбачуваною поведінкою, яка для оточуючих людей здається дивною. Такий же тип поведінки демонструють особи, що занурені в оккультні практики (знахарі, маги, мольфари, чаклуни, шамани і т.п.).

Надмірна активність. Нерідко батьки звертають увагу на те, що дитина не здатна утримувати увагу на деталях, відволікається; уникає і виявляє невдоволення у виконанні завдань, які вимагають тривалого збереження розумової напруги (наприклад, шкільних завдань, роботи по дому). Гіперактивність – це надмірна рухова активність, не властива для нормальних вікових показників.

Загальмованість і уповільнена реакція. Ці симптоми можуть бути присутніми в клінічній картині багатьох захворювань, як психічних, так і соматичних.

Підозрілість і явна вивертливість. Підозрілість – схильність відмовляти людям у довірі, припускати обман в діях контрагентів. Люди, схильні до підозрілості, соціально осуджуються, оскільки вони ображають партнерів сумнівами в їх чесності. Крім того, підозрілість розцінюють як психологічну проекцію [4].

Інші порушення психологічного здоров’я. Серед порушень психологічного здоров’я більшість проявів обумовлена впливом

стресорних факторів. Людині важливо знати, які події і у яких випадках є стресогенними саме для неї – це допоможе пом'якшити негативні наслідки. Також важливо навчитися виявляти у себе ознаки стресової напруги та переводити ці сигнали зі сфери почуттів (емоційної) у сферу розуму (раціональну) і тим самим ліквідувати небажаний стан.

Найчастіші ознаки стресової напруги: неможливість зосередитись на будь-чому; занадто часті помилки в роботі; погіршення пам'яті; постійне відчуття втоми; дуже швидке мовлення; думки зникають; безпричинні болі у голові, спині, шлунку; робота не приносить колишнього задоволення; втрата почуття гумору; різко зростає кількість викурених цигарок; пристрась до алкогольних напоїв; постійне відчуття голоду або, навпаки, втрата апетиту.

Причини стресового напруження також бувають різні: набагато частіше доводиться робити не те, що хотілося; постійно бракує часу; хочеться спати; надто багато кольорових снів; надмірне паління та вживання алкогольних напоїв; майже нічого не подобається; постійні конфлікти дома і на роботі; незадоволеність життям і/або жити взагалі не хочеться; комплекс неповноцінності; немає з ким поговорити про свою проблему, ніхто не розуміє; не відчувається поваги до себе; хронічне захворювання або постійний біль; незадоволення особистим та сексуальним життям.

Акцентуйовані особистісні риси. Акцентуація (від лат. *Accentus* – наголос), акцентуація характеру, особистості, акцентуйована особистісна риса – нормальна особливість характеру (в інших джерелах – особистості), при якій окремі його риси надмірно посилені, унаслідок чого виявляється вибіркова вразливість у відношенні одних психогенних впливів при збереженні стійкості до інших.

А.Є. Личко виділяє два ступеня вираженості акцентуацій: явна акцентуація – крайній варіант норми. Акцентуйовані риси характеру досить виражені впродовж усього життя; прихована акцентуація – звичайний варіант норми [4, с. 362].

Карл Леонгард виділив дванадцять типів акцентуації. За своїм походженням вони мають різну локалізацію. До темпераменту, як природного утворення, Леонгардом були віднесені типи: гіпертимний – бажання діяльності, гонитва за переживаннями, оптимізм, орієнтованість на удачу; дистимічний – загальмованість, підкреслення етичних сторін, переживання і побоювання, орієнтованість на невдачі; афективно-лабільний – взаємна компенсація рис, орієнтованість на різні еталони; афективно-екзальтований – наснага, піднесені почуття, зведення емоцій в культ; тривожний –

боязкість, покірність; емотивний – м'якосердість, боязкість, співчуття.

До характеру, соціально зумовленого освітою, Леонард відніс такі типи: демонстративний – самовпевненість, пихатість, хвастощі, брехня, лестощі, орієнтованість на власне “Я” як на еталон; педантичний – нерішучість, совісність, іпохондрія, боязнь невідповідності Я ідеалам; застрягаючий – підозрілість, образливість, марнославство, перехід від підйому до відчаю; збудливий – запальність, ваговитість, педантизм, орієнтованість на інстинкти.

До особистісного рівня були віднесені типи: екстравертований, інтровертований [4, с. 364].

А.Є. Личко запропонував наступну класифікацію акцентуацій. Гіпертимний (надактивний) тип акцентуації виражається в постійному підвищеному настрої і життєвому тонусі, нестримній активності і в прагненні спілкування, в тенденції не доводити почате до кінця. Люди з гіпертимною акцентуацією характеру не переносять одноманітної обстановки, монотонної праці, самотності та обмеженості контактів, неробства. Отже, їх вирізняє енергійність, активна життєва позиція, комунікабельність, а гарний настрій мало залежить від обстановки. Люди з гіпертимною акцентуацією легко змінюють свої захоплення, люблять ризик [4, с. 367].

При циклоїдному типі акцентуації характеру спостерігається наявність двох фаз – гіпертимності і субдепресії. Вони не виражаються різко, як правило, короткочасні (1-2 тижні) і можуть перемежовуватися тривалими перервами. Людина з циклоїдною акцентуацією переживає циклічні зміни настрою, коли пригніченість змінюється підвищеним настроєм. При спаді настрою такі люди виявляють підвищену чутливість до докорів, погано переносять публічні приниження. Вони ініціативні, життєрадісні і товариські. Їх захоплення носять нестійкий характер, в період спаду проявляється схильність закидати справи. Сексуальне життя сильно залежить від підйому і спаду їх загального стану.

Лабільний тип акцентуації має вкрай виражену мінливість настрою. Люди з лабільною акцентуацією мають багату чуттєву сферу, вони дуже чутливі до знаків уваги. Слабка сторона їх проявляється при емоційному відкиданні з боку близьких людей, втраті близьких та розлуці з тими, до кого вони прив'язані. Такі індивіди демонструють товариськість, добродушність, щирі прихильність і соціальну чуйність. Цікавляться спілкуванням, тягнуться до своїх однолітків, задовольняються роллю опікуваного.

Астено-невротичний тип характеризується підвищеною стомлюваністю і дратівливістю, схильністю до іпохондрії,

загальною стомлюваністю при змагальній діяльності. У них можуть спостерігатися раптові афективні спалахи за незначного приводу, емоційний зрив в разі усвідомлення нездійсненності намічених планів. Вони акуратні і дисципліновані.

Люди з сенситивним типом акцентуації дуже вразливі, характеризуються почуттям власної неповноцінності, боязкістю, сором'язливістю. Часто в підлітковому віці стають об'єктами глузувань. Вони легко здатні виявляти доброту, спокій і взаємодопомогу. Їх інтереси знаходяться в інтелектуально-естетичній сфері, їм важливо соціальне визнання.

Психастенічний тип визначає схильність до самоаналізу та рефлексії, частих коливання при прийнятті рішень і не переносимість високих вимог і вантажу відповідальності за себе та інших. Такі суб'єкти демонструють акуратність і розсудливість, характерною рисою для них є самокритичність і надійність. У них зазвичай рівний настрій без різких змін. В сексі вони часто побоюються зробити помилку, але в цілому їх статеве життя проходить без особливостей.

Шизоїдна акцентуація характеризується замкнутістю індивіда, його відгородженістю від інших людей. Шизоїдним людям не характерні інтуїції і вміння співпереживати; вони важко встановлюють емоційні контакти, мають стабільні та постійні інтереси, вельми небагатослівні. Внутрішній світ майже завжди закритий для інших і заповнений захопленнями і фантазіями, які призначені тільки для втіхи самого себе. Можуть проявляти схильність до вживання алкоголю, що ніколи не супроводжується відчуттям ейфорії.

Епілептоїдний тип акцентуації характеризується збудливістю, напруженістю і авторитарністю індивіда. Людина з даним видом акцентуації схильна до періодів злобно-сумного настрою, роздратування з афективними вибухами, пошуку об'єктів для зняття злості. Дріб'язкова акуратність, скрупульозність, дотримання всіх правил, навіть на шкоду справі, допікають оточуючих. Педантизм, зазвичай, розглядають як компенсація власної інертності. Вони не переносять непокори собі. Втім ретельні, уважні до свого здоров'я і пунктуальні; прагнуть до домінування над однолітками; в інтимно-особистісній сфері у них яскраво виражаються ревності. Часті випадки алкогольного сп'яніння з вихлюпування гніву і агресії.

У людей з істероїдним типом яскраво виражений егоцентризм і жага бути в центрі уваги. Вони важко переносять удари по егоцентризму, відчувають страх викриття і боязнь бути осміяними, а також схильні до суїциду. Для них характерні завзятість, іні-

ціативність, комунікативність та активна позиція. Вони вибирають найбільш популярні захоплення, які легко міняють на ходу.

Нестійкий тип акцентуації характеру визначає лінь, небажання вести трудову чи навчальну діяльність. Такі люди мають яскраво виражену тягу до розваг, проведення дозвілля, неробства. Їх ідеал – залишитися без контролю з боку і самостійно розпоряджатися своїм часом. Вони товариські, відкриті, послужливі, дуже багато говорять. Секс для них виступає джерелом розваги, сексуальне життя починається рано, почуття любові їм часто незнайоме. Схильні до споживання алкоголю і наркотиків.

Конформний тип характеризується конформністю оточенню, такі люди прагнуть “думати, як усі”. Вони не переносять крутих змін, ламання життєвого стереотипу, позбавлення звичного оточення. Їх сприйняття вкрай ригідно і дуже обмежене їх очікуваннями. Люди з таким типом акцентуації доброзичливі, дисципліновані і неконфліктні. Їх захоплення і сексуальне життя визначаються соціальним оточенням. Шкідливі звички залежать від ставлення до них у найближчому соціальному колі, на який вони орієнтуються при формуванні своїх цінностей.

Список використаних джерел

1. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова и др. – М.: Питер, 2008. – 364 с.
2. Грушко В.С. Основи здорового способу життя: [навчальний посібник з курсу “Валеологія”] / В.С. Грушко. – Тернопіль: СМП “Астон”, 1999. – 368 с.
3. Дудяк В. Емоційне вигорання / В. Дудяк . – К.: Главник, 2007. – 257с.
4. Медична психологія: [підручник] / За редакцією академіка С.Д. Максименка. – Вінниця: Нова Книга, 2008 – 520 с.
5. Максименко С.Д. Генезис существования личности: монография / С. Д. Максименко. – К.: ООО “КММ”, 2006. – 240 с.
6. Охорона психічного здоров'я у світі: Проблеми та пріоритети в країнах, що розвиваються / Р. Дежарле, Л. Айзенберг, Б. Гуд, А. Кляйнман: [пер.з англ.] – К.: Сфера, 2001. – 575 с.

In the article certainly and violation of psychological zdorov'ya personality, and also found out symptoms and signs of these violations, is exposed.

Keywords: violation of psychological health, symptoms and signs, МККН-10, violation of emotions and conduct, cruelty, damage.

Отримано: 2.03.2012 р.

Психологічна структура професійної антиципації нотаріуса

Проаналізовано структурні рівні функціонування антиципації у структурі професійної діяльності нотаріусів. Виокремлено субдійовий, дійовий, діяльнісний, життєдіяльнісний та футурологічний рівень перебігу професійного антиципування в нотаріальній діяльності. Вставлено основні структурні складові професійної антиципаційної спроможності нотаріусів.

Ключові слова: антиципація, інститут нотаріату, нотаріальна діяльність, психологічна структура діяльності.

Проанализированы структурные уровни функционирования антиципации в структуре профессиональной деятельности нотариусов. Выделено субдейственный, действенный, деятельностный, жизнедеятельностный и футурологический уровень протекания профессионального антиципирования в нотариальной деятельности. Вставлены основные структурные составляющие профессиональной антиципационной состоятельности нотариусов.

Ключевые слова: антиципация, институт нотариата, нотариальная деятельность, психологическая структура деятельности.

Актуальність теми. Високий рівень антиципаційної спроможності у сфері своєї професійної діяльності є однією з найважливіших складових професіоналізму будь-якого фахівця і нотаріуса зокрема. І все ж серед великого розмаїття професій є такі, де розвій антиципаційних функцій набуває особливо гострої актуальності. Як пише високопрофесійний нотаріус з багаторічним стажем роботи О. Котик: “Із всіх юридичних професій тільки професія нотаріуса є нічим іншим, як моделюванням майбутнього. Ця професія змушує юриста мислити наперед, з точністю до 99% передбачати поведінку сторін упродовж 3–25 років і складати засвідчувальний документ, підтверджуючи при цьому, що відносини сторін безспірні, мають договірний характер і відображають добру волю кожного з учасників угоди (правочинна)” [9, с. 66].

Однак, попри особливо гостру актуальність дослідження професійної антиципації нотаріуса, вона, на відміну від інших різновидів професійної антиципації (антиципація педагогів, спортсменів, управлінців тощо), ще не стала предметом наукового психологічного аналізу. Тому існує вкрай нагальна потреба,

спираючись на вже досить численні загальнопсихологічні дослідження антиципації [5; 12], досвід вивчення інших різновидів професійного антиципування та наукові розвідки в сфері нотаріату [14; 15; 16; 17], з'ясувати загальнопсихологічне та специфічне в функціонуванні антиципаційних процесів в структурі нотаріальної діяльності.

Мета даної статті є дослідження особливостей психологічної структури професійної антиципації нотаріусів.

Виклад основного матеріалу. Аналіз професійної антиципації нотаріусів доцільно розпочати з виокремлення сутності зазначеної діяльності, яке визначається правовою системою сучасної України. Згідно чинного законодавства, сутність та функціональне призначення нотаріальної діяльності полягає в захисті прав та законних інтересів фізичних і юридичних осіб шляхом фіксації й посвідчення їх безспірності, надання суб'єктивним правам публічної сили та офіційного визнання від імені держави. При цьому в контексті правової системи держави нотаріат виконує місію превентивного правосуддя, яка полягає в здійсненні діяльності, що створює основу для вирішення питань без їх судового розгляду шляхом оформлення правового документа від імені держави, надаючи йому юридичної сили, рівної за юридичною значущістю судовому документу.

Окрім того, нотаріальна діяльність сприяє захисту прав громадян та юридичних осіб і на стадії судового розгляду, коли звернення до правосуддя уникнути не вдалося. В даному випадку дії нотаріуса направлені на сприяння повному і всебічному дослідженню обставин справи, оптимізуючи процес доведення, полегшуючи і спрощуючи діяльність правосуддя. Здійснюючи сприяння в справі розв'язання правових конфліктів, нотаріуси з одного боку, забезпечують докази, необхідні у разі виникнення справи в судах або адміністративних органах, а з другого створюють передумови для видачі судом наказу та забезпечують формування несуперечливої і повної доказової бази для дозволу справи (через офіційний характер нотаріальних актів і шляхом участі в справі як свідків і третіх осіб).

Описаний вище характер нотаріальної діяльності, що задається їй з боку суспільства і держави зумовлює те, що "діяльність нотаріуса, насамперед, спрямована на майбутнє" [7, с. 49], що зумовлює наявність у нотаріуса високого рівня антиципаційної спроможності. Проте, сказане зовсім не означає, що такі модуси часу як минуле та теперішнє не грають важливої ролі. Ми візьмемо до уваги те, що здатність особистості до професійної нотаріальної діяльності можна аналізувати з різних підходів, отримуючи щоразу

нову її структурну модель. У даному разі ми поглянемо на неї у темпоральному вимірі, беручи до уваги ту обставину, що і кожна нотаріальна дія та нотаріальна діяльність розгортається у часовому континуумі “минуле – теперішнє – майбутнє” [5]. Тому в зазначеному аспекті можна виокремити три різновиди здатностей у структурі загальної професійної здатності до нотаріальної діяльності, які зорієнтовуються на роботу з кожним зі згаданих вище часових модусів: здатність до професійної ретроспекції, професійної презенсоекспекції та професійної антиципації [5].

При цьому структурування на минуле, теперішнє та майбутнє може здійснюватися шляхом соціально-хронологічного чи біотемпорального квантування перебігу часу. В першому випадку йдеться про минулу, теперішню та майбутню хвилину (годину, день, тиждень, місяць, рік тощо). Тобто для членування часу тут використовуються соціально вироблені темпоральні одиниці. Окрім них існують і суб’єктивні часу, які свого часу вивчалися Б.Й.Цукановим [18]. Минуле, теперішнє і майбутнє може виокремлюватися і шляхом розчленування нотаріального процесу на низку нотаріальних дій, подій, ситуацій, вчинків тощо. В цьому випадку хронологічні межі вказаних модусів часу будуть не константними, а рухомими в досить широких межах. Але особливо продуктивним, на наш погляд, видається виокремлення темпоральної структури нотаріальної діяльності через призму поняття нотаріальна дія, бо для нотаріальної практики вже давно узвичаїлося виокремлювати перелік типових нотаріальних дій.

Нотаріальна дія – це окрема дія нотаріуса або іншої повноважної особи, яка визначається окремим змістом і є складовою частиною більш високого рівня, який описується поняттями нотаріального провадження. Нотаріальним провадженням є сукупність послідовно вчинюваних нотаріусом дій, що мають юридичне значення, з метою надання їм юридичної вірогідності (достовірності). Третій ієрархічний рівень організації нотаріальної діяльності є нотаріальний процес, який структурується як сукупність вчинюваних нотаріальних проваджень або нотаріальних дій, якщо за однією заявою вчиняється одне провадження, та нотаріальних правовідносин, які виникають під час його вчинення [15]. При цьому нотаріальним правом окреслюється коло нотаріальних дій, серед яких виділяються чотири групи: засвідчення безспірного права; засвідчення істинності фактів; надання документам юридичної сили; засвідчення доказовості правочина [14]. Щодо конкретного переліку нотаріальних дій, то він чітко є окресленим у Законі про нотаріат [2] та Інструкції міністерства юстиції України [3].

Тоді можна говорити про антиципацію нотаріальної дії як її планування, виділяти цілове та антицілове антиципування (бажане майбутнє, яке треба досягти, і небажане майбутнє, якого треба уникнути), а також прогнозування майбутньої ситуації, в якій запланована нотаріальна дія буде розгортатися, та можливих прямих, побічних і віддалених наслідків, які може вона потягнути за собою.

Оперуючи поняттям “нотаріальна дія”, можна виокремити наступні рівні професійної антиципації нотаріуса:

- субнотаріально-дійовий рівень антиципації;
- рівень одиничних нотаріальних дій або нотаріально-дійовий рівень професійного антиципування нотаріуса;
- рівень нотаріальної діяльності як системи нотаріальних дій нотаріуса впродовж його майбутньої професійної кар’єри;
- рівень життєдіяльності нотаріуса в цілому з інтеграцією професійного шляху в його життєвий шлях як особистості; рівень функціонування й розвитку нотаріату як складової правової системи та соціального інституту суспільства.

Однак, беручи за основу виокремлення рівнів поняття “нотаріальна дія” та “нотаріальна діяльність” усталені в контексті нотаріального права, слід їх співвіднести з поняттям “дія” та “діяльність” в психології. Під дією, згідно з теорією діяльності О.М.Леонтьєва, розуміється відтинок людської активності, підпорядкований одній і тій же свідомій меті, яка може або безпосередньо вдовольняти певну потребу суб’єкта, і тоді такого роду дія набирає форми діяльності, або ж бути проміжним етапом реалізації потреби. Сама дія, в свою чергу, може бути складною у тому сенсі, що включає в себе дії меншого масштабу, мета яких підпорядковується меті даної дії, і елементарними діями, які вже далі не містять підпорядкованих дій як поведінкових одиниць, націлених на усвідомлену мету [11].

При такому розумінні дії й діяльності людська активність, або діяльність в широкому сенсі, може розмежовуватися на такі ієрархічні рівні: рівень особливих діяльностей (діяльність у вузькому сенсі), рівні дій різної складності та елементарних дій і рівень операцій, управління якими здійснюється на підсвідомому рівні.

Беручи до уваги психологічне тлумачення поняття “дії” й “діяльності” під нотаріальною дією, як посвідченням безспірних прав та фактів, що мають юридичне значення, а також вчинення інших дій, спрямованих на позасудову охорону прав і інтересів осіб, що належать до повноважень нотаріальних органів, або до компетенції деяких категорій осіб, яким дозволено виконувати

певне обмежене коло нотаріальних дій (посадові особи виконавчих комітетів сільських, селищних, міських рад народних депутатів; консульські установи України) з дотриманням правил, встановлених чинним законодавством, а також норм міжнародного права та міждержавних угод, слід розуміти складну дію, яка може містити підпорядковані дій зазначеній вище меті.

З огляду на сказане вище, слід розмежовувати поняття “нотаріальна дія” і “дія нотаріуса”, надаючи останньому ширшого змісту ніж першому. Тому, говорячи про субнотаріально-дійовий рівень професійної антиципації нотаріуса, ми будемо розуміти функціонування антиципації в структурі саме нотаріальної дії, а не просто дії нотаріуса. Дії нотаріуса в статусі реалізації нотаріальної дії можуть бути дуже різноманітними і торкатися як перцептивної та інтелектуальної активності спрямованої на вивчення, редагування або створення документа, стосовно якого буде потім прийматися рішення щодо можливості його нотаріального посвідчення, так і комунікації з клієнтом та іншими особами задіяними в контексті даної нотаріальної дії.

Дії нотаріуса в контексті нотаріальної дії можуть й спрямовані на упорядкування свого робочого місця та організації робочого часу тощо. В структурі кожної із зазначених дій також функціонує антиципація, яка цілком може бути предметом спеціального психологічного дослідження. Наприклад, комунікативна, перцептивна та мислиннева антиципація нотаріуса, які є субнотаріально-дійовими різновидами антиципування.

Нотаріально-дійовий рівень професійної антиципації торкається моделювання прямих та побічних, близьких та віддалених наслідків здійснення задуманої нотаріальної дії. Адже “від того, наскільки вірно будуть продумані і відображені нотаріусом різноманітні ситуації майбутніх життєвих подій, буде залежати наявність або відсутність проблем в учасників угоди. Наскільки нотаріус професійно, ретельно, доброзичливо, старанно попрацює над створенням документа, настільки від цього в майбутньому залежатиме розвиток подій. Нотаріус сьогодні – це ще й фахівець за побудови, моделювання, конструювання майбутніх подій” [10, с. 76].

Нотаріально-діяльнісний рівень професійної антиципації нотаріуса спрямований на професійну діяльність в цілому, вибору місця розташування нотаріальної контори, встановлення стабільного кола клієнтів, на роботу над своїм професійним іміджем серед громадян і колег тощо. При цьому нотаріальна діяльність може цілком розглядатися і як особлива діяльність в психологічному

сенсі, якщо вона сама по собі стає специфічною потребою для нотаріуса, який щиро любить свою роботу і знаходить в ній свою самореалізацію. Якщо ж професійна діяльність для нотаріуса не є сама по собі потребою, а слугує лише засобом по вдоволенню інших потреб, то діяльністю вона є лише в широкому сенсі.

Проблему особистісного смислу своєї професійної діяльності кожен нотаріус вирішує залежно від того, як він вписує свій професійний шлях у загальний контекст свого життєвого шляху як суб'єкт життєтворчої активності. Зазначений рівень можна назвати життєтворчим рівнем професійної антиципації нотаріуса. При цьому індивідуальна життєтворчість та професійна діяльність особистості тісно пов'язана з суспільним контекстом, який є динамічним. Більше того, антиципувати тенденції розвитку суспільства, а особливо його правової системи, нотаріусу потрібно не лише у власних інтересах, але й виходячи з інтересів клієнтів, прогнозуючи, які наслідки може мати даний правочин на тлі змінених суспільних умов. Отже нотаріус мусить бути також і своєрідним футурологом, який не тільки передбачає, але й певною мірою бере участь в творенні майбуття не лише для свого клієнта, але й для суспільства та держави.

Як бачимо, професійна антиципація нотаріуса є досить складним і багатоаспектним явищем, яке потребує поглибленого психологічного аналізу з визначення глибинної природи цього феномену. При цьому професійна антиципація нотаріуса в контексті розмежування психічних функцій на натуральні й вищі, належить, безперечно, до вищих форм антиципування, як мінімум з двох причин.

По-перше, самі об'єкти антиципування в структурі нотаріальної діяльності, як і сам інститут нотаріату, мають культурно-історичне походження і з'являються лише на історично досить пізніх етапах розвитку суспільства.

По-друге, нотаріальна діяльність взагалі і антиципування в ній, зокрема, опосередковується спеціальною суспільно виробленою системою антиципаційних концептів і конструктів, сформульованих в нормативно-правових та інструктивних документах, а також у науковій та навчальній літературі. А це, в свою чергу, означає, що із двох вищих форм антиципації людини, представлених в образній (перцептивна та уявна) і понятійній (дискурсивна), провідне значення має остання. Більше того, понятійне антиципування в нотаріальній діяльності є, зазвичай, не просто елементарним узагальненням певних масивів образів, але має й високий, а, нерідко, й дуже високий рівень абстракції.

У понятійних формах антиципування в процесі перекодування образу в поняття чи текст, з одного боку, втрачається значна частина змісту (краще один раз побачити, ніж сто разів почути), а з іншого – з'являється можливість зосередитись на істотному й абстрагуватися від неістотного (відійти, щоб далі стрибнути). Особливо яскраво зазначене знаходить свій прояв у випадках антиципації високого рівня абстракції.

При категоризації, особливо високого рівня абстракції, втрачаються також часові та просторові параметри об'єктів (ситуації чи подій), що в дискурсі компенсується спеціальними граматичними конструкціями. У випадку антиципації – це граматичні конструкції майбутнього часу, а також ціла низка спеціальних концептів та конструктив: дескриптивні, часові, просторові, ймовірнісні, аксіологічні [3].

Однак, у зазначеній слабкості високо абстрактної антиципації криється і її велика сила, бо, програючи в повноті, понятійно-дискурсне антиципування отримує потенційно вигравш у збільшенні дальності та точності антиципування з істотних для суб'єкта аспектах. Воднораз високо-абстрактне антиципування створює й ризик “відриву від реальності”, а також висуває більш високі вимоги до інтелектуального рівня суб'єкта антиципації.

На основі вищесказаного слід зробити висновок, що професійна антиципація нотаріуса належить до особливо складних різновидів професійної антиципації, де характерні для вищих форм антиципації структурні елементи представлені у яскраво виразній формі. Проаналізуємо зазначені елементи, виходячи з методології психосемантичного підходу [13].

Першим елементом здатності до професійної антиципації в нотаріуса є об'єктні, ретрогностичні, діагностичні та антиципаційні концепти (поняття) та конструкти (біполярні пари концептів, які задають дихотомічну або оцінкову шкалу). Останні, в свою чергу, можна розмежувати на цільові, антицільові, прогностичні та планувальні. При цьому для професійної діяльності нотаріуса провідне значення мають такі конструкти: “діездатний – недіездатний”, “законно – незаконно”, “істинно – хибно”, “безпірно – сумнівно”, “злагода – конфлікт” тощо.

В об'єктних концептах та конструктах фіксується коло тих осіб, спільнот та інституцій дії (чи бездіяльність), які потрібно антиципувати нотаріусу. До таких слід віднести, по-перше, його самого, по-друге, – клієнтів його нотаріальних послуг, а також осіб пов'язаних з ним, по-третє, – документообіг правочину, доказову силу якого він засвідчує, по-четверте, – дії інших суб'єктів правової

системи (судді, прокурора, адвоката тощо); інститут нотаріату, суспільство.

Другий елемент складають антиципаційні гіперконцепти та гіперконструкти (судження, знання), у яких у більш чи менш узагальненій та системній формі фіксуються просторові та часові патерни подій нотаріального процесу, а також близьких та віддалених наслідків для його учасників. Різного роду антиципаційні судження (знання) слугують основою для умоглядного моделювання майбуття.

Третій елемент складає система засобів, призначених, поперше, для відображення та проектування майбутнього і, по-друге, для упередження та опредметнення (творення) змодельованого нотаріусом майбутнього стану, безпосередніх та віддалених наслідків, які тягне за собою засвідчення правочину чи угоди. Такими в нотаріальній діяльності є, насамперед, саме нотаріальне посвідчення, а також юридична порада нотаріуса своїм клієнтам, оскільки нотаріальна діяльність має ще й правоаналізуючі функції і нотаріус має право та професійний обов'язок проявляти високу креативність і визначати надзвичайно широкий спектр варіантів дозволеної поведінки клієнтів в межах урегульованих законом правовідносинах, в результаті чого ним може надаватися можливість вибору серед декількох альтернативних варіантів правової поведінки, навіть, у тих випадках, коли такі правовідносини взагалі не мають аналогів.

Нотаріальна діяльність має дуже важливу місію упередження можливих правопорушень громадян через роз'яснення зацікавленим особам неправового характеру обраних способів розв'язання своїх проблем і відмови від нотаріальної дії, яка суперечить закону. Особливістю розгортання нотаріальної діяльності як певного різновиду послуги є те, що на будь-якій стадії нотаріального процесу можлива відмова, або відкладення вчинення нотаріальних дій, якщо в особи виникли сумніви в доцільності цього нотаріального провадження або з інших поважних причин. Тому, відмову у вчиненні нотаріальної дії можна також розглядати як засіб упередження та творення майбутнього.

Висновки. Відносно поняття нотаріальна дія можна виокремити наступні рівні професійної антиципації нотаріуса: субнотаріально-дійовий; нотаріально-дійовий; життєтворчий; футурологічний. У психологічній структурі професійної антиципації нотаріуса доцільно виділити такі елементи: об'єктні, ретрогностичні, діагностичні та антиципаційні концепти (поняття) та конструкти (біполярні пари концептів, які задають дихотомічну

або оцінкову шкалу), антиципаційні гіперконцепти та гіперконструкти (судження, знання), у яких у більш чи менш узгаляненій та системній формі фіксуються просторові та часові патерни подій нотаріального процесу, а також близьких та віддалених наслідків для його учасників. Третій елемент складає система засобів, призначених, по-перше, для відображення та проектування майбутнього і, по-друге, для упередження та опредметнення (творення) змодельованого нотаріусом майбутнього стану, безпосередніх та віддалених наслідків, які тягне за собою засвідчення правочину чи угоди.

Список використаних джерел

1. Конституція України, прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 року // Відомості Верховної Ради України, – 1996. – №30 – С.141.
2. Закон України “Про нотаріат” від 2 вересня 1993 року // Відомості Верховної Ради України. – 1993. – №39 – С.383.
3. “Інструкція “Про порядок вчинення нотаріальних дій нотаріусами України”, затверджена наказом Міністерства юстиції України від 3 березня 2004 року // Офіційний вісник України. – 2004. – №-15.
4. Аршава І. Ф. Юридична психологія [Текст]: підручник / І.Ф. Аршава, О. Г. Репіна, І. О. Аршава. – Д.: Вид-во ДНУ, 2008. – 184 с.
5. Батраченко І. Г. Психологія антиципації / І. Г. Батраченко. – Д. : Вид-во ДНУ ім. О. Гончара, 2009. – 264 с.
6. Васильев В.Л. Юридическая психология /В.Л.Васильев. – СПб, Питер, 2002. – 640 с.
7. Котик Е. Психологическая культура нотариуса: проблемы формирования / Е. Котик // МЕН. – № 6 (32), 2003. – С. 65-68.
8. Котик Е. Психология конфликта и нотариальная деятельность / Е. Котик // МЕН. – № 2 (10), 2005. – С. 79-97.
9. Котик Е. Психология освоения новой информации / Е. Котик // МЕН. – № 6 (42). – 2008. – С. 65-68.
10. Котик Е. Психология удостоверения правочина. Часть 2: Проблемы практикующих нотариусов по установлению свободного волеизъявления участников правочина / Е. Котик // МЕН, № 6 (24), 2005. – С. 71-77.
11. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : учеб. пособ. [для студ. вузов, обучающихся по направлению и спец.

- “Психология”, “Клиническая психология”] / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл, Издательский центр “Академия”, 2004. – 346 с.
12. Ломов Б. Ф. Антиципация в структуре деятельности / Б. Ф. Ломов, Е. Н. Сурков. – М. : Наука, 1980. – 279 с.
 13. Петренко В. Ф. Основы психосемантики / В. Ф. Петренко. – СПб : Питер, 2005. – 480 с.
 14. Федорова К.І. Сучасна методологія адміністративно-правового регулювання приватної нотаріальної діяльності / К.І. Федорова // Влада. Людина. Закон. – 2007. – № 7. – С. 79-84.
 15. Фурса С.Я. Нотаріальний процес. Теоретичні основи: Монографія / С.Я. Фурса – К.: Істина, 2002. – 319 с.
 16. Фурса С.Я. Проблема формування принципів організації та діяльності нотаріату в Україні / С.Я. Фурса // Часопис Київського університету права. – 2002. – № 1, – С.59-65.
 17. Фурса С.Я. Теоретична модель нотаріального процесу / С.Я. Фурса // Вісник Академії праці і соціальних відносин. Федерації профспілок України. – 2001. – № 1. – С.87-93.
 18. Цуканов Б. Ф. Времени в психике человека / Б. Ф. Цуканов. – Одесса: “АстроПринт”, 2000. – 221 с.
 19. Юридическая психология: Терминологический словарь / Сост. А.М.Бандурка, В.С.Венедиктов, А.В.Тимченко, В.Е.Христенко, В.Б.Калиновский / Под ред. Бандурки А.М. – Х.: Тимченко, 2005. – 432 с.

The structural functioning levels of anticipation are analysed in the structure of notary professional activity. There is selected subeffective, effective, active, life activity and futurology level of professional anticipation process of in the notary’s profession. The basic structural components of notaries’ professional anticipation capabilities are inserted.

Keywords: anticipation, institute of notaries, notarial activity, psychological structure of activity.

Отримано: 6.02.2012 р.

Соціогенез антиципації на первісній та аграрній стадії розвитку суспільства й ДЕРЖАВИ

Проаналізовано початкові фази соціогенезу антиципаційних функцій на базі поєднання культурно-історичного підходу та концепції трьох хвиль цивілізаційного розвитку Е. Тоффлера. Виявлено особливості соціогенезу антиципації на первісній та аграрній стадії цивілізаційного розвитку.

Ключові слова: антиципація соціогенез, теорія трьох хвиль цивілізаційного розвитку, культурно-історичний підхід, аграрна стадія цивілізаційного розвитку.

Проанализировано начальные фазы социогенеза антиципационных функций на базе сочетания культурно-исторического подхода и концепции трех волн цивилизационного развития Э. Тоффлера. Выявлено особенности социогенеза антиципации на первобытной и аграрной стадии цивилизационного развития.

Ключевые слова: антиципация, социогенез, теория трех волн цивилизационного развития, культурно-исторический подход, аграрная стадия цивилизационного развития.

Постановка проблеми та мети дослідження. Культурно-історичний підхід сьогодні набув важливої ролі в дослідженні багатьох психічних функцій, зокрема антиципації [1; 2;]. Однак культурно-історичний підхід, як і будь-яка інша наукова парадигма, потребує подальшого розвитку. Такі можливості вбачаються в поєднанні його з концепцією трьох хвиль цивілізаційного розвитку [14]. Тому **метою даної статті** буде аналіз можливостей поєднання в єдине органічне ціле теорії культурно-історичного розвитку вищих психічних функцій людини і цивілізаційно-хвильової концепції розвитку людських суспільств.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи соціогенез людської антиципації, слід мати на увазі, що він одночасно відбувається на трьох рівнях – індивіда, соціальних груп і суспільства в цілому. Ці рівні соціогенезу антиципування взаємодіють один з одним, обмінюються здобутками та стимулюють одне одного до подальшого розвитку. Але перш ніж описати процес культурно-історичного прогресу антиципаційних функцій, уточнимо поняття, якими ми будемо активно оперувати в даному розділі.

Під терміном *соціетальний* (від лат. *societas* – спільність) в сучасній соціології необхідно розуміти відносини і процеси в найскладніших соціальних системах. Як зазначають О. А. Донченко та Ю. В. Романенко, термін “соціетальний” указує на феномени, які формуються й діють на рівні суспільства в цілому” [5, с. 72]. Одним з таких феноменів є соціетальна психіка [4].

Ідея виокремлення й концептуалізації зазначеного феномена випливає з принципу “антропності соціуму”, у якому наголошується, що соціум, як і людина, може розглядатися як активний суб’єкт життєдіяльності з низкою аналогічних властивостей. У такому разі соціетальна психіка виступає як позаперсональна система, що є продуктом історико-культурного шляху даного соціуму і втілена в системі цінностей, способів сприймання, мислення та поведінки, традиціях, речах і текстах, архітектурі, літературі, мистецтві тощо. Згадані вище автори наголошують, що “соціетальна психіка як інтегральна властивість соціуму являє собою певну царину, з якої індивід бере в готовому вигляді все те, що дає йому змогу вижити, а потім і досягти життєво необхідної внутрішньої структури, внутрішнього гаранта його індивідуальності. Соціум і індивід немов би обмінюються своїми суб’єктними цінностями” [5, с. 76].

Отже, виходячи з такого тлумачення терміна соціетальний, розмежуємо соціетальну, соціально-групову та індивідуальну антиципацію. Соціетальна антиципація буде застосовуватися до рівня суспільства в цілому, а соціальна – до рівня малих, середніх та великих соціальних груп, які є підсистемами соціетальної системи. При цьому слід мати на увазі, що всі зазначені різновиди антиципування є багаторівневими і багатовимірними. Зокрема, соціетальну антиципацію можна диференціювати на глобальний, цивілізаційний, національний, регіональний та місцевий рівні.

Доведено, що розвиток пралогічної антиципації мав таку історичну логіку. Перша фаза, коли кожен член племені антиципує сам собі, є допрофесійною і має місце на найпростішій фазі соціальної організації людей – родовій общині. На другій фазі, професійно-одноосібній, за однією з ролей визнається виняткова здатність до антиципування. Така ситуація складається при переході до більш вищого рівня соціальної організації, яким є плем’я. Третя фаза, професійно-організаційна, виникає вже після переходу до ще масштабніших соціальних утворень, якими є держави стародавнього світу. Тут антиципування може покладатися вже не на одного універсала, а на цілі організації, групи професіоналів

антиципування, серед яких пралогічне антиципування диференціюється на окремих спеціалістів.

Поява теологічної форми антиципації пов'язана з історичними змінами в релігійній свідомості людей, переростанням політеїзму в монотеїзм. Аналіз робіт з історії релігії з позицій культурно-історичної психології дозволив виявити кардинальне зрушення в медіації антиципаційних функцій людини [2]. Саме конструкт універсального Бога, єдиного і всюдисущого, на відміну від більш древніх спеціалізованих богів, надав можливість сподіватися віруючому на отримання відповіді на будь-яке питання про майбутнє. Тому мантичні процедури почали поступатися діалогові з Богом. Професіогенез теологічної антиципації сприяв появі нового типу професійних антиципаторів – пророків, які сформували новий історико-культурний тип людського антиципування. Пряма мова від імені Бога стала літературною формою, ораторським прийомом і особливим способом організації інтелектуальної діяльності. Рольове перевтілення пророка, яке він здійснював, моделюючи діалог з Богом, сприяло більш потужній мобілізації його особистого креативного потенціалу, підвищуючи тим самим ефективність антиципування. Богонатхнення почало слугувати специфічним каталізатором процесів трансформації досвіду, знань і спостережень у пророцтві майбуття.

Причому, ворожіння слугує не тільки суто для передбачення, але й для планування, вибору відповідного способу дій. Тобто тут воно поєднується з магією та міфами. Мета ворожби – виявити відносини між минулим, теперішнім та майбутнім, міфу – пояснити, а магії – їх використати. Як зазначав Ф. Клікс: “Міфи пояснюють навіть те, чому немає пояснення: переборення смерті або дії надприродних сил. Тим самим вони обґрунтовують магію, завдання якої полягають у створенні бажаного майбутнього” [6, с. 172].

Цей різновид антиципування базується на опосередкуванні ворожильними знако-символічними засобами, спирається на містичні антиципаційні схеми і проявляється у спробах організувати антиципаційні процеси у формі ясновидіння, розпізнавання прикмет, здійснення мантичних процедур. У реліктових формах цей первісний тип антиципації існує й понині у вигляді пережитку. Але на початковій стадії соціогенезу антиципації використання прикмет, провісників і знамень було закладено перші версії створення семіосфери людської антиципації. І попри містичний характер зв'язків між знаками та моделями майбуття тоді це був крок уперед, бо провідною тенденцією семіозису був неухильний

перехід до утворення на основі мови все нових і нових понять, як створювали сприятливі можливості для узагальнення, абстрагування та систематизації накопичуваних спостережень.

К. Леві-Стросс зазначав, що елементи міфологічної рефлексії завжди розташовані між перцептами та концептами, а посередником між образом і поняттям є знак. “Як і образ, знак – це конкретне буття, однак він подібний до поняття своєю преференційною здатністю: вони обидва можуть заміщати іншу річ. І все-таки в цьому відношенні поняття володіє невичерпними можливостями” [8, с. 121]. Річ у тому, що поняття прагне бути прозорим для реальності, тоді як знак потребує інкорпорації певного фрагмента реальності, оскільки він завжди до когось є адресованим.

Упродовж всього періоду виникнення та піднесення пралогічного антиципування в її семіозисі розбудова саме вербально-понятійної системи семіосфери все більшого рівня абстракції. Як зазначав Ф. Клікс: “Завдяки гігантському стисненню інформації процеси абстрагування дозволяють (при означенні як станів, так і операцій) відкривати все більш глибокі й загальні закономірності природи та суспільства [8, с. 280-281]. Досягається це за рахунок створення більш досконалих знакових систем, які масиви перцептів та уявлень заміщають ієрархіями понять. За останніми починають критися процеси класифікації, абстрагування та конденсованого виразу значення.

Ще однією визначальною рисою розвитку антиципування в епоху первісності є формування того, що можна назвати соціальними інститутами антиципації. Поява шаманів, чаклунів, а пізніше жреців була визначною віхою в розвитку вищих форм антиципації людини. Професійний обов’язок передбачати майбутнє штовхнув їх на пошук засобів і технологій антиципування, які потім стали здобутками всього суспільства. У цих пошуках переважала в цілому тенденція до розробки раціональних методів передбачення, бо саме вони можуть забезпечити справжній успіх. Адже немає більш надійного засобу переконати інших у своїй компетентності, як дійсно стати компетентним. Завдяки цьому крупинка за крупинкою складалися раціональні знання та прийоми антиципування.

Як бачимо, первісна, або пралогічна, антиципація є історично першим щаблем соціогенезу цієї психічної функції. Зародившись ще на дуже ранніх етапах кам’яного віку, вона поступово ускладнювалася як у плані використання різноманітних засобів антиципування (знакових та матеріальних) і відшуканні різного роду антиципаційних процедур, так і в плані формування все більш

складних соціальних інститутів антиципації (ясновидців, шаманів, жреців і т. ін.). Крім того, накопичується соціально-історичний досвід людських спільнот, все більше вдосконалюється соціетальний образ світу, в контексті якого здійснюються процеси антиципування.

У пралогічному мисленні класифікації та схоплення зв'язків обмежені поверховим шаром реальності, потоком сприймань. Тому спроби проникнути за межі наочності, виокремити невидимі, неочевидні зв'язки є часто помилковими. Відхід від наочності здійснюється за допомогою знаків і символів, які у випадку антиципування набирають форму прикмет, провісників, знамень тощо. Знаки, символи та міфи заповнюють прогалини в знаннях про реальність. Кількість спостережень ще недостатньо велика для виведення адекватних закономірностей. Значна питома вага ірраціонального зумовлена гострим протиріччям між потребою передбачати й обмеженістю накопичених знань, технологій та інструментів. Але, незважаючи на велику кількість помилок, накопичувався арсенал більш раціональних форм антиципації.

Які ж принципи лежали в основі пралогічної антиципації і надавали їй своєрідного характеру? Ф. Клікс вважає, що в структурі архаїчного мислення формуються три стратегії антиципації подій. Перша полягає в індивідуальному систематичному спостереженні просторово-часових зв'язків і залежностей. Друга – проведення аналогій на підставі спільних ознак. Третя – наслідування побаченого в минулому з метою провокації його здійснення в майбутньому. І кожна з них, попри містичність, містить раціональне зерно. Перші дві, принаймні, тому, що дозволяють хоча б частково схоплювати реальні взаємозв'язки й зменшувати невизначеність при прийнятті рішень, а третя, за умов наявності віри, принаймні, зменшує неспокій [6, с. 156–157].

Це, безперечно, цікава класифікація, але поза нею лишається такий поширений різновид пралогічної антиципації, як яснобачення. Залишається поза увагою й використання великої кількості різного роду матеріальних знарядь.

На наш погляд, принципи пралогічного антиципування умовно також можна звести до трьох. Але викремити їх децю по-іншому, орієнтуючись не на інтраіндивіду, а на екстраіндивіду сторону антиципації. Тоді класифікація принципів пралогічного антиципування Ф. Клікса і наша будуть органічно доповнювати одна одну.

Згодом у процесі історико-культурного прогресу становище змінилося. “Розвиток говоріння відтіснив цю сферу на другий план культури і викликав її примітивізацію, – писав Ю. М. Лотман, – прогрес і динаміка в тих або інших сферах мислення неминуче

викликають регрес у галузях, яким довелося поступитися своїм провідним місцем. Так, розвиток писемності, безперечно, викликав деградацію усної культури... Вступаючи у світ снів, архаїчна людина, що ще не мала писемності, виявлялася перед простором, подібним реальному, і одночасно реальністю, якої не було. Їй природно було припустити, що цей світ мав значення, але значення його було невідоме. Це були знаки невідомо чого, тобто знаки в чистому вигляді. Значення їх було невизначеним, і його належало встановити. Отже, на початку лежав семіотичний експеримент... Ця властивість сну як чистої форми дозволяла йому бути простором, готовим для заповнення: шаман, що тлумачить сни, такий же “науковий”, як і досвідчений фрейдист. Сон – це семіотичне дзеркало, і кожен бачить в ньому віддзеркалення своєї мови” [10, с. 125].

Третій шлях розвитку людської антиципації утворює мантика. В її основі лежить припущення, що за допомогою маніпуляції спеціальними предметами (жереб, бабки, карти та ін.), символами, числами або ж через ритуальні ігри можна отримати інформацію про майбутні події. Саме в мантичній антиципації особливо яскраво простежується закономірність використання людиною знаків для оволодіння власними психічними процесами, що знаменує етап переходу від натуральних до вищих форм антиципування.

Основна антиципаційна схема пралогічного антиципування в другому випадку будується шляхом встановлення зв’язку між провісником, що виникає у зовнішньому світі, та діяльністю людини:

є (був) провісник А – буде (не буде) варіант майбутнього В.

У третьому випадку зазначений зв’язок встановлюється між знаком, отриманим в результаті певної стохастичної процедури ворожіння, і певним варіантом майбуття:

є ворожильний знак С – буде (не буде) варіант майбутнього В.

Напевно, в основі ворожильної процедури лежить конкретизація до проблеми передбачення так характерного для архаїчної ментальності принципу аналогії: випадкове можна передбачити за допомогою випадкового.

Провісник і майбутнє можуть бути образами, образами-концептами і концептами (поняттями) меншого чи більшого рівня абстракції. При цьому, навіть при поверхневому знайомстві з матеріалами антропології та етнографії вражає, що варіанти майбуття узагальнюються у порівняно обмежене та усталене коло конструктів. Найчастішими з них є: “щастя (радість) – нещастя (горе, біда)”; “успіх – невдача”; “перемога – хвороба”; “життя – смерть”; “здоров’я – хвороба” тощо. Що ж стосується семіосфери

провісників та ворожильних знаків, то вона надзвичайно масштабна, часто суперечлива й історично мінлива. Одному й тому ж концепту майбутнього може відповідати неозоре коло провідникової та ворожильної семіотики.

Ще однією характерною рисою пралогічної антиципації є імовірно двозначний характер: буде – не буде. До певної міри її можна, навіть, назвати безімовірносною, або імовірносно дихотомічною, на відміну від імовірносно диференційованої антиципації сучасної людини.

Часові конструкти обмежені категоризацією природних циклів. Насамперед, це добовий цикл (наприклад, ранок–день–вечір–ніч, позавчора–вчора–сьогодні–завтра–післязавтра тощо) та річний цикл (весна–літо–осінь–зима, або послідовність цвітіння та плодошення різних трав та дерев тощо). Часовим конструктом слугує й біографічний (дитинство–молодість–зрілість–старість) та міжпоколінний цикл (часи наших прадідів–наших дідів–наш час–часи наших дітей–внуків–правнуків тощо). При цьому хронотоп світу був обмежений, порівняно зі світом сучасної людини і презентувався у вигляді коловороту часу.

Загалом історичну динаміку розвитку пралогічної антиципації можна коротко узагальнити у табл. 1.

Таблиця 1

Етапи розвитку пралогічної антиципації

Пралогічна антиципація	Рання, безпрофесійна фаза (палеоліт, мезоліт)	Середня, професійно-рольова фаза (неоліт)	Розвинута фаза, організаційно-рольова (ранні аграрні суспільства)	Реліктова, субдомінантна фаза
Прогнозування та проектування майбутнього	Мантіка усна	Мантіка усна	Мантіка. Поява ручної писемності і фіксація діахронічних та синхронічних подій, а також антиципаційних дискурсів	Мантіка набуває периферичного значення. Перестає використовуватися при прийнятті суспільних рішень, а в особистому використовується несистематично
Упередження та творення майбутнього	Примітивно-збрарядде збирання та полювання, що супроводжується магією	Різкий розвиток мисливської техніки, що супроводжується магією	Доместифікація тварин і рослин та розвиток сільськогосподарської техніки, переважно ручне землеробство, що супроводжується магією	Магія перестає використовуватися в суспільному житті, а в особистому житті використовується несистематично

Отже, інститут пралогічної антиципації виконував багато важливих функцій в стародавніх суспільствах, пройшов до-професійну, професійну та професійно-організаційну фази, сформував специфічну культуру професійного та повсякденного антиципування, але з розквітом релігії втратив своє панівне становище і поступився місцем іншому соціальному інституту антиципації, що спричинило домінування теологічної антиципації в розвинутих аграрних суспільствах.

Загалом фази розвитку теологічного антиципування можна зобразити у вигляді табл. 2.

Таблиця 2

Фази розвитку теологічної антиципації

Теологічна антиципація	Зародкова, субдомінантна фаза	Доканонічна домінантна фаза	Канонічна домінантна фаза	Реліктова, субдомінантна Фаза
Прогнозування та проектування майбутнього	Політеїзм, діалог, епізодичний діалог про майбутнє з окремими богами на спеціальні теми	Діалог з єдиним богом щодо всіх проблем майбуття, накопичення біблійних антиципаційних текстів	Канонізація антиципаційних біблійних текстів, розбудова організаційної структури церкви. Перецетрація на тлумачення біблійних текстів	Секуляризація суспільного життя
Упередження творення	Жертвоприношення духам та богам	Молитва, пожертвування церкві. Тяглове землеробство	Молитва, пожертвування церкві. Тяглове землеробство, а зняряддево більш озброєне. Розвиток ремісництва	Секуляризоване та демістифіковане землеробство та промислова діяльність

Поява теологічної форми антиципації пов’язана з історичними змінами в релігійній свідомості людей, переростанням політеїзму в монотеїзм. Саме конструкт універсального – Бог, єдиний і всюдисущий, – на відміну від більш древніх спеціалізованих богів, надав можливість сподіватися віруючому відповіді на будь-яке питання про майбутнє. Тому мантичні процедури почали поступово поступатися діалогові з Богом. Професіогенез теологічної антиципації сприяв появі нового типу професійних антиципаторів –

пророків, які сформували новий історико-культурний тип людського антиципування.

Висновки. Розвиток вищих специфічно людських форм антиципації полягає у пошуку, засвоєнні та вдосконаленні засобів семіотичного опосередкування антиципаційних процесів, забезпеченні їх системою антиципаційних схем реальності, а також в озброєнні способами процедурної організації антиципування. У культурно-історичному плані цей пошук проходив три фази: фазу пралогічної антиципації, що базується на опосередкуванні ворожильними знако-символічними засобами, спирається на містичні антиципаційні схеми і проявляється у спробах організувати антиципаційні процеси у формі ясновидіння, розпізнавання прикмет, здійснення мантичних процедур; фазу теологічної антиципації, опосередковану сакральною символікою, релігійними уявленнями про світ і прагненням організувати процес антиципування у формі діалогу з Богом; фазу логічної антиципації, яка опосередковується системою житейських або наукових понять та знань про реальність, організованої процесуально у формі систем логічних умовиводів. Для первісності та ранніх аграрних суспільств був характерним розвій пралогічних форм антиципування, у зрілих аграрних суспільствах домінувало теологічне антиципування, піднесення логічної антиципації з'явилося із розгортанням індустріальної хвилі цивілізаційного розвитку.

Список використаних джерел

1. Батраченко І. Г. Психологічні особливості пралогічних форм антиципації / І. Г. Батраченко // Наука і освіта. – 2009. – № 3. – С. 10–14.
2. Батраченко І. Г. Психологічні особливості теологічної антиципації / І. Г. Батраченко // Науковий вісник Південноукр. держ. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського. – 2009. – № 2. – С. 69 – 76.
3. Боас Ф. Ум первобытного человека / Ф. Боас. – М. : Госиздат, 1926. – 153 с.
4. Донченко Е. А. Социетальная психика / Е. А. Донченко. – К. : Наук. думка, 1994. – 208 с.
5. Донченко О. А. Архетипи соціального життя і політика: (Глибинні регулятиви психополітичного повсякдення) / О. А. Донченко, Ю. В. Романенко. – К. : Либідь, 2001. – 334 с.
6. Кликс Ф. Пробуждающееся мышление: история развития человеческого интеллекта / Ф. Кликс. – К. : Вища шк., 1985. – 296 с.

7. Леви-Брюль Л. Сверхестественное в первобытном мышлении / Л. Леви-Брюль. – М. : Огиз, 1937. – 518 с.
8. Леви-Строс К. Первобытное мышление / К. Леви-Строс. – М. : Республика, 1994. - 384 с.
9. Леви-Строс К. Структурная антропология / К. Леви-Строс. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. - 512 с.
10. Лотман Ю. М. Семиосфера. Культура и взрыв. Внутри мыслящих миров. Статьи. Исследования. Заметки / Ю. М. Лотман. – СПб. : Искусство-СПБ, 2000. – 704 с.
11. Мегрелидзе К. Р. О ходячих суевериях и “пралогическом” способе мышления / К. Р. Мегрелидзе // Академику Н. Я. Марру 60 лет. – М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1935. – С. 461 – 496.
12. Мид М. Культура и мир детства /М. Мид. – М. : Наука, 1988. – 429 с.
13. Стоянова И. Я. Пралогические образования в норме и патологии : автореф. дис. на соискание учен. степени доктора психол. наук : спец. 19.00.04 “Медицинская психология” / И. Я. Стоянова. – Томск, 2007. – 47 с.
14. Тоффлер Э. Третья волна / Э. Тоффлер. – М. : АСТ, 2002. – 776 с.

The initial phases of anticipation functions sociogenesis are analysed on the base of combination of cultural and historical approach and conception of three waves of the civilization development of E. Toffler. The peculiarities of anticipation sociogenesis are revealed on the primitive and agrarian stages of civilization development.

Keywords: anticipation,, sociogenesis, theory of three waves of civilization development, cultural and historical approach, agrarian stage of civilization development.

Отримано: 21.02.2012 р.

Основні критерії психологічного профілю медіатора

Стаття присвячена проблемі медіаційного процесу, зокрема вимогам до особистості медіатора. Розкрито поняття медіації, медіаційного процесу. Розглянуто питання створення професіографії та психограми професії медіатора. Виділено критерії психологічного профілю медіатора. Описано основні характеристики психологічного профілю особистості медіатора.

Ключові слова: медіація, медіатор, професіографія, психограма, психологічний профіль.

Статья посвящена проблеме медиационного процесса, а именно требованиям к личности медиатора. Раскрыто понятие медиации, медиационного процесса. Рассмотрены вопросы создания професииографии и психогаммы профессии медиатора. Выделены критерии психологического профиля медиатора. Описаны основные характеристики психологического профиля личности медиатора.

Ключевые слова: медиация, медиатор, професииография, психогамма, психологический профиль.

Актуальність. Сучасний розвиток суспільства у різних сферах нашого життя потребує підходів, які спрямовані на інтереси особистості. Особливої актуальності набувають питання гуманізації нашого суспільства у періоди трансформаційних змін, які охоплюють практично всі сфери суспільного життя. Одним із напрямків гуманізації українського суспільства є впровадження медіації при вирішенні різного роду конфліктів у сфері правосуддя. Медіація – це альтернативна процедура регулювання конфліктів, яка проводиться з метою примирення конфліктуючих сторін, за допомогою посередника. У сучасному трактуванні вона знайшла відображення в директиві Європейського парламенту та Ради Європейського Союзу “Про деякі аспекти медіації в цивільних та комерційних справах”, яка вступила у силу в травні 2008 року. Директива важлива для розвитку медіації в міжнародному масштабі, вона визнана 27 членами ЄС, і це означає, що більшість західних країн визнали її основним орієнтиром.

Термін “медіація” доречно розрізняти від поняття “посередництво”, і розглядати медіацію не тільки як процес вирішення конфлікту, але й як окремий інститут, який сприяє гуманізації,

розвитку і становленню демократичних принципів у суспільстві в цілому, наближає до прогресивних світових тенденцій у галузях психології, конфліктології, сфері правосуддя. За результатами соціологічного дослідження щодо громадської довіри до влади, здійсненого на замовлення Лабораторії законодавчих ініціатив компанією TNS України “Омнібус” (Omnibus), які презентувались 10 березня 2011 року, виявлено найнищий рівень довіри до суспільних інститутів, зокрема, судочинних органів. На нашу думку, впровадження медіаційного процесу в правосуддя дозволить дещо змінити існуюче стереотипне уявлення про способи вирішення конфліктів у судах. Оскільки в процесі медіації в центрі уваги знаходиться особистість, з її психологічними особливостями, інтересами, потребами, а судовий процес передбачає розгляд тільки правової основи конфлікту та більш орієнтований на дотримання і виконання норм законодавства. Процедура медіації – це той механізм, який уже сьогодні може бути використаним для забезпечення права конфліктуючих сторін на примирення.

Сьогодні стратегія поширення послуги медіації на всю територію України є досить проблематичною, хоча б з огляду на відсутність фахівців цієї галузі. Якщо залишити поза увагою проблему підготовки кадрів, то в результаті будемо мати законодавчо визначену послугу медіації, без можливості якісного надання та реалізації її на практиці. Значною проблемою на шляху впровадження медіації є відсутність достатньої кількості кваліфікованих медіаторів, а точніше критеріїв, за якими можна здійснювати такий відбір. Тому **метою** нашої статті є визначення основних критеріїв психологічного профілю особистості медіатора.

Психологічна наука пропонує професіографію як технологію вивчення професійних, технічних, психологічних вимог, які висуваються до професійної діяльності та особистості медіатора. Професіографія сприяє розробці інформаційних, діагностичних, корекційних, формувальних методичних посібників, практичних рекомендацій, які забезпечують взаємовідповідність медіатора та його діяльності. Вона виконує ряд функцій: інформаційну, системну, діагностичну, формувальну та корекційну.

Інформаційна функція полягає у застосуванні професіографії в профорієнтаційній та профконсультаційній роботі. **Системна** передбачає розробку професіограми та психограми, які складаються на основі описово-технологічних характеристик професійної діяльності, за допомогою яких визначаються професійно важливі якості медіатора. **Діагностична** функція реалізується у здійсненні професійного відбору кандидатів для медіаційної діяльності на

основи діагностики професійної та соціальної компетентності медіатора. Формувальна функція використовується у процесі професійного навчання та практичної підготовки медіаторів [1].

Професіографія медіаційної діяльності виявляє структурні та змістові особливості медіації. Вона включає комплекс методів вивчення медіаційної діяльності. Традиційно виділяють наступні методи професіограми: організаційні методи, які передбачають планування, побудову дослідження медіаційної діяльності, зокрема порівняльний метод, який дозволяє досліджувати формування професіонала при виконанні професійних функцій, методи збору емпіричних даних (вивчення документації, спостереження, опитування, вивчення продуктів діяльності, експеримент тощо) та їх аналізу (статистичного, якісного, методу експертної оцінки), а також методи психологічної інтерпретації (системно-структурний та функціонально-структурний аналіз).

На основі професіографії розробляється *професіограма*, яка в загальному визначається як “описово-технологічна характеристика різних видів професійної діяльності”, що розробляється за визначеною схемою з метою вирішення визначених завдань та *психологічний профіль (психограма)* – визначення психологічних, професійних якостей, необхідних для успішного виконання даного виду діяльності (психологічний портрет ідеального або типового професіонала).

Професіограма включає два основних етапи: а) аналіз операційно-технологічної структури діяльності медіатора; б) аналіз власне психологічної структури діяльності суб’єкта діяльності [1]. Іншими словами, для того, щоб розробити професіограму діяльності медіатора, потрібно спочатку ретельно вивчити дану професійну діяльність на основі нормативної документації і тільки після цього виділити на основі психологічних характеристик, дій, важливі якості. Професіограма відображає модель професійної діяльності, яка визначає тип, клас та престиж професійної діяльності, окреслює умови здійснення професійної діяльності медіатора, вимоги до освіти, компетентності, функцій його, знань, переваг, сфери застосування та перспективи медіаційної діяльності.

Здійснивши аналіз особливостей професійної діяльності, ми створили модель професіограми медіатора. Професійна діяльність медіатора належить до типу: “людина-людина”, вона орієнтована на спілкування, взаємодію з людьми та на врегулювання конфліктних питань між ними [2]. Для вирішення таких завдань необхідно вміти встановлювати та підтримувати ділові контакти, розуміти людей і розбиратися в людських взаємостосунках, проявляти активність, комунікабельність і контактність, володіти розви-

нутими мовними здібностями, вербальним мисленням, невербальними засобами спілкування, емоційною стійкістю.

Професійна діяльність медіатора належить до класу *евристичних*, вона пов'язана з аналітичною, дослідницькою діяльністю, плануванням, управлінням, контролем, інтеракційними процесами між людьми, конструюванням та проектуванням продуктивних шляхів виходу з конфліктних ситуацій. Ця професійна діяльність вимагає високої ерудиції, оригінальності, критичності мислення, прагнення до розвитку та постійного самоудосконалення. Престиж професійної діяльності перебуває на стадії формування, оскільки медіаційний процес тільки впроваджується у практику.

Проведення медіаційного процесу вимагає дотримання ряду вимог:

1. Наявність спеціально обладнаного приміщення кабінетного типу.
2. Забезпечення умов для безперервності процесу (не втручання в процес сторонніх осіб, шумів та інших ситуативних чинників).
3. Сприяння оптимальному використанню психологічного простору учасників процесу (розміщення з урахуванням відстані між учасниками процесу).
4. Вимоги до освіти, рівня підготовки та компетентності медіатора (наявність вищої професійної освіти та підготовка на курсах за програмою підготовки медіаторів (ППМ)).

Основні функції медіатора:

1. Навчання конфліктуючих сторін вмінню думати, діяти та вести переговори з акцентом на співробітництво.
2. Організація процесу переговорів.
3. Ретельне вивчення суті конфлікту з урахуванням точки зору всіх сторін.
4. Розкриття інтересів, мотивів конфліктуючих сторін.
5. Забезпечення своєї нейтральності у переговорному процесі.
6. Забезпечення конфіденційності процесу.
7. Генерування альтернативних варіантів вирішення конфлікту, сприяння пошуку нестандартних рішень.
8. Надання допомоги в оцінюванні реалістичності та можливості виконання запропонованих варіантів вирішення конфлікту.
9. Спрямування учасників переговорів на досягнення остаточних домовленостей у вирішенні конфлікту.

Виходячи із функцій медіатора, ми виділили основні знання та вміння, якими він повинен володіти:

1. Застосовувати різноманітні методи оцінки компетенцій, якостей та психоемоційних станів людини.

2. Створювати сприятливу атмосферу для взаємодії.
3. Застосовувати методи активного слухання та способів впливу на інших.
4. Збирати та аналізувати інформацію, робити висновки, розуміти мотиви та прогнозувати поведінку людини в різних ситуаціях.
5. Розрізняти критерії нормального та патологічного розвитку особистості.

Медіаційна діяльність може застосовуватись у багатьох сферах, зокрема, в правовій та соціальній. Переваги медіаційної діяльності в тому, що вона дозволяє краще розуміти себе, близьких, допомогти іншим людям стати більш ефективними при вирішенні проблемних життєвих ситуацій.

Важливе місце у професіографії належить психологічному профілю, який дозволяє окреслити психологічний портрет особистості медіатора. “Психологічний профіль — це інтегрована сукупність найважливіших характеристик психічних функцій, здібностей і якостей людини, у якому відображені індивідуальні нахили й особливості особистості, які можуть сприяти чи заважати ефективній діяльності” [3]. Іншими словами, психологічний профіль – це конфігурація рис особистості, які визначають самовиявлення, поведінку людини в різних життєвих ситуаціях.

Виходячи із специфіки професійної діяльності медіатора, його функцій ми виділили блок рис, якими він повинен володіти. Розробляючи модель психограми медіатора ми опиралися на основні принципи процесу медіації та етапи (структуру медіаційного процесу) (на основі Гарвардської концепції) [4]. Відповідно, психограма включає два модулі: риси, які дозволяють ефективно реалізувати принципи медіаційного процесу; риси, які дозволяють конструктивно діяти, вирішувати завдання на кожній стадії медіації.

Розглянемо перший модуль. Медіатор повинен дотримуватися етичних стандартів. Для цього йому потрібно знати етичний кодекс медіатора. Вміти створювати комфортну атмосферу для взаємодії, не допускати ситуації приниження гідності учасників переговорів. Основними особистісними рисами, які дозволяють прогнозувати ці компетенції, ми виділили толерантність, етичну чутливість, моральність.

Збереження нейтральності – наступний принцип медіаційного процесу, який вимагає знання методів та прийомів її забезпечення. Прогностичними рисами виділяємо “свідому лояльність”, нейтральність, неупередженість. Важливим принципом є дотримання

конфіденційності (нерозголошення) інформації. На нашу думку, рисами, які дозволяють прогнозувати здатність людини дотримуватися цих вимог, є моральність, нормативність поведінки.

У другому модулі інтегральною рисою визначаємо комунікативну компетентність, яка значною мірою забезпечує успішність медіаційного процесу. Комунікативна компетентність медіатора передбачає знання стилів, способів взаємодії та вміння використовувати стратегії вирішення конфліктів, прийомів активного слухання, переконливого впливу та налагодження взаємодії. Комунікативну компетентність можна прогнозувати на основі емоційної стійкості, емоційної лабільності, схильності до домінування та здатності застосовувати ті чи інші стратегії у вирішенні конфліктів, обирати конструктивні стилі спілкування.

Важливим критерієм, що визначатиме успішність медіаційного процесу є здатність до прогнозування перспективи протікання медіаційного процесу та його завершення. Висококваліфікований медіатор повинен вміти прогнозувати, моделювати можливі варіанти розвитку переговорного процесу, формулювати запитання, які б дозволяли з'ясувати очікування сторін щодо медіаційного процесу та його результатів. Прогностичним критерієм даних умінь є логічне мислення, здатність до аналізу ситуації, осмислення висновків, креативність, проникливість, тактовність.

Наступним кроком у медіаційному процесі є збір тем-повідомлень (зміст конфлікту). Для цього медіатор повинен вміти визначати контекст конфлікту, його глибину та значущість для клієнтів. Вміти аналізувати тексти-повідомлення сторін, застосовувати прийоми, наприклад, перефразування (рефреймінг). За допомогою цього прийому медіатор перефразовує висловлювання клієнтів, не змінюючи змісту, з метою створення нових точок зору, нового сприйняття. Для того, щоб підійти до цілеспрямованого перефразування, посередник повинен передусім з'ясувати, що відбувається між сторонами конфлікту, як вони себе презентують, якими методами захисту користуються, при цьому, не відволікаючись від слухання проблеми. Прогностичними характеристиками виявлення цих можливостей є проникливість, дипломатичність.

Робота над інтересами та потребами учасників переговорного процесу вимагає від медіатора знань та умінь ведення переговорів, володіння технічними прийомами, зокрема прийомами формулювання різного роду запитань. Найбільш поширеними є відкриті запитання, які відкривають простір для формулювання власних інтересів; перефразування – повторення думки власними словами, наприклад: “Чи правильно я Вас зрозумів...”; циркулярні

запитання, які допомагають зрозуміти позицію іншої людини, наприклад: “Як Ви реагували б, якщо б Вам прийшлося проїжджати з дитячим візком біля неправильно припаркованої машини?”; дзеркальні відображення – техніка повторення сказаного словами учасника, яка допомагає налагодженню взаєморозуміння; активне слухання – техніка, яка допомагає відокремити предметний рівень комунікації від реляційного (рівень стосунків, наприклад: “Чи правильно я зрозумів, Ви почуваєте себе ображеним?”) [5]. Медіатор повинен вміти активізувати вільні висловлювання почуттів, думок учасників переговорного процесу, надавати допомогу сторонам у з’ясуванні інтересів та позицій. Прогнозувати дані критерії, певною мірою, можна на основі рівня розвитку комунікативної компетентності та логічного мислення.

Пошук та напрацювання варіантів вирішення конфліктних ситуацій у процесі медіації вимагає від особистості медіатора володіння моделями розробки варіантів вирішення конфліктів (Де Боно, Гайнес, Гарвардська концепція), вміння вести процес вирішення конфліктів, шляхом пошуку альтернатив, оптимальної задоволеності обох сторін, вміння зосередити конфліктуючі сторони на суті проблеми та виборі оптимальних варіантів рішення, які б найкраще захистило їх інтереси. На цьому етапі “заборонена критика будь-якого із запропонованих варіантів рішення, тому що вона перешкоджає креативному потоку спонтанних думок сторін переговорів” [6]. Обговорення та виділення реалістичних для виконання рішень, досягнення згоди, яка фіксується письмово в остаточній угоді про врегулювання конфлікту, завершує четвертий етап медіації.

Отже, виділені критерії діяльності медіатора на кожному з етапів медіації дозволяють окреслити психологічний профіль особистості медіатора та підібрати діагностичні методики для створення його. Виділення особистісних рис і професійних якостей моделі спеціаліста є досить складною проблемою. Сутність проблеми полягає у підборі адекватного діагностичного інструментарію, який би був валідним для вирішення зазначених завдань. Слід зауважити, що застосування діагностичних методик передбачає визначення обґрунтованих психометричних норм, які визначаються на великих репрезентативних вибірках (200-300 осіб), зокрема на людях, які займаються медіаційною діяльністю. Оскільки, таких професіоналів у нас досить мало, то виникає проблема у створенні тестів для профвідбору медіаторів. Крім того, самі норми повинні через певний період часу (3-5 років) поновлюватися, що ще більше ускладнює ситуацію, адже тести

претендують на “точний” і “об’єктивний” діагноз. Використовуючи стандартизовані тести при підборі кадрів, часто виникає проблема достовірностей відповідей опитуваних. У ситуації експертизи (профвідбір – це і є ситуація експертизи) на відповіді людини впливає цілий ряд факторів, одним з яких є фактор соціальної бажаності (прагнення відповідати вимогам соціуму) та фактор самооцінки. При інтерпретації результатів потрібно враховувати, що відповідь опитуваного буде значною мірою залежати від рівня самооцінки. Об’єктивність у відповідях можна очікувати у людей з адекватною самооцінкою.

Однак, більшість психологів схиляються до думки, що тести потрібно застосовувати при профвідборі, оскільки вони дозволяють створити загальну схему профілю особистості, яку можна уточнювати, підтверджувати у процесі стандартизованого спостереження, бесіди.

Для створення психологічного профілю медіатора ми застосували факторно-аналітичну процедуру, яка дозволила виділити основні фактори профілю. Виділені нами прогностичні риси можна виявляти за допомогою опитувальника 16-PF Кеттела та опитувальника стилів подолання конфліктів Т. Гордона.

Прогностичне значення мають шкали:

Перший – дипломатичність (+N), найбільше факторне навантаження (0,72), яке включає проникливість, уміння поводити себе нейтрально та раціонально, не піддаватися емоційним настроям, з холодною аналітичністю оцінювати можливі шанси, розумно будувати свою поведінку, слідувати за своєю мовою та жестами.

Другий фактор – високий інтелект (+V), найбільше факторне навантаження (0,68). Даний фактор передбачає високий рівень розвитку логічного мислення, розуміння абстракцій, широта інтелектуальних інтересів, освідченість, наполегливість.

Третій фактор – сила “зверх Я” (+G) – факторне навантаження (0,55), що включає відповідальність, обов’язковість, доброзичливість, стійкість моральних принципів, ретельність і акуратність у справах, самоконтроль із прагненням до утвердження загальнолюдських цінностей.

Четвертий фактор – сила “Я” (+C) – емоційна зрілість, впевненість, послідовність, постійність у планах, реалістичність поглядів, усвідомленість вимог дійсності.

П’ятий фактор – компроміс – факторне навантаження (0,50). Даний фактор передбачає пошук конструктивних шляхів у вирішенні конфлікту, застосування альтернатив, прийняття позиції іншого тощо.

Висновки. Отже, критеріями створення психологічного профілю особистості медіатора ми окреслили ряд практичних вмінь та навичок, а також особистісні якості, які необхідні для реалізації основних принципів процесу медіації. Критерії психологічного профілю особистості медіатора ґрунтуються на основних принципах гарвардського методу ведення переговорів та структурі медіаційного процесу, яка містить чотири етапи (Harvard Negotiation Method). Виявляти їх можна за допомогою відповідних шкал опитувальника 16-РФ Кеттела та опитувальника подолання конфліктів Т. Гордона. Прогностичними рисами (факторами) профілю медіатора є дипломатичність, високий інтелект, сила “зверх Я”, сила “Я”, компромісність. Висновки психологічного профілю не повинні обмежуватися тільки результатами опитувальників, але й включати результати бесіди та спостереження для достовірності результатів. Урахування психологічного профілю при відборі та підготовці медіаторів є одним з шляхів підвищення ефективності медіаційного процесу.

Список використаних джерел

1. Иванова Е.М. Психология изучения человека в трудовой деятельности. Учебно-методическое пособие для студентов факультетов психологии государственных университетов / Е.М.Иванова. – М., 1992. – 94 с.
2. Климов Е.А. Как выбирать профессию /Е.А.Климов. – М., 1990. –159 с.
3. Бакицький І.О. Психологія праці: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://pidruchniki.ws/psihologiya/Page>.
4. Fisher R. Ury W. Getting to Yes: Negotiating Agreement without Giving in. [Text]/ R. Fisher. – Houghton Mifflin Harcourt, 1991. – 200 p.
5. Мемель Ф.Й. Ведення переговорів /Ф.Й. Мемель // Прозорість і ефективність судової системи України: матеріали для підготовки медіаторів із кола посадовців, які займають керівні посади в органах виконавчої та судової влади у рамках реалізації спільної програми Європейського Союзу та Ради Європи: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м.Київ, 10-15 жовтня 2010). – 26 с.
6. Франс ван Арем. Медіація в Нідерландах: [Текст] // Прозорість і ефективність судової системи України: матеріали для підготовки медіаторів із кола суддів Верховного Суду України, Вищих спеціалізованих суддів та представників вищих навчальних закладів у рамках реалізації спільної програми

Європейського Союзу та Ради Європи. (м.Київ 20-25 березня). – 2011. – С. 33.

7. Белей М.Д. Основи діагностичної психології / М.Д.Белей, Л.Д.Тодорів. – Івано-Франківськ: Тіповіт, 2008. – 296 с.

Article concerns the problem of mediation process, in particular the requirements of personality of mediator. Author discloses the concept of mediation, mediation process. Author opens question of creation and profesiographity and psychogram of profession mediator. We highlighted criteria for a psychological profile of mediator. Are described main features of the psychological profile of personality of mediator.

Keywords: mediation, mediator, profesiographity, psychogram, psychological profile.

Отримано: 21.03.2012 р.

УДК 159.9

Л.Г.Боброва

Вплив типу гендерної ідентичності на внутрішні конфлікти студентів – майбутніх психологів

Стаття присвячена емпіричному дослідженню впливу типу гендерної ідентичності на внутрішні конфлікти студентів – майбутніх психологів. У результаті дослідження з'ясовано, що внутрішні конфлікти мають місце незалежно від типу гендерної ідентичності, проте існують якісні відмінності у процесі їх переживання. Отримані дані свідчать про те, що студентам-психологам властива андрогінна ідентичність.

Ключові слова: внутрішні конфлікти, гендерна ідентичність, комплекс самоставлення, локус контролю.

Статья посвящена эмпирическому исследованию влияния типа гендерной идентичности на внутренние конфликты студентов – будущих психологов. В результате исследования определено, что внутренние конфликты имеют место независимо от типа гендерной идентичности, однако существуют качественные отличия в процессе их переживания. Полученные данные свидетельствуют, что студентам-психологам свойственна андрогинная идентичность.

Ключевые слова: внутренние конфликты, гендерная идентичность, комплекс самоотношения, локус контроля.

Актуальність та постановка проблеми. Актуальність дослідження проблеми внутрішніх конфліктів майбутніх психологів обумовлена зростанням потреби суспільства у фахівцях, здатних до продуктивного вирішення професійних завдань в усіх сферах суспільного життя. Психологічні особливості професії психолога визначаються не тільки сферою його професійної діяльності, але, насамперед, його особистісними якостями. Саме особистісні якості, стан сформованості внутрішньої психічної структури великою мірою визначають успіх його професійної діяльності.

Згідно із сучасними поглядами, внутрішній конфлікт вважається неминучим явищем і охоплює найрізноманітніші аспекти буття особистості, і ситуація внутрішньої напруги та протиріч не тільки природна, але й необхідна для розвитку і самовдосконалення особистості. Будь-який розвиток особистості не може здійснюватись без протиріч, а там, де є протиріччя, обов'язково має місце конфлікт. Внутрішні конфлікти особистості можуть призводити як до конструктивних, так і до деструктивних наслідків. Знаючи причини і фактори, які спричиняють виникнення внутрішніх конфліктів, особливості їх переживання, можна обґрунтувати умови, за яких майбутній фахівець буде спроможний використовувати позитивний потенціал цих переживань. Адже вміння вирішувати власні внутрішні конфлікти є запорукою професійного успіху для психолога. Виходячи із зазначеного вище, вивчення особливостей внутрішніх конфліктів майбутніх психологів має велике значення для оптимізації професійної підготовки. Плідним напрямом у комплексному вивченні внутрішніх конфліктів майбутніх психологів є з'ясування взаємозв'язку типу гендерної ідентичності та особливостей переживання внутрішніх конфліктів.

Метою статті є дослідження впливу типу гендерної ідентичності на особливості переживання внутрішніх конфліктів майбутніми психологами.

Виклад основного матеріалу дослідження. Особливості гендерної та статевої психології приваблювали багатьох дослідників психології особистості. Немає практично жодної з відомих теорій особистості, яка не розглядала б закономірності чоловічої та жіночої психології як характеристик сутності особистості. Поняття гендера, як соціально-психологічної статі людини, визначається, принаймні, двома сферами детермінант: соціальними (сукупністю соціальних очікувань до гендерних ролей, норм і стереотипів) та особистісними (уявленням людини про те, ким вона є). Друга дуже тісно пов'язана з поняттям ідентичності.

За визначенням Е. Еріксона, "...ідентичність – одна з найсуттєвіших характеристик людини, без якої вона не може існувати як

свідома автономна особистість”. Ідентичність базується на відчутті особистістю тотожності самої себе й неперервності свого існування в часі й просторі, а також на усвідомленні факту, що цю тотожність і неперервність визначає оточення. Ідентичність пов’язана з “образом Я”, усвідомленням власної індивідуальності і неповторності індивідуальних фізичних і психологічних рис” [15, с. 59].

Досить суттєвими характеристиками особистості, що тісно пов’язані з ідентичністю і визначають гендерні особливості особистості, виступають такі ознаки мужності чи жіночності, як фемінінність і маскулінність. Маскулінність та фемінінність – це системи властивостей особистості, що традиційно вважаються чоловічими чи жіночими. Це такі психологічні особливості людини, які визначають відповідність власній психологічній статі, гендерно-рольовим нормам та стереотипам, типовим для чоловіків та жінок формам поведінки, стилям життя, способам самореалізації, вибору відповідних цінностей, установок тощо. Типовими маскулініними якостями вважаються інтелект, раціональність, незалежність, активність, сила (як фізична, так і психологічна), авторитарність, агресивність, стриманість в емоційних проявах, схильність до ризику, здатність до досягнень [4]. Типовими фемінініними якостями вважаються емоційність, м’якість, слабкість, турботливість, практичність, консервативність, інтуїтивність, реалістичність, комунікативність, сензитивність, емпатійність [4]. Поєднання високого розвитку фемінінності та маскулінності в одній людині (незалежно від її статі) дістало назву андрогінність. У психології особистості андрогінія розглядається як особистісна характеристика, не пов’язана з порушеннями статевого розвитку, статевої та гендерної ідентичності або статево-рольової орієнтації. Розвинута андрогінія в людини, незалежно від її статі, передбачає багатий арсенал і гнучкість її гендерно-рольової поведінки, високі соціально-адаптивні здібності та інші важливі якості [13].

Внутрішній конфлікт є одним з найбільш складних і первинних психологічних конфліктів, які відбуваються у внутрішньому світі людини. Такий конфлікт є гострим негативним переживанням, викликаним довготривалим протиріччям і зіткненням структур внутрішнього світу особистості, він відображає її суперечливі зв’язки із соціальним середовищем, труднощі у прийнятті рішень та розв’язанні життєвих проблем [9]. Такі конфлікти умовно можна назвати як “конфлікти між тим, що є, і тим, що хотілося б мати”, або “між тим, що ви бажаєте, і тим, чого не бажаєте”, “між тим, хто ви є, і тим, ким хотіли б бути”. У реальному житті людині необхідно зробити вибір на користь того чи іншого можливого варіанта,

відкидаючи інші. Переживання особистістю своєї неоднозначності, складності внутрішнього світу, усвідомлення мінливості власних бажань і потягів, неможливості їх реалізації, коливання самооцінки, боротьба мотивів – все це є простором внутрішніх конфліктів.

Здійснений нами аналіз літературних джерел ілюструє, що критерії типологізації внутрішніх конфліктів як у зарубіжній, так і в радянській та сучасній вітчизняній психології надзвичайно різноманітні та численні. Підставами для класифікації внутрішніх конфліктів, як правило, виступають джерела конфлікту, його зміст, значення конфліктних факторів. Серед існуючих спроб класифікації конфліктів досить складно виділити універсальну, оскільки кожна з них відповідає визначеним цілям конкретного дослідження. Для досягнення мети нашого дослідження продуктивною є класифікація, запропонована С. Карташовим. Провідними внутрішніми конфліктами, на його думку, є:

- конфлікт формування особистості;
- конфлікт перетворення особистості;
- конфлікт вторгнення в особистісні структури [7].

Вчений стверджує, що внутрішні конфлікти формування викликані одночасним впливом на людину різноспрямованих факторів її розвитку. Таким конфліктам властива досить чітка періодизація, пов'язана з основними стадіями формування внутрішньоособистісних структур. Основним періодом формування внутрішньої конфліктності є період з 14-ти до 21-24 років. Найбільш типовими внутрішніми конфліктами цього віку, на думку С. Карташова, виступають:

- конфлікт самовідторгнення від попереднього образу існування;
- конфлікт невідповідності можливостей запропонованим соціальним зразкам;
- конфлікт невідповідності особистісних уявлень про себе уявленням про особистість ззовні;
- конфлікт невідповідності реальних дій ідеальному цілепокладанню;
- конфлікт невідповідності уявлень про реальність їй самій [7].

Аналіз поданих типів внутрішніх конфліктів свідчить, що всі вони пов'язані з ціннісно-сисловою сферою особистості і є відображенням протиріч між “Я-реальним” і “Я-ідеальним”. Отже, можна припустити, що основним типом внутрішніх конфліктів, властивих для студентського віку, є ціннісний конфлікт, який на рівні індивідуальної свідомості виражається у зіткненні між “Я-

реальним” і “Я-ідеальним”. Виділені вченим типові внутрішні конфлікти становлять для нас особливий інтерес, оскільки вони стосуються вікового контингенту наших досліджуваних.

Т. Гуціною [5] запропонована емпірична модель вивчення внутрішнього конфлікту, запозичена нами для здійснення власного дослідження. Структурними компонентами цієї моделі виступають два взаємозалежні компоненти індивідуального досвіду особистості: когнітивно-емоційний та когнітивно-мотиваційний. Зміст когнітивно-емоційного компонента виражається смисловим наповненням та інтенсивністю конфліктних переживань, обумовлених системою самоствавлення, а зміст когнітивно-мотиваційного – мотиваційною спрямованістю особистісної активності. На першому етапі дослідження було розроблено діагностичну програму, спрямовану на вивчення особливостей змісту когнітивно-емоційного компонента внутрішніх конфліктів майбутніх психологів, а також визначення впливу типу гендерної ідентичності на особливості їх переживання. Програма складалася з наступних тестових методик:

1. Методика самоствавлення С. Пантілєєва [10].

2. Методика самооцінки Дембо-Рубінштейн у модифікованому варіанті А. Прихожан [11].

3. Методика УСК Дж. Роттера (визначення інтернального/екстернального локусу контролю у модифікованому варіанті Є. Бажина, Є. Голинкіної, А. Еткінда, варіант В [3].

4. Методика С. Бем для визначення гендерної ідентичності [13].

У дослідженні взяли участь 70 студентів-психологів НПУ імені М. П. Драгоманова: 30 студентів-першокурсників і 40 студентів 4-го курсу (20 осіб денної і 20 осіб заочної форм навчання).

Методика С. Пантілєєва використовувалась нами для вивчення комплексу факторів самоствавлення людини до себе, яке, на думку вчених є внутрішньокофліктним психологічним утворенням. Між внутрішньою кофліктністю і факторами самоствавлення існує тісний взаємозв'язок. З одного боку, між внутрішньою кофліктністю і самозвинуваченням особистості, з другого – особливості самоствавлення, що конкретизуються у шкалах (самовпевненість, відображене самоствавлення, самоцінність, самоприхильність, відкритість, самокерівництво, самоприйняття), які пов'язані із самозвинуваченням та внутрішньою кофліктністю. Аналіз отриманих результатів за методикою С. Пантілєєва засвідчив значущі взаємозв'язки між внутрішньою кофліктністю і самозвинуваченням та відкритістю, самовпевненістю і відображеним самоствавленням та самоприхильністю. При цьому, у студентів-

першокурсників виявлені високі показники внутрішньої конфліктності (46,6 % досліджуваних) на фоні високих показників за шкалою самозвинувачення, що свідчить про наявність сумнівів, тривожно-депресивних станів, готовність звинувачувати себе за свої невдачі і помилки, що супроводжуються негативними емоціями стосовно себе. При зростанні внутрішньої конфліктності знижується уявлення особистості про те, що її характер, вчинки здатні викликати в інших людей повагу, симпатію, схвалення і розуміння (за шкалою відображене самоставлення). А це, відповідно, призводить до зниження впевненості в собі, зростання незадоволеності собою, бажання змінитися відповідно до ідеальних уявлень про себе (за шкалою “Самоприхильності”) та зменшення відкритості, критичності в усвідомленні себе, а значить, у збільшенні захисного ставлення до себе (за шкалою “Відкритості”). Нами не було встановлено стійкого значущого зв’язку внутрішньої конфліктності із шкалою “Самокерівництво”. Остання шкала, на думку С. Пантілеєва, за змістом близька до локусу контролю [10]. Це пов’язано з тим, що внутрішні конфліктні переживання мають місце незалежно від того, чи приписує особистість власні невдачі і помилки собі, чи деяким зовнішнім обставинам. Цю думку підтвердило і наше дослідження, здійснене за методикою УСК. За шкалою “Самосприйняття”, також не було виявлено значущих зв’язків. За методикою С. Пантілеєва, вона передбачає лише позитивне прийняття себе і не має протилежного полюса. Можна думати, що негативне ставлення до себе проявляється за шкалою самозвинувачення [10]. Взаємозв’язок показників шкали самозвинувачення з іншими факторами є свідченням того, що установка на самозвинувачення супроводжується зниженням самовпевненості, що сприяє збільшенню незадоволеності власними можливостями, сумнівами щодо здатності викликати повагу серед оточуючих, зниженням рівня відображувального самоставлення, відкритості, самоцінності, самокерівництва, недооцінці свого “Я” та значущості власної особистості. Такий зв’язок внутрішньої конфліктності із названими вище шкалами проявляється у рівній мірі як на 1-му, так і на 4-му курсах навчання студентів – майбутніх психологів, хоча загальний рівень внутрішньої конфліктності дещо знижується – високі показники наявні у 41 % досліджуваних 4-го курсу.

Дослідження розбіжності між рівнем домагань і реальними уявленнями особистості про свої можливості (протиріччя між “повинен” і “можу”), що проявляється у самооцінці особистості, здійснене за методикою Дембо- Рубінштейн, засвідчило, що у 53% майбутніх психологів 1-го курсу, у 36 % студентів 4-го курсу

спостерігається висока розбіжність між оптимальним рівнем домагань і реальними можливостями при заниженій самооцінці (особливо за такими шкалами: “Впевненість у собі”, “Здібності”, “Авторитет”, “Зовнішність”, “Характер”), що свідчить про наявність внутрішніх конфліктів і супроводжується незадоволеністю собою. Такі студенти надають великого значення невдачам, гостро відчують потребу в підтримці оточуючих, їм властива недооцінка своїх сил і можливостей. Помірну розбіжність при реалістичній самооцінці і оптимальному рівні домагань мають 23% студентів 1-го курсу і 30% майбутніх психологів 4-го курсу. Вони твердо оцінюють свої успіхи і невдачі, схвалення і несхвалення оточуючих, їм властиве критичне ставлення до себе й до оцінного ставлення оточуючих.

Низьку розбіжність при завищеній самооцінці і завищеному рівні домагань виявили 5% студентів-психологів обох курсів. Ці студенти ставлять перед собою значно вищі цілі, ніж ті, яких вони можуть реально досягнути. Вони недостатньо самокритичні в оцінці своїх успіхів і невдач. Співпадання рівня домагань з реальними уявленнями про свої можливості (відбувається зниження рівня домагань з метою підвищення рівня задоволеності собою) спостерігається у 19% студентів першокурсників та у 30% студентів 4 курсу. Це свідчить про наявність компенсаторних механізмів витіснення незадоволеності собою.

Дослідженням з'ясовано, що між самооцінкою та особливостями самоставлення існує тісний взаємозв'язок. Так, показники низької самооцінки (за методикою Дембо-Рубінштейн) тісно пов'язані з високими показниками за шкалою самозвинувачення і низькими показниками за шкалою самовпевненість (за методикою С. Пантілеєва).

Суттєвим аспектом нашого дослідження було з'ясування впливу локусу контролю на характер внутрішніх конфліктів майбутніх психологів. Цей аспект досліджувався методикою УСК [3]. Було встановлено, що у досліджуваних обох курсів переважає інтернальний локус контролю. Ці студенти здатні бути відповідальними за події свого життя. Вони підтверджують це своєю поведінкою, здібностями, рисами особистості. Екстернальний локус контролю був виявлений у 30,5% першокурсників і у 45% студентів 4-го курсу. Це свідчить про те, що ці досліджувані не бачать зв'язку між своїми діями і тим, що з ними відбувається. Вони вважають, що більшість подій, які з ними відбуваються, є результатом випадку або дій інших людей.

За методикою С. Бем [13], виявилися типи ідентичності: з перевагою маскулітних характеристик, з перевагою фемінінних

характеристик, чи зі збалансованим розподілом тих й інших характеристик (андроґінною статевою ідентичністю). Загалом, у психологів переважає андроґінна ідентичність (66,8 % першокурсників, 80 % студентів 4-го курсу. Фемінінні характеристики мають 26, 6 % першокурсників і 15% студентів 4-го курсу. Для порівняльної характеристики було досліджено типи гендерної ідентичності у студентів 1-го курсу спеціальності “менеджери” Академії муніципального управління. Цікаво, що в менеджерів також переважає андроґінна ідентичність, проте студентів з фемінінними характеристиками не виявлено.

Показники маскулітності у студентів 1-го курсу становлять – 6,6 %, 4-го курсу – 5%. До типово маскулітних рис за даною методикою віднесені: тенденція до домінування, незалежність, агресивність, схильність до ризику, самостійність, упевненість в собі та інші. До фемінінних рис віднесені: поступливість, чутливість, ніжність, щирість, сором’язливість, емпатія, здатність до співпереживання, відчуття провини, залежність тощо. Особистість, що має андроґінну ідентичність, виявляє більшу пристосованість до життя, гнучкість, здатність корегувати моделі поведінки залежно від наявної ситуації та вищі адаптаційні можливості, ніж ті особи, яких характеризує домінування суто чоловічих чи суто жіночих характеристик.

У ході емпіричного дослідження було з’ясовано, що, внутрішні конфлікти мають місце, незалежно від типу гендерної ідентичності, проте нами виявлені деякі якісні відмінності у процесі переживання внутрішніх конфліктів під її впливом. Високі показники розбіжності між рівнем домагань і реальними уявленнями про себе, встановлені за шкалами: зовнішність, авторитет, впевненість, характер – властиві фемінінним жінкам. Крім того, для них характерними є незадоволеність собою, низький фон настрою, наявність захисних механізмів, фаталізм, переконаність у тому, що життя людини не підвладне свідомому контролю, що воля ілюзорна. Ці жінки мають екстернальний локус контролю (методика УСК).

Фемінінні чоловіки мають занижену самооцінку, регідність Я-концепції, заперечення можливості і бажання розвитку власного “Я” (навіть на краще), спостерігається наявність захисних механізмів самосвідомості, “неприйняття” в соціумі, їм також притаманний екстернальний локус контролю.

Маскулітні чоловіки мають високу самовпевненість, чітку усвідомленість власного “Я”, відчуття цінності власної особистості й одночасно цінність свого “Я” для інших, безумовне прийняття себе. Їм властивий інтернальний локус контролю, що свідчить про

здатність бути відповідальними за події свого життя, пояснюючи їх своєю поведінкою, здібностями, рисами особистості. Водночас спостерігається ригідність Я-концепції, небажання щось в собі змінити, та високі показники розбіжності між рівнем домагань і реальними можливостями за шкалою “здібності”.

Маскулінні жінки мають такі характеристики: зацікавленість у власному “Я”, любов до себе, відчуття цінності власної особистості, помірні показники розбіжності між рівнем домагань і реальними уявленнями про свої можливості та інтернальний локус контролю.

Висновки. Дослідженням з’ясовано, що внутрішні конфлікти мають місце незалежно від типу гендерної ідентичності, проте існують якісні відмінності у процесі їх переживання. Жінкам з фемінінним типом властива незадоволеність собою, низький фон настрою, захисні механізми. Вони мають екстернальний локус контролю. Фемінінні чоловіки мають занижену самооцінку, ригідність Я-концепції, заперечення можливості і бажання розвитку власного “Я”. Їм також притаманний екстернальний локус контролю. Жінкам, у яких переважають маскулінні риси, притаманні відчуття цінності власної особистості, незначні розбіжності між рівнем домагань і реальними уявленнями про свої можливості та інтернальний локус контролю. Маскулінні чоловіки мають високу самовпевненість, безумовне прийняття себе, водночас спостерігається ригідність Я-концепції, небажання щось у собі змінити, та суттєві розбіжності між рівнем домагань і реальними можливостями, їм властивий інтернальний локус контролю.

Загалом, у майбутніх психологів переважає андрогінна ідентичність, що передбачає високі соціально-адаптивні здібності.

Перспективами подальшого дослідження є створення діагностичної програми для вивчення змісту когнітивно-мотиваційного компонента внутрішніх конфліктів майбутніх психологів.

Список використаних джерел

1. Анцупов А.Я. Проблема конфликта: аналитический обзор, междисциплинарный библиографический указатель / А.Я. Анцупов, А.И.Шипилов.. – М.: ГАВС, 1992. – 230 с.
2. Алексеева А.В. Психологический пол как фактор формирования идентичности в юношеском возрасте / А. В.Алексеева // Журнал практикующего психолога. – 2003. – №3. – С. 167–171.
3. Бажин Е. Опросник уровня субъективного контроля (УСК) / Е.Бажин, Е.Голынкина, А.Эткинд. – М., 1993; Психологические тесты / Под ред. А.А.Карелина. В 2 т. – М.: ВЛАДОС, 2003. – Т.1. – С. 302-311.

4. Визгина А.В. Проявление личностных особенностей в само-описаниях мужчин и женщин / А.В.Визгина, С.Р.Пантелеев // Вопросы психологии. – 2001. – №3. – С. 91–106.
5. Гущина Т. Ю. Внутрішньоособистісний конфлікт як фактор соціалізації студентської молоді. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. – ДВНЗ “Університет менеджменту освіти”. – Київ, 2008.
6. Дубчак Г. М. Внутрішньоособистісні конфлікти студентів у період навчання у вузі. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00. 01 – Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України – Чернівці, 2000.
7. Карташов С. Конфликтология /С.Карташов. – Кишинёв. – Парагон, 1996. – 480 с.
8. Ковальов А. Г. Психология личности. Выдания 3 /А.Г.Ковальов. – М.: Просвіта, 1999. – С.12-17.
9. Краткий психологический словарь /Сост.Л.А. Карпенко; Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М., 1985. – 431 с.
10. Пантелеев С. Р. Методика исследования самоотношения / С.Р.Пантелеев. – М.: Смысл, 1993. – 32 с.
11. Прихожан А.М. Применение методов прямого оценивания в работе школьного психолога / Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик: Сб. научн. тр. / Редкол.: И.В. Дубровина (отв.ред.) и др. – М.: изд. АПН СССР, 1988. – С. 128.
12. Реан А. А. Психология личности. Социализация, поведение, общение/ А.А. Реан. – М.: АСТ; СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК,2007. – 407, [9] с.
13. Словарь гендерных терминов: [под. ред. А.А.Денисовой]: [Электронный ресурс]. – Режим доступа:<http://www.owl.ru/gender/alphabet.thm>.
14. Эриксон Э. Юность: кризис идентичности / Э.Эриксон. – М. : Прогресс, 1996. – 234 с.

The article is sanctified to empiric research of influence of type of gender identity on the internal conflicts of students – future psychologists. It is certain as a result of research, that internal conflicts take place regardless of type of gender identity, however there are quality differences in the process of their experiencing. The students – future psychologists have a androgenous identity.

Keywords: internal conflicts, gender identity, complex of attitude toward itself, locus of control.

Отримано: 12.02.2012 р.

ОНТОГЕНЕТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ОСНОВНИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ НЕРВОВИХ ПРОЦЕСІВ

Розглянуто основні підходи до вивчення проблеми властивостей нервових процесів, запропоновані І.П. Павловим та його послідовниками. Представлено короткий огляд досліджень властивостей нервових процесів представниками наукової школи М.В. Макаренка. Узагальнено досліджені особливості формування сили та рухливості нервових процесів на різних етапах онтогенезу.

Ключові слова: властивості нервових процесів, онтогенетичні особливості.

Рассмотрены основные подходы к изучению проблемы свойств нервных процессов, предложенные И.П. Павловым и его последователями. Представлен краткий обзор исследований свойств нервных процессов представителями научной школы Н.В. Макаренка. Обобщены исследованные особенности формирования силы и подвижности нервных процессов на разных этапах онтогенеза.

Ключевые слова: свойства нервных процессов, онтогенетические особенности.

Природа і закономірності розвитку психофізіологічних функцій є одним із найбільш актуальних напрямів досліджень в диференціальній психології, оскільки уможливує зрозуміння не тільки сутності процесів, які відбуваються в організмі людини, а й впливу на розширення потенціалів її працездатності, інтелектуального та особистісного розвитку. Особливо важливим є дослідження цих процесів на різних етапах онтогенезу, адже кожний віковий період має суттєві відмінності, без урахування яких ні теоретичні умовиводи, ні експериментальні дослідження, ні практична діяльність не можуть претендувати на об'єктивність, успішність та ефективність.

Вивчення даних питань було розпочате ще І.П. Павловим, який вважав, що властивості нервових процесів визначають тип вищої нервової діяльності, який, в свою чергу, тісно пов'язаний з тим чи іншим типом темпераменту людини. З точки зору І.П. Павлова, такими властивостями є:

- сила нервових процесів, що визначає здатність нервової системи витримувати сильні і тривалі навантаження;

- зрівноваженість, що визначає баланс між процесами збудження і гальмування;
- рухливість нервових процесів, що відображає швидкість зміни збудження і гальмування та їх поширення.

На думку І.П. Павлова, сила нервової системи характеризується працездатністю головного мозку, що виявляється в її здатності витримувати тривале і концентроване збудження або дію дуже сильного, але короткотривалого подразника, не досягаючи стану позамежового гальмування; стосовно гальмівного процесу – в здатності витримувати тривале і надмірне напруження [3, 10]. Більш дослідженою є сила нервових процесів за збудженням. Що стосується сили нервових процесів за гальмуванням, то недостатність її вивчення пов'язаний, насамперед, з труднощами дослідження як внутрішніх механізмів даного процесу, так і реакції нервової системи на його перенапруження.

В.Д. Небиліцин запропонував віднести силу нервової системи за збудженням, силу нервової системи за гальмуванням та рухливість нервових процесів до первинних властивостей нервової системи, а зрівноваженість нервових процесів – до вторинних [12].

М.В. Макаренко запропонував оцінювати силу нервових процесів (СНП) за якісними показниками виконання завдання по переробці інформації, що подається в режимі підвищення рівня складності, а також за кількісним показником опрацьованої інформації по диференціюванню позитивних і гальмівних подразників, які подаються в режимі зворотній зв'язок упродовж заданого часового проміжку.

Стосовно зрівноваженості, слід зазначити, що ряд авторів трактують її з позиції зрівноваженості нервових процесів, інші ж оцінюють як співвідношення показників характеру та динаміки позитивних і гальмівних умовних реакцій [10]. В.Д. Небиліцин також зазначав, що витривалість нервової системи по відношенню до певного нервового процесу не пов'язана з його динамікою [12].

Рухливість нервових процесів, не дивлячись на тривалі фундаментальні дослідження, розпочаті І.П. Павловим, все ще потребує подальшого вивчення, оскільки фізіологічна сутність змісту рухливості та методичні засоби її діагностування більшістю науковців до цього часу трактуються по-різному.

Фундаментальний аналіз робіт, присвячених вивченню властивості рухливості, було здійснено Б.М.Тепловим та його співробітниками. Результатом цього аналізу стало наступне узагальнення: „Якщо зібрати разом всі перераховані визначення рухливості як здатності швидко реагувати на зміни в оточуючому

середовищі, то не можна не прийти до такого висновку: під рухливістю в широкому значенні цього терміна слід розуміти всі часові характеристики роботи нервової системи, всі сторони тих видів діяльності, до яких має відношення категорія швидкості. Лише ця ознака об'єднує всі сторони поняття рухливості, які запропоновані різними авторами... [13].

Результати власних експериментальних досліджень та глибокий аналіз павлівських експериментів дали можливість Б.М.Теплову сформулювати гіпотезу про те, що різні індикатори рухливості не є єдиними з точки зору її нейрофізіологічних механізмів і в цій сукупності відображається більше, ніж одна властивість нервової системи [13]. Більше того, виявилось, що деякі окремі індикатори є не такими простими за своїм фізіологічним змістом і тому не можуть слугувати однозначними показниками ні рухливості, ні якої-небудь другої властивості. Висновки Б.М.Теплова звелись до розподілу рухливості нервових процесів на дві самостійні властивості: власне рухливість, яка характеризує здатність вищих відділів центральної нервової системи здійснювати переробку асоційованої пари умовних подразників (за І.П.Павловим) та лабільність, яка відображає швидкість виникнення і припинення нервового процесу (за М.Є.Введенським – О.О. Ухтомським) [3, 8, 13].

Л. А. Орбелі розглядав рухливість як властивість, що об'єднує всі часові особливості нервових процесів і характеризується швидкістю переходу одного процесу в інший, швидкістю руху процесу по нервовій тканині, швидкістю зміни одного процесу іншим і т. д. Ф.П. Майоров і Е. Г. Вацуро трактували рухливість як одну із сторін поняття рухливості в цілому. Так, Ф. П. Майоров писав: “Під рухливістю або лабільністю розумілася швидкість переходу нервової системи від збудження до гальмування і від гальмування до збудження”. Аналогічного уявлення дотримувався і Е. Р. Вацуро, який вважав, що рухливість визначається тільки “здатністю одного нервового процесу швидко замінятися іншим, – гальмування збудженням, збудження гальмуванням”. С. Н. Давиденков до рухливості також відносив і швидкість вироблення та закріплення умовних зв'язків. Він визначав “функціональну рухливість нервової системи” “як здатність до швидкого утворення нових умовних зв'язків або ж швидкої переробки тих, що вже утворилися і до швидкої зміни процесу збудження на гальмування, і навпаки...” [10].

У подальших роботах Е. Л. Голубевої, В. Д. Небиліцина і багатьох інших дослідників було отримано експериментальні дані, які підтверджували висновок Б. М. Теплова про лабільність

нервових процесів як самостійну властивість нервової системи. У цих роботах були встановлені високі кореляції між гіпотетичними індикаторами лабільності основних нервових процесів (критичною частотою мигтінь, швидкістю відновлення порогів після засвіту очей) і електрофізіологічними показниками нав'язування ритму, які ще раніше багато авторів пов'язували з рівнем лабільності кіркових клітин [4, 12].

Великий внесок у дослідження фізіологічної сутності змісту рухливості нервових процесів як однієї з основних, надзвичайно складної і багатофакторної властивості вищої нервової діяльності, а також розробку методик і шкал оцінок даної властивості було зроблено українським вченим М.В. Макаренком.

Проаналізувавши роботи І.П. Павлова, М.В. Макаренко робить висновок, що поняття “рухливість” він розумів у двох сенсах: в загальнобіологічному – як швидкість переходу від одного процесу до протилежного, тобто збудження до гальмування і гальмування до збудження відповідно до зміни умов середовища, і в загальнофізіологічному – як швидкість виникнення, перебігу і припинення основних нервових процесів. Вже тоді виникло припущення, що ці властивості відображають якісь незалежні одна від іншої якості нервової системи. І те, і інше розуміння відображене в подальших дослідженнях павлівської школи [9, 10].

На основі аналізу наукових праць із зазначених питань та результатів власних експериментальних досліджень, М.В. Макаренко запропонував як самостійну властивість вищої нервової діяльності функціональну рухливість нервових процесів (ФРНП). На думку М.В. Макаренка, ФРНП характеризується здатністю вищих відділів центральної нервової системи забезпечувати максимально можливий рівень швидкодії з виконання розумового навантаження по диференціюванню позитивних та гальмівних сигналів, які слідують один за другим, і, отже, вимагають як екстреного переключення дій, так і частой зміни в часі збудливого процесу гальмівним, і навпаки [10].

М.В. Макаренко в своїх працях зазначає, що кількісним індикатором рівня ФРНП є час переробки заданої інформації чи гранично можлива частота пред'явлення позитивних та гальмівних сигналів зі зміною напрямку реагування та швидкості пред'явлення, при якій людина допускає не більше 5,5 % помилок при самій максимальній швидкості. На думку М.В. Макаренка, показник даної властивості відображає комплексну реакцію нервової системи і включає в себе швидкість виникнення та припинення збудження, швидкість руху нервових процесів,

швидкість відновлення та функціональну готовність рефлекторного апарату до нової реакції, ірадіацію та концентрацію, швидкість центральної переробки інформації. Отже, функціональна рухливість не тільки узгоджується з рухливістю нервових процесів в павлівському розумінні, але і не суперечить властивості лабільності за М.Є. Введенським – О.О. Ухтомським, хоча і має відповідні відмінності, оскільки представляє собою швидкісну характеристику цілісної системи, а не конкретного нервового субстрату: нерва, нервового центру і т.п., та відображає здатність нервової системи здійснювати за одиницю часу відповідну кількість робочих циклів, які включають позитивні та гальмівні акти. Ці ж особливості відрізняють дану властивість від властивості лабільності в розумінні Б.М. Теплова, яку визначають за допомогою вимірювання критичної частоти світлових (звукових) миготінь, фосфену, швидкості простого сенсомоторного реагування та максимальної кількості рухових актів кисті [8, 9].

З урахуванням такої багатокомпонентної структури рухливості нервових процесів і такого трактування її поняття, М.В. Макаренко зосередив увагу на дослідженні зв'язку між властивістю рухливості за показниками переробки знаків рухових дій, властивістю лабільності за показниками критичної частоти світлових миготінь (КЧСМ) на їх зникнення і появу, швидкості прояву простого сенсомоторного реагування та максимальної кількості рухових актів кисті за відповідний проміжок часу, – з одного боку, та властивістю ФРНП за показником максимально можливого для кожного індивідуума рівня швидкодії з диференціювання позитивних та гальмівних подразників при допустимій кількості помилок під час виконання розумового навантаження, – з другого, а також на вивченні відмінностей середніх значень досліджуваних показників між групами обстежуваних з різним рівнем ФРНП.

Використання теоретичного обґрунтування та методичних підходів М.В. Макаренка щодо трактування й експериментального дослідження СНП та ФРНП дало можливість зосередитись на вивченні вікових особливостей їх формування, так і на зв'язку даних властивостей з показниками успішності учбової та професійної діяльності. Слід підкреслити, що велика цінність вищезгаданих досліджень полягає ще й у тому, що усі вони проводилися з використанням однакових методичних підходів. Адже вивчення вікових особливостей вищої нервової діяльності проводилось і раніше, але різні теоретичні обґрунтування та методичні підходи ускладнювали інтерпретацію отриманих результатів.

Дослідженнями було охоплено різні вікові групи. Нами було проведено вивчення динаміки формування сили та функціональної рухливості нервових процесів у дітей 4 – 7- річного віку та зв'язку цих властивостей з рівнем розумової працездатності та шкільної зрілості дошкільників. Т.І. Борейко досліджувала особливості динаміки основних властивостей нервових процесів та їх зв'язок з успішністю навчання, пам'яттю та увагою молодших школярів, І.І. Мацейко – учнів середнього шкільного віку, О.М. Давидова – старших школярів, Д.М. Харченко – студентів, Л.І. Юхименко – молоді 18 – 27 – річного віку, О.Б. Спрінць – осіб 20 – 56 – річного віку, В.С. Лизогуб – у віковому діапазоні 6 – 70 років (включаючи спортсменів та неспортсменів). Цей перелік включає прізвища 28 науковців, а відповідно, і 28 напрямів наукових пошуків [1, 2, 5, 7, 11, 14].

Результати проведених нами досліджень свідчать, що період з 4 до 7 років суттєво зростають сила та рухливість нервових процесів, а також зменшується тривалість латентних періодів простих та складних зорово-моторних реакцій. Ці зміни знаходять відображення в показниках шкільної зрілості, розумової працездатності та концентрації уваги. Впродовж даного вікового періоду спостерігаються прогресивні зміни зазначених параметрів. Лонгітудинальні дослідження показали, що найбільше зростання функціональної рухливості нервових процесів відбувалося у період з 5 років до 5 років 6 місяців. Що стосується сили нервових процесів, то її максимальний приріст спостерігався у період з 6 до 6,5 років [1].

За даними Т.І. Борейко, в молодшому шкільному віці спостерігається ріст показників функціональної рухливості та сили нервових процесів, що узгоджується із загальноприйнятою характеристикою даного інтервалу як відносно спокійного періоду розвитку психофізіологічних функцій [2].

Результати досліджень І.І.Мацейко свідчать, що віковий період від 11 до 14 років характеризується подальшим формуванням нейродинамічних функцій, що проявляється в розвитку властивостей основних нервових процесів та скороченні параметрів простих і складних сенсомоторних реакцій. Встановлено вірогідну кореляційну залежність функціональної рухливості, сили нервових процесів з латентними періодами складних зорово-моторних реакцій у 11-річному віці та зменшення таких зв'язків у 12-14 років [11].

За даними О.М.Давидової, у період від 14 до 17 років продовжується поступове формування функціональної рухливості та сили нервових процесів. Найнижчі показники зазначених властивостей були встановлені у 14-річних, найвищі – у 17-річних досліджуваних (наприклад, показник ФРНП у 14-річних до-

рівнював $52,8 \pm 1,72$ подразників за 1 хвилину (подр./хв.), а у 17-річних – $70,3 \pm 2,44$ подр./хв. [5].

У працях Л.І. Юхименко [14] підкреслюється, що в онтогенезі психофізіологічних функцій людей 18-27 років можна виділити наступні закономірності: досягнення максимального розвитку та стабілізації на високому рівні досліджуваних властивостей; нерівномірний та гетерохронний характер їх формування; високий ступінь залежності прояву сенсомоторних, психічних, вегетативних функцій, а також психологічної структури особистості від індивідуально-типологічних властивостей ВНД.

Дослідження онтогенетичних особливостей становлення та формування ФРНП, проведені В.С. Лизогубом, показали, що у людей різного віку індивідуальний показник цієї властивості ВНД знаходиться в межах від 50 до 150 подр./хв. Найнижчий він був у дітей 6-7 років і осіб 61-70 років, найвищим – в обстежуваних 20-25 років. Так, у 6-7 – річних дітей середня величина ФРНП становила $64 \pm 2,5$ подр./хв. У подальшому в усіх вікових групах серед неспортсменів спостерігалось поступове підвищення ФРНП аж до максимальної її величини $112 \pm 1,7$ подр./хв. у 20-21 річному віці. З 22-23 років ФРНП поступово знижувалася, в осіб 61-70 років цей показник становив лише $94 \pm 2,3$ подр./хв. Динаміка показників сили нервових процесів у дослідженнях В.С. Лизогуба була наступною: у дітей, підлітків та юнаків СНП поступово підвищується і набуває максимального розвитку в 20-23 роки. Рівня дорослих людей (близького до максимального) показник СНП досягає вже у 18-19 років і зберігається на цьому високому рівні до 26-27 років і тільки в осіб другого зрілого та похилого віку поступово знижується [7].

Слід зазначити, що в усіх згаданих дослідженнях було виявлено існування зв'язку між ФРНП і СНП, з одного боку, і успішністю навчальної та трудової діяльності, параметрами ряду психічних функцій – з другого.

Теоретичні та експериментальні напрацювання значної кількості дослідників дозволяють стверджувати, що вікові зміни психофізіологічних функцій в онтогенезі обумовлені не лише віковим аспектом, а також знаходяться в залежності від генетично детермінованих основних властивостей нервових процесів, мають внутрішній суперечливий характер розвитку, стабілізації та інволюції. Як зазначає В.С. Лизогуб [7], визнання генетичної програми розвитку стабілізації та інволюції психофізіологічних функцій передбачає активне вмикання і вимикання спадкових нейрогуморальних механізмів не тільки на молекулярному рівні, а

і на рівні цілого організму, тобто тих, які мають відношення до сприйняття, обробки і передачі інформації в системі регуляції поведінки, вегетативного її забезпечення працездатності, стану внутрішнього середовища.

Вважаємо, що дослідження в даній області сприяють вирішенню одного із найважливіших завдань сучасної психології – побудови загальної теорії індивідуально-психічного розвитку людини.

Список використаних джерел

1. Богуцька Т.О. Психофізіологічна готовність дошкільників до навчання в школі: Автореф. дис... канд. біол. наук: 03.00.13 / Т.О.Богуцька / Київський ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 1998. – 19 с.
2. Борейко Т.І. Стан властивостей основних нервових процесів, пам'яті, уваги, успішності навчання у дітей молодшого шкільного віку: Автореф. дис... канд. мед. наук: 14.00.17 / Т.І.Борейко; Инст-т фізіології ім. О.О. Богомольця. – К., 1993. – 20 с.
3. Введенский Н.Е. Возбуждение, торможение и наркоз / Физиология нервной системы: Избранные труды // И.М.Сеченов, И.П.Павлов, Н.Е.Введенский. – М., 1952. – Т. 2. – С.397-412.
4. Голубева Э.А. Индивидуальные особенности памяти человека: психофизиологические исследования / Э.А.Голубева. – М.: Педагогика, 1980. – С. 56-84.
5. Давидова О.М. Стан властивостей основних нервових процесів, функцій пам'яті та уваги в учнів старшого шкільного віку: Автореф. дис... канд. біол. наук: 03.00.13 / О.М.Давидова; Київський ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 1996. – 20 с.
6. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология / Е.П.Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – С. 102-129.
7. Лизогуб В.С. Онтогенез психофізіологічних функцій людини: Автореф. дис... докт. біол. наук: : 03.00.13 / В.С.Лизогуб; Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2001. – 29 с.
8. Макаренко Н.В. Критическая частота световых мельканий и переделка двигательных навыков /Н.В.Макаренко // Физиол. человека. – 1995. – Т. 21, № 3. – С. 13-17.
9. Макаренко Н.В. Лабильность нервной системы у лиц с различным уровнем функциональной подвижности нервных процессов /Н.В.Макаренко // Физиол. человека. – 1990. – Т. 16, № 2. – С. 51-57.

10. Макаренко Н.В. Теоретические основы и методики профессионального психофизиологического отбора военных специалистов / Н.В.Макаренко. – К.: Сент-Жак, 1996. – С. 52-120.
11. Мацейко І.І. Стан психофізіологічних функцій та успішність навчання учнів середнього шкільного віку і їх зв'язок з властивостями основних нервових процесів: Автореф. дис... канд. біол. наук: : 03.00.13 /І.І.Мацейко; Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2003.– 24 с.
12. Небылицин В.Д. Основные свойства нервной системы человека как нейрофизиологическая основа индивидуальности / В.Д.Небылицин // Естественнаучные основы психологии. – М.: Педагогика, 1978. – С. 295-336.
13. Теплов Б.М. Психофизиология индивидуальных различий / Б.М.Теплов. – М.: Педагогика, 1985. – С. 28 – 134.
14. Юхименко Л. І. Психофізіологічні функції людей зрілого віку: дис... канд. біол. наук: 03.00.13 / Л.І.Юхименко; Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2004. – 20 с.

The main approaches to the study of nervous processes properties, proposed by I. Pavlov and his followers, are reviewed. The brief review of the researches of the nervous processes basic properties, conducted by the members of the M. Makarenko's scientific school, is presented in this paper. This summary covers the features of the formation of nervous processes strength and mobility at different stages of ontogenesis.

Keywords: properties of nervous processes, ontogenetic features.

Отримано: 7.02.2012 р.

УДК 159.923.5

Т.Ю. Бубряк

Динаміка розвитку професійної самоідентичності майбутніх психологів

У статті представлено теоретичне та емпіричне дослідження професійної самоідентичності. Проаналізовано вплив значимості професії на формування професійної самоідентичності. В основу емпіричного дослідження була покладена чотиристатусна модель самоідентичності. На підставі результатів емпіричного дослідження виокремлено основні

фактори привабливості професії для студентів різних курсів спеціальності “Практична психологія”. Досліджено типи професійної ідентичності. Результати емпіричного дослідження свідчать про позитивну тенденцію розвитку професійної самоідентичності, що представлено в динаміці якісних змін базових компонентів формування професійної ідентичності. Спостерігається позитивний ступеневий ріст професійних типів ідентичностей, що загалом відповідає онтогенетичним етапам розвитку самоідентифікації студентів.

Ключові слова: професійна самоідентичність, досягнута самоідентичність, мораторій, передчасна самоідентичність, дифузна самоідентичність.

В статтю представлено теоретическое и эмпирическое исследование профессиональной самоидентичности. Проанализировано влияние значимости профессии на формирование профессиональной самоидентичности. В основу эмпирического исследования была положена четырехстатусная модель самоидентичности. На основании результатов эмпирического исследования выделены основные факторы привлекательности профессии для студентов разных курсов, специальности “Практическая психология”. Исследованы типы профессиональной идентичности. Результаты эмпирического исследования свидетельствуют о позитивной тенденции развития профессиональной самоидентичности, что представлено в динамике качественных изменений базовых компонентов формирования профессиональной идентичности. Наблюдается позитивный степенный рост профессиональных типов идентичности, что в целом отвечает онтогенетическим этапам развития самоидентификации студентов.

Ключевые слова: профессиональная самоидентичность, достигнутая самоидентичность, мораторий, преждевременная самоидентичность, диффузная самоидентичность.

Актуальність дослідження зумовлена тим, що в теперішній час в теорії і практиці професійного розвитку все більше відчувається необхідність нового осмислення сутності і сенсу праці психологів, відповідно і змінюються вимоги до підготовки майбутніх психологів, до специфіки їхньої професійної спрямованості. Все більше на перший план висуваються проблеми, пов’язані зі становленням професійної самоідентичності, адже ключовою кваліфікаційною характеристикою психолога є рівень сформованості професійної самоідентичності.

Теоретико-методологічну основу нашого дослідження склали роботи з вивчення проблематики: професійного становлення особистості практичного психолога Г.С.Абрамова, С.Д.Максименко, В.Г.Панок, Т.М.Титаренко, Н.В.Чепелева, С.І.Яковенко; проблеми професійної самоідентичності К.А.Альбуханової-

Славської, Л.С.Виготського, Дж.Марсія, Е.Х.Еріксона, Л.Б.Шнейдер; професіоналізму та професійного самовизначення О.Ф.Бондаренко, М.Р.Гінзбурга, Е.О.Клімова, А.К.Маркової, Н.В.Самоукіної; вузівської підготовки психологів-практиків Е.А.Клімовим, О.В.Лук'янова, О.Ф.Петренко, М.С.Пряжнікова, Е.С.Романової.

Мета дослідження полягає в емпіричному дослідженні основних тенденцій професійної самоідентичності майбутніх психологів.

Для вирішення поставленої мети нами було проведено: аналіз і узагальнення психологічної літератури з проблем дослідження; діагностика ставлення до професії (В.О.Ядов); методика вивчення професійної ідентичності (Л.Б.Шнейдер).

Основний зміст. Аналіз психологічної літератури свідчить, що проблема професійної самоідентичності не є новою, але залишається актуальною навіть після тривалого та детального її вивчення такими дослідниками, як М.І.Абдулаєва, К.А.Альбуханова-Славська, Л.С.Виготський, Дж.Марсія, Е.Х.Еріксона, В.Д.Москаленко, Т.Г.Стефаненко, Т.М.Титаренко, З.Ш.Фрейд. Вагомий внесок у дослідження проблеми професійної самоідентичності внесла Л.Б.Шнейдер. Розглядаючи підходи зарубіжних та вітчизняних вчених, можна зауважити, що більшість учених схильна виділяти структуру, генезис, компоненти, рівні та умови становлення і розвитку професійної самоідентичності [1; 4].

Низка авторів по-різному розглядають структуру професійної ідентичності. Так А.Г.Грецов виділяє наступні статуси професійної самоідентичності: невизначена професійна самоідентичність; нав'язана професійна самоідентичність; мораторій (криза вибору); сформована професійна самоідентичність. Л.Б.Шнейдер професійну самоідентичність розглядає як психологічну категорію, яка відноситься до усвідомлення своєї приналежності до певної професії чи певного професійного співтовариства і пропонує наступні рівні розвитку професійної самоідентичності: усвідомлення професійних цілей; засвоєння основних знань і вимог професії до людини; практична реалізація обраних професійних цілей; вільне виконання професійної діяльності. М.С.Пряжніков також виділяє рівні професійної самоідентичності: агресивне неприйняття даної діяльності; прагнення уникнути дану діяльність; виконання даної діяльності за взірцем, за шаблоном, за інструкцією; прагнення вдосконалити окремі елементи виконуваної діяльності, зробити щось по-своєму; прагнення збагатити, удосконалити виконувану діяльність в цілому, пов'язане з наявністю особливих смислів, іноді відразу і незрозумілих для оточуючих. К.О.Клімова вказує на

наступні фази професійної самоідентифікації: оптація; адаптація; майстерність; фаза авторитету.

В працях Дж.Марсія прослідковується чотири статуси самоідентичності: досягнута самоідентичність, якою володіє людина, що пройшла період кризи і сформувала певну сукупність особистісно значущих для неї цілей, цінностей і переконань; мораторій – цей статус характерний для осіб, що знаходяться в стані кризи самоідентичності і які намагаються вирішити її, для чого вони постійно шукають корисну інформацію; передчасна самоідентичність – притаманна людині, яка не переживала кризи самоідентичності, але володіє своїми цілями, цінностями і переконаннями; дифузна самоідентичність – особи з таким статусом не мають міцних цілей, цінностей і переконань і не намагаються сформувати їх.

М.С.Пряжников у своїх роботах, вивчаючи професійну самоідентичність, вказує на те, що мова може йти про співвіднесення себе з представниками конкретної професії або про співвіднесення себе з соціально-професійною групою. У цьому ж ключі розглядає професійну самоідентичність О.Кір'янова, як стійке узгодження індивідуальних ознак, умов і змісту професії, які забезпечують досягнення відповідного рівня професіоналізму та обумовлюють подальше професійне зростання. У її дослідженні професійна самоідентичність має інтегральний характер і постає багатокомпонентною структурою, здатною створити основу для адаптації фахівця у професійному середовищі. І.І.Родічкіна вважає, що поняття “професійна ідентичність” у повному розумінні слова може стосуватися лише тієї категорії людей, для яких провідною основою ідентифікації є професійна праця [1].

Узагальнюючи, відмітимо, що більшість науковців зазначають, що професійна самоідентичність має неоднакове значення різних професій, але підкреслюють, що професійна ідентичність розвивається в ході навчання і саме професійна освіта є одним із витоків її формування. Так, О.П.Єрмолаєва вважає, що професії репродуктивного типу, концептуальною основою яких є зрозумілий і загальний для усіх стандарт, а для виконання професійних функцій необхідний лише мінімальний набір однозначних відомостей, не потребують наявності у виконавця професійної ідентичності, оскільки оцінка їх придатності до діяльності полягає у простому співвіднесенні результатів з нормативами. Отже, значення професійної самоідентичності зростає в структурі особистості професіонала зі збільшенням продуктивного, творчого начала в професійній діяльності та ролі особистісних факторів у ефективності її виконання. О.А. Белобрикіна

та Ю.В.Власова, розглядаючи професійну самоідентичність, підкреслюють важливість дослідження тих професій, специфіка яких полягає у відсутності єдиного результату і чітко визначених критеріїв професійної успішності. Г.В.Гарбузова виділяє три основні етапи формування у студентів професійної ідентичності: перший етап (1-й курс) – адаптаційний; другий етап (2–3 курси) – стабілізаційний; третій етап (4–5 курси) – уточнювальний [4].

Поняття “професія” та “професійна самоідентичність” тісно пов’язані між собою. Для професійної самоідентичності важливу роль відіграє образ професії, або уявлення про неї. В.Д. Брагіна під поняттям щодо професії розуміє сукупність знань суб’єкта про аспекти, що відображають соціально-економічну, виробничо-технічну, виробничо-педагогічну та соціально-психологічну сторони професії. Образ професії задає змістовну характеристику для формування професійної самоідентичності, забезпечуючи основу професійної діяльності, залишаючи можливість для різних варіантів самореалізації у середині професії.

Формування професійної самоідентичності в межах професії можливо при виконанні таких умов: прецедентної, унтердиктивної, юстиціальної. Вчені зазначають, що реалізація зазначених умов сприяє формуванню професійної самоідентичності саме в процесі підготовки. Сьогодні умови життя висувають високі вимоги до підготовки студентів-психологів. Тому, зміст навчання має передбачати формування професійної самоідентичності майбутнього психолога, оскільки особистість психолога виступає в даній професії на перший план і є інструментом роботи. Адже професія психолога висуває певні вимоги до індивідуальних характеристик особистості, він повинен здійснювати значну внутрішню роботу з аналізу власних ресурсів та їх відповідності до вимог професії. Процес становлення професійної самоідентичності повинен відбуватися під час навчання у ВНЗ [4].

У нашому дослідженні взяли участь студенти Мукачівського державного університету, студенти-психологи 1,3 і 5 курсів. Для виявлення процесу становлення професійної самоідентичності студентів-психологів ми вважали доцільним запропонувати проведення тестування за допомогою наступних методик:

- діагностика ставлення до професії (В.О.Ядов);
- методика вивчення професійної ідентичності (МВПІ) (Л.Б.Шнейдер).

Для проведення дослідження була використана адаптована версія методики “Діагностика ставлення до професії” В.О.Ядова.

Результати емпіричного дослідження представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

**Абсолютні показники коефіцієнтів значимості факторів
привабливості професії студентів спеціальності
“Практична психологія”**

Фактори привабливості професії:	Коефіцієнти значимості		
	1 курсу	3 курсу	5 курсу
1 фактор – професія одна з найважливіших у суспільстві	0,8	1	1
2 фактор – робота з людьми	0,9	1	0,7
3 фактор – робота вимагає постійної творчості	0,7	0,5	0,6
4 фактор – робота не викликає перевтоми	0,8	0,8	0,6
5 фактор – велика зарплата;	0,6	0,8	0,9
6 фактор – можливість самовдосконалення	0,9	0,7	1
7 фактор – робота відповідає моїм здібностям	1	0,8	0,6
8 фактор – робота відповідає моему характеру	0,9	0,9	0,8
9 фактор – невеликий робочий день	1	0,6	0,6
10 фактор – відсутність частого контакту з людьми	0,8	0,6	0,3
11 фактор – можливість досягти соціального визнання, поваги	0,7	0,9	0,6

Для більш ґрунтовного аналізу отриманих результатів використаємо їх наочне зображення у вигляді графіка (рис. 1.).

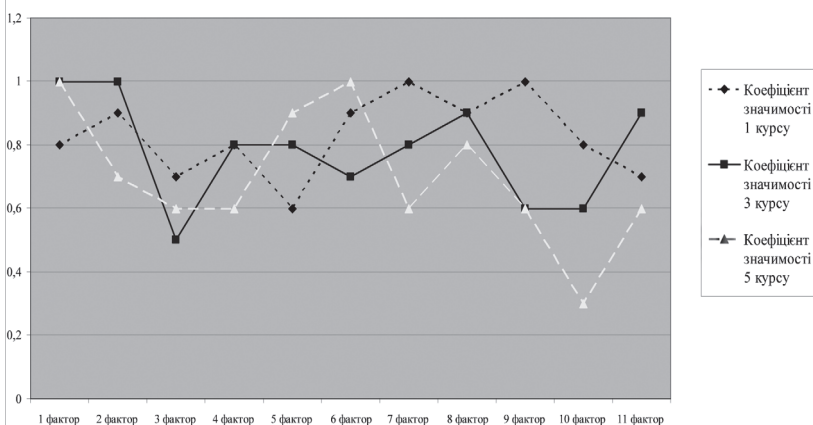


Рис.1. Коефіцієнти значимості факторів привабливості професії студентів спеціальності “Практична психологія”

Тому в нашому дослідженні свою увагу ми зосереджуємо на усереднених показниках на виборці 60 студентів-психологів, враховуючи, на якому курсі вони навчаються. Аналізуючи отримані

результати, бачимо, що коефіцієнти значимості факторів привабливості професії для респондентів знаходяться в межах середнього рівня ($KZ=0,6$). Проте, слід зазначити, що у студентів різних курсів інтегральний показник факторів привабливості професії відрізняється. У даному дослідженні нас цікавила не лише загальна концептуальна тенденція сприйняття майбутніми психологами своєї професії, але і її динамічність. Розглядаючи найбільш загальну тенденцію для студентів першого курсу, отримані результати виглядають наступним чином: найвищий коефіцієнт значимості отримали фактори: “7 – робота відповідає моїм здібностям” ($KZ=1$) та “9 – невеликий робочий день” ($KZ=1$). Передусім це можна пов’язати з поверхневистю професійних уявлень першокурсників стовоно майбутньої професії. Однак позитивною відмінністю високого коефіцієнта значимості фактора “7 – робота відповідає моїм здібностям” є найменший коефіцієнт значимості на даній вибірці такого фактора, як “5 – велика зарплата” ($KZ=0,6$). Якщо ж в основі професійної діяльності лежить прагнення до задоволення матеріальних благ, то в даному випадку прийнято говорити про зовнішню мотивацію.

Для студентів третього курсу притаманні наступні результати: найвищого значення набувають фактори: “1 – професія одна з найважливіших у суспільстві” ($KZ=1$) та “2 – робота з людьми” ($KZ=1$); найнижчого значення отримав фактор “3 – робота вимагає постійної творчості” ($KZ=5$). Отримані результати можна інтерпретувати таким чином: за роки професійної підготовки рівень самопізнання частини респондентів зростає, усвідомлення своєї майбутньої роботи стають більш глибокими. В першу чергу, студенти розуміють складність роботи з людьми. Як відомо, взаємодія людини з людиною, вимагає неординарного підходу до розв’язання професійних завдань, тому саме це не тільки хвилює, але і “лякає” майбутніх психологів. Отже, і вимоги до себе зі сторони майбутніх психологів стають вищими, тому, як наслідок, виникає глибоке самосприйняття себе в професії в аспекті постійних змін та творчих удосконалень.

Щодо п’ятого курсу та їх відношення до професії, то можна стверджувати, що найбільш впливовими є такі фактори, як – “1 – професія – одна з найважливіших у суспільстві” ($KZ=1$) та “6 – можливість самовдосконалення” ($KZ=1$), а також на даному курсі простежується спад коефіцієнта значимості фактора “10 – відсутність частого контакту з людьми” ($KZ=0,3$). Також слід відмітити, що для багатьох студентів п’ятого курсу цілий ряд складових професійної діяльності практичного психолога ще не став належним чином компонентом сформованої професійної самоідентич-

ності. Для випускників психологів робота у системі “людина-людина” уже не є такою лякаючою, як для студентів першого та п’ятого курсів. Тобто випускники стають реалістичніші в оцінці своїх можливостей. Позитивним є те, що студенти п’ятого курсу усвідомлюють значимість фактора “6 – можливість самовдосконалення”. Адаже це свідчить про те, що випускники усвідомлюють важливість обраної професії і готові працювати, над собою для вдосконалення своєї професійної самоідентичності.

Узагальнюючи отримані результати, відмітимо, що цінним є те, що для студентів-психологів постійним значимим фактором є фактор – “1- професія одна з найважливіших у суспільстві”. Даний факт може бути протрактовано не тільки як свідчення про правильний вибір студентами власної професії, але й певний фактор збереження пізнавального інтересу щодо обраного фаху. Це дає право надіятись на те, що випускники працюватимуть згідно здобутої спеціальності. Слід звернути увагу на фактори, які набрали показники низької значимості у студентів-психологів різних курсів (ПП-1 – “10 – відсутність частого контакту з людьми”, ПП-3 “3 – робота вимагає постійної творчості”, ПП-5 – “10 – відсутність частого контакту з людьми”). Все це може характеризувати динаміку змін значимості факторів на різних етапах навчання у вузі.

Для більш ретельного аналізу використаємо результати за “Методикою вивчення професійної ідентичності” (Л.Б.Шнейдер), яка спрямована на визначення статусу професійної ідентичності і дозволяє виявити, який тип ідентичності є домінантним в кожній досліджуваній групі, і як він змінюється впродовж навчання у вузі.

Аналізуючи отримані показники за результатами даної методики, можна відмітити наступне: студенти першого курсу – “передчасна ідентичність” (13,3%), “дифузна ідентичність” (40%), “мораторій ідентичностей” (13,3%), “досягнута позитивна ідентичність” (13,3%), “псевдопозитивна ідентичність” (13,3%); студенти третього курсу – “дифузна ідентичність” (20%), “мораторій ідентичностей” (46,6%), “досягнута позитивна ідентичність” (13,3%), “псевдопозитивна ідентичність” (20%); студенти п’ятого курсу – “передчасна ідентичність” (7,3%), “дифузна ідентичність” (26,6%), “мораторій ідентичностей” (13,3%), “досягнута позитивна ідентичність” (32,7%), “псевдопозитивна ідентичність” (20%).

Для кращого уявлення дані представлено на рисунку 2.

Кожна з ідентичностей має свої особливості. Оскільки найбільш вираженими в кожній з досліджуваних груп є різні ідентичності, можна зробити певний аналіз. Перший курс володіє типом “дифузна ідентичність” (40%) – такий стан ідентичності характерний для

людей, які не мають конкретних, усталених цілей, цінностей і переконань і які не намагаються їх активно сформувати. Вони ніколи не перебували в стані кризи ідентичності. Притаманна ідентичність є цілком адекватною для першого курсу, так як студенти лише починають знайомитися з обраною професією, вони ще не усвідомлюють своєї професійної ідентичності в повній мірі.

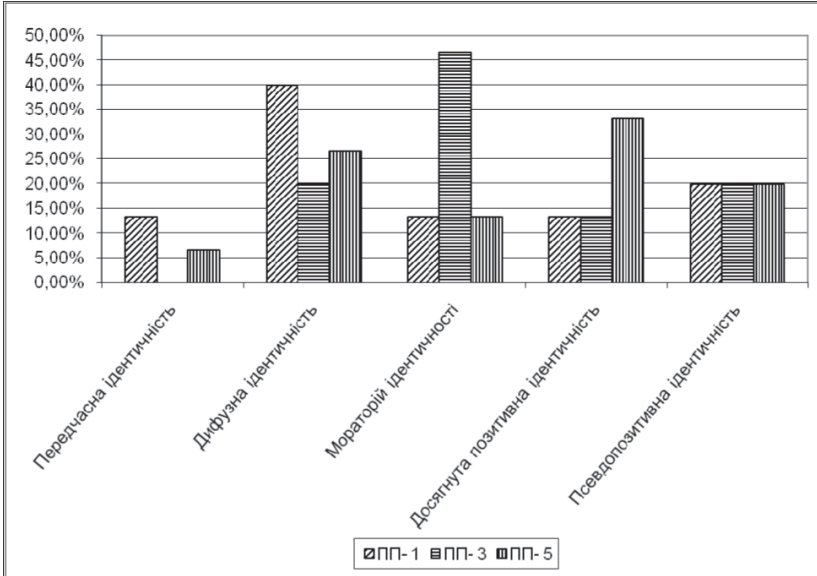


Рис 2. Середні показники типів професійної ідентичності студентів спеціальності “Практична психологія”

Для третього курсу притаманний тип “мораторій ідентичності” (46,6%) – цей термін Дж.Марсія використовує по відношенню до людини, що знаходиться в стані кризи ідентичності і активно намагається вирішити її, пробує різні варіанти. Він також свідчить про те, що студенти третього курсу замислюються над тим, чи правильно вони обрали професію, тобто має місце перша професійна криза. Студенти, які перебувають у такому стані, розуміють важливість подальшого професійного навчання, вони постійно перебувають в стані пошуку інформації, корисної для розв’язання кризи. Це може свідчити про те, що третій курс є серединою навчання у вузі, члени групи перебувають, так би мовити, на середині становлення професійної самоідентичності. Те, що такі результати отримані саме на вибірці третього курсу, підкреслюють загальні тенденції щодо професійного навчання.

Щодо групи студентів – психологів п'ятого курсу, слід відмітити, що вони володіють типом “досягнута позитивна ідентичність”. За теоретичними дослідженнями цим статусом володіє людина, яка пройшла період кризи і самодослідження, і сформувала певну сукупність значимих для неї цілей, цінностей і переконань. Така людина знає, хто вона і чого хоче, і, відповідно, структурує своє життя. До своїх цілей, цінностей і переконань така людина відноситься як до особистісно значущих, що забезпечує їй почуття спрямованості і свідомості життя. Це зрозуміло, адже студенти п'ятого курсу є вже майже психологами, які мають повністю сформовану професійну самоідентичність.

Отже, можна стверджувати, що досліджуваним притаманні типи ідентичностей (ПП-1 – “дифузна ідентичність”, ПП-3 – “мораторій ідентичності”, ПП-5 – “досягнута позитивна ідентичність”), які відповідають їх віковому періоду, або періоду навчання у вузі, що свідчить про їхню адекватність.

Список використаних джерел

1. Абдуллаева М.М. Профессиональная идентичность личности: психосемантический подход / М. М. Абдуллаева // Психол. журнал. 2004. – Т. 25, № 2. – С. 86-95.
2. Гарбузова Г. В. Эмпирические критерии формирования профессиональной идентичности студентов / Г. В. Гарбузова // Управление общественными и экономическими системами. – 2007. – № 1. – С. 3–14.
3. Ермолаева Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность (статья первая) // Психологический журнал. – Том 22. – 2001. – №4. – С.51-59.
4. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. – 128 с.
5. Ядов В.А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности // Психология самосознания: Хрестоматия. – Самара: БАХРАХ-М, 2000. – С. 589-601.

Theoretical and empiric research of professional self-identity is presented in the article. The influence of the meaningfulness of profession on the formation of professional self-identity is analyzed. The four-level model of self-identity was fixed as the basis of empiric research. On the basis of results of empiric research there were distinguished the basis factors of attractiveness for students of different courses, speciality – “Practical psychology”. The types of professional identity are investigated. The results

of empiric research testify about the positive progress of professional self-identity trend, which is presented on the dynamics of quality changes of base components of the professional identity's forming. There is a positive degree growth of professional types of identities, that answers the ontogenetic stages of students' self-definition development on the whole.

Keywords: professional self-identity, "attained self-identity", "moratorium", "premature self-identity", "diffuse self-identity".

Отримано: 4.02.2012 р.

УДК: 159.923.35

Є.С.Вакареєв

Когнітивно-стильові детермінанти творчого мислення людини

У статті розглянуто структурно-функціональні взаємозв'язки між параметрами креативності особистості та когнітивними стилями. Емпірично доведено, що когнітивні стилі обумовлюють прояв креативності особистості: параметри дивергентного мислення залежать від виразності гнучкості пізнавального контролю, широкого діапазону еквівалентності та імпульсивності.

Ключові слова: когнітивний стиль, творче мислення, імпульсивність, рефлексивність, діапазон еквівалентності, гнучкість, ригідність.

В статье рассмотрены структурно-функциональные взаимосвязи между параметрами креативности личности и когнитивными стилями. Эмпирически доказано, что когнитивные стили обуславливают проявление креативности личности: параметры дивергентного мышления зависят от выраженности гибкости познавательного контроля, широкого диапазона эквивалентности и импульсивности.

Ключевые слова: когнитивный стиль, творческое мышление, импульсивность, рефлексивность, диапазон эквивалентности, гибкость, ригидность.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Раннє виявлення обдарованих і талановитих учнів та студентів ставить нові завдання вдосконалення системи освіти. Не дивлячись на велику кількість дискусійних проблем, теорія і реальна практика навчання багаторазово довели наявність не лише індивідуальних відмінностей в успішності навчання, але і відмінностей в творчих можливостях, що становлять творчий потенціал людини.

Загальні тенденції розвитку, які, на жаль, об'єднують і прогресивні і регресивні тенденції, детерміновані тривалою систематичною кризою різного масштабу – все це, поза сумнівом, обумовлює пошуки нових способів подолання кризових явищ, стимулює реалізацію людських ресурсів і, передусім, творчий потенціал людини.

Тема креативність є актуальною не лише в наші дні, а і в далекому майбутньому, оскільки за допомогою творчості ми розвиваємося, створюємо нове в мистецтві і науці. Людина відрізняється від тварини творчістю, своєю здатністю представити майбутнє і перетворити цю думку на реальність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми. Актуальність теми нашого дослідження зумовлена не лише соціальною значущістю проблеми розвитку когнітивної сфери особистості, але і самою логікою розвитку досліджень у галузі психології здібностей, представниками якої виявлена системність детермінації такого складного об'єкта, як креативність (В.М. Дружинін [2], О.І. Кульчицька [6], О.М. Матюшкін [9], В.О. Моляко [8], Б.М. Теллов [13], М.О. Холодна [14], Дж. Гілфорд та П. Торренс [цит. за 10] та ін.), досліджені параметри креативного середовища як важливого чинника розвитку творчої особистості (В.М. Дружинін [2], В.В. Клименко [4], Н. Роджерс [11] та ін.), що сформувало умови для визначення на цій основі глибинних системотворчих характеристик креативної особистості і вивчення характеристик творчої особистості.

Серед напрямів, які визнаються найбільш актуальними, особливе місце займає проблема когнітивних стилів. Саме когнітивний стиль як певна стратегія мислення розглядається багатьма зарубіжними і вітчизняними ученими як один з найважливіших чинників становлення інтелекту людини, визначає індивідуальні особливості процесу пізнання та розумової діяльності (Г. Віткін [17], І. Каган [16], Г. Клаус [3], В. Колга [5], І.Г. Скотнікова [12], М.О. Холодна [15] та ін.). Сьогодні можна вважати, що питання виділення й опису стильових особливостей індивідуального процесу пізнання розроблені досить повно. Вченими виділена значна кількість окремих когнітивних стилів, доведені їх якісна своєрідність і нетотожність, створена ґрунтова діагностична база. Активно розробляється педагогічний аспект проблеми – створення педагогічних технологій, які дозволяють здійснювати індивідуальний підхід до дітей з різними пізнавальними стратегіями, які обумовлюються стильовими особливостями мислення.

Водночас залишається цілий ряд актуальних проблем, які ще не отримали свого наукового обґрунтування. Так, остаточно не вирішено, чи є когнітивні стилі стійкими ознаками творчого мислення. Ще одним важливим науковим напрямом є виявлення взаємозв'язків окремих когнітивно-стильових особливостей, виникнення певних когнітивно-стильових комплексів. Адже різноманітні стилі, які виділені дослідниками, не взаємовиключають один одного, є ортогональними. В однієї і тій же людини водночас можуть бути ознаки різних стилів, які породжують нові проблеми. Потребує відповіді таке питання: яким чином з окремих ознак створюється індивідуальний стильовий ансамбль, його якісні і кількісні характеристики?

Нарешті, серед проблем, які є дуже актуальними і в той же час найменш дослідженими, слід вказати на відсутність ґрунтовних розробок відносно впливу, який здійснює той або інший стиль на розвиток творчої сфери людини. Проведений теоретичний аналіз довів, що більшість дослідників швидше гіпотетично стверджують, ніж детально досліджує існування зв'язку між індивідуальними когнітивними стилями, розвитком і функціонуванням творчих здібностей. А це, у свою чергу, істотно гальмує тенденції індивідуалізації навчання, використання природних механізмів розвитку психіки дитини з метою забезпечення найбільш сприятливих умов подальшого розвитку.

Тому одним із важливих завдань сьогодні слід вважати дослідження впливів, які надають визначені когнітивні стилі на розвиток інших психічних функцій взагалі і, зокрема, креативності як основи гармонійного розвитку особистості. Вирішення відповідної проблеми, на наш погляд, дасть можливість поглибити наукові погляди відносно процесів розвитку творчих здібностей і розвитку пізнавальної сфери взагалі.

Формулювання мети дослідження. Основною метою дослідження є опис формальних характеристик креативності особистості і виявлення структурно-функціональних зв'язків параметрів креативності з когнітивними стилями. Гіпотеза дослідження базується на твердженнях М.О. Холодної [15] і О.В. Лібіна [7] про стильову структуру інтелектуальних компонентів особистості. Ми припускаємо, що когнітивні стилі обумовлюють прояв креативності особистості: параметри дивергентного мислення залежать від виразності гнучкості пізнавального контролю, широкого діапазону еквівалентності та імпульсивності.

В якості математико-статистичних критеріїв оцінки результатів були використані описові статистики, коефіцієнт кореляційного зв'язку Пірсона, непараметричні критерії Манна-Уїтні і Крускалла-Уоллеса.

Наше дослідження проводилося на базі Донецького інституту психології і підприємництва, Донецького інституту соціальної освіти, Політехнічного ліцею і школи №2 міста Курахове. Загальна кількість досліджуваних склала 50 чоловік. Середній вік – склав 21 рік.

Для дослідження креативності був використаний тест П.Е. Торренса “Завершення картинок”. З метою визначення виразності когнітивних стилів використовувалися наступні методики: методика словесно-колірної інтерференції (тест Струпа) – для діагностики когнітивного стилю гнучкість/ригідність когнітивного контролю; методика “Порівняння схожих малюнків” (для діагностики когнітивного стилю імпульсивність/ рефлексивність) і методика “Вільне сортування об’єктів” – для виявлення когнітивного стилю “вузький – широкий діапазон еквівалентності”.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. На підставі процедури рандомізації ми відібрали 50 випробуваних із загальної вибірки, на якій проводився тест Торренса. В цій групі проводилися додатково три методики, що діагностують виразність когнітивних стилів. Як було вказано, основними діагностичними показниками, отриманими за методикою словесно-колірної інтерференції, в даному випадку, виступають часові дані. Міра “гнучкості-ригідності” визначається різницею часу, витраченого на роботу і другою і третьою стимульною таблицею.

Як видно, відзначено прогресивну тенденцію в часових показниках усіх трьох тестових таблиць – за мірою ускладнення завдання, досліджуваними витрачається все більше часу.

Оцінюючи показники дисперсій, можна судити про те, що час, витрачений на роботу з першою таблицею приблизно однаково для усієї вибірки випробуваних. Найбільша різниця даних отримана за показником часу, витраченого на роботу з третьою таблицею. Тобто у вибірці зустрічаються досліджувані, які швидко і правильно називали кольори, а також, які витрачали досить багато часу на виконання цього завдання, зазнавали труднощі в назві кольору, яким написано відповідне слово в бланку.

Аналізуючи кореляційні зв’язки показників методики словесно-колірної інтерференції з параметрами креативності, можна констатувати факт наявності зв’язку гнучкості творчого мислення з часовими показниками виконання тесту Струпа. Так, виявлено, що для осіб з високим рівнем гнучкості потрібно значно менше часу для ідентифікації і вербалізації кольору фігур і конфліктних категорій “слово-колір”. Також, виявлено, що чим вища здатність

продукувати творчі ідеї різних категорій, тим менша різниця в часі виконання другої і третьої тестової таблиці тесту Струпа. Тобто, можна стверджувати, що когнітивний стиль “Гнучкість” проявляється більше в осіб з високим рівнем гнучкості творчого мислення, що свідчить про вірогідну наявність загальної детермінанти цих компонентів інтелектуальної сфери. Також можна стверджувати, що чим вищий рівень ригідності творчого мислення, тим більша схильність до інтерференції.

Таблиця 1

Кореляція показників за методикою словесно-колірної інтерференції з параметрами креативності

		Швидкість	Гнучкість	Оригін.	Розробл.
T1(сек)	Кореляція Пірсона	-,026	,056	-,028	-,021
	Знч. (2-сторон.)	,925	,799	,925	,925
T2(сек)	Кореляція Пірсона	,056	-,455	,060	,140
	Знч. (2-сторон.)	,799	,007	,787	,524
T3(сек)	Кореляція Пірсона	,190	-,360	-,021	,516
	Знч. (2-сторон.)	,093	,017	,925	,004
T3-T2(сек)	Кореляція Пірсона	-,041	-,290	,016	-,031
	Знч. (2-сторон.)	,925	,024	,944	,925
T2/T1	Знч. (2-сторон.)	,023	,041	,366	-,123
	Знч. (2-сторон.)	,917	,854	,015	,577

Також варто відзначити, що, чим краще розвинена розробленість творчого мислення, тим більше часу вимагається для перемикаання з однієї стратегії рішення когнітивної задачі на іншу. Тобто розробленість творчої ідеї вимагає великих часових витрат, що відбивається на високому рівні інтерференції (слабка міра автоматизації пізнавальних процесів). Також виявлений зв'язок оригінальності дивергентного мислення з чинником вербалізації, тобто, в осіб, схильних до створення нетрадиційних ідей, переважає словесний спосіб переробки інформації, і слабо проявляється сенсорно-перцептивний.

Не виявлено зв'язків між показником швидкості творчого мислення і показниками, отриманими за методикою словесно-колірної інтерференції, тобто “гнучкість-ригідність пізнавального контролю” не обумовлює кількісну специфічність продуктивної сторони креативності.

Когнітивний стиль “імпульсивність-рефлексивність” діагностувався за використанням методики “Порівняння схожих малюнків”. Враховуючи середньостатистичні значення витраченого на кожну тестову таблицю часу, можна стверджувати, що немає якоїсь певної динаміки часу рішення завдань. Основним діагностичним

показником стилю виступає співвідношення показників середнього часу по кожній таблиці і вибіркової медіани. Значення більше одиниці вказують на імпульсивну тенденцію стилю, менше одиниці – рефлексію. Як видно, середній показник співвідношення тимчасових даних вказує на тенденцію до стилю рефлексії переробки інформації.

Якісним показником виступає співвідношення значення медіани помилкових відповідей до середнього значення тієї, що зустрічається, помилки. У нашому випадку показник, який вищий за одиницю, вказує на тенденцію до рефлексивності.

Інтерес становлять коефіцієнти кореляційного зв'язку параметрів креативності з когнітивним стилем імпульсивності-рефлексивності (таблиця 2).

Таблиця 2

Кореляція показників за методикою “Порівняння схожих малюнків” з параметрами креативності

Чим вищий рівень швидкості, тим менше дається досліджуваним часу для вирішення завдання на пошук схожих малюнків. Також при високому рівні побіжності допускається більша кількість помилок в рішенні тесту. Отож, можна стверджувати, що виразність полюса “імпульсивність” визначає високий рівень швидкості творчого мислення, тобто досліджувані, які схильні створювати велику кількість ідей, схильні до імпульсивного стилю, можуть швидко реагувати в ситуації множинного вибору, при цьому гіпотези висуваються без аналізу всіх можливих альтернатив.

Виявлений значимий зворотний взаємозв'язок між розробленістю творчої ідеї і кількістю помилок, що допускаються, в пошуку правильних відповідей за методикою “Порівняння схожих малюнків”, а також з показником співвідношення медіани і середнього часу, витраченого на пошук схожих картинок. Тобто можна стверджувати, що виражений полюс “рефлексивність” виступає детермінантою розвитку параметра “розробленість дивергентного мислення”. Досліджувані, схильні до деталізації

розробки творчої ідеї, менше допускають помилок при рішенні задачі, але витрачають значно більше часу, ніж особи з низьким рівнем розробленості. Кореляція розробленості з показником МДпом/Мпом вказує також на те, що помилкові відповіді рідше даються досліджуваними з вираженим показником розробленості творчого мислення. Такі параметри, як гнучкість творчого мислення і оригінальність, не залежать від виразності полярного континууму стилю “імпульсивність-рефлексивність”.

Для детальнішого аналізу, ми розділили випробовуваних на 4 групи, залежно від переважання швидкості і правильності рішення задачі. Так в групу рефлексивних потрапили досліджувані, такі, що витрачають багато часу, але успішно вирішували завдання; у групу імпульсивних – особи, які швидко впоралися із завданням, але що допустили багато помилок; групу повільних склали досліджувані, що допускають багато помилок при великих витратах часу; і в групу точних увійшли особи, які швидко і точно справляються із завданням.

Аналіз результатів параметричної статистики відмінностей в прояві компонентів креативності у досліджуваних з різним стилем “імпульсивності-рефлексивності” дозволив стверджувати, що існують значимі відмінності в прояві швидкості і розробленості в імпульсивних і рефлексивних: рівень розробленості значно вищий у рефлексивних ($H_{\text{емп.}}=5,027$; $p=0,018$), а швидкість творчого мислення значно вищий у імпульсивних ($H_{\text{емп.}}=6,229$; $p=0,036$). Гнучкість і розробленість значно вищий у осіб, що швидко і безпомилково справляються із завданням, порівняно з імпульсивними. Швидкість продукування творчих ідей, а також міра їх деталізації і розробленості значно вищий у досліджуваних групи “точних”, порівняно з “повільними”. Останні також суттєво поступаються в показнику розробленості рефлексивним і побіжності – імпульсивним. Відзначимо, що показник оригінальності значно не відрізняється в осіб з різними полюсами рефлексивності-імпульсивності, що, очевидно, пояснюється тим, що здатність вносити новизну ідеї, продукувати нетривіальні способи рішення задачі обумовлюється не стильовими характеристиками пізнавальних процесів, а мірою накопичених знань і розвиненим “понадситуативним мисленням” (інтуїтивний компонент).

Нааявність значущих відмінностей між групами випробовуваних з різною виразністю стилю “імпульсивність-рефлексивність” підтверджується непараметричною статистикою порівняння. Існують значимі відмінності в швидкості створення творчих ідей і міри їх розробленості в осіб з різною виразністю параметрів стилю “імпульсивність-рефлексивність”. Здатність створювати різно-

манітні ідеї, переключатися від одного класу творчого продукту до іншого, а також оригінальність ідеї суттєво не відрізняється у досліджуваних з різною виразністю компонентів вказаного стилю.

Нарешті, інтерес становлять дані, отримані за методикою вільного сортування (таблиця 3), що дозволяє виявити міру широти діапазону еквівалентності. Результати описової статистики вказують на середній рівень широти діапазону еквівалентності, проте величина дисперсії ($S^2=53,2$) демонструє досить велику варіативність як кількості груп, що класифікуються, так і кількості елементів в розділених групах.

Виявлений значимий негативний зв'язок між кількістю об'єктів в найбільшій групі і гнучкістю творчого мислення, тобто аналітичність розумового процесу більше проявляється при вираженій гнучкості. Чим менший рівень розробленості творчої ідеї, тим меншу кількість груп елементів виділяє досліджуваний, тобто, представники синтетичного стилю схильні орієнтуватися на схожість об'єктів, класифікуючи їх з урахуванням деяких узагальнених категоріальних підстав, характеризуються прагненням до деталізації ідеї, що розробляється. Також цей параметр креативності проявляється у виділенні більшої кількості груп з одним об'єктом.

Таблиця 3

Кореляція показників за методикою вільного сортування з параметрами креативності

		Швидкість	Гнучкість	Оригін.	Розробл.
К-ть груп	Кореляція Пірсона	,108	,056	,090	,521
	Знч. (2-сторон.)	,811	,799	,703	,025
К-ть об'єктів в найбільшій групі	Кореляція Пірсона	,056	-,339	,060	,140
	Знч. (2-сторон.)	,799	,047	,787	,524
Кількість груп з одним об'єктом	Кореляція Пірсона	,160	,060	,098	,316
	Знч. (2-сторон.)	,103	,787	,725	,044

Не виявлено значимих взаємозв'язків між швидкістю творчого мислення, оригінальністю та широтою діапазону еквівалентності, тобто різний рівень швидкості та оригінальності може бути притаманний як для синтетиків, так і для аналітиків.

Параметрична статистика відмінностей в компонентах креативності також підтверджує їх залежність від міри широти діапазону еквівалентності. Так, доведено, що існують значимі відмінності в гнучкості дивергентного мислення у випробовуваних з різною широтою діапазону еквівалентності: високий рівень гнучкості характерний для осіб із стилем "аналітична" ($t_{\text{емп.}} = -2,565$; $p=0,021$), що проявляється у більшій диференційованій груп, що

класифікуються, у виділенні більшої кількості ознак при сортування об'єктів різної змістовної модальності. Різняться досліджувані з різним діапазоном еквівалентності і за показником розробленості ($t_{\text{емп.}} = 2,233$; $p = 0,038$): цей параметр значно більше виражений в структурі творчого мислення осіб з широким діапазоном, тобто з “аналітичною” стратегією рішення завдань.

Швидкість і оригінальність творчого мислення суттєво не відрізняється у досліджуваних з синтетичним і аналітичним стилем, тобто широта діапазону еквівалентності не має істотного впливу на швидкість продукування творчих ідей і унікальність продукту, що розробляється.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку. На сучасному етапі розвитку науки неможливо привести єдине узагальнене визначення творчих здібностей, яке задовольняло б усіх дослідників, оскільки існує безліч підходів до визначення цієї категорії. Поняття “креативність” найчастіше зв'язується з поняттям творчість і розглядається як особистісна характеристика.

Існують зв'язки між виразністю полюсів когнітивних стилів особистості і параметрами креативності. Когнітивний стиль “Гнучкість” проявляється більше в осіб з високим рівнем гнучкості творчого мислення, що свідчить про вірогідну наявність загальної детермінанти цих компонентів інтелектуальної сфери. Також можна стверджувати, що, чим вищий рівень ригідності творчого мислення, тим більша схильність до інтерференції.

Виразність полюса “імпульсивність” визначає високий рівень швидкості творчого мислення, тобто вдосліджувані, що можуть створювати велику кількість ідей, схильні до імпульсивного стилю, схильні швидко реагувати в ситуації множинного вибору, при цьому гіпотези висуваються без аналізу всіх можливих альтернатив. Виражений полюс “рефлексивність” виступає детермінантою розвитку параметра “розробленість дивергентного мислення”. Досліджувані, схильні до деталізації розробки творчої ідеї, менше допускають помилок при рішенні задач, але витрачають значно більше часу, ніж особи з низьким рівнем розробленості.

Високий рівень гнучкості характерний для осіб із стилем “аналітичність”, що проявляється у більшій диференційованості груп, що класифікуються, у виділенні більшої кількості ознак при сортування об'єктів різної змістовної модальності. Різняться особи з різним діапазоном еквівалентності і за розробленістю: цей параметр значимо більше виражений в структурі творчого мислення з широким діапазоном, тобто з “аналітичною” стратегією рішення завдань.

Отже, когнітивні стилі обумовлюють прояв креативності особистості: параметри дивергентного мислення залежать від виразності гнучкості пізнавального контролю, широкого діапазону еквівалентності та імпульсивності.

Практична значущість результатів полягає в їх використанні у практичній діяльності психолога при диференціальній психодіагностиці креативності особистості. Виявлені відмінності в прояві параметрів креативності в осіб з різними когнітивними стилями, дозволяють прогнозувати наявність можливого творчого потенціалу, залежно від домінуючого стилю переробки інформації.

Список використаних джерел

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: Учеб. пособие / Д.Б.Богоявленская. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н.Дружинин. – СПб.: Питер КоМ, 1999. – 368 с.
3. Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения / Г.Клаус; Пер с нем. – М.: Педагогика, 1987. – 176 с.
4. Клименко В.В. Психология творчості / В.В. Клименко. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 480 с.
5. Колга В.А. Дифференциально-психологическое исследование когнитивного стиля и обучаемости: Автореф. дисс. канд. психол. наук. – Л., 1976. – 22 с.
6. Кульчицкая Е.И. Диагностика уровня развития творческих способностей /Е.И.Кульчицкая, Л.Г. Черная// Обдарована дитина. – 2001. – №4. – С. 13-28.
7. Либин А.В. Дифференциальная психология: На пресечении европейских, российских и американских традиций. – М.: Смысл; Per Se, 2000. – 549 с.
8. Моляко В.О. Психологічна теорія творчості / В.О. Моляко // Обдарована дитина. – 2004. – №6. – С. 2-9.
9. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей / Под ред. А.М. Матюшкина. – М.: МПСИ, 2004. – 192 с.
10. Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: ИП РАН, 1997. – 124 с.
11. Роджерс Н. Творчество как усиление себя / Н. Роджерс. – М.: Глобус, 2000. – 226 с.
12. Скотникова И.Г. Когнитивные стили и стратегии решения познавательных задач // Стиль человека / Под ред. А.В. Либина. – М.: Смысл, 1998. – С. 64-78.

13. Теплов Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий / Б.М. Теплов. – М.: Институт практической психологии, 1998. – 544 с.
14. Холодная М.А. Когнитивные стили и интеллектуальные способности // Психологический журнал. – 1992. – № 3. – С. 84-93.
15. Холодная М.А. Когнитивный стиль как квадриполярное измерение // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 4. – С. 46-56.
16. Kagan J. Reflection-impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo // J. of Abnorm. Psychol. – 1966. – Vol. 71. – P. 17-24.
17. Witkin HA, Goodenough DR Field dependence and interpersonal behavior // Psychol Bulletin. – 1977. – Vol. 84. – P. 661-689.

In the article are considered structural-functional intercommunications between the parameters of creativity of personality and cognitive styles. It is empiric well-proven that cognitive styles stipulate the display of creativity of personality: the parameters of the divergence thinking depend on expressed of flexibility of cognitive control, wide range of equivalence and impulsiveness.

Keywords: cognitive style, creative thinking, impulsiveness, reflexivity, range of equivalence, flexibility, unflexibility.

Отримано: 6.02.2012 р.

УДК 159.9

Н.В.Ванда

Розвиток поняття розуміння в рамках психологічної герменевтики (історичний огляд)

Досліджується динаміка розвитку поняття “розуміння” в рамках герменевтичного методу. Показано нерозривний зв’язок теорії розуміння та герменевтики. Прослідкований шлях становлення герменевтики як напрямку психології та розглянуто бачення розуміння різними дослідниками.

Ключові слова: розуміння, герменевтика, інтерпретація, пояснення, мова, смисл.

Исследуется динамика развития понятия “понимание” в рамках герменевтического метода. Показана неразрывная связь теории понимания и герменевтики. Прослеживается путь становления герменевтики как направления психологии и рассмотрено видение понимания разными исследователями.

Ключевые слова: понимание, герменевтика, интерпретация, объяснение, язык, смысл.

Проблема. Проблема розуміння як міждисциплінарна виявляється надзвичайно складним феноменом, який важко піддається аналізу. Процес розуміння є комплексною методологічною проблемою, яка з різних сторін досліджується рядом наук, в тому числі психологічною герменевтикою. При цьому завдання полягає в отриманні якнайточнішого, повного та всебічного уявлення про різноманітні аспекти проблеми розуміння. Зазначена проблема набуває особливої актуальності останнім часом, оскільки глибокі трансформації, що відбуваються в сучасному суспільстві, поставили науку, і психологію зокрема, перед очевидним фактом переосмислення значного кола питань, висунутих сьогоденними потребами.

Мета. Дослідити шлях становлення теорії розуміння в рамках герменевтики та розглянути бачення розуміння різними дослідниками.

“Немає психологічного процесу більш важливого та водночас більш складного для розуміння, ніж розуміння, і ніде наукова психологія не розчарувала більшою мірою тих, хто звертався до неї за допомогою” – так оцінює проблему розуміння Дж.А. Міллер [7, с.266].

Даній проблемі як міждисциплінарній присвячена значна кількість праць як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників, і майже в усіх публікаціях визнається, що вона є надзвичайно складним феноменом, який важко піддається аналізу. Проведений огляд уможливив логічне висновок, про те що процес розуміння є комплексною методологічною проблемою, яка з різних сторін досліджується герменевтикою, семіотикою, логікою, психологією, соціологією та рядом інших наук. При цьому завдання полягає, на нашу думку, не у протиставленні усіх цих методів та підходів, а в їх розумному поєднанні та доповненні, щоб отримати якнайточніше, повне та всебічне уявлення про різноманітні аспекти проблеми розуміння. До того ж, зазначена проблема набула особливої актуальності останнім часом, оскільки глибокі трансформації, що відбулися та відбуваються в сучасному суспільстві, поставили науку, і психологію зокрема, перед очевидним фактом переосмислення значного кола питань, висунутих сьогоденними потребами нового стану соціально-економічних та соціально-культурних стосунків [4].

Становлення та розвиток “теорії розуміння” нерозривно пов’язані зі становленням та розвитком герменевтики. Для цього філософського напрямку саме категорія розуміння стала центральною, навколо якої сконцентрувалася увага всіх її представників. Незаперечною заслугою герменевтики, насамперед, є виокремлення розуміння як проблеми. Саме герменевтика виявила комплексний характер проблеми розуміння, вказала на глибинний зв’язок розуміння та мови, ціннісних установок особистості, архетипів культури [5, с. 7].

З часів античності і до наших днів герменевтика пройшла тривалий та складний шлях, отримала визнання в різних сферах науки. Їй присвятили свої дослідження багато вчених (Г.Г. Гадамер, П.Рікер, Г.Шпет, В.Г. Кузнецов, А.А. Михайлов) і кожен дослідник шукав своє “бачення розуміння”. В цьому плані історія герменевтики є багатим джерелом для будь-якого дослідження, пов’язаного з проблемою розуміння, оскільки саме в ньому найповніше втілюються складність та багатоаспектність цієї проблеми, а також неможливість її розв’язання з точки зору якоїсь єдиної методології, єдино правильного підходу [5, с. 14].

Своїми витокami проблема правильного розуміння та тлумачення сягає часів, коли люди ще не знали писемності, але спілкування різномовних племен і народностей зумовлювало необхідність перекладу з однієї мови на іншу, правильного розуміння “чужої мови”. Культура розуміння складалася впродовж історії шляхом формування естетично визначених об’єктів, що своїми якостями виокремлювались із повсякденності, а отже, і процес спілкування з ними потребував відповідного налаштування психіки – піднесення почуттів до рівня, на якому вони здатні адекватно реагувати на об’єкт. Таку функцію виконували в ранніх культурах ритуали шанування, схвалення, подяки, де міра відношення визначалася мірою цінності об’єкта шанування. Ритуали виривали людину із звичного ритму життя, вимагаючи налаштування на повноцінну взаємодію з предметом. Відтак поняття “розуміння” набуває якісної визначеності як явище творення ситуації обміну небайдужістю. Здатність чути та розуміти істину усвідомлюється як вищий дарунок, яким володіють лише обрані. Звідси особливий суспільний статус жерців, шаманів тощо як посередників між богами та людьми [8, с. 224].

Європейська традиція текстуальної інтерпретації бере свій початок від античної (тлумачення античних текстів, передусім поем Гомера) та християнської (тлумачення Старого та Нового Заповітів) герменевтики. Остання поділяється дослідниками на середньовічну католицьку, православну і протестантську.

До здобутків перших інтерпретаторів сакральних (священих) творів в межах класичної герменевтики можна віднести:

1) виявлення, що таке смисл і виявлення різних смислів у Біблії: буквальный, алегоричний, моральний, аналогічний тощо (Оріген, Ієронім, Григорій Великий, Блаженний Августин, Бонавентура, Тома Аквінський та ін.);

2) вчення про знаки у Блаженного Августина;

3) тлумачення текстів у юридичній герменевтиці Гроція;

4) розробка герменевтичних прийомів у рамках протестантської теології (М.Лютер, Ж.Кальвін, ДЖ.Занчі, В.Перкінс);

5) перші визначення герменевтичного кола (розуміння частини, виходячи із контексту цілого, і навпаки) у Флація Іллірійця;

6) заснування граматично-історичної школи Землером;

7) дослідження природи знака, а також вихід на філософію мови у Вольфа та Хладеніуса;

8) історико-філологічна інтерпретація та завдання герменевтики (розуміння) і пояснення (експлікація), сформульовані Ернесті.

Узагальнюючи вищенаведене, слід зазначити, що спеціальна герменевтика стосується не стільки процесу розуміння взагалі, скільки розуміння складних місць текстів, а точніше – усунення їх нерозуміння. Її теоретики виходять із принципу, що розуміння є дещо саме по собі зрозуміле, що воно не потребує якого-небудь дослідження та роз'яснення. Розуміння не становить для них проблеми, і тому не до нього спрямовується їхня основна зацікавленість. В центрі їхньої уваги знаходяться всі можливі випадки нерозуміння, що виникають при читанні класичних літературних та біблійних текстів [1, с.62].

Поворотним пунктом, передвісником справжньої наукової герменевтики, що виникає у працях Ф. Шлейєрмахера, постає герменевтична теорія Флація – його доробки є переходом від практичної стадії в розвитку герменевтики до стадії теоретичного її розгляду. Проте, ми можемо стверджувати, що теологи, які займалися інтерпретацією Священного Письма, не відчували ніякої цікавості до психологічного витлумачення. Вони продовжували розглядати Біблію як твір, що виключає будь-які індивідуальні відмінності між його авторами.

Отже, ми можемо зробити висновок, що герменевтика має велику історію як практичне мистецтво тлумачення текстів. Однак як самостійна дисципліна, що претендує на роль загальної теорії інтерпретації, герменевтика виникає лише під дією ідей німецького філософа Фрідріха Шлейєрмахера. Він ставить перед собою мету створення загальної герменевтики як “мистецтва розуміння, а не

витлумачення зрозумілого” [6]. Саме він поклав початок переходу від герменевтики як мистецтва тлумачення біблійних текстів до проблеми мовлення взагалі. При цьому Шлейєрмахер виходив з факту універсальності феномена розуміння в культурному житті людини – якщо розуміння носить універсальний характер, то такою ж універсальною повинна бути герменевтика як вчення про розуміння.

Загальна герменевтика, на думку Шлейєрмахера, повинна виходити з того, що самим по собі зрозумілим є не розуміння, а нерозуміння і що саме “бажання та пошуки” розуміння і є справжньою проблемою мистецтва витлумачення. У ній вся увага теоретика повинна бути спрямована на сам процес розуміння (а не на окремі випадки нерозуміння, як це мало місце у спеціальних герменевтиках). Кінцевим результатом загальної герменевтики повинно стати формулювання загальних закономірностей розуміння [1, с. 62].

Розгляючи предметом свого дослідження процес розуміння як такий, Шлейєрмахер, перш за все, ставить питання про те, як взагалі можливе розуміння, чи що є його першою та необхідною умовою. В результаті своїх роздумів він приходить до висновку, що основою розуміння є схожість та розбіжність людських індивідуальностей, тобто схожість та розбіжність між автором твору та читачем або між двома співрозмовниками. Якби між тим, хто повинен бути зрозумілий, та тим, хто повинен зрозуміти, не було ніякої відмінності, тоді не потрібна була б ніяка герменевтика, бо зміст мовлення засвоювався б інтуїтивно.

Розуміння, згідно зі Шлейєрмахером, конститується наявністю двох моментів: моментом спільності, близькості за духом та думкам між двома мовцями, та моментом певної відмінності, “чужорідності” між ними. “Чужорідність” та “спорідненість” – два взаємопов’язаних, хоч і протилежних принципи, через які Шлейєрмахер прагне обґрунтувати як можливість, так і необхідність розуміння. Висунення цих принципів, з його точки зору, усуває випадковість та нерегулярність застосування герменевтичної процедури, характерну для його попередників – теоретиків спеціальних герменевтик. Відношення “чужорідне” – “споріднене” універсальним чином визначає людське спілкування. Воно лежить в основі розуміння не лише класичних літературних та біблійних, але й будь-яких інших письмових текстів, зокрема мови та мовлення.

Розглядаючи розуміння як універсальний феномен людського життя, Шлейєрмахер виділяє три ступеня розуміння. На найнижчому з них розуміння відбувається несвідомо, тобто механічно; на другому, більш високому рівні в результаті більш чи менш випадкового узагальнення досвіду витлумачення у спеціальних

герменевтиках; і лише на вищому рівні – здійснюється як мистецтво [1, с.67].

Згідно зі Шлейермахером, завдання розуміння полягає в тому, щоб проникнути за рамки мовного повідомлення думки, тобто виявити, яке індивідуальне мислення лягло в основу даного мовлення. Відповідно й герменевтика визначається як “техніка” осягнення внутрішньої сутності мислення виходячи з його зовнішньої, мовної форми. Предмет герменевтики, таким чином, наявний для філософа у двох відношеннях – як внутрішнє мислення та як зовнішня мова. В центрі уваги опиняється сам процес прояву думки в її мовній оболонці. Особливий акцент робиться на те, яким чином у цьому процесі виявлення думки можна вловити індивідуальну своєрідність мовця.

Відповідно розуміння, за Шлейермахером, має дві сторони: об’єктивну та суб’єктивну. Об’єктивне розуміння має своїм предметом мовлення як факт мови. Суб’єктивна сторона розуміння спрямована на мову як факт мислення, в центрі тут – “ініціатор мови”, автор тексту. Можливість суб’єктивного дослідження зумовлена знанням внутрішнього та зовнішнього життя автора твору. Це розуміння є “вживанням в іншого”, перевтілення в автора, воно повною мірою застосовується лише до “споріднених душ”, конгеніальних особистостей. Воно складає те, що Шлейермахером було названо психологічною інтерпретацією.

Отож, розуміння є взаємопроникненням двох моментів – граматичного та психологічного. Однак, згідно зі Шлейермахером, взаємопроникнення не є змішуванням. Робота з кожним видом тлумачення здійснюється окремо. Використовується метафора сходження до мети – взаємопроникнення психологічного та граматичного відбувається в точці зустрічі на вершині.

Шлейермахер вказує, що граматичний та психологічний моменти повністю рівнозначні і “неправильно було б вважати граматичне тлумачення більш низьким, а психологічне більш високим” [13, с.46]. Пріоритет того чи іншого залежить від дослідницьких задач. Граматичне тлумачення виявляється більш високим, якщо мова постає як умова мислення всіх одиничних суб’єктів, а психологічне – більш високим, якщо мова розглядається як засіб, за допомогою якого людина передає свої думки.

Наступний значний етап у розвитку герменевтики пов’язується з ім’ям Вільгельма Дільтея. З появою його праць царинною герменевтики оголошується все те, що пов’язане з проявами людського духу, і лише там, де є суб’єктивні смисли, де кожен дослідник може стати “спів-творцем”, витлумачуючи художній твір, історичні факти як об’єктивний вияв життя минулих

покоління, минулих культур або ж зовнішні прояви людських емоцій та душевних поривів – лише в цій царині можливе розуміння [5, с.11]. “Розуміння” Дільтей проголошує специфічним методом осягнення безпосередньої та всезагальної реальності – життя.

Дільтей вважав метод розуміння методом безпосереднього осягнення духовної цілісності. Предметом розуміння можуть виступати внутрішній світ людини, зовнішній світ та культура минулого. Розуміння внутрішнього світу здійснюється за допомогою інтроспекції; зовнішній світ доступний розумінню так само як об’єктивно існуючий. Тобто предметом розуміння, що дозволяє по-новому поглянути на внутрішній світ людини та на його історію, є, згідно з Дільтеєм, внутрішній світ індивіда, об’єктивованій назовні, що проявляється у вигляді права, релігії, мови, норм моралі, що регулюють суспільну поведінку людей. Тому для розуміння культури минулого Дільтей використовує герменевтику.

На питання про те, як можливе розуміння, Дільтей відповідає: воно можливе у формі герменевтичного аналізу фізичних процесів, оскільки між об’єктом розуміння та тим, хто розуміє, існує спільність [6, с.61]. Згідно з Дільтеєм, найбільш значимим після Шлейєрмахера теоретиком герменевтики, операція розуміння стає можливою завдяки здатності, якою наділена кожна свідомість, проникати в іншу свідомість не безпосередньо, шляхом “переживання”, а опосередковано, шляхом відтворення творчого процесу виходячи із зовнішнього вираження. Саме це опосередкування через знаки та їх зовнішній прояв призводить надалі до конфронтації з об’єктивним методом природничих наук.

Дільтей розробляє класифікацію рівнів розуміння, що співвідносяться з відповідними проявами життя [5, с.12]:

1. Перший рівень розуміння є властивим для наукових та логічних суджень, законів, категорій. Ці судження вільні від впливу часу, місця, авторства, оцінка ж їх здійснюється згідно критеріїв істинності-хибності. В. Дільтей вважає цей рівень розуміння не досить досконалим, тому що в ньому не виявляється зв’язок між специфічною формою прояву теоретичного опису та самим життям;

2. Другий рівень розуміння пов’язаний з діями. Дії завжди контекстуально пов’язані з цілепокладанням. Але, з іншого боку, дії, як прояви людського життя, носять неінтенційний, ненавмисний характер. Тому розуміння дій реалізується через відтворення тієї мети, що зумовлюють саму дію. Особливістю даного типу розуміння є те, що воно спрямоване на дії, а не на суб’єкта, що здійснює ці дії. На відміну від теоретичних суджень, критерієм розуміння дії є успіх чи невдача щодо досягнення мети;

3. Третій рівень розуміння співвідноситься з проявами “живого досвіду”, що подаються як вияв внутрішнього духовного життя людини. Ці прояви “живого досвіду” охоплюють надзвичайно широкий спектр – від осмислених продуктів людської творчості і до мимовільних та неусвідомлених актів поведінки. Такі прояви виявляють самі основи людського духу та інколи повідомляють про особу більше, ніж вона сама про себе знає. Критерій оцінки такого розуміння – автентичність розуміння змісту, здатного розповісти про людину більше, ніж будь-яка форма теоретичного опису. Саме розуміння такого змісту є, за Дільтеєм, центральним завданням герменевтики.

Наведена класифікація, на думку Дільтея, є досить умовною теоретичною абстракцією. Насправді ж всі зазначені види розуміння тісно переплетені між собою.

Що стосується форм розуміння, Дільтей виділяє елементарні та вищі форми розуміння. До елементарних відноситься “витлумачення одного окремого прояву життя”. Логічною формою їх вираження є аналогія. До вищих форм розуміння відноситься розуміння “цілісної зв’язності життя та внутрішнього світу людей”. Логічною формою їх вираження є “індуктивний висновок від окремих проявів до зв’язності життя як цілого. Передумова висновку – знання про душевне життя та його відношення до середовища й обставин” [3, с.144].

Слід зазначити, що термін “розуміння” у Дільтея має зовсім інше значення, ніж “пізнання”, тим більше наукове; він цілком обумовлений індивідуальною здатністю інтерпретації, завжди пов’язаною лише з актом співпереживання. Під розумінням, що знаходить своє завершення в інтерпретації, мається на увазі такий процес, в котрому шляхом знаків, що чуттєво сприймаються, пізнається психічне [9].

Сучасними дослідниками в цілому також визнається, що “герменевтичний феномен” не є методом пізнання у його філософському розумінні, що герменевтика не забезпечує успіх у відкритті як епістемологія, але при цьому відкриває межі раціональності через розкриття обмеження розуміння людини обраних нею способів діяльності та власне себе [2, с.38].

У той час, як Дільтей відносив розуміння до глибинного рівня осягнення, що включає в себе момент “схоплення” як деяке соціально-психологічне “вираження внутрішньої реальності”, для Хайдеггера розуміння полягає в силі осягнення ніби власних можливостей буття в рамках “життєвого світу”, в якому воно існує [14, с.151]. У Хайдеггера та Гадамера герменевтика з методологічного трансформується на онтологічне вчення.

Розуміння розглядається Хайдеггером в якості модусу чи складового елемента існування людської свідомості, що намагається

пробитися у глибинне буття, але ним не володіє. Зміст розуміння – це не об'єкт світу, а швидше вгадувана структура самого буття. Розуміння – базис для всякої інтерпретації та є, отже, через свій зміст онтологічним фундаментом, первинним стосовно кожного акту існування. Друга сторона розуміння у Хайдеггера завжди стосується Я-майбутнього та має проєктивний характер. Будь-який акт розуміння – це “проєкт”, вихід за рамки безпосередньо даного змісту та являє собою форму буття в тенденції.

Сутність розуміння, за Хайдеггером, полягає не просто в осягненні ситуації, але в розкритті можливостей буття. Акт розуміння завжди здійснюється в рамках “герменевтичного кола” – прагнення людського існування прорватися до буття та впливів буття на це існування [14, с.152]. Для Хайдеггера герменевтичне коло є механізмом, за допомогою якого здійснюється процес “змістового руху розуміння та витлумачення. Хто хоче зрозуміти текст, – пише Г.Г.Гадамер, коментуючи хайдеггерівське поняття герменевтичного кола, – той завжди робить припущення”.

На думку Гадамера, дана проблематика, що розглядається через діалектику читання та розуміння тексту, підводить до вирішального питання про можливість розуміння. “Хайдеггер дав повністю правильний феноменологічний опис, коли він у начебто читанні... відкрив передструктуру розуміння. Він надав приклад, з якого випливає задача”. А оскільки розуміння можливе лише в мові та за допомогою мови, мова визначає постановку усіх герменевтичних проблем [6, с.67].

Розуміння тут виступає первісною формою людського життя, а не лише методичною операцією. На думку Хайдеггера, “герменевтика має справу не стільки з правилами інтерпретації текстів, теорією лінгвістичного розуміння чи методологією наук про дух, скільки з нашим загальним ставленням до світу, в якому ми живемо. По суті, вона являє собою феноменологічне визначення специфіки самого людського існування, оскільки розуміння й інтерпретація складають фундаментальні способи людського буття, тому ми розглядаємо філософію як герменевтичну інтерпретацію цього буття” [11, с.32].

Отже, на відміну від методологічного бачення розуміння у філософії життя, в “Бутті і часі” розгортається онтологічна інтерпретація феномену розуміння. Дане поняття розглядається в контексті фундаментальної онтології, в якій воно виступає не методом гуманітарних наук, а фундаментальним способом буття людини [12, с.168]. Людина, розуміючи, проєктує себе на певну можливість, на те, що може відбутися. Це передбачає плюральність можливостей розуміння та інтерпретацій. Визначення М.Хай-

деггером проєктивної природи розуміння приводить до висновку, що акт розуміння – це акт саморозуміння.

Великий вплив на різноманітні герменевтичні напрямки справили дослідження А.Н.Уайтхеда. На його думку, розуміння може бути досягнуте двома способами:

1. Якщо стан справ, який ми розуміємо, є складним, його можна розуміти, розглядаючи окремо складові його фактори, синтез яких дає нам повну картину – це внутрішнє розуміння;

2. Якщо стан справ ми розуміємо як ціле безпосередньо, без проміжних ступенів аналізу та незалежно від того, доступне воно аналізу чи ні – це зовнішнє розуміння.

Обидва вони знаходяться у взаємозв'язку, передбачають один одного: перший спосіб пояснює стан справ як наслідок узагальнення, інтеграції знання про частини цілого, а другий – як каузальний фактор. Таке трактування розуміння, за задумом Уайтхеда, повинне було прояснити проблему співвідношення герменевтики та науки [6, с.68].

Оскільки наявні такі явища, що в якомусь певному сенсі існують, але не є реальними, питання про їх пізнання та розуміння не може бути вирішене за допомогою спостереження та інтуїції. Такий трансцендентальний залишок, отриманий шляхом “вираховання” з існування реального буття, являє собою деякі сутності, що можуть бути зрозумілі за допомогою інтерпретації. Інтерпретація надає сенсу емпірично неосяжним сутностям, створюючи тим самим можливість для їх осягнення розумом.

П.Рікер тлумачить герменевтику як інтерпретацію текстів у співвідношенні з теорією операцій розуміння. Під розумінням він має на увазі мистецтво осягнення значення знаків, що передаються однією свідомістю та сприймаються іншими свідомостями через їх зовнішнє вираження. Мета розуміння за Рікером – здійснити перехід від цього вираження до того, що є основною інтенцією знаку, та вийти назовні через вираження. Що ж стосується переходу від розуміння до інтерпретації, то він визначений тим, що знаки мають матеріальну основу, моделлю якої є писемність. Будь-який слід чи відбиток, будь-який документ чи пам'ятка, будь-який архів можуть бути письмово зафіксовані та спонукають до інтерпретації. Важливо дотримуватись точності в термінології та закріпити слово “розуміння” за загальним явищем проникнення в іншу свідомість за допомогою зовнішнього позначення, а слово “інтерпретація” застосовувати стосовно розуміння, спрямованого на зафіксовані в письмовій формі знаки.

Інтерпретація, на думку Рікера, залишається деякою периферією розуміння, і відношення, що склалося між письмом та читанням,

своєчасно нагадує про це: читання зводиться до оволодіння суб'єктом, який читає, смислами, покладеними в тексті. Це оволодіння дозволяє йому подолати часову та культурну відстань, що відділяє його від тексту, таким чином, що при цьому читач засвоює значення, котрі з причини існуючої між ним та текстом дистанції були йому чужі. У цьому вкрай широкому сенсі відношення “письмо – читання” може уявлятися як чистий випадок розуміння, здійснюваного через проникнення в іншу свідомість через вираження [10, с.5].

Розуміння може в кращому випадку вимагати прийомів чи процедур, що застосовуються тоді, коли ми торкаємося співвідношення цілого та частини або значення та його інтерпретації. Однак, як би далеко не вела техніка цих прийомів, основа розуміння залишається інтуїтивною з причини вихідної спорідненості між інтерпретатором та тим, про що говориться в тексті.

Розповсюдження структурного аналізу на різні категорії письмового дискурсу призводить до остаточного руйнування протиставлення понять “пояснювати” та “розуміти”. Ставши автономним об'єктом, текст розміщується саме на межі розуміння та пояснення, а не на лінії їх розмежування. Але якщо інтерпретація більше не може бути зрозуміла без етапу пояснення, то пояснення не здатне стати основою розуміння, що складає суть інтерпретації текстів. Множинність інтерпретацій та навіть конфлікт інтерпретацій є не недоліком чи вадою, а перевагою розуміння, що утворює суть інтерпретації. Тут Рікер говорить про текстуальну полісемію так само, як говорять про лексичну полісемію [10, с.8].

Оскільки розуміння продовжує конституювати основу інтерпретації, яку неможливо усунути, можна сказати, що розуміння не припиняє передувати, супроводжувати та завершувати пояснювальні процедури. Розуміння передує поясненню шляхом зближення з суб'єктивним задумом автора тексту; воно створюється опосередковано через предмет даного тексту – тобто світ, котрий є змістом тексту і котрий читач може обжити завдяки уяві та симпатії. Розуміння супроводжує пояснення тією мірою, у котрій пара “письмо – читання” продовжує формувати сферу інтерсуб'єктивної комунікації і в цій якості сходиться до діалогічної моделі питання та відповіді, описаної Гадамером. Нарешті, розуміння завершує пояснення тією мірою, якою воно долає географічну, історичну чи культурну відстань, що відділяє текст від його інтерпретатора. В цьому сенсі слід зауважити щодо того розуміння, котре можна назвати кінцевим розумінням, що воно не знищує дистанцію через деяке емоційне злиття, воно швидше полягає у грі близькості та відстані, за якої сторонній визнається в якості такого

навіть тоді, коли набувається спорідненість із ним. Розуміння припускає пояснення тією мірою, якою пояснення розвиває розуміння. Це подвійне співвідношення Рікер резюмує за допомогою девізу: більше пояснювати, щоб краще розуміти [10, с.8].

Іншим шляхом іде наступний відомий представник герменевтики – Е.Бетті. Він є послідовником традиційного розуміння герменевтики як теорії інтерпретації, зберігає методологічне значення категорії розуміння, не приймаючи онтологічне її витлумачення. Бетті при вирішенні проблеми розуміння ставить своїм завданням визначити процес розуміння взагалі. На його думку, пояснення лише підводить до розуміння. В той же час, щоб зрозуміти в єдності процес пояснення, необхідно звернутися до феномена “елементарного розуміння” як мовного явища. Процес пояснення покликаний вирішити проблему розуміння, котра має багато відтінків, володіє специфічною своєрідністю. Результатом такого підходу є визначення Бетті розуміння як впізнання та реконструкції смислу тексту [6, с. 70].

Бетті шукає середину між об’єктивним та суб’єктивним елементами будь-якого розуміння. Він формує цілий канон герменевтичних принципів зі смисловою автономією тексту на чолі, згідно з яким смисл, тобто думка автора, має бути взятий із самого тексту. Однак він з такою ж рішучістю підкреслює принцип актуальності розуміння, відповідно – пристосування його до об’єкта, тобто він бачить, що зв’язаність інтерпретатора з певною “територією” об’єкта є інтегруючим моментом герменевтичної істини [2, с.585].

На думку Гадамера, Бетті знаходиться під впливом “психологічної інтерпретації”, обґрунтованої Шлейєрмахером: посилено намагається бачити завдання в тому, щоб реконструювати духовний зв’язок цінності та змісту суті, і цю власне герменевтичну постановку питання обґрунтувати лише шляхом певного роду аналогії з психологічним тлумаченням. Так, наприклад, він пише, що розуміння є впізнавання та наступна реконструкція смислу, і пояснює це наступним чином: “...внаслідок перетворення творчого процесу в процес викладу інтерпретатор повинен пробігати на своєму герменевтичному шляху творчий шлях у зворотному напрямку стосовно того роздуму, що був здійснений всередині нього” [цит. за [6]]. Тим самим Бетті йде вслід за Шлейєрмахером.

Герменевтична діяльність, для якої розумінням називалося б відновлення початкового, – це лише повідомлення “мертвого змісту”. За Гадамером, справжнє розуміння є не тільки репродуктивним, але також і продуктивним відношенням. Воно вимагає постійного врахування історичної дистанції між інтерпретатором та текстом,

всіх історичних обставин, що безпосередньо чи опосередковано пов'язують їх, взаємодії минулої та сьогоденної духовної атмосфери. Розуміння – це процес злиття горизонтів, підкреслює Гадамер.

Розуміння розглядається Гадамером не в попередньому традиційному плані як лише акт людської діяльності, а в дусі Хайдеггера – як базисний “спосіб буття у світі”. Воно завжди є історичною та лінгвістичною подією в культурі, природознавстві, науці, житті – одним словом, скрізь. В той час як Дільтей обмежується тим, що вважає герменевтику методологічною основою соціально-гуманітарного буття, Гадамер став видавати її за “універсальний аспект філософії” [2].

Гадамер справедливо звертає увагу на можливість застосування категорії розуміння не лише до аналізу текстів, як це робить Шлейєрмахер, або ж процесів соціально-історичного життя як феномена культури, на чому наполягав Дільтей, але й до всіх без виключення явищ життя. Крім того, Гадамер підкреслює історичний та діалектичний характер самого процесу розуміння. Ключ до розуміння полягає не лише в маніпулюванні та вольовій інтерпретації суб'єкта, але і в участі та залученні до життя, не в пізнанні, не в “досвіді”, не в методології, але в “діалектиці” [14, с.153].

Дуже ґрунтовно різні тонкощі герменевтики були досліджені Е.Коретом, і серед них багато уваги він приділив вивченню категорії розуміння. Її дослідження Корет починає з розгляду розуміння як осягнення смислу. Такий вид розуміння означає в нього внутрішню проникливість, саме за її допомогою ми осягаємо смисл. Яким чином ми приходимо до висновку, звідки нам відомий смисловий зміст? Відповідь на це питання можна дати лише після більш детального дослідження поняття розуміння. Можна ставити продумані запитання про розуміння різних предметних сфер. Але первісною формою розуміння буде, перш за все, розмовне розуміння. Звідси у Корета виникає задум покласти розмовне розуміння в основу герменевтичної рефлексії. Для мовного розуміння істотною є наявність діалогової структури. При цьому розуміння є не двополуною комунікативною системою. Воно має триповерхневу структуру, оскільки і розуміння, й висловлювання стосуються речі. Мовне розуміння вимагає звернення до розгляду речі, незважаючи на те, що сама річ може бути й не дана у безпосередньому сприйнятті. Ми знаємо про неї через мову [6, с.75].

Реконструючи концепцію Корета, можна сказати, що система розуміння мовних виразів включає в себе три типи відношень: “розуміння – мовний вираз”, “розуміння – дійсність”, “мовний вираз – дійсність”. Розуміння мовних виразів є осягнення їх значення. Розуміння речей – проникнення у їх смисл. Відношення

між мовним виразом та позалінгвістичною реальністю є одним із визначальних моментів при осягненні смислу та значення виразів мови та являє собою семантичне відношення. Розуміння речі та розуміння мови взаємно обумовлюють та доповнюють одне одного. Таке співвідношення між ними має зберігатися протягом всього дослідження. Від власне людського розуміння Корет відрізняє предметне розуміння. Воно надалі найрізноманітнішим чином виявляється залежним від людського розуміння.

Розуміння, за Коретом, не можна обмежувати лише теоретичною сферою тому, що наявне практичне розуміння. Ми досягаємо розуміння того, як практично користуватися речами. У будь-яких формах розуміння присутнє людське розуміння: “Таке розуміння такою ж мірою фундаментальне, як і універсальне явище”. Всяке пізнання, в тому числі й наукове, засноване на розумінні; розуміння – фундамент духовної діяльності.

Дуже важливим аспектом при дослідженні герменевтичного розуміння є проблема співвідношення розуміння й істини. “Всяке розуміння, – пише Корет, – це прагнення осягнути істину”. На його думку, розуміння вже є методом осягнення істини, оскільки стосується пояснення покладеного смислу. Герменевтика повинна, вважає Корет, відрізнати істину розуміння від істини пізнання. Але при цьому їх не можна повністю розділяти. Істина розуміння та істина пізнання пов’язані одна з одною, вони можуть відділятися лише відносно та ніколи не можуть протиставлятися [6, с. 78].

Висновки. Проблема розуміння є центральною проблемою герменевтики. Відповіді на питання про те, що таке розуміння та яка його роль у герменевтиці, виявляють великі розбіжності у поглядах та великий діапазон – від трактування розуміння як психологічної установки до оголошення його категорією теорії пізнання, від засвоєння смислу вираження мови до надання розумінню статусу реального існування. Немає ніякого сумніву в тому, що проблема розуміння має велике значення в гуманітарних науках. Численні проблеми, поставлені в рамках герменевтики, є актуальними та, безумовно, мають значення для сучасної науки та психології зокрема.

Список використаних джерел

1. Габитова Р.М. “Универсальная” герменевтика Фридриха Шлейермахера/Р.М.Габитова//Герменевтика: история и современность (критические очерки). – М., 1985. – 303 с.
2. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики /Х.-Г.Гадамер. – М., 1988. – 704 с.
3. Дильтей В. Наброски к критике исторического разума/ В.Дильтей//Вопр. философии. – 1988. – № 4.

4. Діхтяренко С.Ю. Дослідження процесу розуміння в контексті сучасних задач психології/С.Ю.Діхтяренко//Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України “Актуальні проблеми психології” у 12 томах/За ред. В.О. Моляко. – Т. 12. – Вип. 9. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2010. – 348 с. – С. 80 – 86.
5. Коваленко А.Б. Психологія розуміння /А.Б.Коваленко. – К., 1999. – 184 с.
6. Кузнецов В.Г. Герменевтика и гуманитарное познание / В.Г.Кузнецов. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 192 с.
7. Миллер Дж.А. Психолінгвісти/Дж.А.Миллер//Теория речевой деятельности. – М., 1968.
8. Мовчан В. Моральнісні аспекти проблеми розуміння (до історії становлення)/В. Мовчан//Герменевтичні студії. Збірник наукових праць Міжнародного науково-теоретичного семінару “Герменевтика тексту: між істиною і методом/Ред. кол. Скотний В. та ін. – Аз-арт, 2001. – 264 с.
9. Одуев С.Ф. Герменевтика и описательная психология в “философии жизни” Вильгельма Дильтея/С.Ф.Одуев// Герменевтика: история и современность (критические очерки). – М.: Мысль, 1985. – 303 с. – С. 97 – 120.
10. Рикер П. Герменевтика. Этика. Политика: Московские лекции и интервью /П.Рикер. – М.: АКАДЕМІА, 1995. – 159 с.
11. Рузавин Г.И. Проблема интерпретации и понимания в герменевтике /Г.И.Рузавин// Объяснение и понимание в научном познании. – М., 1983.
12. Хайдеггер М. Бытие и время /М.Хайдеггер. – Харьков: Фолио, 2003. – 510 с.
13. Шлейермахер Ф. Академические речи 1829 года/Ф.Шлейермахер//Метафизические исследования. – Вып. 3–4. – Спб., 1998.
14. Шульга Е.Н. Проблема “герменевтического круга” и диалектика понимания /Е.Н.Шульга//Герменевтика: история и современность (критические очерки). – М.: Мысль, 1985. – 303 с. – С. 143 – 161.

The dynamics of development of concept “understanding” is explored within the framework of hermeneutic method. Indissoluble connection of theory of understanding and hermeneutic is described. The way of formation of hermeneutic as area of psychology is traced and vision of understanding of different researchers is considered.

Keywords: understanding, hermeneutic, interpretation, explanation, language, sense.

Отримано: 11.02.2012 р.

Психокорекція емоційного стану жінок, хворих на рак статевих органів

У статті подано теоретичне обґрунтування необхідності опрацювання негативних емоційних станів у онкохворих, зокрема жінок, хворих на рак статевих органів. Виокремлені негативні емоційні стани, що впливають на розвиток захворювання конкретного органу (шийки або тіла матки, яєчників). Представлені результати психодіагностичного дослідження негативних емоційних станів онкохворих жінок, опис змісту психокорекційної процедури та результати формувального експерименту. Застосовані матеріали більш ніж 90 наукових джерел, назви 9 з яких наводяться.

Ключові слова: емоційні стани, агресія, образа, гнів, провина, тривожність, оцінка емоційного самопочуття; особистість жінки, онкозахворювання, рак; психодіагностичне обстеження; психокорекція, трансові стани.

В статье предоставлено теоретическое обоснование необходимости проработки негативных эмоциональных состояний у онкобольных, в том числе женщин, больных раком половых органов. Выделены негативные эмоциональные состояния, которые влияют на развитие заболевания конкретного органа (шейки или тела матки, яичников). Представлены результаты психодиагностического исследования негативных эмоциональных состояний онкобольных женщин, описание содержания психокоррекционной процедуры и результаты формирующего эксперимента. Используются материалы более 90 научных источников, названия 9 из которых представляются.

Ключевые слова: эмоциональные состояния, агрессия, обида, гнев, вина, тревожность, оценка эмоционального самочувствия; личность женщины, онкозаболевание, рак; психодиагностическое обследование; психокоррекция, трансовые состояния.

Актуальність теми. Життя в суспільстві ставить перед людьми величезну кількість вимог, не всі з яких вони із задоволенням виконують. Необхідність виконання цих вимог часто викликає у людей негативні емоції. Найчастіше люди не розуміють або не бажають розуміти причин тривоги і депресій, тих негативних емоцій, що утворюються начебто на порожньому місці, при зовнішньому благополуччі. Насправді це “посилки” з підсвідомості. Людина неспроможна швидко та усвідомлено перепрограмувати її і вимушена в тій чи іншій мірі підкорятися імпульсам, що йдуть з

підсвідомості. Підсвідомість чітко і рішуче дає особистості знати про негативні думки, емоції, поведінкові прояви.

Жінка, отримуючи повідомлення про захворювання на рак, часто відчуває розпач, невпевнене ставлення до життя; уникає зв'язувати себе певними зобов'язаннями і будувати плани на майбутнє, починає несвідомо чекати смерті, що сильно знижує якість життя. Якщо жінка радіє життю і бачить у своєму існуванні сенс, її воля до життя значно зростає, навіть незважаючи на існуючу загрозу.

Перший крок до одужання (разом з професійними медичними лікувальними заходами) – це психологічна допомога онкохворим жінкам в зміцненні віри в ефективності лікування і здатності організму захищатися, набутті умінь ефективніше справлятися зі стресовими ситуаціями. Важливо змінити уявлення пацієнтки про саму себе, ставлення до оточуючого психосоціального середовища, подолати негативні емоційні стани. Тому пошук ефективних засобів мобілізації психологічного потенціалу особистості онкохворого пацієнта для подолання хвороби та підвищення якості його життя є одним з актуальних питань взаємних напрямків роботи психологів і медиків.

Постановка проблеми. Згідно зі статистикою, в Україні в 2011 р. офіційно зареєстровано 910 267 осіб, хворих на рак. Щорічно вмирає від раку 90 тисяч людей. У жінок на другому місці – рак статевих органів, зокрема яєчників і шийки матки, які зараз зустрічаються значно частіше, ніж раніше. Головною психологічною причиною розвитку онкозахворювань є стресові ситуації, виникнення негативних емоційних станів особистості, які прискорюють розвиток хвороби.

У психотерапії впродовж останніх десятиріч розроблені психотехнології, що дозволяють відновлювати позитивний емоційний настрій особистості, яка має захворювання, в тому числі онкологічне. До них належить позитивна психотерапія Н. Пезешкіана та його послідовників, логотерапія, трансперсональна психотерапія, еріксонівський гіпноз, нейролінгвістичне програмування тощо. Проблема полягає в тому, що сьогодні в Україні повноцінне психотерапевтичне лікування онкохворих здійснюється тільки в умовах приватних клінік та хоспісів. Широкого обговорення результатів психотерапевтичної роботи з онкохворими серед психологічної та медичної наукової спільноти майже не відбувається. Психокорекційна робота з онкохворими жінками у державних клініках має свої особливості і залишається відкритим нагальним питанням у лікуванні та підвищенні якості життя пацієнток.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Ф. Александер у книзі “Психосоматична медицина” приділяє увагу причинній ролі емоційних факторів у виникненні захворювань, наголошує, що більшість хронічних, в тому рахунку важковиліковних хвороб, викликаються не стільки зовнішніми механічними, хімічними чинниками або мікроорганізмами, а скоріше довготривалим функціональним стресом, що виникає у повсякденному житті індивіда в процесі його боротьби за існування. Т. Ахмедов та М. Жидко в роботі “Психотерапія особливих станів свідомості” подають низку медитативних технік роботи з болем в онкохворих, низку психотехнік з опрацювання негативного психологічного самопочуття. Р. Ассаджолі та П. Феруччі в роботах “Психосинтез”, “Психосинтез: теорія та практика”, “Популярний психосинтез” розглядають напрямки психосинтетичної роботи з розкриття вольового центру особистості, відновлення радості буття, регулювання емоційних станів особистості. Л. Бурбо в роботах “Слухай своє тіло: знову і знову”, “Слухай своє тіло – найкращого друга на Землі”, “Твоє тіло говорить: люби себе”, “П’ять травм, що заважають бути самим собою” та ін. розглядає психологічні причини захворювань і шляхи їх усвідомлення та подолання, в тому числі особливості фізичного, емоційного, ментального та духовного блокування при раку. Р. Коннер в роботі “Сучасні психотерапевтичні підходи до лікування хвороб і поліпшення здоров’я” підкреслює роль стресу у виникненні захворювань, зокрема раку, а також засоби психотерапії та самопомоги при різних видах захворювань. К. Саймонтон, С. Саймонтон в роботі “Психотерапія раку” пропонують психологічний підхід до лікування онкозахворювань. Н. Пезешкіан в роботі “Психосоматика і позитивна психотерапія” розглядає як психологічні причини онкозахворювань, так і п’ятирівневу модель їх опрацювання. М. В. Воронов в роботі “Психосоматика” продовжує традиції позитивної психотерапії, пропонуючи оригінальний підхід опрацювання психологічних причин захворювань, в тому числі онкологічних. Л. Хей в низці робіт, що об’єднані в книгу “Повна енциклопедія здоров’я” поряд з викладенням авторської філософії життя та оздоровлення визначає психологічні причини онкозахворювань, наводить психотехнологію опрацювання емоційних напружень, зміни жіночої самосвідомості.

Метою дослідження виступило теоретичне обґрунтування та експериментальне застосування психокорекційної процедури з подолання негативних емоційних станів у онкохворих жінок в умовах державного клінічного онкологічного диспансеру.

Викладення основного матеріалу та обґрунтування отриманих наукових результатів. Терміном “рак” позначаються злоякісні форми клітинного зростання або збільшення числа клітин, яке відбувається автономно, виявляється деструктивно-інвазивним або метастатичним зростанням та розповсюджується. Рак – це психосоматоз, тобто захворювання, поява якого в організмі дуже сильно пов’язана з психологічним станом хворого.

Майже два тисячоліття тому римський лікар Гален звернув увагу на те, що життєрадісні жінки менше хворіють на рак, ніж жінки, які часто знаходяться у пригніченому стані. Клінічний досвід показує, що прогноз безпосередньо залежить від ставлення людини до своєї хвороби. Прагнення будь-що позбавитися недуги, відсутність бажання зрозуміти причини призводять до поразки. У тих же, хто готовий співробітничати з хворобою, намагаючись розібратися, які переваги і уроки несе патологічний стан, справи йдуть набагато краще. Чим ширше розуміння причин захворювань, тим більше можливостей в лікуванні. Вперше описав причини семи психосоматичних захворювань німецький психоаналітик Ф. Александер, пояснюючи їх виникнення спадковою схильністю, порушенням емоційного клімату в сім’ї і сильними переживаннями дорослого життя. Відчуття, переживання, думки людини за допомогою нервової і гормональної систем трансформуються в біохімічні реакції, одержують свій тілесний вираз, свій матеріальний субстрат на рівні тіла. За законом подібності, хвороба, що виникає на рівні свідомості як порушення взаємозв’язку зі світом, має свій символічний вираз на рівні тіла у вигляді біохімічних, функціональних і органічних змін [1]. Ф. Александер приділяв увагу причинній ролі емоційних чинників у виникненні захворювань, наголошував, що більшість хронічних, в тому числі важко виліковних хвороб, викликаються не стільки зовнішніми механічними, хімічними чинниками або мікроорганізмами, скільки довготривалим функціональним стресом, що виникає у повсякденному житті індивіда в процесі його боротьби за існування.

За визначенням Г. Сельє будь-який психосоматоз починається з тривалого або сильного стресу – дистресу. Але це не просто стрес, тобто навантаження, яке призводить до хвороби. Людина, що знаходиться в гармонійних стосунках зі своїм середовищем, може перенести екстремальні соматичні і психічні навантаження, уникнути хвороби. Проте, в житті зустрічаються і такі особистісні проблеми, які викликають настільки обтяжливу фіксацію і душевний розлад, що в певних життєвих ситуаціях призводять до негативних емоцій і невпевненості у собі. За версією М. Шевченка,

рак починається з гормональних порушень, які “провокуються” стресами, несприятливою екологією, неправильним харчуванням, опроміненням, спадковими порушеннями. На думку В. В. Сіпельникова, будь-які новоутворення, пухлини, кісти утворюються тоді, коли людина утримує в душі старі образи і потрясіння. Вона їх постійно “прокручує” в голові, леліє, накопичує у визначеному місці свого тіла. Виявлено, що цілковите позбавлення від старих образ повністю виликовує від будь-якої пухлини. У прикладах з міомою матки показано, що як тільки жінка повністю позбавляється від образ і гніву на адресу чоловіків — пухлина розсмоктується. В психосоматиці відомо, що рідина, яка накопичується в тілі, є символом емоцій. Наприклад, пухлиноподібне утворення кісти яєчників виникає в результаті накопичення рідини у зріючому фолікулі або жовтому тілі. Психічним еквівалентом накопичення рідини в кістах яєчників служить переповнювання жінки непрожитими почуттями, нереалізованою агресією, пов’язаною з партнером або його відсутністю. Це може бути образа, нетерпиме ставлення до партнера, відчай від нереалізованості своєї сексуальної енергії унаслідок самотності або відсутності кохання. Образа, що виникає у відповідь на чие-небудь необережне втручання, це зручне алібі, що нібито звільняє від подальшого розвитку стосунків. Образа – це зовнішній прояв душевної ліні, прихованої упертості і замкнутості. У багатьох людей на душі лежать образи, що накопичувалися роками. Нерідко в дорослій людині живе гіркота дитячих переживань, і якусь хворобливу подію вона пам’ятає все життя в найдрібніших подробицях. Якщо такі відчуття присутні і в онкохворого, то, перш за все, йому доведеться визнати, що ні хто інший, а він сам є основним джерелом стресу [8].

Л. Хей висловлює думку, що рак спричиняє глибока образа, яка довго накопичується і буквально роз’їдає тканини. У свідомості людини бере верх відчуття безвихідності, безпорадності, невірної втрати, і вона починає звинувачувати в своїх проблемах оточуючих. Крім того, ракові хворі відрізняються підвищеною самокритичністю. Отже, на думку Л. Хей, ключ до успіху в лікуванні раку – уміння любити і приймати себе такими, які ми є [9].

Як вважає Н.М. Віторська, пухлина спочатку виникає у свідомості. Провідним провокуючим чинником у механізмі виникнення раку є мотив використання отриманої енергії для себе. До психологічних особливостей особистості, схильної до ракових процесів, відносять емоційну нестійкість, схильність до самозвинувачень, незрілість характеру. Найбільш схильні до ризику онкологічних захворювань особистості, які страждають синдромом

аутоагресивності, часто зазнавали психологічних травм в дитинстві, переживають гостре почуття провини, проявляють ненависть до самих себе, мають тенденції до самозаперечення, прагнення до самопокарання [5].

На думку Л. Бурбо, онкохвороба виникає у людини, яка в дитинстві пережила серйозну психологічну травму і все життя носила всі свої негативні емоції в собі. Деякі люди в дитинстві пережили не одну, а декілька таких травм. Як правило, від раку страждає людина, яка так хоче жити в любові і згоді зі своїми близькими, що дуже довго пригнічує в собі злість, образу або ненависть до одного з батьків. Багато хто також злиться на Бога за те, що їм довелося пережити. При цьому вони забороняють собі виявляти ці негативні почуття; останні ж тим часом накопичуються і посилюються кожний раз, коли яка-небудь подія нагадує про стару психологічну травму. І приходиться день, коли людина досягає своєї емоційної межі, – в ній все немов вибухає, і тоді починається рак. Рак може виникнути як в період емоційної напруги, так і після вирішення конфлікту [3; 6].

Психологічні процеси, що допомагають звільнитися від неприємних почуттів, виразити негативні емоції і пробачити минулі образи (реальні або вигадані) можуть стати важливим елементом профілактики захворювань. Онкологічні хворі почасти носять в душі образи та інші хворобливі переживання, що пов'язують їх з минулим і не знайшли свого виходу. Аби наші пацієнти могли видужати, їм часто буває необхідно навчитися звільнитися від свого минулого [6;8].

Отже, для психосоматичного розуміння злоякісних захворювань недостатньо відкрити факт, що імунна система людини тісно пов'язана з виникненням ракового захворювання, вирішальне значення має постулат, що від опірності організму, його захисних сил залежить, чи "спокійно" поведуться клітини, чи починають нестримно розмножуватися. Відомо, що захисні сили організму ослаблюються душевними травмами. Отже, емоції відіграють неабияку роль у виникненні раку. Завдяки багаточисельним науковим дослідженням, які підтверджують це припущення, сьогодні вже не доводиться сумніватися, що психічні чинники відіграють найважливішу роль у розвитку онкологічних захворювань [7].

Найважливішими психологічними аспектами в онкохворобі жінки є ставлення до хвороби та особливості психоемоційної сфери. Особливості психоемоційної сфери визначають якість життя, впливають на внутрішню картину хвороби. Онкологічна хвороба

призводить не лише до функціонального та органічного порушення – перед пацієнткою постають складні психологічні проблеми. До онкологічного хворого необхідно ставитись до людини, яка перебуває у серйозній стресовій ситуації. Тривале важке соматичне захворювання, госпіталізація, відрив від звичного способу життя та праці, від мікросоціального та соціального оточення, складна травмуюча операція, яка може призвести до інвалідності, і, нарешті, загроза смерті руйнують звичні стереотипи поведінки, які формувалися впродовж життя жінки, змінюється система цінностей та еталонів, суттєво перебудовується особистість пацієнтки. Перед нею постає проблема адаптації до умов життя, що виникли внаслідок операції.

Усвідомлення діагнозу та лікування онкологічного захворювання на рак матки супроводжується для жінки великими стражданнями. В першу чергу після постановки діагнозу розвивається важкий психологічний стрес. При цьому можна виокремити певні прояви відреагування на нього: це раптова слабкість в тілі, прояв надмірних емоцій, відчуття нереального, заперечення подій, що відбуваються, гостре переживання страху смерті, підвищена тривожність, гнів, самозвинувачення або пошук винних як спроба опанувати власний страх. У жінки також розвивається стрес переживання зміни соціальної ситуації, формування нової системи комунікацій, пошуку нової ролі у сімейних взаємовідносинах. Подібні зміни провокують формування нової внутрішньої позиції стосовно ситуації, що склалася. Описано вплив хвороби на психіку в проявах формування надцінного ставлення до свого здоров'я, іпохондричність. На певному етапі жінка переживає стан депресії, пов'язаної з почуттям втрати самоідентифікації та самоповаги, душевного болю, втрати сенсу життя та віри, відчуття самотності та непотрібності. У виникненні депресії велике значення мають емоційні чинники, які пов'язані з переживанням хвороби, відчаєм, жалем до себе, розгубленістю та нерозумінням, як жити далі з тим, що трапилось. В даному стані відбувається переоцінка цінностей та установок, формується новий погляд на себе і на світ. Після повідомлення діагнозу та переживання шоку і всього, що пов'язано з цим, більшість жінок відчувають почуття роздвоєності. З одного боку, потрібно пройти через важке лікування, перенести травмуючу операцію (видалення матки), але залишитися жити, незважаючи на жодні наслідки для роботи та сімейного життя, а з іншого – неможливо змиритися з операцією, яка перетворює жінку на “нежіночну”. В деяких випадках це призводить до розпаду сім'ї, оскільки, що чоловік чи коханий не настільки сильний духом і капітулює перед важкою життєвою ситуацією саме тоді, коли жінці

особливо потрібна любов та підтримка. Такий психологічний стрес вимагає швидкого та рішучого вирішення.

Найбільш хвилюючим є стан внутрішнього напруження, протиріччя особистісних прагнень і бажань жінки та обмежень і заборон, які виникають після операції. Напруження, що виникає та посилюється, коли жінка не бачить реального виходу із важкої ситуації, стан фрустрації є намаганням “зірвати зло” на когось, хто навіть не причетний до цієї проблеми, або ж схильність звинувачувати себе у всьому, що відбувається, і виявляти депресивні реакції, або ж намагання зменшити значущість неприємностей або не помічати їх. Деякі лікарі-онкологи та психологи вважають, що від ставлення до своєї хвороби значною мірою залежить мікроклімат в сім’ї: чим менше жінка драматизує ситуацію, тим більше в неї шансів отримати підтримку від сім’ї та близьких.

Експериментальне дослідження з визначення особливостей емоційного стану онкохворих жінок та психокорекційна робота з ними проводилися протягом жовтня 2011-березня 2012 р.р. на базі Луганського обласного клінічного онкологічного диспансеру. В пілотажному дослідженні та корекційній роботі взяли участь 60 жінок віком від 28 до 66 років, хворих на рак статевих органів (захворювання шийки або тіла матки, злоякісні пухлини яєчників). У психодіагностичному обстеженні застосовані: методика діагностики оперативної оцінки самопочуття, активності і настрою (САН); методика діагностики показників і форм агресії А. Басса та А. Дарки (МБД); методика діагностики самооцінки рівня реактивної і особистісної тривожності Ч.Д. Спілберга, Ю.Л. Ханіна; опитувальник самооцінки емоційних станів (А. Уессмана і Д. Рікса). Результати психодіагностики показали, що до проведення психокорекційної роботи всі жінки відчували низку негативних емоційних станів. На момент тестування в усіх жінок погане самопочуття; за шкалою активності виявлено, що у 83,3% респондентів показник нижчий середнього. В обстежуваних вище середнього рівня виявився показник прямої агресії (60,1%), середній рівень з тенденцією до високого і середній рівень рівно набрали по 50% жінок. Показники вище середнього рівня набрали шкали вербальної агресії (55,3% респондентів виражають негативні почуття як через форму (крик, виск), так і через зміст словесних відповідей (прокльони, погрози) та фізичної агресії (41,7%). Майже у всіх жінок, хворих на рак матки, виявили дуже високий показник за шкалою “почуття провини” 89%, тобто хворі жінки виражали ставлення, переконання і поведінку стосовно себе і оточуючих, що

вони є поганими людьми, поступають не добре, зле, відчуття розкаяння совісті. Отримані вище середнього рівня показники за шкалами “образа” (74% респондентів), “підозрілість” (61,7% респондентів), “негативізм” (48,3%), “роздратування” (59,3%) – респонденти виражають готовність до прояву негативних почуттів при щонайменшому збудженні (запальність, грубість). У 18% жінок спостерігається високий рівень ворожості, 33% респондентів набрали середній рівень з тенденцією до високого, 33% – середній індекс ворожості. Майже у всіх жінок (92%) спостерігалася помірна реактивна тривожність, яка характеризується супроводом суб’єктивних емоцій, напругою, занепокоєнням, нервозністю. У 8% обстежуваних – висока тривожність, яка викликає порушення уваги, інколи порушення тонкої координації та інтенсивніше сприйняття ситуацій або обставин, які потенційно містять можливість невдачі або загрози. У 84% – високий показник особистісної тривожності, що виражається в підвищеній схильності занепокоєння в різних життєвих ситуаціях, у тому числі і тих, об’єктивні характеристики яких до цього не призводять, особливо коли вони стосуються оцінки компетенції і престижу особистості. У 8% жінок спостерігається дуже високий рівень тривожності, що корелює з наявністю невротичного конфлікту, з емоційними і невротичними зривами і з психосоматичними захворюваннями та у 8% – помірна особистісна тривожність. На момент тестування у 67% жінок виявлено середній показник самооцінки емоційного стану, у 33% досліджуваних – нижчий середнього, тобто онкохворі жінки знаходилися у стані емоційної напруги, неспокою, переживання з приводу свого здоров’я.

На основі даних психодіагностичного обстеження розроблена психокорекційна програма з метою подолання негативних станів у онкохворих жінок. Програма містить серію індивідуальних занять (від 10 до 20) з онкохворими жінками, кожне з яких починається з бесіди, протягом якої з’ясовувалися обставини життя жінки, знаходилося позитивне тлумачення симптомів захворювання та його значення в житті жінки [7]. Процедура поетапно переходила в подолання виявлених у пацієнтки негативних емоційних станів. Основними психокорекційними методами виступили трансівні стани. Кожний алгоритм трансівних станів містить релаксаційний блок, в якому розміщуються афірмації, відповідні захворюванню, емоційному стану та особливостям особистості пацієнтки. Релаксаційний блок перших 5 занять спрямований на роботу з болем та пухлинами. Впродовж перших 8-10 занять використовуються техніки прощення; в середині алгоритму розміщуються

техніки емоційного та мисленнєвого очищення, відновлення діяльності організму, побудови по-новому міжособистісних взаємин. Кожне заняття завершується блоком кольоромедитації. Після виходу з трансового стану проводилося обговорення самопочуття, випробовуваних пацієнткою образів та відчуттів.

Після проведення психокорекційної роботи в онкохворих жінок самопочуття покращилося на 33%; активність збільшилася на 24%; настрої піднявся на 35%. Зменшені показники за шкалами фізичної агресії на 10%, непрямой агресії – 12%, роздратування – 8,6%, негативізму – 3,3%, образи – 18,5%, підозрливості – 4,2%, вербальної агресії – 5,2% і почуття провини на 18,4%. За шкалою реактивної тривожності, 66,7% жінок, які мали помірний рівень, отримали низькі показники, 8,3% жінок змінила показник з високого на низький. За методикою діагностики самооцінки емоційних станів на 47,7% у жінок підвищився спокійний стан, майже на 43,5% у жінок зменшена втома, підвищився настрої – на 53,5% та 41,3% жінки відчували впевненість у собі.

Звісно, що такої короткострокової психологічної роботи з онкохворими недостатньо і вона мусить бути продовжена, але в умовах державної клінічної установи корекція психологічного стану онкохворих залишається сьогодні тільки волонтерською ініціативою лікарів та психологів.

Резюме. Сучасна медицина та психологія вважають одним з основних чинників виникнення онкозахворювань стан стресу та низку яскравих негативних почуттів – образи, провини, тривожності, гніву, агресії і т.ін. Результати дослідження виявили наявність в онкохворих жінок негативного емоційного самопочуття, високий рівень тривожності, почуття провини, образи тощо. Психокорекційні заходи із застосуванням активних методів психологічного впливу дозволили отримати позитивну динаміку та поліпшення емоційного стану в онкохворих жінок.

Список використаних джерел

1. Александер Ф. Психосоматическая медицина. Принципы и практическое применение / Франц Александер. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. — 352 с.
2. Ассаджоли Р. Психосинтез: теория и практика/ Р. Ассаджоли. – М: REFL-book, 1994. – 314 с.
3. Бурбо Л. Слушай свое тело, лучшего друга на земле / Бурбо Лиз. – М. : Гелиос, 2001. – 146 с.
4. Вереїна Л. В. Регулювання емоційних станів психосоматичних хворих методами особливих станів свідомості/ Л. В. Вереїна //

- Психологічні перспективи. Спец. випуск: Становлення особистості як суб'єкта життєвого шляху. – Т. 3. К. : Інститут соціальної і політичної психології НАПН України, 2011. – С. 194-203.
5. Виторская Н.М. Причины болезней и истоки здоровья / Наталья Мстиславовна Виторская. – М. : Амрита – Русь, 2006. – 142 с.
 6. Гардашнікова Г. Т. Психосоціальне середовище як чинник виникнення онкозахворювань у жінок / Г. Т. Гардашнікова, Л. В. Вереїна // Актуальні проблеми психології. Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка – К. : Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, 2011. – Т. 7, вип. 25. – С. 52-60.
 7. Пезешкиан Н. Психосоматика и позитивная психотерапия / Носрат Пезешкиан. – М. : Институт позитивной психотерапии, 2006. – 333 с.
 8. Саймонтон К. Возвращение к здоровью. Часть 1: Рак и психика/ Карл Саймонтон, Стефании Саймонтон – СПб. : Питер-пресс, 1995. – 94 с.
 9. Хей Л.Л. Исцели себя сам/Л.Л.Хей. – Кишинев: Логос, 1996. – 259 с.

In the article the theoretical ground of necessity of the negative emotional states working at cancer patients, including women, suffering of genital organs cancer is given. The negative emotional states which influence the development of disease of concrete organ are selected (cervix and uterine body, ovaries). The results of psychological diagnostics research of the negative emotional states of women suffering at cancer, description of psychological correction procedures maintenance and results of forming experiment are represented. Materials of more than 90 scientific sources are used, 9 titles of them are given.

Keywords: emotional states, aggression, offense, anger, guilt, anxiety, estimation of emotional feel; personality of woman, cancer; psychological diagnostics inspection; psychological correction, trance states.

Отримано: 12.02.2012 р.

Формування комунікативних здібностей молодших школярів

Стаття присвячена проблемі формування комунікативних здібностей молодших школярів. Автором висвітлені психологічні особливості молодших школярів; представлено залежності розвитку комунікативних вмінь від особистісних особливостей; розроблено комунікативно-розвивальну програму, спрямовану на розвиток комунікативних здібностей молодших школярів.

Ключові слова: молодший школяр, комунікативні здібності, психологічні механізми, комунікативно-розвивальна програма, психологічний тренінг.

Статья посвящена проблеме формирования коммуникативных способностей младших школьников. Автором освещены психологические особенности младших школьников; представлены зависимости развития коммуникативных умений от личностных особенностей; разработано коммуникативно-развивающую программу, направленную на развитие коммуникативных способностей младших школьников.

Ключевые слова: младший школьник, коммуникативные способности, психологические механизмы, коммуникативно-развивающая программа, психологический тренинг.

Спілкування необхідною умовою буття людей, без котрого неможливе повноцінне формування не тільки окремих психічних функцій, процесів і властивостей людини, але і особистості в цілому. Саме в молодшому шкільному віці спілкування і взаємодія з оточуючими виходять на перший план. Дослідники єдині у визнанні того величезного значення, що має для молодшого школяра спілкування з ровесниками, оскільки воно знаходиться в центрі його життя, багато в чому визначає всі інші сторони поведінки та діяльності. Проте, як свідчить життєва практика та наукові дослідження, далеко не кожен молодший школяр спроможний ефективно налагодити і підтримувати взаємовідносини з оточуючими його людьми. А це, безумовно, позначається не лише на самопочутті, а й на якості його взаємин з однолітками, батьками та педагогами, на його поведінці, вчинках та особистісному становленні загалом.

Труднощі в спілкуванні молодшого школяра є однією зі складних проблем в психології. Недостатньо з'ясовані зовнішні та

внутрішні чинники спілкування, а також питання про те, як впливають індивідуально-психологічні та особистісні характеристики суб'єкта на розвиток його комунікативних вмінь. Тому даній проблемі присвячене дослідження на тему “Формування комунікативних здібностей молодших школярів”.

Об'єкт дослідження – психологічні умови розвитку комунікативних здібностей молодших школярів.

Предмет дослідження – особливості формування комунікативних здібностей молодших школярів.

Мета дослідження полягає у розкритті психологічних особливостей процесу комунікації, соціально-психологічних факторів розвитку комунікативних здібностей молодших школярів, теоретичному аналізі та експериментальному дослідженні комунікативних здібностей молодших школярів і діяльності психолога з їх корекції.

В основу дослідження покладена **гіпотеза**: комунікативні здібності молодших школярів визначаються його особистісною характеристикою, а їх рівень ефективності залежить від спеціальної системи роботи практичного психолога з використанням певних психокорекційних засобів, активних методів спрямованих на вдосконалення даного процесу, а також на розвиток їх особистісної сфери.

Для досягнення мети дослідження та перевірки гіпотези ставимо наступні **завдання**:

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми розвитку комунікативних здібностей.

2. Вивчити психологічні особливості молодших школярів з метою виявлення залежності розвитку комунікативних вмінь від особистісних особливостей.

3. Розробити комунікативно-розвивальну програму, спрямовану на розвиток комунікативних здібностей молодших школярів.

У дослідженні були використані наступні **методи**:

- вивчення літературних джерел;
- дослідження емоційних та особистісних факторів особистості молодшого школяра (тривожність та самооцінка);
- методики діагностики рівня комунікативних здібностей особистості;
- методики формування комунікативних здібностей молодших школярів.

Практичне значення дослідження визначається розробкою методичних рекомендацій з питань організації та впровадження у

шкільну практику комунікативно-розвиваючої програми для молодших школярів; створенням методичного забезпечення формування комунікативних здібностей молодших школярів. Результати дослідження можуть безпосередньо використовуватися викладачами, практичними психологами для організації індивідуального підходу і прогнозування успішності комунікативної поведінки у ситуаціях різних якостей, змісту та значення для школяра; з'ясування глибинних особистих комунікативних проблем у досягненні життєвих цілей та пошуку внутрішніх перешкод у здійсненні поведінки; організації та проведення тренінгів за комунікативно-розвиваючою програмою для успішного розвитку комунікативних здібностей молодших школярів.

Метою експериментальної частини нашого дослідження було вивчення психологічних особливостей молодших школярів з метою виявлення залежності розвитку комунікативних здібностей молодших школярів від особистісних особливостей, таких як самооцінка та тривожність.

Програма констатуючого етапу дослідження включає:

- діагностику комунікативних здібностей молодших школярів;
- дослідження емоційних станів (тривожність);
- особистісних факторів молодших школярів (самооцінка);

В дослідженні взяли участь учні 3-х класів у кількості 45 осіб, з яких було створено декілька тренінгових груп для роботи практичного психолога.

Для вивчення комунікативних вмінь, емоційних станів та особистісних факторів молодших школярів ми використали:

- тест-опитувальник КОС-1 (для вивчення комунікативних та організаторських здібностей);
- опитування (для виявлення комунікативних проблем молодших школярів);
- тест – опитувальник Ч.Д. Спілберга та Ю.Л. Ханіна (для оцінки рівня реактивної та особистісної тривожності);
- тест на дослідження рівня самооцінки .

Також були використані методи спостереження за дітьми; бесіди з батьками та вчителями досліджуваних дітей.

Результати досліджень піддавалися кореляційному аналізу.

Для зручності викладу матеріалу ми використовували наступні скорочення:

- КЗ – комунікативні здібності;
- ОЗ – організаторські здібності;
- РТ – реактивна тривожність;

ОТ – особистісна тривожність;

СО – самооцінка.

Результати, отримані після проведення нами методики КОС і обробки даних, подані у таблиці 1.

Таблиця 1

Рівні комунікативних здібностей (узагальнені дані)

РІВНІ КЗ	БАЛИ	К-СТЬ ОСІБ	%
Низький	1	10	20
Нижчий середнього	2	8	18
Середній	3	13	26
Високий	4	5	12
Дуже високий	5	9	24

Із таблиці 2 видно, що в експериментальній групі виділяються наступні рівні організаторських здібностей:

Таблиця 2

Рівні організаторських здібностей (узагальнені дані)

РІВНІ ОЗ	БАЛИ	К-СТЬ ОСІБ	%
Низький	1	10	22
Нижчий середнього	2	9	16
Середній	3	12	26
Високий	4	10	22
Дуже високий	5	6	14

Уміння проникнути в психічний стан підлітків є обов'язковою вимогою у професійній діяльності практичного психолога. Емоційний психічний стан молодших школярів, які звертаються до психолога, є досить складним. Цей емоційний стан виникає як результат несвідомого співвіднесення попередніх очікувань від навчання, праці або особистого життя і породжують як піднесення, ейфорію, так і певну тривогу, пов'язану з побоюванням різного роду неуспіху – як у навчальній, так і в міжособистісній сферах.

Щоб дослідити цей стан, після анкетування, для нашої вибірки досліджуваних було проведено емпіричне дослідження тривожності.

Методика діагностики тривожності Ч.Д.Спілбергера, Ю.Л.Ханіна є надійним і інформативним способом самооцінки рівня тривожності в даний момент (реактивна тривожність як стан) і особистісної тривожності (як стійка характеристика людини).

Із таблиці 3 видно, що в експериментальній групі виділяються наступні рівні реактивної тривожності:

Таблиця 3

Рівні реактивної тривожності (узагальнені дані)

Реактивна тривожність (РТ)	К-СТЬ ОСІБ	%
Низький	25	56
Середній	20	44
Високий	0	0

Домінуючим рівнем в експериментальній групі є низький (56%).

Із таблиці 4 видно, що в експериментальній групі виділяються наступні рівні особистісної тривожності:

Таблиця 4

Рівні особистісної тривожності (узагальнені дані)

Реактивна тривожність (РТ)	К-СТЬ ОСІБ	%
Низький	4	8
Середній	25	54
Високий	16	38

Домінуючим рівнем в експериментальній групі є середній (54%).

Отже, вимагається цілеспрямована корекційна робота з молодшими школярами з підвищеним рівнем тривожності, що припускає розвиток рефлексії, тобто самопізнання внутрішніх психічних актів і станів та формування тривкої позитивної самооцінки.

Для дослідження самооцінки була використана методика, запропонована І.М.Цимбалюком та Г.В.Ложкіним.

Із таблиці 5 видно, що в експериментальній групі виділяються наступні рівні самооцінки:

Таблиця 5

Рівні самооцінки (узагальнені дані)

САМООЦІНКА	К-СТЬ ОСІБ	%
Низька	12	28
Середня	30	65
Висока	3	6

Домінуючим рівнем в експериментальній групі є середній (65%).

Результати дослідження піддавались кореляційному аналізу. Для 5 % рівня точності, який вважається загальноприйнятим у психологічних дослідженнях, значущим коефіцієнтом кореляції (при розмірі вибірки 50 осіб) є $r = 0,278711$ (розраховано за допомогою ППП statistika 5.0).

При обробці експериментальних даних, отриманих під час дослідження, було виявлено значну кількість кореляцій (табл. 6).

Результати кореляційного аналізу

	КЗ	ОЗ	РТ	ОТ	СО
КЗ	1				
ОЗ	0,278756	1			
РТ	-0,49548	-0,16289	1		
ОТ	-0,67367	-0,41941	0,343662	1	
СО	-0,69792	-0,30067	0,432704	0,909868	1

КЗ – комунікативні здібності;

ОЗ – організаторські здібності;

РТ – реактивна тривожність;

ОТ – особистісна тривожність;

СО – самооцінка.

Висновки. Виявлені кореляційні зв'язки між рівнем комунікативних здібностей та:

а) організаторськими здібностями ($r_{\text{КЗ,ОЗ}} = 0,288$) – прямий кореляційний зв'язок;

б) реактивною тривожністю ($r_{\text{КЗ,РТ}} = -0,495$) – обернений кореляційний зв'язок;

в) особистісною тривожністю ($r_{\text{КЗ,ОТ}} = -0,673$) – обернений кореляційний зв'язок;

г) самооцінкою ($r_{\text{СО,КЗ}} = -0,698$) існує прямий кореляційний зв'язок (оскільки у тестах високі бали по комунікативних та організаторських здібностях означали високий рівень, а високі бали по самооцінці – низький рівень). Тобто із зниженням чи підвищенням одного фактора знижується чи підвищується інший.

Також виявлено кореляційні зв'язки між організаторськими здібностями та:

а) особистісною тривожністю ($r_{\text{ОЗ,ОТ}} = -0,419$) обернений кореляційний зв'язок;

б) самооцінкою ($r_{\text{ОЗ,СО}} = -0,301$) прямий кореляційний зв'язок.

Реактивна тривожність корелює із:

а) особистісною тривожністю ($r_{\text{ОТ,РТ}} = 0,344$), виявлений прямий кореляційний зв'язок;

б) самооцінкою ($r_{\text{РТ,СО}} = 0,433$), виявлений обернений кореляційний зв'язок;

Особистісна тривожність також корелює із самооцінкою ($r_{\text{ОТ,СО}} = 0,91$), виявлений обернений кореляційний зв'язок.

Між організаторськими здібностями та реактивною тривожністю ($r_{\text{ОЗ,РТ}} = -0,1628$) статистично значимих зв'язків не виявлено.

Кореляційний аналіз допоміг виявити і краще зрозуміти поєднання та взаємовплив самооцінки, реактивної та особистісної тривожності, які характеризують тих підлітків, які мають низький рівень комунікативних здібностей. Можна констатувати наступні факти. Комунікативні здібності, самооцінка та рівень тривожності є між собою потужно взаємопов'язані, і зміна якогось одного фактора, (в позитивну чи негативну сторону) тягне за собою і зміну інших перерахованих вище факторів. Так, із зниженням самооцінки підвищується тривожність і знижується рівень комунікативних здібностей, а із підвищенням особистісної тривожності знижується самооцінка та комунікативні і організаторські здібності. І, відповідно, зміни в рівні комунікативних здібностей ведуть до змін в самооцінці та рівні тривожності.

Гіпотеза про те, що комунікативні вміння молодшого школяра визначаються його особистісною та емоційною характеристикою (тобто залежать від самооцінки та рівня тривожності) підтвердилась, тому нами була створена програма соціально-психологічного тренінгу(СПТ) „Розвиток комунікативних вмінь молодших школярів”.

Мета програми: корекція тривожності (побороти невпевненість, страх), допомогти молодшим школярам сформувати адекватну самооцінку, краще пізнати себе. Найбільш успішно і повно реалізувати себе в комунікативній діяльності.

Загальна мета СПТ конкретизується в таких завданнях:

1) набуття знань у галузі психології особистості про основні види тренінгових груп, загальні методичні прийоми групової роботи, етапи розвитку групи в СПТ, компетентність у спілкуванні та її психологічну структуру;

2) набуття умінь і навичок спілкування, наприклад: уміння встановити контакт із співрозмовником, сприймати й розуміти емоційний сган, приймати й передавати невербальну інформацію, бути учасником або керівником дискусії, уміння правильно побудувати бесіду, вислухати й зрозуміти співрозмовника, змінювати стосунки під час бесіди і т.ін.;

3) корекція, формування й розвиток установок, необхідних для успішного спілкування, розв'язання конфліктних ситуацій, розвиток емоційної стійкості до складних життєвих ситуацій;

4) розвиток здібностей адекватно та повноцінно сприймати й оцінювати себе та інших, а також взаємини, які склалися між людьми;

5) робота з емоційною сферою спрямована на розуміння, відслідковування і усвідомлення своїх емоцій, а також на корекцію тривожності;

б) корекція й розвиток особистісних якостей, формування адекватної самооцінки, самоусвідомлення себе і прийняття.

Після завершення тренінгу нами була ще раз проведена діагностика комунікативних здібностей молодших школярів з метою дослідження ефективності запропонованої психокорекційної програми. Завдання контрольного дослідження – виявити вплив корекційної програми, що використовувалась, на розвиток комунікативних умінь молодших школярів.

Результати контрольного дослідження ми узагальнили і подали разом із показниками, котрі були отримані при вивченні комунікативних і організаторських здібностей на констатуючому етапі дослідження в табл. 7.

Таблиця 7

Зведена таблиця рівнів комунікативних здібностей до і після формуючого експерименту

РІВНІ КЗ	До формуючого експерименту			Після формуючого експерименту	
	бали	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%
Низький	1	9	20	3	8
Нижчий середнього	2	8	18	5	12
Середній	3	12	26	16	34
Високий	4	5	12	8	18
Дуже високий	5	11	24	13	28

Отже, після проведення розробленого нами тренінгу середньогруповий рівень комунікативних вмінь зріс на 35%, а організаторських здібностей – на 13%. Можна стверджувати, що запропонована психокорекційна програма, спрямована на розвиток комунікативних вмінь молодших школярів, є достатньо ефективною і здійснює позитивний вплив на підвищення рівня комунікативних здібностей, про що свідчить процентний ріст середньогрупових комунікативних умінь.

Результати дослідження можуть безпосередньо використовуватися викладачами, практичними психологами для організації індивідуального підходу і прогнозування успішності комунікативної поведінки в ситуаціях різної якості, різного змісту та значення для молодших школярів; з'ясування глибинних особистих комунікативних проблем у досягненні життєвих цілей та пошуку внутрішніх перешкод у здійсненні поведінки; організації та проведення тренінгів за комунікативно-розвиваючою програмою для успішного розвитку комунікативних умінь молодших школярів; використанні запропонованих психокорекційних методик тощо.

Список використаних джерел

1. Бурнард Ф. Тренінг межличностного взаимодействия / Ф.Бурнард. – СПб.: Питер, 2002. – 304 с.
2. Заброцький М.М. Вікова психологія: Навч. посібник / М.М. Заброцький. – К., 1998. – 100 с.
3. Джонсон, Девід В. Соціальна психологія: тренінг міжособового спілкування/Пер. з англ. В. Хомика. – К.: Вид.дім “КМ Академія”, 2003. – 288 с.
4. Максименко С.Д. Основи генетичної психології / С.Д.Максименко. – К.: НПУ Перспектива, 1998. – 320 с.
5. Максименко С.Д. Загальна психологія: Підручник / С.Д.Максименко. – К.:Форум, 2000. – 543 с.
6. Мілютіна К.Лі. Теорія та практика психологічного тренінгу: Навч.посіб. /М.К.Мілютіна. – К.: МАУП. – 192 с.
7. Савчин М.В. Вікова психологія: Навч. посіб. / М.В.Савчин, Л.П.Василенко. – К.: Академвидав, 2005. – 360 с.
8. Цимбалюк І.М. Психологія спілкування: Навчальний посібник / І.М.Цимбалюк. – К.: ВД “Професіонал”, 2004. – 304 с.
9. Яценко Т.С. Психологічні основи психокорекції: Навч. посіб. / Т.С.Яценко. – К.Либідь, 1996. – 246 с.

The article is devoted to the formation of communication skills of junior schoolchildren. The author describes the psychological characteristics of primary schoolchildren, presents relation between the development of communicative skills and personal characteristics, developed communicative developmental program designed to develop communication skills of junior schoolchildren.

Keywords: junior schoolchildren, communication skills, psychological mechanisms, communicative developmental program, psychological training.

Отримано: 16.02.2012 р.

Толерантність як фактор уявлень студентів про норми поведінки в міжособистісному конфлікті

У статті представлено аналіз результатів емпіричного дослідження впливу толерантності особистості на уявлення студентів про норми поведінки в міжособистісному конфлікті. Аналіз отриманих даних свідчить про виразний зв'язок рівня толерантності особистості із типом уявлень студентів про норму поведінки у міжособистісному конфлікті. Рівень толерантності помітно вищий у студентів з продуктивним типом уявлень, порівняно з представниками непродуктивного типу уявлень. Водночас залежність "чим вищий рівень толерантності, тим більш продуктивними є уявлення про норми поведінки у конфлікті" підтверджується лише в обмеженому діапазоні.

Ключові слова: особистість, уявлення, норма поведінки, толерантність, терпимість, міжособистісний конфлікт, продуктивність, конфліктна дія.

В статье представлен анализ результатов эмпирического исследования влияния толерантности личности на представления студентов о нормах поведения в межличностном конфликте. Анализ количественных данных свидетельствует о выраженной связи между уровнем толерантности и типом представлений студентов о нормах поведения в межличностном конфликте. Уровень толерантности заметно выше у студентов с продуктивным типом представлений в сравнении с представителями непродуктивного типа представлений. В то же время зависимость "чем выше уровень толерантности, тем более продуктивны представления о нормах поведения в конфликте" подтверждается лишь для ограниченного диапазона значений.

Ключевые слова: личность, представление, норма поведения, толерантность, терпимость, межличностный конфликт, продуктивность, конфликтное действие.

Актуальність проблеми. У сучасних дослідженнях конфлікту вплив уявлень особистості на розгортання взаємин з навколишніми вивчався у працях Г.М.Андрєєвої, І.Г. Батраченко і О.А. Коновалової, А.О.Бетіної, Н.В.Грішиної, А.Т.Ішмуратова, К.В.Коростеліної, І.В.Кошової, Н.В.Крогіус, Г.В.Ложкіна та Н.І.Пов'якель, М.І.Пірен, Н.І. Фригіної та ін. Соціальні норми відображаються індивідуальною свідомістю особистості як елементи

соціальної дійсності та існують в екстеріоризованих та інтеріоризованих формах (вербалізованих й образних, чуттєвих). Засвоєння особистістю соціальних норм забезпечують функціонування певного порядку в суспільстві й водночас слугують умовою самореалізації особистості. Уявлення студентів про норми поведінки в міжособистісному конфлікті не отримали спеціального дослідження, яке могло б сприяти формуванню їх конструктивної поведінки при порушеннях взаємин з оточуючими. Цим зумовлюється актуальність даної теми.

Стаття має на меті проаналізувати залежність уявлень студентів про норму поведінки у міжособистісному конфлікті від розвитку в них такої особистісної властивості, як толерантність.

Проведене дослідження виконано за допомогою методів аналізу, узагальнення й систематизації результатів досліджень, логічного опрацювання науково-психологічних текстів, методики схильності до певного стилю поведінки в конфлікті Томаса-Кіллмена, анкети на визначення уявлень про норми поведінки в міжособистісному конфлікті, методики діагностики комунікативної толерантності В.В.Бойко.

Результати дослідження. Уявлення про норму поведінки в міжособистісному конфлікті є компонентом соціального сприймання студента та відіграє певні функції і в такій важливій сфері його особистості, як засвоєння соціальних норм. Наявність соціальних норм у змісті "індивідуальної свідомості" в 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. Отже, 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 її 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 [2, 104]. Водночас їх регуляторні функції залежать від

того, чи засвоєні вони особистістю, чи стали вони мотивами її 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 в 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 характеризуються 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 в 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 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 вплітаються у процес сприймання міжособистісних конфліктів як особливі формуючі образ конфлікту фактори. По-третє, на думку, 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.

На основі емпіричного дослідження нами було виявлено два типи уявлень студентів про норми поведінки у міжособистісному конфлікті: продуктивний та непродуктивний. Продуктивний тип включає два підтипи. В першому з них уявлення відзначаються диференційованістю, достатньою повнотою, стабільністю, дієвістю. У другому підтипі продуктивного типу диференційованість уявлень дещо знижена, хоча уявлення і відображають значну кількість

норм, але вони недостатньо систематизовані, спостерігається ледь помітна ситуативність уявлень. Для всіх представників продуктивного типу характерна схильність до використання стратегій співпраці й компромісу при вирішенні конфліктів. В оцінках конфлікту ці студенти намагаються розібратись в його причинах, їх висновок про корисність чи шкідливість конфлікту залежить від конкретних умов. Безапеляційних, крайніх оцінок (позитивних або негативних) конфліктних явищ не спостерігається.

Студенти першого підтипу непродуктивного типу мають порівняно непогану диференційованість уявлень, для них характерні поляризовані оцінки конфліктних ситуацій (схвалення або заперечення), декларовані ними знання норм поведінки в реальних ситуаціях конфлікту не використовуються. Другий непродуктивний підтип відзначається найнижчою диференційованістю уявлень та поляризованими оцінками й низькою дієвістю. Для представників непродуктивного типу властива схильність до боротьби, ухиляння, втечі як стратегій виходу з конфлікту.

Ми передбачали, що студенти різних підтипів уявлень про норми поведінки у конфліктах будуть також розрізнятися за рівнями показників толерантності.

У психології толерантність розуміється як така властивість особистості, що знаходить виявлення у повазі й визнанні рівності, партнерства, прагненні до розуміння з іншими, уникненні домінування й тиску, визнання явища плюралізму думок й позитивне ставлення до цього факту, розумінні його переваг. Одноманітність та одностайність сприймаються толерантною людиною як примітивізм й спрощення багатомірної дійсності (О.Г. Асмолов, Г.С.Кожухарь, Г.У. Солдатова та ін.).

У внутрішньому плані толерантність є структурно складним утворенням особистості. З цього випливає, що неможливо з достатньою повнотою описати толерантність за допомогою лише одного поняття, лише в одному вимірі.

У її структурі вирізняють раціонально-логічний та емоційно-чуттєвий компоненти, а також користуються традиційною для опису складних психічних явищ схемою з когнітивною, емоційною та поведінковою складовими. Зокрема, когнітивний компонент толерантності тлумачать як розуміння особистістю складності, багатоманітності, неосязності дійсності.

Емоційний компонент толерантності передбачає розвиток в особистості емоційної спрямованості на іншу людину, почуттів емпатії у стосунках з навколишніми, здатності до співчуття й

співпереживання. З іншого боку, толерантність може бути емоційною йдеться, по-перше, про "афективну толерантність" або емоційну стабільність (Г.Крісталл [9], що полягає у здатності долати емоційне навантаження, переносити болючі переживання (тривогу, страх, хвилювання). По-друге, емоційна толерантність – це терпляче ставлення до різноманітних (іноді незвичних, надміру експресивних та сильних) емоційних проявів навколишніх (С.Л.Братченко, [3]). Розвиток афективної толерантності допомагає людині краще розуміти як власні емоційні явища, так і переживання навколишніх, маючи на них позитивну установку, визнаючи право кожної людини на вільне вираження своїх внутрішніх станів.

Поведінковий компонент толерантності найчастіше виступає об'єктом як діагностики, так і розвитку. До цього компонента залучаються вміння, навички, здатності, які дозволяють функціонувати плюралізму думок, оцінок, емоцій у людській спільності. Відтак, важливими є здатність висловлювати й відстоювати власні позиції, спроможність уважно і неупереджено поставитись до висловлювань інших, узгоджувати різні позиції між собою.

Спируючись на компоненти структури толерантності, психологи вирізняють такі функції толерантності:

- мотиваційна – спонукає прийняти багатоманітність дійсності, сприйняти індивідуальність іншої людини, включає інтерес до позицій інших людей, прагнення до розширення контактів, діалогів, до конструктивної взаємодії з навколишніми);
- інформаційна – дозволяє отримати повноцінну інформацію про думки, позиції, ставлення інших людей, про ситуацію у різних ракурсах.
- регулятивна – впливає на встановлення і підтримання взаємин з навколишніми, дозволяє їх поглиблювати та стабілізувати.
- адаптивна – дозволяє пристосовуватись до нових умов діяльності, до своїх партнерів, сформувати стійке позитивне ставлення до співпраці.

На розвиток толерантності у особистості впливають різні фактори. В результаті вирізняють кілька рівнів толерантності [10].

На першому рівні толерантність проявляється як терпимість. Особистість стримує негативне реагування на морально значущий фактор, відмовляється від насилля. Терпимість є вираженням емпатії, і не породжується загрозою, наслідуванням, зовнішнім тиском. При цьому терпимість слід розрізняти з уповільненою реакцією, нерішучістю, байдужістю, релігійністю.

Другий рівень – готовність до взаєморозуміння і розуміння інших на основі загальнолюдських цінностей, а також визнання за кожним права на власну думку.

Третій рівень – рівень критичного діалогу й розширення власного досвіду за рахунок критичного осмислення різних позицій.

Феномен толерантності особливо яскраво виявляється у різноманітних ситуаціях спілкування, однією з яких є і міжособистісний конфлікт.

Толерантність виступає важливою умовою спілкування, але не ототожнюється із ним. Спілкування – це те, на що спрямовується толерантність, у певному розумінні його мета. Досягнення взаєморозуміння можливе за умов, коли інша людина є для нас партнером, суб'єктом. З іншого боку, рівень спілкування формує той чи інший рівень толерантності в особистості. Особливо, коли йдеться про педагогічне спілкування, коли викладач повинен навчити студентів бути толерантним, показати їм відповідні зразки, пережити різноманітні емоційні нюанси людських взаємин.

Дослідження толерантності в конфліктології має давню традицію, але досі не знайшло своєї систематизації. Один з фундаторів конфліктології, соціолог Георг Зіммель, використовуючи модні для початку ХХ ст. теорії про інстинктивну організацію людини, обґрунтовував ідею сутнісної інтолерантності людини. Дослідник стверджував, що в індивіда існує опозиційний інстинкт, що виражається у запереченні іншого або у боротьбі з ним. Людину переповнюють почуття недовіри, відрази, ненависті до інших, що відображають її потребу у ворожості.

Поряд з опозиційним інстинктом, в індивіда є інстинкт відданості іншому, що визначає налаштованість душі на симпатію. Під впливом соціальних умов цей інстинкт перетворюється на потребу у любові. Ворожість, за теорією Г. Зіммеля, набагато сильніша стосовно родичів, найменші розходження з якими сприймаються надзвичайно гостро й болюче та викликають найсильніші конфлікти [6, 506].

Міжособистісний конфлікт, як своєрідний екран, дозволяє висвілити здатність людини поводитись по-справжньому толерантно. Адже в емоційно спокійних ситуаціях людина схильна поводитись раціонально, а розум підказує їй виявляти толерантність, іноді навіть маскуючи справжні свої почуття. Не випадково дослідники вирізняють цілу низку способів поведінки, що покликані завуалювати справжнє ставлення до іншого. Зокрема, А.Є.Зімбулі [5, 22-28] вирізнив наступні варіанти "несправжньої толерантності":

- квазітерпимість – терпимість, коли мотивами її зовнішнього вияву є користь, конформізм, самореклама, лібералізм, віра у невідворотність подій;
- псевдотерпимість – свідомо гра “у толерантність” з мотивами вигоди, випадки свідомого введення в оману;
- “негативна” терпимість – терпимість “на показ”, злісне невторчання з мотивами помсти.

Позитивна або справжня толерантність завжди викликана мотивами співчуття, симпатії, турботи.

Цілком обґрунтованим видається припустити, що уявлення про норми поведінки в міжособистісному конфлікті залежать від певних особистісних якостей, зокрема – толерантності. Як зауважує Т.В.Дуткевич [4], остання дозволяє особистості побудувати більш зважений, об’єктивний образ один одного і конфліктної ситуації загалом, а відтак розглядається як умова попередження деструктивних конфліктів та зниження гостроти конструктивних конфліктів. Толерантність – своєрідна стійкість до конфліктів та фундаментальна основа різноманітних форм взаємодії між людьми (О.Г.Асмолов) [1].

Толерантність відіграє важливу роль не лише при сприйманні та інтерпретації конфлікту, але й у конфліктній поведінці. У багатьох випадках толерантність допомагає попередити конфлікт або спрямовує його розвиток до конструктивного вирішення при врахуванні інтересів обох сторін. Толерантність виступає у певному розумінні антагоністом ворожості до опонента, дозволяє краще його зрозуміти, більше поважати й довіряти йому. Слід також відзначити роль, так званих, афективної і фрустраційної толерантності у подоланні бурхливих емоційних станів, характерних для міжособистісного конфлікту. При цьому толерантність впливає на поведінку суб’єкта опосередковано – через ті акценти, які він вирізняє у своїх уявленнях про конфлікт та які слугують джерелом його негативних емоційних станів, що, в свою чергу, виступають мотивами розгортання конфліктної поведінки.

З метою визначення рівня толерантності у студентів була використана “Діагностика комунікативної толерантності В.В.Бойко”. Чим більше балів набирає опитуваний, тим нижчий рівень його толерантності, навпаки. Максимальна кількість балів – 135, свідчить про абсолютну нетерпимість до навколишніх, нуль балів – повна терпимість до всіх типів партнерів у всіх ситуаціях. Зрозуміло, що крайні числа практично не зустрічаються. Переважна більшість опитуваних набирає середню кількість балів у межах діапазону. Водночас ця методика зручна, коли доводиться порівнювати рівень

толерантності у представників різних вибірок, що і потрібно у нашому випадку. Середні бали окремо для студентів з продуктивним і непродуктивним типами уявлень про норми поведінки у конфлікті за кожним з дев'яти показників методики відображено у табл. 1.

Таблиця 1

Рівень комунікативної толерантності у представників різних типів уявлень про норму поведінки у міжособистісному конфлікті (у балах)

Показники комунікативної толерантності	Продуктивний тип	Непродуктивний тип
Здатність приймати індивідуальність інших	6,5	11,3
Тенденція оцінювати людей, виходячи з власного «Я».	8,4	10,6
Стабільність оцінок на адресу навколишніх	6,2	12,1
Вміння приховувати неприємні враження від зустрічі з некомунікабельними людьми	5,8	8,6
Схильність перевиховувати партнера	7,2	9,8
Схильність підганяти партнерів під себе, робити їх зручними	5,6	11,2
Терпимість до дискомфортних станів навколишніх	5,8	8,6
Бажання помсти за нанесені образи	4,2	10,8
Адаптаційні здібності при взаємодії з людьми	5,3	11,3
РАЗОМ	55	94,3

Як показують дані табл. 1, за всіма показниками толерантності її рівень помітно вищий у студентів з продуктивним типом уявлень. Найвищий рівень толерантності у цих студентів за показниками “бажання помсти за нанесені образи”, “адаптаційні здібності при взаємодії з людьми” та “схильність підганяти партнерів під себе, робити їх зручними”. Найнижча толерантність – стосовно показників “тенденція оцінювати людей, виходячи з власного ”Я” та “схильність перевиховувати партнера”.

У студентів непродуктивного типу уявлень виявлено найнижчий рівень толерантності стосовно показників “стабільність оцінок на адресу навколишніх”, “здатність приймати індивідуальність інших”, “адаптаційні здібності при взаємодії з людьми”. Порівняно краще розвинені у них вміння приховувати неприємні враження від зустрічі з некомунікабельними людьми та терпимість до дискомфортних станів навколишніх.

У цілому, якщо підрахувати у відсотках від максимальних значень, толерантність у студентів продуктивного типу уявлень становить 59,3%, а у студентів непродуктивного типу – лише 30,2%.

Висновки та перспективи. Отже, толерантність як властивість особистості є фактором уявлень про норми поведінки в конфлікті, що, у свою чергу, зумовлює ефективність поведінки студента в конфліктній взаємодії. Але якщо уявити собі абсолютно толерантну людину (чого не буває у реальності), то, вочевидь, їй взагалі не була б властива конфліктна поведінка. Тому про толерантність як фактор конфліктної поведінки є сенс говорити лише за умов її певного рівня.

У перспективі ми передбачаємо розширити дослідження вивченням зв'язку між рівнем толерантності особистості, образом міжособистісного конфлікту та компетентністю студентів у вирішенні конфліктів.

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 декабря 2004. – М.: Смысл, 2004. – С.6-10
2. Бобнева М.И. Социальные нормы и регуляция поведения / Отв. ред. Е.В.Шорохова. – М.: Наука, 1978. – 312 с.
3. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования /С.Л.Братченко. – М.: Смысл, 1999. – 137 с.
4. Дуткевич Т.В. Особливості соціально-перцептивного образу міжособистісного конфлікту /Т.В.Дуткевич// Проблеми сучасної психології: Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету ім. І.Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПНУ / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 8. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. – С. 288-297.
5. Зимбули А.Е. Почему терпимость и какая терпимость? / А.Е.Зимбули // Вестник С-Петербургского университета. Сер. 6. – 1996. – Вип.3(№20) – С. 22-28.
6. Зиммель Г. Человек как враг // Зиммель Г. Избранное. Том 2: Созерцание жизни. – М.: Юрист, 1996. – С. 506.
7. Кожухарь Г.С. Проблема толерантности в межличностном общении /Г.С.Кожухарь // Вопросы психологии. – №2. – 2006. – С.3-12
8. Кошова І.В. Вплив інтерпретаційних схем на розвиток і завершення конфліктних ситуацій /І.В.Кошова// Наукові записки Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України: 4-х томах. Т. 2. – К.: Главник, 2005. – Вип. 26. – С.384-389.

9. Кристалл Г. Аффективная толерантность /Г.Кристалл// Журнал практической психологии и психоанализа, 2001. – №3. – С. 56-66.
10. Рожков М.И. Воспитание толерантности у школьников / М.И.Рожков, Л.В.Байбородова, М.А.Ковальчук. – Ярославль: Академия развития, Академия холдинг, 2003. – 192 с.

The article considers the analyses of the results of empirical investigation on influence of person's tolerance on students images of the behavioral norms while conflict. The analyses of quantities data reveals the bright connection between the level of person's tolerance and the type of students images of the behavioral norms while conflict. The level of person's tolerance is rather higher in students with productive type of images then in students with unproductive type of images. However the law "than higher the level of person's tolerance is than the images of the behavioral norms while conflict are" is true only for limited diapason.

Keywords: person, image, behavioral norm, interpersonal conflict, tolerance, productiveness, conflict action.

Отримано: 11.02.2012 р.

УДК 159.923.5

О.Ю.Воронова

Психологічні особливості структури професійної діяльності педагога

У статті розглядаються психологічні засади формування рефлексивних процесів у професійному становленні фахівця дошкільної освіти. Визначено особливості формування когнітивного компонента впродовж навчання у ВНЗ. Емпірично досліджено когнітивний компонент і рівень рефлексивності студентів. Узагальнено основні тенденції щодо рівня вияву рефлексивності у студентів спеціальності "Дошкільне виховання".

Ключові слова: професійне самовизначення, рефлексія, мотиваційно-цільовий компонент, когнітивно-операційний компонент, емоційний компонент, оціночний компонент.

В статье рассматриваются психологические основы формирования рефлексивных процессов в профессиональном становлении специалиста дошкольного образования. Определены особенности формирования когнитивного компонента во время обучения в ВУЗе. Эмпирически исследованы когнитивный компонент и уровень рефлексивности

студентов. Обобщены основные тенденции уровня проявления рефлексивности у студентов специальности “Дошкольное воспитание”.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, рефлексия, мотивационно-целевой компонент, когнитивно-операционный компонент, эмоциональный компонент, оценочный компонент.

Сучасний етап розвитку вітчизняної психолого-педагогічної науки пов'язаний з переходом до реалізації особистісно орієнтованої моделі освіти, завдяки чому з'явилася можливість вивчення великого спектра проблем, присвячених становленню особистості, її ціннісного самовизначення і творчої самореалізації тощо. Серед них особливе місце належить проблемі професійної рефлексії, якій нині приділяється значна увага в контексті становлення майбутніх фахівців. Проблемі підготовки майбутніх педагогів присвячено багато психолого-педагогічних досліджень. Сьогодні особливо гостро постає питання якості обов'язкової дошкільної освіти. Підготовка фахівців – вихователів, як свідчать сучасні дослідження, є маловивченою. Саме тому, мета статті полягає у теоретичному та емпіричному дослідженні специфіки формування рефлексивних процесів у професійному становленні фахівця дошкільної освіти.

Аналіз робіт вітчизняних і зарубіжних авторів щодо проблеми рефлексії в професійній діяльності майбутнього педагога-вихователя, доводить, що у вітчизняній психолого-педагогічній літературі так само, як і в зарубіжній, немає єдиного підходу до визначення поняття “рефлексія”. Дане поняття розглядається:

- як процес професійного розвитку майбутнього педагога в рамках вивчення педагогічних здібностей: перцептивно-рефлексивних (Н.В.Кузьміна та ін.), рефлексивних (А.О.Реан, Е.І.Рогів і ін.);
- як педагогічна діяльність, без урахування перцептивно-рефлексивних здібностей;
- як оцінна діяльність майбутнього педагога;

Узагальненість визначень рефлексії в професійній діяльності педагога в наукових дослідженнях дозволили виокремити наступне. У вузькому розумінні – це вміння суб'єкта освітнього процесу аналізувати свою професійну діяльність, вносити в неї корективи й відповідно до особливостей професії; це вміння педагога зіставляти свої особисті й професійні дії з думкою своїх колег, вихованців, батьків. У широкому розумінні рефлексія – це одна зі специфічних характеристик професійної самосвідомості педагога, представлена мотиваційно-цільовим, когнітивно-операціональним, емоційним і оцінним компонентами.

Виходячи з визначення поняття “рефлексія” у професійній діяльності педагога, можна представити її структурну схему (див. рис. 1).

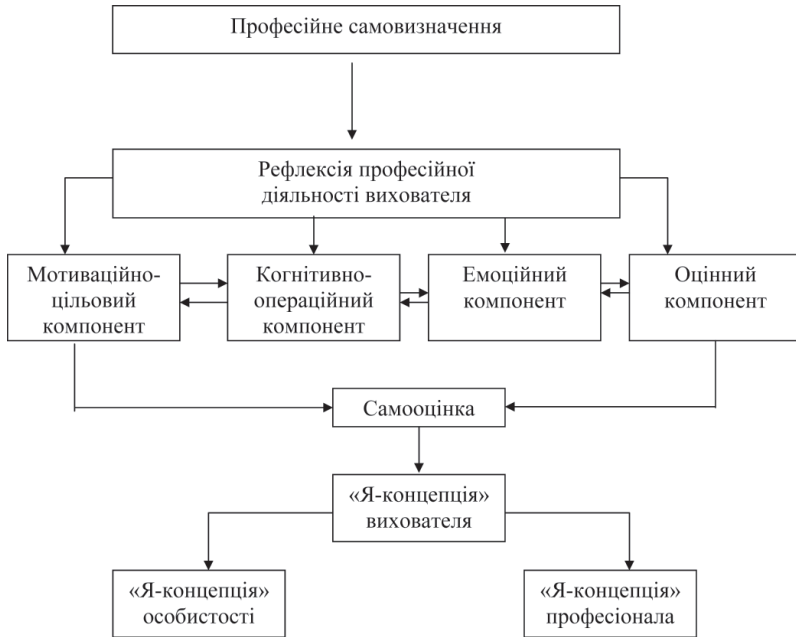


Рисунок 1. Структура рефлексії професійної діяльності вихователя

Мотиваційно-цільовий компонент складається з єдності мотивів і цілей використання рефлексії для ефективного здійснення педагогічної праці. В авторефераті І.А.Стеценко відзначено, що мотиваційний компонент рефлексивної діяльності необхідно розглядати у двох напрямках. По-перше, з погляду місця професійної мотивації в загальній структурі мотивів і, по-друге, оцінивши потребу в рефлексії, що визначає змістовну сторону творчої спрямованості професійної діяльності [6].

У контексті вивчення когнітивних процесів ведуться дослідження інтелектуального аспекту рефлексії, що визначається як “уміння майбутнього вихователя виділяти, аналізувати й співвідносити із предметною ситуацією власні дії”. Тут рефлексія, по суті, розглядається в інтелектуальному аспекті. Таке розуміння дозволяє психологічні механізми теоретичного мислення реалізувати у психології професійної педагогічної діяльності [5].

У зміст оцінного компонента входять самооцінка застосування вмінь, що лежать в основі рефлексії, аналіз власних знань, що конкретизують теоретичні основи рефлексії, виявлення допущених помилок і недоліків, визначення шляхів їхнього подолання.

Майбутній вихователь прагне вникнути в сутність педагогічних явищ і процесів, зрозуміти закономірності протікання педагогічної діяльності, правильно оцінити й вчасно скорегувати свою роботу. Він вивчає хід, результати своєї діяльності, оцінює себе як учасника діалогу з погляду того, наскільки вдається йому організувати цей діалог і наскільки активні в ньому вихованці [3].

Рефлексія може виступати як рефлексивний механізм, частина самосвідомості і як самостійний феномен. Вона є необхідним компонентом у професійній діяльності педагога-вихователя. Рефлексія є пріоритетним показником розвитку професіоналізму, педагогічної майстерності, рівня розвитку професійного мислення педагога, особистісних і педагогічно необхідних якостей і перцептивно-рефлексивних здатностей.

Згідно з цілями нашого дослідження, ми розглянули специфіку формування рефлексивних процесів майбутнього вихователя під час навчання у вузі. Своє дослідження ми зосередили на вивченні когнітивного компонента, адже саме він є найбільш складний і малодосліджений. Тому, для емпіричного дослідження когнітивного компонента були використані такі методика: психодіагностична методика виявлення індивідуальної міри рефлексивності А.В. Карпова; тест-опитувальник самовідношення В.В. Століна, С.Р. Пантелеєва.

Спираючись на теоретичні положення дослідження рівня рефлексивності, ми розглядали вікові прояви рефлексії у студентів, спеціальності “Дошкільне виховання”, оскільки, на нашу думку, саме такі дослідження повинні бути першим етапом для аналізу процесу формування професійної рефлексії під час навчання у ВУЗі. Для реалізації дослідження була обрана методика вимірювання рівня рефлексивності А.В.Карпова. Дана методика досліджує дві основні сфери реалізації рефлексивних процесів: аналіз власного мислення, свідомості, діяльності, особистості, з одного боку, і аналіз змісту свідомості іншої людини, міркування, розуміння її позиції і мотивів – з другого. Розглянемо отримані нами результати (див. табл.1).

Аналізуючи представлені результати, слід зазначити, що вияв рефлексії у різних категорій обстежуваних груп показує тенденцію до зниження низьких показників і зростання високих під час навчання у ВУЗі, що приводить до збільшення та стабілізації групи осіб, які мають нормальний рівень розвитку рефлексивності. Активізацію рефлексивних процесів на етапах професійного навчання та професійної адаптації цілком можна пов’язати з труднощами адаптації до нової соціальної ситуації, нової соціальної ролі, нових взаємин у колективі. Поза сумнівом, процеси професійної підготовки і професійної адаптації істотно відрізняються. У найзагальнішому

вигляді розбіжності полягають у тому, що в процесі підготовки формуються професійна ідентичність і готовність до майбутньої практичної діяльності, а в процесі професійної адаптації складається індивідуальний стиль професійного мислення та уміння розв'язувати конкретні професійні завдання. Проте саме у ці періоди відбуваються суттєві зміни в професійно-освітньому просторі суб'єкта педагогічної діяльності. Вирішальним фактором для подолання труднощів, пов'язаних з проблемними ситуаціями, рефлексивність.

Таблиця 1

**Рівні вияву рефлексивності у студентів спеціальності
“Дошкільне навчання” за методикою А.В.Карпова**

Група	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
ДО-1	0	47	53
ДО-3	7	73	20
ДО-5	15	80	5

Представлені дані підтверджують висновок про те, що підвищення рівня рефлексивності спостерігається в критичні періоди життя, коли доводиться робити життєвий вибір, приймати важливі рішення. У всіх обстежуваних групах найбільш часто зустрічається результат за шкалою 5 стень, що вказує на наявність нормального, але не оптимального рівня розвитку рефлексивності, який повинен становити 6-7 стень. Особливого аналізу вимагає оцінка вияву в кожній з представлених категорій респондентів рефлексії діяльності, (ситуативної, ретроспективної, перспективної), а також рефлексія внутрішнього світу іншої людини. В адекватно рефлексивних студентів середній показник їх вираженості дорівнює 37 балам, тоді як у низькорефлексивних він становить лише 30 балів, що свідчить про слабку потребу студентів звертатися до свого минулого, теперішнього, слабку здатність аналізувати свої взаємини з однолітками. Таким чином, студентський вік є періодом, коли відбувається становлення і розвиток особистісної рефлексії, яка наближається до оптимального рівня.

Узагальнену картину розподілу рівнів розвитку рефлексивності майбутніх вихователів, залежно від етапу навчальної діяльності, представлено діаграмою (див. рис. 1).

Слід звернути увагу на те, що у половини студентів першого курсу спостерігається низький рівень рефлексивності (53%), тоді як на третьому і п'ятому курсах ці показники знижуються, відповідно, до 20% і 5%. Очевидну динаміку спадання можна інтерпретувати наступним чином: професійне навчання сприяє формуванню майбутніх професійних навиків, професійної ідентифікації, тобто студенти стають краще підготовлені до майбутньої професійної діяльності.

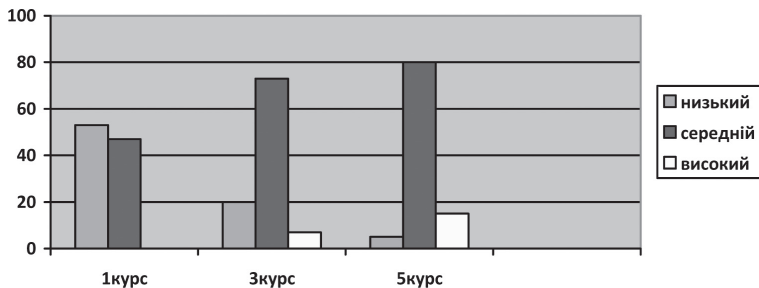


Рис 1. Рівні сформованості рефлексії за методикою А.В.Карпова

Домінуючим є середній рівень, показники якого становлять на першому курсі – 47%, на третьому – 73%, на п'ятому – 80%. Тут можна виокремити тенденцію до зростання, тобто процес професійної рефлексії має позитивну динаміку. Як уже зазначалось, активізують процеси формування рефлексивності, так звані, життєві кризи, тобто рефлексивність підвищується при потребі адаптації до нової ситуації, що доводить наявність досить високого рівня в першокурсників, для яких вступ до університету є, свого роду, стресовою ситуацією. Під час навчання вони здобувають теоретичні знання, виробляють власний стиль подолання, але лише на третьому курсі студенти отримують можливість застосувати ці знання на практиці, відчувши себе у ролі спражніх вихователів, що не може не викликати почуття розгубленості. Як свідчать результати дослідження, рівень рефлексивності зростає у зв'язку з підвищеною необхідністю звертатися до свого “Я” у пошуках внутрішніх ресурсів. Аналогічною є ситуація випускників, для яких характерним є не лише збільшення годин практичної діяльності, але й настання періоду життєвого вибору, перехід до дорослості. Отож, рівень рефлексивності в період навчання має тенденцію до зростання.

Порівнюючи результати студентів першого, третього курсів та випускників, слід звернути увагу на показник високого рівня рефлексії. Цей показник (0%, 7% та 15% відповідно) ще раз доводить, що навчання, становлення професіоналізму, розвиток емпатійності істотно впливає на формування рефлексивності, забезпечуючи здатність усвідомленого ставлення до себе як суб'єкта життєдіяльності. Також можна зауважити те, що наявність практичної діяльності на третьому та п'ятому курсах вплинула на підвищення показників саме високого рівня рефлексивності, адже у студентів першого курсу такої можливості – спробувати себе у ролі вихователя та працювати з дітьми – не було. Тобто, безперечно можна відзначити безпосередній

вплив практичної підготовки на сформованість рефлексії. Отже, навчання студентів – дошкільників сприяє формуванню їх рефлексивності. Проте темп такого зростання не відповідає сучасним вимогам до підготовки фахівців дошкільної освіти.

Досліджуючи ту ж вибірку студентів щодо професійного самовизначення особистості, нами використано тест – опитувальник Століна, який діагностує самовизначення особистості та виокремлення деяких психологічних якостей індивіда.

Самоствавлення – це важлива психологічна категорія, яка тісно пов’язана з пізнавальною та моральною сферами особистості й займає центральне місце в психологічній регуляції діяльності. Через зріле ставлення до себе людина може реально впливати на хід свого життя і життя інших людей, розумно організувати процес життя, передбачати життєві події та їх результати. На наш погляд, природа самоствавлення не замикається внутрішнім простором особистості, а через мотиви зв’язується з реальною життєдіяльністю суб’єкта.

Аналіз теоретичних та емпіричних даних з цього питання дає можливість охарактеризувати відношення до себе, самооцінку як складне, відносно стійке структурне утворення, що є основою „Я-концепції” та безпосереднім впливом на формування рефлексії, визначаючи при цьому когнітивний та емоційний розвиток суб’єкта. Вона відображає ступінь задоволення чи незадоволення собою, створюючи основу для сприймання власного успіху чи поразки, досягнення цілей певного рівня.

Розглянемо отримані результати більш ґрунтовно. Можемо припустити, що найбільший зв’язок з рефлексивністю та вплив на неї має глобальне самовідношення (шкала S), тому щоб краще оцінити ситуацію в досліджуваних групах, пропонуємо розглянути порівняльну діаграму яскравішої вираженості цієї ознаки (див. рис. 2).

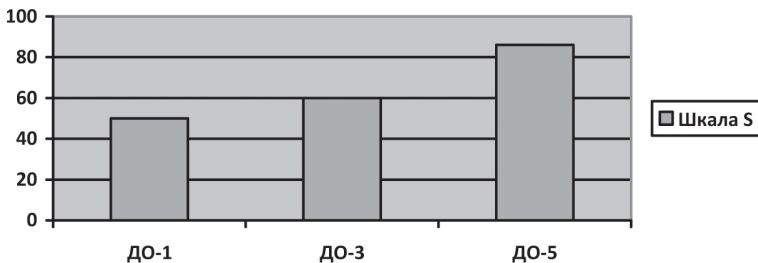


Рис.2. Діаграма вияву глобального самоствавлення

Отже, ми можемо констатувати зростання рівня самовідношення – ознаки, яка вимірює інтегральне почуття “за” чи “проти” власного

“Я” досліджуваного, набуття знань, тобто здатність людини неодноразово звертатися до початку своїх дій, думок, уміння поєднати позицію стороннього спостерігача, розмірковувати над тим, що ти робиш, як пізнаєш, у тому числі і самого себе, яку трактують “рефлексією”.

Також можна прослідкувати безпосередній зв’язок рефлексії зі шкалою глобального самоствавлення, адже рівень сформованості рефлексії теж має тенденцію до зростання відповідно до збільшення навчальної практики.

Щоб детальніше розглянути, які ж саме фактори впливають на формування рефлексії та самоствавлення, пропонуємо розглянути ще 4 шкали, які є складовими самооцінки досліджуваних (див. рис. 3).

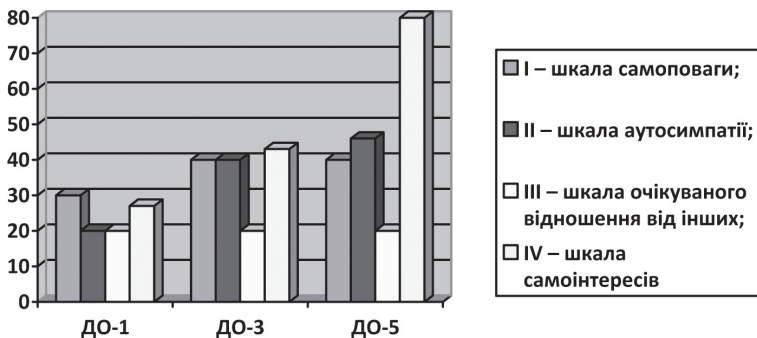


Рис.3. Діаграма впливу показників самоствавлення

За результатами представленого дослідження можемо констатувати позитивну динаміку, аналогічне зростання шкали самоінтересів, що відображає міру близькості до самого себе, зокрема інтерес до власних думок і почуттів, готовність спілкуватися з собою “на рівних”, впевненість у своїй цікавості для інших. Це також детермінує рефлексії та має вплив на її зростання у студентів. Слід відмітити те, що шкала очікуваного відношення від інших (III) залишається незмінною, тобто можемо зробити висновок, що студенти не вміють інтерпретувати та приймати дії оточуючих відносно себе. Гіпотетично ми можемо стверджувати, що на цій підставі можуть з’явитися конфлікти.

Опитувальник містить також сім шкал, спрямованих на вимірювання вираженості установки на ті чи інші внутрішні дії на адресу “Я” досліджуваного. Для більшої точності та впевненості порівнюємо шкали у групах нашої вибірки (рис. 4).

На підставі отриманих результатів можна зазначити зниження шкали 2 – відношення інших (27%, 23% і 0% відповідно). Це можна обґрунтувати тим, що зі збільшенням рівня рефлексивності у студентів старших курсів збільшилась саме цікавість до себе як

особистості, а відношення інших, оточуючих людей для них стає все менш важливим. Дана шкала підтверджує попередні результати.

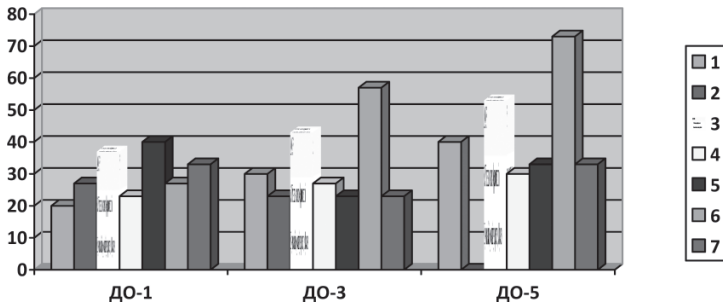


Рис.4. Діаграма вияву показників самоствавлення у групах досліджуваних

Де: 1 – шкала самовпевненості; 2 – шкала відношення інших; 3 – шкала самосприйняття; 4 – шкала самопослідовності (самокерівництва); 5 – шкала самозвинувачення; 6 – шкала самоінтересу; 7 – шкала саморозуміння.

Також спостерігаємо поступове зростання самовпевненості (20%, 30% і 40% відповідно), як видно з рис. 4, що теж є хорошим показником для нас, адже це свідчить про те, що пізнаючи себе все краще, студенти приймають себе такими, як вони є (про що нам говорить послідовне зростання шкали 3) і починають любити себе.

Аналіз особливостей самоствавлення майбутніх вихователів довів, що найвищі значення стенів респонденти отримали також за шкалами “самоінтерес”, “самоцінність” та “самоприйняття”, а така шкала, як “відношення інших” має тенденцію до зниження, що можна обґрунтувати тим, що зі збільшенням рефлексивності у студентів старших курсів, збільшилась саме цікавість до себе як особистості, а відношення інших, оточуючих людей для них стає все менш важливим.

Когнітивний компонент є надзвичайно важливим у структурі рефлексії професійної діяльності вихователя. Формування хоч має позитивну динаміку, але не задовольняє вимоги сучасної дошкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Бондаревская Е.В. Введение в педагогическую культуру: Учебное пособие [Текст] / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д.: РГПУ, 1995. – 172 с.
2. Данилова Н.Н. Эмоциональные состояния: механизмы и диагностика [Текст] / Н.Н. Данилова. – М., 1995. – 249 с.

3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб., 1999. – 243 с.
4. Захарова А.В. Психология формирования самооценки / А.В. Захарова. – Минск, 1993. – 98 с.
5. Кашапов М.М. Психология педагогического мышления [Текст] / М.М. Кашапов. – СПб., 2000. – 310 с.
6. Стеценко И.Л. Развитие педагогической рефлексии в профессиональной подготовке учителя в условиях опыта педагогической деятельности : автореф. дис. канд. пед. наук / И.Л.Стеценко. – Таганрог, 1998. – 23 с.

Psychological basis of formation of reflexive processes in professional forming of pre-school education specialist are considered in the article. The peculiarities of formation of cognitive component in the period of study at the educational establishment are defined. The cognitive component and the level of students' reflexiveness are researched empirically. The main tendencies concerning the level of reflexiveness expression of the students of "Pre-school education" are generalized.

Key words: professional self-determination, reflexion, motivation-target component, cognitive-operational component, emotional component, evaluation component.

Отримано: 2.02.2012 р.

УДК 159.923:37.064.2

І.В.Воронюк

Гендерні і психологічні відмінності образу “Я” старшокласників як аспект проблеми забезпечення креативності взаємодій учителів з учнями

У статті описано результати факторно-аналітичного дослідження структури образу “Я” старшокласників у просторі позитивних і негативних особистісних характеристик з точки зору проблеми креативного наповнення взаємодії вчителя з учнями. Представлено гендерні відмінності образу “Я” старшокласників на рівні латентних конструктів, що відобразили частково небажані особистісні стратегії учнів різної статі. Запропоновано, як шлях насичення креативними елементами, вдосконалити техніку педагогічного впливу спрямуванням його

не лише на поверхневій особистісній об'єкти, а й на глибинній особистісній конструкції з метою їх модифікації, посилення, послаблення або руйнування і на цій основі прискорення досягнення розвивальних, виховних і навчальних цілей.

Ключові слова: гендерні відмінності образу "Я" старшокласників, креативність взаємодії вчителя з учнями, факторний аналіз, особистісні конструкції, техніка педагогічного впливу.

В статті описані результати факторно-аналитического дослідження структури образу "Я" старшокласників в просторстві позитивних і негативних личностних характеристик з точки зору проблеми креативного наповнення взаємодії вчителя з учнями. Представлені гендерні відмінності образу "Я" старшокласників на рівні латентних конструкцій, які відобразили частинно нежелательні личностні стратегії учнів різного полу. Предложено, як шлях насичення креативними елементами, удосконалювати техніку педагогічного впливу, направивши її не тільки на поверхневі личностні об'єкти, а й на глибинні личностні конструкції з метою їх модифікації, посилення, послаблення або руйнування і на цій основі прискорення досягнення розвивальних, виховних і навчальних цілей.

Ключевые слова: гендерные отличия образа "Я" старшекласников, креативность взаимодействия учителя с учениками, факторный анализ, личностные конструкты, техника педагогического влияния.

Загальна проблема ефективності педагогічної взаємодії вчителя з учнями досліджувалась нами в зв'язку з пошуком шляхів посилення креативності методів педагогічного впливу. Одним з аспектів проблеми взаємодії, який привернув нашу увагу, є те, що методи і стратегії фронтальної роботи вчителя одночасно з усіма учнями часто не враховують гендерні відмінності [6; 9]. Так методи орієнтовані на почуття, і суб'єктивно значущі для жіночої статі об'єкти часто не прийнятні і, навіть, викликають сміх в учнів чоловічої статі. І навпаки, – методи, адаптовані до стратегій чоловічої статі (боротьба, конкуренція, раціональність, емоційна холодність та ін.), не сприймаються або шкодять розвитку особистості представниць жіночої статі.

Контрольний перелік (165 позицій) індикаторів образу "Я" нами розроблено на основі списку позитивних і негативних якостей, запропонованого А.Г.Шмельовим як результат багатомірних досліджень суб'єктивного лексику в роботах з експериментальної психосемантики [11]. Використання поряд з позитивними і негативних характеристик істотно поліпшило якість факторного аналізу й виявило приховані від учителя моделі поведінки осіб кожної статі, що є результатом імітативної зміни поведінки учнів у присутності педагога внаслідок установки на підкорення і лояльність, виробленої за роки навчання у школі.

Дослідження здійснювалось як самооцінка учнями себе за індикаторами образу “Я” у стобальній шкалі. Після аналізу спільного масиву даних для розробки фронтальних стратегій впливу, було виконано аналіз даних для з’ясування гендерних відмінностей старшокласників. Факторний аналіз [2; 3; 8; 10] здійснювався методом головних компонент з обертанням факторів за алгоритмом “варімакс”. Аналіз змісту факторів виконано для компонентів з вагою більше одиниці. Фактори поєднують спільно функціонуючі індикаторні характеристики, риси і якості особистості. Чинником такого поєднання виступає спільне їх використання у типових проблемних ситуаціях, а також гендерно зумовлені стратегії осіб різних статей. Фактори відображують функціонування в кожного *латентних особистісних конструктів* [7], що автоматично зумовлюють реальну поведінку учнів. Тому педагогічний вплив має здійснюватись з урахуванням ситуації, коли дія учня переде її усвідомленню.

В особистості існують як позитивні, так і негативні конструкти. Останні переважно не доступні педагогу для спостереження, тому виконане факторно-аналітичне дослідження латентної структури образу “Я” старшокласників обох статей має істотний конструктивний потенціал для вдосконалення взаємодії педагогів з учнями і наповнення їх креативними елементами, спрямованими не лише на поверхневі особистісні характеристики, а й на глибинні конструкти з метою їх *модифікації, посилення чи руйнування* у випадку педагогічної небажаності таких моделей поведінки.

Аналіз даних представників жіночої статі (N=81) здійснено для розробки стратегії взаємодії вчителя з ними та врахування їх особливостей. Після обчислення середніх оцінок за кожним індикатором контрольного переліку було обраховано загальне середнє значення за всіма індикаторами ($X_{\text{ср.}}=40,9$ $\sigma=17,1$). У якості підвищених і знижених трактовані оцінки, що виходять за межі однієї сигми.

Найвищі оцінки: 1) *піднесений позитивний стан*: веселість, життєрадісність, оптимістичність, гумористичність; 2) *морально-етичні аспекти*: справедливість, щирість, надійність, чесність, відповідальність, законослухняність, дисциплінованість; 3) *між-особистісне спілкування*: дружелюбність, співчутливість, чуйність, ввічливість, цікавість, відкритість, привабливість, ревнивість; 4) *діяльнісний аспект*: прагнення успіху, працездатність, цілеспрямованість, рішучість, самостійність, активність, організованість, вимогливість; 5) *креативний аспект*: творчий, оригінальний; 6) *загальна культура*: інтелігентний, грамотний.

Найнижчі оцінки в жінок містять переважно болючі міжособистісні недоліки, які у міжособистісному спілкуванні спричиняють значні негативні переживання, а також різноманітні морально-етичні дефекти особистості.

Середні оцінки частково викривлені фактором “соціальної бажаності” у формі завищення позитивних і заниження негативних якостей. Для видалення дисперсії викривлень (дисперсія фактора “соціальної бажаності” накопичувалась в окремих факторах, чим вивільняла інші від даної помилки вимірів) було виконано факторний аналіз масиву самооцінок характеристик особистості старшокласницями. Наведені далі фактори відображують альтернативні стратегії, які періодично реалізуються учнями у взаємодіях, а їх виникнення зумовлене як власним досвідом, так і спостереженням за поведінкою інших людей.

Перший фактор – “Негативна модель міжособистісного спілкування” (6,1% загальної дисперсії). Проекції: “підступність”, “солодкуватість”, “снобізм”, “підозрілість”, “жадність”, “пихатість”, “похмурість”, “гордовитість”, “підлабузництво”, “буркотливість”, “підлість”, “підозрілість”, “примхливість”, “сварливість”. Цей перелік поєднує характеристики, які викликають в жінок найбільшу відразу, збуджують, дистанціюють. Аналіз даного переліку якостей визначив його як конфігурацію “жіночої конкуренції” за міжособистісний статус.

Вербальні агресивні стратегії “солодкуватість”, “підлабузництво”, “підлість”, “буркотливість”, “підозрілість”, “сварливість” зі зверхньою позицією “пихатість”, “гордовитість”, “примхливість”, заснованою на захисті почуття особистої важливості з застосуванням болючих “уколів” у край неприємному стилі (“вulgарність”, “нескромність”, “непристойність”, “безпощадність”) – це типова модель жіночої психологічної гри з приниження іншої особистості для того, щоб виглядати краще на її фоні. Якщо чоловіки, зазвичай, починають фізичну бійку, жінки при зіткненнях ведуть нескінченну вербальну конкурентно-порівняльну гру “Хто кращий”, яка набуває ознак нещадної критичності і продовжується позаочі у спілкуванні з подругами й іншими людьми. Позитивний сенс таких психологічних ігор – формування в жінок інтенсивної *нормативності* як установки на слідування нормам, правилам, законам як основи невразливості у майбутньому; негативний сенс – гранична підозрілість, напружена чутливість до навіть малозначущих зауважень, а також неврози і депресії через негативні переживання від зовнішніх критичних зауважень.

Другий фактор – *“Почуття особистої важливості”* (6,0%). Проекції: самодостатність, самовпевненість, самовдоволення, самозакоханість, привабливість, впевненість як основа самопевненості і самодостатності. Зі складу проєкцій видно, що впевненість і самовпевненість поєднані з самостійністю, активністю, ініціативністю, організованістю. Але системоутворюючим є переживання особистої важливості (гордість, честолюбство, самозакоханість, привабливість, самовдоволення). Отже, в жіночій особистості переживання її визнання тісно поєднане з упевненістю, активністю і позитивним поведінням. Особистісне невизнання “переводить” жінку в поведінкову модель негативної взаємодії, окресленої першим фактором (конкурентна маніпулятивна вимога визнання).

Третій фактор – *“Емоційно-позитивна етика бездоганного спілкування”* (4,7%). Проекції: “веселість”, “життєрадісність”, “оптимістичність”, “дружелюбність”, “співчутливість”, “ввічливість”, “гнучкість”, “уважність”, “делікатність”, “інтелігентність”, а також від’ємні проєкції: “надоїдливність”, “черствість”, “непристойність”, “грубість”, “зздрість”, “шахрайство”, “жорстокість”. Склад проєкцій – це прояв прагнення успіху (у даному контексті особистісного визнання), ревнивість, вимогливість, активність, цілеспрямованість, які визначають переслідування якихось цілей жінкою у спілкуванні на позитивному фоні, що є виключно психологічно ефективним для маніпуляцій за схемою: “відмовишся – поставлюсь до тебе погано”. Окреслена фактором стратегія жіночого спілкування, зазвичай, достатня для отримання бажаного, а у випадку невдачі реалізуються альтернативні стратегії, наприклад: образа, нервовий зрив, визначення винуватця, прощення за бажане.

Четвертий фактор – *“Негативна модель стратегії бездіяльності”* (4,5%). Проекції: “лінь”, “боязкість”, “нерішучість”, “недисциплінованість”, “легковажність”, – ознаки бездіяльності з ключовим витоком “лінь”. Друга група проєкцій визначає як низький рівень моралі, так і психологічне маніпулювання та самозахист від зовнішнього тиску “озадачувань” і вимог діяти з боку оточення: “брехливість”, “чванливість”, “цинізм”, “настирливість”, “честолюбство”, “дурість”, “непристойність”, “примхливість”, “пихатість”, “грубість”, “гнівливість”, “підлабузювання”, “склочність”, “лицемірство”, “лукавство” та інші вербально-невербальні експресії, що або відкидають чи унеможливають дії (які треба виконати), або перекладають діяльність на іншу людину. У випадку емоційної прив’язаності іншої людини така жіноча стратегія бездіяльності дозволяє гарантовано перекласти зусилля

з виконання роботи на цю людину (наприклад, на чоловіків). У молодіжних групах виконавець зазвичай має низький статус, тому дана стратегія розповсюджена в артистичному жіночому виконанні як засіб уникнути зниження власного статусу.

П'ятий фактор – *“Стратегія психологічного тиску”* (4,3%). Проекції: “роздратованість”, “буркотливість”, “запальність”, “гнівливість” (демонстрація емоційного незадоволення); “грубість”, “наглість”, “зверхність”, “впертість”, “нахабність”, “нетерпимість”, “вимогливість”, “егоїзм”, “байдужість” (до переживань об’єкта впливу), “хитрість”, – разом ці індикатори точно визначають маніпулятивність такої стратегії досягнення міжособистісних цілей. Необхідно додати, що жінки легко вдаються до артистичного розіграшу такої поведінки, в якій виконання вимог жінки є ціною припинення невдоволення. Особливо ефективна така стратегія стосовно осіб зі слабкою нервовою системою та емоційно “прив’язаних”.

Інші головні компоненти з меншою вагою також мають певний конструктивний потенціал для врахування вчителем: *“Позитивна стратегія впливовості”* (4,3%); *“Стратегія статусу через володіння”* (4,1%); *“Матеріальна орієнтація як протилежність внутрішній”* (3,7%); *“Стратегія підвищення статусу через негативне поводження”* (3,3%); *“Скромність, стриманість, сентиментальність”* (3,2%); *“Злопам’ятна мстивість”* (2,9%); *“Необачна оптимістичність”* (2,8%); *“Стратегія раціонального особистісного функціонування”* (2,7%); *“Наполеглива бездоганна нормативність”* (2,6%); *“Дріб’язковість і легкодухість”* (2,5%).

Уваги також заслуговують компоненти: *“Стратегія вимогливого психологічного тиску”* (стиль впертого тиску на інших з боку жінки через бажання чогось, чого жінка або не вміє, або нездатна зробити через втому чи хворобу; це гендерна стратегія доповнення власних можливостей здібностями інших осіб); *“Незалежність”* (стан відстороненої позиції, зниженої орієнтованості на норми і правила, холодної, безжальної рішучості, гнівливого вольового імпульсу); *“Міжособистісна креативність”* (сутність і витоки необхідності креативності у взаємодії полягає в жінок у знаходженні компромісу між позитивним і негативним способом функціонування особистості); *“Стратегія хамського виклику”* (перманентна, неусвідомлювана гра з встановлення статусної ієрархії у мікрогрупах; жіноча специфіка – спрямованість на привабливість, впливовість, а також на зв’язаність – потреба спиратися на велику кількість прихильників, згодних з позицією, що істотно відрізняє жінок від чоловічих способів досягнення ієрархічних міжособистісних цілей через раціональність і силове

примушування інших виконувати щось за командою); “Негативна стресостійкість для уникнення керування” (спосіб психологічного захисту від зовнішнього керування шляхом свідомого дистанціювання негативним поведінням, що створює міжособистісну ситуацію й можливість не виконувати команду чи вимогу ззовні); “Терпляча рішуча вимогливість” (наполегливий психологічний тиск на межі впертості, зумовлений напруженістю потреб зі станом готовності до тривалого демонстрування вимогливості; цілі вимоги не пов’язані з почуттям особистої важливості чи статусом – стратегія використовується як інструмент досягнення конструктивних цілей у випадках недопустимості чи неможливості застосування маніпулятивних методів); “Апеляція до правил як засіб впливу” (егоїстичне апелювання до правил, норм, законів для просування власних цілей з позитивними і негативними стильовими ознаками способу взаємодії).

Аналіз общностей матриці проєкцій простору рис і характеристик особистості в жіночій статі виявив насиченість факторів наступними показниками: “жадність” (0,961), “невірність” (0,951), “підлість” (0,949), “пихатість” (0,945), “неуцтво” (0,946), а також “сміливість” (0,947), “дипломатичність” (0,945), “відкритість” (0,944), “організованість” (0,943). Це можна трактувати як перелік аспектів взаємодій, де жінки особливо чутливі, що призводить до впливу даних характеристик на використання всіх розглянутих вище стратегій. Першочерговість негативних характеристик пов’язана з підвищеною чутливістю жінок до зовнішнього оцінювання їх особистості, тенденцією краще розвиватись через негативні переживання.

Аналіз даних старшокласників чоловічої статі (N=54) здійснено для індивідуалізації роботи з ними, враховуючи суперечність гендерних стратегій учнів і педагогів-жінок, яких більшість у школі. Після обчислення середніх за кожним індикатором контрольного переліку було обраховано і середнє значення за всіма показниками ($X_{\text{ср.}}=37,7$ $\sigma=18,3$). У якості підвищених і знижених трактовані оцінки, що виходять за межі однієї сигми.

Найвищі оцінки: 1) *позитивний стан*: дружжелюбність, гумористичність, веселість, життєрадісність, оптимізм; 2) *діяльний аспект*: працездатність, прагнення успіху, самостійність, активність, дисциплінованість, цілеспрямованість, організованість, стресостійкість, наполегливість, винахідливість, оригінальність; 3) *морально-етичний аспект*: надійність, чесність, справедливість; 4) *аспект впевненості у собі*: сміливість, впевненість, рішучість, воля, твердість, честолюбство, автори-

тетність; 5) *міжособистісний аспект*: цікавість, щирість, ввічливість, співчутливість, терпимість, тактовність, відкритість, чуткість, стриманість, впливовість; 6) *аспект сприйняття*: спостережливість, уважність; 7) *загальна культура*: інтелігентність, впливовість. Отже, поряд з позитивним станом в учнів чоловічої статі виявлено ключовий акцент на особисту дію і її ефективність, що можна пов'язати з гендерно зумовленою цілеорієнтованістю чоловіків. Аналіз найнижчих оцінок виявив значне чоловіче неприйняття негативних характеристик інтелектуальної сфери (тупість, недопитливість, нецтво), порушень міжособистісних правил і норм (шахрайство, зрада, невірність), зверхності і перебільшеного почуття особистої важливості, пишномовної манери спілкування та інших негативних характеристик.

Самооцінки учнів частково викривлені фактором “соціальної бажаності”, що з'ясувалося в ході факторного аналізу масиву даних осіб чоловічої статі.

Перший фактор – “Соціально-негативне особистісне функціонування за моделлю виклику” (15,6% загальної дисперсії). Склад фактора містить типову для осіб чоловічої статі стратегію “кидання виклику” опоненту для з'ясування його внутрішньої “сили”, виявлення меж, до яких він може дійти в конкуренції, боротьбі, протистоянні. Психологічний механізм даної моделі – ієрархізація мікрогрупи, де “зверху” знаходяться лідери, а “знизу” – виконавці, як низько статусні особистості. Вочевидь, у присутності вчителя така модель поведінки блокується, але більшу частину доби вона керує інтеракціями чоловіків.

Проекції “нахабство”, “роздратованість”, “нелюдність”, “хамство”, “грубість” та інші є моделлю-аналогом проявів альфа-самця у стаді тварин. У чоловічому середовищі схема розгортається у формах вербальних в'їдливих зауважень, інколи штовханиною й фізичним насильством для виявлення здатного підкоритися. Кінцева підсвідома мета зіткнень – власне зміщення у статус лідера і досягнення права визначати поточні вибори дій мікрогрупи. Вчителі практично ніколи не бачать такої моделі поведінки, не розуміють її механізмів і, відповідно, не коригують у напрямку гуманності методів ієрархізації й отримання лідерського статусу в учнів чоловічої статі.

Другий фактор – “Соціально-позитивна модель функціонування” (8,5%). Проекції: “рівноваженість”, “цілеспрямованість”, “справедливість”, “оптимістичність”, “організованість” та ін. Фактор поєднує педагогічний ідеал особистості, що вказує на

достатньо точну представленість змісту цілей впливу педагогів на старшокласників. З психометричної точки зору цей фактор містить максимальну частину дисперсії фактора “соціальної бажаності”, який викривляє самооцінки у бік збільшення за показниками, що увійшли до цієї компоненти. Отже, інші фактори можна трактувати як вивільнені від дисперсії помилки, зумовленої впливом “соціальної бажаності”.

Також слід відмітити другу позицію цього фактора після негативної поведінкової моделі ієрархізації групи, що можна пояснити “інформаційним” типом знання про еталонне поводження в чоловіків (жінки емоційно підсилюють норми). Іншими словами, еталонна модель якостей для чоловіків – інформація, а не керівництво до власної дії. Цінність якостей чоловіки визначають за їх впливом на ефективність особистої дії для досягнення цілей, тому прагматично несуттєві позитивні якості легко відкидаються чоловіками, а в присутності вчителя лише імітуються у поведінці. За відсутності вчителя, у середовищі рівних, в чоловіків активуються переважно практично значущі для досягнення цілей якості.

Третій фактор – *“Почуття особистої важливості”* (6,4%). Проекції: “солодкуватість”, “шахрайство” (визначають стиль захисту); “пихатість”, “похваляння”, “самовпевненість” (граничне переживання особистої значущості). Інші проекції визначають різноманітну сукупність “пороків”, що пов’язані у свідомості учнів чоловічої статі з типажем зверхньої самовпевненої людини. У негативному розумінні таке почуття є витокком зіткнень і проблем, у позитивному – внутрішнім мотиватором розвитку. Ключова педагогічна проблема – збалансування почуття особистої важливості створенням нормативних протипоказів, які б гальмували небажані дії чоловіків. Сучасна модель економіки побудована на зіткненні (конкуренція) особистостей з підвищеним значенням за цим фактором. Отже, фактор відкриває поле вдосконалення діяльності вчителя з урахуванням наявної діалектичної суперечності позитивного і негативного в даному конструкті.

Четвертий фактор – *“Компетентність у сфері комунікацій”* (5,8%). Таке інтерпретування фактора пов’язане з істотною протилежністю позитивних і негативних, з педагогічної точки зору, проекцій. Фактор визначає тенденцію чоловіків поєднувати позитивні (інтелігентність, гуманність, щирість) і негативні (сварливість, буркотливість, примхливість тощо) способи стильової поведінки, орієнтуючись на їх ефективність (жінки оцінюють за нормативністю і почуттями). Особливим чинником є заглибленість чоловіків у комп’ютерні технології, розуміння проблем маркетингу,

впливу, лідерства, що призводить до ігнорування чоловіками етичної складової методу і стилю взаємодії заради цілей. Психологічним механізмом виступає (неможливе для жінок) ігнорування переживання іншої людини, яка стає об'єктом впливу.

П'ятий фактор – *“Негативна модель обману”* (5,7%) – значущий критерій міжособистісної динаміки у молодіжному віці, який поділяє на “чорне” і “біле” всю варіацію простору особистісних рис. Сутність конструкта “чорне або біле” як оцінного фактора виявляють проєкції: “зрада”, “лукавство”, “непостійність”, “невірність”, “брехливість”. У мікрогрупах така схема “чорно-білого” мислення – основа розпізнання “свій-чужий”. Ключова педагогічна проблема – в досягненні чоловіками розуміння необхідності розвитку особистості, що обов'язково набуває форм руйнування зв'язків у мікрогрупах. Психологічний механізм даного фактора полягає у глибинному страху непередбачуваності при зміні поведінки, яка породжує нові цикли ієрархізації, з'ясування стосунків, що є енергетично виснажливим. У такому розумінні варіація поведінки членами групи трактується як зрада і дуже негативно оцінюється.

Конструктивний потенціал для врахування вчителем також мають й інші компоненти: *“Стратегія нав'язливої взаємодії”* (4,5%); *“Життєрадісна дружлюбність”* (4,3%); *“Внутрішня неконтрольованість і дезорганізованість”* (3,5%); *“Ввічливість і делікатність”* (2,8%); *“Свідомий обман”* (2,6%); *“Лінь”* (2,2%); *“Стратегія активного впливу”* (2,2%); *“Тривожність через очікування несправедливості”* (2,2%); *“Вік”* (2,2%); *“Нерішуча непослідовність у романтичних стосунках”* (2,1%).

Уваги також заслуговують компоненти: *“Стратегія песимістичного, поверхневого, байдужого сприйняття і взаємодії”* (вияв протиріччя жіночого та чоловічого сприйняття міжособистісної взаємодії: жінка поєднує зі сприйнятим потік емоцій і почуттів, викликає небайдужість, оптимізм, заглиблення у деталі сприйнятого, збудження від новизни і прив'язаність до об'єктів сприйняття; з цієї позиції і стану жінки критикують чоловічу позицію, сутність якої є погляд з “висоти пташиного польоту”, відсторонений, твердий, холодний погляд на об'єкти як на інформацію, а не як на стимулятор почуттів і дій; раціональний чоловічий погляд визначає цінність сприйнятої інформації і автоматично відкидає непотрібне для життя; такий стиль жінками сприймається як легкодухність, безпринципність, байдужість і засуджується; чоловіки ж засуджують нав'язливу емоційність жінок як зайве у своєму житті, що є причиною непорозуміння учнів і педагогів-жінок); *“Адекватність і чесність самосприйняття”*;

“Стратегія подвійного реагування” (зовнішнє підкорення супроводжується в учнів внутрішнім опором педагогу і залишається непомітним для нього); *“Стратегія демонстративного порушення правил”* (чоловіче сприйняття схильне трактувати правила і норми як обмеження свободи, тому, у частині випадків, вони “виводять” себе з-під дії цих правил демонстративним їх порушенням – це дієвий засіб уникання зовнішнього керівництва: особа, яка впливає на учня, вже не може апелювати до правил, які демонстративно порушуються).

Аналіз спільностей масиву проєкцій старшокласників чоловічої статі виявив значущість показників, що визначають низьку нормативність, емоційність, нечутливість: “черствість” (0,981), “буркотливість” (0,972), “нечемність” (0,965), “нелюдськість” (0,964), “самовдоволеність” (0,967), “неохайність” (неуважність до деталей і стандартів), (0,969) та характеристики, пов’язані з почуттям особистої важливості (“пихатість” 0,960, “хвалькуватість” 0,960, “похвалання” 0,959, “гордовитість” 0,957). Отже, чоловіки в усіх факторах (за коефіцієнтами спільності) виявляють стратегію раціонального лідирування з енергетичним підґрунтям в почутті особистої важливості.

Аналіз відмінностей осіб обох статей за контрольним переліком позитивних і негативних рис особистості виявив 32 статистично значущі відмінності серед 165 індикаторів контрольного переліку (табл. 1).

Таблиця 1

Значущі відмінності характеристик в образі “Я” старшокласників

№	Риси особистості	Жінки (N=81)		Чоловіки (N=54)		Різниця середніх Δ	Критерій оцінки t
		Хср.	σ	Хср.	σ		
1.	Примхливість	50,9	28,2	25,8	24,8	25,2	5,46 (P<0,001)
2.	Боязкість	31,6	21,9	16,7	21,0	14,9	3,97 (P<0,001)
3.	Розсіяність	36,9	24,4	22,5	19,2	14,3	3,80 (P<0,001)
4.	Ревнивість	58,5	31,2	40,2	28,6	18,4	3,53 (P<0,001)
5.	Метушливість	41,6	27,9	26,0	23,7	15,6	3,48 (P<0,001)
6.	Нетерпимість	46,9	28,0	29,9	27,6	17,0	3,48 (P<0,001)
7.	Тупість	23,9	23,5	11,4	18,3	12,4	3,45 (P<0,001)
8.	Творчість	70,3	28,9	54,0	29,6	16,3	3,16 (P<0,01)
9.	Нерішучість	37,8	25,2	24,9	23,1	12,8	3,05 (P<0,01)
10.	Гнучкість	47,4	27,5	33,3	25,6	14,1	3,04 (P<0,01)
11.	Пихатість	27,3	24,5	16,2	18,5	11,2	3,01 (P<0,01)
12.	Чванливість	23,3	24,0	12,8	17,7	10,4	2,91 (P<0,01)

13.	Солодкуватість	27,1	27,1	16,0	18,4	11,1	2,83 (P<0,01)
14.	Сміливість	56,1	24,9	67,9	23,2	-11,8	2,81 (P<0,01)
15.	Боязкість	40,3	27,1	27,8	26,9	12,4	2,62 (P<0,01)
16.	Непостійність	31,0	24,8	20,5	22,6	10,5	2,54 (P<0,05)
17.	Шахрайство	21,0	22,5	12,4	16,7	8,6	2,54 (P<0,05)
18.	Співчутливість	70,1	24,9	58,9	25,8	11,3	2,52 (P<0,05)
19.	Дріб'язковість	24,3	23,5	15,5	17,5	8,8	2,50 (P<0,05)
20.	Снобізм	25,0	25,8	15,2	19,9	9,7	2,47 (P<0,05)
21.	Нечемність	28,2	24,9	19,1	17,9	9,1	2,46 (P<0,05)
22.	Привабливість	63,8	27,6	51,9	27,6	11,8	2,44 (P<0,05)
23.	Підлабузництво	20,7	23,3	12,4	17,5	8,3	2,35 (P<0,05)
24.	Сварливість	35,8	25,1	25,8	23,4	9,9	2,35 (P<0,05)
25.	Сентиментальність	40,8	27,6	29,8	26,6	11,0	2,32 (P<0,05)
26.	Самовдоволення	44,1	32,9	32,2	26,9	12,0	2,31 (P<0,05)
27.	Чуткість	67,0	24,6	55,9	30,7	11,1	2,22 (P<0,05)
28.	Гуманність	50,8	26,8	39,8	29,9	11,1	2,20 (P<0,05)
29.	Самозакоханість	39,6	31,5	28,4	27,6	11,3	2,20 (P<0,05)
30.	Норовистість	35,1	27,0	25,4	24,2	9,7	2,19 (P<0,05)
31.	Роздратованість	43,7	24,2	33,7	27,6	10,0	2,16 (P<0,05)
32.	Егоїзм	38,9	28,0	28,3	28,5	10,6	2,14 (P<0,05)

Серед 32-х статистично значущих відмінностей середніх самооцінок лише за показником “сміливість” (P<0,01) представники чоловічої статі переважають жіночу. Це можна пояснити глобальною особистісною чутливістю останніх до оцінок, до більшої точності й деталізації сприйняття внутрішніх якостей старшокласницями. Іншим чинником є знижена емоційність чоловіків (за індикаторами з максимальними відмінностями переважають ті, що пов’язані з проявами почуттів, захистом переживань, тривожністю, почуттям особистої важливості).

Більшість з максимальних відмінностей є соціально-небажаними характеристиками, які стосуються міжособистісної взаємодії й породжують натягнуті стосунки, зіткнення та інші проблеми. Переважання їх в жінок певною мірою ілюструє баланс витоків проблем життя мікрогруп у бік жіночої частини. В гендерному розумінні, вияв негативних характеристик жінками є провокаційною стратегією ініціювання інтенсивного спілкування, що задовольняє їх базову потребу у зв’язаності, взаємозалежності, контактуванні не лише у позитивний, а й у негативний спосіб – через нескінченне з’ясування стосунків.

Отже, підсумовуючи аналіз гендерних відмінностей структур образу-Я старшокласників необхідно відмітити наступне: учні різної

статі мають істотні відмінності структури латентних конструктів образу “Я”, які не демонструються вчителю й, тому, не стають об’єктом педагогічної корекції; різноманітність особистісних конструктів в учнів уможлиблює реалізацію більш варіативної і креативної педагогічної взаємодії; частина особистісних конструктів є педагогічно небажаними і підлягає модифікації, послабленню або руйнуванню; особистісні конструкти в складі образу “Я” відображують мотиваційні пріоритети, які можна прагматично задіяти в ході педагогічної роботи і та на цій основі вдосконалити вплив і ефективність взаємодії педагогів з учнями.

Список використаних джерел

1. Анастаси А. Психологическое тестирование /А.Анастаси, С.Урбина. – СПб.: Питер, 2001. – 688 с.
2. Битинас В.П. Многомерный анализ в педагогике и педагогической психологии /В.П.Битинас. – Вильнюс, 1971. – 347 с.
3. Браверман Э.М. Структурные методы обработки эмпирических данных /Э.М.Браверман, М.Б.Мучник. – М., 1983. – 464 с.
4. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. /О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін. – 2-е вид. – К.: Каравела, 2008. – 400 с.
5. Говорун Т.В. Гендерна психологія: Навчальний посібник / Т.В.Говорун, О.М.Кікінежді. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2004. – 308 с.
6. Ильин Е.П. Дифференциальная психология мужчины и женщины /Е.П.Ильин. – СПб.: Питер, 2006. – 544 с.
7. Келли Дж. Теории личности: психология личных конструктов / Дж.Келли. – СПб: Речь, 2000. – 249 с.
8. Мельников В.М. Введение в экспериментальную психологию личности /В.М.Мельников, Л.Т.Ямпольский. – М., 1985. – 315 с.
9. Основи теорії гендеру: Навчальний посібник. – К.: “К.І.С.”, 2004. – 536 с.
10. Харман Г. Современный факторный анализ / Г.Харман. – М., 1972. – 485 с.
11. Шмельов А.Г. Введение в экспериментальную психосемантику /А.Г.Шмельов. – М., 1983. – 157 с.

In article results of factoring-analytical research of structure of an image “I” of senior pupils in space of positive and negative personal characteristics from the point of view of a problem of creative filling of interaction of the teacher with pupils are presented. Gender differences of

an image “I” of senior pupils at level latent constructs which have displayed partially undesirable personal strategy of pupils of a different floor are described. It is offered, as a saturation way creative elements, to improve techniques of pedagogical influence, having directed it not only on superficial personal objects, and on deep personal constructs for the purpose of their updating, strengthening, easing or destruction and, on this basis, accelerations of achievement of the developing, educational and educational purposes.

Keywords: gender differences of an image “I” of senior pupils, creativity interactions of the teacher with pupils, the factorial analysis, personal constructs, techniques of pedagogical influence.

Отримано: 4.03.2012 р.

УДК 159.938.37:159.91-053.6:371.23

Д.С.Воропаєв

КРИТЕРІАЛЬНО-РІВНЕВИЙ ПІДХІД ДО ОЦІНЮВАННЯ ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНОГО СТАНУ ПІДЛІТКІВ

У статті висвітлено особливості дослідження компонентів психофізіологічного стану (ПФС) підлітків. Було виявлено наступні компоненти психофізіологічного стану: психологічний, вегетативний та нейродинамічний. Розроблено інтегральну оцінку психофізіологічного стану підлітків, на основі якої встановлено 5 рівнів.

Ключові слова: психофізіологічний стан організму, інтегральна оцінка психофізіологічного стану, варіабельність ритму серця, властивості основних нервових процесів, функціональний стан організму.

В статье раскрыты особенности исследования и определения компонентов психофизиологического состояния (ПФС) подростков. Были выделены следующие компоненты психофизиологического состояния: психологический, вегетативный и нейродинамический. Разработана интегральная оценка психофизиологического состояния подростков, которая позволила определить 5 его уровней.

Ключевые слова: психофизиологическое состояние организма, интегральная оценка психофизиологического состояния, вариабельность ритма сердца, свойства основных нервных процессов, функциональное состояние организма.

Актуальність. Упродовж останніх років у підлітків загальноосвітніх навчальних закладів зберігається тенденція до погіршення стану здоров'я. Це зумовлено різними чинниками, зокрема гіподинамією, станом довкілля, а також особливостями психофізіологічного стану. Проблема діагностики психофізіологічного стану (ПФС) підлітків набуває в наш час все більшої значущості. Для діагностики поряд із даними про стан функціональних можливостей підліткового організму необхідно враховувати особливості їх нейродинамічних та психомоторних функцій, а також особистісні особливості, які забезпечують координацію психофізіологічних проявів функціонального стану.

Єдиного поняття та розуміння ПФС сьогодні немає. На нашу думку, психофізіологічний стан – це складна ієрархічна саморегулююча структура, що поєднує у собі компоненти функціонального та психічного стану, формується в процесі і під впливом певної діяльності і в той же час зумовлює її ефективність.

Особливості психофізіологічного стану переважно зумовлені діяльністю центральної нервової системи. Індикатором психофізіологічного стану є серцево-судинна система, яка є найбільш реактивною в організмі, що реагує на несприятливі впливи. Серцево-судинна система сприяє пристосуванню до різноманітних умов і тісно взаємопов'язана із різноманітними психологічними показниками, котрі впливають на адаптаційні реакції людського організму. Відомо, що під час зниження адаптаційних резервів організму виникає неузгоджена діяльність механізмів регуляції, життєдіяльність реалізується в режимі нестійкої адаптації, що проявляється в підлітків у вигляді зниження працездатності, підвищеної стомлюваності та зниженої стійкості до несприятливих впливів [1, 2].

Відомо, що властивості основних нервових процесів є природною основою індивідуальних психофізіологічних характеристик людини. Функціональну рухливість та силу нервових процесів вважають провідними властивостями нервової системи. Тому можна зробити припущення, що в людей з різним рівнем цих властивостей показники серцево-судинної системи будуть зумовлені деякими особливостями.

Оскільки проблема становлення властивостей психофізіологічних функцій та їх зв'язку з індивідуально-типологічними особливостями підлітків доволі актуальна, вона вимагає детального та поглибленого вивчення з використанням сучасних технологій. Адже властивості основних нервових процесів є природною передумовою розвитку параметрів психічних функцій особистості.

Отже, процес оптимізації навчальної діяльності учнів може успішно реалізуватися лише на основі фундаментальних досліджень особливостей вищої нервової діяльності підлітків. Психофізіологічна активність особистості є результатом складної інтегративної діяльності мозку і включає механізми сприйняття та обробки інформації.

Традиційним для сучасної фізіології, психофізіології є дослідження психофізіологічного та функціонального стану організму, але отримані результати досліджень не мають чітко встановленого алгоритму опрацювання. Існують різні підходи щодо збирання, аналізу та обробки інформації, що утруднює практичне впровадження результатів дослідження.

На всіх етапах психофізіологічного дослідження однією з важливих передумов його якості, починаючи від організації дослідницького процесу до обробки, обґрунтування та висновків згідно з отриманими даними, є ефективне інформаційне забезпечення.

Під час теоретичного аналізу зазначених проблем виявлені такі суперечності:

1. Між великою кількістю досліджень психофізіологічних характеристик і різноманітними інформаційними підходами до їх вивчення.

2. Між розвитком систем досліджень та рівнем виконання психофізіологічних експериментів.

3. Між невідповідністю деяких показників функціонального стану організму до різних умов навчання та вікових особливостей.

4. Між потребами освіти в збереженні здоров'я учнів і недосконалістю обробки психофізіологічних даних, отриманих під час навчання.

Вищезазначені суперечності вимагають пошуку шляхів до їх вирішення, у першу чергу для більш досконалого впровадження педагогічних технологій, які б вирізнялися адаптованістю та урахуванням психофізіологічних особливостей підлітків серед великої кількості існуючих методик. Завдяки цьому стає можливою оптимізація психофізіологічного стану підлітків у загальноосвітніх навчальних закладах.

Мета статті – визначити та дослідити показники, компоненти, критерії та рівні психофізіологічного стану підлітків.

Організація та методи досліджень. Дослідження проводилось на учнях декількох загальноосвітніх шкіл міста Суми віком від 10 до 16 років. Всі обстеження проводились з вівторка по четвер, у години високої розумової працездатності. Для оцінки психо-

логічного компонента використовували методику “шкалованої самооцінки психофізіологічного стану” – суб’єктивний тест О. Кокуна [3]. Нейродинамічний компонент сформований на основі інформативних показників нейродинамічних властивостей і сенсомоторних особливостей організму, отриманих за допомогою комплексу методик, запропонованих М. Макаренко [4]. Вегетативний компонент визначався на основі показників варіабельності ритму серця (ВРС), за допомогою приладу “Кардіоспектр” (Solveig, м. Київ).

Виклад основного матеріалу. Структура дослідницької діяльності включає отримання показників психофізіологічного та функціонального стану на основі вищезазначених методик; відбір провідних і найбільш значущих показників, які визначалися за допомогою математичних методів; визначення компонентів та критеріїв психофізіологічного стану підлітків; розробка інтегральної оцінки з метою встановлення рівнів ПФС.

Під час досліджень психофізіологічного стану організму багато науковців зустрічається з проблемою заставлення отриманих даних та подальшого виведення єдиної системи їх оцінки. Однією із провідних причин даної проблеми є велика різноманітність факторів, від яких, власне, залежить ПФС і які не завжди вдається контролювати належним чином. Сьогодні існує багато методик та велика кількість ознак, за допомогою яких можна оцінити ПФС організму. Воднораз існує проблема відсутності чіткого узагальнення та взаємозв’язку показників функціональної структури елементів системи. На думку А. Леонової доцільним є підбір тестів та методик згідно аналізу певної діяльності, в результаті чого отримані дані будуть відзначатись більшої інформативністю порівняно з даними, отриманими за допомогою неспецифічних методик. Провідним критерієм для діагностики психофізіологічного стану є зниження чи підвищення ефективності діяльності [7]. Тому одним із завдань діагностики стану можна вважати прогнозування ПФС людини.

Аналіз суб’єктивних факторів для науковців вважається обов’язковою умовою якісної характеристики стану. Самооцінка є одним із загальноприйнятих методів оцінки психофізіологічного стану людини. О. Кокуном була розроблена методика шкалованої самооцінки на зорово-аналогових шкалах різних характеристик психофізіологічного стану людини. Ця методика дозволяє досить швидко і точно отримувати оцінку досліджуваними різноманітних складових їх ПФС. Крім традиційних самопочуття, активності та настрою, методика дає можливість діагностувати показники, що

характеризують специфічний психофізіологічний стан організму відповідно до особливостей діяльності (мотиваційний, емоційний та інші аспекти). Однією із переваг даної методики є те, що кожна її шкала вимірює незалежні показники, які можуть виключатися та включатися в залежності від специфіки та завдань дослідження.

Першу групу показників функціонального стану організму було отримано за допомогою методу варіаційної пульсометрії, який дозволяє проаналізувати особливості варіабельності ритму серця. Під варіабельністю ритму серця розуміють ступінь коливань тривалості інтервалів між синусовими комплексами, що зумовлений впливами відділів вегетативної нервової системи (ВНС), а також гуморальних чинників, навколо середнього рівня. Усі методи аналізу ВРС поділяються на три групи: дослідження загальної ВРС (часовий аналіз), дослідження періодичних складових ВРС (спектральний аналіз), геометричні методи аналізу ВРС. Ціна термінової адаптації до фізичних та нервово-емоційних навантажень, побутових стресів та інших зовнішніх впливів на організм виражається в ступені напруженості роботи регуляторних систем організму і закодована в структурі серцевого ритму (в структурі кардіоінтервалів). Крім того, в результаті впливу певних факторів (фізичних або нервово-емоційних навантажень) в організмі активуються механізми тривалої адаптації, які супроводжуються стійкими змінами хвильової структури серцевого ритму. Тому аналіз серцевого ритму методом варіаційної пульсометрії дозволяє розкодувати цю інформацію і дати кількісно-якісну оцінку функціонального стану організму.

Наступна група показників функціонального та психофізіологічного стану організму одержана в результаті дослідження нейродинамічних властивостей нервової системи та визначення рівня сенсомоторних реакцій. Дослідження рівня функціональної рухливості та сили нервових процесів проводилось в режимі „зворотного зв'язку” після виконання тестів на виявлення швидкості протото та складного сенсомоторного реагування на ті ж сигнали за методикою та згідно рекомендацій М. Макаренка. Із відомих властивостей основних нервових процесів сила процесу збудження є найбільш вивченою в теоретичному та методичному аспектах. Сила нервової системи має певну межу працездатності та характеризується певною витривалістю до дії навантажень різної інтенсивності. Функціональна рухливість нервових процесів у розумінні М. Макаренка характеризується здатністю вищих відділів центральної нервової системи забезпечувати максимально можливий рівень швидкісної дії з виконання розумового наванта-

ження по безпомилковому диференціюванню позитивних і гальмівних сигналів, що пред'являються один за одним [4]. Функціональна рухливість є однією із провідних властивостей нервової системи, яку можна використовувати як фізіологічну основу для з'ясування ролі у особливостях перебігу різних індивідуальних фізіологічних та психофізіологічних якостей людського організму. Відомо також, що функціональна рухливість нервових процесів має високу генетичну детермінованість, а це дозволяє обґрунтовано використовувати отримані результати цього нейродинамічного показника при оцінюванні психофізіологічного стану організму.

Початковим кроком встановлення показників психофізіологічного стану підлітків був факторний аналіз, який по своїй суті зумовлює перехід від опису об'єкта за допомогою великої кількості ознак до його опису меншою кількістю перемінних. Водночас зменшення кількості перемінних має відобразити найбільш суттєві, глибинні властивості об'єкта. Тому головною метою застосування факторного аналізу є визначення числа та природи цих первинних факторів [5].

У результаті факторного аналізу сукупність показників, які використовувались, розподілились таким чином: фактор 1 включив у себе весь комплекс просторово-часових та спектральних характеристик вегетативного забезпечення серцевої діяльності; фактор 2 складається з показників нейродинамічних властивостей нервової системи (зорово-моторних реакцій різного ступеня складності, функціональної рухливості та сили нервових процесів); фактор 3 містить у собі складові показників психофізіологічного стану організму на основі суб'єктивного тесту "самооцінки психофізіологічного стану" (табл. 1).

На основі факторного аналізу виділено 3 компоненти ПФС: психологічний, вегетативний та нейродинамічний.

Таблиця 1

Факторний аналіз показників психофізіологічного стану підлітків

Показник	Фактор1	Фактор2	Фактор3	Показник	Фактор1	Фактор2	Фактор3
Самопочуття	0,033	0,002	0,715	ЛП ПЗМР	0,063	0,744	-0,016
Активність	0,055	0,003	0,744	Помилка ПЗМР	0,087	0,251	-0,040
Настрій	0,016	-0,054	0,692	Ммр ПЗМР	-0,087	0,495	0,070

Працездатність	0,084	0,032	0,643	ЛП РВ1-3	0,085	0,900	-0,036
Життєва задоволеність	0,011	-0,037	0,709	Помилка РВ1-3	-0,103	0,035	0,061
Зацікавленість у навчанні	-0,094	0,045	0,670	Ммр РВ1-3	-0,162	0,685	0,130
Задоволеність від навчання	-0,015	0,056	0,560	Мцої РВ1-3	0,045	0,676	0,013
NN	0,516	-0,042	0,048	ЛП РВ2-3	0,049	0,913	-0,052
SDNN	0,964	0,060	0,026	Помилка РВ2-3	0,184	0,381	0,071
RMSSD	0,961	0,044	0,028	Ммр РВ2-3	-0,195	0,765	0,172
PNN50%	0,954	0,071	0,022	Мцої РВ2-3	0,001	0,741	-0,032
Індекс напруження Баевського	-0,669	-0,145	-0,014	ЛП Лівої руки РВ2-3	0,036	0,899	-0,068
Триангулярний індекс	0,731	0,027	0,106	Помилка РВ2-3 (ліва)	0,120	0,270	0,166
DX	0,936	0,081	0,002	Ммр РВ2-3 (ліва)	-0,176	0,748	0,160
MODA	0,165	-0,036	0,063	ЛП РВ2-3 (права)	0,047	0,890	-0,056
AM-MO	-0,861	-0,107	-0,040	Помилка РВ2-3 (права)	0,118	0,460	0,017
TP	0,930	0,040	0,024	Ммр РВ2-3 (права)	-0,199	0,746	0,176
VLF	0,701	-0,010	-0,045	ФРНП час виконання	-0,040	0,207	-0,119
LF	0,848	0,102	0,024	ФРНП мін.експозиція	-0,045	0,287	-0,142
HF	0,918	0,016	0,037	ФРНП вихід на мін.експозицію	0,072	0,557	-0,009
LF/HF	-0,669	0,036	0,052	СНП кількість подразників	-0,063	-0,298	0,203
LFn	-0,737	0,039	0,074	СНП мін.експозиція	0,009	0,203	-0,192
HFn	0,737	-0,039	-0,076	СНП вихід на мін.експозицію	-0,030	0,292	-0,202

Примітка: ЛП – латентний період; ПЗМР – проста зорово-моторна реакція; РВ1-3 – реакція вибору 1 із 3 подразників; РВ 2-3 – реакція вибору 2 із 3 подразників; Мцої – час центральної обробки інформації; ФРНП – функціональна рухливість нервових процесів; СНП – сила нервових процесів.

Наступним кроком для встановлення показників компонентів психофізіологічного стану підлітків вважаємо кореляційний аналіз, мета якого виражається у встановленні залежності однієї змінної

від інших. Для виявлення таких залежностей всі отримані показники були проаналізовані за допомогою математичних методів. За результатами кореляційного аналізу виявлена залежність між показниками у різні періоди навчального року. У таблиці представлені показники, між якими була встановлена залежність із найбільшими коефіцієнтами кореляції (табл. 2). Усі показники були поділені на три групи, відповідно до запропонованих компонентів психофізіологічного стану.

Таблиця 2

Показники психофізіологічних особливостей організму, що увійшли до компонентів психофізіологічного стану

Компоненти ПФС	Критерії ПФС	Показники ПФС
Психологічний компонент	Психологічна самооцінка специфічної та неспецифічної діяльності	Самопочуття
		Активність
		Настрій
		Працездатність
		Життєва задоволеність
Вегетативний компонент	Діяльність серцево-судинної системи	NN
		SDNN
		Індекс напруження Баєвського
		LF
		HF
	VLF	
Нейродинамічний компонент	Властивості нервових процесів та сенсомоторні особливості організму	Латентний період ПЗМР
		Латентний період СЗМР
		Час центральної обробки інформації
		Рівень ФРНП

Встановивши компоненти психофізіологічного стану підлітків та виявивши провідні, на нашу думку, показники цих компонентів була розроблена інтегральна оцінка ПФС, яка дозволила виділити 5 рівнів низький, граничний, достатній, оптимальний та базовий. Технологія побудови інтегральної оцінки має декілька етапів, серед яких:

- 1) факторний аналіз показників;
- 2) вибір показників кожного з факторів (достовірні та найбільш значущі показники);
- 3) конструювання комплексного показника по кожному фактору;
- 4) об'єднання комплексних показників з урахуванням експертних оцінок;

5) усереднення вагових коефіцієнтів з урахуванням експертних оцінок;

6) перехід до рангової шкали оцінювання за допомогою методу сигмальних відхилень;

7. Розрахунок інтегральної оцінки за формулами (формула 1, 2, 3).

$$IO\ ПФС = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n \omega_i x_i \quad (\text{Формула 1})$$

$$IO\ ПФС = \frac{1}{n} (\omega_1 x_1 + \omega_2 x_2 + \dots + \omega_n x_n) \quad (\text{Формула 2})$$

Отже, остаточний варіант формули розрахунку інтегральної оцінки психофізіологічного стану підлітків має такий вигляд:

$$IO\ ПФС = \frac{x_1 \omega_1 + x_2 \omega_2 + \dots + x_i \omega_i + \dots + x_n \omega_n}{n} \quad (\text{Формула 3})$$

де IO ПФС – інтегральна оцінка ПФС підлітків;

x_1, x_2, x_n – оцінка в балах визначених характеристик;

$\omega_1, \omega_2, \omega_n$ – вагові коефіцієнти характеристик;

n – кількість врахованих показників для певного обстежуваного.

Якщо за різних причин окремі показники ПФС не були отримані, то їх кількість (n) до наведеної формули у знаменник не включаються, а до чисельника не вносяться значення їх вагових коефіцієнтів (ω_n) по причині відсутності їх оцінювання.

Інтегральна оцінка ПФС кожного досліджуваного коливається в певних межах, відповідно до яких за допомогою методу сигмальних відхилень розрахований діапазон значень кожного рівня інтегральної оцінки (табл. 3).

Таблиця 3

Інтегральна оцінка рівня ПФС підлітків

Інтегральна оцінка ПФС	Рівень ПФС	Якісна оцінка рівнів ПФС
< 0,365	I	низький
0,365 – 0,4	II	граничний
0,41 – 0,46	III	базовий
0,461 – 0,5	IV	оптимальний
> 0,5	V	високий

Відомо, що основними віковими особливостями підліткового організму є незавершеність процесу формування психофізіологічних функцій, а також підвищена чутливість організму до усіх зовнішніх впливів. Тому дані обставини вимагають підвищеної уваги до

процесу оптимізації психофізіологічної адаптації та психофізіологічного стану підлітків загальноосвітніх навчальних закладів. Інтегральна оцінка психофізіологічного стану підлітків дозволяє оцінити та прогнозувати його рівень, а також оптимізувати цей стан з метою підвищення ефективності діяльності організму. Кожен з компонентів ПФС неодмінно впливає на його рівень, проте не кожен з них може бути скорегований, адже деякі показники є генетично обумовлені. На нашу думку, найбільшій корекції піддається психологічний компонент, а найменшій – нейродинамічний. Інтегральна оцінка та відповідні рівні ПФС розроблені із урахуванням різноманітних факторів (психологічних та фізіологічних), що впливають на підлітковий організм.

Висновки. У зв'язку із великою кількістю методик і показників психофізіологічного стану підлітків ми намагалися задовольнити проблему зіставлення отриманих різнобічних даних, запропонувавши систему оцінки ПФС підлітків. Ця система базується на встановленні рівня ПФС на основі розробленої інтегральної оцінки. Завдяки цьому стає можливим прийняття фахівцями управлінських рішень щодо оптимізації ПФС підлітків в умовах навчального закладу та оцінка ефективності навчально-виховної роботи закладів освіти.

Список використаних джерел

1. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б. Березин. – Л.: Наука, 1988. – 270 с.
2. Индивидуальные функциональные особенности детей младшего школьного возраста в зависимости от гармоничности их физического развития / Н.Г. Блинова, Р.М. Мирзаханова, Ю.В. Жуков [и др.] // Физиология человека. – 1994., Т.20. – № 5. – С.46-50.
3. Кокун О. М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини у психофізіологічному забезпеченні діяльності : дис... доктора психол. наук : 19.00.02 / Кокун Олег Матвійович. – К., 2004. – 426 с.
4. Макаренко М.В. Основи професійного відбору військових спеціалістів та методики вивчення індивідуальних психофізіологічних відмінностей між людьми / М.В. Макаренко. – К.: Ін-т фізіології ім. О.О. Богомольця НАН України, 2006. – 395 с.
5. Антомонов М. Ю. Математическая обработка и анализ медико-биологических данных / М. Ю. Антомонов. – К., 2006. – 558 с.
6. Психология личности / Под редакцией Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря, В. В. Архангельской. – Москва: АСТ, 2009. – 624 с.

7. Максименко С. Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження / С. Д. Максименко. – К.: НДП, 1990. – 239 с.

The article addresses the issue of identification of the components of psycho-physiological state of teenagers. The components of psycho-physiological state were identified as psychological component, autonomic component, and neurodynamic component. Integrated assessment of psycho-physiological state of teenagers was developed. Due to the assessment five levels of psycho-physiological state of teenagers were identified.

Keywords: psycho-physiological state of the organism, integrated assessment of psychophysiological state, heart rate variability, the properties of basic nervous processes, functional health.

Отримано: 5.03.2012 р.

УДК 159.923.2

С.Й.Гаваші

Індивідуально-психологічні передумови ефективної діяльності студента

У статті здійснено спробу теоретичного аналізу проблеми ефективної діяльності студента і вказано індивідуально-психологічні передумови даного процесу.

Досліджувались основні чинники впливу на формування особистості студента в процесі навчання: психічні процеси, стани, а також індивідуально-психологічні особливості.

У статті розкривається поняття “академічна успішність”; виділяються психологічні чинники академічної успішності, аналізуються результати дослідження психологічних чинників успішності студентів.

Розглядається особистість студента як суб’єкта ефективної навчально-професійної діяльності.

Ключові слова: особистість, самоактуалізація, здібності, студент, ефективність.

В статье предпринята попытка теоретического анализа проблемы эффективной деятельности студента и указано индивидуально-психологические предпосылки данного процесса.

Исследовались основные факторы влияния на формирование личности студента в процессе обучения: психические процессы, состояния, а также индивидуально-психологические особенности.

В статье раскрывается понятие “академическая успеваемость”; выделяются факторы академической успеваемости, анализируются результаты исследования психологических факторов успешности студентов.

Рассматривается личность студента как субъекта эффективной учебно- профессиональной деятельности.

Ключевые слова: личность, самоактуализация, способности, студент, эффективность.

Постановка проблеми дослідження. У дослідженнях останніх років вивчалися психолого-педагогічні умови формування світогляду в цілому й окремих його компонентів в учнівської молоді: наукового світогляду (Ю.Руденко, Є.Дурманенко, В.Халамендик); наукової картини світу (Н.Нетребко); світоглядних знань (Л.Корміна, Н.Шахирева); морально-естетичного світогляду (О.Опалюк); духовного світу (А.Фасоля); світоглядної культури (О.Шаповал).

Об’єкт: психологічні особливості становлення внутрішнього світу студента.

Предмет: індивідуально-психологічні передумови ефективної діяльності студентів.

Метою даної статті є визначити основні чинники впливу на ефективну діяльність студента.

Відповідно до мети роботи визначено такі **завдання:**

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз досліджень індивідуально-психологічних передумов ефективної діяльності студента.
2. Проаналізувати особливості впливу соціального оточення на особистість студента.

Результати теоретичного аналізу проблеми дослідження.

Сучасна вища школа користується великим авторитетом у всьому світі як найдемократичніша і загальнодоступна, яка дає спеціалістам сучасну наукову освіту і різносторонню підготовку. Серед наукових дисциплін і всієї підготовки спеціалістів з вищою освітою важливе місце належить психології вищої школи. Науковий зміст цієї дисципліни складає необхідну частину теоретичного і практичного арсеналу сучасного викладача і керівника вузу. Для прискорення темпів прогресу в усіх сферах життя необхідно забезпечити виховання та навчання всебічно розвинених і професійно підготовлених людей.

Термін “студент” має латинське походження і в перекладі українською мовою означає людину, що старанно працює, навчається, тобто оволодіває знаннями. Завдяки спільному виду

діяльності – учінню, спільному характеру праці студенти утворюють певну соціально-професійну групу, провідною функцією якої є набуття відповідних знань та умінь у галузі обраної професії, навичок самостійної творчої діяльності.

За віковим критерієм студентство відноситься до юнацького періоду як певного етапу між дитинством та дорослістю.

Як вікова категорія студентство співвідноситься з етапами розвитку дорослої людини і є перехідною фазою від дозрівання до зрілості (Б. Г. Ананьєв). Як соціальна категорія, студентство характеризується професійною спрямованістю і відношенням до майбутньої професії (А. А. Вербицький).

Е.Ф.Зеєр зазначає, що спрямованість характеризується системою домінуючих потреб і мотивів та виділяє компоненти професійної спрямованості: мотиви (наміри, інтереси, схильності); ціннісні орієнтації (зміст праці, зарплата, кваліфікація тощо); професійну позицію (ставлення до професії, настанови, очікування і готовність до професійного розвитку); соціально-професійний статус.

Вивчення природи людських уявлень має філософське підґрунтя (Платон, Аристотель, Є. Бистрицький, В. Нестеренко, В.Петрушенко). Передумовою будь – якого процесу творення є образ (Я. Пономарьов, С. Рубінштейн, С. Смирнов). Образ є не лише передбаченням кінцевої мети процесу та його втіленням результатом у вигляді матеріального або ідеального продукту, він є також регулятором процесу творення (Н. Завалова, В. Пономаренко).

Студентство відкриває новий світ переживань, захоплень. Одним з таких шляхів є розвиток творчого потенціалу. На думку Д. Елкінда, абстрактно – теоретичне мислення студента дозволяє йому не тільки оцінювати уявлення стосовно себе, а й інших осіб щодо власної особи. Однак, суттєвою складністю для підлітка є необхідність диференціювати об'єкти, на які спрямовується мислення інших людей та власне. Окрім цього, психофізіологічні особливості розвитку індивіда сприяють центрації підлітка саме на власному “Я”. Втім, підліток стає жертвою ілюзії – турботливості про зовнішній образ “Я”, і як наслідок, помилкове припущення щодо наявності пильної уваги до його зовнішності з боку інших осіб.

Серед наук, які активно слугують розвитку головної виробничої сили суспільства – людини, його здібностям і обдарованості, збільшенню користі, яку він приносить суспільству – не з центральних місць належить психології. Формування особистості майбутнього спеціаліста у вузі – складний і багатосторонній процес,

успіх якого зумовлюється, перш за все, організацією і плануванням діяльності студентів, активним виконанням ними конкретних задач, створенням зовнішніх і внутрішніх умов для інтенсивного виявлення необхідних якостей.

Формування особистості студента не тільки з подальшим розвитком і загартуванням якостей, отриманих ним до вступу, але і з розвитком нових, із здобуттям знань, умінь і навичок, необхідних для успішної майбутньої професійної діяльності. Психологічне вивчення діяльності є водночас і вивченням психології особистості і колективу.

Особливості діяльності визначаються за змістом її мети, предметом, на які вона направлена, ситуацією, засобами і способами, за допомогою яких вона здійснюється, результатами. Діяльність і особистість знаходяться в єдності: особистість – це суб'єкт діяльності. Всі психічні процеси, властивості, досвід людини проявляються і формуються в діяльності (в її різних видах). Склад психічних процесів, станів, властивостей, мотивів, знань, навичок людини, що проявляються в діяльності (психологічний зміст), обумовлюється її предметом, засобами, умовами, а також особливостями самої особистості.

Процес діяльності складається з пов'язаних між собою дій і починається з постановки мети на основі потреб і мотивів. На процес діяльності особистості і колективу впливає керівництво (управління діяльністю). Умови діяльності можуть бути сприятливими, підвищувати її ефективність, і несприятливими – важкими, екстремальними.

Виявлення психологічного змісту і структури студентської діяльності – одна з головних задач психології вищої школи.

Діяльність студента має велике соціальне значення, оскільки її головне значення – забезпечити підготовку спеціалістів для різних галузей народного господарства, реалізувати суспільні потреби в людях з відповідною освітою і вихованням. З розвитком суспільства змінюються цілі, способи, результати і предмет діяльності студентів: змінюється система знань, навичок, умінь, змінюються засоби навчання, підвищується роль професійної культури, самоосвіти упродовж всього життя і т.д. В діяльності студента все більшу роль буде відігравати самостійна робота, участь в наукових дослідженнях, виконанні професійних задач, спілкуванні з викладачами тієї професії, до вступу якої він готується у вузі.

Мотивація студентів у процесі навчання підвищується за своїм рівнем, вони все наполегливіше реалізують мету – успішно підготуватися до майбутньої трудової діяльності, виробити в собі

якості, необхідні спеціалісту. Але зустрічаються випадки, коли мотивами діяльності студентів лише бажання навчатися, отримати освіту.

Діяльність студента професійно направлена, вона є формою його соціальної та пізнавальної активності, вираження прагнень до життєвого самовизначення і самоствердження. Більшість студентів проявляють самостійність в навчальному процесі, займають активну позицію, віддають перевагу також формам навчання, які є не тільки засобом пізнання, але і засобом самовираження, можливістю відстояти особисту точку зору. До особливостей діяльності студентів слід віднести: своєрідність мети та результатів (підготовка до самостійної праці, оволодіння знаннями, навичками, уміннями, розвиток особистих якостей); особливий характер об'єкта вивчення (наукові знання, інформація про майбутню професію і т.д.); діяльність студентів проходить в запланованих умовах (програми, строки навчання); особливі засоби діяльності – книги, лабораторне обладнання, моделі майбутньої професійної праці і т.д.; для діяльності студентів характерна інтенсивність функціонування психіки, висока інтелектуальна напруга; в ході діяльності в студентів проявляються перевантаження, що викликають напругу (складання іспитів, заліків, захист дипломних проектів і т.д.).

У важких ситуаціях навчальної або суспільної праці можуть наступати деякі небажані зміни в діяльності: втрата внутрішньої організованості психічних процесів; зниження пам'яті, погіршення мислення (зустрічається на екзамені, під час перших публічних виступів); коливання ефективності, зниження точності практичних дій (при виконанні залікових завдань); заміна або втрата мети (тільки найкраща оцінка на екзамені, а не зміст відповіді на питання); ослаблення активності і зниження рівня дієздатності (внаслідок перевантажень, відсутності наукової організації навчальної праці); призупинка навчання, відмова, зрив (подача заяв про відраховування). Особливості діяльності студента яскраво проявляються вже на першому курсі. Перехід від навчання в середній школі до навчання у вузі характеризується різкою зміною умов, в яких здійснюється діяльність. Змінюється навчальний матеріал, викладацький склад, відбувається зміна оточуючого середовища в аудиторії, навчальному закладі, по місцю проживання і т.д. Всі зміни певним чином впливають на психічний стан студентів і в кінцевому випадку впливають на хід навчальної та суспільної діяльності.

Труднощі в діяльності першокурсників особливо помітні у тих студентів, які не отримали в школі достатніх навичок і вмій

мисленневої діяльності. П. К. Анохін наголошував, що недостатній розвиток мислення викликає серйозні порушення здоров'я людей на перших курсах навчання у вузі. В дослідженнях Т.М. Журиленко показано, що на перших курсах найнижчий процент успішності (особливо в технічних вузах) і найвищий процент відрахування (в основному через неуспішність). Причини цього такі: перш за все, відсутність послідовності в системі навчання та виховання між середньою і вищою школою, невмінням першокурсників самостійно організувати свою працю в нових для них умовах; порушення студентами режиму сну, харчування, відпочинку, аврала під час сесій, недостатня допомога і керівництво самостійною роботою першокурсників зі сторони викладачів; слабкий контроль деканатів і студентських суспільних організацій. В той же час певна частина першокурсників не знає, ким би вони хотіли бути і де працювати, і що свій факультет вони обрали по мірі ситуації, яка склалась (вплив батьків, вчителів, приклад друзів і т.д.). Адаптація студентів до навчального процесу у вузі – складне явище, що має різні напрямлення: адаптація до нового культурного середовища (місто, вуз, гуртожиток), колективу, діяльності (навчальної, суспільної, виробничої та ін.). Звідси впливає три основних аспекти адаптації: біофізіологічна, психологічна, соціальна. Отже, діяльність студента у вузі специфічна своєю метою, умовами, мотивами, співвідношенням з навчанням у школі. Воднораз вона є основним шляхом формування особистості майбутнього спеціаліста з вищою освітою.

В управлінні діяльності студента важливу роль відіграє обернений зв'язок, всебічне і глибоке розуміння вихователями її ходу і результатів. Частіше за все, зв'язок містить інформацію про успішність студентів, їх суспільну діяльність, культуру поведінки. Набагато менше в ній виявлені знання направленості, темп-раменту, характеру, здібностей, психічних процесів і станів студентів як психологічних передумов ефективності їх діяльності. В той же час вивчення цих передумов, урахування їх ролі в діяльності студентів в значній мірі визначають навчально-виховну роботу у вузі [4, с. 1-2].

Направленість – одна з важливих властивостей особистості студента. Вона виражається в цілях і мотивах його поведінки, потребах, інтересах, ідеалах, установках, переконаннях. Аналіз діяльності студента допомагає розкрити те, до чого він прагне, чому і в ім'я чого він цього хоче – словом, допомагає розкрити механізм цілеспрямованості його багатогранної діяльності. Направленість може носити суспільний характер, є нестійкою (повністю залежить від ситуації) або ж стійкою (визначити лінію поведінки).

Прагнення студентів до успішного оволодіння вузівською програмою, стійка направленість застосовувати свої знання, здібності і досвід на користь суспільству, показати себе в майбутньому творчим спеціалістом – важливе індивідуально-психологічна передумова успіху і ефективності його діяльності у вузі. В основі направленості особистості лежать її потреби, які можуть бути матеріальними (потреба в харчуванні, одязі, повітрі, житлу і т.д.). Потреби передбачають своє подальше задоволення і породжують захоплення, бажання, прагнення, емоційний стан, які змушують студента проявляти активність. Однією з важливих потреб є потреба в спілкуванні. В студентів перших курсів вона проявляється особливо помітно: у деяких із них перериваються особисті контакти, що склалися до вступу у вуз. В спілкуванні студенти пізнають не тільки інших, але і себе, опановують досвід соціального життя. Потреба в спілкуванні сприяє встановленню різносторонніх зв'язків, розвитку товаришування, дружби, стимулює обмін знаннями і досвідом, думкою, настроєм і переживаннями. Важливим показником розвитку направленості студентів є постановка ними суспільно важливих цілей, що стосуються навчання, і вироблення особистої професійної цілеспрямованості. Мотиви, що розвиваються, спонукають студента до постановки все більш значних цілей, а через них досягнення задовольняють його духовні потреби. Важливою психологічною передумовою успіху діяльності студента є інтереси, різно за змістом: до викладачів предметів, спорту, музики, техніки і т.д. Вони розрізняються також за стійкістю, широтою, впливом на діяльність. Стійкий інтерес студента до своєї майбутньої професії викликає у нього активність, творчість, прагнення скоріше і краще оволодіти спеціальністю. Слабкість або відсутність такого інтересу – одна з психологічних причин низької якості діяльності студента. Виникнення глибоких і стійких інтересів студентів до навчання, різним предметам є важливою умовою успішного формування їх особистості. Пізнавальні інтереси можуть розвиватися, але можуть і затухати. Причиною затухання інтересу до навчання можуть бути виникнення великих труднощів, недоліки в методиці навчання, організації навчальних занять і т.д. На діяльність студента впливають схильності, які визначаються інтересом. Схильність як виражена тенденція займається якою-небудь діяльністю, задовольняє головним чином пізнавальну потребу, потребу в діях. Більшість студентів схильні до участі в діяльності різного роду: до роботи в наукових гуртках, суспільній роботі, культурно-масовій діяльності, до занять спортом і т.д.

Викладачу важливо знати і враховувати ідеали студентів. Ідеали виступають як збудник і мета, а також приклада для наслідування. В залежності від того, на кого хоче бути схожий студент, кому він хоче наслідувати в своєму житті, формується його особистість. Професійний ідеал служить одним із мотивів самовиховання студента, його роботи над собою, стає внутрішньою його опорою і метою, допомагає не тільки подолати окремі недоліки, але і змінити поведінку та особисті якості. В діяльності і розвитку студентів велику роль відіграє світогляд – система знань, переконань, поглядів на оточуючий світ. Він проявляється в розумінні і оцінці дійсності, різних подій і фактів, в соціальній поведінці людини, його вчинках, діяльності. Суттєві особливості в поведінці і діяльності студентів викликаються відмінностями в їх темпераменті. Темперамент впливає не тільки на виявлення почуттів або швидкість переключення уваги, але і на інші психічні процеси, а також на виявлення рис характеру, на поведінку студентів на заняттях, на їх реакції в складних ситуаціях, на питання, завдання, оцінки. Темперамент впливає на хід і результати різних видів діяльності. Педагогічна дія, організація діяльності можуть вплинути на прояв того чи іншого темпераменту. Наприклад, у флегматиків можна підвищити швидкість відповідних реакцій, у холериків – зняти неврівноваженість, схильність до афектів, у меланхоліків – виробити впевненість і т.д. Це відбувається, головним чином, за рахунок формування навичок, звичок, уміння володіти собою, вплив на вибір товариша. Важливе значення для впливу на темперамент має правильна самооцінка студентами плюсів і мінусів особистої динаміки психіки і поведінки. Найкращі риси темпераменту розвиваються там, де панує бадьора, життєрадісна ситуація, де підтримується гарний робочий настрій, впевненість. Разом з направленістю особистості, темпераментом в діяльності студентів проявляється їх характер. Під характером розуміють відносно стійкий психічний склад людини. Це сукупність рис, що впливають на всю її поведінку. Викладачу важливо глибоко вивчати і знати характер кожного студента, його позитивні і негативні сторони. Це одна з умов правильного, цілеспрямованого й ефективного виховання, навчання і керівництва діяльністю студентів. Головне, що розкриває характер студента, – це вчинки і дії, особливо поведінка в колективі, успішність і суспільна робота. Але зовнішня поведінка не обов'язково адекватна внутрішнім якостям людини: соціально корисна поведінка не завжди свідчить про позитивні риси характеру.

Практично важливим є питання про недоліки характеру (лінь, скритність, недисциплінованість, жорстокість та ін.), причинах

появі і шляхи їх подолання в того чи іншого студента. Характер формується в процесі діяльності, залежно від її мотивів і загального відношення студента до оточуючого середовища. В діяльності студентів яскраво проявляються здібності, тобто такі їх психологічні особливості, які дозволяють і вдало оволодіти програмою вузу, ефективно удосконалюватися як майбутнім спеціалістам. В структуру здібностей входять увага, спостереження, виявлення якості мислення, пам'яті, уяви і т.д. Здібності студентів розвиваються разом з удосконаленням їх уваги, пам'яті, творчої уяви, мислення та інших психічних процесів і властивостей особистості. Не можна бути здібним педагогом, лікарем, інженером, фізиком, не будучи спостережливим, на маючи запасу знань, не володіючи живою уявою, гарною пам'яттю, глибоким мисленням, на виявляючи інтерес до своєї роботи.

Однією з передумовою гарного розвитку здібностей у студентів є їх інтерес до своєї майбутньої професії, наполегливість, розуміння відповідальності за свою підготовленість. Для того, щоб розвивати свої здібності, навіть талановиті люди повинні наполегливо працювати. Корисно самих студентів націлити на самовиховання здібностей.

Я.О.Пономарьов, Л.В. Сохань акцентують увагу на тому, що творчі можливості студента упрозорюються в процесі її самореалізації й виявляються як здатності людини розкривати іншим власний внутрішній світ [1, 2].

Залежно від рівня притягань, індивідуальних особливостей особистості і відношення до оцінки студенти відчувають радість, полегшення, слабкість, або ж, навпаки, пустоту, незадоволення і т.д. Перший екзаме́н особливо в діяльності студента, наявність незнайомої раніше ситуації веде нерідко на першому екзаме́ні до екзаме́наційного стресу негативного характеру. Стан стресу, що виникає, має відому цілеспрямованість і захисне значення, оскільки воно мобілізує ресурси нервової системи і організму, може прискорювати психічні процеси. Воднораз стрес може погіршити сприйняття, увагу, пам'ять, мислення, точність руху. В студентів в процесі діяльності емоції і почуття виступають в ролі регулятора, посилюють і збуджують психологічну активність, вони впливають (позитивно і негативно) на сприйняття і переробку інформації, на направленість уваги і дій. Виконання навчальних, суспільних та інших задач діяльності вимагає визначення мети, прийняття рішення, подолання труднощів, мобілізація сил, управління собою, тобто виявлення волі. Тому високий рівень саморегуляції, уміння управляти своєю поведінкою є важливою психологічною передумо-

вою успішної діяльності студента. На екзамені, заліку, під час виступу на семінарі студенту необхідно мобілізувати інтелектуальні можливості, в повній мірі використувувати свої знання, досвід навчання у вузі. Разом з тим студенту треба працювати, щоб оволодіти навчальним матеріалом і справитися з суспільним дорученням. Рівень розвитку волі у студентів може бути різним. Це залежить від мотивів їх поведінки, досвіду, звичок і переконувальності. Одному студенту притаманна завзятість в досягненні мети, іншому – протиріччя в поведінці, лишня залежність від обставин.

Максимальна продуктивність розумової роботи можлива тільки при наявності душевної психічної рівноваги і спокійності. Великий вплив на психічний стан студентів мають успіхи у навчанні, такт викладача, його доброзичливість, повага їх гідності. Взаємовідношення, соціально-психологічна атмосфера в колективі завжди впливають на психічний стан студента. Особливість стану залежить, перш за все, від психічних властивостей особистості, мотивації і типу нервової системи.

Узагальнюючи вищезазначене, ми дійшли до таких **висновків**.

Після вступу у ВНЗ на психічний стан студента впливають відрив від дому (якщо вступ був пов'язаний з переїздом до нового місця житла), необхідність адаптації до умов і задач більш складних, ніж раніше, діяльності, підвищення вимог до самостійної роботи і т.д. В деяких вузах студентам перших курсів доводиться засвоювати навчальний матеріал приблизно в 2,7 рази більший, ніж в середній школі. Як підтримати і мобілізувати позитивні психічні стани студентів і як нейтралізувати, зняти, попередити негативні? Засоби і методи для цього – наукова організація праці студентів, переконання, навчання, культурно – масова робота, спорт, індивідуальна співбесіда, піклування про розумне задоволення матеріальних і духовних потреб. Велика роль в підтримці психічних станів належить викладачу, який, починаючи заняття, може налаштувати студентів на активну роботу, створити атмосферу творчого піднесення. В становленні взаєморозуміння, бадьорості, оптимізму викладача, чіткість, планованість дій, витримка сприяють виявленню у студентів психічних станів. У випадку не успіху у студента важливо пояснити йому його причину, підтримати словом, пообіцяти допомогти, порадити, як краще організувати самостійну роботу. Активізація викладачем вищих почуттів студентів, почуття обов'язку, відповідальності допомагає їм зберегти позитивні психічні стани. Знаючи суть і причини виникнення психічних станів, викладач ефективніше управляє діяльністю студентів, навчає і виховує.

Список використаних джерел

1. Бушай І.М. Динаміка образу світу учнів юнацького віку / І.М. Бушай // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова: Зб. Наукових праць. – Серія №12. Психологія. – К., 2004. – №1 (25). – С. 147 – 153.
2. Бушай І. М. Психокорекція образу світу старшокласників / І.М. Бушай // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім.Г. С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – Т. VII, Вип.6. – К., 2005. – С. 50 – 57.
3. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
4. Дмитрієва І.В. / Корекція художнього сприймання розумово відсталих підлітків засобами художньої творчості /І.В.Дмитрієва. – Автореф. дис. канд.пед. наук: 13.00.03 / Ін-т дефектології АПН України. – К., 2002. – 19 с.
5. Колісник О. Картина світу, конфлікти і смисл життя особистості / О. Колісник// Соціальна психологія. – 2005. – №1 (9). – С.42-49.
6. Череповська Н.І. Особливості формування символічного образу в художньо–графічній діяльності підлітків 2006: Автореф. дис.канд. наук: 19.00.07; Інститут психології ім.Г.С. Костюка АПН України / Н.І. Череповська . – К., 2006. – 20 с. – укр.
7. Завацька Н. Є. Особливості особистісної диференціації у залежності поведінки підлітків та її корекція / Н.Є. Завацька. – Автореф. дис. канд..психол. наук: 19.00.07; Ін-т психології ім.. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2002. – 20 с. – укр.
8. Свиначенко Р. М. Час у картині світу суб'єкта діяльності / Радіон Миколайович Свиначенко // Наукові записки Інституту психології ім.Г. С. Костюка / за ред. академіка С.Д. Максименка. – К.: Главник, 2005. – Вип.26, в 4-х томах. – Том. 4. – С. 30 – 33.
9. Свиначенко Радіон Миколайович. Відображення часової складової в картині світу суб'єкта: дис. канд. наук: 19.00.01. – Харків, 2008.
10. Грушевицкая Т.Г. Концепция современного естествознания / Т.Г. Грушевицкая, А.П. Садохин. – М.: ЮНИТИ, 2005.
11. Дубнищева Т.Я. Концепции современного естествознания / Т.Я. Дубнищева. – Новосибирск: Изд – во “ЮКЭА”, 2008.

The paper attempts a theoretical analysis of the problem of effective student and are individual – psychological conditions of the process.

Investigated the main factors that influenced the formation of a student's personality in learning: mental processes, states and individual – psychological features.

The article reveals the concept of “academic success” psychological factors distinguished academic achievement, analyzed results of the psychological factors of successful students.

An individual student as the subject of effective teaching – professional activities.

Keywords: identity, self-actualization, abilities, student performance.

Отримано: 14.02.2012 р.

УДК 376-056.36

О.В.Гаврилов

Особливості комунікації дітей з тяжкими порушеннями інтелектуального розвитку

У статті висвітлюються особливості вербального спілкування дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, показані причини труднощів оволодіння ними мовленням як знаковою системою.

Ключові слова: категорії засобів спілкування, форми спілкування, вербальне спілкування, діти з помірною та тяжкою розумовою відсталістю.

В статье освещаются особенности речевого общения детей с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью, показаны причины трудностей овладения ими речью как знаковой системой.

Ключевые слова: категории средств общения, формы общения, речевое общение, дети с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью.

Спілкування відбувається за допомогою різноманітних засобів. В сучасній педагогіці виділяють три основні категорії засобів спілкування: експресивно-мімічні (“контакт очима”, кінетику, що включає в себе міміку, жестикуляцію, пантоміміку, паралінгвістику, екстралінгвістику); предметно-дійові (проксеміку, паралінгвістику та екстралінгвістику, пантоміміку); мовленнєві (висловлювання, запитання, відповіді, репліки).

Ці категорії засобів спілкування з’являються у дітей у тій послідовності, в якій ми їх щойно описали і складають основні комунікативні операції в дошкільному дитинстві.

Під час спілкування з оточуючими людьми діти використовують засоби спілкування всіх категорій, якими вони вже оволоділи, активно використовуючи ті з них, які найбільше сприяють вирішенню завдання, яке перед ними стоїть, і своїх власних уподобань. Комплекси окремих аспектів, які характеризують розвиток різних структурних компонентів спілкування (мотиваційний, операційний тощо), в сукупності породжують системні утворення, які являють собою рівні розвитку комунікативної діяльності. Це якісно специфічні утворення, які виступають етапами онтогенезу спілкування, називаються формами спілкування [4].

Однчасна зміна потреб, мотивів і засобів спілкування тягне за собою зміну форми комунікативного розвитку. Традиційно виділяють чотири форми спілкування дітей з дорослими (за М.І. Лисіною): ситуативно-особистісна; ситуативно-ділова; поза-ситуативно-пізнавальна; позаситуативно-особистісна.

Ситуативно-особистісна форма спілкування має найкоротший етап свого розвитку – до 6 місяців. Провідний мотив у цей період життя – особистісний. Це спілкування безпосереднє, яке містить в собі значну частину ніжності та лагідності. При цьому провідними є його експресивно-мімічні засоби – посмішка, погляд, міміка, жестикуляція тощо.

Ситуативно-ділова форма спілкування проходить в період приблизно від 6 місяців до трьох років. Спілкування з дорослими тісно вплітається в провідний тип діяльності цього віку – предметно-маніпулятивної, допомагаючи їй розвитку і обслуговуючи її. Тут центральне місце посідає діловий мотив, оскільки основою виступають контакти дорослого і дитини на основі їх спільної практичної діяльності. Провідна роль при цій формі спілкування належить комунікативним операціям предметно-ділового типу (локомоторні і предметні дії, пози, які використовуються для спілкування). У цей час діти переходять від неспецифічно примітивних маніпуляцій з предметами до все більш специфічних, а потім і культурно-фіксованих дій з ними. В цьому переході спілкуванню належить провідна роль.

Позаситуативно-пізнавальна форма спілкування опосередкована, але вплетена не в практичне співробітництво з дорослим, а в спільну пізнавальну діяльність (співпраця “теоретична”). Провідним мотивом стає пізнавальний. Мовленнєві операції стають основним засобом спілкування дітей, які оволоділи цією формою. Пізнавальне спілкування тісно переплітається з грою, яка виступає провідним мотивом діяльності впродовж всього періоду дошкільного дитинства. У поєднанні ці два види активності розширюють

пізнання дітей про оточуючий світ, поглиблюють їх обізнаність про різні сторони оточуючої дійсності, які виходять за межі чуттєвого сприймання, які вимагають сформованості соціально-перцептивних навичок і відповідного досвіду.

Позаситуативно-особистісна форма спілкування з дорослими з'являється наприкінці дошкільного віку. Провідним при її використанні виступає особистісний мотив. При цій формі відбувається становлення довільного контекстного характеру в навчанні. Дана форма характеризується втратою безпосередності у спілкуванні з оточуючими, відбувається перехід до довільності у вигляді формування вміння підпорядковувати свою поведінку певним задачам, правилам і вимогам (М.І.Лісіна).

Виражені порушення онтогенетичного розвитку, які притаманні дітям з помірно та тяжкою розумовою відсталістю, значно перешкоджають своєчасному і повноцінному формуванню мовленнєвого спілкування. Для цих дітей характерний загальний недорозвиток мовлення вторинного характеру. Це означає, що у них спостерігається відставання розвитку граматичної, лексичної та фонематичної сторін. Причиною цього є недостатність мислення. Важка патологія пізнавальної діяльності на основі органічного ураження головного мозку викликає у цієї групи дітей значні порушення формування інтелектуального компонента усіх ланок мовленнєвої діяльності.

Мовленнєве спілкування починає формуватись значно пізніше, має виражену уцербність, його мотивами, в основному, виступають органічні потреби цих дітей. Необхідність у спілкуванні з оточуючими диктується в більшості випадків фізіологічними потребами. Слабкість загальної мотивації взагалі та соціальних мотивів, зокрема, призводить до того, що навіть у випадку достатніх мовленнєвих впливів і відсутності значних порушень мовленнєвого апарату прагнення до мовленнєвої діяльності у даній категорії дітей не формується. Ці діти під час перебування у групі однолітків у більшості випадків мовчки виконують маніпулятивні дії з предметами або іграшками і надзвичайно рідко звертаються до дорослих і однолітків.

Для більшості дітей з помірно та важкою розумовою відсталістю характерна ситуативно-ділова форма спілкування, яка включає в себе експресивно-дійові та предметно-практичні засоби спілкування. При цьому мовленнєві засоби використовуються надзвичайно рідко і лише деякими вихованцями. У тих з них, які потрапляють на навчання з дитячих будинків, спостерігається ситуативно-особистісна форма спілкування з вкрапленнями ситуативно-ділової.

Досить часто діти з помірною та апжкою розумовою відсталістю прагнуть уникати мовленнєвого спілкування. У тих випадках, коли все-таки відбувається мовленнєвий контакт між дитиною і однолітками або дорослими він носить характер досить короткочасного і неповноцінного. Це обумовлюється рядом причин:

- швидкою виснаженістю мотивів до спілкування, що призводить до “затухання” бесіди;
- відсутності у дитини запасу уявлень, необхідних для відповіді і підтримування діалогу, бідним словниковим запасом, що перешкоджає утворенню висловів;
- нерозумінням співрозмовника – дитина не прагне вникнути в те, що їй говорять, тому її реакції є неадекватними і не сприяють продовженню спілкування.

Характеризуючи розвиток мовлення дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю необхідно зупинитись на його вимовному боці.

Засвоєння мовних звуків як явища фізичного і мовного водночас зумовлюється специфічними мовними механізмами, пов'язаними з функціонуванням слухового і мовнорухового аналізаторів. Порушення названих механізмів внаслідок ураження мовних зон кори головного мозку в період у пренатальний, натальний та на ранніх етапах постанатального розвитку призводить до виникнення первинного недорозвитку мовлення у його сенсорній чи моторній ланці [2, 5]. У дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю названі дільники кори є первинно збереженими, однак в силу тотального недорозвитку всіх психічних функцій і процесів, розвиток аналізаторної діяльності названої категорії дітей відбувається зі значними відставаннями та порушеннями. На користь цього положення свідчать представлені у науково-теоретичній літературі численні дані про особливості розвитку звукової сторони мовлення у дітей з олігофренією [6].

Звук як мінімальна одиниця мовного ланцюга являє собою коливання, викликані скороченням голосових зв'язок людини. В цьому аспекті він є явищем фізичним (акустичним) і тому, як і будь-який інший фізичний звук, має цілий ряд параметрів, набір яких характеризує його і відрізняє від інших фізичних звуків. Прийом звуків як явища фізичного зумовлює збереженість слухових відчуттів, а їхню первинну обробку і розрізнення за фізичними акустичними ознаками – сформованість сенсорного рівня слухового сприймання.

Тим часом серед нескінченної кількості різноманітних мовних звуків можна виділити обмежену кількість узагальнених звукових типів – фонем, що мають постійні (інваріантні) ознаки. Саме

фонемний склад слів як явище константне зберігається в нашій пам'яті і співвідноситься з певним смислом.

Функцію розпізнавання звуків за корисними ознаками і співвіднесення їх з узагальненими образами – фонемами – виконує більш високий перцептивний рівень слухового сприймання.

Отже, засвоєння дитиною фонологічної системи мови багато в чому визначається особливостями і темпами формування сенсорного і перцептивного рівнів слухового сприймання.

Формування звукової системи мовлення у дітей з розумовою відсталістю відбувається з урахуванням вже названих закономірностей, однак має і цілий ряд специфічних особливостей.

Однією з найбільш характерних рис розвитку мовлення розумово відсталої дитини в цілому, і зокрема її звукової сторони, є різко виражене відставання темпів її формування, порівняно, з нормально протікаючим онтогенезом.

Так, за даними Г. Кузнецової, тільки у 46,2% розумово відсталих дітей зрілий лепет з'являється до року, а в найважчих випадках цей процес розтягується до 3–4 років (14.4% дітей). Різке запізнення у формуванні лепету, таким чином, може свідчити про значну затримку у формуванні сенсорного рівня слухового сприймання, що забезпечує імітацію звуків рідної мови. Затримка формування сенсорного та перцептивного сприймання відбивається і на засвоєнні дітьми системи фонологічних узагальнень (що зумовлюють константність слухового сприймання); це призводить до різкої затримки, порівняно з нормою, термінів появи в мовленні розумово відсталих дітей перших слів (від 1,6 до 5–6 років).

В. Петрова виділяє три групи порушень звуковимови у дітей з олігофренією: а) повне невміння вимовляти звук, що виявляється в його пропусках або замінах на інші звуки, більш прості за артикуляцією; б) неправильне використання звуків, що виявляється в нестійких замінах одного звука іншими, схожими як за артикуляцією, так і за акустичними характеристиками; в) викривлена вимова звуків внаслідок неправильно сформованих артикуляційних укладів. Автор вказує, що названі порушення більшою мірою зумовлені вадами слухового сприймання, аніж несформованістю мовнорухової сфери [1].

Це підтверджують і спостереження В. Орлової, які свідчать про те, що навіть сформовані артикуляційні уклади в мовленні розумово відсталої дитини з великими труднощами піддаються автоматизації. При цьому в мовленні дітей вже сформовані звуки продовжують замінюватись на інші.

Р. Лалаєва відзначає, що тільки незначна частина замін, які спостерігаються у мовленні розумово відсталих дітей можуть бути

пояснені близькістю звуків за артикуляційною схожістю, в більшості ж випадків ці заміни мають або акустико-артикуляторний, або тільки акустичний характер. Це дозволяє зробити висновок про те, що однією з причин замін як основного порушення звукової сторони мовлення у дітей з розумовою відсталістю є недостатній рівень розвитку слухових функцій і операцій.

В більшості дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю спостерігаються значні, яскраво виражені порушення звуковимови. Це обумовлюється як дефектами периферійного мовленнєвого апарату, що проявляється у неправильній будові його органів, як порушеннями відповідних відділів кори головного мозку, які відповідають за сприймання і відтворення звуків мови, так і відхиленнями у будові слухового аналізатора. Правильне розрізнення звуків на слух сприяє формуванню правильної звуковимови, а правильність звуковимови сприяє, в свою чергу, розвитку здатності аналізувати звуки мовлення за допомогою слуху. При патології коркової діяльності і уповільненому формуванні міжаналізаторних зв'язків виникає протилежна залежність: недолік слухового сприймання гальмує формування правильної звуковимови, а неправильна звуковимова, в свою чергу, перешкоджає покращенню якості слухового сприймання.

В області слухового аналізатора диференційовані зв'язки формуються надзвичайно повільно. Через це така дитина тривалий час не диференціює звуки мовлення оточуючих, не засвоює слова та словосполучення. Вона виділяє і розпізнає лише окремі слова та звукокомплекси. Процес виділення цих слів і словосполучень проходить на зовсім іншому рівні і значно повільніше. Але навіть у тих випадках, коли слова вже виділені і закарбовані в пам'яті, вони ще тривалий час сприймаються нечітко. Невизначно сприймаються слова, особливо подібні за звучанням фонемі, флексивні закінчення. При цьому такі діти тривалий час не можуть розрізнити багатьох слів.

Причина даного недоліку – все те ж уповільнене формування диференційованих умовних зв'язків в області слухового аналізатора.

Недостатність фонематичного слуху поглиблюється уповільненим темпом розвитку артикуляції, тобто комплексу рухів, необхідних для промовляння слів. У дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю спостерігається недостатнє розпізнавання звуків на слух, що не сприяє їхньому правильному звукоутворенню, а, в свою чергу, це тягне за собою порушення правильності промовляння і труднощів при розпізнаванні звуків на слух.

Порушення звуковимови, обумовлені порушеннями фонематичного слуху, артикуляційної моторики, звукового аналізу і синтезу

слів різко негативно впливають на подальший розвиток мовлення і мислення дітей з розумовою відсталістю, стають перешкодою для опанування будови слова, призводять до перестановки звуків у складах, складів у словах, невимовлення закінчень, пропусків і додавання звуків. Невиразно сприймаючи слова, особливо ті, які подібні між собою, діти з помірною та важкою розумовою відсталістю надзвичайно повільно оволодівають словниковим запасом, лексичною і граматичною структурою мовлення.

При помірній та важкій розумовій відсталості емоційний аспект комунікативно-пізнавальних здібностей вже частково сформований – розвинені, іноді достатньо віртуозно національно-специфічні емоційно-виразні знакові комплекси, які включають в себе міміку, пантоміміку, проксеміку, жести і паралінгвістичні інтонації. Але одиниці таких інтонацій (вокалізації, сегменти підвищення звучності, псевдослова, псевдосинтагми) не набувають у них стійких знакових форм, тобто ще не стають фонетичними формами рідної мови. Однак навіть діти з глибокими інтелектуальними порушеннями розуміють емоційно-виразні інтонації людей, які за ними дотримуються, висловлюють свої прагнення нерозбірливими звуками або звукокомплексами, криком або скигненням.

Мовлення дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю є монотонним, бідним на інтонації, часто носить гнусавий відтінок, немодульоване, насичене неправильними наголосами, яких іноді спостерігається по два у слові, непотрібними і затяжними паузами.

Також необхідно зазначити, що біологічно обумовлені емоційні мовленнєві реакції при олігофренії є викривлені наявним у дітей патологічним процесом: в одних випадках наявне мовлення є патологічно прискореним, з проковтуванням складів, слів і навіть речень, наявністю перекручень і незакінченістю. В інших випадках мовлення характеризується патологічним уповільненням з наявністю тривалих пауз посередині слів і фраз, “виключенням” такої дитини з розмови, а потім раптовим продовженням спілкування на тему, яка вже тривалий час випала з контексту. Порушення темпу мовлення ускладнює його сприймання і знижує можливості спілкування, утруднює роботу спеціалістів по його формуванню.

Характеризуючи мовлення дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю, необхідно зазначити, що вони значно пізніше починають вимовляти звуки. За дослідженням ряду науковців [5] перші слова у них з’являються у віці 4–6-ти років. Тобто, коли у дітей з нормальним психофізичним розвитком формування розмовного мовлення практично закінчене або проходить на останніх стадіях, у цих дітей воно лише

починає розвиватись. Крім того, тяжкі порушення як периферійного, так і центрального мовленнєвого апарату призводять до значних труднощів при його розвитку. Все це в кінцевому рахунку впливає на словниковий запас дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю, який після закінчення спеціального закладу коливається у межах 300-400 слів [6]. Причому потрібно вказати, що навіть той запас слів, який вже є у цих дітей довгий час залишається неповноцінним, оскільки зміст використовуваних слів вони не усвідомлюють, ці слова не набувають відповідного значення, часто співвідносяться неадекватно з їхнім змістом.

У дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю пасивний словник набагато перевищує активний, але використання з нього слів у них спостерігається надзвичайно рідко. У своєму мовленні вони, в основному, користуються завченими мовленнєвими штампами, використовують ті зразки висловлювань, які їм давав вихователь або дорослий.

Нові слова засвоюються цими дітьми надзвичайно повільно, часто не помічаються ними, співвідносяться з подібними за звучанням. Отож, при спілкування на різні теми діти користуються вже вивченими словами, просто не усвідомлюючи їхнього різного звукового оформлення і різного значення. Часто вони користуються одними і тими ж словами, що робить їхнє мовлення однотонним, шаблонним, багатим штапованими фразами, створює труднощі спілкування з однолітками і дорослими. З одного боку, це тягне проблеми при розумінні мови інших, з другого – створює труднощі співрозмовнику при розумінні такої дитини.

На початку цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи серед дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю виділяють значну групу таких, які практично не вміють розмовляти (за даними Т.Н.Іванової, це приблизно 20–22% від загальної кількості). Поступово така кількість зменшується, і вже в старшій віковій групі спостерігаються лише одиниці таких дітей, які не мають навичок спілкування. Але навіть у старших вікових групах у частини дітей спостерігається досить обмежений запас побутових слів, зустрічаються навіть і такі діти, які не знають назв тих предметів, з якими вони постійно мають справу в своєму житті.

Т.Н.Іванова у своїх дослідженнях обґрунтовує поділ дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю на чотири групи, залежно від наявного у них словникового запасу: 1-а групи – діти, які мають у своєму словниковому запасі від 140 і більше слів; 2-а група – словник складає від 70 до 140 слів; 3-я – запас слів від 70 і нижче; 4-а – нерозмовляючі. Як ми вже зазначали, нерозмовляючі

діти з даним відхиленням зустрічаються лише у молодших вікових групах [5].

Для дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю характерний загальний недорозвиток мовлення, який виступає як вторинне відхилення, обумовлене недостатністю мислення, яке носить органічний характер. Органічне ураження головного мозку викликає у дитини порушення формування інтелектуального компонента мовленнєвої діяльності.

Характеризуючи їхнє мовлення, необхідно вказати, що вони важко розуміють звернене до них мовлення. Слова оточуючих їм здаються незнайомими, незрозумілими і тому в людей складається враження, що розумова відсталість ще ускладнюється глухотою. Експресивне мовлення також характеризується своєрідністю: вони повільно висловлюють свої прохання, прагнення, їхні слова незрозумілі для оточуючих, часто не можуть висловити свої думки за допомогою слів і тому широко застосовують жестикуляцію, міміку.

Грамматична будова мовлення в них досить недосконала. У мовленні користуються, в основному, односкладовими простими реченнями, дуже рідко використовують складні граматичні конструкції. Часто одним і тим самим словом називають різні речі – предмети, явища, властивості тощо. Вони відчують значні труднощі при підборі слів для висловлювання своїх думок. Діти з помірною та важкою розумовою відсталістю не можуть навчитися користуватись різними граматичними формами, оскільки, по-перше, не чують закінчень слів через недиференційоване сприймання мовлення, по-друге, їхні нервові процеси характеризуються інертністю і підвищеною гальмованістю, що не дозволяє їм адекватно і своєчасно реагувати на зміни інтонації, граматичних структур тощо. Під час розмови часто втрачають її суть і закінчують речення випадковими словосполученнями, які зовсім не пов'язуються з попередньою розмовою.

Спілкуються ці діти лише на найбільш знайомі для них теми. Якщо розмова починає викликати у них підвищене психічне напруження – просто відмовляються від неї. Під час діалогу виконують переважно роль другорядного члена. Ініціаторами бесіди виступають надзвичайно рідко.

Оскільки мовлення викликає підвищене психічне напруження діти з помірними та важкими інтелектуальними порушеннями часто намагаються його уникнути, щоб не отримувати негативних емоцій. На початку корекційно-розвивальної роботи з ними мовлення не виступає основним засобом спілкування як між однолітками, так і з дорослими. При спілкуванні, в основному, використовують міміку

і жести, іноді окремі звуки, якими виражають своє ставлення до тієї чи іншої події.

Характеризуючи розвиток мовлення, ми не можемо не зупинитись на деяких парадоксах, які при цьому зустрічаються в даній категорії дітей. Серед дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю, як ми вже вказували раніше, існує група учнів, які не мають розмовного мовлення. Також серед них спостерігаються і окремі школярі, які “створили” своє власне мовлення, за допомогою якого висловлюють свої прагнення, побажання, думки тощо. У більшості випадків дорослим людям їхнє мовлення незрозуміле. Але завжди в групі є дитина, яка виступає “перекладачем” цієї мови. Причому часто така дитина перекладає як звернення свого товариша до педагога, так і навпаки – відповідь або розпорядження дорослого такій дитині.

Мовленнєва регуляція поведінки дитини проявляється у двох основних формах: з одного боку, регулюючий вплив на її діяльність має мовлення дорослого у вигляді певних вимог, яким вона підпорядковується; з другого – експресивне та імпресивне мовлення може спрямовувати її діяльність і поведінку в цілому.

У працях В.І.Лубовського, А.І.Мерещакі, С.Н.Марцинівської, присвячених вивченню особливостей вищої нервової діяльності дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю вказується, що залучення ними свого мовлення як регулюючого механізму рухових реакцій не дає значного ефекту. Одночасне збудження в корі головного мозку системи, що відповідає за рухову регуляцію поведінки такої дитини, і системи, яка керує її мовленнєвою регуляцією, призводить до їхнього взаємного гальмування.

У дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю спостерігається недорозвиток комунікативно-пізнавальних здібностей. Не дивлячись на це, в них існує потреба у спілкуванні з іншими людьми і в пізнанні оточуючого світу. При цьому завдяки яскраво вираженим здібностям до наслідування поведінки інших у них утворюється ціла система поведінкових штампів, якими вони користуються у відповідних, заучених ситуаціях. Якщо змінюється один з параметрів такої ситуації (місце виникнення, склад партнерів, наявність незнайомих сильних подразників тощо) ці заучені шаблони ними не використовуються. До числа таких конкретно утворених штампів відноситься і мовлення цих дітей, яке в собі не містить ні позаситуаційних значень, ні стійких звукових форм. По суті мовлення дітей з важкими інтелектуальними вадами перебуває на рівні початкової стадії формування предметної співвіднесеності слова, що і обумовлює недосконалість його звукової форми.

У дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю відмічають грубі розлади мовлення у вигляді дизартрій, ринолалій, заїкання, афазій, алалій тощо. Такі мовленнєві порушення не лише важко піддаються корекції, але й впливають на загальний психічний розвиток таких дітей, ще більше його затримуючи. Про таку властивість мовлення відмічають у своїх працях О.М.Грабаров, К.К.Грачова, М.Ф.Гнезділов, Г.М.Дульнев, М.І.Кузьмицька, Е.Сеген, Г.В.Цикото, А.Г.Юдилевич та ін.

Але з кожним роком організації з ними корекційно-виховних і навчальних занять мовлення дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю значно покращується. У них збільшується словниковий запас, слова починають усвідомлюватись і набувають свого безпосереднього значення, покращується звуковимова, стає більш розгорнутою граматична будова мовлення, збільшується потреба в спілкуванні і діти починають між собою значно активніше його використовувати.

Отже, розвиток мовлення дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю характеризується недостатнім словниковим запасом, небажанням користуватись словами з пасивного словника, невмінням використовувати наявні мовленнєві знання вміння у відповідних ситуаціях, значними порушеннями звуковимови та іншими дефектами структури мовлення, які призводять до відхилень під час вимови і до частого нерозуміння висловлювань таких дітей оточуючими, недостатності мотивів для спілкування, значним недорозвитком комунікативно-пізнавальних здібностей, що виступають основою адаптації індивіда до соціального середовища. Граматична будова мовлення перебуває на низькому рівні, більшість дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю не оволодівають навичками письма і читання.

Список використаних джерел

1. Винарская Е.Н. Раннее речевое развитие ребёнка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития/Е.Н.Винарская. – М.: Просвещение, 1987. – 256 с.
2. Грачёва К.К. Воспитание и обучение глубоко отсталого ребёнка / К.К.Грачёва. – М.: Учпедгиз, 1932. – 88 с.
3. Данилова Н.Н. Физиология высшей нервной деятельности / Н.Н.Данилова, А.Л.Крылова. – М.: Учебная литература, 1997. – 268 с.
4. Запорожец А.В. Развитие общения у дошкольников /А.В.Запорожец, М.И.Лисина. – М.: Педагогика, 1974. – 368 с.
5. Иванова Т.Н. Из опыта работы по развитию речи глубоко умственно отсталых детей /Т.Н.Иванова// Дефектология. – 1980. – № 4. – С. 24-28.

6. Лурье Н.Б. Дети с болезнью Дауна и некоторые особенности их познавательной деятельности /Н.Б.Лурье, С.Д.Забрамная// Дефектология. – 1971. – № 1. – С. 18-21.

The article highlights the features of verbal communication of children with moderate and severe mental retardation, show the difficulties of mastering their speech as a sign system.

Keywords: category of communication, forms of communication, verbal communication, children with moderate and severe mental retardation.

Отримано: 6.03.2012 р.

УДК 159.923

І.І.Галецька

Психологічний аналіз індивідуальних цінностей у контексті життєвої перспективи

Досліджено взаємозв'язки індивідуальних цінностей, кар'єрних орієнтацій, часової перспективи та життєстійкості як стержневих компонентів життєвої перспективи. Здійснено порівняльний аналіз особливостей життєвої перспективи чоловіків та жінок, визначено відмінності факторної структури індивідуальних цінностей чоловіків та жінок. Проаналізовано функціональні властивості індивідуальних цінностей як стержневих компонентів та визначальних чинників життєвої перспективи.

Ключові слова: психологічне здоров'я, індивідуальні цінності, життєва перспектива.

Исследованы взаимосвязи индивидуальных ценностей, карьерных ориентаций, временной перспективы и жизнестойкости как стержневых компонентов жизненной перспективы. Осуществлен сравнительный анализ особенностей жизненной перспективы мужчин и женщин, определены различия факторной структуры индивидуальных ценностей мужчин и женщин. Проанализированы функциональные свойства индивидуальных ценностей как стержневых компонентов и определяющих факторов жизненной перспективы.

Ключевые слова: психологическое здоровье, индивидуальные ценности, жизненная перспектива.

Життєва перспектива є імпліцитним інтегративним феноменом, що детермінований рівнем сформованості смислових утворень, часовою перспективою та самосвідомістю, визначає бачення, планування та антиципацію власного майбутнього як сукупність певних життєвих цілей і способів їх досягнення. Оскільки життєва перспектива є диспозицією соціально-психологічної адаптації, психологічного благополуччя, самореалізації та життєздійснення, аналіз особливостей її чинників та структури є передумовою розробки методів формування життєвої перспективи та актуалізації і розвитку наявного особистого потенціалу.

Життєва перспектива є імпліцитною програмою, яка визначає вибір життєвих цілей і способів їх досягнення та детермінує самопобудову власного життя. Довготермінові та короткотермінові перспективи можуть внаслідок неузгодженості спричиняти когнітивний дисонанс та блокувати потенційні можливості для самореалізації. Самодетермінація, сенсожиттєві орієнтації, індивідуальна часова перспектива визначають основні тенденції самореалізації, індивідуальні цінності — визначають семантичну наповненість та мотиваційні цілі, сприймання життєвих ситуацій крізь призму суб'єктивної інтерпретації визначають уявні рамки та обмеження життєвої програми. Життєва перспектива є “складною ієрархічною системою, що регулює начало життєдіяльності, її структурними одиницями якої вважають ціннісні орієнтації, життєві цілі, програми, плани, а також емоційну, когнітивну й поведінкову складові” [4]. Життєва перспектива виявляє почуття індивідуальної самототожності та цілісності, інтегрованості людини і світу [8]. Основою життєвої перспективи є психологічне здоров'я, структурно-функціональна організація якого визначає зміст, форму, спрямованість, узгодженість та реалізацію як антиципацію та мотиваційно-смислове структурування майбутнього в різних особистісних контекстах.

Мета дослідження – визначення функціональних властивостей індивідуальних цінностей шляхом аналізу зв'язків цінностей, кар'єрних орієнтацій, часової перспективи та життєстійкості. Оскільки життєву перспективу розглядаємо як імпліцитну диспозицію, то обрані характеристики вважаємо необхідними для розкриття головних аспектів. Програма життєздійснення і самореалізації є інтегративним утворенням в єдиній системі індивідуальних цінностей і переконань, що виявляється у відповідності індивідуальних цілей та метацій.

Теоретичною основою дослідження є теорія базисних цінностей Ш.Шварца [10], соціально-психологічна теорія взаємовпливу людини й ситуації Л.Роса та Р.Нісбета та авторська концепція

психологічного здоров'я [1, 3]. Теорія базисних цінностей Ш.Шварца (Theory of Basic Human Values, Sh.Schwartz) визначає десять основних ціннісних орієнтацій (самостійність; стимуляція; гедонізм; досягнення; влада; безпека; конформізм; традиція; універсалізм; доброзичливість) та розглядає динаміку конфлікту і конгруентності цих цінностей як провідних життєвих детермінант, що нерозривно пов'язані з емоціями, мотивують певні дії, виходять за межі конкретної ситуації, визначають вибір та оцінку дій і формують впорядковану систему ціннісних пріоритетів, яка визначає людську індивідуальність [10]. Окремі цінності формують інтегровану мотиваційну структуру, яка може бути гармонійно узгоджена, чи можуть виникати конфлікти та несумісності у разі протистояння протилежних за сутністю цінностей. Кожній цінності, згідно з теорією Ш. Шварца, відповідає мотиваційна ціль, що визначає спрямованість поведінки особи в окремих ситуаціях та житті загалом. Індивідуальні цінності є стрижневим елементом психологічного здоров'я, а узгодженість системи цінностей визначає ймовірність самореалізації і поєднання з соціальною адаптованістю. Система цінностей характеризує головні орієнтири життєвих перспектив, а аналіз зв'язків цінностей та кар'єрних орієнтацій дає змогу виявити тонку структуру життєвих орієнтирів [1-3].

Кар'єрні орієнтації, як елемент Я-концепції, містять уявлення про власні здібності, ціннісні орієнтації, мотиви, змісти, потреби, впливають на вибір професійної діяльності та місця роботи, проте це є лише одним із конкретних аспектів їх вияву, оскільки ці орієнтації відображають, насамперед, прагнення діяльності з погляду її потенційних можливостей для керування-підпорядкування, стабільності-динамічності, як провідних потреб особи. З іншого боку, система кар'єрних орієнтацій змістовно визначає шляхи саморозвитку й особистого зростання, включно із способом їх здійснення [9]. Виділяють декілька типів кар'єрних орієнтацій: 1) професійна компетентність – визначає прагнення стати майстром своєї справи, домогтися успішності у професійній сфері, здобути визнання своїх талантів; 2) менеджмент – орієнтація на інтеграцію зусиль інших людей, на управління різними сторонами діяльності виробництва; 3) автономія (незалежність) – орієнтація з яскраво вираженою потребою все робити по-своєму, звільнитися від організаційних правил, приписів обмежень; 4) стабільність – орієнтація, обумовлена потребою в безпеці, стабільності, передбачуваності майбутніх подій; 5) служіння – орієнтація, спрямована на реалізацію головних цінностей життя таких, як, наприклад, робота з людьми, служіння людству, допомога людям, бажання зробити

світ кращим; 6) виклик – орієнтація, пов'язана з такими цінностями, як конкуренція, перемога над іншими, подолання перешкод, вирішення важких завдань; 7) інтеграція стилів життя – прагнення збалансованості сім'ї, кар'єри і саморозвитку; 8) підприємництво – орієнтація пов'язана з прагненням людини створювати нове, долати перешкоди, з готовністю до ризику. Будучи переважно неусвідомленими, аутентичні мотиваційні цілі актуалізуються у ситуації професійного вибору.

Життєва перспектива апріорно пов'язана із часовою перспективою, охоплює індивідуальне сприймання причинно-наслідковості часової перспективи. Ф. Зімбардо наголошує, що часова перспектива, як несвідомий процес упорядкування особистого та соціального досвіду, визначають характер упорядкування та особисту тенденцію детермінації майбутнього суб'єктивним ставленням до минулого та теперішнього [5]. Проектування майбутньої життєвої перспективи, як зауважує Ж. Нюттен [6] передбачає визначення цілі, досягнення якої потребує заповнення часової дистанції між ними, отож характер часової перспективи визначатимуть тенденції проектів власного життя.

Метою дослідження є встановлення зв'язку індивідуальних цінностей, кар'єрних орієнтацій, часової перспективи та життєстійкості, засноване на визнанні більшої стабільності ціннісних орієнтацій як мотиваційних цілей, що визначатимуть головні фрейми життєвої перспективи. Для виявлення цих зв'язків було здійснено порівняльний аналіз характеристик життєвої перспективи чоловіків та жінок, з огляду на припущення наявних відмінностей. Згодом за допомогою кореляційного аналізу було досліджено зв'язки цінностей та кар'єрних орієнтацій, після чого за допомогою факторного аналізу досліджено структуру ціннісно-кар'єрних орієнтацій як цілісної системи життєвої перспективи особи. Досліджено 55 осіб віком 22-28 років. У дослідженні застосовано методики: перелік цінностей Ш.Шварца, якоря кар'єри Шейна, часової перспективи Ф.Зімбардо (адаптація українською О.Сеник), життєстійкості С.Мадді (адаптація Д.Леонтьєва), шкала загальної самоефективності Р.Шварцера (адаптація українською І.Галецької).

У процесі порівняльного аналізу (методом Ст'юдента) не було виявлено статистично достовірних відмінностей рівнів кар'єрних орієнтацій та значущості індивідуальних цінностей, рівнів життєстійкості та самоефективності у чоловіків та жінок; відмінності виявлено лише за показниками часової перспективи ($p < 0,05$): для жінок минуле має більш приємний тон, з ноткою

ностальгії, а також жінкам більш притаманна наявність цілей, планів і спрямованість поведінки на реалізацію цих планів.

Подальший аналіз було спрямовано на дослідження структури життєвої перспективи. З метою виділення латентних чинників було проведено факторний аналіз методом головних компонент, до якого було залучено покроково показники життєвої перспективи, аналіз проводився окремо в групах чоловіків та жінок. Кількість факторів визначали на основі критерію Кайзера та каменистого осипу.

Таблиця 1

Факторний аналіз індивідуальних цінностей у чоловіків та жінок

Факторні навантаження, метод головних компонент, варімакс обертання							
Група «Чоловіки»				Група «Жінки»			
	Factor - 1	Factor - 2	Factor - 3		Factor - 1	Factor - 2	Factor - 3
Самостійність	0,21	0,04	0,8	Самостійність	-0,05	0,81	0,27
Стимуляція	0,17	0,28	0,84	Стимуляція	-0,11	0,83	-0,16
Гедонізм	-0,23	0,49	0,69	Гедонізм	0,06	0,66	0,35
Досягнення	0,09	0,89	0,11	Досягнення	0,33	0,64	0,37
Влада	0,04	0,89	0,21	Влада	0,10	0,31	0,87
Безпека	0,77	0,18	0,03	Безпека	0,83	0,19	0,13
Конформізм	0,87	0,11	-0,05	Конформізм	0,85	-0,05	0,14
Традиція	0,82	0	0,07	Традиція	0,79	-0,17	-0,03
Універсалізм	0,73	-0,09	0,49	Універсалізм	0,70	0,46	-0,41
Доброзичливість	0,79	-0,25	0,45	Доброзичливість	0,88	0,02	0,08
Expl. Var	3,3	2,01	2,34	Expl. Var	3,43	2,56	1,33
Prp. Totl	0,33	0,2	0,23	Prp. Totl	0,34	0,26	0,13

Аналіз структури індивідуальних цінностей виявив чотирифакторну структуру в обох порівнюваних групах, яка відрізнялася структурою факторів. В обох групах цінності безпеки, конформізму, традицій, універсалізму та доброзичливості формують єдиний латентний фактор, що свідчить про наявність істотних зв'язків між цими цінностями. Проте, якщо у чоловіків виявляється тісний зв'язок цінностей досягнення та влади, що не пов'язано із цінностями самостійності, стимуляції та гедонізму, то у жінок цінності досягнення входить у латентний фактор разом із самостійністю, стимуляцією та гедонізмом, а цінність влади є незалежним від інших цінностей фактором.

Подалі до факторного аналізу було залучено разом із індивідуальними цінностями характеристики часової перспективи. В обох групах виявлено чотирифакторну структуру, показники

часової перспективи в обох випадках формували незалежний латентний фактор, фактично не змінюючи приналежність цінностей до першопочаткової факторної структури.

Отже, підтвердилося припущення щодо відмінностей факторної структури у чоловіків та жінок, проте неочікуваним є відсутність зв'язку цінностей та показників часової орієнтації.

Аналіз кореляційних зв'язків індивідуальних цінностей та характеристик життєвої перспективи, проведений окремо в групах чоловіків та жінок, виявив істотні відмінності кореляційних зв'язків. Насамперед слід зауважити суттєво меншу кількість кореляційних зв'язків цінностей у групі жінок, достовірність цих зв'язків становила $p < 0,05$. Зокрема виявлено кореляції цінності самостійності та кар'єрної орієнтації “виклик”: процес боротьби і перемога важливіші за зміст діяльності. Цінність “стимуляція” корелює із кар'єрними орієнтаціями “автономія” та виклик, а також характеристиками життєстійкості “учасність” та “прийняття”, що характеризує цінність стимуляції як високо незалежну, водночас сприятливу для життєвої стійкості. Цінність гедонізму корелює з орієнтацією “підприємливість”, що свідчить про прагматичний характер цієї кар'єрної орієнтації у жінок. Цінність влади корелює з орієнтаціями “підприємливість” ($p < 0,05$) та “менеджмент” ($p < 0,001$). Цінність традицій негативно корелює із характеристиками часової перспективи: фактично це єдина індивідуальна цінність, яка виявляє кореляційні зв'язки з часовою перспективою. Важливість традицій поєднується із зменшенням важливості часу, особливо теперішнього і майбутнього, проте ніяк не пов'язано із кар'єрними орієнтаціями. Кореляційний зв'язок цінності універсалізму та кар'єрної орієнтації служіння ($p < 0,05$) є логічним, слід зауважити, що цей зв'язок присутній також в чоловіків, причому у чоловіків він є більш значущим ($p < 0,001$).

У групі чоловіків виявлено більшу кількість зв'язків цінностей, а також значущість цих зв'язків більш виражена. Цінність самостійності у чоловіків корелює із кар'єрними орієнтаціями інтеграція стилів життя, виклик, нестабільність роботи ($p < 0,05$), водночас – із орієнтацією служіння ($p < 0,001$). Цінність самостійності має позитивний зв'язок з орієнтацією на минуле (позитивне та негативне), а також фаталістичне теперішнє, водночас із прийняттям ризику та рівнем самоефективності. Схоже на те, що цінність самостійності у чоловіків більш пов'язана з рефлексією досвіду і є досить неоднозначною щодо кар'єрної спрямованості. Цінність стимуляції у чоловіків корелює з орієнтацією “менеджмент” та “фаталістичним теперішнім” ($p < 0,05$), що простежується рівно такими ж коефіцієнтами і для цінності гедонізму. Цінність влади

виявляє зв'язок із кар'єрними орієнтаціями менеджмент та інтеграція стилів життя, водночас зв'язок із часовою перспективою негативного минулого, фаталістичного теперішнього та майбутнього: цінність влади найтісніше інтегрована у сукупність взаємозв'язків життєвої перспективи і виявляє інтегративний характер. Виявлено зв'язок цінності “безпеки” з “кар'єрною орієнтацією підприємливості” ($p < 0,01$) та цінності “конформізму” з інтеграцією стилів життя ($p < 0,05$). Цінності “універсалізму” та “добррозичливості” виявляють зв'язки з “кар'єрною орієнтацією служіння” ($p < 0,01$).

Для визначення факторної структури життєвої перспективи та місця в ній індивідуальних цінностей в загальній групі було проведено експлораторний факторний аналіз методом головних компонент із застосуванням варімакс обертання. Беручи до уваги кам'янистий осип та критерій Кайзера було виділено вісім факторів, які пояснюють 75,2% дисперсії.

Виявлена факторна структура логічно продовжила одержане на основі факторного аналізу показників цінностей та характеристик часової перспективи у групах чоловіків і жінок. Окремий незалежний фактор утворили характеристики часової перспективи. Другий фактор охоплює показники життєстійкості та рівень самоефективності як характеристики особистісних властивостей. Третю позицію займає фактор універсальних цінностей, до якого увійшли цінності “безпеки”, “традицій”, “конформізму”, “універсалізму” та доброзичливості. Четвертий фактор утворюють цінності влади та “досягнень”, а також, кар'єрна орієнтація на менеджмент. Фактор п'ятий об'єднав кар'єрні орієнтації на стабільність життя та роботи, а також на професійну компетентність. Майже 6% дисперсії пов'язане із латентним фактором, утвореним цінностями “самостійності”, “стимуляції” та “гедонізму”. Кар'єрні орієнтації “служіння”, виклик та “інтеграція стилів життя” утворюють наступний фактор – очевидно, інтеграція полягає у поєднанні прагнень “удосконалення світу” та подолання перешкод, що, з огляду на соціально-економічну ситуацію, потребує цілеспрямованих інтеграційних зусиль. Восьмий фактор поєднує кар'єрні орієнтації “автономність” та “підприємливість”.

Здійснений аналіз факторної структури проведено у загальній групі. Проте, враховуючи виявлені за допомогою кореляційного та факторного аналізу структури ціннісних орієнтацій відмінності у групах чоловіків та жінок, логічно передбачити відмінності структури життєвої перспективи також, що потребує подальшого продовження досліджень. Узагальнюючи результати проведеного факторного аналізу, доцільно звернути увагу на те, що фактично

усі зміни, які було залучено в аналіз, виявили приналежність до одного із виокремлених факторів із достатньо високим факторним навантаженням. По-друге, привертає увагу те, що характеристики часової перспективи формують незалежний фактор, який пояснює найбільший відсоток дисперсії, хоча така незалежність є неочікуваною, проте співвідноситься з визнанням важливої ролі часової орієнтації у структурі життєвої перспективи. Непов'язаність особистісного фактора ані з цінностями, ані з кар'єрними орієнтаціями дає підстави розглядати характеристики життєстійкості як окремий модус. Водночас факторна приналежність окремих цінностей та кар'єрних орієнтацій логічно відображає їхню різноспрямованість.

Таблиця 2

Факторна структура життєвої перспективи

Факторні навантаження, метод головних компонент, варімакс обертання								
	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7	Factor 8
Проф. комп.	0,21	0,23	0,13	0,03	-0,59	-0,36	0,24	-0,06
Менеджмент	0,05	0,00	-0,12	0,74	0,15	0,02	0,38	0,28
Автономія	0,02	0,20	-0,10	-0,10	0,02	0,17	0,07	0,72
Стабіл. роботи	0,26	-0,17	0,07	0,03	-0,59	0,00	-0,03	0,43
Стабільність життя	0,02	-0,16	-0,06	-0,04	-0,77	-0,04	-0,01	-0,13
Служіння	0,04	0,11	0,25	-0,12	-0,40	0,18	0,64	0,18
Виклик	0,06	0,09	-0,02	0,27	0,23	0,14	0,75	0,14
Інтеграція стилів життя	-0,04	-0,03	0,17	0,33	-0,25	0,10	0,60	-0,07
Підприємливість	0,25	0,03	0,20	0,39	0,04	-0,02	0,11	0,70
Участність	0,00	0,82	0,08	-0,03	-0,19	0,21	-0,11	0,05
Контроль	0,05	0,89	-0,14	0,09	0,14	0,07	0,04	0,10
Прийняття ризику	0,03	0,56	-0,01	-0,35	0,34	0,50	0,04	0,03
Самостійність	-0,04	0,19	0,13	0,21	0,05	0,73	0,37	-0,21
Стимуляція	-0,07	0,06	0,10	0,17	0,21	0,67	0,24	0,31
Гедонізм	-0,08	0,01	-0,01	0,46	-0,10	0,68	-0,07	0,23
Досягнення	-0,01	0,22	0,20	0,71	-0,01	0,29	0,06	-0,05
Влада	-0,12	-0,07	0,05	0,90	-0,03	0,12	0,10	-0,03
Безпека	0,06	-0,05	0,81	0,17	-0,18	0,14	-0,24	0,03
Конформізм	0,15	0,07	0,80	0,16	0,04	-0,15	0,12	-0,13
Традиція	0,27	-0,15	0,74	0,06	-0,13	-0,16	0,06	0,04
Універсалізм	0,02	0,01	0,77	-0,12	0,08	0,33	0,26	0,01
Доброчливість	0,00	0,02	0,88	-0,06	0,06	0,10	0,10	0,08

Past Negative:	-0,86	-0,03	-0,08	0,09	0,12	-0,10	0,03	-0,15
Present Hedonistic:	-0,91	0,00	-0,16	-0,02	-0,02	0,09	0,02	-0,06
Future	-0,88	0,07	-0,07	0,15	0,00	0,01	-0,03	-0,02
Past Positive:	-0,87	-0,01	0,00	-0,08	0,04	0,15	-0,05	0,02
Present Fatalistic	-0,91	-0,04	-0,11	-0,03	0,14	-0,01	-0,02	-0,04
CE	-0,07	0,80	-0,02	0,10	0,15	-0,14	0,22	0,05
Expl.Var	4,25	2,71	3,54	2,75	1,94	2,30	1,98	1,60
Prp.Totl	0,15	0,10	0,13	0,10	0,07	0,08	0,07	0,06
Eigenvalue	5,166	4,5	3,071	2,578	1,773	1,501	1,301	1,182
% Total	18,45	16,07	10,97	9,206	6,334	5,362	4,645	4,222

Висновки. Життєва перспектива є складним системним утворенням, психологічною системою, структура та зміст якої визначають життєтворчість особи, загальну спрямованість як рух у часі. В структурі часової перспективи виокремлюються основні її виміри: часовий, смисловий, ціннісний та ціннісно-мотиваційний, а також організаційно-діяльнісний. Проведене дослідження було спрямовано, насамперед, на аналіз місця кар'єрних орієнтацій, проте з погляду їхніх мотиваційно спрямовувальних аспектів. Метою дослідження було виявлення функціональних властивостей індивідуальних цінностей в структурній організації життєвої перспективи. Проте встановлено, що визначальний вплив у цій структурі відіграє часова перспектива, яка, очевидно, має загально-спрямовувальний характер. Неочікуваною виявилася незалежність цінностей як мотиваційних цілей та часової перспективи, оскільки апріорно цінності сприймаються не лише як орієнтири напрямку змістовного, а також як пов'язані з суб'єктивним сприйманням себе у часовому просторі. Очевидно, вимірювання індивідуальних цінностей за допомогою методики Шварцера дає змогу виявити насамперед їхній змістовний аспект, який є трансцендентним та незалежним від перспективи часової. Виявлено особливості структурної організації індивідуальних цінностей у чоловіків та жінок, які характеризуються відмінностями латентних зв'язків окремих цінностей. Проте, загальними властивостями структурної організації цінностей є незалежність від часової орієнтації та незалежність від пов'язаних із життєстійкістю особистісних властивостей. Результати дослідження свідчать про нелінійність функціональних зв'язків динамічної організації структури життєвої перспективи, специфічність цих зв'язків у чоловіків та жінок. Водночас апріорно можна спостерігати відмінності структурної організації життєвої перспективи залежно від групової приналежності. Особливий інтерес для подальших досліджень має

аналіз зв'язку компонентів життєвої перспективи та безпосередньої життєдіяльності й динаміки змін характеристик та структурно-функціональної організації життєвої перспективи під впливом психологічних тренінгів.

Список використаних джерел

1. Галецька І. І. Загальна характеристика структури психологічного здоров'я / І.І. Галецька // Психологічні перспективи. – Випуск 13. – Луцьк, 2009. – С.44 – 54.
2. Галецька І.І. Самоефективність у структурі соціально-психологічної адаптації / І.І. Галецька // Вісн. Львів. ун-ту., Сер. філос. науки. – 2003. – Вип. 5. – С. 433–442.
3. Галецька І.І. Індивідуальні цінності та сенсожиттєві орієнтації в структурі психологічного здоров'я / І.І. Галецька // Становлення цінностей в психологічному вимірі соціального буття особистості. Соціальна мужність як цінність: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 3-4 червня 2010, м.Львів. – Кам'янець Подільський: Аксіома, 2010. – С. 54-56.
4. Гуляс І. Життєва перспектива особистості як предмет теоретико-методологічного аналізу / І. Гуляс // Проблеми сучасної психології. – 2011. – Випуск 12. – С.315-324.
5. Зимбардо Ф. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь / Ф. Зимбардо– СПб.: Речь, 2010. – 352 с.
6. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего. – М., 2004. – 608 с.
7. Сенік О. Часова перспектива студентів у зв'язку з їхнім особистісним потенціалом / О. Сенік // Освіта регіону. Політологія, психологія, комунікації. – 2011. – №3: Електронний ресур. – Режим доступу: // [http:// www.social-science.com.ua/публікація/558_](http://www.social-science.com.ua/публікація/558_)
8. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. – К.: Либідь, 2003. – 376с
9. Schein E.H. Career Anchors Revisited: Implications for Career Development in the 21st Century// Academy of Management Executive. – 1996. – №4. – pp. 80-88.
10. Schwartz S., Sagie G. Value consensus and importance. A Cross-National Study // Journal of cross-cultural psychology. – 2000. – Vol. 31. – № 4. – P. 465-497.

The relationship of individual values, career orientations, time perspectives and viability as core compon of life perspective are investigated. The comparative analysis of the life prospects characteristics on men and

women are performed, the differences of the factor structure of the individual values for men and women are analyzed. The analysis of the differences in functional properties of individual values as core components of life perspective demonstrates the complex structure of the system relations.

Keywords: psychological health, personal values, life perspective.

Отримано: 12.03.2012 р.

УДК 159.9

Л.О.Гапоненко

ГЕНЕЗА НОВОУТВОРЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТА-ПСИХОЛОГА ДО СПІВПРАЦІ З УЧИТЕЛЕМ

У статті розкрито послідовність новоутворення рефлексивного спілкування професійної взаємодії психолога з учителем у процесі підготовки студента-психолога. Автор пропонує суб'єктно-рефлексивну модель формування системи знань, вмінь і методик організації сумісної діяльності психолога з учителем, яка була апробована під час вирішення авторських навчальних задач. У загальному виді задачі відтворюють культурно-етичний, дієво-формулюючий та когнітивно-системний принципи моделювання професійної взаємодії психолога з учителем.

Ключові слова: професійна взаємодія, рефлексія, суб'єктно-рефлексивна модель, рефлексивне спілкування, внутрішній простір партнерів взаємодії.

В статье раскрыта последовательность новообразования рефлексивного общения профессионального взаимодействия психолога с учителем в процессе подготовки студента-психолога. Автор предлагает субъектно-рефлексивную модель формирования системы знаний, умений и методик организации совместной деятельности психолога и учителя, которая была апробирована в процессе решения студентами учебных задач. В общем виде задачи отражают культурно-этический, действенно-формирующий и когнитивно-системный принципы моделирования профессионального взаимодействия психолога с учителем.

Ключевые слова: профессиональное взаимодействие, рефлексия, рефлексивное общение, субъектно-рефлексивная модель, внутреннее пространство партнеров взаимодействия.

Постановка проблеми. Загальним вектором логіки організації виконання функціональних обов'язків практичного психолога в

освітніх закладах є розвиток професійної свідомості від аналізу одиничних, емпіричних спостережень і експериментальних досліджень педагогічних процесів розвитку учнів через усвідомлення загальної інтелектуальної культури сумісної діяльності усіх учасників навчального процесу, де ядром виступає професійна взаємодія психолога з учителем.

Факти свідчать, що соціокультурні передумови такої співпраці мають різнобічні, часто невідповідні науковим принципам, філософсько-педагогічні уявлення не тільки педагогів, але й практичних психологів про асиміляцію внутрішніх потенціалів у професійній взаємодії, яка за своїм призначенням не тільки вдосконалює їх професійну працю, але й сприяє збереженню психічного й фізичного здоров'я. Досягнення єдиної філософсько-наукової світоглядної картини про професійну взаємодію можливо за умов оволодіння рефлексії як базисної основи їх адаптованості в освітньому просторі.

В означеному контексті набуває *наукової й практичної актуальності* проблема підготовки студента-психолога до професійної взаємодії, яка дозволяє не тільки розвивати його професійну компетентність, але й удосконалювати рефлексивні процеси його навчальної діяльності, бо для здійснення професійної взаємодії студент "опирається" на глибинні несвідомі процеси.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретичне осмислення спілкування і взаємодії широко представлено у філософській літературі (Л.Архангельський, І. Блауберг, М.Головко, Е.Гуссерль, Л. Коновалова, Е. Юдін). Фундаментальне методологічне значення взаємодії мають теоретичні положення вітчизняної генетичної психології та онтологічної психології особистості (Л.Виготський, С.Рубінштейн, Г.Костюк, С.Максименко, В.Романець, Г.Балл, І.Бех, М.Боришевський, Г.Дьяконов, Н.Чепелева, І.Маноха, В.Татенко, В.Титаренко, В.Слободчиков, О.Самойлов та ін.). Використання рефлексії як механізму розвитку особистості обґрунтовано в гештальтпсихології (В.Келер, К.Коффа, Ф.Перлз). Слід відмітити значну результативність робіт Ф.Перлза, який розкрив можливість модифікування механізмів усвідомлення слів і думок завдяки рефлексії.

Рефлексію спілкування визначають як здатність партнерів усвідомлювати власну поведінку в досягненні продуктивного результату сумісної діяльності (О.Бодальов, О.Леонтьєв, М.Лісіна, Я.Пономарьов, І. Семенов, В.Зарецький, С.Стапанов, Б.Паригін, В.Панфьоров, В.Рижова та ін.). З'явилося багато робіт, де безпосередньо досліджується феномен професійної рефлексії (Ю.Давидов, А.Зак, О.Кравців, Я.Пономарьов, В.Зарецький та

ін.). Запропоновані різні структурні компоненти рефлексії у спілкуванні (Є.Ісаєв, Н.Лушпаєва, Г.Щедровицький), розкриті механізми рефлексивного процесу (О.Анісімова, Ю.Кулюткін, О.Михайлова, Є.Ісаєв, М.Свачин, С.Степанов, Г.Сухобська). Частково проблема рефлексії розкрита у професійній взаємодії шкільного психолога з учителем (І.Дубровіна, В.Малікова, В.Маркова, В. Мініяров). Проте, незважаючи на досить значну кількість публікацій у цій галузі, простежується невизначеність концептуальної основи розвитку професійної взаємодії практичного психолога в педагогічному колективі та безпосередньо в моделюванні продуктивної сумісної діяльності з вчителем. А також потребує цілеспрямованого вивчення питання підготовки студента до професійної взаємодії з учителем.

Мета статті – визначити генезу рефлексивного новоутворення в студента-психолога в моделюванні професійної взаємодії практичного психолога з вчителем.

Виклад основного матеріалу. В попередніх моїх роботах рефлексивне спілкування розглянуто як ціннісно-сміслові новоутворення духовного й професійного, морального й естетичного, чуттєвого й раціонального, відносно яких суб'єкт професійної взаємодії досягає ефективного цільового результату. Означені новоутворення самі по собі є багатошаровими, що утруднює їх вивчення [2]. В апріорі вони виражають гетерогенність компонентів духовності, цінностей, установок у свідомому й несвідомому.

Відносне розділення рефлексії на духовність як особистісну властивість та професійність як функціональну обов'язковість на рівні свідомого й несвідомого є умовним (З.Фрейд, К.-Г.Юнг, В.П.Зінченко та ін.). Так, у роботі В.П.Зінченко “Свідомість і творчий акт” визначено, що свідомість включає буттєвий, рефлексивний і духовний шар, по відношенню до якого “різниця свідомого/несвідомого позбавлена смислу” [4, с.251]. Інтерес викликає положення автора про те, що “виникнення в ході взаємодії біодинамічні й чуттєві тканини ефекту в якості результату дають основу здійснення поведінкового акту” [4, с.275].

У генезі новоутворення професійної взаємодії у майбутніх практичних психологів ми визначили *суб'єктно-рефлексивну модель* як базову регуляцію внутрішнього стану, думок і поведінки в динамічно-змінних ситуаціях, які розглядалися на матеріалі взаємодії психолога з учителем. Специфіка цієї моделі полягає в тому, що безпосередньо орієнтація визначення нормативних правил професійної взаємодії формувалась на реальних предметних умовах вирішення навчальних задач. В цих задачах включені сукупність

дій, орієнтованих на іншого (практичний психолог орієнтується на дії вчителя), що, за визначенням О.М.Леонтьєва, і є інтерпсихічна дія. Він писав: “Ось що врощується! Врощується Інший!”.

Розуміння відношення понять “інтерпсихічне”, “взаємодія”, “сумісна праця”, “сукупна дія” будувалося на логіко-семантичному аналізі концепцій Л.С.Виготського та позиціях В.П.Зінченко і Б.Г.Мещерякового: “Визначення терміна “сукупна діяльність” не є принципіально відмінною від терміну “сумісна діяльність”, яку в аналогічних випадках використовував Д.Б.Ельконін. Проте, кожний з вищезначених термінів свідчить про ієрархію досягнення найбільш досконалої взаємодії. Ми передбачали, що більш професійно обізнаний (психологічно мудріший) психолог посилює потребово-мотиваційну сферу вчителя в організації сукупної діяльності. Розвиток професійних вмінь практичного психолога створювати психологічні ситуації активізації сумісної роботи психолога з учителем відбувались на лабораторних заняттях з “Групової корекції”.

Для відстеження процесу новоутворення професійної взаємодії, студентам запропонували *три типи навчальних задач*, вирішення яких були стимульними актами усвідомлення ролі професійної взаємодії психолога з учителем. Умовою вирішення були:

- 1) дотримання культурно-етичного принципу моделювання взаємодії;
- 2) дотримання дієво-формульовального принципу моделювання взаємодії;
- 3) дотримання когнітивно-системного принципу моделювання взаємодії.

У задачах культурно-етичного принципу моделювання взаємодії студент обмежувався нормативними вимогами офіційних документів (“Етичний кодекс психолога”, “Загальна декларація прав людини”). Тобто, прийняття умов задачі та її вирішення вимагали оволодіння вміннями здійснити акти поведінки як відповідальні, компетентні, конфіденційні, професійно кооперативні. Для вирішення цього виду для студента створювалася умовна ситуація, яка потребувала його ідентифікації як практичного психолога, що опинився в скрутній конфронтаційній ситуації, але йому потрібно дотриматись культурно-етичного принципу.

Узагальнення практичного досвіду уможливило визначення ієрархії новоутворень суб’єктно-рефлексивної моделі професійної взаємодії. Перший етап складався з розвитку невербально-чуттєвого рефлексивного компонента. Студентам пропонували прослухати музичні твори, в яких би вони визначили споріднені суттєво-емоційні стани та сумісну сукупну працю з “уявленим автором твору”. Так, з

накопиченням досвіду самоспоглядання власних переживань, емоцій та почуттів студента відбувалось збагачення самоаналізу власних почуттів. Студентам, які не змогли визначити свої почуття за відповідними музичними творами, ми пропонували відстежити свої почуття на матеріалі порівняння від комічного до драматичного. Стани драматичного “страждання” душі студента почали ними визначатися як непорозуміння власного “Селф”. З цього починають усвідомлюватись деструктивні вчинки як неефективні. Завдяки порівнянню відбувається перехід від нерефлексивного до рефлексивного самовизначення. По суті, це стало *початком* новоутворення рефлексивного невербально-чуттєвого споглядання власного “Я”. У студентів ми спостерігали відкриття для себе чогось нового, раніше невідомого про себе. Деяко подібні результати є і в роботах С.В.Кузнєцова та І.М.Семенова (1994). В роботах В.П.Зінченко також розглядається відкриття “умовного сходження (рос. снисхождением) смислу, завдяки члму утворюється мікро-, макро- динаміка смислового утворення” [4, с.45]. Отже, невербально-чуттєва рефлексія також є етапом розвитку інсайту – знаходження чуттєво-емоційного фону студента, осмислення яких підводить його на вищий рівень культивування творчого усвідомлення свого внутрішнього образу “Я”. Ми передбачаємо, що це є також етап і усвідомленого керування емоційно-вольовою сферою.

Слід відзначити, що на цьому рівні виникає потреба занурення у власні відчуття й думки, що вже є процесом споглядання, тобто використання рефлексії. Завдяки рефлексивним процесам перед студентом “відкриваються” пласти тих теоретичних знань, які він опанував у навчальному процесі та того досвіду, який він отримав особисто. На цьому етапі рефлексія сприяла інтеграції наукових знань у відповідності практики. Ті студенти, які “звертались” до навчальних дій “внутрішнього говоріння”, більш успішно використовували підказки з наукової психології. На цьому етапі навчальної діяльності студентів виразно набув свого практичного значення відомий тезис В.П.Гумбольдта і Г.Г.Шпета про внутрішню форму слова в онтологічному принципі, який звучить так: “Зовнішнє породжує внутрішнє, а внутрішнє породжує зовнішнє”. Умовно, цей етап ми визначили як первинний в ієрархії новоутворення рефлексивного спілкування – це **внутрішній діалог**. Зануренню студента у внутрішній діалог сприяла ампліфікація (від лат *amplificatio* – розширення, примноження, посилення, нагромадження) інтеграції міждисциплінарних знань. Поняття “ампліфікація” ми розглядаємо в контексті робіт К.-Г.Юнга, який використав його в синтетичному методі інтерпретації несвідомих

змістів, що посилюють значення якогось символу або образу засобами розширення, збагачення його змісту.

Аналіз посилених “образів” поведінки студента-психолога у взаємодії з учителем в процесі вирішення навчальних задач дав змогу відстежити процеси емергентності, тобто позитивні зміни особистісних властивостей студента внаслідок усвідомленого оволодіння теоретичними знаннями. Водночас, ми змогли визначити, що процеси ампліфікації егоцентричних студентів не давали можливості адекватно тлумачити сутність теорій. Так, наприклад, ці студенти не могли “вийти” за рамки рольових позицій “Батька” або “Дитини” (за Е.Берном) у вирішенні навчальних задач. Нам вдалось встановити, що такий стан студента не дозволяв їм адекватно зрозуміти навіть науковий текст першоджерел. Тобто відбувалось помилкове трактування наукового матеріалу. Наприклад, рольова позиція “Дитини” у таких студентів трактувалась як *“бути веселим, життєрадісним”, “якщо не награвся в дитинстві, то граєш в дорослому віці”, “...позиція “Батька” необхідна для практичного психолога для здійснення контролю”*. Означені установки студента є руйнуючими відносно сутності поняття “професійна взаємодія” як творча сумісна праця.

Тепер перейдемо до аналізу навчальної діяльності студентів у процесі вирішення другого виду навчальних задач – *дієво-формуального принципу моделювання взаємодії*. Для їх вирішення студенту треба було “зануритись” у власний “багаж” наукових знань та здійснити творчий акт оперування теоретичними знаннями. Йому необхідно було виконати смислову санкцію адекватності замислу відповідних “шагів” по створенню продуктивних, творчих суб’єктних відношень у вирішенні з учителем конкретної дії, наслідки якої приведуть до ефективних результатів їх професійної діяльності. Цей складний процес потребував сформованості теоретичного світогляду на рівні рефлексивних процесів верифікації знань в емпіричні дії. Так студент опинявся перед необхідністю зануритися у **внутрішній діалог**, завдяки якому “вимірювалися” чуттєві аспекти взаємодії, процесуальні рефлексивні акти творчості. Студент починав персоніфікувати себе в ідеальний образ практичного психолога. Відбувалось більш глибоке рефлексивне бачення власного “Селф”, “Селф” Іншого, а також рухливість динаміки розвитку ситуації від домінуючої установки про ціннісно-смислове значення сутності професійної взаємодії психолога з учителем.

Вазначимо, що у визначенні структурних складових внутрішнього діалогу ми врахували теорію Х. Херманса, який увів поняття “діалог

Селф” (dialogical Self) як своєрідний “внутрішній суб’єкт”, що здатний самостійно управляти власними думками й діями. Поряд із спогляданням власного “Я” та “Я” Іншого формується здібність не тільки конкретизувати свою соціальність, а й розвивати свій потенціал [6]. У студентів, які змогли заглибитись у внутрішній діалог, ми змогли визначити, що вони оволодівали моделюванням схеми взаємодії, яка примножує результативність його професійної діяльності. Ці студенти навчилися “занурюватися” в асоціації можливої взаємодії з *позиції відповідності, аналізу власних професійних можливостей*, необхідних для повноцінної професійної роботи.

Виходячи з онтології внутрішнього діалогу, можна визначити, що попередньо набуті теоретичні знання студента трансформувалися із певного хаосу, ентропії у відповідність внутрішніх форм, структуровані й зручні для практичного використання. Зазначимо, що процес інтеріоризації теоретичних знань набуває повторного процесу з більш вираженим упорядкуванням внутрішньої структури наукових понять і теорій. На гностичному рівні студенти розвивали інтелектуальну рефлексію для знаходження нового творчого вирішення навчальної задачі. Серцевиною такої творчості є формоутворення індивідуально-особистісного теоретичного світогляду, що будується на фундаментальних знаннях наукової психології, а його (теоретичного світогляду) руховою силою є трансцендування – вихід за межі себе. Цей стан характеризується відчуттям свободи й задоволення від професійної діяльності.

Не претендуючи на розгадку механізмів навчальної творчості, ми представимо схему створення нового із арсеналу теоретичних знань студента як форми прояву інсайту в подоланні психічних й психологічних “драм” як професійної, так і особистісної взаємодії. На кожному етапі цієї схеми відбувалися рефлексивні процеси відділення існуючого знання з оригінальністю їх використання. Причому, чим більше студент мав сформовані такі властивості, як відкритість, доброзичливість, сенситивність, а також вміння “зчитування” невербальної поведінки партнера спілкування, він багатий текст **внутрішнього діалогу** він представляв. Психологічний аналіз результатів вирішення цього виду навчальних задач підтвердив вже відомі для науки закономірності: “в інтуїтивному акті відкривається смисл, в дискурсивному – ланцюжок значень, в якому смисл знаходить своє нове”.

У задачах *когнітивно-системного принципу моделювання взаємодії*. Студентів навчали формувати інтерпсихічні, сумісні і взаємообумовлені дії, які дозволяли партнерам (психологу і вчителю) будувати логіко-семантичний аналіз проблеми, яку їм за

фахом необхідно вирішити. Важливу роль на цьому етапі дослідження відводиться розвитку рольової поведінки у різних ситуаціях. Звернення уваги студента на створення образу себе як фактично існуючого практичного психолога в ситуації спілкування з учителем опиралось на рефлексивне уявлення про зовнішні й внутрішні позиції в аналіз образу сумісного “Я”. Таким шляхом провокувались варіанти складування когнітивної структури системного підходу до професійної взаємодії, в якій враховувались чотири блоки:

1. *Ціннісно-смысловий* (специфіка цінності сумісної роботи психолога з учителем, в рамках яких визначається мета та завдання її досягнення).

2. *Рефлексивно-особистісний* (специфіка збереження психічного здоров'я в процесі витрати психічної енергії на шляху досягнення кінцевої мети).

3. *Креативно-гностичний* (специфіка оволодіння новими знаннями партнерів взаємодії як творчий процес взаємозбагачення професійної компетентності).

4. *Комунікативно-технологічний* (специфіка розвитку перцептивних, інтерактивних та комунікативних здібностей, що характеризують систему професійних вмінь і методів партнерів).

Рефлексія виступала механізмом поглибленого усвідомлення суб'єктності “Селф” і контролю по забезпеченню повноти ідентичності. Рефлексія мислення й рефлексія свідомості виступає ключовим компонентом упорядкування суджень партнера спілкування з метою досягнення розумного вирішення проблеми, які фокусуються партнерами спілкування у невербальному зчитуванні. Завдяки цьому виникає можливість свідомого керування обміном інформації як такої, що необхідна для професійної взаємодії.

У колективному вирішенні можливих варіантів єдиних принципів вирішення задачі є розвиток рефлексивного плану. Подібний підхід зустрічаємо в роботах І.Березіної. Вона, на основі дослідно-емпіричного матеріалу, яку здійснює в психокорекційній роботі відмічає, що завдяки внутрішньому спогляданню (рефлексія Селф) та сприйняття Іншого “ізсередини” відбувається подвійна рефлексія. Ми спостерігали збагачення рефлексії емоційної, невербальної, дискурсивної, інтелектуальної, комунікативної, кооперативної та екзистенціальної, яка “протікала” в “поліфонічному” діалозі (полілог). Пояснення його сутності обумовило потребу визначення, так званого, “внутрішнього суб'єкта рефлексивного спілкування”, що приводить в дію багатопластові внутрішні діалоги. Так, в дослідженні Г.Дьяконова доведено, що принципи, закономірності, процеси, методи і технології діалогу

втілюють в собі інтерсуб'єктивно-гуманістичну, екзистенційно-онтологічну основу суб'єктності людини. А. Петровський вводить поняття “внутрішній простір особистості” в поясненні моделювання внутрішнього діалогу. В. Лабунська розглядає рефлексію в контексті “Я – Інший” як внутріособистісну бінарну опозицію моделювання взаємодії. При цьому визначається чотири пояснювальні моделі внутрішнього простору “Я – Інший”: 1) аналогізуюча; 2) асиміляційна; 3) діалектична; 4) діалогічна.

В їх роботах визначені декілька понять, що пояснюють специфіку рефлексії партнерів взаємодії – це “рефлексивне пізнання”, “рефлексивна корекція” “рефлексивність”, “рефлексивна здатність”, “рефлексивна готовність”, “рефлексивна компетентність”, “рефлексивно-інноваційний потенціал”, “рефлексивна культура”, “рефлексивний вихід”.

Вищеозначене дозволило змоделювати суб'єктно-рефлексивну професійну взаємодію. До переліку рефлексивних механізмів ми відносимо ознаки рефлексивного спілкування, в рамках якого відбувається становлення “внутрішнього суб'єкта” в трьох категоріях “ендо – Я” (внутрішнє “Я”), “екзо – Я” (зовнішнє “Я”), “Інший” (зв'язок внутрішнього суб'єкта із зовнішнім суб'єктом професійної взаємодії) в ієрархії мотиваційної сфери узгодження своєрідного Селф. Цей процес проходить декілька етапів – від більш простої рефлексивної дії до вищого рівня, який можна узагальнити в понятті “рефлексивне спілкування”.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Представлена генеза новоутворення професійної взаємодії студента-психолога з учителем ґрунтується на суб'єктно-рефлексивній моделі ампліфікації наукових знань і оперування його в практиці. На прикладах використання навчальних задач трьох видів культурно-етичного, діяльнісно-формулюючого, когнітивно-системного принципів моделювання взаємодії ми довдимо поступовість оволодіння студентом внутрішнього монологу, внутрішнього діалогу та “поліфонічного” внутрішнього діалогу. На емпіричному матеріалі доведена творча природа рефлексії, що передбачає сформовані особистісні властивості – це відкритість, доброзичливість, довіра, які дозволяють студенту-психологу перейти від нормативності й репродукування наукових знань до трансцедування – виходу за межі завдяки творчого їх використання.

Актуальною і перспективною вважаємо залишається розробка, апробація та впровадження в навчальний процес навчальних задач, які розвивають системогенез діяльності на професійному рівні майбутнього практичного психолога.

Список використаних джерел

1. Бардиер, Г.Л. Социальная психология толерантности: Автореферат дисс...доктора псих.наук / Г.Л.Бардиер. – Спб., 2007.
2. Гапоненко Л.О. Рефлексія як умова розвитку особистості. Монографія / Л.О.Гапоненко. – Дніпропетровськ: Пороги, 2009. – 175 с.
3. Дьяконов Г.В. Основы диалогического подхода в психологической науке и практике: Монография /Г.В.Дьяконов. – Кировоград: РИО КГПУ им.В.Винниченко, 2007. – 847 с.
4. Зинченко В.П. Сознание и творчество /В.П.Зинченко. – М.: Языки славянских культур, 2010. – 592 с.
5. Зинченко В.П. Совокупная деятельность как генетическая исходная единица психического развития /В.П.Зинченко, Б.Г.Мещеряков // Психол. наука и образование, 2000. – №2. – С. 86-95.
6. Кравців О. Психологічні особливості розвитку професійної рефлексії викладачів вищих педагогічних навчальних закладів. Автореф. на здобуття к. психол.н. – Івано-Франківськ, 2009. – 19 с.
7. Hermans H. The dialogical Self: Meaning as movement. San Diego: Academic Press,1993.

In article the sequence of a new growth of reflective dialogue of professional interaction of the psychologist with the teacher in the course of preparation of the student-psychologist is opened. The author offers subject-reflective model of formation of system of knowledge, doctrines and techniques of the organization of joint activity of the psychologist and the teacher which has been approved in the course of the decision by students of educational problems. In a problem general view reflect cultural-ethical, effective-forming and kognitivno-system principles of modeling of professional interaction of the psychologist with the teacher.

Keywords: professional interaction, a reflection, reflective dialogue, subject-reflective model, internal space of partners of interaction.

Отримано: 11.03.2012 р.

Закономірності формування, розвитку та клініко-психопатологічна структура емоційних розладів осіб з хронічною недостатністю мозкового кровообігу

Проблема мозкової організації емоційної сфери відноситься до малорозроблених проблем психології емоцій. Останнім часом у клінічній практиці прослідковується тенденція до збільшення частки осіб переважно літнього і похилого віку з психоемоційними розладами, які страждають на хронічну прогресуючу форму церебральної недостатності судинної етіології. Провідну роль у формуванні емоційних розладів та когнітивної недостатності при даній патології відіграє ураження підкіркових базальних гангліїв, дієнцефальної ділянки та префронтально-лімбічних зв'язків. Ураження кожної з цих ділянок проявляється особливим нейропсихологічним синдромом. Це створює передумови для розвитку вегетативно-судинних порушень, емоційних розладів і психічної дезадаптації хворих. З'ясування чинників та механізмів, що впливають на розвиток та перебіг психоемоційних порушень в осіб з недостатністю мозкового кровообігу, дозволить своєчасно застосувати патогенетично обґрунтовану превентивну й стабілізуючу терапію, що сприятиме активному довогодіттю.

Ключові слова: психоемоційні розлади, когнітивна недостатність, психічна дезадаптація, судинна недостатність мозкового кровообігу.

Проблема мозговой организации эмоциональной сферы относится к малоразработанным проблемам психологии эмоций. В последнее время в клинической практике прослеживается тенденция к увеличению доли лиц, преимущественно пожилого и старческого возраста, с психоэмоциональными расстройствами, которые страдают на хроническую прогрессирующую форму церебральной недостаточности сосудистой этиологии. Ведущую роль в формировании эмоциональных расстройств и когнитивной недостаточности при данной патологии играет поражение подкорковых базальных ганглиев, диэнцефальной зоны и префронтально-лимбических связей. Поражение каждого из этих участков проявляется особенным нейропсихологическим синдромом. Это создает предпосылки для развития вегетативно-сосудистых нарушений, эмоциональных расстройств и психической дезадаптации больных. Выяснение факторов и механизмов, которые влияют на развитие и течение психоэмоциональных нарушений у лиц с недостаточностью мозгового кровообращения, позволит своевременно применить патогенетически обоснованную

превентивну і стабілізуючу терапію, которая будет способствовать активному долголетию.

Ключевые слова: психоэмоциональные расстройства, когнитивная недостаточность, психическая дезадаптация, сосудистая недостаточность мозгового кровообращения.

За даними багатьох дослідників, психоемоційні порушення є одними з найбільш частих проявів органічних уражень головного мозку. Сьогодні кожна третя людина в світі страждає тією або іншою формою психічної патології. Для економічно розвинених країн Заходу, України та Російської Федерації характерний високий рівень поширеності психоемоційних розладів, питома вага яких складає в економічно розвинених країнах Заходу – 82,8%, в східноєвропейських країнах (зокрема в Україні) – 88,4%, у Російській Федерації – 86,7%, у країнах, що розвиваються – 65,3% [18].

Однією з найважливіших характеристик емоцій є їх зв'язок з пізнавальними (когнітивними) процесами. Відоме положення Л.С. Виготського про єдність “афекту і інтелекту”, а також думка про те, що “без людських емоцій не може бути і людського пізнання”. Проте ця єдність не означає тотожність. І хоча ці феномени не тотожні, емоційні і пізнавальні процеси людини тісно взаємодіють один з одним, що потребує їх подальшого вивчення в комплексі та взаємодії, особливо при органічних ураженнях головного мозку, коли первинно можуть страждати як емоційні, так і когнітивні функції [6].

В.К. Вілюнас обґрунтовує неможливість існування емоцій у відриві від когнітивних процесів таким чином: емоції виконують свої функції, найбільш загальними з яких є оцінка і спонукання; залежно від пізнавального змісту психічного образу вони виділяють цілі в пізнавальному образі і спонукають до відповідної дії. Вчений запропонував класифікацію емоцій за їх пізнавальною складовою – предметом, що дозволяє розглядати будь-який предмет пізнавального процесу-сприйняття, пам'яттю, мисленням – як об'єктом емоційного переживання. Автор вважає, що знання функцій емоцій по відношенню до пізнавального змісту дозволяє підійти до експериментального вивчення емоцій через аналіз пізнавальних процесів. Пізнавальні (когнітивні) процеси, що супроводжуються явним емоційним переживанням, матимуть ряд динамічних відмінностей від тих, що емоційно слабо переживаються. До них відносяться темп, швидкість, продуктивність пізнавальних процесів. Вивчення цих характеристик когнітивних процесів дозволить судити про емоції, їх прояви, про такі характеристики емоцій, як знак (позитивний або негативний) і інтенсивність (сильна, слабка) [5].

У сучасній психології зв'язок між емоційними і когнітивними семантичними явищами вивчається також в рамках психосемантики. Є переконливі експериментальні дані щодо впливу емоцій на категоріальні семантичні структури. Психосемантичні роботи показали, що афективне збудження призводить до “сплощення семантичного простору”, зменшення його розмірності, зміни рівня категоризації, до переходу від розчленованих понятійних форм категоризації до сплосчених коннотативних форм віддзеркалення. Зміна емоційного стану суб'єкта веде і до актуалізації нових семантичних структур або “семантичних гештальтів” [19].

В сучасній літературі накопичений цілий ряд конкретних експериментальних даних про зв'язок емоцій з різними пізнавальними процесами: пам'яттю, сприйняттям і мисленням. Досить чисельні експерименти з вивчення впливу емоцій на запам'ятовування. Ще в ранніх дослідженнях П.Фресса і Ж.Піаже було виявлено, що події, які оцінюються досліджуваними як дуже приємні або дуже неприємні, запам'ятовуються краще, ніж події нейтральні. Навіть безглузді склади у поєднанні з явно привабливими або непривабливими обличчями на фотографіях запам'ятовуються краще, ніж ті ж склади у поєднанні з помірно привабливими (Wispe L.).

Проте в літературі є також і дані, які заперечують залежність пам'яті на емоційні стимули від початкового емоційного стану, хоча вони і нечисленні. Так, Г. Бауер із співавторами не виявив вплив настрою на відтворення позитивних і негативних за емоційним значенням слів, а інші автори спостерігали краще відтворення “емоційних” слів без відмінності по знаку тільки в осіб з навіюваною депресією.

При вивченні впливу емоцій на інтелектуальні процеси І.А. Васильєв із співавторами виявив, що емоційно насичена діяльність шахіста є ефективнішою, порівняно з емоційно менш насиченою [2]. Якісні дослідження науковців показали, що емоції супроводжують найбільш творчі види розумової діяльності. Штучно викликані позитивні емоції можуть позитивно впливати на рішення завдань: у хорошому настрої випробовувані проявляють більшу завзятість і вирішують більшу кількість завдань, ніж у нейтральному стані.

У жінок при цьому збільшується також швидкість вирішення завдань. На думку С.Л. Рубінштейна, перебіг асоціацій під впливом емоцій змінюється настільки яскраво, що ці зміни можуть бути використані як діагностичний симптом емоційного стану [21]. Свого часу автор асоціативного тесту швейцарський психіатр К. Юнг показав, що при наявності емоційного переживання виникають

нетипові “суб’єктивні” асоціації, тобто змінюється семантика асоціативного процесу. За даними А.Р. Лурія, під впливом емоцій відбувається зміна (частіше сповільнення) нормального для даного індивіда часу асоціативної реакції. Асоціативний експеримент, як відомо, успішно використовується представниками психоаналізу для виявлення витиснених емоцій [15].

Отже, зв’язок з емоційною сферою, знаком та інтенсивністю емоцій виявляється в різних пізнавальних процесах – мнестичних, гностичних, інтелектуальних – та впливає на ефективність, семантичну структуру пізнавальної діяльності і характер її протікання.

Проблема мозкової організації емоційної сфери, що входить в компетенцію нейрофізіології і нейропсихології, також відноситься до малорозроблених проблем психології емоцій. Тут можна виділити як уявлення, котрі витікають з ідей вузького локалізаціонізму, так і уявлення, що спираються на більш комплексне системне трактування проблеми зв’язку мозку з психікою.

Найбільш поширені вузьколокалізаціоністські концепції мозкової організації емоцій. Ці концепції стимулювалися (і стимулюються до цих пір) численними нейрофізіологічними дослідженнями підкіркових мозкових “центрів” емоцій (емоцій люті, страху, тривоги, задоволення і ін.), що проводились як на тваринах, так і на людині [22].

На тваринах методом стимуляції виявлені “центри” емоцій страху – в передній частині острівця, в задніх відділах гіпоталамуса, в ділянці покриву, в мигдалеподібному ядрі; “центри” емоції гніву, люті – в ділянці мигдалини, в серединному центрі таламуса; “центри” емоції тривоги – в передньому відділі гіпоталамуса, в ділянці мигдалини, в медіальних ядрах таламуса; “центри” емоцій задоволення – у вентромедіальних ядрах таламуса, у фронтальних ділянках, в зоні перетинки.

На людині були отримані схожі дані по “емоціогенним зонам” [13]. Причому було показано, що емоційні стани, які виникають при електричному подразненні підкіркових структур, знаходяться під контролем свідомості, адекватно оцінюються самою людиною. Всі ці дослідження показали, що методом електростимуляції у людини можна викликати лише невелике число емоцій (гнів, страх, задоволення – за вказівками одних авторів, або ще смуток, огида, інтерес чи увага – за даними інших). Ці емоції отримали назву базальних, або основних емоцій. Передбачається, що решта всіх емоцій є продуктом ускладнення базальних, їх поєднання, умовно-рефлекторного накопичення соціального досвіду.

Дані дослідження, які унаслідували традиції вузького локалізаціонізму, приурочують певні емоції до вузьких ділянок мозку і розглядають підкіркові “центри” емоції як основний мозковий апарат емоційних явищ.

Більш системних позицій дотримуються прихильники існування “емоційного мозку” (або “кола Пейпеца”) як основного мозкового субстрату емоцій. В “емоційний мозок” включають “лімбічну ділянку переднього і середнього мозку”, а саме – гіпоталамус (центральна ланка лімбічної системи, за Е. Гельгорном і Дж. Луфборроу), з’єднаний двосторонніми зв’язками з лімбічними структурами переднього мозку і середнього мозку [7]. Відповідно до даної концепції, “емоційний мозок” може бути зображений як система, що складається з трьох взаємозв’язаних ланок, зокрема: 1) лімбічної системи переднього мозку (гіпокамп, перетинка, періформна кора, поясна звивина або лімбічна кора, амідаля, септум, нюхова цибулина); 2) гіпоталамусу (32 пари ядер, що входять в передній комплекс, пов’язаний з парасимпатичною вегетативною системою, задній комплекс, пов’язаний з симпатичною нервовою системою); 3) лімбічної ділянки середнього мозку (центральна сіра речовина, навколоцентральна ретикулярна формація). Всі ці зони складають лімбічну частку Брока, куди також входять і інші структури: центральна сіра речовина середнього мозку, мамілярні тіла, гіпофіз, передне ядро таламуса, вентральне і дорсальне ядра покриву. Всі ці структури, за Мак-Ліном (1954), позначаються як “вісцеральний мозок”.

Отже, дана концепція відводить вирішальну роль в мозковій організації емоцій підкірковим структурам, причому лімбічна стародавня кора розглядається як орган, що “сприймає емоційні відчуття” (Papez S. W.).

Більш сучасна концепція відводить лімбічній системі роль координатора різних систем мозку, які беруть участь в забезпеченні емоцій, припускаючи, що центральна ланка “лімбічного мозку” зв’язана двосторонніми зв’язками як з підкірковими структурами (перетинкою, верхніми горбами четверохолмія, блакитною плямою та ін.), так і з різними ділянками кори великих півкуль (Г.Шепард).

Проте, слід зазначити, що роль нової кори в регуляції емоційних станів вивчена поки що недостатньо. Докази участі нової кори в емоційних реакціях отримані на тваринах нейрофізіологічними методами і на людях клінічними спостереженнями. Встановлено, що у декортизованих тварин легко виникає реакція люті в результаті дефіциту гальмуючих впливів на функції заднього гіпоталамуса. Двобічне руйнування базальних відділів кори лобових часток мозку

над хіазмою приводить до полегшення реакції люті, нібито внаслідок вивільнення “центру люті” в гіпоталамусі [33]. На клінічному матеріалі показано, що префронтальна лоботомія, переривання префронтально-лімбічних зв’язків між префронтальною конвексимальною корою і передніми відділами таламуса приводить до появи ейфорії, зниження напруженості, агресивності, появи пасивності та ін. Скренева лоботомія, яку використовували як засіб лікувальної дії при епілепсії, знижує гнівливу, загальну напруженість, приводить до зникнення епілептичних нападів. Цими даними показано переважне відношення до емоційної сфери передніх – лобових і скровених – відділів головного мозку. Проте, взагалі відомості щодо ролі нової кори великих півкуль в регуляції емоційних станів далеко не повні.

Як відомо, теоретичною основою сучасної нейропсихології є теорія системної динамічної локалізації вищих психічних функцій, розроблена в працях Л.С.Виготського та А.Р.Лурія і продовжена їх учнями. Згідно даної теорії, кожна психічна функція забезпечується роботою всього мозку як єдиного цілого, проте різні мозкові структури вносять свій диференційований внесок до її здійснення. Мозкові структури, що беруть участь в забезпеченні тієї або іншої психічної функції, об’єднані в складні функціональні системи, ланки яких відповідальні за різні аспекти тієї або іншої функції.

За даними Amaducci L., Andrea L. емоційні порушення при органічних захворюваннях головного мозку, такі як апатія, депресія, тривога регулярно поєднуються з когнітивними розладами, зокрема, порушенням сприйняття, пам’яті, уваги, мислення, уяви та ін. Тривожні та фобічні розлади є одними з найпоширеніших порушень психічного здоров’я і виявляються як на невротичному, так і особистісному і психотичному рівнях [31].

У зв’язку з тенденцією до збільшення частки літніх людей в структурі всього населення більшого значення в клінічній практиці набувають форми патології, характерні для літнього і старечого віку, серед яких найбільш поширеною і соціально значущою є дисциркуляторна енцефалопатія або хронічна прогресуюча форма церебральної недостатності судинної етіології, при якій особливо часто зустрічаються психоемоційні розлади [26]. Дисциркуляторна енцефалопатія, як і хвороба Альцгеймера, є безумовними лідерами в списку причин психоемоційних розладів у осіб різного віку [8, 14].

За даними Л.Манвелова, А.Кадикова, емоційні розлади, як правило, зустрічаються вже в дебюті розвитку хронічної недостатності мозкового кровообігу (ХНМК), а через деякий час у хворого виявляють серйозніші неврологічні симптоми, які свідчать про

множинне ураження головного мозку [16]. В основі клінічного симптомокомплексу ХНМК лежить також прогресування когнітивних порушень, розпізнавання яких на ранніх етапах (коли найбільш ефективні профілактичні заходи) викликає певні труднощі. Проте, рівень виявлення психоемоційних розладів в початковій стадії ДЕ є вкрай низьким, тоді як у розвинутих країнах він досягає 45-90% [34].

Провідну роль у формуванні когнітивної недостатності при ХНМК відіграє ураження глибинних відділів білої речовини головного мозку і базальних гангліїв, що приводить до порушення зв'язку лобових часток головного мозку і підкіркових структур – феномен роз'єднування, що приводить до виникнення вторинної дисфункції лобових часток головного мозку [10, 29, 30]. Лобові частки мають дуже істотне значення в когнітивній діяльності. Згідно теорії А.Р. Лурія, яка розділяється в даний час переважною більшістю нейропсихологів, лобові частки відповідають за регуляцію довільної діяльності: формування мотивації, вибір мети діяльності, побудова програми і контроль за її досягненням. При цьому дорзолатеральна лобова частка кори і її зв'язки із стріарним комплексом забезпечують перемикання уваги, що необхідне для зміни алгоритму діяльності. Орбітофронтальні відділи беруть участь в гальмуванні нерелевантних спонукань, забезпечуючи таким чином стійкість уваги й адекватність поведінкових реакцій. Крім того, орбітофронтальна лобова кора знаходиться в тісному взаємозв'язку з гіпокампом, що забезпечує стійкість уваги в мнестичній діяльності [10]. В результаті вторинної дисфункції лобових часток головного мозку порушується регуляція довільної діяльності – формування мотивації, вибір мети діяльності, побудова програми і контроль за її досягненням [14].

Вельми цікаві дані про клініко-нейровізуалізаційні співставлення. У роботі Т.А. Янакаєвої було показано, що наявність і тяжкість симптомів депресії залежать від вираженості осередкових змін білої речовини лобових часток головного мозку і нейровізуалізаційних ознак ішемічного пошкодження базальних гангліїв. Ці спостереження свідчать про біологічну природу депресії при прогресуючій судинній недостатності мозкового кровообігу, ймовірно, пов'язаної головним чином з феноменом лобово-підкіркового роз'єднання [29].

Отже, ураження підкіркових структур великих півкуль головного мозку та префронтально-лімбічних зв'язків при ХНМК призводить не тільки до розладів пізнавальних функцій, але й викликає порушення діяльності “вісцерального мозку” (за Мак-Ліном) з

відповідними емоційними розладами, які приєднуються або передують когнітивним. Внаслідок порушення мікроциркуляції при ХНМК розвивається підвищена чутливість лімбіко-ретиккулярного комплексу до гіпоксії, що створює передумови для розвитку вегетативно-судинних порушень, емоційних розладів і психічної дезадаптації [3].

Достатньо складним і різномірним представляється патогенез депресивних симптомів при ХНМК і їх взаємозв'язок з когнітивними розладами. По-перше, емоційні порушення, як і когнітивні, можуть бути результатом вторинної дисфункції лобових відділів головного мозку. Відомо, що зв'язки дорзолатеральної лобової кори і стріарного комплексу беруть участь у формуванні позитивного емоційного підкріплення при досягненні мети діяльності. Порушення цих зв'язків в результаті феномена роз'єднування приводитиме до недостатності позитивного підкріплення і, як наслідок, до хронічної фрустрації, що є передумовою виникнення депресії [14, 20].

Депресивні симптоми регулярно описуються при ураженні лобових часток головного мозку різної етіології. Добре відома також нестійкість зовнішнього афекту, пов'язана з надмірною рухливістю довільної уваги і зниженням критики в результаті дисфункції орбітофронтальної кори [20].

Наступною ділянкою мозку, ураження якої призводить до психоемоційних розладів, є скроневі частки півкуль мозку.

Як відомо, скроневі частки включають структури лімбічної системи – амігдаларний комплекс, гіпокамп. Якщо конвекситальні відділи кори скроневих часток мозку є кірковою ланкою слухового аналізатора, то базальні і медіальні відділи кори скроневої частки відносяться до кіркової ланки неспецифічної системи мозку. Саме ці анатомічні особливості скроневих часток мозку і визначають характер симптоматики, що виникає при ураженні різних відділів скроневих часток мозку. За даними Т.А. Доброхотової, при ураженні скроневих часток емоційні розлади займають провідне місце в загальній картині захворювання. При ураженні обох скроневих часток емоційні розлади виражаються в депресивних станах і пароксизмальних афективних порушеннях, причому ці симптоми пов'язані із стороною ураження. Ураження правої скроневої частки частіше супроводжуються афективними пароксизмами у вигляді нападів люті, страху, тривоги, жаху, які протікають на тлі виражених вегетативних і вісцеральних розладів [1, 11]. Подібні напади негативних афектів характерні для початку захворювання, а при тривалому захворюванні можливі стійкі фобічні явища. Емоційно-афективні порушення, зазвичай, поєднуються з епілептичними нападами. При тривалому перебігу хвороби

можливі епілептоїдні зміни особистості (у вигляді збіднення емоційної сфери, стереотипії поведінки та ін.). Постійні емоційні порушення виявляються в депресивному настрої. Залишаються збереженими тонкі емоційні прояви, їх диференційованість. Страждають більш елементарні – базальні емоції [1].

Для лівобічного ураження скроневої частки характерні не пароксизми, а постійні емоційні розлади як реакція на дефект мови, пам'яті. Можливий стан ажитованої депресії, і навіть – іпохондричного марення. У ранніх стадіях захворювання – дратівливість, плаксивість. Вегетативно-вісцеральні напади супроводжуються мовними розладами. Тривожно-фобічну депресію при ураженні лівої скроневої частки відзначали й інші автори [4]. Але вищий особистісний рівень емоційної сфери у цих хворих залишається відносно збереженим, чим вони і відрізняються від “лобових” хворих.

Остання група структур, що мають безпосереднє відношення до емоційно-особової сфери, – це гіпофізарно-діенцефальні відділи мозку, тісно пов'язані з медіобазальними відділами лобових і скроневих часток мозку. Емоційно-особистісні порушення при гіпофізарно-діенцефальних ураженнях вивчені поки що недостатньо, проте з'ясовано, що ураження даних ділянок мозку супроводжується, по-перше, патологією ендокринних нейрогуморальних механізмів, порушенням гормональних процесів, які разом з іншими чинниками обумовлюють достатньо виразну емоційну патологію. По-друге, ураження цих структур веде до порушень неспецифічних активаційних процесів (у вигляді синдрому збудження, безсоння або синдрому пригнічення, сонливості), що накладає свій відбиток і на емоційну сферу. По-третє, ураження цих структур завжди пов'язане з вираженою вегетативною патологією – порушенням регуляції серцево-судинної, температурної та інших систем організму. На цьому фоні розвиваються різні психічні, у тому числі й емоційно-особистісні зміни. Втяжких випадках спостерігаються гіпофізарні порушення емоційної сфери у вигляді “гіпофізарної деменції” з явищами загального психічного збудження, ейфорії або агресивності, озлоблення [12].

Отже, клінічний аналіз вищих психічних функцій і емоційно-особистісної сфери у хворих з локальними ураженнями мозку дозволяє виділити три основні локалізації вогнища ураження, що приводять до виражених психоемоційних та особистісних розладів. До них відносяться ураження лобових часток, скроневих часток та гіпофізарно-гіпоталамічної або діенцефальної ділянки мозку. Ураження кожної з цих ділянок характеризується особливим

нейропсихологічним синдромом (або набором варіантів синдрому), в який входять і емоційні порушення [24].

Наявність емоційних порушень здатна посилювати вираженість когнітивних розладів внаслідок підвищення рівня тривоги і пов'язаних з цим труднощів зосередження, невпевненості і очікування невдачі. Отже, взаємозв'язки когнітивних і емоційних порушень достатньо складні. Обидва види психічних розладів пов'язані з наявністю спільних патогенетичних чинників (феномен роз'єднування і лобова дисфункція), а також здатні безпосередньо впливати один на одного за описаними вище психологічними механізмами [29].

В даний час сам факт високої поширеності психоемоційних розладів при судинних захворюваннях головного мозку не викликає сумнівів [7, 14, 25, 29]. Проте серед дослідників немає єдності в думці про характер взаємин когнітивних та емоційних розладів при дисциркуляторній енцефалопатії, патогенез і клінічні особливості цих порушень. Так, продовжує обговорюватися питання про природу депресії при хронічній недостатності мозкового кровообігу, яка розглядається або як реакція пацієнтів на виникнення побутової, професійної і соціальної неспроможності, що викликана руховими та інтелектуальними розладами [15], або як результат органічних змін в головному мозку внаслідок тих же процесів, які приводять до рухових і когнітивних порушень [27]. В той же час, симптоми тривоги і/або депресії у здорових осіб, особливо похилого віку, нерідко розцінюють як прояв судинного захворювання головного мозку, що приводить до гіпердіагностики ХНМК [14].

Найбільш типовою зміною емоційного стану при ХНМК є розвиток депресії. Проте, як правило, вираженість депресивних розладів не досягає ступеня великого депресивного епізоду по критеріях DSMIV. На ранніх стадіях захворювання депресія при ХНМК носить іпохондричні риси. Вираженість іпохондрії, проте, зменшується в міру прогресу судинної мозкової недостатності. Тяжкість депресивних симптомів при ХНМК залежить від стадії захворювання і вираженості неврологічних порушень. Існує також зв'язок з вираженістю когнітивних розладів і наявністю деменції: при цьому відмічається більша вираженість депресії [28].

За переважачим афектом депресія пацієнтів з ураженням мозкових судин має перебіг за тривожним, астеничним або, рідше, дисфоричним типом [10].

Тривожний тип – характеризується високим рівнем соматичної та й психічної невмотивованої тривоги на загальному гіпотимному фоні з поодинокими, не більше 1-2 рази на місяць, переживаннями,

мимовільними, з відтінком нав'язливості уявлень, що відбивають психотравмуючу ситуацію. Типовим є дисфоричне забарвлення настрою, з почуттям внутрішнього дискомфорту, дратівливості, напруженості. Властиві розлади сну, які характеризуються труднощами при засинанні з домінуванням у свідомості тривожних думок про свій стан, побоюваннями за якість та тривалість сну, страхом перед болісними кошмарними сновидіннями, що зрідка відбивають психотравмуючу ситуацію. Хворі часто навмисно відсувають настання сну через побоювання перед кошмарами та засинають лише під ранок. Характерними є пароксизмальні вечірні та нічні стани з почуттям нестачі повітря, серцебиттям, пітливістю, ознобом, або припливами жару. Хворі самостійно звертаються по допомогу, і хоча в них домінує прагнення уникнути ситуацій, що нагадують про психотравму, прагнуть до спілкування, якої-небудь цілеспрямованої діяльності, одержуючи полегшення від активності.

Астенічний тип відрізняється домінуванням почуття млявості та слабкості. Фон настрою – знижений, з переживанням байдужості до подій у житті, що цікавили раніше, байдужості до проблем родини або до виробничих питань. Поведінка відрізняється пасивністю; характерні переживання втрати почуття задоволення від життя. У свідомості домінують думки про власну неспроможність. Упродовж тижня кілька разів виникають мимовільні уявлення епізодів психотравмуючої ситуації. Однак, на відміну від тривожного типу, в даних випадках уявлення позбавлені яскравості, детальності, емоційної забарвленості та визначаються хворими як “виникаючі у свідомості картини з відтінком нав'язливості”. Розлади сну характеризуються гіперсомнією з неможливістю підвестися з ліжка, болісною дрімотою, часом упродовж усього дня. Унікаюча поведінка при цьому нехарактерна, хворі рідко приховують свої переживання та, як правило, самостійно звертаються по допомогу.

Дисфоричний тип характеризується постійним переживанням внутрішнього невдоволення, роздратування, аж до спалахів злості і люті, на фоні пригнічено-похмурого настрою. Хворі відзначають високий рівень агресивності, прагнення зігнати на оточуючих дратівливість та запальність, що їх охоплювали. В свідомості домінують уявлення агресивно-садистичного змісту у вигляді картин покарання уявних кривдників, бійок, спорів із застосуванням фізичної сили, що лякає самих хворих та змушує зводити свої контакти з навколишніми до мінімуму. Найчастіше хворі не можуть стриматися та на зауваження навколишніх реагують бурхливими реакціями, про які згодом шкодуватимуть. Поряд із цим виникають мимовільні уявлення психотравмуючих ситуацій

сценopodobного характеру. Непоодинокими є сцени насильства з активною участю самих хворих. Зовні хворі виглядають похмурими, міміка відображає невдоволення та дратівливість, поведінка відрізняється відгородженістю. Типовою є унікаюча поведінка, замкнутість, малоспівність. Також відмічається інсомнія: сон має поверхневий характер та одночасно характеризується ранніми ранковими пробудженнями. Хворі активно скарж не висловлюють і попадають в поле зору фахівців у зв'язку з поведінковими розладами, які відзначають близькі або співробітники.

Особливої уваги заслуговують первинні депресії в пацієнтів інволюційного періоду з ХНМК та віковими атеросклеротичними змінами головного мозку при наявності скарг на розсіяність уваги, зниження пам'яті, безініціативність, дезорієнтацію. Ретельне неврологічне обстеження та виключення істотної органічної патології дозволяє розцінювати дані клінічні стани як власне депресивні, що надалі підтверджується позитивними результатами антидепресивної терапії. Диференціальні розходження між депресивними та дементними станами при ретельному розгляді завжди є явними і дозволяють безпомилково відрізнити один розлад від іншого. Так, початок захворювання при псевдодеменції завжди відносно гострий, у той час як деменція починається поступово, з появою перших симптоматичних краплень захворювання задовго до його клінічної констатації. У депресивних хворих має місце посилення дисфункції в ранкові години з відносною компенсацією стану у вечірній час, у той час як у дементних хворих відзначається посилення дисфункції саме у вечірній і нічний час. Скарги також мають різну виразність: від множинних, що включають скарги і когнітивного, і соматичного характеру в псевдодементних хворих, до одиничних, з елементами ігнорування того, що відбувається — у дементних хворих. Наявність у пацієнтів цереброваскулярної патології обумовлює особливості виникнення в них та перебігу органічних афективних, тривожних та емоційно-лабільних розладів. Клінічні прояви психоемоційних порушень в більшості таких випадків є стійкими, важкокурабельними, притаманними, здебільшого, особам літнього віку [10].

Особливістю пацієнтів з *невротичними та obsesивно-компульсивними розладами* є істотна представленість у формуванні психічної патології соціальних факторів. Пацієнти оцінюють ситуацію за її сутністю, впливом на різні сторони їхнього життя, можливими змінами, викликаними конфліктом. Характерно, що в чоловіків середнього віку переважними психотравмуючими факторами є матеріальні труднощі та неможливість праце-

влаштуватися, у чоловіків старшої вікової групи – втрата близьких людей, фізична неміч. У жінок середньої вікової групи на перше місце виступають – зрада чоловіка, залишення ним родини, розлучення, алкоголізм чоловіка, наявність сексуальних дисгамій, у жінок старшої вікової групи – фізичне зів'янення, смерть чоловіка, самотність, безперспективність майбутнього, зловживання дітьми психоактивних речовин.

В структуру клінічно-психопатологічних особливостей невротичних і обсессивно-компульсивних станів у пацієнтів з ХНМК входять: у чоловіків – емоційна напруга, зниження настрою, тривога, страх, реакції здивування, розчарування та образи; у жінок – зниження настрою, плаксивість, реакції самобичування, схильність до хвилювання, розгубленість. Як у чоловіків, так і в жінок, спостерігаються афективні порушення, які є найбільш вираженими в старших вікових групах. Надалі відбувається “каналізація” тривоги та психоемоційної напруги в соматизоване русло, з’являється комплекс соматизованих невротичних розладів. Невротична “втеча у хворобу” з акцентуванням соматичного неблагополуччя, декларуванням програми обслуговування “хворої людини” (тобто самого пацієнта) спостерігається частіше в осіб жіночої статі з виникненням маніпулятивної поведінки, рентних установок стосовно оточуючих, реакції психологічного шантажу та наказуючої позиції. Як в чоловіків, так і в жінок відзначається тенденція до закріплення невротичних розладів у середньому та літньому віці (36—60 років).

В обґрунтуванні спорідненості патогенетичних механізмів і закономірностей розвитку психічних (насамперед, тривожно-депресивних, фобічних) і соматичних розладів сучасні дослідники спираються на поняття стресу як незмінно присутнього в тому й іншому випадку провокуючого чинника. Стресові впливи ініціюють виникнення дисфункціональних вегетативних зрушень, переважно симпатикотонічних, неспецифічних, але східних на початкових етапах розвитку і психічного, і соматичного захворювання. З одного боку, серед соматовегетативних порушень, закономірно притаманних психічним розладам, низка симптомів – коливання артеріального тиску, тахікардія, синусова аритмія, вазомоторна лабільність та ін. – цілком порівняні з початковими стадіями розвитку ХНМК. З іншого боку, такі астеничні порушення, як головний біль, запаморочення, парестезії, підвищена втомлюваність, сенсорна гіперестезія, рівною мірою характерні для соматизованих варіантів депресивних (тривожних, фобічних) розладів і/або початкових етапів розвитку соматичного цереброваскулярного захворювання. Емоційний дискомфорт з тривожним відтінком, коливання

настрою, які не оформилися ще у стійкий депресивний зсув, цілком характерні для початкової стадії ХНМК.

Раннє розпізнавання ХНМК судинної етіології, засноване на сучасному розумінні механізмів її розвитку, може створювати умови для стримання прогресу патологічного процесу і довгострокового поліпшення якості життя хворих [14]. Виявлення особливостей переживання психоемоційних станів у хворих з ХНМК дозволить розробити адекватні психотерапевтичні методи своєчасної психологічної корекції та включити в цей процес особливо значущі для хворого психологічно-особистісні аспекти, що сприятиме більш швидкій соціальній, побутовій та професійній реабілітації.

З'ясування патогенетичних чинників та соціально-психологічних механізмів, що впливають на розвиток та перебіг психоемоційних порушень в осіб з ХНМК, дозволить своєчасно застосувати патогенетично обґрунтовану превентивну й стабілізуючу терапію і, таким чином, сприяти активному продуктивному довголіттю.

Перспективним напрямком у сучасній медичній психології, нейропсихології є вивчення особливостей та впливу психоемоційних станів осіб з ХНМК на розвиток і перебіг самого захворювання, що дозволить медичному персоналу підбирати індивідуальні, особисто-орієнтовані методи лікування, значно підвищити ефективність реабілітації, зменшити тривалість перебування у стаціонарах, сприятиме відновленню соціально-побутових навиків у пацієнтів.

Список використаних джерел

1. Брагина Н.Н. Функциональные асимметрии человека. – 2-е изд., перераб. и доп. /Н.Н.Брагина, Т.А.Доброхотова. – М.: Медицина, 1988. – 240 с.
2. Васильев И.А. Эмоции и мышление /И.А.Васильев, В.Л.Поплужный, О.К.Тихомиров. – М., 1980.
3. Верещагин Н.В. Патология головного мозга при атеросклерозе и артериальной гипертензии/ Н.В.Верещагин, В.А.Моргунов, Т.С.Гулевская. – М.: Медицина, 1997. – 288 с.
4. Вейн А.М. Депрессия в неврологической практике /А.М.Вейн, Т.Г.Вознесенская, В.Л.Голубев, Г.М.Дюкова. – М.: медицинское информационное агентство, 2000. – 156 с.
5. Вілюнас В.К. Основні проблеми психологічної теорії емоцій / В.К.Вілюнас. – М.: Педагогіка, 1988. – 76 с.
6. Виготський Л.С. Вчення про емоції: збір. творів. /Л.С. Виготський. – М.: Політвидав, 1984. – Т. 6. – С.160-284.
7. Гельгорн Э. Эмоции и эмоциональные расстройства. Нейрофизиологическое исследование /Э.Гельгорн, Дж. Луфборроу//

- Перевод с англ.; Под ред. чл. АМН П.К. Анохина. – М.: “Издательство “МИР”, 1966. – 672 с.
8. Дамулин И.В. Дисциркуляторная энцефалопатия в пожилом и старческом возрасте: Автореферат дисс... докт.мед.наук / И.В.Дамулин. – М. 1997. – 32 с.
 9. Дамулин И.В. Дисциркуляторная энцефалопатия: методические рекомендации / И.В.Дамулин, В.В.Захаров; Под редакцией чл.-корр. РАМН, проф. Н.Н. Яхно. – М.: РКИ Соверо-Пресс, 2005. – 32 с.
 10. Демченко В.А. Клініко-психопатологічні особливості психічних розладів у пацієнтів загальносоматичного профілю в аспекті необхідності інтеграції психіатричної допомоги в первинну медико-санітарну мережу / В. А. Демченко // Український вісник психоневрології. – 2010. – №3. – С. 32-37.
 11. Доброхотова Т.А. Эмоциональная патология при очаговом поражении головного мозга /Т.А.Доброхотова. – М., 1974. – 160 с.
 12. Дробижев М.Ю. Диагностика и лечение депрессий в неврологической практике: современное состояние проблемы / М.Ю.Дробижев, О.В.Воробьева// Consilium Medicum. – 2006. Том 8. – №8.
 13. Камбарова Д. К. Возможности нейрофизиологии в изучении и лечении психических нарушений при эпилепсии /Д.К.Камбарова // Физиол. человека. – 1981. – Т. 7. – № 3. – С. 483-511.
 14. Левин О.С. Диффузные изменения белого вещества (лейкоареоз) и проблема сосудистой деменции /О.С.Левин, И.В.Дамулин// Достижения в нейрогеріатрии / Под ред. Н.Н.Яхно, И.В.Дамулина:. – 1995. – Ч.2. – С.189-231.
 15. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека /А.Р.Лурия. – М.: Питер, 2008. – 621 с.
 16. Манвелов Л. Сосудистые заболевания мозга. Все может начаться с головной боли /Л.Манвелов, А.Кадыков // Наука и жизнь. – 2007. – № 2 – С.98-104.
 17. Марута Н.О. Концепція формування депресій в сучасному соціумі /Н.О.Марута, І.О.Явдак, Г.Ю.Каленська, С.М.Альохіна // Арх. психіатрії. – 2003. – Т. 9, № 1 (32). – С. 17-20.
 18. Москаленко В.Ф. Роль і місце соціальної психіатрії у сучасному суспільстві /В.Ф.Москаленко, Є.М.Горбань, С.І.Табачніков // Український вісник психоневрології. –Т.10, вип.1(30), 2002. – С.5-9.
 19. Петренко В.Ф. Психосемантика как направление конструктивизма в когнитивной психологии. Когнитивный подход: философия, когнитивная наука, когнитивные дисциплины / В.Ф.Петренко. – М.: Изд. “Канон”, 2007. – С. 435- 463.

20. Пилипонич А.А. Лобная дисфункция при сосудистой деменции / А.А.Пилипонич, В.В.Захаров, И.В.Дамулин//Клиническая геронтология. – 2001. – Т.5. – № 6. – С.35-41.
21. Рубінштейн С.Л. Основи загальної психології /С.Л.Рубінштейн. – СПб.: Пітер, 2000. – 712 с.
22. Смирнов В.М. Физиология сенсорных систем и высшая нервная деятельность: Учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений / В.М.Смирнов, С.М.Будылина. – М.: Издат.центр “Академия”, 2003. – 304 с.
23. Соломко С. Б. Особливості патоморфозу, принципи диференційної діагностики й амбулаторної психотерапії сучасних соматоформних розладів: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. мед. наук: спец. 19.00.04 “Медична психологія” / С. Б. Соломко. – Х., 2010. – 18 с.
24. Хомская Е.Д. Мозг и эмоции: нейропсихологическое исследование /Е.Д.Хомская, Н.Я.Батова. – М.: МГУ, 1992. – 67 с.
25. Чабан О.С. Діагностика та лікування психосоматичних розладів в загальній медичній практиці (на прикладі метаболічного синдрому Х): Методичні рекомендації /О.С.Чабан, О.О.Хаустова, О.Ю.Жабенко. – Київ, 2009. – 40 с.
26. Чабан О.С. Психосоматичні розлади: нові аспекти розуміння, діагностики та лікування /О.С.Чабан, О.О.Хаустова// Нова медицина. – 2004. – №5 (16).– С. 26–30.
27. Шмидт Е.В. Классификация сосудистых поражений головного и спинного мозга /Е.В.Шмидт //Журнал невропатологии и Психиатрии. – 1985. – Т.85. – С.192-203.
28. Смулевич А.Б. Психокardiология /А.Б.Смулевич, А.Л.Сыркин, М.Ю.Дробижев, С.В.Иванов. – М.: Медицинское информационное агентство, 2005. – 778 с.
29. Янакаева Т.А. Эмоционально-аффективные нарушения при дисциркуляторной энцефалопатии и болезни Паркинсона: Автореферат дисс... канд.мед.наук /Т.А.Янакаева. – М., 1999.
30. Яхно Н.Н. Синдромы нарушения высших психических функций /Н.Н.Яхно, В.В.Захаров// Болезни нервной системы: Руководство для врачей / Под ред. Н.Н. Яхно, Д.Р.Штульмана. – М.: Медицина, 2001. – Т.1. – С. 170-190.
31. Amaducci L., Andrea L. The epidemiology of the dementia in Europe. In: A.Culebras, J.Matias Cuiu, G.Roman (eds) : New concepts in vascular dementia. Barselona : Prous Science Publishers, 1993, pp 19-27.
32. Awad I.A., Masaryk T., Magdinec M. Pathogenesis of subcortical hypertense lesions on MRI of the brain. //Stroke. 1993. V.24. P.1339-1346.

33. 33. Fulton J.F., In graham F.D. Emotional disturbances following experimental lesions of the base of the brain (pre-chiasmal), *J. Physiol.*, 67, XXVII – XXVIII (1929).
34. Inzitari D., Marinoni M., Ginanneschi A. Pathophysiology of leucoaraiosis. // In: *New concepts in vascular dementia*. A.Culebras, J.Matias Guiu, G.Roman (eds). Barcelona: Prous Science Publishers. 1993. P.103-113.
35. Walters K, Breeze E, Wilkinson P., Price GM, et al. (2004). Local area deprivation and urban-rural differences in anxiety and depression among people older than 75 years in Britain. *American Journal of Public Health* 94(10):1768-1774.

The problem of cerebral organization of emotional sphere behaves to the little developed problems of psychology of emotions. Lately in clinical practice a tendency is traced to multiplying the stake of persons of mainly elderly and senile age with psychoemotional disorders which suffer on the chronic making progress form of cerebral insufficiency of vascular etiology. Leading role in forming of emotional disorders and cognitive insufficiency the defeat of subcortical basale neuroganglions, diencephalic area and prefrontal limbic connections plays at this pathology. Defeat each of these areas shows up the special neuropsychological syndrome. It creates preconditions for development of vegetative vascular violations, emotional disorders and psychical disadaptation of patients. Finding out of factors and mechanisms which influence on development and flow of psychoemotional violations at persons with insufficiency of cerebral circulation of blood will allow in good time to apply the nosotropic grounded preventive and antihunt therapy which will be instrumental in active longevity.

Keywords: psychoemotional disorders, cognitive insufficiency, psychical disadaptation, vascular insufficiency of cerebral circulation of blood.

Отримано: 21.02.2012 р.

Психологічні особливості здоров'я студентів у процесі адаптації до умов НАВЧАННЯ

Стаття присвячена вивченню психологічних особливостей студентів відповідно до стану здоров'я і фізичного розвитку протягом 2009–2011 років. Вивчено фактори, які впливають на розвиток адаптаційних механізмів. Динаміка змін стану здоров'я і фізичного розвитку вивчалась разом із особливостями розвитку психологічних розладів студентів у процесі навчання. Встановлено, що процес адаптації студентів до умов навчання залежить не тільки від фізичної активності, стану соматичного здоров'я і рівня захворюваності, а також від соціальних, психологічних і мікросоціальних факторів особистості, що обумовлює необхідність покращення методів пропаганди здорового способу життя, підвищення рівня фізичної активності студентів, вимагає пошуку ефективних методів покращення соматичного і психічного здоров'я, профілактики розвитку психологічних порушень.

Ключові слова: психологічні особливості, стан здоров'я, фізичний розвиток, психологічні розлади, адаптація.

Статья посвящена изучению психологических особенностей студентов в соответствии с состоянием здоровья и физического развития на протяжении 2009-2011 года. Изучены факторы, которые влияют на развитие адаптационных механизмов. Динамика изменений состояния здоровья и физического развития изучалась наряду с особенностями развития психологических расстройств студентов в процессе учебы. Установлено, что процесс адаптации студентов к условиям учебы зависит не только от физической активности, состояния соматического здоровья и уровня заболеваемости, а также от социальных, психологических и микросоциальных факторов личности, которые обуславливают необходимость улучшения методов пропаганды здорового образа жизни, повышения уровня физической активности студентов, требуют поиска эффективных методов улучшения соматического и психического здоровья, профилактики развития психологических нарушений.

Ключевые слова: психологические особенности, состояние здоровья, физическое развитие, психологические расстройства, адаптация.

Вступ. У сучасних умовах розвитку суспільства постає проблема підвищення якості професійних знань студентів, для вирішення якої важливого значення набувають умови адаптації студентів до навчального процесу в вузі [1; 2; 3], серед яких, крім порушення

фізичного розвитку і стану здоров'я [5; 7; 9], важливе місце займають психологічні розлади у студентів [8; 10; 11]. За даними ряду досліджень, поряд з соціальними факторами, які обумовлюють психічні розлади [6; 13; 17], стан здоров'я [12;13;20] і рівень фізичного розвитку [5;14;19], особливо для населення вікової групи до 30 років, яка є майбутнім суспільства [9;12;14]; актуальність психогігієнічної роботи в навчальних закладах I – IV рівня акредитації. Особливість розвитку порушень психічного здоров'я у студентів висвітлено у деяких дослідженнях [2;10;11], які підкреслюють значення і залежність психологічного стану від рівня фізичного розвитку і стану здоров'я, а також соматичної захворюваності [7; 11]. При цьому залишаються недостатньо вивченими механізми адаптації студентів до навчального процесу [3;4], Важливого значення набуває проблема визначення закономірностей розвитку порушень адаптації до навчального процесу [8] і розробка заходів профілактики цих порушень.

Матеріали та методи дослідження. Нами проведено дослідження стану фізичного розвитку, соматичного і психологічного здоров'я студентів навчальних закладів I-IV рівня акредитації протягом 2009 – 2011 років за даними результатів аналізу статистичної документації: річних звітів медоглядів, диспансеризації і захворюваності, показників індивідуальних карт фізичного розвитку (при визначенні груп фізичного розвитку і стану здоров'я: основної групи – Д1, підготовчої групи – Д2, спеціальної групи – Д3), амбулаторних карт (дослідження захворюваності і стану здоров'я); методом порівнювального аналізу вивчено показники індивідуальних карт фізичного розвитку студентів 2009-2011 роки і їх динаміка: показників антропометрії (зросту в см, маси тіла в кг, обхвату грудної клітки в см, пульсу П – скорочень серця за одну хвилину, кількості дихання – Д за одну хвилину, показників ЖЕЛ – життєвої ємності легенів; показників станометрії (St), динамометрії правої (d) і лівої кисті (s) та інші показники функціонального стану дихальної системи (проба Штанга – індекс затримки дихання – ІЗД на видиху), показник стану серцево-судинної системи – індекс Скібінської – ІС [2] та інші; даних 2829 анкет опитування медико-соціального і психологічного здоров'я студентів 2009 – 2011 роки (2). Анонімні анкети, крім загальних відомостей, таких, як вік, стать, курс, факультет, сімейний стан, місце та умови проживання (вдома з батьками чи без, у рідних; в гуртожитку, на квартирі), режим харчування, уподобання в житті, хобі, рівень фізичної активності, захворюваність на рік та оздоровлення; участь у громадській роботі, конференціях,

змаганнях; ставлення до рідних/друзів, прагнення надати допомогу оточуючим, вміння прощати та ін., включали запитання, які освітлювали різні аспекти нормальної і патологічної особистості. Основними методами дослідження психічного здоров'я, можливостей адаптації до навчання, була клініко-діагностична бесіда і додаткові параклінічні методи і експериментально-психологічні методики, які забезпечували об'єктивність і необхідний об'єм досліджень (більше 100), а також статистичний контроль отриманих результатів. Серед них: багатостороння методика дослідження особистості (рестандартизований і модифікований тест ММРІ) (5) – методика, яка є одним з розповсюджених тестів анкетного типу і висвітлює різні аспекти нормальної і патологічної особистості. Дана характеристика кожної психологічної групи з оцінкою подальшого розвитку за час навчання, структура психологічних розладів осіб основної – Д1, підготовчої – Д2, спеціальної – Д3 груп і виділено: неврози, психопатії, реактивні стани та інші розлади. Крім визначення груп “акцентованих”, більш ретельно було вивчено по групах акцентів: зверх точні, ригідні, інші та їх можливості адаптації. Кожний з приведених методів дослідження психічного здоров'я в характері адаптації студента в процесі навчання в вузі ніколи не мав ізолювано самостійного значення; всі дані, які отримані експериментальними, психологічними і соціологічними методами, були лише доповненням клінічного методу дослідження.

Результати та обговорення. За даними аналізу таких амбулаторних карт, особистих карт фізичного розвитку, річних звітів по диспансеризації і захворюваності, підсумків щорічного розподілу студентів за станом фізичного розвитку і здоров'я, на групи фізичного виховання у 2009-2011рр. визначено погіршення фізичного стану і здоров'я студентів: зменшення чисельності в основній групі – Д1 (в 2009 році з 31,6% до 25,5%), збільшення підготовчої – Д2 (від 59,1 до 62,7%) і спеціальної – Д3 (від 9,2 до 11,8%) груп (табл. 1).

Таблиця 1

**Аналіз стану здоров'я і фізичного розвитку студентів
2009 – 2011 роки**

Рік дослідження кількість	Основна група –Д1		Підготовча група –Д2		Спеціальна – Д3	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
2009 рік (3786 ст.)	1196	31,6	2242	59,1	351	9,2
2010 рік (3543 ст.)	1026	28,9	2162	61,0	355	9,8
2011 рік (2938 ст.)	748	25,5	1841	62,7	349	11,8

Основну групу – Д1 склали студенти без скарг на стан здоров'я з відповідними антропометричними показниками: масою тіла за формулою Брока (зріст–L до 165 см, маса тіла- $m = L-100 = 65$ кг , для юнацького віку $65 \pm 5-8$ кг; при L до 175 см $m = L-105 = 70$ кг, для юнацького віку $m = 70 \pm 3-5$ кг; при L = 185 см, $m = L - 110 = 75$ кг, для юнацького віку $m = 75 \pm 2-4$ кг [2]. Збільшилась кількість осіб в підготовчій групі-Д2: із сколіозом (від 69,4 до 72,2%), порушеннями зору і хворобами очей (від 66,8 до 70,3%), з гіпотрофією (від 67,9 до 69,6% студентів), із синдромом хронічної втоми (від 64,6 до 67,9% студентів) та іншими відхиленнями у стані здоров'я (табл. 2).

Таблиця 2

Структура факторів порушення адаптації студентів підготовчої групи-Д2

Рік дослідження і кількість студентів	Структура хвороб і фактори ризику підготовчої групи – Д2													
	Сколіоз		Хвороби очей, поруш. зору		Гіпотрофія		Зайва вага тіла		Синдром хронічної втоми		Зловживання палінням		Вживання алкоголю	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
2009(2242)	1602	69,4	1542	66,8	1568	7,9	637	27,6	1448	64,6	1468	65,4	768	34,2
2010(2162)	1552	69,9	1432	68,5	1485	68,2	616	28,3	1436	66,4	1497	69,2	844	39,0
2011(1841)	1329	72,2	1294	70,3	1281	69,6	541	29,4	1260	67,9	1335	72,5	874	47,4

Як видно з таблиці 2, питома вага факторів порушення адаптації до навчання (фізичних, соматичних і шкідливих звичок) збільшилась у 2011 році у порівнянні із минулими роками, особливо для студентів із сколіозом і хворобами очей. У спеціальній групі – Д3 – студенти з хронічними захворюваннями в стадії ремісії або з гострим перебігом, з наслідками ушкоджень, з порушенням функції, після лікування в стаціонарі (тимчасово в групі – Д3), з високим ступнем міопії, наслідками хвороб ЦНС (менінгіт), ушкоджень (ЧМТ): астеничним, невротичним та іншими синдромами. Динаміка змін факторів порушення адаптації до навчання у студентів спеціальної групи – Д3 надана у таблиці – Д3.

Упродовж 2009-2011 років збільшилась група студентів спеціальної групи-Д3. Серед факторів порушення адаптації до навчання на першому місці хронічні хвороби серцево-судинної системи: НЦД, ВСД, ГХ, вади серця, міокардіодистрофія та інші; на другому – хвороби опорно-рухового апарату, наслідки ушкоджень, на третьому місці – порушення фізичного розвитку (табл. 3).

Таблиця 3

Структура факторів порушення адаптації у студентів спеціальної групи – Д3

Рік дослідження та кількість спостережень і класи хвороб	2009 (351 студентів)		2010 (355 студентів)		2011 (349 студентів)	
	абс	%	абс.	%	абс.	%
Хв. с. с. с.	75	21,3	103	29,0	104	30,0
Захворювання ОД, ЛОР-органів	32	9,1	35	9,8	34	9,9
Хвороби органів травлення	42	12,0	39	11,0	44	12,6
Захворюванн сечо-статевої системи	34	9,7	28	8,0	24	6,8
Хвороби опірно-рухового апарату	45	12,8	64	18,0	63	18,0
Порушення фізичного розвитку	46	13,2	48	13,5	49	14,0
Інші хвороби	77	21,9	38	10,7	31	8,7
Всього	351	100,0	355	100,0	349	100,0

Тимчасова втрата працездатності студентів через хворобу як важливий фактор зниження адаптації до навчання мала тенденцію до зростання від 40,8% до 46,3% за період 2009–2011рр., поряд із збільшенням кількості відвідувань студентами лікаря через хворобу (107,4% до 175,1%), в тому числі з приводу медогляду (від 115,2% до 128,6%) (табл. 4).

Таблиця 4

Розподіл тимчасової втрати працездатності на протязі 2009-2011 років

Рік дослідження і кількість студентів	2009 рік (3786 студентів)		2010 рік (2543 студентів)		2011 рік (2938 студентів)	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Всього відвідувань	7080	107,4	6994	197,3	5135	175,1
З них з приводу медогляду	4373	115,2	5010	141,4	3778	128,6
Через хворобу: первинно (+)	1545	40,8	1087	42,8	1360	46,3
всього (+, -)	2060	51,6	1984	58,8	1745	59,4

Особливості фізичного і соматичного здоров'я, хронічні соматичні хвороби визначають психологічні особливості як фактори порушення адаптації студентів до навчання (табл. 5).

Як бачимо, за даним аналізу психологічного стану студентів 2009-2011 роки: кількість психічно здорових зменшилась в основній групі – Д1 (від 42,9±4,3% до 25,8±2,6%, при $p < 0,05$), в підготовчій групі – Д2 (від 37,4±3,5% до 22,8±2,3% при $p < 0,05$), в спеціальній групі – Д3 (від 30,1±2,2% до 10,6±3,4%, при $p < 0,05$); “акцентованих” осіб і з психічними порушеннями побільшало в усіх групах дослідження (див. табл.5). 1 група – практично здорові, в яких за допомогою використаних методів не виявлено порушень психічного

стану; 2 – група “акцентованих” (К. Леонгард, 1968), які мають певні особливо виразні риси; при наявності сприятливих умов можуть розглядатися, як особливо талановиті, обдаровані; в несприятливих умовах середовища властивість робити акценти на негативному здатна знизити адаптивні можливості особистості, бути підставою внутрішніх та інших конфліктів, природа яких залежить від типу акценту. Тип акценту пов’язаний із адаптивною недостатністю, декомпенсацією, яка має відносно атиповий перебіг, що робить можливим передбачити форму психічного розладу, створити умови для зменшення адаптивної недостатності. Тому проведено більш ретельне дослідження “акцентованих” по групах акцентів (табл. 6).

Таблиця 5

Розподіл студентів за станом психологічного здоров’я

Психологічний стан	2009 рік		2010 рік		2011 рік	
	основна група – Д1					
	абс.	% ± Δ%	абс.	% ± Δ%	абс.	% ± Δ%
Здорові	(1196)513	42,9±4,3	(1026)324	31,6±3,2	(748)293	25,8±2,6
Акцентовані	427	35,6±2,9	439	42,8±2,4	331	44,3±4,3
Психол. порушення	257	21,5±2,8	263	25,6±4,4	216	28,9±3,1
	підготовча група – Д2					
Здорові	(2242)838	37,4±3,5	(2162)625	28,9±2,5	(1841)420	22,8±2,3
Акцентовані	827	36,9±2,3	850	39,3±3,7	845	45,9±3,9
Психол. порушення	574	25,6±4,2	707	32,7±3,8	707	47,3±3,8
	спеціальна група – Д3					
Здорові	(351)106	30,1±2,2	(355)86	24,3±3,2	(349)37	10,6±3,4
Акцентовані	117	33,5±3,7	129	36,3±2,6	130	37,4±2,9
Психол. порушення	128	36,4±4,1	143	40,3±4,2	181	51,9±3,7

Таблиця 6

Розподіл “акцентованих” особистостей за диспансерними групами

Рік, кількість, групи дослідження	2- група – “акцентовані” по групах акцентів													
	а-зверх-точні		б-ригідні		в-демон-стративні		г-цикло-цимічні		д-ау-тичні		е-некеро-вані		ж-змі-пані	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
2009 рік: основна - Д1 (427 осіб)	67	15,8	51	11,9	110	25,7	91	21,4	61	14,3	32	7,6	14	3,3
підготовч.- Д2 (827 осіб)	116	14,0	93	11,2	207	25,0	191	23,2	123	14,9	65	7,9	31	3,8
спец. – Д3 (117 осіб)	14	11,8	13	10,9	29	24,7	29	24,6	18	15,1	10	8,8	5	4,1

2010 рік: основна - Д1 (439 осіб)	57	12,9	48	11,0	114	26,0	102	23,3	65	14,9	35	8,0	17	3,9
підготов - Д2 (850 осіб)	81	9,5	97	11,4	155	26,8	201	23,7	133	15,6	72	8,5	38	4,5
спец. - Д3 (129 осіб)	9	6,7	15	11,8	35	27,0	31	24,4	21	16,1	12	9,2	6	4,8
2011 рік: основна - Д1 (331 осіб)	31	9,4	26	7,9	90	27,2	86	25,9	51	15,4	32	9,6	15	4,6
підготов - Д2 (845 осіб)	52	6,2	73	8,6	233	27,6	225	26,6	135	16,0	83	9,8	44	5,2
спец. - Д3 (130 осіб)	5	3,6	11	8,8	36	28,0	35	26,8	22	16,9	13	10,0	7	5,9

“Зверхточні” звертають на себе увагу в ситуаціях, у яких необхідні особлива увага і ретельність виконання. При визначній виразності цих рис особистість відчуває незадоволеність від низького рівня процесу адаптації.” Ригідні” особистості мають тенденцію до високої стійкості ефективно розмальованих страждань, почуттів до акцентів; бажання самовираження, підкреслення власної значущості, вразливі до образ, цілеспрямовані і малочутливі до факторів, “перешкоджають” їх діяльності. При несприятливих умовах, при значній виразності ригідності спостерігається черезмірна образливість, підозрілість, постійні думки про ущемлення їх прав, а також схильність до перебільшення власних можливостей і здібностей, пояснення власних помилок недобрим ставленням оточуючих. Порушення адаптації до навчання в них проявляється у міжособистісних конфліктах до ступеня помітного порушення психічного здоров’я – до психопатії. “Демонстративні” особистості помітні по особливості адаптації, легкості, з якою спостерігається звільнення їх свідомості від негативних переживань, які непотрібні в даний момент; завжди у нормі присутня потреба у власній значущості, характерологічна поведінка звертає увагу. Особливо важлива ознака – високо розвите вміння виключати з поведінки все, що заважає в даний момент. При помірному вираженні демонстративності і наявності етичних установок, вказана особливість може значно поліпшити адаптацію і сприяти успішному соціальному успіху особистості. Підвищена виразність демонстративних розповсюджується на соматичні процеси до розвитку неврологічних розладів (виключення або автоматизація рухових навиків, вегетативних функцій та ін.) як показника розвитку неповноцінної адаптації. Для “циклотимічних” особистостей властиво тривалий підвищений або знижений фон

поведінки, частіше бувають зміни поведінки спонтанно, із схильністю до активності у різних сферах діяльності, із різноманітністю інтересів і високою фізичної і психічної стійкістю. Поки діяльність залишається продуктивною і спрямованою на громадську – корисну – діяльність, адаптація здійснюється по гетеропластичному типу, дуже висока і оптимальна. Але, якщо справ так багато, що вони не доробляються до кінця, а об'єктивні перешкоди не враховуються, загублюється відчуття дистанції і тактовність у міжособистісних відношеннях, що веде до розвитку гипоманіакальної психопатії. Тенденція до постійно зниженого фону поведінки: з гальмуванням перебігу психічних і моторних актів, зниженням продуктивності в роботі. При правильній професійній орієнтації циклотимічні особистості можуть успішно проходити процес адаптації. "Аутичні" – звернені до зовнішнього світу "екстравертовані"; "інтравертовані" – віддають перевагу самотності, відчувають обмеженість соціалізації, тому відірвані від реальності у відношеннях з оточуючими. При помірній виразності, позитивним для процесу адаптації є оригінальність мислення і уявлень, низька емоційна реактивність в ситуаціях, які є конфліктними. Порівняно емоційна незалежність від оточуючих і відмінності у системі цінностей, створюють незадоволеність в міжособистісних відношеннях. Неадекватність оцінки реакції оточуючих має негативні наслідки – розвиток процесу дезорганізації мислення, який має психопатологічне значення. "Некеровані" особистості, схильні до реагування на емоції без особливого осмислювання; нестриманість у поведінці має розвиток до агресивних актів, перехід до епілептоїдної психопатії. "Змішані" – мають ознаки кількох типів акцентів.

Група – 3: студенти з психічними розладами: увага надається структурі неврозів і психопатій, а також характеру і особливостям адаптації студентів з різними формами порушень: легкого ступеня дебільності або інтелектуальної недостатності, яка не заважає адаптації. Динаміка факторів адаптації студентів різних психологічних груп до навчання за період навчання у вузі (за даними самооцінки, анкетування) приведена у табл. 7.

Показники адаптації студентів до навчання в групі "акцентованих" часто густо перевищують аналогічні показники в групі здорових, а також визначали залежність від типу акценту. Так, у навчанні "циклотимічні" особистості (72,5% на 1-2 курсах; 80,5% осіб на 4-5 курсах) з підвищеним фоном поведінки і високою активністю, демонстрували кращі успіхи у навчанні порівняно з групою 1- здорових. Високий відсоток відмінників (22,4%) також

серед “циклотимічних”. Одночас, серед цих особистостей визначається великий розмах коливань між оцінками, які отримані в процесі навчання. ”Ригідні” особистості краще групи здорових навчалися на 1-2 курсі, але на старших курсах показували більш низький рівень успіхів у навчанні, порівняно із здоровими; “зверхточні” і “демонстративні” – показали невисоке задоволення своїм положенням у навчальному закладі. Серед усіх досліджених груп студентів рівень академічної успішності найнижчий за весь період навчання у вузі спостерігався в осіб із межовим розумовим гальмуванням, які у кожній екзаменаційній сесії мали 1-2 незадовільних оцінки.

Таблиця 7

**Динаміка факторів адаптації студентів до навчання
у 2009–2011 рр.**

Рік	2009 рік (1-2 курс – 1442 студенти)						2011 рік (4-5 курси – 1387 студентів)					
	Психологічні групи і кількість						Психологічні групи і кількість					
Фактори адаптації	1 група здорові (530 осіб)		2 група акцентовані (602 осіб)		3 група психічні порушення (310 осіб)		1 група здорові (468 осіб)		2 група акцентовані (518 осіб)		3 група психічні порушення (401 особа)	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Задоволеність життям	338	63,7	385	68,6	74	23,8	347	74,2	394	76,4	51	12,9
Задоволеність навчанням	367	69,3	407	72,5	63	12,4	362	77,3	417	80,5	39	9,0
Задоволеність положенням у ВНЗ	352	66,5	426	70,8	59	19,2	354	75,6	405	78,2	42	10,6

Про незадовільну адаптацію студентів групи 3 з психологічними відхиленнями свідчить той факт, що серед них не було ні одного студента з хорошими і відмінними успіхами за весь період навчання у вузі. Зміни показників адаптації, отримані за допомогою анкет самооцінки при порівнянні 1-2 – 4-5 курсів по основних групах психологічного здоров’я, засвідчили: 1) якщо задоволення життям у цілому на 4-5 курсах порівняно із 1–2 курсами однакові, то рівень адаптації дорівнює 0; 2) якщо рівень задоволення життям на 4-5 курсі вище, ніж на 1-2 курсі, то динаміка адаптації – позитивна (див. табл.7, психологічні групи 1 – здорові , 2 – акцентовані); 3)

якщо рівень задоволення життям на 4-5 курсах нижче, ніж на 1-2 курсах, то динаміка адаптації – негативна (табл. 7, психологічна група 3 – психічні відхилення).

Висновки

1. За даними динамічного спостереження порівнювального аналізу показників стану здоров'я і фізичного розвитку студентів 2009 – 2011 років встановлено: скорочення кількості осіб в основній групі – Д1 (2009 рік – 1196 осіб – 31,6%, 2011 – 748 осіб – 25,5%), збільшення підготовчої групи-Д2 (відповідно: 2242 – 59,1% і 1841 особа – 62,7%) і спеціальної групи Д3 (2009 рік – 351– 9,2%, 2011 – 349 – 11,8%), а також збільшення в структурі підготовчої групи кількості хвороб, як факторів порушення адаптації студентів до навчання: хворих із сколіозом (2009 рік – 1602 особи – 69,4%, 2011 – 1329 осіб – 72,2%), хворобами очей і порушенням зору (відповідно: 1542 особа – 66,8% і 1294 – 70,3%), з гіпотрофією, зайвою масою тіла, із синдромом хронічної втоми, тих хто курить і вживає алкоголь, – свідчить про погіршення стану здоров'я і фізичного розвитку, як факторів порушення адаптації студентів до навчання.

2. Тимчасова втрата працездатності як фактор порушення адаптації студентів 2009 – 2011 років до навчання зростає (від 40,8% до 46,3%), як і загальна кількість відвідувань (від 107,4% до 175,1%).

3. За даними аналізу психологічного стану студентів у 2009-2011 роках, чисельність психічно здорових зменшилась в усіх групах дослідження: в основній – Д1 (від $42,9 \pm 4,3\%$ до $25,8 \pm 2,6\%$, при $p < 0,05$), підготовчій групі – Д2 (від $37,4 \pm 3,5\%$ до $22,8 \pm 2,3\%$, при $p < 0,05$) і спеціальній групі – Д3 (від $30,1 \pm 2,2\%$ до $10,6 \pm 3,4\%$, при $p < 0,05$); збільшилась кількість "акцентованих" осіб: в основній групі – Д1 (від $35,6 \pm 2,9\%$ до $44,3 \pm 4,3\%$, при $p < 0,05$), в підготовчій групі – Д2 (від $36,9 \pm 2,3\%$ до $45,9 \pm 3,9\%$ при $p < 0,05$) і спеціальній групі – Д3 (від $33,5 \pm 3,7\%$ до $37,4 \pm 2,9\%$, при $p < 0,05$); збільшилась група з психічними порушеннями: в основній групі – Д1 (від $21,5 \pm 2,8\%$ до $28,9 \pm 3,1\%$, при $p < 0,05$), підготовчій групі – Д2 (від $25,6 \pm 4,2\%$ до $47,3 \pm 3,8\%$) і спеціальній групі – Д3 (від $36,4 \pm 4,1\%$ до $51,9 \pm 3,7\%$, при $p < 0,05$).

4. За даними аналізу самооцінки студентами їх адаптації до навчання, проведеного анкетування, в залежності від особливостей психологічного стану, встановлено, що в групі "акцентованих" показники адаптації до навчання вище, ніж у групі здорових; у "циклотимічних" особистостей показник адаптації до навчання позитивний (на 1-2 курсах – 72,5%, на 4-5 курсах – 80,5%) і вище,

ніж в групі здорових; високий відсоток відмінників (22,4%) також серед "циклотимічних", але з великим розмахом коливань між оцінками за весь період навчання у вузі; "ригідні" особистості краще, ніж група здорових, навчалися на 1-2 курсах; на старших курсах – більш низький рівень успіхів у навчанні; "зверхточні" і "демонстративні" особистості показали невисоке задоволення своїм положенням у навчальному закладі; серед усіх груп студентів рівень адаптації до навчання найнижчий за весь період навчання у вузі спостерігався в осіб з межовим розумовим гальмуванням, зниженим інтелектом.

5. З метою підвищення рівня адаптації студентів до навчання необхідно посилити профілактику порушень здоров'я, фізичного розвитку і психологічних розладів серед студентів вищих навчальних закладів, з урахуванням особистісних психологічних особливостей: проведення лекцій, бесід, використання преси, радіо і телебачення, друкування проспектів і журналів; показувати перевагу здорового способу життя, значення фізичного виховання і загартовування, громадської діяльності і всебічного саморозвитку та ін. Вважаємо за необхідне введення курсу лекцій "Гігієнічне та соціально-психологічне виховання" у вищих навчальних закладах.

Список використаних джерел

1. Ананьев В. Г. Человек как предмет познания /В.Г.Ананьев. – СПб: Питер, 2002. – 288 с.
2. Батуева А. Э. Возрастные аспекты адаптивной медицины / А.Э.Батуева// Адаптивная физическая культура. – 2003. – № 4. – С. 7 – 9.
3. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. – Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: [наук. видання] /І.Д.Бех. – К.: Либідь, 2003.– 280 с.
4. Грошко Т. Моніторинг морально-психологічного розвитку Т.Грошко // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 4. – С. 77
5. Завгородня О.В. Проблема психічного здоров'я: способи теоретичного аналізу /О.В.Завгородня// Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – №1. – С. 55.
6. Ильин Е. П. Психомоторная организация человека: [Учебник для вузов] /Е. П.Ильин. – СПб: Питер, 2003. – 384 с.
7. Малхазов О.Р. Психологія та психофізіологія управління руховою діяльністю: [Монографія'/ О. Р.Малхазов. – Євролінія, 2002. – 320 с.

8. Настольная книга практического психолога: в 2 кн. – Кн. 1: Система работы с детьми разного возраста: учеб. пособие / Е.И.Рогов. – М.: Изд-во “ВЛАДОС-ПРЕСС”, 2006. – 383 с.
9. Невенгловський Д. В. Психологія студентів медичної групи з фізвиховання /Д.В.Невенгловський. – Кам’янець-Подільський: Наукові праці Кам’янець-Подільського державного педагогічного університету. – Вип. 3. – С. 61 – 66.
10. Подляшник В.В. Адаптаційний потенціал та професійне здоров’я особистості /В.В.Подляшник// Практична психологія і соціальна робота. – 2006. – № 12. – С. 71.
11. Психологические тесты: в 2 т./ Под ред. А.А. Карелина. – М.: Гуманитар. изд. центр “ВЛАДОС”, 2005. – Т.1. – 312 с.
12. Першин Л. Психология личности: Теории и исследования / Л.Першин, О.Джон. – М., 2000. – с. 19-33.
13. Ушаков И.Б. Системная концепция индивидуального здоровья с позиций практической медицины. – Ч. 1: Теоретические аспекты /И.Б.Ушаков, Р.А.Вартбаронов, В.М.Усов// Гигиена и санитария. – 2004. – № 2. – С. 61 – 68.
14. Шинкарук А.І. Розвиток моторики і психіки: Проблема активності та свободи /А.І.Шинкарук. – Кам’янець-Подільський: Кам’янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2002. – 200 с.

The article is devoted the study of psychological features of students in accordance with the state of health and physical development during 2009-2011 years. Factors which influence on development of mechanisms of adaptations are studied. The dynamics of changes of the state of health and physical development was studied next to the features of development of psychological disorders of students in the process of studies. It is set that the process of adaptation of students to the terms of studies depends not only on physical activity, state of somatic health and level of morbidity, and also the social, psychological and microsocal factors of personality, which stipulates the necessity of improvement of methods of propaganda of healthy way of life, increase of level of physical activity of students, requires the search of effective methods of improvement of somatic and psychical health, prophylaxis of development of psychological violations.

Keywords: psychological features, state of health, physical development, psychological disorders, adaptation.

Отримано: 12.02.2012 р.

Формування психологічної готовності студентів ВНЗ до оволодіння майбутньою професією

У статті на основі аналізу психолого-педагогічної літератури виділено механізми (емоційно-вольова саморегуляція, ціннісно-смилова саморегуляція, самоідентифікація, самосуб'єктивіація) та особистісно професійні якості (емпатія, мотивація досягнень, ставлення до власного-Я, почуття громадського обов'язку, рівень життєвої настанови, здатність до психологічної близькості з іншою людиною), що впливають на формування психологічної готовності студентів ВНЗ до оволодіння майбутньою професією.

Ключові слова: професійне самовизначення, особистісно-професійна якість, саморозвиток, професійні вміння.

В статье на основе анализа психолого-педагогической литературы выделены механизмы (эмоционально-волевая саморегуляция, ценностно-смысловая саморегуляция, самоидентификация, самосубъективация) и личностно-профессиональные качества (эмпатия, мотивация достижений, отношение к собственному Я, чувство общественного долга, уровень жизненной установки, способность к психологической близости с другим человеком), которые влияют на формирование психологической готовности студентов вуза к овладению будущей профессией.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, личностно-профессиональное качество, саморазвитие, профессиональные умения.

Сучасна освіта орієнтована на актуалізацію можливостей особистості, здатної до свідомого професійного самовизначення, саморозвитку, вільного вибору життєвого шляху, що вимагає певних змін у розбудові загальної стратегії організації навчально-виховного процесу в закладах освіти, в тому числі і в ділянці вирішення проблеми формування у студентської молоді готовності до професійної діяльності. Основну суть професійної діяльності розкриває поняття "професія". Поняття "професія" – багатозначне, і включає в себе різні сутності: соціальну, економічну, правову, психологічну і фізіологічну.

Незважаючи на значні відмінності у тлумаченні сутності готовності до професійної діяльності, що зумовлені різноманітним теоретичним підходом дослідників [1; 3; 5], її змістовими характе-

ристиками можна визнати професійно важливі інтелектуальні якості, сформованість професійних знань, умінь, навичок, високий рівень розвитку емоційно-вольової сфери та відповідну професійну мотивацію. Ці компоненти проявляються у довготривалій підготовленості (як професійно значущі якості) та у тимчасових станах готовності, які актуалізуються при включенні суб'єкта у безпосередню професійну діяльність, що забезпечує необхідний рівень регуляції, стійкості та ефективності професійної діяльності.

Психологічною основою готовності до професійної діяльності є професійна зрілість, яку ми розглядаємо як специфічне особистісне новоутворення, що відображає рівень професійного розвитку людини і виявляється у прагненні та здатності до самовизначення і самореалізації засобами суспільно-корисної діяльності у певній галузі виробництва матеріальних чи духовних благ (тобто у певній професійній сфері). Показниками виникнення професійної зрілості як особистісного утворення є сформованість та інтегрованість її складових, а також здатність людини вирішувати актуальні для неї задачі професійної діяльності чи професійного розвитку.

Психологічна готовність включає в себе, з одного боку запас професійних знань, умінь і навичок, а з іншого – риси особистості: переконання, педагогічні здібності, інтереси, професійна пам'ять, мислення, увага, педагогічна спрямованість думки, працездатність, емоційність, моральний потенціал особистості, що забезпечать успішне виконання професійних функцій.

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу [2; 4; 5], ми виділили механізми розвитку готовності до професійної діяльності психолога та педагога:

- механізм емоційно-вольової саморегуляції (розвиток здатності до адекватної спонтанності та свідомої регуляції емоційних проявів);
- механізм ціннісно-сислової саморегуляції (набуття мотивами професійного розвитку статусу особистісного смислу та перетворення мотиву у ціль, тобто встановлення відповідності між цілями професійної діяльності і системою особистісних цінностей (смыслеутворення) та усвідомлення можливості реалізації особистісних прагнень засобами професійної діяльності);
- механізм самоідентифікації (усвідомлення і прийняття професійної ролі);
- механізм самосуб'єктивації (прояв суб'єктної активності щодо себе, самотворення себе як суб'єкта життєдіяльності (зокрема і професійної діяльності)).

Впродовж навчання у вищій школі під впливом викладання суспільних, спеціальних та інших дисциплін, участі в громадському житті у студентів розвивається і формується професійна спрямованість особистості, тобто прагнення застосувати свої знання, досвід, здібності в галузі обраної професії. В професійній направленості особистості виражається позитивне ставлення до професії, схильність та інтерес до неї, бажання вдосконалювати свою підготовку, задовольняти матеріальні й духовні потреби. Професійна направленість передбачає розуміння і внутрішнє сприйняття цілей і завдань професійної діяльності. Всі, зазначені вище, компоненти виступають показниками рівня розвитку та сформованості професійної направленості у студентів і характеризуються стійкістю (чи нестійкістю), домінуванням громадських чи вузькоособистих мотивів. Формувати професійну направленість у студентів – це означає зміцнювати позитивне ставлення, інтерес до майбутньої професії, схильності і здібності до неї, прагнення удосконалювати свою кваліфікацію після закінчення вищої школи, розвивати ідеали, погляди, переконання. Позитивні зміни у змісті професійної направленості виявляються в тому, що міцніють мотиви, пов'язані з майбутньою професією, з'являється прагнення добре виконувати свої ділові обов'язки, бажання показати себе вмілим спеціалістом та досягти успіху в роботі, ростуть домагання успішніше вирішувати складні навчальні питання чи завдання, посилюється відчуття відповідальності. У вищій школі виховання інтересу й любові до обраної професії досягається шляхом вироблення у студентів правильного уявлення про суспільне значення, закономірності розвитку та зміст роботи в майбутній діяльності. Зазвичай, відбувається це таким чином: формування у кожного студента впевненості у своїй професійній придатності; формування свідомого розуміння необхідності оволодіння всіма дисциплінами, видами підготовки, передбаченими навчальним планом ВНЗ, а також вироблення прагнення слідувати за всім прогресивним в діяльності провідних спеціалістів; вміння направляти все самовиховання на користь роботі, постійно поповнюючи свої знання.

Одним з основних завдань вищої освіти є всебічний розвиток особистості як найбільшої цінності суспільства, а також підкреслюється необхідність забезпечення психологічної готовності молоді до самоосвіти, усвідомлення взаємозв'язку між ідеями свободи та громадською відповідальністю, здатності до особистісної самореалізації.

Сформовані особистісні та професійні якості особистості студента є запорукою успішної навчальної та професійної діяль-

ності, виступають складовою комунікативної компетентності, впливають на становлення вольових та моральних якостей. Уміння студента приймати відповідальність за власні дії, об'єктивно аналізувати причини своїх успіхів та невдач є необхідною умовою інтелектуального та особистісного зростання, важливим внутрішнім чинником саморозвитку, самовдосконалення, саморегуляції. Рівень сформованості особистісних та професійних якостей особистості майбутнього фахівця відбивається у специфіці його поведінки, спілкуванні, науковій та суспільній діяльності, що знаходить своє відображення у багатьох дослідженнях психологічних аспектів ефективності підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ (Л.В.Долинська, О.К.Дусавицький, Є.В.Заїка, О.Ф.Іванова, Н.П.Крейдун, С.Д.Максименко, Н.В.Наумчик, О.Д.Научитель, Н.І.Пов'якель, В.Г.Панок, О.Г.Солодухова, О.Є. Фальова, Т.Б.Хомуленко, Н.В.Чепелева, Л.М.Яворовська, Т.С.Яценко та ін.).

Саме у студентські роки процес становлення особистісно-професійних якостей набуває особливої інтенсивності. Юнацький вік характеризується усвідомленням власної індивідуальності, неповторності, несхожості на інших. У цьому віці остаточно складається фундамент ціннісних орієнтацій, вимальовується проєкція головних напрямків, пошуків, самореалізації тощо. Професійні інтереси, політичні уподобання, стиль поведінки, характер спілкування – усі ці складові способу життя закладаються саме у період навчання у ВНЗ.

Виходячи з таких міркувань, для дослідження проблеми формування особистісно-професійних якостей студентської молоді було використано такі методи: тест “Особистісна зрілість” Ю.З.Гільбуха, методика “Діагностика рівня невротизації” Л.І.Вассермана, методика “Дослідження рівня емпатії” І.М.Юсупова, тест “Діагностика рівня саморозвитку у професійно-педагогічній діяльності” Л.Н.Бережнова, тест “Оцінка професійної спрямованості особистості”.

У дослідженні взяло участь 240 студентів I, III, V курсу Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: 120 студентів спеціальності “Психологія” та 120 студентів спеціальностей “Біологія”, “Географія”.

Розглядаючи й аналізуючи динаміку розвитку особистісно-професійних особливостей студентів психолого-педагогічних спеціальностей, необхідно було встановити, яким чином особистісні і професійні особливості студентів змінюються залежно від курсу та спеціальності.

Результати дослідження особистісно-професійних якостей студентів подано у таблиці 1.

Таблиця 1

Динаміка рівнів розвитку особистісно-професійних якостей студенської молоді (%)

№	Особистісні та професійні якості	Рівень	Курс					
			I		III		V	
			психол.	педагог.	психол.	педагог.	психол.	педагог.
1.	Емпатія	високий	40	40,5	44,4	50,1	57,2	57,2
		середній	52,5	54	51,1	43,7	40	34,3
		низький	7,5	5,5	4,5	6,2	2,8	8,5
2.	Невротизація	високий	10	13,5	20	18,8	14,3	11,4
		середній	27,5	54	22,3	52,1	31,4	42,9
		низький	62,5	32,5	57,7	29,1	54,3	45,7
3.	Мотивація досягнень	високий	65	70,2	24,5	31,3	20	11,4
		середній	20	19	57,7	54,3	14,3	28,6
		низький	15	10,8	17,8	14,4	65,7	60
4.	Ставлення до власного Я	високий	60	54	35,6	39,6	40	40
		задовільний	25	29,7	53,3	50,1	45,7	42,9
		незадовільний	15	16,3	11,1	10,3	14,3	17,1
5.	Почуття громадського обов'язку	високий	27,5	19	20	22,9	25,7	20
		задовільний	22,5	27	29	20,8	45,7	45,7
		незадовільний	50	54	51	56,3	28,6	34,3
6.	Життєва настанова	високий	15	8,1	15,5	10,3	8,5	8,5
		задовільний	62,5	32,5	69	64,7	74,4	60
		незадовільний	22,5	59,4	15,5	25	17,1	31,4
7.	Здатність до психологічної близькості з іншою людиною	високий	40	37,9	46,6	50,1	48,6	51,4
		задовільний	52,5	54	42,3	43,7	42,9	37,2
		незадовільний	7,5	8,1	11,1	6,2	8,5	11,4
8.	Саморозвиток	високий	25	13,5	22,3	12,5	20	17,1
		середній	30	46	46,6	54,3	51,4	60
		низький	45	40,5	31,1	33,2	28,6	22,9
9.	Професійна спрямованість особистості	предметник	55	56,7	56	60,6	28,6	37,2
		організатор	17,5	8,1	8,9	4,1	25,7	2,8
		комунікатор	20	24,4	26,6	29,1	40	45,7
		інтелігент	7,5	10,8	4,5	6,2	5,7	14,3

Аналізуючи дані таблиці, ми спостерігаємо, що в студентів обох напрямів підготовки (психологи та педагоги) впродовж навчання

відбувається поступове підвищення рівня емпатії, причому відсоткові значення показників цієї якості у студентів обох спеціальностей майже однакові. Середній рівень емпатії поступово переходить у високий впродовж навчання у ВНЗ. Досліджувані з середнім рівнем емпатії у міжособистісних відносинах більше схильні оцінювати інших по вчинках, чим довіряти своїм особистісним враженням. Емоційні прояви тримають під самоконтролем. У спілкуванні уважні, намагаються зрозуміти більше, ніж висвітлено мовою, але при зайвому прояві почуттів співрозмовника втрачають терпіння. Воліють делікатно висловлювати свою точку зору, але при цьому впевнені, що вона буде прийнята. Виникають труднощі при прогнозуванні розвитку відносин між людьми, тому інколи їхні вчинки є непередбачуваними. Студенти з високим рівнем емпатії є чутливішими і великодушнішими до потреб і проблем оточуючих, схильні багато чого пробачати. Емоційно чуйні, товариські, швидко встановлюють контакти і знаходять спільну мову, щиросердні. Вони не допускають конфліктів, намагаються знаходити компромісні рішення. Стримано переносять критику на свою адресу. В оцінці подій більше покладаються на свої почуття та інтуїцію, ніж на аналітичні висновки. Воліють працювати з людьми і мають потребу в соціальному схваленні своїх дій.

Аналізуючи динаміку рівнів невротизації впродовж навчання у ВНЗ отримуємо, що у студентів-педагогів переважає середній рівень невротизації (1 курс – 54%, 3 курс – 52,1%, 5 курс – 49,2%), а у студентів-психологів – низький рівень невротизації (1 к. – 62,5%, 3 к. – 57,7%, 5 к. – 54,3%). Високий рівень невротизації в студентів обох спеціальностей майже не проявляється (1 курс псих. – 10%, пед. 13,5%; 3 курс псих. – 20%, пед. 18,8%; 5 курс псих. – 14,3%, пед. 11,4%). Отже, відбувається зниження рівня невротизації на обох напрямках підготовки фахівців впродовж навчання у ВНЗ. Студенти з низьким рівнем невротизації незалежні, ініціативні й емоційно стійкі. У них переважають позитивні переживання, такі, як спокій та оптимізм. Володіють почуттям власної гідності і легкістю у спілкуванні. У студентів-психологів впродовж навчання у ВНЗ знижується відсоткове співвідношення досліджуваних з низьким рівнем невротизації (1 курс – 62,5%, 3 курс – 57,7%, 5 курс – 45,7%), а у студентів-педагогів середній рівень невротизації на п'ятому курсі переходить у низький.

Розглядаючи мотивацію досягнень, отримуємо, що у студентів-психологів (65%) і педагогів (70,2%) на першому курсі найвищий рівень мотивації досягнень (досліджувані прагнуть до максимально повної самореалізації, самостійності та ініціативності), на третьому

курсі поступово знижується мотивація до середнього рівня (57,7% та 54,3% відповідно) і вже на п'ятому – низький рівень мотивації досягнень у 65,7% психологів та 60% педагогів.

За наступною шкалою – “Ставлення до власного Я” отримані результати свідчать про те, що на першому курсі обох напрямів підготовки фахівців високий рівень ставлення до власного – Я у 60% психологів та 54% педагогів, але на наступних курсах, третьому (у 53,3% психологів та 50,1% педагогів) і п'ятому (у 45,7% психологів та 42,9% педагогів), переходить в задовільне ставлення до власного Я. Це можна пояснити тим, що студенти на першому курсі почувають себе впевненіше у своїх можливостях, знаннях, уміннях і навичках. Вони задоволені своїми здібностями, темпераментом і характером. У них адекватна самооцінка, висока вимогливість до себе та інших людей.

Проаналізувавши дані, отримані за шкалою “Почуття громадського обов'язку”, можна відмітити, що на початку навчання у ВНЗ на обох напрямках підготовки (у 50% психологів та 54% педагогів) спостерігається незадовільний рівень почуття громадського обов'язку, але на п'ятому курсі переходить в задовільний рівень (45,7% психологів та 45,7% педагогів). У досліджуваних з'являються такі якості, як патріотизм і зацікавленість у суспільно-політичному житті.

Дані за шкалою “Здатність до психологічної близькості з іншою людиною” свідчать про те, що на першому курсі більшість студентів мають задовільний рівень (52,5% психологів та 54% педагогів), але вже на третьому (46,6% психологів та 50,1% педагогів) та п'ятому курсах (48,6% психологів та 51,4% педагогів) збільшується кількість студентів з високим рівнем здатності до психологічної близькості з іншою людиною. Отже у досліджуваних впродовж навчання у ВНЗ вдосконалюються такі особистісні якості, як доброзичливість до людей, здібності до почуття співпереживання, вміння вислуховувати і прислухатись до інших.

У більшій частині усіх респондентів переважає середній рівень саморозвитку (1 курс псих. – 30%, пед. 46%; 3 курс псих. – 46,6%, пед. 54,3%; 5 курс псих. – 51,4%, пед. 60%). У 45% студентів психологів на першому курсі спостерігається низький рівень, який уже на третьому і п'ятому курсі переходить в середній рівень (3 к. – 46,6%; 5 к. – 51,4%) саморозвитку у професійно-педагогічній діяльності. У студентів педагогічного напрямку впродовж навчання збільшується лише відсоткове значення середнього рівня саморозвитку.

Опрацювавши результати за тестом “Оцінка професійної спрямованості особистості”, можна зробити такі висновки: в обох напрямках підготовки найбільше проявляється такий фактор, як

“предметник” (1 курс псих. – 55%, пед. 56,7%; 3 курс псих. – 56%, пед. 60,6%; 5 курс псих. – 28,6%, пед. 37,2%), який впродовж навчання у ВНЗ знижується у відсотковому значенні. Респонденти з даною спрямованістю володіють такими якостями, як спостережливість, професійна компетентність, потяг до творчості. На п'ятому курсі фактор “предметник” переходить в фактор “комунікатор” (40% психологів та 45,7% педагогів). У студентів педагогічного напрямку підготовки найнижчі результати отримані за “організаторську” спрямованість (1 курс – 8,1%; 3 курс – 4,1%; 5 курс – 2,8%), а у студентів психологів – “інтелігент” (1 курс – 7,5%; 3 курс – 4,5%; 5 курс – 5,7%).

Респонденти, яким притаманна спрямованість “предметник”, характеризуються такими якостями як: товариськість, доброта, висока моральність, емоційність і пластичність поведінки.

Співставляючи результати досліджень, отримані за двома напрямками підготовки, можна відмітити, що серед студентів педагогічних напрямів підготовки на першому курсі переважає середній рівень емпатії, невротизації і саморозвитку у професійно-педагогічній діяльності. Значній частині респондентів притаманна така спрямованість особистості, як “предметник”. На високому рівні знаходиться ставлення до власного-Я і мотивація досягнень, на задовільному рівні здатності до психологічної близькості з іншою людиною. Також спостерігається незадовільний рівень почуття громадського обов'язку і життєвої настанови. На третьому курсі – високий рівень емпатії і здатності до психологічної близькості з іншою людиною. У більшості студентів спостерігається середній рівень невротизації та саморозвитку у професійно-педагогічній діяльності, ставлення до власного Я та мотивації досягнень і життєвої настанови, незадовільний рівень почуття громадського обов'язку. У п'ятикурсників педагогічних спеціальностей високий є рівень емпатії та здатності до психологічної близькості з іншою людиною; середнім рівень ставлення до власного Я та саморозвитку у професійно-педагогічній діяльності, а також у громадському обов'язку та життєвій настанові. Більшості студентів притаманний низький рівень невротизації.

Серед майбутніх психологів на першому курсі переважають студенти з високим рівнем мотивації досягнень і ставлення до власного-Я, та низьким рівнем невротизації, саморозвитку у професійно-педагогічній діяльності і почуття громадського обов'язку. Задовільний рівень життєвої настанови і здатності до психологічної близькості з іншою людиною.

На третьому курсі у студентів психологів на високому рівні знаходиться здатність до психологічної близькості з іншою

людиною. На низькому рівні – невротизація і почуття громадського обов'язку, середній рівень зайняли такі професійні якості дослідження, як: емпатія, саморозвиток у професійно-педагогічній діяльності, ставлення до власного Я, мотивація досягнень і рівень життєвої настанови.

Студенти-психологи п'ятого курсу характеризуються високим рівнем емпатії та здатності до психологічної близькості з іншою людиною. На середньому рівні знаходиться саморозвиток у професійно-педагогічній діяльності, почуття громадського обов'язку, життєві настанови і ставлення до власного Я. Низький рівень невротизації і мотивації досягнень. Професійна спрямованість – “комунікатор”.

Отже, експериментальне дослідження виявило таку динаміку розвитку особистісно-професійних особливостей студентів впродовж навчання у ВНЗ з першого по п'ятий курс у психологів: рівень саморозвитку у професійно-педагогічній діяльності і рівень життєвої настанови зростають, але лише на середньому рівні, здатність до психологічної близькості з іншою людиною і емпатійність зростають з задовільного рівня на високий, невротизація на низькому рівні і поступово зменшується, а рівень професійної спрямованості з “предметника” переходить на рівень “комунікатор”.

У студентів педагогічних спеціальностей впродовж навчання у ВНЗ спостерігається така динаміка розвитку особистісно-професійних особливостей студентів: невротизація знижується на середньому рівні, а саморозвиток у професійно-педагогічній діяльності на задовільному рівні зростає; емпатія зростає з середнього рівня на високий, так само, як і здатність до психологічної близькості з іншою людиною; також зростає почуття громадського обов'язку і рівень життєвої настанови, але лише з незадовільного на задовільний. Знижується рівень ставлення до власного Я з високого на середній, а мотивація досягнень поступово знижується з високого на низький. Рівень професійної спрямованості змінюється з “предметника” на “комунікатора”.

Підсумовуючи зазначене вище, можна відмітити, що в залежності від спеціальності особливих відмінностей не спостерігається. Але в залежності від курсу студенти стають більш чутливими до потреб і проблем оточуючих, товариськими, швидше встановлюють контакти і знаходять спільну мову. Намагаються не допускати конфліктів й знаходять компромісні рішення, стримано переносять критику на свою адресу. Стають більш спостережливими, креативними і емоційно стійкими. Прагнуть до максимально повної самореалізації та самостійності.

Список використаних джерел

1. Гуревич К.М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы/ К.М. Гуревич. – М.: Наука, 1970. – 272 с.
2. Климов Е.А. Как выбирать профессию?/ Е.А. Климов. – М.: Просвещение, 1984. – 160 с.
3. Климов Е.А. Психология профессионала/ Е.А. Климов – Воронеж: МОДЭК, 1996. – 400 с.
4. Кондрашова Л.В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності/ Л.В. Кондрашова – К.: Вища школа, 1987. – 53 с.
5. Леонтьев В.Г. Психологические механизмы мотивации/ В.Г.Леонтьев. – Новосибирск: Изд-во НГПИ, 1992. – 216 с.

In the article on the basis of analysis of psychological and pedagogical literature mechanisms (emotional-volitional self-regulation, valued-semantic self-regulation, self-authentication) and personality-professional qualities (motivation of achievements, attitude toward own-I, feeling of public duty, level of the vital setting, capacity for psychological closeness with other person), that influence on forming of psychological readiness of students of higher educational establishment to the capture by a future profession are determined.

Key words: professional self-determination, personality-professional quality, self-development, professional abilities.

Отримано: 4.03.2012 р.

УДК 159.953

І.А.Гуляс

Графічно-малюнкові репрезентації основних етапів життя особистості

Проведене дослідження дозволило виявити певні показники, які характеризують респондентів у їх баченні, сприйманні власного життєвого шляху в цілому часовому континуумі або лише в його психологічному теперішньому та майбутньому психолого-часових аспектах.

Ключові слова: життєвий шлях, минуле, теперішнє, майбутнє, психологічний вік, коефіцієнт суб'єктивної реалізації життя.

Проведённое исследование дало возможность выявить определённые показатели, которые характеризуют респондентов в их видении, восприятии личного жизненного пути в целом временном континууме либо только в его психологическом настоящем и будущем психолого-временных аспектах.

Ключевые слова: жизненный путь, прошлое, настоящее, будущее, психологический возраст, коэффициент субъективной реализации жизни.

Постановка проблеми. Життєвий шлях особистості – категорія, що інтегрує базові психологічні вектори людського існування. Одним з основних аспектів теорії життєвого шляху особистості є розгортання суб'єктом процесу власного життєтворення водночас із синхронізацією його внутрішньої та зовнішньої активності, в зв'язку з чим і постало питання індивідуального сприймання часу, а також психологічного віку індивіда, оскільки вказані концепти повною мірою визначають індивідуальність його особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Постановка проблеми дослідження життєвого шляху належить Ш.М. Бюлер і Н.А. Рибникову. Теоретично й емпірично поняття “життєвий шлях” обґрунтовано у працях С.Л. Рубінштейна, Б.Г. Ананьєва, К.О. Абульханової-Славської, Л.І. Анциферової, Ф.Є. Василюка, І.С. Кона, В.А. Роменця, Т.М. Титаренко та ін. Задля емпіричного вивчення власне життєвого шляху створено низку методик і технік: дихотомічне шкалювання життєвого шляху (О.О. Кронік), “Каузометрія” і тест “Оцінювання п'ятирічних інтервалів” (Є.І. Головаха, О.О. Кронік), “Психологічна автобіографія” (Є.Ю. Коржова), процедура біографічного дослідження індивідуальності (Н.А. Логінова), методика “Лінія життя” (В.М. Куніцина), методика малюнкових метафор “Життєвий шлях” (І.Л. Солонін), нарративне інтерв'ю (Ф. Шюце), “Футурологічний опитувальник” (О.М. Гарнець, В.Г. Панок, С.І. Яковенко). Також створено низку методик, у яких процедури вивчення життєвого шляху є складовими, а власне методики служать для інших дослідницьких цілей, найчастіше – аналізу ціннісної сфери: “Аксіобіографічна методика” А.П. Вардомацького, проективна методика “Автобіографія майбутнього” Г. Олпорта і Дж. Гіллеспі, “Методика вивчення ціннісної свідомості” А.Л. Музики та ін. [2, с. 113].

Проте, незважаючи на об'єм наукових досліджень, присвячених різним аспектам життєвого шляху, простежується недостатність емпіричних досліджень, які б ілюстрували цілісне вивчення зазначеного феномену в представників різних вікових груп.

Метою статті є вивчення структури часового уявлення, психологічного віку та суб'єктивної реалізації життя особистості у вчителів різних вікових категорій.

Вклад основного матеріалу дослідження. Послідовність етапів життєвого шляху утворює часову структуру існування особистості. Кожна фаза є якісно своєрідним рівнем розвитку, ускладнюється значною кількістю вимірів життєвого шляху, переплетенням у ньому різних ліній розвитку, кожна з яких має свою історію.

Для того, щоб зрозуміти справжній зміст і значення певного періоду життя людини, необхідно пізнати витоки, порівняти його з цілісною структурою і динамікою життєвого циклу, врахувати як найближчі, так і віддалені, найглибші його наслідки задля розвитку особистості загалом. Кожна особистість діє у своїх смислових межах і саме в цьому полягає неповторність розвитку людини, а разом із тим і складність у розумінні її. Рух життєвим шляхом поєднано з розвитком людини як особистості й суб'єкта діяльності, і, відповідно, як неповторної індивідуальності. Ці сполучені, проте водночас і різні, вектори руху людини в її розвитку визначають зміни життєвого шляху та його структур.

У психології життєвий шлях вивчають різнобічно й активно. Проте цілісний процес розвитку людини, на нашу думку, найбільшою мірою віддзеркалюють такі три основні концептуальні підходи: 1) розуміння життєвого шляху як самоздійснення людини (Ш. Бюлер); 2) концептуальне уявлення С.Л. Рубінштейна, який акцентував увагу на мотиваційній регуляції життєвого шляху через аналіз поняття “спрямованість особистості”; 3) система уявлень про життєвий шлях особистості, що базується на поняттях життєвої кризи і періодизації життя (Л.І. Анциферова, Т.М. Титаренко та ін.) [4, с. 360].

У межах постнекласичної парадигми життєвий шлях є низкою подій, між якими складається не завжди явний, неієрархічний зв'язок. Конструювання, осмислення власного шляху – це пошук неперервності і панорамності у цій низці дискретних подій, намагання надати різьомним міжподієвим зв'язкам хоча б часткового причинно-цільового характеру.

Кожна життєва криза ставить особистість перед численними можливостями вибору нових траєкторій життєвого шляху і, відповідно, конфігурацій динамічної особистісної структури. Кризи стають точками біфуркації, лініями зламу, що розривають колишні застарілі зв'язки особистісних субструктур, щоб зв'язати їх по-новому, давши людині змогу по-іншому трактувати свою життєву історію [5, с. 88].

За останнє десятиліття у зарубіжній і вітчизняній психології спостерігається підвищення уваги до феноменів психологічного часу

і часової перспективи, зокрема. Упродовж тривалого історичного періоду відбувалося осмислення категорії “час”. Уявлення про психологічний час і передумови вивчення часової перспективи особистості наявні у дослідженнях зарубіжних і вітчизняних психологів і філософів (А. Адлер, М.М. Бахтін, Дж. Келлі, М.К. Мамардашвілі, Г. Олпорт, С.Л. Рубінштейн, В. Франкл та ін. – див. детальніше [3, с. 54-65]).

З метою вивчення структури часового уявлення особистості застосовано методіку Т. Коттла “Циклічний тест часу” (чи тест “Кола часу”) [7; 8; табл. 1]. Процедура дослідження полягала в тому, що респондентам за допомогою трьох кіл, які можуть перетинатися чи ні, і бути різними за величиною, пропонувалося зобразити на папері свої уявлення про час. Кола позначають минуле, теперішнє і майбутнє. Тобто розташувати кола так, щоб вони виражали переживання респондентів взаємозв’язку їхнього особистого минулого, теперішнього і майбутнього та позначити, яке коло відповідає минулому, яке – сьогоденню, яке – майбутньому.

У дослідженні взяли участь 144 особи (70 студентів спеціальності “Початкове навчання” віком 20-25 років, 53 учителі початкових класів 35-40 років і 21 – 55-60 років жіночої статі з вищою освітою). Вибіркова сукупність відповідала генеральній сукупності за основними соціально-демографічними показниками: статевою приналежністю, віком, професією, освітою тощо. Дослідження проводили на базі Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича та Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області.

Таблиця 1

Розподіл умовних найменувань комбінацій кіл з урахуванням їх розмірів та взаємного розташування під час проведення з респондентами концентричного тесту Коттла

Розмір Розташування										
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	
	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16	S17	S18	
	S19	S20	S21	S22	S23	S24	S25	S26	S27	
	S28	S29	S30	S31	S32	S33	S34	S35	S36	
	S37	S38	S39	S40	S41	S42	S43	S44	S45	

Обробку результатів здійснювали шляхом підрахунку відсотків і знаходження середнього арифметичного в групах досліджуваних.

Результати емпіричного дослідження представлено в таблицях 2–4.

Як видно з таблиці 2, серед студентів з урахуванням розмірів і взаємного розташування у горизонтальній площині колових зображень основних часових аспектів життя переважає за вираженістю комбінація з'єднаних між собою кіл S26, що збільшуються за діаметром у бік майбутнього (20 %). Таке злиття кіл, на нашу думку, свідчить про цілісне й об'єктивне сприймання власного життя з урахуванням причинно-цільових взаємозв'язків між подіями життя, що становлять його логіку й унікальність.

Таблиця 2

Результати дослідження за методикою концентричного тесту Коттла зі студентами спеціальності “Початкове навчання” (у %)

Розмір Розташування	○○○	○○○	○○○	○○○	○○○	○○○	○○○	○○○	○○○
○○○	2,8	0	2,8	0	0	0	2,8	7,1	0
○○○	1,4	1,4	1,4	1,4	0	0	1,4	10,0	0
○○○	5,7	2,8	10,0	0	0	1,4	1,4	20,0	0
○○○	0	0	1,4	0	0	0	0	1,4	1,4
○○○	0	0	4,2	0	0	0	0	17,1	0

Другу позицію за вираженістю у студентів з урахуванням розмірів і взаємного розташування займає комбінація кіл S44, де більше за розміром майбутнє разом з дещо меншим теперішнім відокремлені від минулого (17,1 %). Ми вважаємо, що злиття майбутнього з теперішнім є досить показовим і узгоджується з міркуванням про те, що без теперішнього не може бути майбутнього (принцип включеності), тобто майбутнє починається, формується тепер, у дійсності, детермінується, програмується теперішнім, що зумовлює їх невід’ємність, злитість.

Третю позицію займають комбінації кіл S17, у якій роз’єднані між собою кола збільшуються за розміром у бік майбутнього, і S21, де сполучені між собою кола збільшені за розміром у бік минулого та майбутнього (по 10 %). Перший випадок – свідчення того, що навіть за певних значних соціальних і як похідної від них – особистісних змін у студентів мають місце прояви розмежованого, нецілісного сприймання життєвого шляху, що може мати генетичні,

типологічні, власне психологічні детермінанти. Разом з тим закономірним є прагнення студентів до великого власного майбутнього, яке, передусім, підкріплюється досягнутими успіхами (вступ до ВНЗ, зміна соціального статусу, зростання самостійності у прийнятті рішень та ін.), що репрезентується у збільшеному за розмірами модусі майбутнього. Другий – підтверджує значущість для студентів минулого та майбутнього модусів часу (без минулого немає майбутнього).

Четверту позицію займає дещо виражена комбінація колових графічних репрезентацій основних аспектів часу S8, у якій майбутнє переважає за розмірами трохи менше теперішнє і мале минуле та дотикаються одне до одного (7,1 %). Такий варіант символізує об'єктивність і гармонійність сприйняття власного життєвого шляху.

Разом з тим у студентів відносно вираженою є комбінація кіл S19, де однакові за розміром минуле, теперішнє і майбутнє сполучені між собою (5,7 %), що зумовлено цілісним реалістичним осмисленням індивідом власного життя.

Незначні показники вираженості мають інші комбінації кіл.

За результатами проведення концентричного тесту з респондентами середнього віку складено таблицю 3.

Таблиця 3

Результати дослідження за методикою концентричного тесту Коттла з учителями початкових класів віком 35-40 років (у %)

Розмір Розташування	○○○○	○○○○	○○○○	○○○○	○○○○	○○○○	○○○○	○○○○	○○○○
○○○○	0	0	0	0	0	1,89	3,77	1,89	0
○○○○	0	1,89	0	0	0	1,89	5,66	13,21	7,55
○○○○	7,55	0	11,32	0	1,89	5,66	7,55	9,43	5,66
○○○○	0	0	0	0	0	1,89	0	1,89	0
○○○○	1,89	0	0	1,89	0	3,77	0	1,89	0

Серед учителів початкових класів середнього віку з урахуванням розмірів і взаємного розташування у горизонтальній площині колових зображень основних часових аспектів життя переважає за вираженістю комбінація S17, в якій роз'єднані між собою кола збільшуються за розміром у бік майбутнього (13,21 %).

На другій позиції за вираженістю розташована комбінація кіл S21 (11,32 %).

На третій – комбінація S26 (9,43 %).

Четверту займають такі комбінації: S18, S19 і S25 (по 7,55 %).

П'ята належить комбінаціям S16, S24 і S27 (по 5,66 %).

На шостій – комбінації S7 і S42 (по 3,77 %).

Решта комбінацій мають незначне вираження.

За результатами проведення концентричного тесту з респондентами передпенсійного віку складено таблицю 4.

Таблиця 4

Результати дослідження за методикою концентричного тесту Коттла з учителями початкових класів віком 55-60 років (у %)

Розмір Розташування	○○○	○○○	○○○	○○○	○○○	○○○	○○○	○○○	○○○
○○○	0	0	0	0	0	4,76	9,52	4,76	0
○○○	0	0	9,52	4,76	0	4,76	4,76	0	0
○○○	0	4,76	0	9,52	4,76	4,76	0	4,76	9,52
○○○	0	0	0	0	0	0	0	0	4,76
○○○	0	4,76	0	0	0	0	0	4,76	4,76

Серед учителів початкових класів передпенсійного віку з урахуванням розмірів і взаємного розташування у горизонтальній площині колових зображень основних часових аспектів життя переважають за вираженістю чотири комбінації S7, S12, S22, S27 (по 9,52 %), наполовину менший показник (по 4,76 %) мають такі комбінації: S6, S8, S13, S15, S16, S20, S23, S24, S26, S36, S38, S44, S45.

Решта комбінацій вираження не мають.

Повертаючись до новітнього розуміння життєвого шляху, зупинимося на ключовій – віковій – модальності. Традиційний вік сьогодні набуває нових смислових обертонів. Зацікавлює гіпотеза М.Епштейна щодо віку як фракталу, віку як фрагмента часу, що можна нескінченно ділити. Будь-який вік неоднорідний, і щоразу, коли починаємо черговий віковий етап, ми поступово переживаємо всередині нього спочатку дитячу невпевненість, зацікавленість, подив, далі – підліткову нестабільність, кризу довіри, відчуження від оточення, потім настає молодий вік визначеності, самостійності, за ним – зрілий розквіт, гармонія, акме, і нарешті, старіння, вичерпаність [5, с. 89].

Виходить, що вікові періоди не лише поступально змінюють один одного, а й повторюються на нових етапах людського життя. На власному життєвому шляху встигаємо кілька разів по-різному

побути дітьми, підлітками, молодими людьми, зрілими особистостями і навіть стариками. Відтак кожне життя складається з безлічі життів. І кожен вік налічує розмаїття віків [6].

М. Епштейн наполягає на тому, що минулі віки всередині нас не лише продовжують жити, вони ще й періодично загострюються, а інколи навіть уперше по-справжньому пробуджуються, коли їхній час, здавалося б, давно минув. Загалом рокировка віків, наприклад, зрілість у ранній молодості чи молодість у пізній зрілості, особливо характерна для сучасного суспільства.

Заслужують на увагу спроби Кеннета та Мері Джердженів деконструювати поняття “вік” завдяки новому розумінню процесу старіння. Докладно вивчаючи старість, вчені намагаються довести, що старіння у його традиційному розумінні не існує поза соціальними стереотипами. Лише у контексті протестантської етики і духу прагматизму, що сприяли ототожненню значущості людини, її досягнень і заробітної платні, пенсіонер утрачав свою цінність.

Натомість з погляду соціального конструктивізму, все насправді цінне у житті має витоки у стосунках, до яких людина долучена, і саме це забезпечує можливість численних життєвих траєкторій [5, с. 90].

Важливим показником психологічного часу є психологічний вік особистості – ступінь суб’єктивної реалізації життєвого шляху. Співвідношення психологічного віку з хронологічним визначається авторами як можливий індикатор таких криз у розвитку особистості, як нереалізованість і втрата сенсу життя. На кризу нереалізованості може вказувати надмірно низьке значення психологічного віку порівняно з хронологічним. Про кризу втрати сенсу може свідчити надмірно високе значення психологічного віку порівняно з хронологічним (коли людина відчуває, що жити немає сенсу)[3, с. 58].

Потреба у вимірюванні свого психологічного віку виникає щоразу, коли за певних причин людина незадоволена своїм наявним хронологічним віком. А таке буває часто. В дитинстві та юності вона хоче здаватися старшою за свої роки, а в ранній зрілості з ностальгією оглядається на роки своєї юності, старіючи, мріє про зрілі роки. Психологічний вік як міра суб’єктивної реалізованості психологічного часу особистості дає можливість в будь-якому хронологічному віці вийти за межі його “фатальної” визначеності, змінити своє положення у віковій градації. Такі можливості не безмежні. З одного боку, в юності ще надто малий відрізок хронологічного минулого задля повної реалізації значущих життєвих ліній (причинно-цільових зв’язків), а з іншого – по мірі старіння все більше вичерпуються резерви майбутнього, що обмежує

можливість насичення його перспективними лініями. Про це, зокрема, свідчать емпіричні дані, отримані в дослідженнях вікової динаміки життєвої перспективи [1, с. 181].

За результатами проведеного емпіричного дослідження складено табл. 5.

Таблиця 5

Розподіл середніх значень хронологічного і психологічного віку, коефіцієнта суб'єктивної реалізації життя (КСРЖ) респондентів

Респонденти	Хронологічний вік	Психологічний вік	КСРЖ
<i>n</i> = 70, (20 – 25 років)	20,27	22,32	0,27
<i>n</i> = 53, (35 – 40 років)	38,39	39,7	0,49
<i>n</i> = 21, (55 – 60 років)	56,28	61,63	0,73

Як видно з таблиці, середній хронологічний вік респондентів-студентів становить 20,27 років, середнього віку – 38,39 років, передпенсійного – 56,28 років.

Заслуговує на увагу виявлений факт, що в респондентів у цілому середній психологічний вік більший за хронологічний: у студентів – 22,32 р., досліджуваних середнього віку – 39,7 р., передпенсійного – 61,63 р., що є найбільшим показником серед опитуваних (див. рис. 1), і може свідчити про не виправданий песимізм, оскільки роки й десятиліття майбутнього виявляються “порожніми”, незаповненими планами, надіями, прагненнями.

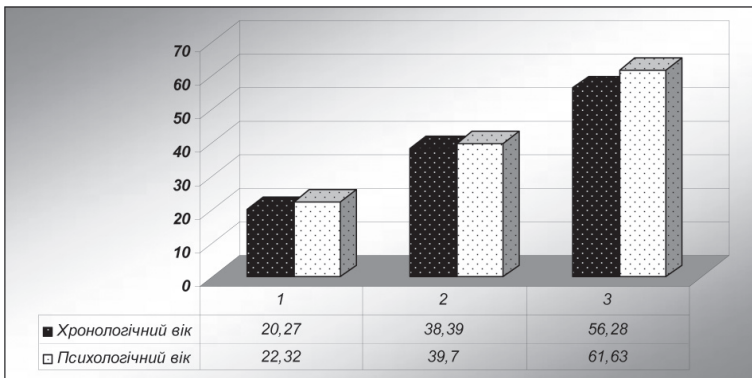


Рис. 1. Розподіл середніх значень хронологічного та психологічного віків респондентів

Примітка. 1 – респонденти-студенти, 2 – середнього віку, 3 – передпенсійного віку.

Коефіцієнт суб'єктивної реалізованості життя становить: у студентів – 0,27; респондентів середнього віку – 0,49; передпенсійного – 0,73.

Висновки. Підводячи підсумки викладеного вище, зазначимо, таке: 1) життєвий шлях, що відтворює просування особистості від віку до віку, не є єдиною, послідовною, цілісною, векторною траєкторією життя, а швидше скидається на численні галуження путівців, стежок, манівців, що припускають відносну свободу вікового руху-розвитку; 2) на основі емпіричних даних, отриманих за допомогою методики Т. Коттла “Циклічний тест часу”, виявлено та проаналізовано показники, які характеризують респондентів у їх баченні, сприйманні власного життєвого шляху в цілому часовому континуумі або лише в його психологічному теперішньому та майбутньому психолого-часових аспектах.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у вивченні означеної проблеми різних вікових груп природничих спеціальностей.

Список використаних джерел

1. Головаха Е.И. Психологическое время личности / Е.И. Головаха, А.А. Кроник. – 2-е изд., испр. и дополн. – М. : Смысл, 2008. – 267 с.
2. Климчук В.А. Моделирование жизненного пути с помощью каузометрии, многомерного шкалирования и кластерного анализа / В.А. Климчук // Вопросы психологии. – 2010. – № 3. – С. 113-120.
3. Мандрикова Е.Ю. Современные подходы к изучению временной перспективы личности / Е.Ю. Мандрикова // Психологический журнал. – 2008. – № 4. – Том 29. – С. 54-65.
4. Папуча М.В. Жизненный путь человека / М.В. Папуча // Проблемы психології особистісного розвитку. – Ніжин : ПП Лисенко М.М., 2008. – 384 с.
5. Титаренко Т. Постмодерні концептуалізації понять “особистість” та “життєвий шлях” / Тетяна Титаренко // Психологія і суспільство. – 2009. – № 4. – С. 83-95.
6. Эпштейн М. К философии возраста [Электронный ресурс] / М. Эпштейн // Фрактальность жизни и периодическая таблица возрастов. – Режим доступа : <http://zvezdaspb.ru>
7. Cottle T.J. Perceiving time : a psychological study with men and women / Cottle T.J. – New York : Willey, 1976. – 267 p.
8. Cottle T.J. The present of things future / Cottle T.J., Klineberg S.L. – New York : The Free Press, 1974. – 290 p.

Undertaken a study gave an opportunity to educe certain indexes that characterise respondents in their vision, perception of the personal course of life in a whole sentinel continuum or only in his psychological present and future psychology-time aspects.

Key words: course of life, the past, present, future, psychological age, coefficient of subjective realization of life.

Отримано: 2.03.2012 р.

УДК 316.6+159.9

В.А.Гупаловська, О.І.Володимирець

Психологічні особливості сексуальності чоловіків

Здійснено теоретичний аналіз особливостей сексуальності чоловіків у психологічному контексті. Простежено взаємозв'язки особливостей сексуальності чоловіків із проблемами їх соціалізації, особливостями формування сексуальності, розглянуто пов'язані із гендером очікування стосовно сексуальності чоловіків, наслідки маскулінності та фемінності у сфері сексуальних стосунків. Виокремлено основні відмінності сексуальності чоловіків щодо потягу, активності, сексуальних реакцій, очікувань стосовно сексуальності, сексуальних фантазій.

Ключові слова: сексуальність, сексуальні реакції, сексуальні фантазії, сексуальні установки, гендер.

Осуществлен теоретический анализ проблемы особенностей сексуальности мужчин в психологическом контексте. Прослежены взаимосвязи особенностей сексуальности мужчин с проблемами их социализации, особенностями формирования сексуальности, рассмотрены связанные с гендером ожидания относительно сексуальности мужчин, последствия маскулинности и феминности в сфере сексуальных отношений.

Ключевые слова: сексуальность, сексуальные реакции, сексуальные фантазии, сексуальные установки, гендер.

Питання, пов'язані з особливостями статі людини та її психологічними відмінностями, останнім часом часто входять до кола найбільш активно обговорюваних у суспільстві. Адже роль чоловіка й жінки в суспільному середовищі сьогодні зазнає значних змін. Соціальна психологія, зокрема гендерна психологія, займається вивченням суспільних процесів, таких, як творення

установок, стереотипів, забобонів, дискримінації, соціального сприйняття й очікувань, самоповаги, виникнення соціальних норм і ролей залежно від статі та гендеру особистості чи незалежно від них. Як предмет гендерних досліджень вибрано аналіз спільного та відмінного в сприйнятті дійсності та соціальну поведінку чоловіків і жінок, які пов'язуються не стільки з фізіологічними особливостями осіб чоловічої і жіночої статі, скільки зі специфікою їх виховання, освіти, з нормами поведінки.

Цілком логічно, що гендерні стереотипи та очікування розповсюджуються і на сексуальну сферу людини. Адже існують певні атрибуції, часто безпідставні очікування щодо сексуальної поведінки чоловіків та жінок, їхніх бажань, можливостей та почуттів, сексуальності загалом. Тому цікаво буде прослідкувати й виокремити наслідки впливу гендерної стереотипізації на очікування стосовно сексуальності, зокрема чоловіків, що є **завданням** даної роботи.

Вивчення сексуальності людини і сексуальних стосунків приваблює фахівців різних наукових напрямків різноманітністю й індивідуальністю особливостей та проявів. Трактують сексуальності здійснюють, враховуючи основні аспекти: біологічний, психологічний та соціокультурний [3; 6], поведінковий, клінічний, педагогічний. Як біологічне явище сексуальність – це властивість різних за статевою ознакою організмів, здатних до злиття чоловічих та жіночих гамет як генетичного матеріалу з метою продовження роду. Біологічні характеристики сексуальності являють собою такі особливості, які дані людині від народження, а також вторинні ознаки статі, що розвиваються в період статевого дозрівання. Здатність людського організму до запліднення, виношування та народження плоду визначає біологічну зрілість чоловіка та жінки [9].

Сексуальність як психологічна характеристика являє собою широкий спектр поведінки (відчуттів, дій, інтересів, переживань), пов'язаних з сексуальним збудженням і розрядкою напруження, які супроводжують статево дозрівання організму, реалізацію сексуальної та репродуктивної функції у міжстатевих стосунках впродовж життя. Психологічна складова сексуальності включає також сексуальні установки, пристрасть, збудливість, чуттєвість, сексуальне задоволення, насолоду, реакцію на сексуальні стимули. Сексуальність – характеристика особистості, пов'язана з усіма її рисами: пізнавальними здібностями, емоціями, волею, комунікабельністю, можливістю співпереживати і розумінням партнера тощо [6; 8]. Сексуальність можна також визначити як прояв статевої – належності до певної статі.

Сексуальність особистості залежить від трьох взаємопов'язаних чинників: її статевого ототожнення (ідентифікації), її гендерного ототожнення і її сексуальної поведінки. Статева ідентифікація має відношення до біологічних характеристик: хромосом, зовнішніх і внутрішніх статевих органів, гормонального статусу, гонад і вторинних статевих ознак [6]. Гендерна ідентифікація співвідноситься з особистісним сенсом належності до чоловічої і жіночої статі. Сексуальна поведінка і почуття людей похідні від норм і цінностей конкретних суспільств і культур і не можуть бути зрозумілі окремо від них.

Психологічними аспектами сексуальності займається велика кількість фахівців у різних її наукових напрямках [1; 2; 3]. Так, вікова психологія досліджує закономірності психосексуального розвитку особистості, етапи та рушійні сили психосексуальної ідентифікації, психологічні особливості підліткової та юнацької сексуальності, сексуального розвитку у літніх людей тощо [6; 7]. Диференційна психологія вирішує проблеми статевих та індивідуальних відмінностей сексуальної поведінки і пов'язані з нею почуття, переживання та інші компоненти кохання.

При вивченні категорії сексуальності можна спиратись на культурно-історичний підхід (Л. Виготський, О. Леонтьєв, О. Лурія) [2]. У контексті цієї теорії соціальне середовище є не просто чинником, а джерелом розвитку особистості. Сексуальність людини постає як психологічне утворення, яке володіє ознаками вищої психічної функції, яка характеризується ієрархічною будовою, прижиттєвим, соціальним характером формування, знаково-символічним опосередкуванням і довільністю. Формування довільної регуляції сексуальності радикально впливає на її структуру, створює доступну для об'єктивного дослідження область можливої функціональної "культурної" патології сексуальності, а також сприяє прояву "культурних" засобів, інструментів та ресурсів для психологічної корекції сексуальних розладів.

Специфіка людської сексуальності, на думку Л. Виготського, проявляється в тому, що потреба в продовженні роду, яка інстинктивна за своєю природою і пов'язана з конкретними безумовними стимулами, які реалізуються у вигляді ланцюга рефлексів в умовах, які відповідають цим безумовним подразникам, з певного моменту починає підпорядковуватись умовам, які несуть вже не біологічний, а соціальний характер, відтак трансформуються в генетично більш складну і вищу форму поведінки.

Психологи, які займаються диференційною психологією, встановили, що чоловіки та жінки суттєво відрізняються сприй-

няттям еротичних матеріалів і змістом власних еротичних фантазій. Проведені експерименти показали, що різниця не настільки велика, а є більш якісною, ніж кількісною: статеве збудження у жінок залежить від наявності у них сексуального досвіду, а також характеру представлених їм еротичних матеріалів. Наприклад, груба, примітивна порнографія може у них викликати моральне та естетичне заперечення [9].

Еротичні сни та фантазії чоловіків і жінок відображають фундаментальну неоднаковість їх сексуальних позицій. Чоловіки частіше уявляють статеві акти з незнайомими особами, груповий секс або примушування когось до статевого зв'язку. Жінки в більшості уявляють ідилічні стосунки, сексуальні вчинки, де вони є акцепторами дій активного чоловіка, жертвами насилля, сексуальні дії, які у реальному житті вони ніколи б не зробили. Але загальною мрією обох статей є близькі стосунки з коханою людиною.

Соціокультурний напрямок вивчення сексуальності пов'язаний з етнографічними дослідженнями, а також теоріями Т.Пірсона та Р.Бейлса, Р.Коллінза та М.Мід, які звертаються до відмінностей у виконанні статевих ролей [7]. Згідно з теорією американських соціологів Т.Пірсона та Р.Бейлса чоловіче життя у своїй основі “інструментальне”: чоловіки підтримують зв'язки між родиною і зовнішнім світом, матеріально забезпечують родину. Життя жінки – “експресивне”: вона регулює відносини у родині, піклується про неї та емоційно підтримує близьких. При цьому роль дружини виводиться із здатності жінки народжувати дітей й опікуватися ними.

Р.Коллінз розробив іншу теорію, яка пояснює диференціацію так званих гендерних ролей. Він вважає, що сексуальна нерівність зумовлена конфліктом між домінуючою групою (чоловіками) і залежною групою (жінками). При чому виникнення цієї нерівності він пов'язує з тим чинником, що чоловіки були крупніші, сильніші за жінок і чинили на них сексуальний тиск. У наш час міра залежності жінок визначається двома чинниками: матеріальна залежність та цінність жінки як власності, що підлягає обміну. Свою теорію Р.Коллінз називає теорією конфлікту. Але її ще можна назвати теорією обміну, тому що здоров'я жінки, її освіта, її здатність заробляти поза домом лише підвищують її вартість при обміні і допомагають їй претендувати на вибір більш привабливого партнера.

Отримані наукові дані М.Мід при вивченні життя трьох племен у Новій Гвінеї звели нанівець судження, згідно з якими чоловіки і

жінки самою природою створені для певних ролей. Вчена показала, що статеві відмінності використовуються суспільством як основа для диференціації соціальних ролей, але сутність цих ролей не є біологічно обумовленою такими факторами, як більші розміри тіла чоловіків чи здатність жінок до народження дітей. Гендерні ролі в нашому суспільстві утворилися радше на основі культурних і соціальних особливостей, а не в результаті “природного порядку речей”.

У деяких культурах є поширеним так званий “подвійний стандарт”, коли існують різні вимоги до норми сексуальної поведінки чоловіка і жінки [14, 38]. При цьому право ініціативи, залицяння, вибору партнера та визначення ритму життя у шлюбі належить і надається чоловіку. По ставленню до дошлюбних і позашлюбних зв’язків статеві мораль поблажлива в більшості випадків до чоловіків. Практично у всіх людських суспільствах наявний культ чоловічої сексуальності. Боги-чоловіки та античні герої наділялися не тільки великими геніталіями, але й винятковими дітородними здібностями. Жінку в різних культурах описують у широкому континуумі, на одному полюсі якого жінка, що має огиду до статевого життя, але морально чиста, а на протилежному – активна сексуально, спокушає, агресивна [9].

Після проведеного історико-етнографічного аналізу людської сексуальності стає зрозумілим, що впродовж багатовікової історії і в різних культурах існували певні норми й особливості, але настільки різноманітні, що їх неможливо узагальнити, звести до кількох пунктів. Світ багатобарвний, і чим складніша культура, суспільство і особистість, тим багатша діалектика їх взаємин.

Людська сексуальність не зводиться до окремих фізіологічних реакцій і автоматизмів. Більше того, самі фізіологічні реакції різні люди переживають по-різному залежно від уявлень і установок [3].

Хоч важко точно визначити чи окреслити межі всіх проявів сексуальності людини в рамках її біологічної і соціальної матриць, колективний та індивідуальний прояви сексуальності можуть бути осмислені і сформульовані за допомогою різних, але взаємопов’язаних понять (компоненти сексуальності):

а) чуттєвість, яка включає в себе естетичну, психологічну і фізичну насолоду від збудження власного тіла і, часом, тіла партнера. При цьому не обов’язковим є генітальний контакт;

б) інтимність – прагнення і здатність до емоційної і, можливо, фізичної близькості з іншою людиною. Серед діапазону вираження інтимності можна виділити такі форми: вербальний вираз прив’язаності, освідчення, підтримки, інтересу і заохочення;

саморозкриття; фізичний прояв почуття (обійми, поцілунки, генітальний контакт), терпимість до небажаних якостей партнера, ідеалізація коханої людини тощо;

в) статевий інтерес, хоч і не обов'язково пов'язаний з розмноженням, який сильно впливає на ставлення до сексу і соціальне схвалення сексуальної поведінки;

г) сексуальна ідентифікація – суб'єктивне відчуття себе чоловіком чи жінкою, виконання відповідної соціально-сексуальної ролі;

д) еротичні бажання і вектори (скерованість потягу) – характерні особливості тих людей, з яким індивід хоче бути пов'язаним еротично-любовними стосунками (гетеросексуальність, гомосексуальність, бісексуальність);

е) сексапільність, яка означає використання індивідом сексуальної привабливості з метою впливу на почуття, установки і поведінку інших людей, здатність швидко викликати у людей бажання інтимних стосунків [1].

Сексуальність включає такі системотворчі компоненти – статевий потяг, сексуальна збудливість і сексуальна активність [9]. Статевий потяг (платонічний, еротичний, сексуальний) включає психологічний, нейрогуморальний і умовно-рефлекторний компоненти. Сексуальна збудливість – швидкість протікання сексуальних реакцій – залежить від типу нервової системи, темпераменту, типу статевої конституції, ерогенності зовнішніх подразників, привабливості і регулярності статевого життя. Сексуальна активність вимірюється частотою статевих актів, сексуальних реакцій за певний проміжок часу.

Крім перерахованих характеристик, системоутворюючими є сексуальна установка, сексуальна потреба, сексуальна мотивація, сексуальні реакції і психосексуальне задоволення [9].

Сексуальна установка – готовність, схильність до певних сексуальних дій. Існують механоцентрична установка – установка на техніку статевого акту; оргазмоцентрична – установка на оргазм; екстазоцентрична установка – налаштованість на отримання задоволення.

Сексуальна потреба – стан індивіда, що твориться потребою в об'єктах, необхідних для його співіснування з особою іншої статі, і правильного розвитку і функціонування; потреба визначає форми еротичної поведінки. Еротична поведінка (техніка зваблювання та статевого акту, діапазон чутливості) – форми, способи вираження сексуальності, в основному зумовлені соціальними, психологічними і культурними факторами.

Сексуальна мотивація – сексуальні спонуки, що виникають під впливом сукупності зовнішніх чи внутрішніх умов, які викликають активність організму, і визначають їх спрямованість на задоволення сексуальної потреби. Це процес внутрішньої психічної детермінації поведінки, що проходить під впливом фізіологічних, соціальних і психологічних факторів.

Подібності й відмінності чоловічої та жіночої сексуальності – одне з найбагатогранніших питань сексології. Аналізують у даному контексті анатоמו-фізіологічні особливості, сексуальні реакції, сексуальну поведінку, сексуальні сценарії (мотивацію, еротичну яву, морально-естетичні цінності тощо).

З одного боку, ці відмінності кореняться в законах репродуктивної біології, а з іншого – вони нерозривно пов'язані зі статевими ролями і стереотипами маскулінності і фемінності, які в різних суспільствах можуть не збігатися.

Багато властивостей людської природи погано відомі саме тому, що лежать на поверхні, здаються самоочевидними і не залучають належної уваги. До недавнього часу наука взагалі, а сексологія – тим більше, була виключно чоловічим заняттям. А інтереси чоловіків більше спрямовані на жінок, ніж на самих себе. Книг і досліджень про жіночу сексуальність набагато більше, ніж про чоловічу. Якщо гінекологія майже так само стара, як медицина, то андрологія – дітище другої половини ХХ століття [8; 9].

У суспільній свідомості і особливо у самосвідомості самих чоловіків маскулінність і сексуальність – майже синоніми. Жінка може сказати, що чоловіки її мало цікавлять, і ніхто її за це не осудить. А якщо у відсутності сексуальних інтересів зізнається чоловік, то його найімовірніше запідозрять в гомосексуалізмі або в наявності сексуальних проблем. “Справжній чоловік”, у звичному розумінні цього слова, – насамперед хороший самець, його статева ідентичність невіддільна від його сексуальності, сила чоловіка – перш за все його сексуальна сила.

Проведено аналітичний огляд 5400 наукових статей, присвячених вираженості сексуального потягу, тобто специфічної мотивації, сконцентрованої на сексуальну активність і прагнення досягти сексуального задоволення [8]. Встановлено, що за більшістю показників (частота сексуальних думок, фантазій і спонтанного збудження; бажана частота сексу; частота мастурбації; бажана кількість сексуальних партнерів; перевага сексу над іншими заняттями; активний пошук, а не уникнення сексуальних дій; готовність ініціювати сексуальні дії; насолода різними типами сексуальних практик; готовність жертвувати ресурсами заради

сексу; позитивне ставлення до сексуальної активності; поширеність розладів, пов'язаних зі зниженням сексуального бажання) потяг чоловіка значно сильніший за такі відчуття у жінок. Це пояснюють гострішим лібідозним ефектом чоловічих гормонів. Так, тестостерон порівняно із естрогенами забезпечує інтенсивніші сексуальні відчуття.

Низка вчених пояснює цей феномен з позиції еволюційної біології: якщо біологічна функція самців полягає в тому, щоб запліднити якомога більше самок, то чоловіча сексуальність за визначенням повинна бути сильнішою, інтенсивнішою.

І. С. Кон зазначає, що існують певні соціальні причини меншої сексуальної активності жінок. Це, по-перше, строгіше ставлення до ранніх проявів сексуальності у дівчаток: батьки не заохочують такої поведінки, присікають її через страх ранніх чи небажаних сексуальних контактів, вагітності. По-друге, статеве дозрівання дівчаток супроводжується дискомфорфтними проявами (біль, кров), що може слугувати негативним чинником сексуального інтересу.

Було проведено масове анкетне опитування більш ніж 16 000 студентів 52 народів з 10 основних регіонів світу [8]. Молодих людей запитували, скільки сексуальних партнерів вони хотіли б мати взагалі і в найближчій місяць, чи готові вони докласти для досягнення цієї мети певні зусилля і як швидко вони готові погодитися на сексуальне зближення з малознайомою людиною. Виявилось, що незалежно від країни, регіону, шлюбного/партнерського статусу і сексуальної орієнтації респондентів, чоловіки хочуть мати більше сексуальних партнерів, ніж жінки (мати протягом найближчого місяця більше одного партнера хотіли б понад 50% чоловіків і менше 20% жінок), і чоловіки легше йдуть на сексуальне зближення після короткочасного знайомства. На думку дослідників, це підтверджує універсальність прагнення чоловіків до сексуальної різноманітності і короткострокових зв'язків.

Підвищене значення для чоловіків сексуальної активності має важливі соціально-психологічні наслідки. Чоловіча сексуальність була і залишається предметом своєрідного культу, що породжує певні міфи і неправдоподібні очікування. У.Мастерс та В.Джонсон приводять типові для американських чоловіків міфи: справжній чоловік перевіряється насамперед у сексі; чоловік завжди зацікавлений в сексі і завжди готовий до нього; всякий дотик сексуальний або повинен вести до сексу; хороший секс відбувається сам собою, без підготовки і розмов; секс і статевий акт – одне й те саме; хороший секс обов'язково передбачає оргазм; займаючись сексом, чоловіки

не повинні слухатися жінок; у справжніх чоловіків немає сексуальних проблем [8]. На нашу думку, можна говорити про відповідність таких уявлень серед американців і європейців та українців, зокрема.

Всі ці твердження досить далекі від істини. “Справжній чоловік” з легенди обов’язково має міцний статевий орган, який є головною ознакою чоловічої гідності і сили й асоціюється з високою потенцією. Чоловікам, в яких орган великого розміру, приписують особливу фізичну силу і високу сексуальну активність. Середньостатистичні розміри ерегтованого статевого члена європейського чоловіка становлять 13-16 см. Об’єктивно його розміри для жінок не так вже й важливі, оскільки жіночі геніталії дуже пластичні і при достатньому рівні статевого збудження легко підлаштовуються під розміри фалоса партнера. Не більше 5% жінок можуть реально відчувати з цим проблеми. Сексуальне задоволення жінок залежить від розміру статевого органа набагато менше, ніж це прийнято думати, але все ж за інших рівних умов багато з них дійсно віддають перевагу чоловікам з досить великими статевими органами.

Сексуальні реакції чоловіків за своїми особливостями також відрізняються від таких у жінок. Найелементарніший і найвразливіший феномен чоловічої сексуальності – ерекція тільки в період юнацької гіперсексуальності (15-18 років) може виникати багато разів на день, деколи в найневідповідніших місцях. У дорослих чоловіків ерекції виникають рідше і стають більш вибірковими. Крім того, не кожна ерекція вказує на статеве збудження і не кожне збудження вказує на сексуальне бажання конкретної жінки [9]. Ерекція регулюється на рівні спинномозкових корінців, на підкорковому і корковому рівнях ЦНС, звідси наявність спонтанних “несексуальних” ерекцій протягом дня у дорослих чоловіків, а також у плоду чоловічої статі в утробі матері, у хлопчиків на першому році життя. Особливостями інервації пояснюється також непідвладність цього феномену свідомим вольовим зусиллям і його нестійкість, вразливість.

Інший прояв сексуальності – оргазм – у чоловіків може відрізнитися за інтенсивністю залежно від вираженості статевого потягу до партнерки. Діапазон оргастичних переживань може коливатися від скидання напруги і чуттєвого задоволення, локалізованого переважно в статевих органах, до екстазу зі зникненням кордонів простору і часу.

Сучасний чоловік деколи виявляється бранцем стереотипів про власну силу. Жінка, яка відмовляє чоловікові, лише набуває

цінності і викликає повагу. Відмова в інтимній близькості з боку чоловіка досі сприймається як свідчення його неспроможності або як особиста образа.

На думку І.Кона, чоловічий стиль життя носить багато в чому предметно-інструментальний характер. Це поширюється і на сексуальність. У чоловічому сексуальному сценарії “секс” – не лише задоволення, але й робота, яка обов’язково вимагає успіху, завершення. На перший план при цьому часто висуваються кількісні показники – кількість жінок, кількість статевих актів. Але кількість сексуальних партнерок і контактів далеко не завжди корелює з сексуальною задоволеністю. Чоловіки схильні до “техніцизму” сексуального мислення: вони часто стурбовані тим, як продовжити ерекцію, посилити відчуття під час фрикцій і при сім’явиверженні. Тому для чоловіка інтимна близькість – це перш за все статевий акт. Все інше – попередні ласки, прояви ніжності після закінчення коїтусу – здається другорядним, необов’язковим.

Внаслідок інструментальності і змагальності свого стилю життя багато чоловіків не довіряють власним переживанням і потребують об’єктивного підтвердження своєї сексуальної ефективності. Найвагоміше підтвердження своїх можливостей чоловік отримує від жінки. Тому для юнака важливий перший сексуальний досвід. Та й дорослі чоловіки нерідко заводять позашлюбні зв’язки не лише через жагу різноманіття, а й з метою самоствердження. Але чоловік, який перш за все прагне довести свою силу, мимоволі перетворює статеву близькість в іспит, часом провалюючи його якраз тому, що він не відчуває себе вільно і розкуто. Не випадково, мабуть, найпоширеніша сексуальна проблема сучасного чоловіка – “виконавська тривожність”, породжувана сумнівами у своїй “майстерності” і тривогою перед можливою невдачею при статевому акті (частіше через відмову ерекції). Навпаки, жителі деяких островів Полінезії взагалі заперечують саму можливість чоловічої неспроможності в нашому розумінні [8]. Тому у них не спостерігається випадків психогенних порушень ерекції. Традиційна модель сексуальної поведінки приписує всю активність, починаючи з залицянь і закінчуючи технікою статевого акту, чоловікові, залишаючи жінці пасивну роль. Цієї моделі ніколи не дотримувалися всі пари, проте відлуння цього стереотипу дійшли до наших днів. З одного боку, жінки нерідко чекають від чоловіка ініціативи, не проявляючи активно своїх сексуальних бажань. З іншого боку, чоловіки часом демонструють подив і навіть роздратування, коли партнерка відкрито висловлює свої наміри вступити в статевий акт. У них виникає страх перед непередбачуваністю і силою сексуального

бажання жінки, з яким вони можуть не впоратися. Така невідповідність експектації породжує взаємне невдоволення і є однією з причин виникнення сексуальної дисгармонії в парі.

Чоловічій сексуальності також властиві екстенсивність і менша емоційна залученість в психологічну інтимність. Прагнення інтимності підвищується у міру зниження маскулінності чоловіка. Бажання реалізувати безособові, не пов'язані з конкретним сексуальним партнером сексуальні потреби підштовхує багатьох маскулінних чоловіків до випадкових контактів, які підвищують імовірність непідтвердження очікувань стосовно інших і вимог до себе, а отже, звинувачень в чоловічій слабкості. Адже якщо партнерів нічого, крім плотського бажання, не пов'язує, то його реалізація має слабше емоційне підкріплення, ніж у разі наявності глибших емоцій чи почуттів. Менша емоційна залученість знижує мотивацію, призводить до механізації процесу, знижує рівень прийняття та підтримки партнерами один одного, підвищує імовірність випадків сексуальної неспроможності.

Отже, підводячи підсумки, необхідно сказати, що особливостями сексуальності чоловіків порівняно із жінками є:

1) її "інструментальність", схильність до механістичності, "техніцизму"; менша емоційна залученість, нижча потреба в інтимності, душевній близькості;

2) вища гострота потягу, що пов'язано із вищим лібідозним ефектом андрогенів;

3) вразливість та часткова підпорядкованість свідомості найелементарнішого прояву сексуальності чоловіка – ерекції;

4) різна інтенсивність оргазму залежно від ситуативних чинників та особливостей партнерки;

5) вища інтенсивність сексуальних фантазій та їх змістовий характер (частіші зв'язки, зміна партнерок, груповий секс тощо);

6) вплив гендерної стереотипізації, а саме: а) дієвість міфів про спроможність, силу, які повинні бути завжди і пов'язані із розмірами геніталій; б) очікування від чоловіка високої сексуальної активності, ініціативи, гострішого бажання;

7) частіше виникнення сексуальних проблем;

8) сексуальні проблеми, які виникли, перешкоджають сексуальній близькості.

Список використаних джерел

1. Говорун Т.В. Стать та сексуальність: Психологічний ракурс / Т.В.Говорун, О.М.Кікінежді. – Тернопіль: Нова книга – Богдан, 1999. – 383 с.

2. Горностай П. П. Ресурсы женственности и мужественности / П.П.Горностай // Журнал практического психолога. – 2003. – № 6. – С. 51-55.
3. Діденко С.В. Психологія сексуальності і сексуальних стосунків: [Навчальний посібник] /С.В.Діденко. – К., 2003.
4. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины /Е.П.Ильин. – СПб.: Питер, 2003. – С. 253 – 294.
5. Кащенко Е.А. Основы социокультурной сексологии: Курс лекций: [Учеб.пособие для вузов] /Е.А.Кащенко. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 351 с.
6. Кон И.С. Введение в сексологию /И.С.Кон. – М.: Медицина, 1988.
7. Кочарян А.С. Личность и половая роль: Симптомокомплекс маскулинности/фемининности в норме и патологии /А.С.Кочарян. – Х.: Основа, 1996. – 127 с.
8. Мастерс У.Г. Основы сексологии (HUMAN SEXUALITY) / У.Г.Мастерс, В.Е.Джонсон, Р.К.Колодни; [Пер. с англ.]. – М.: Мир, 1998.
9. Сексопатология: [справочник] / Васильченко Г.С., Агаркова Т.Е., Агарков С.Т. и др.; Под ред. Васильченко Г.С. – М.: Медицина, 1990.
10. Шнабль З. Мужчина и женщина: интимные отношения / З.Шнабль. – Кишинев, 1990.

The theoretical analysis of the characteristics of sexuality of men in the psychological context. Traced the relationship characteristics of sexuality of men with problems of socialization, peculiarities of formation of sexuality are considered related to gender expectations about the sexuality of men, masculinity and femininity impact in sexual relations. Pointed out in the main differences between male sexuality in relation to desire, activity, sexual responses, expectations regarding sexuality, sexual fantasies.

Keywords: sexuality, sexual response, sexual fantasies, sexual settings, gender.

Отримано: 14.02.2012 р.

Маргарет Мід як фундатор наукового напрямку “Культура і особистість”

*Де б ви не зустріли людські істоти,
вони завжди дивуються людям, які належать
до інших культур.
Маргарет Мід*

Розглянуто та проаналізовано наукові погляди Маргарет Мід однією з засновниць школи “Культура і особистість”.

Ключові слова: етнопсихологічна школа, індивідуальна психологія, особистість, дитинство, психоаналіз.

Рассмотрены и проанализированы научные взгляды Маргарет Мид одной из основательниц школы “Культура и личность”.

Ключевые слова: этнопсихологической школа, индивидуальная психология, личность, детство, психоанализ.

Етнопсихологічна школа Боаса, до якої належали такі найбільш відомі представники, як Абрам Карднер, Маргарет Мід, Ральф Лінтон, Рут Бенедикт, Кора Дюбуа, Ірвінг Галлоуел, Едуард Сепір, починала дослідження культури того чи того народу з вивчення особистості, котра, на думку цих учених, існує в культурі, як людина в природі. До того ж звернення представників цієї школи до психологічного чинника культури не було чимось особливо новим. Е. Тайлор, Г. Спенсер, Дж. Фрезер та інші представники еволюціонізму постійно посилалися на психіку людини (зокрема первісної) як на чинник зародження і розвитку міфологічних, релігійних ідей. Послідовники З. Фройда також виводили всі явища культури із людської психіки, щоправда, з її підсвідомості. Е. Дюркгайм, Л. Леві-Брюль як представники французької соціологічної школи вперше звернулися до колективної, а не індивідуальної психології й намагалися встановити закони, які керують цією психологією (“колективна свідомість”, “колективні уявлення”, “пралогічне мислення”). Вони погоджувалися з твердженням О. Конта про те, що вищі розумові функції залишаються незрозумілими, якщо обмежуватися вивченням окремої особистості. Для того, щоб їх зрозуміти, потрібно розглядати еволюцію виду. В розумовому житті людини все, що не зводиться до простої реакції організму на отримувані подразники, неминуче має соціальну природу.

З метою розроблення поняття “особистість” як первинної одиниці, яка визначає структуру цілого, представники етнопсихологічної школи Боаса, на ґрунті якої зародився теоретичний напрям “Культура і особистість”, повернулися до індивідуальної психології. Школа “Культура і особистість”, яка посіла простір між культурною антропологією і психологією, зосередила увагу на вивченні проблем культури, хоча й не виокремлювала культурні феномени як особливу сферу дослідження, а розглядала їх у тісному зв’язку з психологічною проблематикою. Одним із перших виступив з декларацією програми нового напрямку Едуард Сепір. Він проголосив, що саме поняття “культура” є не більш як “статистична фікція”, справжню ж об’єктивну реальністю є “індивідуум” [7].

Школа “Культура і особистість” почала існувати наприкінці 20-х – на початку 30-х років ХХ ст., з одного боку, надавши нового звучання ідеям Боаса (зокрема, ідеям культурного детермінізму: характер формується в результаті виховання) та ідеям фрейдизму – з іншого (твердженню про те, що різні культурні типи особистості є результатом обмежених варіацій, заснованих на універсальних, інваріантних закономірностях індивідуального розвитку).

Особливостями напрямку “Культура і особистість” є:

- повернення до індивідуальної психології;
- утвердження поняття “особистість” як первинної одиниці, яка визначає структуру цілого;
- особливий інтерес до процесу формування особистості;
- акцентування уваги на сексуальній сфері;
- відверта тенденція обмежувати соціально-економічну структуру будь-якого суспільства елементарними психологічними чинниками.

Якщо для представників історичної школи Боаса ключовим поняттям і головним предметом дослідження була культура, то прихильники етнопсихологічної школи наголошували, що культура є лише зручною абстракцією. Зокрема, К. Клакхон порівнював культуру з географічною картою. “Як карта не є територією, а абстрактним уявленням певної області, так і культура є абстрактним описом тенденцій до уніфікації слів, справ і артефактів людської групи” [3, с. 50]. Справжньою ж реальністю виступає особистість, а тому з вивчення особистості й потрібно починати дослідження культури кожного народу.

Головними теоретичними питаннями, які вивчалися школою “Культура і особистість”, були:

- дослідження особливостей формування національного характеру;

- проблема розуміння та співвідношення норми й патології в різних культурах;
- аналіз значення раннього досвіду дитинства для формування особистості.

Поняття особистості належить до тих психологічних універсалий, які стають підґрунтям для порівняння різних культур як у просторовому (наприклад, західні та східні культури), так і в історико-часовому аспектах і дають змогу вбачати в різноманітності культур їх духовну, психологічну єдність. Особистість є центральною характеристикою антропологічної константи в культурі. Формування особистості відбувається в процесах соціалізації й інкультурації (ці поняття вперше розмежувала М. Мід), де перше означає спрямоване навчання і виховання, а друге – входження людини в культуру: “навчання культури відбувається не так у межах виховної практики, як усупереч їй” [14, с. 340]. Остаточний результат процесу інкультурації – людина, компетентна в культурі: в мові, ритуалах, цінностях тощо.

Отже, однією з найважливіших особливостей школи “Культура і особистість” було прагнення звести проблеми, які стосуються різних структурних рівнів суспільства, до індивідуально-особистісного аспекту. Якщо особистість багато в чому визначає більшість етнокультурних феноменів, то, у свою чергу, перед дослідниками постало запитання: а що ж детермінує особистість. Один спосіб, який пояснював зміст особистості, полягав у тому, що представники школи широко застосовували твердження Фрейда про те, що всю культуру й особистість у ній можна вивести із невротичних станів суб’єкта. Слід зазначити, що для поширення психоаналітичної теорії в психологічній антропології вирішальне значення мали історичні обставини (тріумфальний візит З. Фрейда до США, його зустріч з Боасом). Психоаналіз здійснив істотний вплив на предметну сферу досліджень напряму “Культура і особистість” (ретельний аналіз періоду раннього дитинства в різних культурах, порівняльне вивчення сновидінь, стереотипів сексуальної поведінки, моделей норми і патології, особливостей девіантної поведінки).

Суттєвим напрямом у виявленні чинників, що визначають особистість, була спроба вивчення етнопсихології дитинства. Особливо зацікавив послідовників Боаса процес розвитку та формування людини як особистості, починаючи з раннього дитинства. Найбільший інтерес для них становив “ранній досвід” людини: спосіб сповивання, регулярність годування, заохочування, привчання до гігієни тощо. “Вплив вражень, отриманих у перші роки життя, завжди недооцінювався, – стверджував на

початку ХХ ст. Боас, – правильно й те, що соціальна поведінка людини більшою мірою залежить від тих ранніх навичок, які утворилися раніше за зв'язну пам'ять” [1, с. 525].

Маргарет Мід першою описала процес дорослішання у представників незахідних культур, зацентувала увагу не тільки на практиці виховання дітей, а й на вивченні несвідомих настановлень дорослих членів суспільства стосовно дітей і способів комунікації між дорослими і дітьми [5].

Праці Мід руйнують усталені уявлення про вікові цикли, про неминучість так званих вікових кризових періодів у житті людини. На прикладі культури жителів Самоа показано, що психологічних змін, які нібито завжди супроводжують період статевого дозрівання, може взагалі не бути, а конфлікт поколінь – не більш ніж риса, наявна в західних культурах.

Хоча Мід й розробляла психологічну концепцію культурних моделей, але на відміну від своїх колег вона мало цікавилася модальною особистісною структурою як такою. Їй цікавив насамперед колектив, вона вивчала головним чином інституціональну практику, ритуали, документи як матеріали для соціального аналізу. Індивідуальну особистісну конфігурацію вона описувала лише частково й як ілюстрацію, щоб показати деякі форми девіації. Так, вона вела тривалу полеміку з Ж. Піаже, показуючи на широкому емпіричному матеріалі, отриманому в результаті проведених нею психологічних експериментів, що його теорія не є універсальною і не може бути застосована до дітей із “примітивних суспільств”.

Польові дослідження Мід проводила в країні Самоа, спостерегаючи протягом шести місяців за 68 дівчатами віком від 8 до 20 років, та Новій Гвінеї, вивчаючи дві групи дітей манус: від 2 до 6 і від 6 до 12 років. Результати польових досліджень вона виклала в працях: “Прийдешня ера на Самоа: Психологічне вивчення юності примітивних народів для західної цивілізації” (1928) і “Дорослішання на Новій Гвінеї: Порівняльне вивчення традиційної освіти” (1930).

Окрім безпосереднього спілкування з цими дітьми і спостереження за їх іграми, Мід використовувала й інші методи: тест Роршаха, аналіз дитячих малюнків і спеціальні питання, розраховані на те, щоб спровокувати анімістичні реакції. Отримані результати дали змогу Мід поставити під сумнів теорію Леві-Брюля про те, що анімістичні компоненти первісного мислення аналогічні мисленневим процесам дитини. Дикун і дитина, стверджував Леві-Брюль, однаково оживлюють явища природи, наділяючи їх людськими властивостями [4]. Мід, у свою чергу, вважала, що

наявність або відсутність спонтанного анімізму в дітей залежить від рівня розвитку їхньої уяви і, відповідно, від виховання.

Виявилося: якщо в житті дорослих манус магія відіграє важливе значення, то свідомість маленьких дітей цілком реалістична. Події, які дорослі пояснювали втручанням духів, діти приписували природним причинам. У дитячих малюнках манус (більше 30 тис.) не виявилось нічого антропоморфного. Коли дослідниця запитувала дітей: “Цей човен поплив у море тому, що він поганий?” – вона незмінно отримувала реалістичні відповіді на кшталт: “Ні, човен погано прив’язали”. Результати, отримані Мід, суперечать тезі про те, що діти дошкільного віку пояснюють будь-які причиново-наслідкові зв’язки в природі за аналогією з відносинами, які існують між людьми, наприклад: “Місяця немає на небі, тому що він пішов у гості”.

Таким чином, Мід жодного разу не мала свідчень того, щоб діти приписували випадковій події надприродне значення. Вона дійшла висновку, що анімістичний спосіб мислення насамперед детермінований культурою, потенцією людського розуму, а не є якоюсь стадією розумового розвитку, як стверджував Піаже [6].

За Леві-Брюлем, що нижчий рівень розумового розвитку, то анімістичніше має бути мислення [4]. Однак реалістичність мислення маленьких малазійців порівняно з їхніми американськими ровесниками – не перевага, а недолік.

Підтримував думку Мід з цього приводу Дж. Брунер, який стверджував, що анімізм часто розглядали як відмітну особливість примітивного мислення.

“Нам, однак, видається, що бачити світ через призму своїх переживань здатна скоріше здорова, доглянута, розвинена дитина, аніж дитина, яка недоїдає, з традиційної культури племені уолф... Ми вважаємо, що анімізм не може розвиватися там, де індивідуалістська орієнтація не має підтримки. Справа в тому, що дитина в таких умовах не усвідомлює своїх власних психічних властивостей, не відокремлює їх від властивостей фізичного світу й тому, не маючи уявлення про психічні властивості взагалі, не може тим паче приписувати їх неживим предметам. Суб’єктивізм особистості в таких суспільствах не культивується; навпаки, підтримується ідея реальності, єдності людини й світу” [2, с. 328].

Прихильники модної у США у 20-х роках ХХ ст. теорії вільного виховання стверджували, що діти самі, без допомоги дорослих, можуть створити достатньо складну культуру, дорослі радше заважають їм. На прикладі культури манус Мід показує хибність цієї думки. Там, де дорослі не розвивають у дітей фантазію, не розповідають малюкам казок і легенд, не захоплюють їхню художню

творчість, дитяча фантазія виявляється збідненою. Мід зазначала, що для того, щоб дитяча уява розквітла, їй потрібно дати поживу. Хоча виняткова дитина може створити щось своє, більшість дітей навіть не зможуть уявити ведмедя під ліжком, якщо доросла людина не розповість їм про ведмедя. У психологічній літературі це питання залишається суперечливим. Більшість західних психологів вважають методи Мід ненадійними й нездатними виявити спонтанний дитячий анімізм.

Однак радянські психологи П. Тульвісте і А. Лапп, застосувавши методіку Мід до 75 естонських дітей віком від 3 до 5 років, показали, що вона цілком задовільно виявляє наявність чи відсутність анімізму й що гіпотеза Мід про його культурне походження заслуговує на увагу [10].

Особистісні риси, які ми називаємо маскулініними чи фемінними, на думку Мід, мають не біологічну, а соціальну природу. Особистісні відмінності між статями є породженням культури, вимогам якої вчиться відповідати кожне покоління чоловіків і жінок. Окрім цього, на прикладі різних народів вона показувала умовність наших уявлень про материнські та батьківські ролі у вихованні дітей. Так, Мід доводила унікальність різних культур.

Після смерті Мід 1978 р. австралійський етнограф Дерек Фрімен 1983 р. опублікував книгу “Маргарет Мід і Самоа. Створення і розвінчання одного антропологічного міфу”, де повністю розкритикував не тільки методологію, а й усі конкретні висновки її важливої роботи [12]. На суто фактичному рівні суперечка між Д. Фріменом і М. Мід не вирішується, адже не всі їхні дані можна зіставити. По-перше, між їхніми польовими дослідженнями є інтервал від 14 до 42 років. По-друге, Фрімен вивчав населення Західного Самоа, яке значно відрізняється від населення Східного Самоа, описаного Мід. По-третє, вони спиралися на різні джерела: Д. Фрімен опитував переважно одружених чоловіків і батьків родин, а респондентами М. Мід були дівчатка.

Дуже складними були стосунки Мід з психоаналізом. Уявлення про визначальну роль культури у формуванні особистості й акцент на відмінностях між культурами були несумісні з біологізмом та універсалістськими домаганнями фрейдизму. Результати М. Мід заперечували ортодоксальний психоаналіз і привертали увагу до психоаналізу як джерела натхнення для дослідження взаємозв'язків особистості й культури. Замість того, щоб сприймати психоаналіз як вмістилище універсальних істин, застосування яких могло або мало б щось відкривати, антропологи, наслідуючи Мід, стали дивитися на нього як на комплекс концепцій, які потрібно

застосовувати вибірково та з певною метою, про що його засновник та ортодоксальні послідовники навіть не знали й, можливо, не схвалили б.

На відміну від своєї старшої колеги Рут Бенедикт, М. Мід ніколи не захоплювалася створенням теорій. Це не означає, що в її працях немає концептуальних узагальнень. Але вони ніколи не домінували й не передували теоретичному матеріалу. Їх виводили з досвіду дослідницької роботи (що не означає, що вони завжди були правильними), і вони завжди мали більш або менш фрагментарний характер, були немовби “зауваженнями з приводу”.

Мід допомогла визначити коло методологічних проблем, які стали центральними для школи “Культура і особистість”; вона розробила модель поведінки психоантрополога і його відносин з тубільцями й створила еталон проведення польового дослідження, який залишався актуальним з 20-х до 60-х років ХХ ст.

Мід також підказала англійському етнографові Джофрі Гореру ідею пов’язати особливості російського національного характеру з традиційною в російських сім’ях практикою тривалого тугого сповивання немовлят, під впливом якого в дітей немовби формується звичка до терпіння та слухняності [13]. Лев Толстой як представник російського етносу так описував свої відчуття раннього дитинства, коли йому хотілося випростати руки і крикнути людям, які його зв’язали, що робити цього не потрібно: “Це було перше і найсильніше моє враження життя. І пам’ятний мені не крик мій, не страждання, а складність, суперечливість враження. Мені хочеться свободи; вона нікому не заважає, і мене мучать” [9, с. 462].

Ця ідея отримала назву “пелюшкового детермінізму”, а в Е. Еріксона вона пройшла апробацію в статті “Легенда про юність Максима Горького” [11].

Горер образно поєднав цю альтернативу між тривалим періодом нерухливості і коротким періодом активності й інтенсивної соціальної взаємодії з певними аспектами російського національного характеру. Багато росіян, на його думку, зазнають сильних душевних поривань і коротких спалахів соціальної активності в проміжках довгих періодів депресії й “самокопання”. Така сама тенденція характеризує й політичне життя суспільства: тривалі періоди підкорення сильним зовнішнім авторитетам змінюються яскравими періодами інтенсивної революційної діяльності.

Хоча М. Мід категорично відмежовувалася від спроб установити безпосередній причинний зв’язок між способами догляду за дитиною й переживаннями віку немовляти, з одного боку, і

характером дорослої людини й типом культури – з іншого, “пелюшковий детермінізм” увійшов в історію науки як приклад механіцизму й тенденційності.

Отже, із окремого аспекту ставлення до дитини виводилися особливості “основної особистості” й, відповідно, характеристика національного характеру народів загалом. Безумовно, поводження з дітьми в ранніх періодах дитинства має значення для всього онтогенетичного розвитку людини. Але зв’язок між раннім дитинством і рисами особистості має опосередкований характер, а зміст перших років життя дитини є набагато ширшим. Виводити ж характер усього народу безпосередньо з окремого елемента “ранніх досвідів”, наприклад, способу сповивання, не зовсім коректно, це не відповідає ні логіці, ні історії. Однак вивчення дитячої психології, на думку С. О. Токарева, є чи не найпозитивнішим (або, можливо, єдине позитивним), що створила етнопсихологічна школа” [8, с. 278].

Як сильні, так і слабкі сторони М. Мід яскраво виявилися в її концепції міжпоколінних відносин, нав’язаних студентськими хвилюваннями 60-х років ХХ ст. Пов’язуючи міжпоколінні відносини з темпом суспільного розвитку й панівним типом сімейної організації, Мід розрізняє в історії людства три типи культур:

- постфігуративні, в яких діти вчать переважно у своїх предків;
- кофігуративні, в яких і діти, й дорослі вчать насамперед у ровесників;
- префігуративні, в яких дорослі вчать також у своїх дітей.

Постфігуративна культура домінує в традиційному, патріархальному суспільстві, яке орієнтується переважно на досвід попередніх поколінь, тобто на традицію і її живих носіїв – людей похилого віку. Традиційне суспільство живе немовби поза часом, а будь-яка новизна викликає підозру: “Наші предки так не робили”. У такому суспільстві кожен знає своє місце і жодних суперечок не виникає.

Прискорення технічного та соціального розвитку робить оперття на досвід попередніх поколінь недостатнім. Кофігуративна культура переміщує центр тяжіння з минулого на сучасність. Для неї типова орієнтація не так на старших, як на сучасників, рівних за віком і досвідом. У науці це означає, що думка сучасних учених вважається важливішою, ніж, скажімо, думка Платона.

У вихованні вплив батьків урівноважується, а інколи вплив ровесників переважає. Це збігається із зміною структури сім’ї, яка перетворюється з “великої сім’ї” на нуклеарну. Звідси – зростання значення юнацьких груп, поява особливої молодіжної культури й міжпоколінних конфліктів.

Нарешті, в наші дні темп розвитку так прискорився, що минулий досвід уже не просто недостатній, а й часто виявляється дуже шкідливим, заважає сміливим і прогресивним підходам до нових обставин.

Префігуративна культура орієнтується здебільшого на майбутнє. Тому не тільки молодь вчиться у старших, як було завжди, а й старші прислуховуються до молоді. Раніше старший міг сказати юнакові: “Ти повинен мене слухатися, тому що я був молодим, а ти не був старим, тому я краще за тебе все знаю”. Сьогодні він може почути у відповідь: “Але ви ніколи не були молодими за тих умов, за яких нам випало жити, тому ваш досвід для нас не є корисним”. Звідси Мід виводить і молодіжну контркультуру, й студентські хвилювання у США.

В епоху науково-технічної революції питома вага молодіжних інновацій в розвитку культури, а також соціальна потреба в них стрімко зростає. Але хоч як посилювалася б ця тенденція, взаємовини і розподіл соціальних функцій між дорослими й молодими не можуть стати симетричними. Які б нововведення не пропонувала молодь, вони завжди ґрунтуються на досвіді минулих поколінь і, відповідно, на певній культурній дистанції.

Не слід фетишизувати і темпи культурного оновлення. Різні елементи культури змінюються аж ніяк не в однаковому ритмі. Оновлення і старіння спеціалізованих науково-технічних знань і навичок відбувається значно швидше, ніж зміна найважливіших ціннісних орієнтацій, вірувань тощо. Відповідно й ступінь міжпоколінних відмінностей буде різним.

Сучасна етнографія дитинства значно відрізняється від того, що робила М. Мід. Сьогодні вже ніхто не сподівається, що закономірності розвитку людини можна вивести тільки з етнографії, біології чи психології. Міждисциплінарна кооперація припускає докладний облік усіх підходів і даних.

Ідеї Мід дали напрям крос-культурним дослідженням дитячого середовища і розвитку до теперішнього часу. Крос-культурні відмінності в поведінці дорослих відзначалися й раніше, але процеси розвитку, які ведуть до цих відмінностей, не привертали уваги фахівців. “Примітивні” люди вважалися невинними, як діти, у своїх мисленневих процесах, й тому процес дитячого розвитку в незахідних культурах фактично нікого не цікавив (за винятком Б. Малиновського).

Список використаних джерел

1. Боас Ф. Методы этнологии / Ф. Боас // Антология исследований культуры; [отв. ред. Л. А. Мостова. – Т. 1. –

- Интерпретации культуры]. – СПб. : Университетская книга, 1997. – С. 519–527.
2. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Дж. Брунер; [под общ. ред. А. Р. Лурии]. – М. : Прогресс, 1977. – 412 с.
 3. Клакхон К. Зеркало для человека. Введение в антропологию / К. Клакхон. – СПб. : Евразия, 1998. – 352 с.
 4. Леви-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении / Л. Леви-Брюль. – М. : Педагогика-Пресс, 1994. – 608 с. – (Серия : “Психология : Классические труды”).
 5. Мид М. Культура и мир детства : Избранные произведения / М. Мид ; [пер. с англ. и коммент. Ю. А. Асеева; сост. и послесловие И. С. Кона]. – М. : Наука, 1988. – 429 с.
 6. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – М. : Педагогика-Пресс, 1994. – 528 с. – (Серия : “Психология : Классические труды”).
 7. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир. – М. : Прогресс, 1993. – 656 с.
 8. Токарев С. А. История зарубежной этнографии : [учеб. пособие] / С. А. Токарев. – М. : Высшая школа, 1978. – 352 с.
 9. Толстой Л. Н. Избранные сочинения : в трех томах / Л. Н. Толстой / [редкол. : Г. Беленький, П. Николаев, А. Пучков и др.]. – М. : Худож. лит., 1989. – Т. 3. – 671 с.
 10. Тульвисте П. Культурно-историческое развитие вербального мышления / П. Тульвисте. – Таллинн : Валгус, 1988. – 342 с.
 11. Эриксон Э. Легенда о юности Максима Горького / Э. Эриксон // Детство и общество; [пер. с англ.]. – СПб. : Ленато, АСТ’ Фонд “Университетская книга”, 1996. – С. 502–558.
 12. Freeman D. Margaret Mead and Samoa : The Making and Unmaking of an Anthropological Myth / D. Freeman. – Canberra : Australian National University Press, 1983. – 379 p.
 13. Gorer G. Exploring English Character / G. Gorer. – London : Cresset Press, 1955. – 328 p.
 14. Keesing R. M. New Perspectives in Cultural Anthropology / R. M. Keesing, F. M. Keesing. – New York : Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1971. – 457 p.

Are considered and analyzed scientific views of one of the founders of the school “Culture and identity” Margaret Mead.

Keywords: ethnopsychological school, individual psychology, personality, childhood, psychoanalysis.

Отримано: 2.03.2012 р.

РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ХАРАКТЕРИСТИК ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

У статті описано методику і результати експериментального розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів. Подано обчислення одержаних даних за допомогою методів математичної статистики: критеріїв знаків G і χ^2 . Доведена ефективність формувального експерименту за допомогою порівняння результатів первинної і вторинної діагностики в експериментальній і контрольній групах. Проаналізовано, які професійно значущі характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів розвинулися більше під час формувального експерименту, а які, менше.

Ключові слова: констатувальний експеримент, формувальний експеримент, розвиток, професійно значуща характеристика, особистісна зрілість, майбутній психолог, опитувальник, методи математичної статистики, критерій, тренінг, професійна підготовка.

В статье описана методика и результаты экспериментального развития профессионально значимых характеристик личностной зрелости будущих психологов. Представлено вычисление полученных данных с помощью методов математической статистики: критериев знаков G и χ^2 . Доказана эффективность формирующего эксперимента с помощью сравнения результатов первичной и вторичной диагностики в экспериментальной и контрольной группах. Проанализировано, какие профессионально значимые характеристики личностной зрелости будущих психологов развились больше во время формирующего эксперимента, а какие – меньше.

Ключевые слова: констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент, развитие, профессионально значимая характеристика, личностная зрелость, будущий психолог, опросник, методы математической статистики, критерий, тренинг, профессиональная подготовка.

Умовою професійної підготовленості, тобто готовності майбутнього психолога до надання психологічної допомоги клієнту, є розвиток особистісної зрілості майбутнього психолога. Активно становлення особистісної зрілості відбувається під час навчання у вузі. Якщо в основі професійної підготовки психолога відсутня робота з розвитку його особистісної зрілості, то професійна підготовка буде неповноцінною. Тому навчально-виховний процес

повинен бути спрямований на розвиток особистісної зрілості майбутніх психологів.

А. Г. Лідерс зауважує, що ведучою діяльністю психолога стосовно клієнта є їхній спів-розвиток, спів-особистісний ріст. Вирішення проблеми клієнта є не тільки крок клієнта в особистісному рості, але і крок в особистісному рості психолога. Тому особистісний компонент підготовки відіграє для психолога значну роль.

Існує думка, що, вибираючи професію психолога, молода людина підсвідомо намагається вирішити власні проблеми внутрішньоособистісного чи міжособистісного характеру. І. В. Вачков, І. Б. Гріншпун, М. С. Пряжников та ін. вважають, що найважливішим елементом професійної культури психолога є формування в собі готовності самостійно розв'язувати свої психологічні проблеми. З. Фройд зазначав, що жоден психоаналітик не просунеться у своїй роботі з клієнтом далі, ніж йому дозволять власні проблеми і внутрішній опір.

Психолог і майбутній психолог також мають психологічні проблеми. Рівень особистісної зрілості психолога дозволяє йому вирішувати власні проблеми, він має позитивний досвід їх розв'язання. Тоді як майбутньому психологу потрібно підвищувати рівень особистісної зрілості для ефективного розв'язання власних проблем і надання ефективної психологічної допомоги у професійній діяльності.

Більшість дослідників головним компонентом психологічної готовності до професійної діяльності психолога називають особистісне зростання, що передбачає прагнення майбутнього фахівця до найповнішого вияву і розвитку власних можливостей. На важливості особистісного зростання і самоактуалізації майбутніх психологів наголошують Н. О. Антонова, Т. І. Білуха, Ю. Г. Долінська, Б. Б. Іваненко, Л. М. Кобильник, Л. В. Логінова, О. О. Міненко, Л. В. Мова, Т. Б. Партико, Л. І. Рибачук та ін.

Однак, варто зазначити, що наукові дослідження професійного становлення майбутніх психологів стосуються переважно вивчення їх особистісних характеристик. Недостатня розробленість проблеми професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів зумовлює неврахування їх особистісного зростання у процесі професійної підготовки. Це призводить до формування неефективного психолога, який виконує свою діяльність непрофесійно, поглиблює психологічну проблему клієнта, що підвищує рівень психічного нездоров'я суспільства.

Для психологів важливим є розвиток їх професійно значущих характеристик особистісної зрілості, що забезпечить якісно високий рівень їх професійної підготовки. Це стало **метою** для написання

статті – проаналізувати результати експериментального розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів.

Для визначення ефективності формувального експерименту порівнювалися результати первинної діагностики, проведеної до формувального етапу, із результатами вторинної діагностики, здійсненої після формувального експерименту. В експериментальній групі застосовувалась відповідна методика розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів. Майбутні психологи брали участь у тренінгу за запланованим навчальним навантаженням з навчального курсу “Тренінг особистісного росту”. Проведено 14 тренінгових занять розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів: 13 занять для розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів і 1 заняття (останнє) було заключним і спрямовувалося на підведення підсумків тренінгу. Теми тренінгових занять: “Его-ідентичність”, “Самоприйняття”, “Індивідуалізм”, “Комунікабельність”, “Саморегуляція”, “Самостійність”, “Аутентичність”, “Інтелектуальність”, “Креативність”, “Моральність”, “Відповідальність”, “Трансцендентність”, “Самореалізація”.

Учасники під час відвідування тренінгових занять вели щоденники особистісного зростання. У щоденниках майбутні психологи записували власні самоспостереження, самоаналіз, роздуми про особистісне зростання, емоції, що переживали під час тренінгу, оцінювали кожну вправу на занятті за впливом на їх особистість за п’ятибальною системою. Майбутнім психологам найбільше подобалися вправи з використанням малюнків, музики, вправи на підвищення самооцінки, з використанням невербальних засобів спілкування. Майбутнім психологам важко давалися вправи, що потребували ґрунтовного самоаналізу, самокритики, філософських роздумів.

Тренінг особистісного росту передбачає самозміну кожного учасника. Механізмом самозміни є рефлексивність. Тому для діагностики механізмів самозміни майбутніх психологів використано анкету рефлексивності [5, с. 287]. Результати анкетування опрацьовувалися за шкалами: відстороненість, позитивна дисоціація, гностична компетентність, артикульованість, лабільність, оригінальність, критичність, когнітивність. Проаналізовано рівень вираженості компонентів рефлексивності по кількості балів за трьома рівнями: низький, середній і високий. Результати діагностики механізмів самозміни майбутніх психологів подано у таблиці 1.

Таблиця 1

Результати діагностики механізмів самозміни майбутніх психологів за анкетною рефлексивністю

Компонент рефлексивності	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	К-сть осіб	У %	К-сть осіб	У %	К-сть осіб	У %
Відстороненість	26	44,8	28	48,3	4	6,9
Позитивна дисоціація	-	-	32	55,2	26	44,8
Гностична компетентність	-	-	50	86,2	8	13,8
Артикульованість	2	3,4	44	75,9	12	20,7
Лабільність	4	6,9	48	82,8	6	10,3
Оригінальність	18	31	40	69	-	-
Критичність	2	3,4	52	89,7	4	6,9
Когнітивність	-	-	38	65,5	20	34,5

За результатами таблиці 1, найвищий рівень розвитку компонентів рефлексивності має позитивна дисоціація. У 44,8% майбутніх психологів на високому рівні розвинена здатність побачити себе збоку, вони вміють бути одночасно об'єктом і суб'єктом спостереження. Найнижчий рівень розвитку властивий відстороненості, що на низькому рівні вираженості досягає максимальних показників – 44,8% студентів експериментальної групи мають низький рівень здатності до емоційного відчуження від ситуації.

Максимальне значення на середньому рівні властиве критичності: 89,7% студентів вміють на середньому рівні раціонально прогнозувати ступінь здійснюваності різних варіантів рішення проблеми. Низький рівень відсутній за такими компонентами рефлексивності: позитивна дисоціація, гностична компетентність, когнітивність, а високий рівень відсутній за шкалою “Оригінальність”. Ці шкали досягають максимальних значень на середньому рівні вираженості, що свідчить про здатність побачити себе збоку; наявність знань, відповідних до проблемної ситуації; домінування когнітивного компонента у прийнятому рішенні стосовно проблемної ситуації; здатність більшості майбутніх психологів знаходити нестандартні рішення, діяти нестереотипно. Ці показники мають середній рівень розвитку.

На середньому рівні вираженості високі значення характерні також для таких компонентів рефлексивності, як лабільність і оригінальність. Це свідчить про те, що 82,8% студентів експериментальної групи на середньому рівні можуть вибудовувати альтернативні гіпотези, а 75,9% майбутніх психологів здатні на середній швидкості актуалізувати найбільш адекватні до проблемної ситуації фрагменти знань.

За загальними середніми значеннями шкал анкети рефлексивності побудовано профіль рефлексивності майбутніх психологів експериментальної групи. Результати подано на рисунку 1.

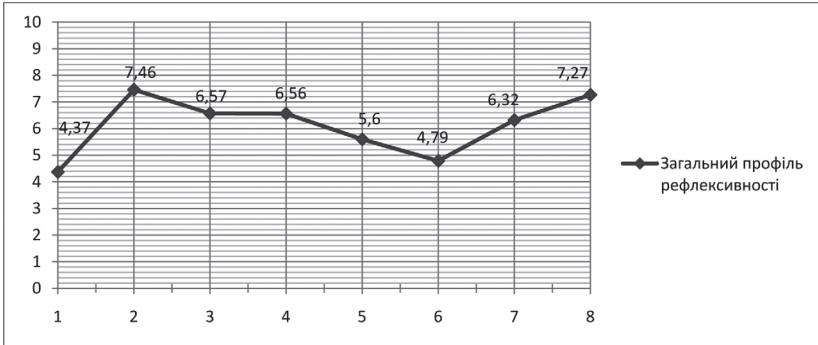


Рис. 1. Профіль рефлексивності студентів експериментальної групи

По горизонталі:

- 1 – Відстороненість; 5 – Лабільність;
- 2 – Позитивна дисоціація; 6 – Оригінальність;
- 3 – Гностична компетентність; 7 – Критичність;
- 4 – Артикульованість; 8 – Когнітивність;

По вертикалі: 1-10 – бали за шкалами анкети.

За рисунком 1, найвищі середні показники мають позитивна дисоціація і когнітивність, а найнижче середнє значення властиве оригінальності.

Після тренінгу особистісного зростання проведено повторну діагностику за методиками, що використовувалися у констатувальному експерименті: опитувальник особистісної зрілості О. С. Штепи [5, с. 115-120], багатофакторний особистісний опитувальник Р. Кеттелла [1, с. 192-239], самоактуалізаційний тест Е. Шострома [3, с. 426-433], короткий індекс самоактуалізації (SI) А. Джонса, Р. Крендела [6], шкала ясності Я-концепції (SCC) Д. Кемпбела [4], опитувальник “Ставлення до життя, смерті і кризової ситуації” А. А. Баканової [2, с. 260-267].

При порівнянні індивідуальних показників рівня розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів контрольної та експериментальної груп з результатами первинної діагностики, використано критерій знаків G для виявлення статистичної достовірності ймовірних позитивних зсувів досліджуваних характеристик. При порівнянні результатів достовірності зсуву за критерієм знаків G результатів первинної і

вторинної діагностики в експериментальній і контрольній можна зробити висновки.

1. Статистично достовірними в експериментальній групі є підвищення показників за такими характеристиками: відкритість, емоційна стійкість, незалежність, оптимізм, відповідальність, комунікабельність, гнучкість, самодостатність; зниження напруженості, схильності до почуття провини.

2. Статистично достовірними на рівні 0,05 в експериментальній групі є підвищення показників за такими характеристиками: інтелектуальність, м'якосердість, довірливість, високий самоконтроль поведінки.

3. Статистично недостовірними в експериментальній групі є підвищення показників за характеристиками мрійливості і практичності.

4. Статистично недостовірними в контрольній групі є підвищення показників за характеристиками відкритості, незалежності, оптимізму, самодостатності.

5. У контрольній групі не відбулося підвищення показників інтелектуальності, емоційної стійкості, відповідальності, комунікабельності, м'якосердості, мрійливості, практичності, гнучкості, самоконтролю поведінки; не відбулось зниження показників підозріливості, напруженості, схильності до почуття провини.

Професійно значущими характеристиками особистісної зрілості, що найбільше розвинулися під час формувального експерименту, стали: аутентичність, моральність, індивідуалізм, менше розвинулися – інтелектуальність, саморегуляція.

Найбільша кількість позитивних зсувів за G-критерієм властива для студентів експериментальної групи. Середня кількість позитивних зсувів експериментальної групи складає 30,81, а контрольної – 21,63. Це свідчить про те, що позитивні зміни у характеристиках особистісної зрілості більше характерні для студентів експериментальної групи.

Нульові зсуви за G-критерієм переважають в контрольній групі. Середня кількість нульових зсувів експериментальної групи складає 12,56, а контрольної – 13,31. Це означає, що незмінність показників більше властива студентам контрольної групи.

Найбільша кількість негативних зсувів за G-критерієм отримана студентами контрольної групи. Середня кількість негативних зсувів експериментальної групи складає 14,62, а контрольної – 24,06. Ці показники свідчать про те, що зниження показників професійно значущих характеристик особистісної зрілості більше властива студентам контрольної групи.

За всіма факторами опитувальника, крім факторів I і M, показники нульових зсувів експериментальної групи менші, ніж показники контрольної (різниця між ними становить 2–10 одиниць). Це свідчить про те, що особистісні характеристики майбутніх психологів експериментальної групи у процесі формувального експерименту зазнали змін більше, ніж особистісні характеристики студентів контрольної групи.

Проведено порівняльний аналіз результатів первинної і вторинної діагностики за опитувальником особистісної зрілості О. С. Штепи. Для порівняння результатів використовувався критерій знаків G. При порівнянні результатів достовірності зсуву за критерієм знаків G результатів первинної і вторинної діагностики в експериментальній і контрольній можна зробити такі висновки.

1. Статистично достовірними в експериментальній групі є підвищення показників за такими показниками: відповідальність, децентрація, толерантність, автономність, контактність, самоприйняття, креативність, синергійність.

2. Статистично достовірними на рівні 0,05 в експериментальній групі є підвищення показників за характеристиками глибинності переживань і життєвої філософії.

3. Статистично недостовірними в контрольній групі є підвищення показників за характеристиками відповідальності, децентрації, синергійності.

4. У контрольній групі не відбулось підвищення показників глибинності переживань, життєвої філософії, толерантності, автономності, контактності, самоприйняття, креативності.

Професійно значущими характеристиками особистісної зрілості, що у майбутніх психологів під час формувального експерименту розвинулися найбільше, були: відповідальність, самостійність, комунікабельність, позитивна Я-концепція, креативність.

Найбільша кількість позитивних зсувів за G-критерієм властива для студентів експериментальної групи. Середня кількість позитивних зсувів експериментальної групи складає 29,6, а контрольної – 19,8. Це свідчить про те, що позитивні зміни у характеристиках особистісної зрілості більше характерні для студентів експериментальної групи.

Нульові зсуви за G-критерієм переважають в контрольній групі. Середня кількість нульових зсувів експериментальної групи складає 17,7, а контрольної – 16,9. Це означає, що незмінність показників більше властива студентам контрольної групи.

Найбільша кількість негативних зсувів за G-критерієм отримана студентами контрольної групи. Середня кількість негативних зсувів

експериментальної групи складає 10,7, а контрольної – 22,2. Ці показники свідчать про те, що зниження показників особистісної зрілості більше характерне для студентів контрольної групи.

Для визначення динаміки зміни показників таких професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів, як Его-ідентичність, трансцендентність, самоактуалізація, креативність, позитивна Я-концепція, комунікабельність повторно використано такі методики: самоактуалізаційний тест Е. Шострома, короткий індекс самоактуалізації (SI) А. Джонса, Р. Крендела, шкала ясності Я-концепції (SCC) Д. Кемпбела, опитувальник “Ставлення до життя, смерті і кризової ситуації” А. А. Баканової. Результати зміни рівня вираженості показників за результатами первинної і вторинної діагностики в експериментальній і контрольній групах подано у таблиці 2.

Таблиця 2

Рівень вираженості професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів за результатами первинної і вторинної діагностики

Професійно значуща характеристика особистісної зрілості майбутніх психологів	Низький рівень у %				Середній рівень у %				Високий рівень у %			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
Самоактуалізація	6,9	1,7	8,5	6,8	51,7	43,1	50,8	49,1	41,4	55,2	40,7	44,1
Трансцендентність	1,7	–	3,4	5,1	17,3	6,9	22,0	20,3	81,0	93,1	74,6	74,6
Моральність	24,2	15,5	25,4	25,4	67,2	65,5	64,4	61,0	8,6	19,0	10,2	13,6
Індивідуалізм	41,4	31,3	44,1	40,7	43,1	39,4	42,3	47,5	15,5	29,3	13,6	11,8
Самостійність	10,3	3,4	8,5	3,4	82,8	81,1	79,7	86,4	6,9	15,5	11,8	10,2
Відповідальність	15,5	8,6	13,6	8,5	65,5	58,6	62,7	66,1	19,0	32,8	23,7	25,4
Позитивна Я-концепція	8,6	–	6,8	5,1	62,1	51,7	66,1	61,0	29,3	48,3	27,1	33,9
Аутентичність	5,2	–	8,5	10,2	55,2	39,7	52,5	47,5	39,6	60,3	39,0	42,3
Его-ідентичність	3,5	1,7	6,8	3,4	62,1	41,5	59,3	62,7	34,4	56,8	33,9	33,9
Креативність	12,1	5,2	15,3	17,0	39,6	27,6	37,3	32,2	48,3	67,2	47,4	50,8
Інтелектуальність	29,3	22,4	25,4	25,4	65,5	65,5	69,5	66,1	5,2	12,1	5,1	8,5
Комунікабельність	15,5	12,1	13,5	11,8	79,3	72,4	83,1	79,7	5,2	15,5	3,4	8,5
Саморегуляція	12,1	5,2	10,2	11,9	56,9	50,0	54,2	49,1	31,0	44,8	35,6	39,0

За результатами таблиці 2, найбільш значущі позитивні зміни, що виражаються у підвищенні рівня розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів, присутні у студентів експериментальної групи. У них після проведення формувального експерименту низький рівень трансцендентності, позитивної Я-концепції, аутентичності відсутній. У досліджуваних експериментальної групи позитивні зміни присутні незначні.

Для перевірки ефективності формувального експерименту використано критерій χ^2 . Порівняємо рівні розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів за результатами первинної і вторинної діагностики в експериментальній і контрольній групах. Результати подано у таблиці 3.

Таблиця 3

**Рівень вираженості професійно значущих характеристик
особистісної зрілості майбутніх психологів
за результатами первинної і вторинної діагностики**

Професійно значуща характеристика особистісної зрілості майбутніх психологів	Показник критерію χ^2 в експериментальній групі	Показник критерію χ^2 в контрольній групі
Самоактуалізація	9,950	0,681
Трансцендентність	9,757	0,981
Моральність	15,748	1,313
Індивідуалізм	15,068	1,139
Самостійність	15,376	3,840
Відповідальність	13,822	2,219
Позитивна Я-концепція	22,662	2,524
Аутентичність	20,372	1,095
Его-ідентичність	22,345	1,895
Креативність	14,967	1,130
Інтелектуальність	10,781	2,433
Комунікабельність	21,748	3,413
Саморегуляція	10,915	1,088

Оскільки число ступенів свободи дорівнює 2, то для порівняльного аналізу використовуємо показники, що визначатимуть межі допустимих похибок (показники визначаємо за таблицею граничних значень критерію). В експериментальній групі для показників критерію, що визначають такі професійно значущі характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів, як моральність, індивідуалізм, самостійність, відповідальність, позитивна Я-концепція, аутентичність, Его-ідентичність, креативність,

комунікабельність вірогідність допустимої похибки складає менше ніж 0,001, тобто менше ніж 1 випадок на 1000 (оскільки показники критерію для цих характеристик переважають числове значення 13,82). Це означає, що гіпотеза про значимі зміни, які відбулися в результаті проведення формувального експерименту, підтвердилася. Найвищі числові показники отримали позитивна Я-концепція, Его-ідентичність, комунікабельність, аутентичність. Ці характеристики в експерименті розвинулися у майбутніх психологів найбільше.

В експериментальній групі для показників критерію χ^2 , що визначають самоактуалізацію, трансцендентність, інтелектуальність і саморегуляцію, вірогідність допустимої похибки складає менше ніж 0,01, тобто менше ніж 1 випадок на 100 (оскільки показники критерію χ^2 для цих характеристик переважають числове значення 9,21, але не перевищують 13,82). Ці професійно значущі характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів у формувальному експерименті розвинулися менше, ніж моральність, індивідуалізм, самостійність, відповідальність, позитивна Я-концепція, аутентичність, Его-ідентичність, креативність, комунікабельність.

У контрольній групі для всіх показників критерію χ^2 , що визначають професійно значущі характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів, вірогідність допустимої похибки складає більше ніж 0,05, тобто більше ніж 5 випадків на 100 (оскільки показники критерію χ^2 для цих характеристик не перевищують числове значення 5,99). Це означає, що позитивних змін у студентів контрольної групи майже не відбулося. Значні позитивні зміни є у майбутніх психологів експериментальної групи, що виражається у високих показниках критерію у цій групі. Тому ефективність проведення формувального експерименту підтверджена.

Після проведення формувального експерименту в майбутніх психологів експериментальної групи повинен змінитися рівень розвитку їх професійно значущих характеристик особистісної зрілості. Для порівняльного аналізу співвідносно результати первинної і вторинної діагностики в експериментальній і контрольній групах. Результати порівняння подано у таблиці 4. Обчислення ефективності проведення експерименту відбувалися за допомогою критерію χ^2 .

За формулою обчислення критерію χ^2 визначаємо, що його показник в експериментальній групі дорівнює 21,63. Оскільки число ступенів свободи складає 2, то при цьому показнику вірогідність

допустимої похибки складає менше ніж 0,001, тобто менше як 1 випадок на 1000. Оскільки $21,63 > 13,82$, то ефективність проведеного формувального експерименту підтверджена. Тоді як критерій χ^2 у контрольній групі дорівнює 0,46 при вірогідності допустимої похибки більше ніж 0,05, що доводить майже незмінність показників рівня розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості у студентів контрольної групи.

Таблиця 4

Порівняльні результати рівня розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів експериментальної і контрольної групи

Рівень розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості Вид діагностики	Низький рівень у %		Середній рівень у %		Високий рівень у %	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Первинна	10,4	11,9	72,4	74,6	17,2	13,5
Вторинна	–	10,2	69,0	74,6	31,0	15,2

Отже, за результатами порівняльного аналізу первинної (констатувальної) і вторинної (після виконання формувального експерименту) діагностики і шляхом порівняння результатів в експериментальній і контрольній групах (в експериментальній групі відмічено більш значні позитивні зміни, ніж в контрольній) ефективність формувального експерименту підтверджена.

Професійно значущими характеристики особистісної зрілості, що найбільше розвинулися у майбутніх психологів під час формувального експерименту, є: позитивна Я-концепція, Его-ідентичність, аутентичність, креативність, самостійність, відповідальність, комунікабельність, індивідуалізм, моральність. Характеристиками, що менше розвинулися, виявилися: трансцендентність, інтелектуальність, саморегуляція, самоактуалізація.

Перспективами подальшого дослідження є застосування на практиці і подальше вдосконалення даної програми розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості під час професійної підготовки майбутніх психологів.

Список використаних джерел

1. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Д. Я. Райгородский. – Самара : Издательский Дом “БАХРАХ”, 1998. – 672 с.

2. Слотина Т. В. Психология личности /Т.В.Слотина. – СПб.: Питер, 2008. – 304 с.
3. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 490 с.
4. 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.
5. Штепа О. С. Диспозиційна модель особистісної зрілості : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.05 /Штепа Олена Станіславівна. – Львів, 2003. – 146 с.
6. Jons A., Crandall R. Validation of a short index of self-actualization. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1986. – p. 63–73.

Methodology and results of experimental development professionally of meaningful descriptions of personality maturity of future psychologists are described in the article. The calculation of the obtained data is given by means of methods of mathematical statistics: criteria of signs of G and . The well-proven efficiency of forming experiment is with the help of comparison of results of primary and secondary diagnostics in experimental and control groups. It is analyzed, what professionally meaningful descriptions of personality maturity of future psychologists developed anymore during a forming experiment, and which less than.

Keywords: forming experiment, development, professionally meaningful description, personality maturity, future psychologist, questionnaire, methods of mathematical statistics, criterion, training, professional preparation.

Отримано: 6.03.2012 р.

Роль інтелектуального та когнітивного досвіду в розвитку педагогічної обдарованості

У статті представлено рекомендації з передачі інтелектуального та когнітивного досвіду для розвитку педагогічної обдарованості викладачів фізичного виховання. Запропоновано модель особливостей передачі практичного досвіду для молодих педагогів. Матеріали можуть бути використані в практиці перепідготовки викладачів фізичного виховання.

Ключові слова: обдарованість, педагогічна обдарованість, інтелектуальний і когнітивний досвід.

В статье представлены рекомендации по передаче интеллектуального и когнитивного опыта для развития педагогической одаренности преподавателей физического воспитания. Предложена модель особенностей передачи практического опыта для молодых педагогов. Материалы могут быть использованы в практике переподготовки преподавателей физического воспитания.

Ключевые слова: одаренность, педагогическая одаренность, интеллектуальный и когнитивный опыт.

Вивченню особливостей особистих здібностей та обдарованості педагогів присвячена велика кількість досліджень (В.С.Бажанюк, А. А. Баранов, Ф. Н. Гоноболін, М.М.Кашапов, В.О.Крутецький, Н. В. Кузьміна, Є. Н. Жучева, М. В. Журавкова, Л. М. Мітіна, Є.І. Рогов та ін.) [1,2,3,4,5,6].

Ф. Н. Гоноболін (1975) одним з перших описав деякі психічні якості особистості вчителів. Перш за все він виділяє дидактичні здібності, які необхідні для відбору необхідного матеріалу з книг та інших джерел, його реконструювання, з тим щоб цей важкий матеріал зробити доступним розумінню дітей. Потім він виділяє експресивні здібності, реалізовані в мові, міміці та інших формах поведінки, й організаційні здібності, що забезпечують порядок і дисципліну в класі, продуктивне використання часу уроку, створення згуртованого колективу. До педагогічних здібностей Ф.Н. Гоноболін відносить педагогічну інтуїцію (проникливість, здогад без послідовного міркування), спостережливість і увагу вчителя, що носить багатоплановий характер: вміння зосередитися на навчальному матеріалі і водночас тримати в полі зору весь клас.

Важливу роль відіграє здатність учителя швидко орієнтуватися в класі, швидко запам'ятовувати прізвища учнів[2].

Ф. Н. Гоноболін пише також про сугестивні здібності вчителя, тобто здатності до навіювання і про академічні здібності до занять тим предметом, який викладає вчитель[2].

Автор виділив бажані і небажані особистісні якості вчителя. Важливими, з точки зору учнів, є справедливість, людяність, чесність, вимогливість, але вона не приводить до придушення особистості. Протипоказані вчителям дратівливість, нетерплячість, поспішність зроблених висновків [2].

Л. А. Регуш (1984) приділяє особливу увагу такій педагогічній здібності, як прогнозування. Незважаючи на те, що вивчення психологічних особливостей учителів, їх професійно важливих якостей, стилям педагогічної діяльності присвячено чимало досліджень, багато з них страждають одним недоліком: вивчаються ті, хто вибрав професію вчителя, а не ті, хто має успіхи в педагогічній діяльності. Тому немає чітких критеріїв щодо того, кого слід було б орієнтувати і відбирати в педагогічну професію і чи потрібно взагалі в неї відбирати людей.

Здібності як складну багатогранну психологічну категорію визначає В. Крутецький (1968, 1971, 1976, 1990, 1991). Він виділяє загальнопедагогічні здібності, необхідні всім учителям, незалежно від предмета, і спеціальні педагогічні здібності, пов'язані з викладанням певного предмета. Вони різні у вчителів різних спеціальностей. Тобто заслуга В.А. Крутецького полягає в тому, що ним були введені поняття загальних і спеціальних педагогічних здібностей.

Під керівництвом В.А. Крутецького був проведений ряд досліджень спеціальних педагогічних здібностей: дидактичних здібностей вчителів навчальних класів (О.Г. Баласова, 1982), формування дидактичних здатностей студентів у процесі їх підготовки до навчання дітей шестирічного віку (В.Л. Безделіна, 1985); педагогічних здібностей учителя праці (С.В. Недбаїва, 1984), вчителя російської мови та літератури (Р.Я. Імаметдінова, 1988), вчителя історії (Л.Н. Лаврова, 1986), вчителя математики (А.В. Андрієнко, 1990) та ін.

Психолого-педагогічні проблеми розуміння вчителем учня досліджувались С.В. Кондратьєвою (1980, 1984), яка провела детальне вивчення соціально-перцептивних здібностей учителя і виділила дві основні групи педагогічних здібностей: соціально-перцептивні і здібності до управління поведінкою та діяльністю учнів.

Ідея С.В. Кондратьєвої про укрупнення видів педагогічних здібностей і зведення їх до двох компонентів – перцептивного і

управлінського – знайшла подальший розвиток в роботах її співробітників В.М. Раздобудько (1973), Л.С. Базілевської (1984), С.Д. Литвина (1987).

С.Д. Литвин (1987) в розгляд педагогічних здібностей ввів аспект активності вчителя з перестроювання педагогічної ситуації, розробив ознаки (узагальненість, нестереотипність, діалогічність) і прояви цієї професійної активності. С.Д. Литвин вважає, що рівень педагогічних здібностей виражається у співвідношенні перцептивного та управлінського компонентів здібностей, що визначають можливість застосування учителем різних видів перестроювання педагогічної ситуації.

Найбільш системними і масштабними дослідженнями педагогічної обдарованості в останні десятиліття стали роботи Н.В. Кузьміної (1961, 1962, 1967, 1976, 1984, 1985, 1990, 1993), яка визначає педагогічні здібності як індивідуальні, стійкі властивості особистості, що відображають особливу чутливість до вимог педагогічних систем, до специфіки відображення особистості учня як об'єкта-суб'єкта педагогічного процесу, а також до можливих намагань впливу на нього. Структура педагогічних здібностей в концепції Н.В. Кузьміної є відображенням функціональних компонентів педагогічної діяльності (гностичних, проектувальних, конструктивних, комунікативного, організаторського). В структурі педагогічних здібностей автор виділяє 2 рівні: перцептивно-рефлексивний, звернений до об'єкта, і проєктивний, звернений до способів впливу на об'єкт. Для першого рівня характерна особлива чутливість до об'єктів дійсності, змінам та їх причин в об'єкті педагогічної діяльності, під впливом різних засобів впливу, переваг і недоліків особистої діяльності, що виявляється у взаємодії з учнями. Другий рівень пов'язаний з виробленням стратегій впливу і проявляється в особливій чутливості до конструювання способів впливу, організації впливу, комунікації з учнями, аналізу причин успіхів і невдач у здійсненні діяльності. Здібності цього рівня звернені до способів впливу і містять: 1) гностичні здібності до дослідження об'єкта, 2) проектувальні здібності – чутливість до адекватного і обґрунтованого проектування власної діяльності та діяльності учнів; 3) конструктивні здібності – чутливість до способів композиційного вибудовування заняття, відбору й організації навчального матеріалу, 4) комунікативні здібності – чутливість до встановлення педагогічно доцільних взаємовідносин, 5) організаторські здібності [4].

Найважливішими якостями вчителя Н.В. Кузьміна вважає здібність до подолання труднощів у педагогічній діяльності,

організаторські здатності, педагогічний такт, спостережливість, більшу вимогливість до себе і дітей, постійне самовдосконалення, здібність розуміти дітей, самокритичність, здібність передбачати труднощі дітей, педагогічна уява, а також вказує, що емпатія і сугестія властиві лише “педагогічно здібним” учителям. Педагогічно талановиті вчителі мають високий і складний рівень розвитку проєктувальних і конструктивних умінь (регулювати процес діяльності, включати в діяльність, знаходити привабливими різні види діяльності, узагальнювати результати, вміння мотивувати, акцентувати увагу і направляти діяльність), а спеціальні здібності до предмета в педагогічній діяльності виявляються лише при високому рівні розвитку педагогічних здібностей. Н.В. Кузьміна провела розмежування між загальними педагогічними та спеціальними здібностями, визначила їх взаємодію в педагогічній діяльності вчителя. Спеціальні здібності включаються в сферу педагогічної діяльності лише за наявності педагогічної спрямованості та педагогічних здібностей. У разі відсутності педагогічної спрямованості та педагогічних здібностей спеціальні здібності якби гальмуються, не розвиваються, і людина тяготиться педагогічною діяльністю [4].

Серед найбільш важливих педагогічних здібностей В.О. Сластьонін (1976, 1991) називає здібності до передачі дітям знань в короткій, цікавій формі, здібність розуміти, самостійність і творчий склад мислення, винахідливість, вміння організувати навчальний процес. Він розробив класифікацію особистісних і професійно-педагогічних якостей вчителя в залежності від спрямованості його особистості: ідеологічної спрямованості (світогляд, ідейна переконаність, суспільна активність); професійно-педагогічної спрямованості (інтерес і любов до дітей, спостережливість, наполегливість, товариськість); пізнавальної спрямованості (пізнавальні потреби та інтереси, інтелектуальна активність, почуття нового, готовність до педагогічної самоосвіти).

Залежно від розвиненості у вчителів професійно важливих якостей і спрямованості в процесі педагогічної діяльності на ті чи інші цілі, виділяють (Е. І. Рогов, 1998) кілька типів вчителів (“організатор”, “предметник”, “комунікатор”, “інтелігент”) та їх проміжних варіантів. Для “організатора” характерні такі якості, як вимогливість, організованість, сильна воля, енергійність. Він часто є лідером серед учнів і вчителів, схильний до проведення позакласних заходів. З педагогічних функцій краще здійснює виконавчу, мобілізаційну, організаторську.

“Предметник” володіє спостережливістю, прагненням до творчості, професійною компетентністю. Він раціоналіст, впевнений

в необхідності знань та їх значимості в житті. “Предметник” при здійсненні педагогічної діяльності краще реалізує конструктивну, методичну, навчальну, орієнтовну функції.

Головні риси “комунікатора” – товариськість, доброта, зовнішня привабливість, висока моральність, емоційність і пластичність поведінки. Він екстравертований, відрізняється низькою конфліктністю, емпатійністю, любов’ю до дітей. В процесі своєї діяльності краще здійснює комунікативну функцію.

Тип “інтелігент” (“просвітитель”) характеризується високим інтелектом, загальною культурою і безумовною моральністю. Він принциповий, дотримується моральних норм, легко може забезпечити в своїй професійній діяльності виконання гностичної, виховної, інформаційної, розвиваючої, дослідницької функцій, а також функції самовдосконалення.

В психологічній практиці для розвитку обдарованості важливого значення набуває наявність стану відкритості до сприйняття індивідуального інтелектуально, когнітивного та практичного досвіду інших відомих осіб. Цей конструкт “відкрита пізнавальна позиція” (за М.О.Холодною) припускає особливий тип пізнавального відношення до світу, при якому індивідуальний погляд відрізняється варіативністю й різноманітністю суб’єктивних способів осмислення однієї і тієї ж самої події, а також адекватною сприйнятливістю стосовно незвичайних, зокрема потенційно психотравматичних аспектах, що відбувається [6].

Про сформованість відкритої пізнавальної позиції можна судити за специфічними станами індивідуального розуму:

1. Усвідомлення можливості безлічі різноманітних уявних “поглядів” на одне і те саме явище.

2. Готовність використовувати різні способи опису й аналізу того або іншого явища, зокрема здатності довільно переходити від одного способу до іншого (від логіко-аналітичного — до образного, від інтуїтивно-асоціативного — до алгоритмічного, від дієво-практичного — до ігрового і т.д.).

3. Усвідомлення необхідності врахування точки зору іншої людини, а також здатність синтезувати різні пізнавальні позиції в умовах діалогу з іншими людьми.

4. Особливе відношення до парадоксів і протиріч, пов’язане з готовністю ухвалювати будь-які незвичайні відомості без яких-небудь суб’єктивних захисних викривлень.

5. Відносний характер індивідуальних суджень, що проявляється в можливості, з одного боку, погоджуватися із джерелами, що явно різняться своїм змістом, інформацією й, з другого боку,

сумніватися в, здавалося б, очевидному і безперечному джерелі інформації.

6. Сприйняття оточуючого за принципом “можливо все — навіть те, що неможливо”. Зазвичай, чим людина розумніша, тим важче її чим-небудь здивувати: навіть самі неймовірні події виявляються для неї суб’єктивно очікуваними.

Отже, ментальні структури, що утворюють склад метакогнітивного досвіду, є психологічною основою здатності до інтелектуальної саморегуляції й, отже, умовою продуктивного інтелектуального функціонування. Відповідно сформований метакогнітивний досвід є свідченням рівня інтелектуального розвитку особистості.

Використання таких методологічних позицій особливо актуальним є при підготовці викладачів фізичного виховання (на секціях фітнесу). В цьому контексті в психологічній та педагогічній практиці виділяють “центральні орієнтири”, які проходять через тренувальний процес і по-різному впливають на навколишній психологічний і соціальний клімат. До числа таких належать:

Знання фундаментальних принципів навчання. Вони засновані на психологічних дослідженнях, знаннях про навчання рухам, перенесенні й збереженні навичок і т.д. На заняттях у тренера є також досить можливостей для того, щоб мотивувати або “притримувати”, “заземлити” учасників тренінгових груп.

Ретельне планування тренування ще до того, як він зустріне з клієнтом у залі. В цьому плані повинні бути відбиті індивідуальні особливості, потреби й характер майбутнього навантаження клієнта. Складання точного та продуманого плану є важливою частиною роботи тренера.

Опрацювання кожного етапу тренування. При розробці тренувальних планів необхідно враховувати певні загальні вимоги: у тренуванні повинна бути передбачена як фізична, так і психологічна розминка, для підготовки до наступного навантаження.

Наявність новизни на кожному з етапів тренінгу. Тренування, по можливості, повинні містити щось нове. Немає нічого гірше, ніж стомлююча одноманітність умов тренувань.

Вміле дозування часу тренувань. До початку передбачуваного тренування тренер повинен інформувати клієнта про її інтенсивність і тривалість. Коли клієнта дезінформують або взагалі нічого не говорять про майбутню роботу, то на самому початку тренування їх зусилля й старання будуть, швидше за все, мінімальними. В цьому випадку вони настроюються на найважчу роботу, найважчі тренування. Навіть добре знаючи про інтенсивність роботи, багато

клієнтів додають лише помірні зусилля, щоб могли закінчити все тренування.

Очевидно, ні в чому іншому тренери не порушують так часто законів навчання, як у доборі й складанні вправ. Те, як вирішується питання використання тренером тієї або іншої вправи, часто являє собою, з погляду психології, незбагненну таємницю. Тому багато вправ, швидше за все, викликають ефект, протилежний запланованому.

Кваліфікований підбір вправ. Щоб вправи приносили максимум користі, вони не повинні порушувати основні закони перенесення рухових навичок, сформульовані в ході експериментальних досліджень. Багато клієнтів знають багато про свої індивідуальні здібності й фізичні якості.

Уважне ставлення до пропозицій клієнта може нерідко сприяти більш продуктивним тренуванням і якнайшвидшому освоєнню вправи завдяки активності й повній віддачі клієнта.

Досвідчені педагоги виділяють ряд важливих принципів, на основі яких повинні бути побудовані тренування. Розглянемо основні з них :

Принцип 1. Обов'язкове врахування трьох важливих позицій:

- 1) інтенсивність, з якою працює клієнт;
- 2) якість їх діяльності ;
- 3) загальна тривалість усього тренування.

Принцип 2. Доцільність проведення розминки перед тренуваннями. Спеціальна розминка може викликати позитивні психологічні ефекти.

Принцип 3. Тренування повинно бути добре організоване й проходити в діловий, робочій атмосфері. Тренер повинен звертати увагу на темп і ритм тренування.

Принцип 4. Під час тренування розумно й вчасно застосовувати усілякі види заохочень.

Ріст досягнень клієнта буде залежати від того, наскільки часто в час тренування на нього звертають увагу, і наскільки часто він одержує інформацію про свої помилки й успіхи. Під час тренування тренер повинен бути уважним, виправляти помилки клієнта в міру їх появи й не допускати їхні закріплення. Іноді тренер може зупиняти клієнта й пропонувати йому неправильно виконати вправу для того, щоб той краще відчув, чого йому слід уникати. Клієнтам потрібна, насамперед, професійна, розумна і конструктивна порада в критичний момент тренування.

Принцип 5. Вміле використання інтелектуальної та словесної інформації, яка є частиною тренування, найкраще засвоюється,

якщо після повідомлення цієї інформації, передбачається якийсь час для повторення й освоєння його. Якщо тренування або частина її закінчується без такої словесно-інтелектуальної оцінки, резюме проробленого, то вони стають менш ефективними.

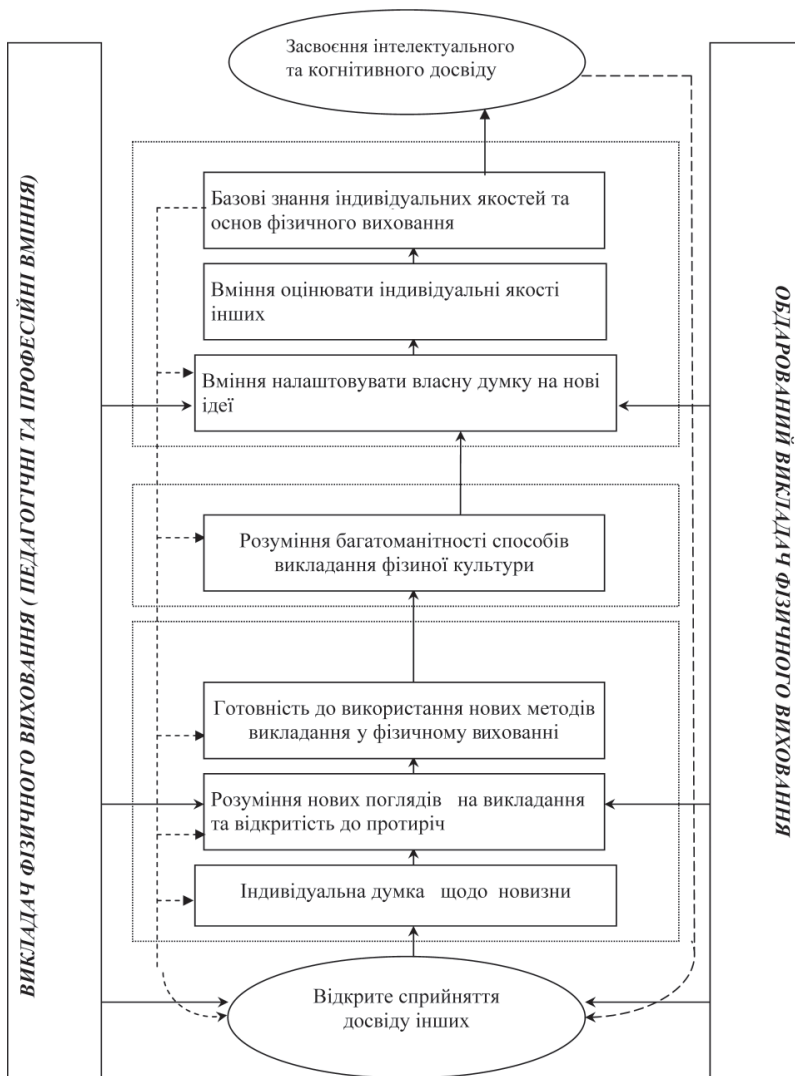


Рис. 1. Модель засвоєння інтелектуального та когнітивного досвіду викладачем фізичного виховання

Принцип 6. Організація планування наступних тренувань.

Планування наступних тренувань повинно починатися відразу ж після завершення тренування. Оцінка досягнутого й того, що ще має бути зроблено, а також виявлення індивідуальних особливостей у результаті проробленої роботи на конкретному тренуванні допоможе зробити наступні тренування ще ефективнішим.

Принцип 7. Врахування особистісних особливостей клієнта. Особистісні особливості клієнта є важливим показником у практичній роботі. Для ефективної роботи тренерів слід враховувати наявність або відсутність певних особистісних рис у своїх клієнтів. Так, індивіду, наділеному твердістю характеру, властиві емоційна зрілість, незалежність у думках і діях, твердість і критичність в оцінці себе й навколишнього світу, здатність володіти своїми почуттями й не показувати тривоги в різних ситуаціях. На іншому кінці шкали перебуває індивід з “м’яким характером”, не цілком дозрілий емоційно, нетерплячий, сентиментальний, що часто виявляє свою тривогу. На основі цих характеристик можна прогнозувати, хто з більшим успіхом здатний переносити напружену фізичну роботу й психічні навантаження, пов’язані з нею. В процесі занять необхідно враховувати психічні стани клієнтів. Особистість з високим рівнем тривожності звичайно вимагає більшої уваги й емоційної підтримки, довше освоює особливо важкі вправи. Уважний тренер повинен знати, хто з його підопічних, впевнений у собі, а хто ні, і якщо буде потреба виявляти останнім емоційну й словесну підтримку.

Загалом поетапні кроки засвоєння інтелектуального та когнітивного досвіду обдарованими викладачами фізичного виховання представлені на рис. 1.

Висновки

1. В структурі особистості педагогічно обдарованих вчителів відмічаються високий і складний рівень розвитку проєктувальних і конструктивних умінь (регулювати процес діяльності, включати в діяльність, знаходити привабливими різні види діяльності, узагальнювати результати, вміння мотивувати, акцентувати увагу і направляти діяльність), що дає можливість здійснювати викладання на високому рівні.

2. Для засвоєння інтелектуального та когнітивного досвіду обдарованим педагогам фізичного виховання необхідне сприйняття визначного педагогічного досвіду інших, розуміння власних сильних та слабких сторін професійної діяльності, вмиле використання набутого прогресивного досвіду на практиці.

3. Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у розробленні тренінгу сприйняття інтелектуального та когнітивного досвіду для педагогів фізичного виховання.

Список використаних джерел

1. Бажанюк В.С. Педагогічна креативність: перспективи, розвиток /В.С.Бажанюк // Науковий часопис НПУ ім.М.П.Драгоманова. Психол. науки. – Серія 12. Вип.1(25). – К., 2004. – С. 290–295.
2. Гоноболин Ф.Н. Психологический анализ педагогических способностей / Ф.Н.Гоноболин // Психология способностей. – М., 1962. – С. 244-255.
3. Кашапов М.М. Психология творческого мышления профессионала/ М.М.Кашапов. – М.: ПЕРСЭ, 2006. – 688 с.
4. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя/ Н.В.Кузьмина. – Л., 1985. – 32 с.
5. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М.Митина. – М., 1998. – 106 с.
6. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума: Учебное пособие /М.А.Холодная. – М.: ПЕРСЭ, 2002. – 304 с.

In the article presented recommendation on the transmission of intellectual and cognitive experience for development of pedagogical gift of teachers of physical education. The model of features of transmission of practical experience is offered for young teachers. Materials can be used in practice of retraining of teachers of physical education.

Keywords: gift, pedagogical gift, intellectual and cognitive experience.

Отримано: 11.02.2012 р.

Творча активність як мотиваційний компонент у системі підготовки спеціаліста до творчої професійної діяльності

У статті проведено аналіз психолого-педагогічної, методичної літератури з проблеми дослідження. Уточнено визначення поняття “активність”, “творча активність”, наведені різні погляди щодо визначення суттєвих ознак та характеристик цього складного особистісного утворення; конкретизовані структурні компоненти, що складають зміст творчої активності, критерії та рівні її сформованості в студентів. Проаналізовано специфіку фахової підготовки студентів, і на основі аналізу досягнень вітчизняної й зарубіжної психологічної науки виявлені різні підходи в дослідженні процесу формування творчої активності як важливої характеристики професіоналізму сучасного вчителя.

Ключові слова: творча активність, інтелектуальна активність, професійна спрямованість, творчий потенціал, творча професійна діяльність.

В статье проведен анализ психолого-педагогической, методической литературы по проблеме исследования. Уточнено определение понятия “активность”, “творческая активность”, приведены различные точки зрения определение существенных признаков и характеристик этого сложного личностного образования; конкретизированы структурные компоненты, составляющие содержание творческой активности, критерии и уровни ее сформированности у студентов. Проанализирована специфика профессиональной подготовки студентов, и на основе анализа достижений отечественной и зарубежной психологической науки выявлены различные подходы в исследовании процесса формирования творческой активности как важной характеристики профессионализма современного учителя.

Ключевые слова: творческая активность, интеллектуальная активность, профессиональная направленность, творческий потенциал, творческая профессиональная деятельность.

У рамках структурного реформування системи вищої освіти, модернізації освітніх програм, впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес особливої значущості набуває проблема ефективної професійної підготовки майбутнього спеціаліста. Відповідно до можливостей і потреб сучасної молоді, орієнтуючись на вимоги внутрішнього та зовнішнього ринку праці

щодо конкурентоспроможності фахівців, згідно з європейськими нормами і стандартами, перед вищими навчальними закладами постола важливе завдання – формування та розвиток студента як активної творчої соціально зрілої особистості.

Модернізація вітчизняної освіти і її входження у загальноєвропейський освітній простір також висувають нові вимоги до професійної підготовки майбутніх вчителів. Сучасний вчитель передусім має бути висококваліфікованим і далекоглядним професіоналом, самостійним, творчо активним, з посиленою відповідальністю за власний професійний розвиток, свідомим та відданим патріотом України, тонким психологом, котрий володіє інформаційними та педагогічними технологіями.

Для глибокого і повного оволодіння матеріалом вузівських навчальних програм необхідно постійно вдосконалювати свої знання, виробляти навички дослідника, активізувати пізнавальну діяльність. Процес навчальної діяльності у вузі сьогодні все більше спрямовується на збільшення самостійної роботи студентів, яка базується на активній навчально-пізнавальній діяльності.

Аналіз психологічної та педагогічної літератури переконує, що традиційна інформаційно-догматична форма навчання не забезпечує формування і розвиток у студентів умінь і навичок самостійної пізнавальної активності, не розвиває творчу активність. Суперечності між вимогами, що ставляться до сучасного спеціаліста, і рівнем готовності студентів до майбутньої діяльності, між потребою саморозвитку, самоактуалізації і можливостями освіти вимагають нових взаємин між суб'єктами навчального процесу, певних психологічних умов активізації цього процесу.

Неоднозначність підходів до розв'язання даної проблеми, її соціальна значущість й недостатня розробленість у психолого-педагогічній літературі обумовили вибір теми дослідження – “Творча активність як мотиваційний компонент в системі підготовки спеціаліста до творчої професійної діяльності”.

Отже, сьогодні пріоритетного значення набуває творчий підхід у сфері професіоналізації, а принцип креативності, що “полягає у максимальній орієнтації на творче начало у навчальній діяльності, засвоєнні власного досвіду творчої діяльності”, визначає результативність та ефективність професійної діяльності майбутнього спеціаліста [4].

Розглядаючи творчість як джерело та засіб ефективної самореалізації та самоактуалізації особистості, перспективним, на нашу думку, є дослідження основних рушійних сил творчості, що спонукають людину до здійснення творчої професійної діяльності.

Зазначимо, що одиницею творчості в психологічному вимірі професійної діяльності є творча активність особистості. Підтвердження цього факту знаходимо в наукових дослідженнях багатьох вітчизняних та російських дослідників, зокрема, Д.Б. Богоявленської, Н.В. Вишнякової, В.М. Дружиніна, В.П. Зінченка, С.Д. Максименка, Н.І. Непомнящої, Я.О. Пономарьова та ін.

Вивчення й аналіз наукової літератури дозволяє говорити про різні думки щодо визначення сутності понять “активність”, “творча активність”. Активність трактують як провідну рису людської особистості (М.О.Лазарєв, В.І.Лозова); здатність людини до свідомої трудової й соціальної діяльності (С.У.Гончаренко); діяльний стан розуму, почуттів і волі особистості (Л.П.Арістова); умову й момент реалізації особистісних потреб (Ю.Л.Воробйов); якість ставлення людини до життя й діяльності (В.О.Сухомлинський); одну із властивостей особистості, посилену, енергійну діяльність (Л.В.Кондрашова); готовність до оволодіння знаннями (Н.О.Половнікова); вольовий стан, що характеризує посилену пізнавальну роботу особистості (Р.А.Нізамов); прагнення мобілізувати морально-вольові зусилля на досягнення цілей пізнання (Т.І.Шамова) та ін.

Творча активність розглядається авторами як показник і характеристика професійної діяльності (В.С.Біблер, Л.С.Виготський, С.С.Гольдентріхт). Деякі дослідники визначають її сутність як міру, ставлення до діяльності (О.В.Жуганов, Г.Л.Пonomаренко, Г.І.Щукіна); ставлення до дійсності, комплекс властивостей, що поєднують інтелектуальні, вольові й емоційні процеси (М.Є.Воробйов, Е.Ю.Міжурова).

У трактуванні визначення “творча активність” існує декілька підходів: особистісний (як складної, комплексної характеристики особистості); діяльнісний (як інтегративна категорія, що перетворює діяльність у творчий процес); особистісно діяльнісний (коли активність є важливою характеристикою діяльності творчої особистості, що забезпечує їй професійний зріст і саморозвиток). Різні погляди щодо визначення сутності творчої активності підтверджують складність досліджуваного феномена, інтерес багатьох дослідників до його вивчення, бажання виділити різні сторони цього особистісного утворення.

Джерелом творчої активності особистості виступає потреба, що визначає її спрямованість на творчий процес. Потреба у здійсненні творчих перетворень – показник високого рівня розвитку особистості.

У наукових вченнях творча активність трактується по-різному. Узагальнене пояснення природи творчої активності знаходимо в

роботах вітчизняного дослідника С.Д. Максименка. Він вбачає в ній ґрунтовний атрибут психічного взагалі, пояснюючи це такими механізмами психіки, як проектування й опредметнення; креативність виступає як визначальна й вихідна функція існування психіки людини.

На думку вітчизняної дослідниці Д.Б. Богоявленської, синонімічним творчій активності виступає термін “інтелектуальна активність”. “Інтелектуальна активність” – винятково особистісна властивість, це властивість цілісної особистості, що відображає процесуальну взаємодію пізнавальних і мотиваційних факторів в їх єдності, де абстрагування однієї з сторін неможливе [1]. У розумінні природи творчої активності Богоявленська виокремлює дві основні позиції: “інтелектуальна активність” розглядається як синонімічне поняття будь-якої розумової діяльності, оскільки обов’язковим для будь-якої інтелектуальної діяльності є стан активності. Отже, інтелектуальна активність у цьому плані виступає як психічна активність взагалі. Це тлумачення є досить широким та узагальненим.

Таким чином, Д.Б. Богоявленська розкриває “інтелектуальну активність” через пізнавальні та мотиваційні характеристики творчої особистості в їх інтегральній цілісності.

Аналогічної точки зору дотримується й В.П. Зінченко, який розглядає творчу активність як інтелектуальну здібність, як мотив прояву діяльності або ж, навіть, як особливий стан особистості. Розгляд кожного з цих елементів як окремого призводить до втрати загального змісту явища.

Про існування інтелектуальної активності в структурі творчої діяльності говорить і Я.О. Пономарьов [8]. Розглядаючи психологічний механізм творчості, серед якостей особистості він вказує на існування мотиваційної напруги – формально-динамічна характеристика пошукової домінанти – інтелектуальна активність, ініціатива. Я.О. Пономарьов переконаний, що оптимальний інтелектуально-мотиваційний розвиток – необхідна умова успіху творчої діяльності в галузі науки та сучасної техніки.

М.С. Бургін переконаний, що саме інтелектуальна активність і є головним механізмом функціонування стратегій творчої діяльності. Саме цілеспрямоване мислення реалізує ті чи інші стратегічні операції, допомагаючи обрати більш релевантні стратегії, формувати, удосконалювати та розвивати їх. Навіть якщо робиться все це несвідомо, інтелектуальна активність спричинюється до включення інших механізмів, що реалізують ці функції.

Ю.В. Мороз цим терміном позначає комплекс інтелектуальних і особистісних особливостей індивіда, що сприяють самостійній постановці проблем, народженню значної кількості оригінальних ідей і нешаблонному їх вирішенню.

Найбільш узагальненими в галузі дослідження творчої активності особистості є здобутки науковців Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Вчені дотримуються думки, що творча активність є необхідною умовою виявлення і розвитку творчого потенціалу особи та механізмом реалізації її творчих здібностей. Вона виявляється в трьох категоріальних формах: в особистості як творчому потенціалі у вигляді інтеріоризації, потім у соціумі як творчому процесі діяльності у вигляді екстеріоризації з метою створення і розповсюдження творчого досвіду і в кінці знову в особистісній інтеріоризації як творчому особистісному новоутворенні, набуваючи на основі накопиченого творчого та інтелектуального досвіду нової форми особистісного саморозвитку.

Педагогічний аспект проблеми розкривається у роботах Л.Аристової, В.Андреєва, Ю.Бабанського, М.Данилова, Б.Коротяєва, І.Лернера, Л.Мамот, В.Паламарчука, О.Савченко, М.Скаткіна, Т.Шамової, Г.Щукіної та ін.

Аналіз основних психолого-педагогічних концепцій та поглядів на проблему формування творчої активності засвідчив, що різні визначення даного явища відрізняються не стільки протилежністю позицій, скільки ступенем повноти їх характеристик.

Творча активність розглядається як творча діяльність (М.Данилов, А.Люблінська, М.Махмутов), як якість особистості (Ш.Генелін, В.Кузін, В.Максакова, М.Матюшкін), як специфічна потреба особистості (Л.Божович), а також без вказівки на конкретний напрямок (Б.Асаф'єв, Н.Ветлугіна). Але у різних поглядах на творчу активність простежуються деякі загальні риси: розуміння її як складної якості особистості з акцентуванням уваги на ініціативі творчого суб'єкта та неповторного індивідуального об'єкта, пошуків і відкриття нового.

Так, поняття "активність" і "творчість" розглядається у певному взаємозв'язку та взаємозалежності. Активність — як риса особистості, що проявляється у стані готовності й прагненні до самостійної діяльності. Творчість — як діяльність людини, що спрямована не тільки на створення нових за змістом та формою матеріальних і духовних цінностей, але й і на розвиток самої особистості (Ю.Бабанський, І. Лернер, В. Паламарчук, Т. Шамова, Г. Щукіна, Г. Шевченко). Тому вважаємо за потрібне досліджувати активність особистості та творчі прояви в одній психологічній площині.

Наукові дослідження сьогодення мають тенденцію до переходу від розробки загальної теорії творчості до знаходження шляхів навчання творчої діяльності.

Розвиток активності особистості у навчальному процесі розглядають багато психологів і педагогів (Ю.К.Бабанський, М.О.Данилов, І.А.Зязюн, О.В.Киричук, І.Я.Лернер, О.М.Матюшкін, М.І.Махмутов, М.М.Скаткін, Н.Ф.Тализіна, Г.І.Щукіна та ін.

Особливості пізнавальної активності студентів досліджувались у працях Б.Ц.Бадмаєва, В.П.Беспалька, Ю.З.Гільбуха, О.В.Киричука, А.Ф.Єсаулова та ін. Вивчались питання розвитку творчих задатків у навчально-пізнавальній діяльності студентів (В.І.Андреев, М.І.Воловникова, Н.С.Литвиненко, Р.А.Низамов, А.І.Остапенко, Ю.С.Савченко, К.Х.Сапієва, О.Е.Широких та ін.); взаємозв'язку пізнавальної діяльності та її активізації в процесі вивчення окремих дисциплін (Х.Ш.Бахтіярова, С.А.Кашин і В.В.Кудіна, Н.І.Дідусь, К.Х.Сапієва, О.Н.Саричева, М.В.Сухомлинова, Л.Єнебиш); окремих аспектів пізнавальної активності (Р.В.Олійник).

Творча активність має такі характерні ознаки: новизна, оригінальність (творчий стиль, багатство індивідуальної натури), комунікація (самовираження та самореалізація), ціннісність (соціальна й особиста), незапланованість, надситуативність, безкорисливість творчої діяльності тощо. Основою творчої активності особистості є виникнення й розв'язання творчого завдання, проблемної ситуації, а джерелом – внутрішній саморух особистості до творчої самореалізації та самовдосконалення.

Основні структурні компоненти творчої активності особистості:

- пізнавально-діяльнісний компонент – активність студента в оволодінні знаннями, уміннями та навичками, що є важливими для відповідної творчої діяльності (художньо-естетичної, науково-технічної, дослідницько-експериментальної), стимулює особистість до самостійної творчої праці, забезпечує її вміння використовувати здобуті знання під час розв'язання творчих завдань;
- мотиваційно-вольовий компонент – сформованість у студентів позитивних мотивів творчої діяльності, вольових рис особистості (цілеспрямованості, організованості, самостійності) та її ціннісних орієнтирів, що забезпечують включення у творчу діяльність;
- змістовно-операційний компонент – сформованість активно-перетворювального ставлення студентів до власної діяльності,

цілісність змісту, форм і методів творчої діяльності, її перспективність, цілісність, мобільність, результативність та надійність;

- емоційний компонент – здатність особистості до активного творчого сприйняття оточуючої дійсності, вміння спілкуватися з іншими людьми (однолітками, педагогами), в процесі якого відбувається налагодження позитивних контактів, зміна особистісних установок, прийняття колективних норм життєдіяльності;
- самооцінний компонент – прагнення студента до творчого пізнання своєї особистості, виявлення та розвитку власного творчого потенціалу, самооцінка своїх індивідуальних якостей, здатності до самовиховання, вміння аналізувати і реально оцінювати свої вчинки, визначати спрямованість і динаміку саморозвитку.

Формування творчої активності є процесом прогресивних змін особистості у часі і просторі, що відображається у кількісних, якісних і структурних творчих перетвореннях особистості як цілісної системи і полягає в керованому розвитку її творчих здібностей та інтелекту на основі пробудження інтересу до творчої діяльності, оволодіння методами творчого здобуття знань і їх творчого використання на практиці, формуванні культури інтелектуально-творчої праці та індивідуального стилю пізнавальної і творчої діяльності.

Модель формування творчої активності особистості має передбачати такі послідовні етапи: підготовчий → інтегрувальний → креативний. На підготовчому етапі процесу формування творчої активності має бути забезпечено:

- досягнення прогностико-діагностичного рівня розвитку творчої активності на основі самопізнання та самовизначення особистості, готовність до переходу на рівень активного засвоєння нових способів пізнавальної та творчої діяльності;
- формування загальної уяви про творчу активність та її основні компоненти;
- пробудження пізнавального інтересу до творчої діяльності, корекцію самооцінки внутрішніх творчих потенцій;
- сформованість вміння планувати та практично реалізовувати власну творчу ініціативу.

Завданням інтегрувального етапу процесу формування творчої активності є:

- досягнення рівня активного засвоєння способів творчої діяльності та їх свідомого використання;

- подальше відпрацювання практичних умінь самоорганізації, саморегуляції, самоконтролю і конкретних предметних умінь здійснення пізнавальної та творчої діяльності;
- розвиток творчих здібностей у різних формах творчої діяльності.

Креативний етап процесу формування творчої активності має на меті досягнення:

- стійкої творчої спрямованості у всіх видах діяльності;
- високого рівня розвитку мотивації творчої діяльності, що дозволяє особистості реалізувати свій творчий потенціал;
- розкриття неповторної індивідуальності вихованця, винятковості власної творчої діяльності, що має оригінальний перетворювальний характер.

Рівень сформованості творчої активності особистості можна оцінити за такими критеріями:

- низький рівень – слабка мотивація творчої діяльності особистості – творча активність проявляється залежно від випадкових обставин, спостерігається пасивність у різних видах творчої діяльності, в мисленні домінує аналогія, самостійні міркування з поставленої творчої проблеми відсутні;
- середній рівень – усвідомлена творча активність особистості з проявом самостійних творчих дій, викликана зовнішніми стимулами; властиві дисциплінованість і відповідальність за результат творчої діяльності, хоча творча ініціатива і творче мислення характеризуються певною шаблонністю; нестандартність та оригінальність у творчій діяльності можлива лише за умови педагогічної підтримки;
- високий рівень – яскраво виражене творче спрямування діяльності особистості; властиві стійкі пізнавальні інтереси, велике бажання включатися у різноманітну творчу діяльність, присутні максимальна самостійність у різних видах творчості, цілеспрямованість у творчих пошуках, наполегливість під час виконання творчих завдань, дисциплінованість і відповідальність; знання, вміння та навички творчої поведінки застосовуються свідомо і конструктивно, властивий інтерес до пошукової та дослідницької роботи, здатність висувати гіпотези, оригінальні ідеї.

Творча активність майбутнього педагога в педагогічній діяльності виявляється у винахідливості, оригінальності, нестереотипності, творчій уяві, асоціативному сприйнятті, інтуїції, емпатії, культурі почуттів і натхненні. Змістовний аспект творчої

активності поєднує в собі інтереси й потреби, спрямованість і схильності, рівень розвитку інтелектуальних, емоційних, вольових якостей і дії, що обумовлюють результативність різних видів діяльності студентів. Багатоаспектність змісту визначає й багатокомпонентність її структури.

Позитивна динаміка рівня творчої активності поєднана з виявленням потреби студентів в особистісно-професійному зростанні, нестандартному виконанні навчальних завдань, їхньому стійкому інтересі до саморозвитку, самовдосконалення й професійного самоствердження.

Педагогічна підготовка майбутніх вчителів та динаміка рівня їхньої активності в позитивний бік перебуває в безпосередньому зв'язку і взаємозумовленості. Досягнення позитивних результатів можливе в тому випадку, якщо майбутній фахівець у навчальній роботі може знайти себе, виразити своє "Я", досягти професійного й особистого успіху.

Педагогічна підготовка майбутніх вчителів повинна бути орієнтована на особистість студента й поєднувати в собі такі компоненти:

- особистісно-гуманітарну орієнтацію завдань, змісту і способів організації навчальної роботи;
- системне бачення студентами педагогічної діяльності;
- спрямованість усіх дидактичних засобів на розвиток педагогічних здібностей і творчого стилю діяльності майбутніх учителів;
- впровадження в освітній процес педагогічного моніторингу і своєчасне діагностування рівня виявлення творчої активності студентів.

У ході дослідження було встановлено, що успішність формування творчої активності залежить від сукупності умов:

- орієнтації педагогічного процесу на розвиток особистості студента відповідно до його можливостей і здібностей;
- наявності стійкої позитивної мотивації педагогічної діяльності;
- постановки завдань у формі рольової перспективи;
- організації навчальної роботи у вигляді імітаційно-ігрової і проблемно-ситуаційної моделі;
- створення освітнього середовища, яке забезпечує кожному студентові вільний вибір навчальних ролей, психологічний комфорт і ситуацію успіху.

Дотримання вищезгаданих умов забезпечує результативність у формуванні творчої активності майбутніх учителів.

Проведене експериментальне дослідження було спрямоване на виявлення у студентів рівнів сформованості творчої активності. Відповідно до структурних компонентів виявлена система критеріїв, які відображають специфічність творчих проявів, а саме:

- мотиваційний, що виражає спрямованість особистості на діяльність та відображається у визначенні творчих потреб та інтересу до діяльності, реалізуючи свої творчі здібності, в задоволенні від процесу творчої діяльності;
- евристичний, що визначається ступенем інтелектуально-творчої ініціативи і креативності та відображається в ініціативності у набутті знань, умінь, навичок, висуванні ідей, в ініціативності та здатності до висування плану та оригінальних варіантів вирішення завдань, в ініціативності та здатності до створення оригінальних продуктів творчої діяльності;
- діяльнісно-вольовий, що характеризується ступенем творчої самостійності, спрямованістю на саморозвиток, що відображається в уміннях самостійно здобувати знання в навчально-професійній діяльності, самостійно оперувати знаннями, уміннями і навичками, в створенні власних результатів на основі трансформації та інтерпретації знань, умінь і навичок.

За даними експериментального дослідження, яке охоплювало 124 студенти вишу, нами було зафіксовано три рівні сформованості творчої активності – низький, середній та високий.

Низький (репродуктивний) рівень притаманний 32% студентів. Він характеризується пасивністю в різних сферах навчально-виховного процесу, інтерес та ініціатива до педагогічної діяльності виявляються епізодично. Творчий елемент не має яскраво вираженого характеру, в основі лежить репродуктивний стиль діяльності. Таких студентів спонукають до виконання творчих завдань інші. Спостерігається відсутність умінь самостійного вирішення творчих завдань, виконання їх відбувається за допомогою готових зразків, порад педагога. Самостійно не усвідомлюється можливість інтерпретації набутих знань, умінь та навичок. Творча активність проявляється ситуативно, залежить від випадкових обставин, малорезультативна. Зафіксовано низький рівень здатності до рефлексивного осягнення результатів діяльності.

Середній (перехідний) рівень творчої активності охопив 42,6% студентів, які продемонстрували мінливість прояву стилю діяльності від репродуктивного до творчого. Інтерес до творчої педагогічної діяльності та участі в ній виявляється епізодично.

Енергійність, ініціативність, активність виявляються не постійно, залежно від обставин, складності заходу, настрою. Творча активність спонукається як внутрішніми (ініціатива студентів), так і зовнішніми (поштовх до виявлення творчої активності з боку інших) стимулами. Студентам цього рівня притаманне частково самостійне виконання творчих завдань. Інтенсивність самостійної роботи періодична, залежить від змісту навчального матеріалу, інших обставин. Виявлення творчої активності не завжди супроводжується створенням оригінальних продуктів діяльності. Спостерігається середній рівень інтенсивності рефлексування щодо результатів власної діяльності.

Високий (продуктивно-творчий) рівень виявився притаманним 25,4% студентів. Характерними ознаками діяльності студентів цього рівня було визнано енергійність, ініціативність, цілеспрямованість, загальну активність, яскраву спрямованість на творчу педагогічну діяльність, стійку потребу в самореалізації, самовдосконаленні. Майбутні вчителі перебувають у стані готовності до самостійних перетворюючих дій, виявляють стійке бажання до оволодіння новими знаннями, їх інтерпретації, до виконання творчих завдань. Студенти цього рівня висувають неординарні ідеї, самостійно складають план творчої діяльності та пропонують оригінальні варіанти вирішення завдань. Процес самостійної творчої роботи проходить інтенсивно, приносить емоційне задоволення. Студенти виявляють високий рівень здатності до рефлексії власної творчої діяльності.

Аналіз результатів стосовно діагностики рівнів творчої активності студентів дозволив зробити висновок про те, що загальний стан творчої активності виявився недостатнім для забезпечення повноцінного творчого розвитку майбутнього вчителя та визначив потребу в розробці ефективної методики формування творчої активності в процесі навчально-професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону, 1983. – 173 с.
2. Вишнякова Н.Ф. Психологические основы развития креативности в профессиональной акмеологии / Н.Ф. Вишнякова. – М., 1996. – С. 31.
3. Дружинин В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие / В.Н. Дружинин. – СПб.: Иматон, 2001. – 224 с.

4. Кісіль М.В. Креативність і прагматизм для сучасної освіти / М.В.Кісіль // Вісник Дніпропетровського університету. Серія “Філософія, соціологія, політологія”. – Вип. 17. – Д. : ДНУ, 2008. – С. 140-144.
5. Мороз Ю.В. Творча активність особистості і закономірності її розвитку в онтогенезі / Ю.В. Мороз // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 4. – С. 58-60.
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. Олійник С.В. Теоретичні засади формування творчого потенціалу майбутнього вчителя / С.В. Олійник // Наукові записки. – Ніжин : Ніжинський ДПУ, 1998. – С. 40-42.
8. Пономарев Я.А. Психология творения: Избранные психологические труды/ Я.А. Пономарев // Академия педагогических и социальных наук: Московский психолого-социальный институт. – М.- Воронеж: Модэк, 1999. – 480 с.

The article analyzed psychological, pedagogical, methodological literature on the issue of research. The definition of the term “activity”, “creative activity” are different views in determining the essential features and characteristics of this complex personality formation, concrete structural components that form a creative activity, criteria and levels of its formation in students. Analysis of specific professional training of students and based on the analysis of achievements of domestic and foreign psychology revealed different approaches to study the formation of creative activity as an important characteristic of modern teacher professionalism.

Keywords: creative activity, intellectual activity, professional orientation, creativity, creative professional activities.

Отримано: 21.02.2012 р.

Емоційний спектр у семантиці речення “ірреального бажання” (на прикладі німецької мови)

У статті розкриваються закономірності варіативності емоційного спектру за його модальністю, силою, прагматичним ефектом у семантиці речення “ірреального бажання” (на прикладі німецької мови). Модальність емоційного спектра в цьому випадку зумовлена співставленням реальної (гіршої, менш приємної) та уявної (кращої, більш приємної) ситуацій, а також оцінкою рівня ймовірності переходу від першої до другої.

Вираження емоційності у реченні “ірреального бажання” спирається на складне поєднання традиційних мовних засобів (частки, вигуки, інтонація, емоційно забарвлені лексеми та лексика, що передає волю мовця) із смисловою та структурною організацією цього речення.

Ключові слова: емоційність, семантика, речення “ірреального бажання”, ймовірність, модальність, сила, прагматичний ефект.

В статті розкриваються закономірності варіативності емоціонального спектра через його модальність, силу, прагматический ефект в семантике предложения “ірреального желания” (на примере немецкого языка). Модальность эмоционального спектра в данном случае обусловлена сопоставлением реальной (худшей) и воображаемой (лучшей) ситуаций, а также оценкой уровня вероятности перехода от первой ко второй.

Выражение эмоциональности в предложении “ірреального желания” опирается на сложную систему традиционных языковых средств (частицы, междометия, интонация, эмоционально окрашенные лексеммы и лексика, передающая волю говорящего), а также смысловую и структурную организацию этого предложения.

Ключевые слова: эмоциональность, семантика, предложение “ірреального желания”, вероятность, модальность, сила, прагматический эффект.

Постановка проблеми. Емотивна функція мовлення у концептуальному плані висвітлена у працях Л.С.Виготського [9], О.О.Леонтьєва [8], О.Р.Лурії [9]. На роль мовлення у вираженні емоцій особистості звертається увага у дослідженнях В.К. Вілюнаса [3], Л.Я.Гозмана [6]. Б.І. Додонова [5], К.Є. Ізарда [6], Є.П.Льїна [7] та ін.

Непересічну роль емоційного аспекту мови неодноразово відзначали Ш.Баллі, В.М.Телія, Н.Фріз та ін. У лінгвістиці

емотивність вивчається на рівні лексики, синтаксису, морфології, тексту (Л.Г. Бабенко [1], І.А. Буряков [2], В.І. Шаховський [14] та ін.). Водночас, коли мова заходить про окремі блоки мовних одиниць, виявляється значна кількість недосліджених питань, одним з яких і є речення ірреального бажання.

Мета статті – розкрити закономірності у варіативності емоційного спектра за його модальністю, силою, прагматичним ефектом у семантиці речення “ірреального бажання”.

Основні результати. Емоції є щоденним супутником особистості. Емоційне явище являє поєднання двох моментів – змісту, що відображається, й переживання, тобто тієї специфічної забарвленості, з якою цей зміст відображається суб’єктом. Емотивність – мовна категорія, оскільки емоції викликаються й передаються в мові або за допомогою мови, тобто це іманентно притаманна мові семантична властивість висловлювати системою своїх засобів емоційність як факт психіки (В.І. Шаховський [14]).

Емоційний спектр речення “ірреального бажання” породжується ситуацією, в центрі якої знаходиться людина-діяч, творець, яка своїми діями впливає на закони дійсності, спрямовує їх, використовуючи згідно зі своїми потребами. Принципово важливими для пояснення емоційних ефектів речення “ірреального бажання” є дві його провідні ознаки. По-перше, емоційність, пов’язана із бажанням як певним емоційно-мотиваційним утворенням у свідомості особистості. По-друге, особистість відзначається переживаннями оцінки ймовірності здійснення цього бажання.

Атрибутивним семантичним компонентом, який дозволяє розмежувати речення “ірреального бажання” з конструкціями, що передають реальне бажання, слугує категорія ймовірності. Бажання саме по собі супроводжується позитивними переживаннями його суб’єкта, відтак і його висловлення за допомогою речення “ірреального бажання” насичене емоціями. Водночас у цьому реченні здійснення бажання є ймовірним, а не обов’язковим. Передача ймовірності спирається на порівняння реальної й уявної ситуацій, на основі якого мовець виражає емоційно забарвлену оцінку ступеня ймовірності переходу бажаного в можливе. У реченні “ірреального бажання” реальна ситуація подається як гірша, ніж уявна. Можливі поодинокі відхилення від окресленої схеми, коли уявна ситуація, навпаки, гірша від реальної. Таке вживання детерміноване умовами комунікативної ситуації:

“Wirklich, wenn ich dich nicht hätte!“ (Fischer, Die Ehe des Dr. Jorg). – Справді, якби у мене не було тебе!;

“Stell dir vor, *wenn es dein Kind wäre, das hier hilfslos liegt...*” (Gürt, Kinderärztin Etta Wernik). – Уяви собі, якби це була твоя дитина, що так безпорадно лежить тут...

Як бачимо, ці речення за структурою ідентичні традиційному реченню “ірреального бажання”, проте в них відсутнє бажання як таке. Приклади позначають неприємне для мовця розгортання подій, прагнення їх уникнути. Такі випадки засвідчують неможливість адекватного аналізу цих конструкцій на основі лише структурних ознак. Залежно від взаємодії компонентів смислової організації, ідентичні за структурою синтаксичні конструкції в одних випадках виражають бажання, в інших – мотив уникнення. На нашу думку, їх недоцільно називати реченням “ірреального бажання”, оскільки вони виключають бажання. Труднощі при класифікації виникають також через те, що з внутрішнього контексту не завжди зрозуміло, що уявна ситуація переживається як краща і бажана. Наприклад:

“Wenn es gleichzeitig wäre” (Seghers, Das Vertrauen) – Якби це було одночасно –

dann wäre alles besser; dann wäre die Situation noch schlimmer; – тоді усе було б краще; тоді усе було б ще гірше;

контекст: Es hätte noch schlimmer kommen können. – Могло б статися ще гірше.

Смисл цього речення залежить від зовнішнього контексту. Важливо також зазначити, що контекст на зразок поданого в другому варіанті вказує не на бажання мовця, а на його *радість*, пов’язану з уникненням прикритої ситуації.

Бажаність уявної ситуації експліцитно чи імпліцитно розкривається у зовнішньому контексті, інтенсивність її переживання акцентують модальні частки, вигуки, емоційно забарвлена лексика. Важливу роль відіграють інтонація і незавершеність структури. Бажаність уявної ситуації передбачає невдоволення реальним станом речей, прагнення його уникнути. Бажання поєднує різнопланові емоції: позитивні щодо перспективи, негативні – щодо реальності.

Крім самого бажання, смисловим джерелом емоційності виступає оцінка ймовірності реалізації уявної ситуації. Універсальним засобом її вираження в німецькій мові є кон’юнктив II, факультативними – лексичне наповнення й контекст:

“Wenn ich nur meinen Spazierstock nicht vergessen hätte!” (Kästner, Die verschwundene Miniatur); – Якби я не забув свою палицю!

“Ich hätte ihn gern noch begrüßt, – erklärte Ethel, – aber ich muß jetzt wirklich gehen” (Fischer, Da wir uns lieben). – “Я охоче б

привітала його” – пояснила Етель, –але мені справді потрібно йти”.

Речення “ірреального бажання” містить констатацію факту здійснення реальної ситуації (через її протилежність уявній як нереалізованій на момент мовлення) й можливості здійснення уявної:

“Wenn du wüßtest, was heut’ geschehen ist!” – Якби ти знав, що сьогодні трапилося! (Seghers, Die Rettung, S. 385.)

Реальна ситуація: es ist unbekannt, was heute geschehen ist; – невідомо, що сьогодні трапилося.

Можливість: festzustellen, was heute geschehen ist. – з’ясувати, що сьогодні трапилося.

Речення “ірреального бажання” імплікує радість можливої реалізації бажаного стану речей й одночасну невпевненість мовця в цьому. Ці аспекти по-різному співвідносяться, що визначає ступінь імовірності здійснення бажаного. Окреме місце посідають речення з часовою референцією “минулий”. Вони позначають нереалізовані події. Здавалося б, про яку ймовірність може йтися? Проте в мовленні людина аналізує свій досвід, диференціюючи помилки з метою їх подальшого уникнення. У випадку, коли конструкції мають часову референцію “минулий”, мовець висловлює *надію* на зміну ситуації на краще:

“Schade. Hätte ich das gewußt” (Remarque, Drei Kameraden). – Шкода. Якби я це знав. Сміслові нюанси цього речення: 1) я не знав цього в минулому й тому припустився помилки; 2) тепер я знаю й враховуватиму це надалі.

Оцінка поєднує когнітивну дію з її емоційним переживанням, що відображає ставлення людини до тих чи інших закономірностей. Позитивна емоційна модальність оцінки пов’язується із корисністю певного стану речей для людини, і – навпаки. Наприклад, при констатації: “Уран – радіоактивний елемент”, – має місце лише когнітивний акт. Це твердження позначає факт, незалежний від волі людини. Ставлення в єдності когнітивного та емоційного своїх складових з’являється в твердженні: “Уран – шкідливий для здоров’я”, де є елемент знання про можливий вплив урану на живий організм, а також – елемент оцінки людиною змісту повідомлення, який породжує певні висновки щодо поведінкової реакції: треба уникати контакту з ураном.

У випадку речення “ірреального бажання” констатація певних закономірностей поєднується з переживанням ймовірності їх реалізації.

Висловлення мовцем оцінки ймовірності спирається на співвіднесення ним законів дійсності та ставлення до них суб’єкта

бажання. Пізнання законів дійсності дозволяє диференціювати реальне і можливе. Їх поєднання зі ставленням людини призводить до окреслення бажаного й здійсненого.

Діапазон оцінки ймовірності у реченні “ірреального бажання” функціонує від нездійсненності до здійсненності, внаслідок чого емоції, що виникають, виражають певне блокування виконання бажання. Ми диференціювали бажання, що згодом стають здійсненими, і бажання, що є принципово нездійсненими, бо суперечать законам дійсності:

“Sie hätte Weihnachten schon gerne hinter sich gehabt” (Gürt, Kinderärztin Etta Wernigk). – Вона хотіла б, щоб Різдво вже минуло.

Sie hätte gerne im Mittelalter gelebt. – Вона хотіла б жити в добу середньовіччя.

Трансформація емоційно неприємної реальної ситуації у привабливу уявну можлива за наявності конкретних умов, недостатність яких цей перехід утруднює чи блокує. Блокування досягнення бажаного викликає у людини переживання жалю, суму, навіть злості й відчаю. В основі таких переживань лежить зіставлення мовцем уявної ситуації з умовами її реалізації, що за своєю сутністю є когнітивним актом, результатом якого є оцінка ймовірності реалізації бажаного стану речей.

У реченні “ірреального бажання” представлена емоційна оцінка ймовірності здійснення без конкретизації умов, на відміну від речення “ірреальної умови”, де така умова представлена експліцитно, що ілюструє приклад:

“Wenn das Wörtchen *wenn* nicht wär’, wär’ mein Vater Millionär.” (Konsalik, Verliebte Abenteuer). – Якби не було словечка *якби*, мій батько був би мільйонером.

Вищерозглянуті приклади свідчать, що у реченні “ірреального бажання” не можна чітко виділити той окремий його компонент, певну морфологічну чи лексичну одиницю, яка слугує провідним засобом вираження емоційності. Таким засобом є вся структура цього речення. Порівнюючи семантику розуміння й семантику істинності, Ч.Філмор висловлює думку, що деякі феномени величезної кількості інтуїтивних уявлень і спостережень, названі пресупозиціями, можна адекватно описати в термінах фреймів [13, с.81]. М.Мінський припускає, що розум інтерпретує дані сприйняття в термінах раніше набутих і призначених для опису структур – фреймів, споріднених з поняттям сценарію в теорії штучного інтелекту [10, с.289]. Інакше кажучи, засобом вираження емоційності у випадку речення “ірреального бажання” є його смислова організація, особливе поєднання його компонентів.

Наведемо приклад аналізу смислової структури німецького речення “ірреального бажання” за допомогою когнітивного фрейма (табл. 1).

Таблиця 1

Смислова організація речення “ірреального бажання” як засіб передачі емоційності мовця

Компоненти когнітивного фрейма	Конкретизований зміст компонента когнітивного фрейма
	“Wenn Sie wüßten, was diese Minuten aus mir machen” (Konsalik, Der Gefangene der Wüste). – Якби вони знали, що зі мною діється у ці хвилини.
Реальна ситуація	Sie wissen nicht, was diese Minuten aus mir machen. Вони не знають, що зі мною діється у ці хвилини.
Умовна ситуація	Sie wissen, was diese Minuten aus mir machen. Вони знають, що зі мною діється у ці хвилини.
Мотив	бажання
Ймовірність	низька
Засоби	структура речення; форми кон’юнктива II; інтонація
Суб’єкт бажання	мовець
Суб’єкт виконання	адресат
Зміст бажання	особистісні характеристики: знання

Побудова речення “ірреального бажання” мовцем і розуміння його адресатом передбачає вербалізацію компонентів його смислової організації (когнітивного фрейма). Встановлення взаєморозуміння залежить від адекватної диференціації співрозмовниками зазначених компонентів, при цьому спілкування не обмежується взаєморозумінням, проте останнє утворює його комунікативний аспект, надзвичайно важливий при організації співпраці й розвитку взаємин між комунікантами.

Для розуміння емоційної оцінки ймовірності, яку мовець вкладає у своє висловлення, слухач також має володіти додатковою інформацією стосовно умов реалізації. Мовець передбачає цю обізнаність, що дозволяє йому в компактній формі висловлювати емоційну оцінку ймовірності. Формальними показниками емоційної оцінки ймовірності є форми кон’юнктива II. Важливу роль у передачі переживання ймовірності відіграє також спільна інформаційна основа комунікантів.

Поза контекстом і не володіючи знанням ситуації, будь-хто зрозуміє сумнів щодо здійсненності у висловленні: “*Wäre er gekomten!*“ (Якби би він прийшов!). Однак ми не знаємо пресуппозиції речення “ірреального бажання”, що об’єднує мовця і слухача, а саме – які умови необхідні для того, щоб він прийшов, та

які з них наявні. Розуміння поза ситуативним контекстом є неконкретним і будується за схемою: він може прийти, однак цьому щось перешкоджає. Можлива конкретизація полягає в об'єктивації причини: він не прийде, тому що не хоче, ображений, хворий тощо. Якщо людина померла, виникає розуміння принципової нездійсненності:

“Wenn Betsy doch noch gelebt hätte!” (Fischer, Frau am Scheideweg) – Якби Бетсі й досі була жива!

Отже, ідентифікація емоційності становить окрему задачу для співрозмовників, розв'язання якої можливе як на основі самого речення, так і контексту. У першому випадку речення є достатнім для ідентифікації емоційності, яку ми назвали фразовою:

“Wie gern hätte ich der Welt die Mumie des Merneptah präsentiert!” (Konsalik, Leila, die Schöne vom Nil). – Як би я хотів показати світові мумію Мернептаха!

У другому – очевидним є факт порівняння реальної та уявної ситуацій, однак модальність емоцій незрозуміла. Такий спосіб ідентифікації ми класифікували як контекстуальний:

“Wenn ich davon mehr verstünde!” (wäre es besser/schlimmer?). – Якби я краще розумівся на цьому!

+ контекст: Ich hätte mich wie Sie da hineinknien können. (Seghers, Überfahrt). – Я зміг би, як і вона, у це заглибитися.

Щодо ролі емоційності речення “ірреального бажання” в комунікації, значною мірою підтверджується думка О.О.Леонтьєва про мовленнєву діяльність: “Її зміст, так само, як і зміст певної конкретної мовленнєвої ситуації, зовсім не обмежується тим, що є в мові, і тим більше не вичерпується простою реалізацією комунікативної системи” [8, с. 29]. Саме емоційність мовлення часто передається паралінгвістичними засобами, володіння якими детерміноване індивідуально-типологічними особливостями особистості, зокрема, вродженими. Однакова фраза звучить по-різному у вустах людини стриманої й розкутої, веселої чи сумної, проте письменник намагається передати читачеві цілком конкретну, неоднозначну мовленнєву ситуацію. Відтак, наявність у художньому тексті такої лексико-граматичної структури, як речення “ірреального бажання” в комплексі його індивідуальних ознак, яскраво характеризує ситуацію мовлення.

Спонування, апелюючи до емоцій, впливає на поведінку людини і викликає певну реакцію. Речення “ірреального бажання” також зумовлює певну реакцію слухача. Вона може бути безпосередньою, негайною й виражатися у фізичних діях, або віддаленою в часі й виражатися в роздумах, самоаналізі, може бути адекватною

чи спотвореною. Сила реакції пов'язана з емоційністю як виявом енергії людини. Цей факт відомий в психології, однак, науково мало досліджений. Наприклад, широко відомі явища емоційного зараження в натовпі (паніка), ланцюжкової реакції поганого настрою тощо. Представники як психологічного, так і лінгвістичного напрямків досліджень відзначають онтологічну єдність раціонального та емоційного.

Розкриття співрозмовниками смислової організації речення “ірреального бажання” створює між ними спільність, володіючи якою вони можуть успішно взаємодіяти. Неадекватне розуміння, навпаки, веде до конфронтації, конфлікту та/або зниження перлокутивного ефекту. Наприклад, адресат декодує інформацію не як *спонукання до взаємодії*, а лише як *скаргу* або *відвертість* мовця і реагує *співчуттям* чи заспокійливими формальними фразами. Відтак, емоційність речення “ірреального бажання” спрямовується на його прагматичний ефект, що має багаторівневу будову: інформувати (ступінь дієвості низький); викликати прихильне ставлення (емпатія, співчуття, співпереживання – ступінь дієвості середній); спонукати до співпраці, взаємодії (ступінь дієвості високий).

Отже, використання речення “ірреального бажання” створює особливу емоційну атмосферу спілкування співрозмовників, яка, у свою чергу, стає мотивуючим фактором у поведінці слухача. Співчуття, співпереживання є одним з найважливіших механізмів спілкування. Доброзначливе ставлення слухача до мовця є психологічною умовою надання йому підтримки. Сутність цього явища розкриває поняття “емпатії”, яке витлумачують як здатність людини до безпосереднього емоційного відгуку на переживання іншої людини [4; 7; 12]. Співпрацю комунікантів можна розглядати як кінцеву мету їх спілкування, й, як ми пересвідчилися, емоційність німецького речення “ірреального бажання” створює для цього необхідні психологічні передумови.

Отже, емоційне забарвлення надає реченню “ірреального бажання” спонукального, дієвого характеру, а також вказує на важливість для мовця бажаних обставин.

Емотивний спектр речення “ірреального бажання” не обмежується негативними за модальністю емоціями (сум, жаль, докір, сумнів), як це видається на перший погляд, а включає й позитивні, оптимістичні (радість, надія, сподівання, мрія тощо), спрямовані на перетворення ситуації у бажаному напрямку. Як зазначає англійський письменник О.Хакслі, “послідовність людської поведінки як така пояснюється тим, що людина сформулювала свої

бажання, а потім раціоналізувала їх за допомогою слів. Словесне формулювання бажання змушує людину прагнути вперед, допоки вона не досягла мети...” [цит. за 11, с.165].

Речення “ірреального бажання” можна розглядати як певний емоційний стимул. Реакція на нього у різних індивідів і у одного й того ж індивіда в різних ситуаціях може бути неоднаковою. Це пояснюється особливостями психіки суб’єктів спілкування, національно-культурною специфікою, умовами конкретної комунікативної ситуації. Наведемо приклади, в яких яскраво виражена орієнтація емоцій мовця на здійснення бажання:

“Wenn ich nur besser Chinesisch spechen könnte!” (Johann, Weisse Sonne). – Якби я лише міг краще розмовляти китайською!

“Wenn ich nur einen Ausweg wüßte!” (Fischer, Da wir uns lieben). – Якби я лише знав вихід!

Деякі конструкції сприймаються як вираження *мрії*:

“Ich wäre so gern Malerin geworden...” (Danella, Familiengeschichten). – Я б так охоче стала художницею...;

“Wenn es eine Gärtnerei gäbe, wie ich sie mir erträume!” (Kästner, Fabian). – Якби було таке садівництво, як я собі мрію!

Щодо лексичного наповнення ці речення стосуються важливих для долі людини обставин: здобуття професії та освіти, одруження, кохання, місця проживання тощо. Ознаку мрійливості втрачають конструкції, що стосуються другорядних, дріб’язкових обставин:

“Ich würde liebend gern mit dir tauschen” (Fischer, Frauenstation). – Я б охоче з тобою помінялася.

Модальність емоцій, які виражає речення “ірреального бажання”, залежить від міри впевненості мовця у ймовірності здійснення бажаної події. Аналіз варіантів градування впевненості у цьому реченні включає чотири рівні.

Перший рівень – це нездійсненна, неймовірна подія:

“Sie würden wohl gern mit dem Erdkugel Crocket spielen” (Baumgart, Lesmona). – Вони б, власне, охоче пограли в крокет земною кулею.

“Ich möchte gesund und zwanzig Jahre jünger sein.” (Fischer, Ein Herz voller Tränen). – Я б хотіла бути здоровою і молодшою на 20 років.

Другий рівень охоплює нездійсненні події, які ймовірні в майбутньому (речення з часовою референцією “минулий”):

“Wäre er doch etwas anderes geworden als Arbeitsloser!” (Brezan, Der Gymnasiast). – Став би він хоч кимось іншим, а не безробітнім!

Третій рівень включає малоімовірні бажані події:

“Wenn jetzt Väterchen hier wäre!“ (Konsalik, Die Tochter des Teufels). – Якби зараз тут був батечко!

На четвертому рівні – цілком імовірні бажані події:

“Wenn ich das ein einziges Mal sagen dürfte...” (Walser, Ein fliehendes Pferd). – Якби я міг сказати це один-єдиний раз...

Чим вищим є рівень упевненості, тим більше позитивних за модальністю емоцій передає речення “ірреального бажання” (радість, захоплення, очікування приємного тощо). Чим нижчим є цей рівень, тим виразніше проступають емоції негативної модальності (сум, розпач, печаль, відчай, гнів тощо).

У деяких випадках на основі речення важко визначити міру впевненості мовця в здійсненності бажання. Для цього треба врахувати об’єктивні можливості реалізації. Наприклад, у конструкції: “Oh, hätte ich doch auf meine Mutter gehört!” (Fischer, Mit einem Fuß im Himmel). – Якби я прислухалася до своєї мами! – імовірність перенесення події на минуле виключається. Спробуємо трансформувати фразу: → *Oh, hörte ich doch auf meine Mutter!* – виникає семантичне нашарування певної ймовірності, адже подія має часову референцію “теперішній” / “майбутній”.

І наостанок – про засоби речення “ірреального бажання”, що слугують посилювачем його емоційного ефекту. Поряд з традиційними засобами посилення емоційності (частки, вигуки, інтонація, емоційно забарвлені лексеми та лексика, що передає волю мовця), варто назвати деякі специфічні, які наближають це речення до ознак внутрішнього мовлення. Це, насамперед, незавершеність синтаксичної структури, властива для частини прикладів речення “ірреального бажання”:

“Wenn ich bloß wüßte, was...” (Bastian, Gewalt und Zärtlichkeit). – Якби ж я знав, що...

(/dann könnte ich mich um meine Zukunft kümmern – тоді б я зміг потурбуватися про своє майбутнє).

Ця характеристика відповідає фрагментарності, згорнутості внутрішнього мовлення.

По-друге, речення “ірреального бажання” відзначається високою частотністю вживання особових і вказівних займенників (близько 79% прикладів), що співвідноситься із займенниковістю внутрішнього мовлення. Зазначені характеристики викликають у слухача враження спонтанності, незапланованості речення “ірреального бажання”, як фраза, що “випадково злетіла з вуст”. Це додатково загострює емоційність, на противагу продуманості та підготованості висловлень.

Висновки та перспективи. Емоційний спектр речення “ірреального бажання” породжується необхідністю людини-діяча, творця враховувати закони дійсності, спрямовувати їх, використовуючи згідно зі своїми потребами. Емоційні ефекти речення “ірреального бажання” дозволяють висловлювати бажання та оцінку ймовірності його здійснення. Модальність емоційного спектру в семантиці речення “ірреального бажання” зумовлена співставленням реальної (гіршої, менш приємної) та уявної (кращої, більш приємної) ситуацій, а також оцінкою рівня ймовірності переходу від першої до другої.

Вираження емоційності у реченні “ірреального бажання” спирається на складне поєднання традиційних мовних засобів (частки, вигуки, інтонація, емоційно забарвлені лексеми та лексика, що передає волю мовця) із смисловою та структурною організацією цього речення.

Незавершеність синтаксичної структури і висока частотність вживання особових і вказівних займенників посилюють емоційний ефект цього речення.

Комунікативно-прагматичні функції емоційності речення “ірреального бажання” мають багаторівневу будову з поступовим зростанням дієвості впливу на співрозмовника аж до залучення його до співпраці з мовцем.

Перспективою дослідження є диференціація типів речення “ірреального бажання” з урахуванням сили емоційності та відповідних мовних засобів її передачі.

Список використаних джерел

1. Бабенко Л.Г. Обозначение эмоций в языке и речи / Л.Г. Бабенко. – Свердловск: Изд-во Уральского университета, 1986. – 125с.
2. Буряков И.А. К вопросу об эмоциях и средствах их языкового выражения // Вопросы языкознания. – 1979. – № 3. – С.47-59.
3. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений / В.К. Вилюнас. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 142 с.
4. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений / Л.Я. Гозман. – М.: МГУ, 1987. – 147 с.
5. Додонов Б.И. В мире эмоций / Б.И. Додонов. – К.: Политиздат, 1987. – 142 с.
6. Изард К.Е. Эмоции человека / К.Е. Изард. – М.: МГУ, 1980. – 439 с.
7. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 752 с.

8. Леонтьев А.А. Язык. Речь. Речевая деятельность / А.А.Леонтьев. – М.: Прогресс, 1969. – 216 с.
9. Лурия А.Р. Язык и сознание / А.Р.Лурия. – М.: Изд-во МГУ, 1998. – 336 с.
10. Минский М. Остроумие и логика когнитивного бессознательного /М.Минский// Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1988. – Вып. 23: Когнитивные аспекты языка. – С. 281-309.
11. Слобин Д., Грин Дж. Психоллингвистика / Д.Слобин, Дж.Грин; Под общ. ред. А.А.Леонтьева. – М.: Прогресс, 1976. – 352 с.
12. Филатов В.П. Парадоксы эмпатии // Загадка человеческого понимания / В.П.Филатов. – М.: Политиздат, 1991. – С. 176-195.
13. Филлмор Ч. Фреймы и семантика понимания /Ч.Филлмор // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1988. – Вып. 23: Когнитивные аспекты языка. – С. 52-92.
14. Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций: [монография] / В.И.Шаховский. – М.: Гнозис, 2008. – 416 с.

The article considers the laws of emotions variation at semantics of sentence of “irreal willing” in German language making allowance for modality, strength, pragmatic effect. The emotion modality in this case is determined by comparing between worth real situation and better irreal situation and by evaluating of possibility of transfer from the first one to the second.

The emotional expression in the sentence of “irreal willing” is made by traditional language means (particles, interjection, intonation, emotional colored lexemes, willing expressive lexemes) and moreover by sense and structural organization of this sentence.

Key words: emotions, semantics, sentence of “irreal willing”, possibility, modality, strength, pragmatic effect.

Отримано: 12.02.2012 р.

Концепция креативности в структуре жизненной самоорганизации личности

У статті обґрунтоване положення, що в структурі життє-самоорганізації особистості креативність є стержневим компонентом. Уперше креативність особистості проаналізована як творча динамічна внутрішня спрямованість, що завдяки чому людина отримує кращий рівень життя, що включає підвищення всіх емоційно-енергетизуючих і психофізіологічних параметрів, які виступають як здоров'я-зберігаючі показники функціонування організму. Розроблено узагальнюючу теоретико-концептуальну модель та операційний механізм креативності. Наголошено, що початок студентства – унікальний період для ініціації креативності як життєстверджуючої стратегії та духовно-ціннісного орієнтира.

Ключові слова: створююча динамічна спрямованість, креативність, поліпшення якості життя, життєва самоорганізація, психологічне здоров'я.

В статье обосновано положение о том, что в структуре жизненной самоорганизации личности креативность является стержневым компонентом. Впервые креативность личности проанализирована как созидаящая динамическая внутренняя направленность, благодаря чему человек приобретает жизнь улучшенного качества, которое включает повышение всех эмоционально-энергетизирующих и психофизиологических параметров как здоровье-сохраняющих показателей функционирования организма. Разработаны обобщающая теоретико-концептуальная модель и операционный механизм креативности. Отмечено, что начало студенчества – уникальный период для инициации креативности в качестве жизнеутверждающей стратегии и духовно-ценностного ориентира.

Ключевые слова: созидаящая динамическая направленность, креативность, улучшение качества жизни, жизненная самоорганизация, психологическое здоровье.

Актуальность и постановка проблемы. Во все предыдущие века человеческая жизнь всегда сопровождалась кризисами, протекающими с той или иной частотой и интенсивностью. Радикальных изменений в этом плане не принес и наш техногенный век. По-прежнему жизнь человека и стрессогенные ситуации как ее неизбежные попутчики составляют неразрывную диадду. Современные, противоречиво неоднозначные социально-экономические

условия, постоянно нарастающий информационный бум требуют от человека успешного включения в трансформацию социальной ситуации. Под этим подразумевается не столько адаптация к объективным обстоятельствам или их модификация, сколько максимальное использование личностных ресурсов с целью достижения оптимальной работоспособности и повышения жизнестойкости организма. Данное обстоятельство указывает на необходимость изучения позитивогенных феноменов человеческой психики как стержневых компонентов, позволяющих человеку адекватно и наиболее продуктивно осуществить комплексную внутреннюю перестройку и успешно адаптироваться к создавшейся социореальности. Мы считаем, что любой позитивонесущий феномен человеческой психики представляет собой динамическую саморегулирующуюся функциональную систему, все составные части которой направлены на извлечение для себя максимальной пользы. Креативность, будучи благонесущим психическим явлением, позволяет подключать природные ресурсы человеческого естества самым рациональным образом, обеспечивать анти-дестабилизирующий результат (как профилактическую меру) и способствовать эффективному взаимодействию функциональных систем молекулярного, гомеостатического и поведенческого уровней организма.

Важность исследования креативности обусловлена, во-первых, проявившейся в мировом сообществе духовно-нравственной и ценностной деградацией, которая заметно сдерживает раскрытие внутренних жизне-утверждающих начал личности (однако именно духовность, правильные ценностные ориентиры и инициируют процесс самороста); во-вторых, снижением показателей психосоматического здоровья, стабилизация которого во многом зависит от реальных результатов жизненной самореализации человека (включая, как одно из основных, и возможность проявить собственную креативность); в-третьих, необходимостью рассмотрения креативности как позитивонесущего профилактического фактора, влияющего на уменьшение излишних биоэнергофизиологических затрат человека и пополнения их естественным самоподпитывающим путем. В связи с этим наша работа, посвященная изучению феномена креативности как динамической созидательной внутренней направленности личности является **актуальной** и имеет важное социально-гуманистическое значение.

Объектом исследования выступает система креативности в структуре жизненной самоорганизации личности. **Предмет** исследования: психологическое содержание концепта “креативность”; смысложизненное определение, место и роль креатив-

ности в структуре жизненной самоорганизации личности. **Цель** исследования: рассмотреть креативность как созидующую динамическую направленность личности, определить закономерности проявления креативности в системе жизне-самоорганизации личности и обосновать обобщающую теоретико-концептуальную модель ее функционирования. **Методы:** теоретико-методологический анализ, индукция, дедукция, обобщение, систематизация.

Изложение основного материала исследования. Стремительность и гипернасыщенность современной жизни сопровождается для человека перенапряжением организма на всех уровнях его жизнедеятельности. Рост перегрузок приводит к истощению психофизиологической системы, а в связи с этим, как неизбежное следствие, возрастает подверженность к всевозможным заболеваниям, которые характеризуются множеством психосоматической симптоматики. Поэтому природный адаптационный механизм человека трансформируется, причем в сторону ослабления и неустойчивости. Соответственно, заметно снижаются показатели общепсихологического здоровья, выраженные в медицинских и психоэмоциональных параметрах, которые первыми и отражают дисгармонизацию, разбалансированность и нарушения в работе организма и в поведении человека.

Социально-экономические кризисы, которые становятся всё более частыми и продолжительными, затрагивают все социальные сферы в обществе, включая и такие важнейшие сохраняющие здоровье как фармацевтика и медицина. Нестабильность приводит к тому, что определенная часть фармацевтов и медиков слишком рьяно беспокоится о зарплатке и собственном месте работы, забывая о профессиональном долге и клятве Гиппократата. В результате, обычный человек достаточно часто остается один на один с навалившимися на него проблемами, а из этого вытекает следующее: (а) нет доверия к предписанным медикаментам и человек полагается на собственное мнение (кстати, уже не является секретом то, что фармацевты договариваются с врачами о прописывании определенных, часто бесполезных лекарств, и это неединичные случаи); (б) ставятся несоответствующие действительности диагнозы (либо в силу профессиональной некомпетентности, либо из опасения потерять в зарплате; при этом, кстати, недобросовестный работник медико-фармацевтической сферы обеспечивает себе стабильность работы и заработка), а такая профессиональная “нечистоплотность” приводит больного к необходимости ненужных финансовых затрат на операции и лечение. О данных нелицеприят-

ных фактах не молчат масс-медиа как в Украине, так и, например, в Италии, хотя вполне вероятно, что синдром непорядочности-непрофессионализма присутствует в обществах многих стран мира, ведь кризисная ситуация – это тенденция мирового масштаба.

Где же и в чем человеку искать выход из положения? Наиболее простым и финансово-экономным способом выступает умение воспользоваться своим природным энергопотенциалом, а самый доступный для каждого путь лежит через раскрытие собственной креативности с целью получения возможности самореализовываться в русле социально-гуманистических инноваций. Креативность предоставляет личности функциональную свободу и автономию (выступающие рычагами в управлении процессом саморазвития), чувство собственного достоинства и социальной включенности (являющиеся факторами взаимоотношения человека с окружающей действительностью и с самим собой). Попутно создается потребностно-мотивационный аппарат, в котором закладываются информационные блоки “потребность–удовлетворение”. Наполнение этих блоков содержанием (то есть удовлетворяется потребность или нет и насколько) разворачивает общую стратегию жизненной актуализации человека, которая получает определенную эмоционально-энергетическую окраску. Даже если удовлетворение потребности не наступает, информация о ней не исчезает, она лишь трансформируется на метаболическом уровне. При удовлетворении же потребности ее информационный код закрепляется на гомеостатическом уровне и возникает энергетический импульс к активации последующей, вновь образующейся потребности. Удовлетворение или неудовлетворение потребности сопровождается у человека соответствующими изменениями как в сфере внутренних самоощущений (настроение, эмоции), так и на поведенческом уровне. Проявляющаяся креативность обеспечивает в первую очередь удовлетворение потребности на уровне эмоций. Попутно психо-эмоциональная стабильность положительно влияет на скоординированность всех процессов метаболизма и гомеостаза, способствует, тем самым, эффективной саморегуляции организма.

Следует уточнить, что под креативностью нами подразумевается созидательная динамическая внутренняя направленность личности, которую терминологически мы определяем как креативность-*life-orientation* (здесь и далее будет сокращенно обозначена как креативность-*l-o*). Креативность-*l-o* является основной движущей силой личности, и как природный внутренний потенциал она присуща каждому человеку. В структуру креативности-*l-o* включены базовые функциональные составляющие, без которых невозможно ее полноценное

раскрытие. Схематическое изображение компонентов креативности-*l-o* и взаимосвязей между ними отражено нами в теоретико-концептуальной модели (рис.1). Согласно данной модели, фундаментальной основой для раскрытия креативности-*l-o* выступает духовность, а priori базирующаяся на философско-гуманистических идеалах Любви и Диалога, причём последние являются ключевыми нравственно-ценностными интеграторами духовности (на рис. 1 см. *Духовность*). Психологический механизм дальнейшего проявления креативности-*l-o* может быть представлен в виде взаимосвязи следующих трёх основных блоков (на рис. 1 см. *Креативность личности*): I. Блок потребностно-мотивационных интенций, которые являются своеобразным инициатором поведенческого акта; при этом потребность обладает большой силой побуждения и целенаправленно детерминирует познавательную и мнемическую активность личности, при этом мотивация актуализируется в результате последовательного удовлетворения ряда мотивов, обеспечивая нужным энергетизирующим зарядом. II. Блок аппарата эмоций, включающий имиджево-характерологическую аттракцию и синергизирующее межличностное взаимодействие. III. Блок позитивогенной среды. Блок структурно-схематической презентации материала представляет собой не основное, а дополнительное помогающее инструментальное средство, ведь структуризация и схематизация являются эффективными мнемическими методами восприятия и усвоения, поэтому структурно-схематическое предъяснение информации должно использоваться в обучающих процессах для формирования отчетливых мнемоследов в памяти.

В результате активации креативности создается положительный Я-образ личности, ее позитивное мировосприятие и благожелательное отношение к Другому. “Вертикально-горизонтальная” циркуляция образующегося при этом психо-биоэнергопотока (см. рис. 1) обеспечивает стереотипизацию нового улучшенного качества жизни (наполненного позитивно и энергетизирующе). Это незамедлительно проецируется на улучшение здоровья. Кстати, качество жизни не есть величина постоянная, она изменяется во времени. Поэтому позитивогенное качество жизни может улучшаться в прогрессии, а наряду с ним – и психо-соматофизиологическое состояние организма человека. Основными переменными параметрами, по которым оценивается воздействие креативности-*l-o* на качество жизни человека, выступают следующие (на рис. 1 см. Улучшенное качество жизни личности): 1) психо-эмоциональная стабильность как первая из переменных, которая повышает психогармоничность и стрессоустойчивость личности; 2) отсутствие или

уменьшение заболеваемости, свидетельствующее об эффективно скоординированной работе основных функциональных систем – иммунной и нервной; 3) генерация новых направлений в деятельности, поскольку удовлетворение потребности обновляет круг потребностей личности и выдвигает перед ней новые перспективы; 4) прилив сил, который позволяет уделять огромное количество времени и физиологических усилий; 5) оптимально продуктивное функционирование всего организма на уровне гомеостаза и поведения, определяющее финальный этап улучшения качества жизни.

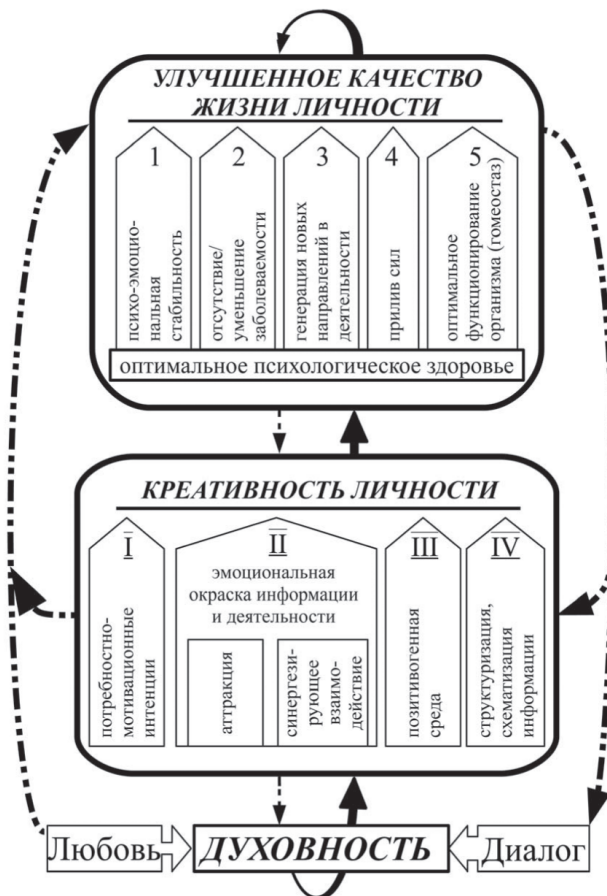


Рис. 1. Обобщающая теоретико-концептуальная модель креативности-1-о как создающей динамической внутренней направленности личности



Данная стрелка показывает направление стартового движения к раскрытию креативности-*l-o*, то есть от духовности к развёртыванию креативности-*l-o* и последующему улучшенному качеству жизни.



Эта стрелка указывает направление ответного воздействия, то есть улучшение качества жизни стимулирует последующий виток в креативной самореализации, переходящий в перманентную циркуляцию.



Эта стрелка обозначает циркуляцию психо-биоэнергезирующего потока, указывая на блоки психологического механизма креативности-*l-o*, через которые проходит потоковое воздействие.

В концепции креативности-*l-o* мы исходим из следующих положений.

1. Как созидающая динамическая внутренняя направленность личности креативность-*l-o* характеризует природную сущность человека – homo sapiens. В структуре жизненной самоорганизации личности она присутствует как присущее естество и данность. При этом, креативность-*l-o* непременно предполагает свободу как автономию в инноваторстве и создании гуманистических ценностей. Для реализации свободы необходимо наличие адекватных внутренних ресурсов человека и оптимальных внешних условий. Свобода и личностная автономия неразделимы. Для самореализации эти ценности имеют первостепенное значение, позволяя придать познавательной активности поисковый характер и успешно расширять поле внедрения креативного инноваторства, перенося его с профессиональной на бытовую сферу жизни. Как базовые жизненные ориентиры они важны и для успешного раскрытия креативности-*l-o*. В иерархии вне-ординарных проявлений человека, которые образуют своеобразную цепочку “креативность-*l-o* – творчество – одаренность”, креативность-*l-o* является начальным этапом и может заявить о себе в любом возрастном периоде личности. Естественно, что наибольшая спонтанная тяга к творчеству, а вместе с этим и к креативности-*l-o* – в детском возрасте. Но конкретных возрастных барьеров для раскрытия креативности-*l-o* не существует. Поэтому личность, имеющая духовные предпосылки к креативности-*l-o*, находит для нее необходимое время и физические возможности даже после выхода

на пенсию, несмотря на то, что физиологически преклонный возраст характеризуется значительно большей утомляемостью и меньшей активностью по сравнению с детско-юношеским или ранним зрелым возрастом. Являясь позитивогенным психическим феноменом, раскрытая креативность-*l-o* инициирует процесс гармонизации сначала на психо-физиологическом и эмоциональном уровне, вслед за чем уверенно проецируется на духовно-интеллектуальную и социальную сферу личности, заметно улучшая их показатели.

2. Структурно-функциональными составляющими креативности-*l-o* выступают 4 базовых компонента, приведенные ниже в иерархии их значимости. Отсутствие даже одного из них блокирует раскрытие креативности-*l-o*. Таковыми являются: 1) **духовность**, позволяющая противостоять личностной деградации (со всем веером относящихся к ней человеческих изъянов и пороков), конформизму (уничтожающему собственное мнение и нивелирующее человеческое достоинство) и меркантилизму (нигилистически сводя все жизненные основы к деньгам и потребительству); 2) **потребностно-мотивационные интенции** как побуждающие к деятельности стимулы, которые отражают глубинные стремления личности; последние основаны на истинных желаниях и возможностях личности (часто они зарождаются в детском или ранне-юношеском возрасте, приобретая форму мечты); 3) **эмоциональная окраска**, создающая позитивное, оптимистичное отношение человека к работе или получаемой информации, которое положительно влияет и на повседневное эмоциональное самочувствие и настроение; эмоциональному окрашиванию способствует подключение межличностной аттракции, синергетизирующего взаимодействия в микрогруппе и информационная эвристичность, необычность и увлекательность; 4) **позитивогенная социосреда**, поддерживающая и стимулирующая к осуществлению желаемого, в которой ее лидер выступает эталоном для подражания и способствует формированию необходимых для раскрытия креативности-*l-o* характерологических свойств (оптимизм, эмпатийность, целеустремленность, работоспособность, non-конформизм, толерантность и другие); в то же время при жестко регламентированных социальных рамках и лимитирующих социостереотипах креативность-*l-o* сдерживается.

3. Креативность-*l-o* носит **динамический характер** и постепенно переходит в перманентный стимулирующий процесс, который имеет тенденцию к нарастанию. Позитивогенный эффект от проявления креативности-*l-o* обеспечивает человеку психо-эмоциональную стабильность, душевную уравновешенность и

гармонію, сбалансованість і оптимізацію в роботі всіх функціональних процесів в організмі на психосоматичному рівні. В результаті генерується позитивне стан, яке каталізує циркуляцію не тільки внутріличного, але і міжличного біоенергопоповнюючого потоку. Відповідно, це знаходить відображення в мінімізації соматичних захворювань, а тим самим, забезпечується зміцнюючий здоров'я ефект як цінніший життєвий показувальник.

4. Якість життя особистості визначається багатьма параметрами, тому в межах психології, соціології і філософії зараз розглядається цілий ряд психічних явищ, феноменів і особистісних характеристик: щастя, творчість, задоволеність життям і інші. Проявившись креативність-*l-o*, будучи особистісною життєвою спрямованістю, здатна напряму покращити якість життя людини, забезпечивши йому стабільну задоволеність життям і можливість самоактуалізації, одночасно надаючи відчуття смислу буття і щастя. Виникнення креативності-*l-o* в одній з соціальних сфер життєдіяльності особистості (як правило, в школі, на роботі) не сдерживает її поширення і на інші області міжличного взаємодія людини (в сім'ї, з друзями), причому з не меншою ефективністю. Це супроводжується внесенням корективів в життєву перспективу і самоорганізацію особистості: розширюється світогляд, переглядаються життєві принципи, вдосконалюється поведінкова лінія, модифікується життєва стратегія. Особистість отримує нове **позитивне, енергетизуюче якість життя**. А згідно нашому положенню про циркуляцію міжличного біоенергопоповнюючого потоку це неминуче веде до нового етапу в розвитку креативності-*l-o* і до одночасному зростанню духовності. Важливо відзначити, що розкриття креативності-*l-o* здійснюється в одновекторному напрямку: вона не може сама собою повернутися (хоча людина може досягти критичної точки втоми, але в цьому випадку потрібна лише повноцінна відпочинок, після якого неминуче слідує наступний виток розвитку креативності-*l-o*). Під креативністю-*l-o* розуміється її виключно позитивний соціально-благоутворюючий характер. Негативної креативності-*l-o* не існує а priori, тому в разі антисоціального, антигуманістичного міжличного взаємодія (як антипода креативності-*l-o*) слід говорити, що має місце винахідливий егоїзм, ізоляційна злочинність і інші деструктивні патології. Динамічний характер креативності-*l-o* і її

перманентность начинают отражаться на жизненной линии человека как только креативность-*l-o* продемонстрировала свою чарующую силу: познав энтузиазм креативности-*l-o*, человек не в состоянии самовольно лишиться себя пребывать в ощущении радости бытия и полноценности жизни. Этот процесс сравним с рекой: вспять река не потечет, хотя и может быть остановлена плотиной, но при этом неизменно найдет иной проход для себя в других местах. В этом энергетика реки (если сравнивать аллегорически) не отличается от энергетики человека, поскольку как река, так и *homo sapiens*, принадлежат к Природе, Вселенной, то есть к тому единственному фундаменту, на котором зиждется Всё в мире. Креативность-*l-o* не имеет возрастных границ и раскрывается на любом этапе жизненного пути личности. Она заложена в человеке на генном уровне (ведь ни одно живое существо не программируется на самоуничтожение). Креативность-*l-o* составляет животворную сущность человека, реально движет его в сторону удовлетворенности, стабильности, благополучия и трансформирует в Личность.

5. Старший юношеский возраст, а именно первый год этапа студенчества, – это период начала жизненного взросления и осознанного формирования максимально отчетливой стратегии в жизни. Поэтому принципиально важно, чтобы первокурсник не потерял энтузиазм к процессу познания. В высшем учебном заведении (университете, академии) молодых людей встречает большой коллектив преподавателей, но немногие из них, к сожалению, способны подвигнуть первокурсника к реальной заинтересованности в учебе, а еще меньше тех, кто могут и хотят инициировать креативность-*l-o* как перспективу, как созидующую динамическую направленность для полноценной жизненной самореализации студента.

Выводы. Креативность-*l-o* как созидующая динамическая внутренняя направленность личности обеспечивает получение улучшенного качества жизни, выражаемого в положительных здоровье-сохраняющих параметрах. Она зиждется на духовности, насыщенной вселенскими идеалами Любви и Диалога. Термин креативность-*l-o* является редукцией вводимой нами новой терминологической лингвопары “*creative life-orientation* = креативность”, чтобы впредь избегать тавтологии в русско-/украиноязычной литературе; эта лингвопара создана нами в рамках данной концепции в дополнение к общепринятой лингвопаре “*creativity* = творчество”, тем самым становится возможным внести размежевание в понятия “творчество” и “креативность”.

In this paper the thesis of the creativity as a rod component in the structure of the life self-organization has been founded. For the first time the personality's creativity like a creative dynamic intrinsic orientation has been analysed. It has been ascertained that such a creativity brings a person to obtain an improved quality of the life that includes an emotional-energetic and psycho-physiological increase of the organism parameters which indicates health-maintaining characteristics of organism functioning. A theoretical conceptual model and an operational mechanism of the creativity have been elaborated. It has been shown that the beginning to be a student is an unique period for a creativity initiation as a life confirmatory strategy and a spiritual-value guiding line.

Key words: creative dynamic orientation, creativity, improvement of the life quality, life self-organization, psychological health.

Отримано: 2.03.2012 р.

УДК 159.9

Л.М.Євстафієва

Психологічні чинники становлення життєвої стратегії у студентської молоді

Стаття присвячена психологічній характеристиці життєвої стратегії та основних чинників її становлення, зокрема мотивації навчально-професійної діяльності студентів. Життєві стратегії дозволяють людині через уявлення майбутнього свідомо і цілеспрямовано розвивати свій особистісний потенціал, тому так важливо вивчати мотиваційну сферу студентської молоді. Вивчення мотивації – це виявлення її актуального рівня і можливих перспектив, зони її найближчого розвитку у кожного студента. Мотивація постає як складне психологічне утворення, що поєднує усвідомлювані та неусвідомлювані особистістю спонуки та очікування в процесі формування індивідуального способу діяльності у світі через засвоєння та продуктивну реконструкцію загальнолюдського досвіду в пізнанні та перетворенні світу.

Ключові слова: життєва стратегія, студентська молодь, чинники становлення життєвої стратегії, мотиви, мотивація навчально-професійної діяльності студентів.

Статья посвящена характеристике жизненной стратегии и основных факторов ее становления, когда ведущее место занимает мотивация учебно-профессиональной деятельности студентов. Жизненные стратегии позволяют человеку благодаря будущему представлением осознано и

целестремлено розвивать свой потенциал настоящим, потому так важно изучать мотивационную сферу студенческой молодежи. Изучение мотивации – это выявление ее реального уровня и возможных перспектив, зоны ее ближайшего развития у каждого студента. Мотивация появляется как сложное психологическое образование, которое сочетает осознаваемые и неосознаваемые индивидом влечения, побуждения и ожидания в процессе формирования индивидуального способа деятельности в мире через усвоение и производительную реконструкцию общечеловеческого опыта в познании и превращении мира.

Ключевые слова: жизненная стратегия, студенческая молодежь, факторы становления жизненной стратегии, мотивы, мотивация учебно-профессиональной деятельности студентов.

Постановка проблеми. Становлення життєвих стратегій, життєвих перспектив завжди було показником особистісної, психологічної зрілості людини. Багатогранні аспекти проблеми життєвого шляху особистості, її стратегій знайшли відображення у концептуальних моделях багатьох дослідників (К.О.Абульханова-Славська, Л.І.Анциферова, Т.М.Березіна, В.М.Дружинін, О.І.Коржова, Д.О.Леонтьєв, Л.І.Сохань, Т.М.Титаренко, Б.І.Цуканов та ін.). У зарубіжній психології вивченням проблем життєвих стратегій займалися А. Адлер, Ш. Бюллер, А. Маслоу, Е.Фромм, К. Хорні та ін.

Мета статті – на основі аналізу результатів теоретичних й емпіричних досліджень визначити чинники становлення життєвої стратегії у студентів.

Результати теоретичного аналізу. Термін “життєва стратегія особистості” був запроваджений К.А. Абульхановою-Славською, під яким вона розуміє принцип опори на власні сили, перетворення умов, ситуацій життя відповідно до цінностей особистості. Згідно з її думкою, індивідуальність – це не тільки неповторність життя, яка зазвичай підкреслюється поняттям долі як нібито незалежної від людини, вона ще полягає у здатності організувати її за власним задумом [1].

Життєва стратегія – це своєрідна соціальна, культурна і психологічна проєкція індивіда на своє власне майбутнє. Найважливішою передумовою формування життєвої стратегії є забезпеченість особистості комплексом психологічних ресурсів, у тому числі і перш за все адекватною системою потреб і цінностей, необхідних для побудови тих або інших альтернатив вибору. Будучи залученою сучасна молодь прагне відносно самостійно конструювати власні “життєві сили” в умовах широкого вибору суспільних можливостей. Життєва стратегія як індивідуальний спосіб конст-

руювання і реалізації людиною життєвих цілей визначає ставлення людини до себе, до діяльності, до інших людей.

Життєва стратегія особистості характеризує не лише вектор дій і вчинків, але й глибину переживань особистістю того, що з нею відбувається. Особистість виступає у ролі головного регулювальника реалізації стратегії, забезпечуючи її якісну своєрідність і визначаючи її динамічні особливості [1;3;7;].

Життєві стратегії належать до особливого класу орієнтацій особи. Їх виділяють за характером життєвої активності, що ініціюється ними. Це, як правило, надситуативні та інтеграційні (особи, що характеризують здатність підніматися над рівнем конкретної життєвої ситуації і утримувати цілісне уявлення), довготривалі та перспективні (розраховані на досить тривалий термін і очікувані в перспективі) орієнтації особи.

Окрім стратегічного рівня, в системі орієнтування особи присутній тактичний (оперативний) рівень уявлень ситуативними, частковими короткочасними орієнтаціями. Разом з перспективними орієнтаціями “від сьогодні до майбутнього” можливі ретроспективні орієнтації “від сьогодні до минулого”. Спрямованість в минуле, переживання і пригадування минулого характерні для особливого типу рефлексивної діяльності – ретроспективного орієнтування [8].

Особливості формування життєвих стратегій відображаються також в їх типології. У своєму дослідженні А.Е. Созонтов, ґрунтуючись на типології Е. Фромма, вирізняє такі основні типи життєвих стратегій, характерних для сучасних студентів:

- життєва стратегія “мати” – полягає у тому, що особистість конструює власне життя переважно у напрямку досягнення соціального успіху, статусу, можливості необмеженого придбання і споживання. Найбільша перевага віддається цінностям успіху, соціального визнання, багатства, репутації, компетентності, насолоди тощо;
- життєва стратегія “не мати і не бути” – у конструюванні життя особистість спрямована на пристосування до наявних соціально-економічних умов. Пріоритетними для такої людини виступають в основному цінності, що трансклюються з покоління в покоління (безпека сім’ї, здоров’я, соціальний порядок);
- життєва стратегія “бути” – представник цього типу в конструюванні власного життя переважно спрямований на творчу саморегуляцію, прагне до підтримки, благополуччя близьких значущих людей. Серед пріоритетних для нього

цінностей творчість, життєрадісність, єднання з природою, допитливість та ін.;

- життєва стратегія “мати проти бути” – спрямована на досягнення, з одного боку, соціального успіху, забезпеченості, з другого – на розвиток власної індивідуальності. Ці прагнення перебувають у конфлікті, у зв’язку з чим провідна життєва мета залишається багато в чому невизначеною. У такої людини проявляється ціннісна криза, що виражається в тенденції до прийняття “всіх цінностей”, окрім соціально засуджуваних, часто без вибору між ними;
- життєва стратегія “мати, щоб бути” – конструювання життя орієнтоване на досягнення успіху, забезпеченості і на творчу самореалізацію. Ці прагнення не суперечать один одному, особистість активно шукає можливості їхньої реалізації в сучасних умовах. Серед пріоритетних цінностей творчість, життєрадісність, відповідальність, широта поглядів, успіх, компетентність, багатство та ін. [9].

Іншу типологію пропонує К.О. Абульханова-Славская. Автор відмічає, що принциповою стороною життєвої стратегії є питання співвідношення типу особи із способом життя, у зв’язку з чим виділяються два критерії життєвих стратегій – внутрішній і зовнішній. До внутрішнього критерію міра активності особи в побудові власного життя. Зовнішнім критерієм виділення життєвих стратегій є об’єктивні вимоги соціальної реальності. Активність – провідний параметр, що пронизує усі сфери життя людини. Вона проявляється як “здатність до оптимального балансу між бажаним і необхідним” [1, с. 247]. Виходячи з цього, усі життєві стратегії діляться на два загальні типи – активні і пасивні. Крім того, Абульханова виділяє дві форми активності: ініціативу і відповідальність. Їх співвідношення може бути оптимальним або неоптимальним. Активні стратегії можуть бути з переважанням ініціативи або з переважанням відповідальності.

Як оптимальну життєву стратегію Абульханова називає таку, за якої людина співвідносить свої можливості з життєвими завданнями, при цьому постійно розвиваючи свій потенціал. Людина встановлює відповідність своїх життєвих інтересів і умов життя на основі критеріїв, що обираються нею самою або отримуваних ззовні.

На становлення життєвої стратегії впливає низка факторів, які визначають який саме тип життєвої стратегії обере для себе особистість. У кожної людини є свої плани, цілі, установки, уявлення про те, чого вона хоче досягти у житті, тобто все те, що складає стратегію життя, і на них безпосередньо чи опосередковано здійснює свій вплив багато чинників.

А.Е. Созонтов [10] основним чинником, ядром життєвої стратегії називає цінності особистості. А.А Волочков і Е.Г. Єрмоленко [2], відзначають, що ціннісні орієнтації відображають особистісну значущість соціальних, культурних, моральних цінностей, зумовлюють ціннісне ставлення до дійсності. Цінності регулюють спрямованість, міру зусиль суб'єкта, визначають мотиви і цілі діяльності. За В.Франклом [2], "цінності ведуть і приваблюють людину<...> у людини завжди є свобода: свобода ділити вибір між прийняттям і відкиданням пропонованого, тобто між тим здійснити потенційний сенс або залишити його нереалізованим". Цінність – критерій підпорядкування мотивів. Крім того, ціннісні орієнтації є найважливішим компонентом суб'єктної активності, що утворює і самого суб'єкта в ній.

К. Хорні основним чинником, що впливає на вибір особистістю життєвого шляху, вважає ставлення до оточення. Зокрема, відмічає, що вже з дитинства людина виробляє одну з трьох основних стратегій, або особистісних орієнтацій, щодо інших людей: рух до людей, рух проти людей, рух від людей. Метою людини з орієнтацією на першу стратегію є любов, і усі інші цілі підпорядковані бажанню заслужити цю любов. У людини з орієнтацією "проти людей" система цінностей побудована на філософії "джунглів": життя – це боротьба за існування. Орієнтація "від людей" виходить з потреби в незалежності, недоторканості. призводить до небажання будь-якого прояву боротьби. Але іноді вона є результатом соціальної дезадаптованості.

На формування життєвої стратегії також впливає психологічний вік особистості – важлива часова характеристика життя. Він відображає момент сприйняття людиною системи співвідношень між подіями її життєвого шляху: послідовність, швидкість перебігу різних життєвих подій, усвідомлення свого віку тощо [2].

Життєві стратегії особистості можна розглядати як похідні від комплексу ґендерних настановлень, ролей, моделей поведінки, які нею засвоєно залежно від статі (Є.П.Ільїн [4]). Тобто ґендерна ідентифікація впливає на прояв життєвих стратегій особистості. Вивчення продуктивних життєвих стратегій і тактик поведінки чоловіків та жінок, окреслення умов подолання традиційних ґендерних стереотипів, а також з'ясування причин низької продуктивності цих стратегій виявляються важливою науковою проблемою.

Виділяють і відповідальність як один із факторів становлення життєвої стратегії (К.О. Альбуханова-Славська [1]). Якщо людина відповідає за свій вибір і свої вчинки, то вона і сама визначає

послідовність своїх дій і способів досягнення цілі, тобто, коли людина бере на себе відповідальність, вона сама визначає ступінь своєї свободи, самостійності і незалежності. Тому відповідальність дає можливість будувати власну життєву стратегію і способи досягнення цілі.

Серед факторів, які впливають на проектування життєвої стратегії молоді можна виділити сім'ю, адже умови, в яких виховується молода людина значною мірою визначає життєвий шлях особистості. Батьківська підтримка автономності, емоційна замученість і структурованість вимог веде до позитивного формування життєвої стратегії [1].

На формування життєвих стратегій впливають й інші чинники, але нашу увагу привертає мотивація, а саме – мотивація навчально-професійної діяльності студентів. Проблеми мотивації навчальної діяльності студентів та закономірності її формування розглядали такі вчені, як М.Й.Боришевський, М.І.Дьяченко, Є.П.Ільїн, Л.О.Кандибович, Г.А. Мухіна, Ю.М.Орлов, Є.М.Никіреєв, П.О.Просоцький, В.А.Семиченко та ін.

У студента формуються уявлення про майбутнє, він будує плани на життя, ставить перед собою цілі, а мотивація його навчально-професійної діяльності так чи інакше впливає на формування стратегій реалізації цих цілей. Оскільки мотивація – це спонукання до дії у певному напрямі, то її особливості щодо навчально-професійної діяльності студентів надають сенсу процесу здобуття вищої освіти у контексті життєвих планів та їх реалізації.

Сила мотиву та ефективність діяльності людини залежать від того, наскільки виразно людина усвідомлює ціль та смисл діяльності. Мотивація навчальної діяльності студентів є полісистемною, її особливістю є наявність декількох об'єктивно і суб'єктивно значущих детермінантів: життєзабезпечення особистісного розвитку, навчальної діяльності, соціальної взаємодії, професійного становлення. Це означає, що будь-який акт активності студента на даному етапі життєдіяльності (навчання у вузі) вбирає в себе проєкції відповідних систем. Абсолютна перевага кожної з цих детермінант означає не просте порушення поточної рівноваги між ними, а й істотні деформації в майбутньому. У той же час специфіка студентського періоду життя така, що провідним (системотвірним) чинником у ньому через об'єктивні причини є професійне становлення, що в оптимальному варіанті повинне забезпечувати синхронізацію, взаємну компенсацію, взаємне доповнення всіх інших детермінант.

Індивіду, що стає на шлях професійної підготовки, властиво багато мотивуючих збудників, тобто вибір ним певного виду

діяльності як життєвої стратегії найчастіше є полідетермінованим (полімотивованим). Це ж стосується і детермінації безпосередньої навчальної діяльності, у системі спонукань якої діють не лише суто пізнавальні мотиви, а й сукупність інших детермінант.

За умов полідетермінації мотиваційна сфера особистості може бути більш-менш упорядкованою, з домінуванням як об'єктивно значущих, так і другорядних мотивів, з наявністю або відсутністю конкуренції між окремими видами мотивів, гармонізованою або дезорганізованою. Проектуючись на певний вид діяльності, система індивідуальних збудників активності може сприяти гармонійному, ефективному включенню особистості у відповідні дії або ж блокуванню відповідної активності, сприяти формалізації відносин людини зі змістом та іншими учасниками цієї діяльності, заміні об'єктивно значущої мети якісно іншими, хоч це не завжди усвідомлюється самим індивідом.

Особливу роль відіграє мотивація у системі професійної підготовки. Тут складається якісно своєрідна система відношень людини з діяльністю: включення людини у певний вид діяльності (в основному – пізнавального характеру) поєднується з її підготовкою на перспективну професійну діяльність – зовсім інший за структурою і функціями вид діяльності. Це вимагає особливого співвідношення і відповідних спонукань: наявності пролонгованої мети, яка підпорядковує собі виникнення, усвідомлення і реалізацію поточних мотивів, пріоритет прогнозованих (на раціональному рівні) віддалених наслідків дій і вчинків над безпосередніми, навіть життєво значущими потребами і мотивами [2].

Отже, мотивація навчально-професійної діяльності може зумовити прагнення студента до максимальної реалізації життєвої стратегії. Якщо студент не може себе реалізувати в одній сфері діяльності, він це компенсує іншою, переключаючи всі свої сили на задоволення тих життєвих стратегій, які в змозі досягти.

Людина мотивована, запрограмована на постійну боротьбу за досягнення своїх життєвих стратегій з іншими людьми, які мають такі ж стратегії. У процесі навчальної діяльності ці стратегії у студентів мотивуються подібними навчально-професійними потребами, ціннісними орієнтаціями.

Принцип вибору цілі, принцип вибору шляху до цілі визначається типом особистої життєвої стратегії людини, тобто у людини є набір цілей і вона підсвідомо обирає саме ту, досягнення якої забезпечує максимальну реалізацію цієї цілі. Кожен студент ставить перед собою ціль, чого він хоче досягти, тобто в нього існує потреба. В нашому випадку ця потреба – реалізація життєвої стратегії, отже,

мотивація навчальної діяльності стосується його професійних, особистих досягнень, кола інтересів, які допомагають йому досягти запланованої мети.

Для того, щоб успішно втілити цю мету в студента має бути сформована позитивна мотивація навчально-професійної діяльності і чітке усвідомлення життєвої стратегії.

Висновки і перспективи. Отже, у психологічних дослідженнях звертається увага на такі чинники становлення життєвої стратегії особистості: ціннісні орієнтації, гендер, вік, сім'я, відповідальність, ставлення до оточення, мотивація навчання. Перспективою подальших досліджень у цьому напрямку є детальніше вивчення особливостей мотивації навчально-професійної діяльності студентів, а саме того, як вона впливає на становлення життєвої стратегії у молоді.

Життєва стратегія є динамічною системою уявлень про цілі життєвого шляху і засоби їх реалізації в процесі життєвого становлення. Життєві стратегії відбивають певний рівень самосвідомості молоді і виступають способом реалізації її суб'єктності.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни /К.А.Абульханова-Славская. – М., 1991. – 268 с.
2. Асеев В.Г. Мотивация учебной деятельности и формирование личности /В.Г.Асеев. – М., 1976.
3. Васильева О.С. Изучение основных характеристик жизненной стратегии человека /О.С.Васильева, Е.А.Демченко // Вопросы психологии. – 2002. – № 4. – С. 74-85.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы /Е.П.Ильин. – СПб.: Питер, 2002.– 512 с.
5. Ліфарєва Н.В. Психологія особистості: [Навчальний посібник] /Н.В.Ліфарєва. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 240 с.
6. Маслоу А. Мотивация и личность / А.Маслоу; [пер. с англ.]. – СПб.: Питер, 2006. – 352 с.
7. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – 2-е изд. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.
8. Резник Т.Е. Жизненные стратегии личности /Т.Е.Резник, Ю.М.Резник// Социс. – 1995. – № 2. – С. 98-104.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии/С.Л. Рубинштейн. – М.: Мин. просвещ. РСФСР, 1946. – 704 с.
10. Созонтов А. Е. Основные жизненные стратегии российских студентов // Вестник МГУ. – Сер. 14. Психология. – 2003. – № 3. – С. 16.

This article is devoted to describing the life strategy and the main factors of its formation, where the lead takes motivation and professional students. Life strategists to man through a view of the future realized and purposefully develop its potential in the present time because it is so important to learn motivational sphere of student's youth. Study of motivation is the identification of the real and the possible perspectives, its nearest development of each student. The motivation appears as a complex psychological unit which combines different the person's drives and expectations during the formation of the individual ways of the world through learning and productive renovation of common experiences in cognition and transforming the world.

Keywords: life strategy, student youth, factors of life strategies, motivation, student's motivation of professional learning.

Отримано: 12.02.2012 р.

УДК 159.943.2

Н.Г.Каньоса

Мотивація як внутрішній чинник розвитку професіоналізму особистості

У статті розглядається проблема дослідження понять “мотивація” і “мотив” як психологічної проблеми; аналізуються різні підходи у з'ясуванні співвідношення цих понять із діяльністю особистості, її поведінкою, потребами, цілями тощо. Аналіз наукових джерел, присвячених проблемі мотиваційної сфери особистості, дає підстави стверджувати, що недоцільно відривати динамічний аспект мотивації від змістового, оскільки вони існують у єдності та взаємозв'язку

Ключові слова: мотивація, мотиви поведінки, діяльність людини, свідоме ставлення, потреби.

В статье рассматривается проблема исследования понятий “мотивация” и “мотив” как психологической проблемы. Анализируются разные подходы в определении отношения этих понятий с деятельностью личности, её поведением, потребностями, целями и т. д.

Ключевые слова: мотивация, мотивы поведения, деятельность человека, сознательное отношение, потребности.

Проблема мотивації і мотивів поведінки та діяльності – одна з ключових у психології.

Серед вітчизняних учених дослідженню цієї проблеми присвячені монографії В. Г. Асеева, І. А. Васильєва, В. К. Вілїонаса, Н. Ю. Войтоніса, Б. І. Додонова, Є. П. Ільїна, О. М. Леонтєва, К. Маркової, С. Г. Мосвичева, Л. І. Петражицького, П. В. Симонова, А. А. Файзуллаєва, П. М. Якобсона та ін.

У зарубіжній психологічній науці проблема мотивації особистості та діяльності відображена в роботах Д. Аткинсона, Б. Вейнера, У. Клейнбека, А. Маслоу, Ю. Нюттена, К. Обуховського, Р. Петера, Дж. Холла, Р. Юнга та ін.

Розробка проблем мотивації інтенсивно ведеться в різних галузях психологічної науки з різних методологічних позицій, за допомогою різноманітних методик. Звідси – розуміння понять і сутність самих мотивів нерідко істотно відрізняються.

Витоки основних напрямів дослідження мотивації у зарубіжній психології беруть початок ще з теорії еволюції Ч. Дарвіна, яка стала основою розвитку трьох ліній розробки проблеми мотивації. Перший підхід трактував людину як вищу тварину (О. Маурер, І.П.Павлов, К.Спенс, Е.Толмен, Е. Торндайк, К. Халл та ін.). Вважалося, що розвиток інтелекту в людини має передумови у тварин, що свідчило про зачаткові форми інтелекту в останніх.

Другий підхід ґрунтується на такому твердженні: якщо між людиною і твариною є загальне біологічне коріння, то інстинктивні тенденції, які зазвичай приписуються тваринам, мають місце і в людини. Виходячи із цього положення, В. Макдаугал почав тлумачити інстинкт розширено і включив пізнавальні, емоційні, поведінкові, спонукальні компоненти в його структуру. На розробку цього напрямку мали вплив погляди З.Фрейда.

Особлива роль у вітчизняній психології належить дослідженням, пов'язаним з розвитком уявлень про мотивацію у роботах Л. С. Виготського, О. М. Леонтєва, В. І. Мясичева, С. Л. Рубінштейна, Д. Н. Узнадзе та ін. У дослідженнях цих учених значна увага приділялася проблемі детермінованості діяльності суб'єкта. Свідомості відводилася регулювальна роль, а діяльність розглядалася як умова формування свідомості. С. Л. Рубінштейн зазначав, що основний позитивний зміст положення про єдність свідомості та діяльності полягає в утвердженні їх взаємності та взаємозумовленості. Діяльність людини зумовлює формування її свідомості, її психічних зв'язків, процесів і властивостей, які, в свою чергу, здійснюючи регуляцію людської діяльності, є умовою її адекватного виконання [7].

Включення свідомості як компонента в детермінацію людської діяльності дозволило поставити питання про мотивацію ціле-

спрямованої діяльності. Тут важливими поняттями стали ціль і мотив, а також їх співвідношення. Найбільше розроблення питання про усвідомлення мотивів одержало в теорії предметної діяльності О. М. Леонтьєва, який як механізм усвідомлення мотивів розглядає процес смислотворення, що виступає як специфічно-мотиваційна форма відображення реальності.

Психологічно і практично важливою є проблема оволодіння людиною своєю поведінкою. Тут проблема мотивації (як детермінації діяльності) тісно переплітається з проблемою вольової регуляції. Специфічним для людини є оволодіння своїми психічними процесами, а через них своєю поведінкою за допомогою зовнішніх стимулів-засобів. При цьому первинно нейтральним стимулам надається сила мотивів. Поведінка, за Л. С. Виготським, визначається ситуаціями, тому ключ до оволодіння поведінкою полягає в оволодінні ситуаціями. Людина ззовні оволодіває собою, тобто за допомогою додаткових стимулів. Людина на вищих рівнях організації своєї діяльності здійснює “самостимуляцію” і “самотивацію” діяльності.

Сучасні теорії мотивації умовно ділять на змістові і процесуальні (динамічні). Змістові загалом ґрунтуються на ідентифікації та розумінні внутрішніх і зовнішніх спонук. Вони номінально визначають чинники, що спонукають людину до дії, зумовлюють її поведінку. Динамічні теорії мотивації представляють чинники в процесі їх взаємодії, розглядаючи перебіг напруги, силу мотивів, їх стійкість або плинність (мінливість).

Для розуміння специфіки змістового аспекту мотивації слід з'ясувати проблему природи, сутності мотиву, його класифікації. У психологічній літературі описується низка різноманітних мотиваційних утворень: мотив, драйв, потреба, напруга, імпульс, чинники активації, мотиваційні риси, тенденції, сили, диспозиції, цілі, настанови та ін. Найчастіше мотив розуміють як одну з основних детермінант поведінки. Категорія “мотив” відображає в психологічних дослідженнях різні явища, тому що є багатомірним функціональним утворенням зі складним предметним змістом. Так, в енциклопедичних, тлумачних, філософських і власне психологічних словниках “мотив” у широкому значенні цього слова визначається як спонукання людської діяльності.

Значно вужче і конкретніше розуміння мотиву розглядається в теоретичних та експериментальних дослідженнях відомих психологів. Так, С. Л. Рубінштейн вважає, що мотиви – це певні спонукання до дії, породжені предметами і явищами зовнішнього світу – рушіями поведінки або “закріплена в індивіді система

генералізованих спонукань” [7]. З позиції теорії установки Д. М. Узнадзе зазначав: “Мотив – це міркування, що змушує суб’єкта здійснювати цей акт; це потреба, для задоволення якої саме ця поведінка була визнана як доцільна”. П. М. Якобсон розумів під мотивом те спонукування, що спричинює вчинок. Л. І. Божович ототожнювала мотиви з внутрішньою позицією особистості [2]. О. М. Леонт'єв мотивом діяльності називав предмет потреби – матеріальний або ідеальний, чуттєво сприйманий чи уявний, мислимий [5, с.13].

Як показав аналіз різноманітних дефініцій, для більшості авторів властиве потребове розуміння характеру мотивів. Разом з тим, загальновизнаного розуміння сутності мотиву немає. Спостерігається або ототожнення мотиву з іншими психічними явищами, або приписування спонукальної (мотиваційної) функції іншим якостям особистості та навіть (як зазначає В. І. Ковальов) фактичне винесення категорії мотиву за межі психічного.

Але, незважаючи на розбіжність поглядів більшості вчених на сутність мотиву, простежується певна закономірність у їх визначенні. Найчастіше дослідники за мотив вважають конкретний психологічний феномен. Так, погляди на мотив як потребу висвітлюється у працях С. Л. Рубінштейна, О. М. Леонт'єва, Л. І. Божович, В. І. Ковальова, А. Маслоу та ін. Потреба розглядається як спонукальний момент виникнення мотиву або як частина чи навіть сам мотив. Потреби реалізуються в поведінці та діяльності за допомогою мотивів. У процесі виникнення та формування вони здійснюють взаємний вплив один на одного. Розвиваючись і закріплюючись, мотиви сприяють закріпленню потреби. У свою чергу і розвиток потреб сприяє ефективнішому формуванню мотивації.

Потребами визначаються мотиви та цілі, які взаємопов’язані й здійснюють у процесі цієї взаємодії певний вплив як на поведінку та діяльність людини, так і на її дії. Результати діяльності (поведінки) немовби за принципом зворотнього зв’язку здійснюють вплив на формування потреб, а також цілей і мотивів [4]. У деяких працях мотив розглядається як мета [3]. О. М. Леонт'єв співвідносить мотиви то з діяльністю, то з діями, що свідчить про відсутність жорсткого взаємозв’язку у системах “мотив – діяльність”, “ціль – дія”, “умова – операція” [4, с. 46].

Мотиви поведінки та діяльності виникають на вищому рівні відображення потреб – їх усвідомленні. Необхідність усвідомлення потреб, перш за все, пов’язане з, так званим, “присвоєнням” потреб суспільства.

Слід зазначити, що більшість вітчизняних і зарубіжних психологів вважають, що мотив – це не будь-яке спонування, яке виникло в організмі людини й розуміється як стан, а внутрішнє усвідомлене спонування, яке відображає готовність людини до дії або вчинку. У той же час частина психологів не розглядає мотив як спонування, а навпаки – відокремлює мотив від спонування. Визнаючи за мотивом спонукальну силу, Є. П. Ільїн зазначав, що спонування без мотиву втрачає свою силу. Водночас прирівнювати мотив до спонування теж немає достатніх підстав [3, с. 52].

Мотив як намір розглядали Л. І. Божович, Б. Ф. Зейгарник, К. Левін. Хоча намір прямо і не ототожнюється із мотивом, визнання за ним мотивуючої сили безперечне [2].

Мотив як особистісну диспозицію обґрунтовують західні психологи (Дж. Аткинсон, М. Мадсен, Х. Маррей, Х. Хекхаузен) та вітчизняні вчені (С. С. Занюк, Н. Ш. Магомед-Емінов, В. С. Мерлін, С. Г. Мосвичов, К. К. Платонов, М. В. Савчин, А. А. Файзуллаєв, В. О. Ядов та ін.).

Розуміння мотиву як “процесу формулювання” належить польським психологам А. Левицькому, К. Обуховському. Мотив – це відповідь на питання, чому людина ставить перед собою таку мету, а не іншу, діє так, а не інакше.

Задоволеність як мотив розглядають В. Г. Асеев, Т. А. Кітвель, А. Г. Ковальов, Н. Ф. Наумова, П. М. Якобсон, І. Г. Столяр та ін. Якщо задоволення – це емоційний стан, що виникає внаслідок реалізації мотиву, є наслідком досягнення мети, задоволення потреби (П. М. Якобсон), то задоволеність більшістю психологів і соціологів розуміється як ставлення до виконуваної діяльності, стилю життя та ін., що здійснює довготривалу оціночну функцію (позитивну або негативну). На основі позитивного ставлення до виконуваної діяльності суб'єкт має довготривалу мотиваційну установку на її виконання. Тому, задоволеність виступає одним із чинників, котрі впливають на прийняття рішення продовжувати діяльність і тим самим, на думку Є. П. Ільїна, посилюють мотив, але не є безпосередньою спонукою. Задоволеність може бути основою, змістовою складовою мотиву, пояснюючи, чому людина займається тією чи іншою діяльністю тривалий час [3]. Отже, задоволеність набуває мотиваційного статусу.

Таким чином, аналіз різних поглядів на мотив як тотожність із тим чи іншим психологічним феноменом (потребою, спонуванням, наміром, метою, особистісною диспозицією, станом, формулюванням, задоволеністю тощо), свідчить, що різні автори або відмовляються вивчати мотиви як психологічні явища, або

вдаються до вибору найбільш “зручного” для них трактування мотиву.

Щодо класифікації мотивів, то тут теж немає єдиної думки серед учених. Виділення видів мотивів і їх класифікація у багатьох авторів залежить від того, як вони розуміють сутність мотиву. Так, у зарубіжній психології поширеним є поділ мотивів на два типи: з погляду специфічних і неспецифічних мотиваційних утворень. До перших відносять диспозиційні змінні: мотиви, потреби, цінності, настанови; до других – функціональні змінні, що ситуативно пов’язані з першими: специфічні мотиви, стимули, драйви, підкріплення, цільові об’єкти.

Згідно з уявленнями О. М. Леонтьєва, мотиви можуть диференціюватися на “ті, що тільки знаються”, тобто номінальні, і “реально діючі”. Перші позбавлені функції спонукання та смислотворення. Вони використовуються як мотивування. “Реально діючі” поділяються на мотиви-стимули та смислотворні. Останні завжди займають вищу ієрархічну сходинку в системі мотивації і є провідними для особистості [5].

У багатьох випадках основою для виділення мотивів є приналежність стимулів, які викликають потреби, до зовнішніх або внутрішніх (А. К. Маркова). Ділення мотивів на особистісні та суспільні, егоїстичні та суспільно значущі пов’язані з настановами особистості, її моральністю, спрямованістю (Л. І. Божович). Також існує поділ мотивів, що може базуватися на виділенні та класифікації різноманітних видів потреб (біологічних і соціальних): мотиви самоповаги, самоактуалізації, мотиви-прагнення до результату (мотиви досягнення), мотиви-прагнення до діяльності, мотиви до успіху й уникнення невдач [6].

Є. П. Ільїн виділяє мотиви на основі їх структури: первинні (абстрактні) й вторинні (з наявністю конкретної мети); останні діляться на повні (при наявності компонентів потребового, “внутрішнього фільтру” та цільового блоків) і скорочені (сформовані без блоку “внутрішнього фільтру”).

Цікавою є спроба класифікувати мотиви за певною ознакою вітчизняним психологом В. І. Ковальовим. Він виділяє декілька груп мотивів за різними критеріями. У першій групі об’єднано мотиви за критерієм їх змісту, а саме: ідейні (світоглядні), політичні, моральні, естетичні. Друга група мотивів виділяється за джерелом їх виникнення, зумовленістю та особливостями регуляції: широкі соціальні мотиви (патріотичні), колективістські, діяльнісно-процесуальні та стимульно-заохочувальні. До третьої групи належать мотиви за видами діяльності: суспільно-політичні,

професійні, навчально-пізнавальні. Четверта група об'єднує мотиви за часом їх прояву: постійні, короткотривалі, довготривалі. П'ята група мотивів пов'язана з силою їх прояву: сильні (дієва мотивація), помірні, слабкі. До шостої групи належать мотиви за рівнем їх сталості: сильно-, середньо- і слабосталі. Сьома група репрезентує прояв мотивів у поведінці: реальні, актуальні та потенційні. Своєрідність усіх цих груп мотивів характеризує мотиваційну сферу особистості. При цьому перші три групи фактично становлять її змістову характеристику, а чотири останні – динамічну [3].

Для чіткості понятійного апарату дослідження необхідно розглянути питання співвіднесення понять “мотивація”, “мотиви”, “мотиваційна сфера”. Якщо поняття “мотиваційна сфера” розглядається як найважливіша частина, ядро особистості, що включає систему мотивів (мотивацію) у її певній ієрархії [5], як вважають більшість учених-дослідників, то сутність поняття “мотивація” (як і поняття “мотиви”) визначається по-різному. Взагалі, питання термінологічних відмінностей понять “мотивація” і “мотив” на сьогодні залишається гостро дискусійним [4]. При розгляді цього питання існує два умовних напрямки аналізу: в першому мотивація розглядається як структура та сукупність чинників або мотивів (що відповідає змістово-ієрархічному аспекту їх вивчення); в другому мотивація розглядається як динамічне утворення, процес, механізм (що відповідає процесуальному підходу до її дослідження).

Засновником динамічного аспекту вивчення мотивації вважається Курт Левін, за твердженням якого, підґрунтям тієї чи іншої поведінки є певні сили. Вчений виходив із того, що чинники поведінки, її мотивацію слід шукати не лише серед іманентних властивостей індивіда (інстинкти, сила волі та ін.), а й у процесах взаємодії суб'єкта з середовищем через конкретний випадок чи ситуацію. Для К. Левіна мотивація є актуальним процесом, що спрямовує та спонукає цілеспрямовану поведінку.

Зауважимо, що майже всі дослідження з теорії інструментальності проводилися на матеріалі різних видів професійної діяльності, що забезпечило їм високу зовнішню валідність.

До зазначеного класу теорій належить і поширена модель мотивації Х.Хекхаузена, яка будується на основі схеми “очікуваної цінності” й враховує низку параметрів: особистісний стандарт, орієнтацію на майбутнє, каузальну інтерпретацію результату, особисту відповідальність. Для пояснення дій у моделі розрізняють чотири поняття: ситуація, дія, результат, наслідки. Ці поняття пов'язуються за допомогою відповідних типів очікувань: “ситуація – результат”, “дія – результат”, “дія в ситуації – результат”,

“результат – наслідки”. Наслідки дії Х.Хекхаузен поділяє на чотири класи: самооцінювання, наближення до надмети, оцінювання іншого, побічні впливи.

Розвиток радянської школи теорії мотивації відбувався на основі узагальнення світового психологічного досвіду та власного критичного підходу, методологічною основою якої були праці Л. С. Виготського, С. Л. Рубінштейна та ін.; концептуальні роботи О. М. Леонтєва, Г. С. Костюка, В. М. Мясіщєва та ін.

Процесуально-динамічний підхід до вивчення психіки людини в радянській психології започаткував С. Л. Рубінштейн. З його ім'ям пов'язаний принцип детермінізму: зовнішні причини діють тільки через внутрішні умови. Зовнішні впливи опосередковуються системою внутрішніх умов, що безперервно ускладнюються і розвиваються. Внутрішні умови – не тільки стан, а й процес, у ході якого вони самі змінюються, а відтак змінюються і можливості зовнішніх впливів. За С. Л. Рубінштейном, процес є основний спосіб існування психічного. Отже, основною характеристикою психічного є процесуальність, тобто психіка завжди існує у формі безперервного, гнучкого, мінливого процесу, породженого постійною взаємодією людини з навколишнім середовищем [7].

Мотивацію вчений розглядав як опосередковану процесом її відображення суб'єктивну детермінацію поведінки людини зі світом. Через свою мотивацію людина знаходиться у контексті дійсності [7]. Разом з тим він зазначав, що “детермінація через мотивацію – це детермінація через значущість явищ для людини”. Причому одна й та ж об'єктивна ситуація для різних людей буде мати різну мотиваційну значущість. Більш того, для одного індивіда одна й та ж ситуація у різні моменти життєдіяльності має різне значення. Ці положення є для нас методологічними щодо побудови теоретичної моделі формування мотивів навчально-професійної самореалізації студентів вищого педагогічного закладу та інтерпретації її емпіричного випробування. У руслі цього підходу були продовжені дослідження мотивації К. О. Абульхановою-Славською, В. Г. Асєєвим, В. Д. Шадриковим та ін. Так, В. Г. Асєєв накреслив основні шляхи системного підходу до вивчення проблеми мотивації. Зокрема, він до її розв'язання проаналізував особливості розвитку мотивації в онтогенезі, основні рушійні суперечності мотивації, здійснив психологічний аналіз динаміки мотивів тощо [1]. Загалом, учений доводить єдність змістовного та динамічного в мотивації: розвиток змістової складової мотивації призводить до конкретизації динаміки; а з розвитком динамічної структури регуляції узагальнюються конкретні змістово-сміслові стани.

Динамічний розгляд мотивації властивий працям багатьох учених. Так, О. М. Леонтьєв вказував на необхідність аналізу системних зв'язків діяльності, на процес поєднання в одне ціле об'єктивних і суб'єктивних полюсів діяльності. Поняття мотиву, багаторівневого мотиваційного комплексу "потреба – мотив – мета" є центральними елементами в його теорії діяльності. При цьому, О. М. Леонтьєв детально розглядав психологічний механізм перетворення життєвих чинників у мотиви поведінки, процес ускладнення діяльності та розвитку мотивів. Він уперше використав поняття особистісного змісту діяльності й дійшов висновку, що формування особистості людини знаходить своє відображення в розвитку її мотиваційної сфери [5].

О. Г. Асмолов, розвиваючи ідеї О. М. Леонтьєва та Д. Н. Узнадзе, висунув гіпотезу про ієрархічно-рівневу природу установки як механізму, що стабілізує процеси діяльності. Він ґрунтовно досліджує поняття особистого сенсу (відображення у свідомості особистості відношення мотиву діяльності до мети діяльності) й розглядає мотиваційно-сміслові ставлення індивідуальності та їх динаміку.

У руслі діяльнісного підходу функціональний аспект детермінації людської поведінки розглядає А. Б. Орлов. До складових детермінант він відносить: опредмечену потребу, розпредмечений мотив, мету, сенс. Кожній із цих детермінант у структурі мотиваційного ставлення відповідає певна функція: потреби – мотивуюча; мотиву – спонукальна; меті – спрямовуюча; сенсу – осмислювальна. Розгляд співвідношення чотирьох функцій мотиваційного утворення дозволяє автору в першому наближенні вичленити три типи мотиваційних ставлень: перший – афективно акцентовані мотиваційні ставлення (вони становлять "афективно розроблені" мотивації з високим потенціалом активації та спонукання, але глибоко не осмислені й без детальної цільової структури); другий – когнітивно акцентовані мотиваційні ставлення (вони осмислені й алгоритмізовані, але їм бракує мотивації та спонукання); третій – репрезентований гармонійними мотиваційними ставленнями (це може бути саморозвиток, самовираження особистості, її творча діяльність). Як зазначає А. Б. Орлов, перші два типи мотиваційних ставлень сприймаються як "зовнішні мотиви" (пристрасть та обов'язок, відповідно), як прояв докладеної до особистості "зовнішньої сили", як вияв прихильності або залежності. Мотиваційні утворення третього типу, навпаки, проявляються як "внутрішні мотиви", для яких характерні, зокрема, індіферентність стосовно соціальних оцінок, гальмування суб'єк-

тивного часу, втрата такої характеристики конвенційної свідомості, як чітка межа між собою й оточенням.

Дещо інший підхід до проблеми динаміки мотивації знаходимо в роботах В. К. Вілюнаса. У процесі актуалізації потреб і породженні ними конкретних мотиваційних спонукань він виділяє дві фази: формування мотиваційних установок (потенційної готовності до активної реакції у разі появи предмета-потреби) та виникнення емоційного ставлення, що відкриває суб'єктові потребу значущість предмета (у вигляді позитивної чи негативної оцінки) і спонукає спрямовувати на нього активність у вигляді бажань, прагнень та ін. Емоції, на думку автора, є суб'єктивною формою існування (прояву) мотивації. За В. К. Вілюнасом, мотивація людини формується за життя, залежно від соціальних умов і внаслідок виховних впливів, що спрямовують її на суспільно значущий зміст. Основними психологічними механізмами мотивації людини він вважає мотиваційне зумовлення та опосередкування, в основі яких лежить переключення емоцій на новий зміст.

У дослідженнях М. Ш. Магомед-Емінова, автора системно-динамічної моделі мотивації, остання розглядається "як один із видів психічної регуляції, котра спрямовує й організує діяльність, інтегрує спонукання (зовнішні та внутрішні) у цілісне мотиваційне утворення, що детермінує поведінку, діяльність у новій ситуації". Автор вважає, що недостатньо вивчати тільки запускову функцію мотиву: потрібно аналізувати механізми, структуру та чинники мотивації як процеси, що розгортаються у часі.

Дослідження М. В. Савчиним мотивації відповідальної поведінки можна вважати продовженням теоретичного розроблення мотиваційної моделі М. Ш. Магомед-Емінова. Динамічний аспект відповідальності, зазначає М. В. Савчин, включає чотири стани: ініціювання, формування наміру та вибір конкретного вчинку; реалізація наміру чинити відповідально; переосмислення вчинку після його реалізації. При цьому відповідальність є смисловим утворенням особистості. Спонукальна функція мотивації, на думку М. В. Савчина, реалізується тільки через сенс.

На думку В. І. Ковальова, динаміка мотивів може бути як позитивна, так і негативна – залежно від ефективності діяльності. Загальні характеристики динамічності мотиваційної сфери свідчать лише про її формування, розвиток у певному напрямку. Посилення або послаблення її може проявитися у змінах ставлень людини до різних видів діяльності, наданні нею певної переваги тому чи іншому вибору.

Отже, аналіз психологічної літератури дозволяє сформулювати сучасні уявлення науковців про мотивацію особистості:

- потреба – це відображення у свідомості необхідності (потрібності) чогось, що часто переживається як внутрішнє напруження та стимулює психічну активність, пов'язану з цілепокладанням;
- мотивація – особливий вид детермінації поведінки;
- термін “мотивація” є ширшим поняття, ніж термін “мотив”;
- мотивація – це динамічний процес формування мотиву як основи дії;
- мотивація – це сукупність і певна послідовність ряду причин і спонукань психологічного характеру, які пояснюють поведінку людини, її початок, спрямованість і активність;
- мотиваційна сфера людини, як і інші її психологічні особливості, має свої джерела в практичній діяльності;
- мотив – це внутрішня стійка психологічна причина поведінки або вчинку людини;
- мотив розуміють як потребу, ціль (предмет задоволення потреби), намір, стійкі властивості (особистісні диспозиції), стан, задоволеність;
- мотив як форма мотивації виникає тільки на рівні особистості та забезпечує особистісне обґрунтування рішення діяти в певному напрямі для досягнення певних цілей.

Мотивація – особливий вид детермінації поведінки, а потреба – це відображення у свідомості необхідності (потрібності) чогось, що часто переживається як внутрішнє напруження і стимулює психічну активність, пов'язану з цілепокладанням.

Отже, аналіз наукових джерел, присвячених проблемі мотиваційної сфери особистості, дає підстави стверджувати, що недоцільно відривати динамічний аспект мотивації від змістового, оскільки вони існують у єдності та взаємозв'язку.

Список використаних джерел

1. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / Владимир Георгиевич Асеев. – М. : Мысль, 1976. – 158 с.
2. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка / Лидия Ильинична Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М. : Просвещение, 1972. – С. 7–44.
3. Ильин Е. П. Мотивы человека: теория и методы изучения / Евгений Павлович Ильин. – К. : Вища школа, 1998. – 292 с.

4. Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности / В. И. Ковалев ; отв. ред. А. А. Бодалев – М. : АН СССР, Институт психологии, 1988. – 191 с.
5. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и сознание / Алексей Николаевич Леонтьев // Материалы XVIII Международного психологического конгресса. – М., 1966. – С. 34–37.
6. Маслоу А. Мотивация и личность /Абрахам Харольд Маслоу ; [пер. с англ]. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.
7. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М. : Наука, 1959. – 353 с.

The article deals with the problem of the concept of “motivation” and “motive” as a psychological problem. The different approaches in determining the ratio of these concepts to the activities of the individual, its behavior, needs, goals and more.

Key words: motivation, motives, human activities, awareness and needs.

Отримано: 1.03.2012 р.

УДК 159.923.2

О.М.Капустюк, В.С.Пастушенко

Дослідження й розробка методологічного діагностування процесу самодетермінації особистості

У статті представлено результати направлені на виявлення моментів, які впливають на рівень прояву самодетермінації особистості. Виокремлено перелік особистісних детермінант, що зумовлюють специфіку функціонування процесу самодетермінації особистості. Розглядаються чотири рівні прояву самодетермінації особистості: високий, достатній, слабкий рівень та повна відсутність прояву самодетермінації.

Ключові слова: самодетермінація особистості, високий рівень прояву самодетермінації, достатній рівень прояву самодетермінації, слабкий рівень прояву самодетермінації та повна відсутність прояву самодетермінації.

В статтю представлені результати, направлені на виявлення моментів, впливаючих на уривень проявлення самодетермінації

личности. Выделен перечень личностных детерминант, которые обуславливают специфику функционирования процесса самодетерминации личности. Рассматриваются четыре уровня проявления самодетерминации личности: высокий, достаточный, слабый уровень и полное отсутствие проявления самодетерминации личности.

Ключевые слова: самодетерминация личности, высокий уровень проявления самодетерминации, достаточный уровень проявления самодетерминации, слабый уровень проявления самодетерминации и полное отсутствие проявления самодетерминации личности.

Мета дослідження полягає у тому, щоб за допомогою емпіричного дослідження виявити психологічні фактори, що впливають на розгортання процесу самодетермінації особистості.

Основне завдання статті – експериментально виявити психологічні чинники, які впливають на рівень прояву самодетермінації особистості.

Відповідно до логіки теоретичного аналізу розгортання процесу самодетермінації особистості (самодетермінація здійснюється поетапно: спочатку на внутрішньому рівні, під час контакт-діалогу “Я” – “не Я”, а потім виявляється в реалізації прийнятого рішення), здійснювався вибір методів емпіричного дослідження. В ході розробки програми даного дослідження було обрано 11 методик, що повинні були дозволити, на нашу думку, здійснити діагностику рівня розвитку кожної складової особистості зокрема, що є, в свою чергу, також і невід’ємним структурним компонентом процесу самодетермінації загалом.

У процесі самодетермінації особистість виступає активним суб’єктом, що постійно перетворює соціальні й культурні цінності суспільства відповідно до наявних у неї ідеалів, переконань і потреб. Отже, феномен самодетермінації має ціннісно-смыслову природу і проявляється в усвідомленні особистістю соціокультурної дійсності, усвідомленні себе, і активному визначенні особистісної позиції людини у ставленні до соціальних і культурних вимог дійсності. Найбільш доцільними методиками для дослідження ціннісно-смыслового компонента можуть стати опитувальник ставових ролей (BSRI) Сандри Бем, морфологічний тест життєвих цінностей, авторами якого є В.Ф. Сопов та Л.В. Карпушина, опитувальник “Розподіла ролей у сім’ї” та тест самоактуалізації особистості (САТ).

Процес самодетермінації характеризує соціальна зрілість особистості, формування особистісного смислу і являє собою результат накопичення і росту самоприйняття, рефлексії, самоствавлення, самооцінки, самоповаги, самоутвердження та розвитку інтеріоризованих мотивів, які, в свою чергу, забезпечують можливість

розвитку творчої активності особистості, визначаючи розгортання прогностичної функції і побудови життєвих перспектив. Отже, під час аналізу формування особистісного смислу та побудови життєвих перспектив нами використовувалися такі методики: тест-опитувальник самоствавлення (В.В. Столін, С.Р. Пантелеев); тест самоактуалізації особистості; методика дослідження рефлексивності (О.В. Карпов); морфологічний тест життєвих цінностей, авторами якого є В.Ф. Сопов та Л.В. Карпушина; опитувальник професійних схильностей Л.Йовайши у модифікації Г.В.Резапкіної та опитувальник “Професійний портрет вчителя” Г.В.Резапкіної.

Один з основних структурних компонентів розгортання процесу самодетермінації особистості є мотиваційно-вольовий компонент: усвідомлення прагнення знайти певну позицію та безпосередньо момент прийняття рішення. Тут ми використали такі методики: тест сенсожиттєвих орієнтацій (Д. О. Леонтьєв); шкала оцінки потреби у досягненні (Ю. М. Орлов); мотиви вибору професії.

Говорити про здійснення самодетермінації ми можемо за умови певного результату, який виявляється в реалізації прийнятого рішення в діяльності і поведінці.

Отриманий у підсумку масив даних піддавався статистичній обробці за допомогою методів багатомірного аналізу: кореляційного, факторного. Вірогідність відмінностей між показниками, що залучалися до остаточного масиву кількісних даних, визначалась за критерієм t – Стьюдента.

Оцінка величини відмінностей середніх за критерієм Стьюдента здійснювалася за формулою:

$$t = \frac{x_1 - x_2}{\sqrt{\delta_1 + \delta_2}} \sqrt{n}$$

$$\text{для однакових вибірок: } t = \frac{x_1 - x_2}{\sqrt{\frac{\delta}{n_1} + \frac{\delta}{n_2}}}$$

$$\text{для неоднакових вибірок: } n = n_1 + n_2 - 2.$$

Оброблення корпусу даних відбувалось за допомогою комп’ютерних програм SPSS Statistics (Version 17). Факторний аналіз здійснювався за методом головних компонентів.

Також у дослідженні використовувалися такі методи, як: One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test, лінійна стандартизація, кореляційний аналіз, факторний аналіз та кластерний аналіз. Під час аналізу та інтерпретації отриманих у результаті статистичної обробки даних бралися до уваги статистично вірогідні коефіцієнти кореляції на рівні $p < 0,001$; $p < 0,01$; $p < 0,5$.

Дослідження здійснювалося на базі Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти у м. Суми та Сумській області. Загальна кількість досліджуваних становила 88 осіб (вчителі-предметники та директори шкіл вищезазначеної області): серед них 16 – представників чоловічої статі і 72 – жіночої. Дослідження здійснювалося впродовж 2010-2011 років.

Загальна процедура емпіричного дослідження структурних компонентів процесу самодетермінації особистості складалася із 4 етапів.

Мета першого етапу полягала у застосуванні процедури поділу досліджуваних на групи відповідно до рівня виявлення самодетермінації особистості.

Другий етап передбачав селекцію (шляхом застосування експлораторного факторного аналізу) із загального переліку методичних прийомів найбільш інформативних показників.

Третій етап передбачав застосування процедури фальсифікації припущення щодо наявності інтер- та інтрагрупових відмінностей носіїв встановлених типів залежно від рівня виявлення самодетермінації особистостей.

Змістовий аналіз і інтерпретація отриманої для кожного із виокремленого типу характерної констеляції психологічних змінних складав зміст четвертого етапу.

Більш ґрунтовному аналізу рівнів прояву самодетермінації досліджуваних з виявом певних залежностей сприятиме поділ їх на групи. Для вирішення даного завданнями нами було проведено пілотне опитування, в якому взяли участь 45 вчителів, що були на курсах підвищення кваліфікації у тому ж самому навчальному закладі, де надалі проводилося й основне емпіричне дослідження. Згодом у тестуванні передбачалося, що і тестовані, і вибірка стандартизації належать до однієї і тієї ж генеральної сукупності. Робочим матеріалом стали:

- одне з попередніх питань анкети: “Професія, про яку Ви мріяли за юних літ”, де передбачалося оцінювання в один бал за відповідь “вчителем” та нуль балів за будь-яку іншу професію;
- чотири з п’яти шкал методики “Психологічний портрет вчителя” Г. В. Резапкіної (перша шкала – пріоритетні цінності; друга шкала – самооцінка; третя – стиль викладання та четверта – рівень суб’єктивного контролю);
- одна з шести шкал опитувальних схильностей Л. Йовайши у модифікації Г. В. Резапкіної – “Схильність до роботи з людьми”.

Також для останньої шкали ми розробили характерні для нашої аудиторії тестові норми отриманих результатів. Вихідним принципом розробки тестової шкали стало припущення про те, що вимірювані властивості розподілені в генеральній сукупності відповідно до нормального закону. Відповідно, вимірювання в тестовій шкалі на вибірці стандартизації також повинне забезпечувати нормальний розподіл, а отже, і тестова шкала є метричною – точніше, рівних інтервалів – що дозволить детальніше інтерпретувати результати тестування надалі.

За результатами застосування опитувальника будувався розподіл “сирих” оцінок з подальшою перевіркою відповідності отриманого розподілу нормальному закону. Загальна картина отриманих величин за шкалою “Схильність до роботи з людьми” подаються у таблиці (див. Таб. 1.).

Таблиця 1

Перевірка відповідності отриманого розподілу нормальному закону (One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test)

		VAR00001
N		45
Normal Parameters(a,b)	Mean	6,4444
	Std. Deviation	2,20078
Most Extreme Differences	Absolute	,155
	Positive	,107
	Negative	-,155
Kolmogorov-Smirnov Z		1,041
Asymp. Sig. (2-tailed)		,228

a) Test distribution is Normal.

b) Calculated from data.

Як можна побачити з поданої таблиці розподіл “сирих” оцінок за шкалою “Схильність до роботи з людьми” (“VAR00001”), за критерієм Колмогорова-Смирнова, має $p > 0,05$ (Asymp. Sig. (2-tailed)), що дає підстави говорити про приблизну відповідність даного емпіричного розподілу нормальному [мат.стат.].

Оскільки розподіл “сирих” оцінок відповідав нормальному, ми провели лінійну стандартизацію, щоб визначити межі інтервалів “сирих” оцінок, які відповідали б стандартним тестовим показникам. Межі інтервалів визначались нами за формулою з-перетворення:

$$Z = \frac{X_i - M_x}{\sigma_x}$$

Де X_i – шукана межа інтервалу “сирих” оцінок, M_x, y_x – середнє та стандартне відхилення “сирих” оцінок. Загальна картина тестових норм (перерозподіл “сирих” балів у стени), характерних для наших досліджуваних, подається у таблиці (див. Таб. 2.).

Таблиця 2

Тестові норми – таблиця перерозподілу “сирих” балів у стени

Сцени	1	2	3	4
“Сирі” бали				
шкала “Схильність до роботи з людьми”	< 3	4-5	6-8	9 >

Як можна побачити з таблиці, у нас була шкала з “сирими” балами, яку було переведено у стени. Кожний стен відповідає певному рівню вияву властивості: 1-му стени відповідає високий рівень виявлення схильності до роботи з людьми (у нашому випадку – професійної схильності досліджуваних), 2-ий стен – певна схильність виявлена, 3-ій стен – слабкий рівень виявлення і 4-ий – професійна схильність не виявлена. Для остаточного поділу досліджуваних на групи за рівнями виявлення самодетермінації нам потрібно було розробити схему поєднання трьох напрямків робочого матеріалу в одне ціле. Отже, розподіл на групи відбувся за такими схемами.

До групи з високим рівнем прояву самодетермінації (22 особи) потрапили ті досліджувані, які мріяли про професію вчителя ще до навчання у вищому навчальному закладі, мають високий рівень схильності до роботи з людьми та за методикою “Психологічний портрет вчителя” мають такі результати. За шкалою “пріоритетні цінності”: “а” – гуманістичний напрямок роботи вчителя; за шкалою “самооцінка”: “а” – позитивне самосприйняття; за шкалою “стиль викладання”: “а” – демократичний стиль діяльності вчителя та за шкалою “рівень суб’єктивного контролю”: “а” – високий рівень суб’єктивного контролю.

До групи з достатнім рівнем прояву самодетермінації потрапили і ті досліджувані, які мріяли про дану професію, і ті, які мали інші наміри щодо майбутньої професії, але мають певну схильність (28 осіб) або високий рівень (4 особи) схильності до роботи з людьми. За методикою “Психологічний портрет вчителя”:

- за шкалою “пріоритетні цінності”: “а” – гуманістичний напрямок роботи вчителя (20 осіб), “в” – концентрація вчителя на власних переживаннях та проблемах (12 осіб);
- за шкалою “самооцінка”: “а” – позитивне самосприйняття;
- за шкалою “стиль викладання”: “а” – демократичний стиль діяльності вчителя;

- за шкалою “рівень суб’єктивного контролю”: “а” – високий рівень суб’єктивного контролю (24 особи) або “б” – середній ступень сформованості суб’єктивного контролю (8 осіб).

До групи із слабким виявленням самодетермінації потрапили 20 осіб, з яких 6 осіб мріяли про професію вчителя. Щодо схильності до даної професії, то 4 особи мають певну схильність, 12 – слабкий рівень схильності до роботи із людьми та в 4 особи взагалі відсутня така схильність. За методикою “Психологічний портрет вчителя”:

- за шкалою “пріоритетні цінності”: “а” – гуманістичний напрямок роботи вчителя (8 осіб), “б” – особливої значимості набувають для вчителя його стосунки з колегами (4 особи), “в” – концентрація вчителя на власних переживаннях та проблемах (8 осіб);
- за шкалою “самооцінка”: “а” – позитивне самосприйняття (10 осіб), “б” – нестійка самооцінка (8 осіб), “в” – негативне самосприйняття (2 особи);
- за шкалою “стиль викладання”: “а” – демократичний стиль діяльності вчителя;
- за шкалою “рівень суб’єктивного контролю”: “а” – високий рівень суб’єктивного контролю (10 осіб) або “б” – середній ступень сформованості суб’єктивного контролю (10 осіб).

Повна відсутність прояву самодетермінації у групи зі слабким рівнем схильності до роботи із людьми (5 осіб) та повною відсутністю такої схильності (9 осіб), мріяли про професію вчителя 12 з 14 осіб, що потрапили до даної категорії. Щодо методики “Психологічний портрет вчителя”, то тут ми маємо такі результати:

- за шкалою “пріоритетні цінності”: “б” – особливої значимості набувають для вчителя його стосунки з колегами (2 особи), “в” – концентрація вчителя на власних переживаннях та проблемах (12 осіб);
- за шкалою “самооцінка”: “а” – позитивне самосприйняття (4 особи), “б” – нестійка самооцінка (6 осіб), “в” – негативне самосприйняття (4 особи);
- за шкалою “стиль викладання”: “б” – такий стиль діяльності вчителя, який має назву “потурання” або “попускання” (8 осіб), “в” – авторитарні тенденції у роботі педагога (6 осіб);
- за шкалою “рівень суб’єктивного контролю”: “а” – високий рівень суб’єктивного контролю (9 осіб) або “б” – середній ступень сформованості суб’єктивного контролю (5 осіб).

Пошук конкретного змісту і складу психологічних утворень як детермінант процесу самодетермінації особистості визначав логіку

наступного етапу дослідження. Здійснений нами аналіз відповідної літератури дозволив констатувати відсутність посилянь на результати емпіричного дослідження феномену самодетермінації особистості. Отже, зважаючи на відсутність необхідних для відповіді на порушені питання даних, ми звернулися до складання переліку особистісних змінних, гіпотетично пов'язаних, на наш погляд, із процесом самодетермінації особистості. Оскільки самодетермінацію ми розглядаємо як особистісну властивість зрілого суб'єкта своєї життєдіяльності в контексті проблеми самовизначення, то частина індикаторів визначалася шляхом запозичення із близьких до нашого дослідження емпіричних джерел, частина – відповідно до визначеного нами у теоретичній частині роботи уявлення про обсяг і зміст поняття “самодетермінація особистості”. Отриманий таким чином перелік особистісних якостей був обмежений нами до 65 змінних, діагностика яких здійснювалася за допомогою 9 методик.

Оцінка інформативності залученого до аналізу масиву психологічних змінних відбувалася шляхом застосування методу експлораторного факторного аналізу, прийому, процедура класифікації за яким здійснюється за відсутності наперед визначеного теоретичного конструкту щодо змісту і кількості передбачуваних факторів.

Із всієї множини даних із загальної матриці (65 на 65) було вилучено 28 показників, факторні навантаження яких були мінімальними (їхнє факторне навантаження становило менше 0,40), з одного боку, або сягали рівня взаємкореляції, який робив один із таких показників взаємозамінним. До числа вилучених потрапили, зокрема, три показники морфологічного тесту життєвих цінностей (захоплення, фізична активність, креативність), два – тест-опитувальник самоствавлення (шкала ставлення, що очікується від інших; шкала ставлення інших), чотири – з опитувальника “Розподіл ролей у сім'ї” (матеріальне забезпечення, організація дозвілля, роль “хазяїн” / “хазяйка”, сексуальний партнер) і чотири показники, які були залучені з тесту самоактуалізації особистості, зокрема, орієнтація у часі, підтримка, блок цінностей та блок почуттів.

Щодо опитувальника С. Бем, отриманий у іншому дослідженні на нерепрезентативній вибірці (по 20 представників обох статей) за цим опитувальником (Bem Sex-role Inventory) розподіл виявив домінанту в самооцінках на андрогінну орієнтацію представників обох статей (100% у групах обох статей). Серйозним недоліком зазначеного вище дослідження вважаємо його обмеженість

виключно суб'єктивною стороною, яка, як відомо, не позбавлена впливу неконтрольованих чинників і потребує через це додаткових прийомів фальсифікації. Отже, показники опитувальника С. Бем ми не брали до уваги.

Так, до основної частини дослідження, присвяченого аналізу зв'язку дібраного комплексу особистісних властивостей із встановленими рівнями виявлення самодетермінації особистості, було залучено 38 змінних, які тут і надалі отримали цифрову індикацію: 1) шкала оцінки потреби в досягненні; 2) професія; 3) освіта; 4) сім'я; 5) суспільство; 6) розвиток; 7) духовна задоволеність; 8) соціальні контакти; 9) власний авторитет; 10) досягнення; 11) матеріальне положення; 12) збереження індивідуальності; 13) внутрішньо індивідуально значущі мотиви; 14) внутрішньо соціально значущі мотиви; 15) зовнішньо позитивні мотиви; 16) зовнішньо негативні мотиви; 17) шкала S (інтегральна); 18) самоповага; 19) аутосимпатія; 20) самоінтерес; 21) самовпевненість; 22) самоприйняття 23) самокерівництво; 24) самозвинування; 25) саморозуміння; 26) мета життя; 27) процес життя; 28) результативність життя; 29) локус – "Я"; 30) локус контролю життя; 31) виховання дітей; 32) емоційний клімат у сім'ї; 33) організація сімейної субкультури; 34) орієнтація у часі; 35) підтримка; 36) блок цінностей; 37) блок почуттів; 38) рефлексивність.

З метою перевірки висунутої у нашому дослідженні гіпотези щодо неоднорідності досліджуваних вибірок, а отже й отримання відповіді на питання про доцільність здійснення процедури інтергрупового аналізу, пошук дескрипторів відбувався шляхом визначення відмінності між наведеними показниками та прийомом використання критерію t-Стьюдента.

Загальна картина отриманих величин подається у таблиці (див. Табл.3).

Таблиця 3
Величина середніх значень та відмінності між загальною групою жінок (n=72) і чоловіків (n=16).

Показники	Жінки		Чоловіки		t	p
	x	δ	x	δ		
VAR00001	2,25	1,02	12,25	3,34	-21,636	0,001
VAR00002	13,56	2,18	61,25	13,08	-29,692	0,001
VAR00003	61,47	10,94	61,47	10,94	0,646	–
VAR00004	60,78	10,96	59,50	11,55	0,139	–
VAR00005	54,63	8,02	60,38	7,97	-2,685	0,01

VAR00006	51,13	9,57	60,63	8,37	4,259	0,001
VAR00007	38,47	6,72	40,38	6,65	-2,966	0,01
VAR00008	42,13	6,25	44,25	8,42	-0,909	–
VAR00009	40,75	5,57	43,75	7,39	2,774	0,01
VAR00010	35,94	6,23	40,75	5,57	-2,672	0,01
VAR00011	38,17	5,81	34,88	13,78	-5,338	0,001
VAR00012	40,89	8,24	40,88	8,49	-2,274	0,05
VAR00013	40,47	7,36	47,50	8,34	11,090	0,001
VAR00014	18,38	3,49	46,13	8,74	2,534	0,05
VAR00015	16,11	4,38	19,13	4,63	1,375	–
VAR00016	12,94	3,34	16,00	2,88	1,413	–
VAR00017	11,1	3,01	14,50	3,50	-29,178	0,001
VAR00018	69,77	23,78	11,63	3,58	0,260	–
VAR00019	61,82	23,37	74,54	17,66	-0,442	–
VAR00020	59,31	21,72	68,08	21,49	0,931	–
VAR00021	60,68	25,23	64,63	20,81	-0,535	–
VAR00022	54,94	24,83	53,63	23,65	-0,208	–
VAR00023	63,55	28,63	64,21	15,96	1,395	–
VAR00024	61,01	21,45	56,34	21,04	4,387	0,001
VAR00025	53,59	28,51	52,33	31,21	-1,929	–
VAR00026	57,52	25,4	35,38	19,61	4,074	0,001
VAR00027	32,43	7,63	68,38	23,66	0,690	–
VAR00028	30,35	7,09	31,38	6,13	3,468	0,001
VAR00029	24,13	5,8	31,00	6,83	3,082	0,01
VAR00030	20,32	5,49	23,88	4,83	-4,130	0,001
VAR00031	28,64	6,62	19,38	4,38	15,643	0,001
VAR00032	2,67	0,44	26,50	5,03	-1,009	–
VAR00033	2,73	0,53	2,63	,56	2,342	0,05
VAR00034	2,46	0,56	2,79	,49	-12,284	0,001
VAR00035	7,08	2,92	2,42	,23	-35,847	0,001
VAR00036	43	9,63	6,75	2,77	8,748	0,001
VAR00037	21,4	5,81	42,75	5,84	6,414	0,001
VAR00038	11,38	3,77	21,63	3,05	-76,577	0,001

Із 38 залучених до аналізу показників статистично значущих відмінностей зафіксовано 24 випадки відмінностей, що становить 63,16%. При цьому у 16 випадках отримані величини суттєво перевищували або були наближені до $p=0,001$ прийняті табличні значення. Такі відмінності стосувалися низки показників: шкала оцінки потреби в досягненні та професія (вищі у чоловіків); розвиток та внутрішньо індивідуально значущі мотиви (вищі у групі жінок);

матеріальне положення та шкала S (інтегральна) (також вищі у чоловіків); самозвинування, мета життя та результативність життя (нижчі у групі чоловіків); локус контролю життя (нижчі у досліджуваних жіночої статі); виховання дітей (мають вищі показники у групі жінок); орієнтація у часі та підтримка (вищі у чоловіків); блок цінностей та блок почуттів (також вищі у групі жінок); рефлексивність (вищі у групі чоловіків).

У 5 випадках відмінності сягали середнього значення: за показником 7 – “духовна задоволеність” (із суттєвою перевагою на користь чоловічої групи), 5 – “суспільство” та 10 – “досягнення” (також на користь чоловіків); 9 – “власний авторитет” та 29 – “локус – “Я” (вищий у досліджуваних жіночої статі).

У трьох випадках мала місце мінімальна різниця за показниками “внутрішньо соціально значущі мотиви” та “організація сімейної субкультури” (нижчі у досліджуваних чоловічої статі) та “збереження індивідуальності” (вищі у досліджуваних чоловічої статі).

Розглянемо, яким же чином розподілилися досліджувані жіночої та чоловічої груп за рівнями прояву самодетермінації (Рис. 1). Для зручності розуміння розподілу, ми його представимо у відсотках, де за 100 % взяті окремо досліджувані жіночої статі і окремо досліджувані чоловічої статі.

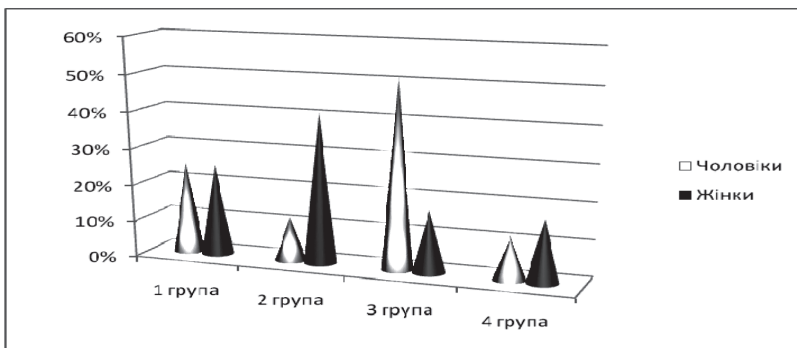


Рис.1. Динаміка розподілу досліджуваних вибірок за рівнем прояву самодетермінації та статевою ідентичністю

1 група – група з високим рівнем прояву самодетермінації;
2 група – група з достатнім рівнем прояву самодетермінації;
3 група – група із слабким виявленням самодетермінації; 4 група – повна відсутність прояву самодетермінації; білим кольором позначені досліджувані чоловічої статі і, відповідно, чорним – жіночої.

Отже, як видно з рисунку, ми маємо вісім підгруп, з яких дві підгрупи з високим рівнем прояву самодетермінації, а саме: підгрупа чоловічої статі у кількості 4 осіб, що становить 25% від загальної кількості чоловіків, та підгрупа жіночої статі з 18 осіб, що, від загальної кількості жінок, також становить 25%. Друга група з достатнім рівнем прояву самодетермінації – це підгрупа чоловіків, що становить 12%, і підгрупа жінок кількістю 30 осіб, або 41%. До 3 групи – групи із слабким виявленням самодетермінації – потрапили 51% чоловіків та 17% жінок. Четверта група з повною відсутністю прояву самодетермінації представлена 12% досліджуваних чоловічої статі та 17% від загальної кількості жінок.

І хоча ми можемо бачити достатню кількість відмінностей залежно від статі, але до більшості підгруп входить менше ніж 5 осіб, що не може бути репрезентативною вибіркою, отже, надалі в аналізі ми будемо брати до уваги лише загальний поділ за групами.

Позитивне вирішення поставленого завдання, тобто доведення наявності між досліджуваними вибірками значної кількості статистично значущих відмінностей, окреслило логіку наступного кроку, а саме – з'ясування змісту й специфіки взаємозв'язку між певними констеляціями особистісних рис залежно від рівня прояву самодетермінації.

Результати такого кроку у подальшому аналізі нашого дослідження подаються у формі таблиці. Перелік статистично значущих відмінностей, отриманих на вибірках досліджуваних з високим рівнем прояву ($n=22$), із достатнім рівнем прояву самодетермінації ($n=32$) та з високим рівнем прояву ($n=22$) й із слабким виявленням самодетермінації ($n=20$) відбито у таблиці нижче (див. Табл.4.).

Таблиця 4

Величини середніх та вірогідність їх відмінностей у групах досліджуваних з високим рівнем прояву ($n=22$) і з достатнім рівнем прояву самодетермінації ($n=32$) та із слабким виявленням самодетермінації ($n=20$)

Показники	22		32		t	p	20		t	p
	x	δ	x	δ			x	δ		
VAR00001	16,00	1,51	13,06	1,81	6,25	0,001	12,40	2,06	6,49	0,001
VAR00002	71,82	8,73	65,69	4,86	3,31	0,01	52,70	6,00	8,19	0,001
VAR00003	70,00	5,12	65,44	5,09	3,23	0,01	51,30	7,18	9,79	0,001
VAR00004	54,95	7,15	54,31	8,14	0,30	–	60,40	5,66	-2,72	0,01
VAR00005	53,86	8,58	56,06	7,98	-0,96	–	51,00	6,58	0,92	–
VAR00006	42,64	4,71	41,06	6,37	0,99	–	36,40	4,55	4,36	0,001

VAR00007	42,68	6,16	43,06	6,90	-0,21	–	42,50	7,05	0,09	–
VAR00008	43,91	3,78	41,44	5,27	1,89	–	41,40	6,00	1,64	–
VAR00009	37,00	7,87	38,63	5,42	-0,90	–	28,80	3,35	3,28	0,01
VAR00010	42,09	4,44	38,13	4,23	3,32	0,01	37,70	5,17	3,24	0,01
VAR00011	42,36	7,30	41,25	6,20	0,60	–	42,10	10,84	0,09	–
VAR00012	47,64	6,10	38,81	7,20	4,70	0,001	41,20	4,07	3,98	0,001
VAR00013	21,23	2,33	18,81	3,16	3,06	0,01	18,00	3,15	3,80	0,001
VAR00014	17,45	3,85	16,38	4,06	0,98	–	16,20	1,07	1,03	–
VAR00015	14,27	3,01	12,56	3,95	1,71	–	13,00	3,28	1,31	–
VAR00016	9,50	3,65	11,44	2,09	-2,48	0,05	11,10	2,88	-2,32	0,05
VAR00017	79,55	14,57	76,06	20,57	0,68	–	66,47	11,90	2,30	0,05
VAR00018	75,21	12,30	72,40	18,49	0,62	–	54,33	12,85	3,73	0,001
VAR00019	74,40	16,87	63,06	17,50	2,37	0,05	50,30	13,78	3,81	0,001
VAR00020	65,11	14,86	59,73	26,96	3,06	0,01	55,03	25,71	3,98	0,001
VAR00021	63,94	15,06	59,21	26,07	2,48	0,05	56,97	13,06	3,80	0,001
VAR00022	78,62	12,04	70,50	21,62	4,69	0,001	44,44	11,46	4,51	0,001
VAR00023	66,54	19,01	63,10	24,35	0,56	–	51,50	23,38	2,30	0,05
VAR00024	43,85	21,94	49,52	28,75	-6,25	0,001	56,64	19,15	-4,49	0,001
VAR00025	66,24	29,24	62,69	23,06	2,52	0,05	56,80	20,13	3,89	0,001
VAR00026	35,41	5,84	33,00	6,55	1,39	–	28,90	8,72	2,87	0,01
VAR00027	34,05	5,67	32,19	6,77	1,06	–	28,20	2,37	2,90	0,01
VAR00028	27,32	4,41	24,75	4,65	2,04	0,05	21,80	7,40	2,97	0,01
VAR00029	22,41	3,49	22,06	4,89	0,29	–	18,80	5,48	2,57	0,05
VAR00030	31,00	6,13	30,00	5,85	0,61	–	26,30	2,41	2,43	0,05
VAR00031	2,58	0,67	2,58	0,44	-0,05	–	2,73	0,30	-0,96	–
VAR00032	2,67	0,61	2,90	0,31	-1,82	–	2,70	0,71	-0,16	–
VAR00033	2,42	0,54	2,46	0,51	-0,25	–	2,57	0,34	-1,02	–
VAR00034	8,27	3,07	7,44	2,73	1,05	–	6,60	2,64	1,88	–
VAR00035	43,73	9,61	44,38	9,95	-0,24	–	44,90	6,35	-0,46	–
VAR00036	23,32	6,53	22,25	5,07	0,68	–	20,90	4,46	1,39	–
VAR00037	10,95	3,48	12,19	4,24	-1,13	–	12,10	2,27	-1,25	–
VAR00038	142,55	14,87	136,56	7,30	3,09	0,01	123,40	7,53	4,49	0,001

Спочатку розглянемо порівняльний аналіз груп з високим рівнем і з достатнім рівнем прояву самодетермінації. За складом отриманих величин, що перевищували максимально можливий рівень вірогідності відмінностей (0,001), досліджувані з достатнім рівнем поступаються досліджуваним з високим рівнем прояву самодетермінації за показниками “шкала оцінки потреби в досягненні” (1), “збереження індивідуальності” (12), “самоприйняття” (22) і значно перевищують за показником “самозвинування” (24).

Аналогічні відмінності, але на дещо нижчому рівні (0,01), мають місце за показником “професія” (2), “освіта” (3), “досягнення” (10), “внутрішньо індивідуально значущі мотиви” (13), “самоінтерес” (20) та “рефлексивність” (38) (на користь досліджуваних з високим рівнем прояву самодетермінації). П’ять випадків мінімального рівня відмінностей (0,05) стосувалися показника “зовнішньо негативні мотиви” (16) (на користь досліджуваних з достатнім рівнем самодетермінації), показників “аутосимпатії” (19), “самовпевненість” (21), “саморозуміння” (25) і “результативність життя” (28) (на користь досліджуваних з високим рівнем прояву самодетермінації). Не виявлено відмінностей за 23 показниками: сім’я (4); суспільство (5); розвиток (6); духовна задоволеність (7); соціальні контакти (8); власний авторитет (9); матеріальне положення (11); внутрішньо соціально значущі мотиви (14); зовнішньо позитивні мотиви (15); шкала S (інтегральна) (17); самоповага (18); самокерівництво (23); мета життя (26); процес життя (27); локус – “Я” (29); локус контролю життя (30); виховання дітей (31); емоційний клімат у сім’ї (32); організація сімейної субкультури (33); орієнтація у часі (34); підтримка (35); блок цінностей (36); блок почуттів (37).

За результатами порівняльного аналізу між групами досліджуваних з високим і слабким рівнем прояву самодетермінації, ми отримали 25 величин відмінностей, що становить майже 66% від кількості змінних: кількість максимальних величин відмінностей (0,001) збільшилась від 2 до 14 випадків, кількість середніх (0,01) як в першому, так і другому випадку дорівнює шести, кількість мінімальних (0,05) теж залишилася на рівні 5 випадків (див. Табл. 4).

За складом найвищих рівнів значущості перевага досліджуваних з високим рівнем прояву самодетермінації виявилася, зокрема, за показниками: “шкала оцінки потреби в досягненні” (1), “професія” (2), “освіта” (3), “розвиток” (6), “збереження індивідуальності” (12), “внутрішньо індивідуально значущі мотиви” (13), “самоповага” (18), “аутосимпатія” (19), “самоінтерес” (20), “самовпевненість” (21), “самоприйняття” (22), “самозвинувачення” (24) (нижче у досліджуваних із високим рівнем самодетермінації), “саморозуміння” (25) і “рефлексивність” (38).

На середньому рівні значущості відмінностей, знову ж таки на користь досліджуваних з високим рівнем прояву самодетермінації, виявилися такі показники, як “власний авторитет” (9), “досягнення” (10), “мета життя” (26); “процес життя” (27); “результативність життя” (28) і “сім’я” (4) (нижчі у зазначеної групи).

Відповідно, з мінімальними значеннями вірогідності відмінностей зафіксовано такі показники, як “зовнішньо негативні мотиви” (16) (нижчі у досліджуваних із високим рівнем прояву самодетермінації) та “шкала S (інтегральна)” (17), “самокерівництво” (23), “локус – “Я” (29), “локус контролю життя” (30) (нижчі у досліджуваних із низьким рівнем прояву самодетермінації).

Порівняльний аналіз величини середніх та вірогідність їх відмінностей у групах досліджуваних із високим рівнем прояву й повною відсутністю прояву самодетермінації продемонстровано у таблиці (див. Табл. 5.).

Таблиця 5

Величини середніх значень та вірогідність їх відмінностей у групах досліджуваних із високим рівнем прояву (n=22) й повною відсутністю прояву самодетермінації (n=14)

Показники	22		14		t	P
	x	δ	x	δ		
VAR00001	16,00	1,51	11,00	1,84	8,89	0,001
VAR00002	71,82	8,73	47,86	5,73	8,03	0,001
VAR00003	70,00	5,12	47,71	10,64	8,46	0,001
VAR00004	54,95	7,15	53,14	11,13	0,60	–
VAR00005	53,86	8,58	46,57	8,43	2,18	0,05
VAR00006	42,64	4,71	31,14	5,42	6,74	0,001
VAR00007	42,68	6,16	41,00	7,02	0,76	–
VAR00008	43,91	3,78	36,71	8,07	3,62	0,001
VAR00009	37,00	7,87	37,14	5,79	-0,05	–
VAR00010	42,09	4,44	35,86	6,74	2,62	0,05
VAR00011	42,36	7,30	43,57	11,91	-0,38	–
VAR00012	47,64	6,10	38,43	5,80	3,28	0,01
VAR00013	21,23	2,33	14,29	3,54	7,12	0,001
VAR00014	17,45	3,85	13,14	2,74	3,31	0,01
VAR00015	14,27	3,01	13,43	2,59	0,86	–
VAR00016	9,50	3,65	13,43	3,18	-3,61	0,001
VAR00017	79,55	14,57	50,19	17,10	4,23	0,001
VAR00018	75,21	12,30	34,48	6,49	8,48	0,001
VAR00019	74,40	16,87	45,95	8,94	4,70	0,001
VAR00020	65,11	4,86	55,91	9,39	3,69	0,001
VAR00021	63,94	19,06	38,76	7,66	3,97	0,001
VAR00022	78,62	27,04	43,05	13,75	4,03	0,001
VAR00023	66,54	19,01	51,19	25,06	2,09	0,05
VAR00024	43,85	11,94	53,05	7,92	-5,13	0,001

VAR00025	66,24	29,24	45,43	16,82	2,15	0,05
VAR00026	35,41	5,84	30,29	3,37	2,32	0,05
VAR00027	34,05	5,67	24,14	2,91	6,03	0,001
VAR00028	27,32	4,41	20,71	2,92	4,94	0,001
VAR00029	22,41	3,49	14,14	2,80	7,46	0,001
VAR00030	31,00	6,13	22,71	3,41	4,61	0,001
VAR00031	2,58	0,67	2,86	0,17	-1,54	-
VAR00032	2,67	0,61	2,57	0,36	0,53	-
VAR00033	2,42	0,54	2,33	0,69	0,44	-
VAR00034	8,27	3,07	4,71	1,73	3,94	0,001
VAR00035	43,73	9,61	35,71	1,76	2,81	0,01
VAR00036	23,32	6,53	17,43	3,23	3,13	0,01
VAR00037	10,95	3,48	9,86	2,18	1,05	-
VAR00038	142,55	14,87	120,71	9,79	4,85	0,001

Не встановлено відмінностей між досліджуваними, які мають високий рівень прояву самодетермінації, та досліджуваними, для яких характерна повна відсутність прояву самодетермінації, за певними показниками: “сім’я” (4), “духовна задоволеність” (7), “власний авторитет” (9), “матеріальне положення” (11), “зовнішньо позитивні мотиви” (15), “виховання дітей” (31), “емоційний клімат у сім’ї” (32), “організація сімейної субкультури” (33) та “блок почуттів” (37).

Незначні відмінності спостерігаються у групі з високим рівнем прояву, порівняно з групою досліджуваних з повною відсутністю прояву самодетермінації, за показниками “суспільство” (5), “досягнення” (10), “самокерівництво” (23), “саморозуміння” (25) й “мета життя” (26).

Порівняно з групою з повною відсутністю, досліджувані з високим рівнем прояву самодетермінації мають вищі (0,01) показники за збереженням індивідуальності (12), внутрішньо соціально значущими мотивами (14), підтримки (35) і блоком цінностей (36).

Між групами з високим рівнем прояву самодетермінації та повною його відсутністю випадки з максимально можливим рівнем вірогідності відмінностей (0,001) мають місце більше ніж у 52% випадків. На користь перших за показниками – “шкала оцінки потреби в досягненні” (1), “професія” (2), “освіта” (3), “розвиток” (6), “соціальні контакти” (8), “внутрішньо індивідуально значущі мотиви” (13), “шкала S (інтегральна)” (17), “самоповага” (18), “аутосимпатія” (19), “самоінтерес” (20), “самовпевненість” (21), “самоприйняття” (22), “процес життя” (27), “результативність

життя” (28), “локус – “Я” (29), “локус контролю життя” (30), “орієнтація у часі” (34) і “рефлексивність” (38) та на користь других – “зовнішньо негативні мотиви” (16) та “самозвинувачення” (24).

Загальна картина розподілу основних статистик між досліджуваними вибірками групи з достатнім рівнем прояву (n=32) і досліджуваних зі слабким виявленням (n=20) самодетермінації та повною відсутністю прояву самодетермінації (n=14) на етапі констатації подається у таблиці (див. Табл. 6.).

Таблиця 6

Величини середніх значень та вірогідність їх відмінностей у групах досліджуваних з достатнім рівнем прояву (n=32) і слабким виявленням (n=20) самодетермінації та повною відсутністю прояву самодетермінації (n=14) на етапі констатації

Показники	32		20		t	p	14		t	P
	x	δ	x	δ			x	δ		
VAR00001	13,06	1,81	12,40	2,06	1,22	–	11,00	1,84	3,54	0,001
VAR00002	65,69	4,86	52,70	6,00	8,56	0,001	47,86	5,73	8,90	0,001
VAR00003	65,44	5,09	51,30	7,18	8,30	0,001	47,71	10,64	7,69	0,001
VAR00004	54,31	8,14	60,40	5,66	-2,93	0,01	53,14	11,13	0,40	–
VAR00005	56,06	7,98	51,00	6,58	2,69	0,01	46,57	8,43	3,24	0,01
VAR00006	41,06	6,37	36,40	4,55	4,57	0,001	31,14	5,42	5,07	0,001
VAR00007	43,06	6,90	42,50	7,05	2,11	0,05	41,00	7,02	2,03	0,05
VAR00008	41,44	5,27	41,40	6,00	0,28	–	36,71	8,07	2,37	0,05
VAR00009	38,63	5,42	28,80	3,35	6,09	0,001	37,14	5,79	2,24	0,05
VAR00010	38,13	4,23	37,70	5,17	5,16	0,001	35,86	6,74	3,52	0,001
VAR00011	41,25	6,20	42,10	10,84	0,27	–	43,57	11,91	-0,87	–
VAR00012	38,81	7,20	41,20	4,07	-0,36	–	38,43	5,80	0,14	–
VAR00013	18,81	3,16	18,00	3,15	-1,35	–	14,29	3,54	4,31	0,001
VAR00014	16,38	4,06	16,20	1,07	0,90	–	13,14	2,74	2,54	0,05
VAR00015	12,56	3,95	13,00	3,28	0,15	–	13,43	2,59	-0,75	–
VAR00016	11,44	2,09	11,10	2,88	-0,41	–	13,43	3,18	-2,52	0,05
VAR00017	76,06	20,57	66,47	11,90	3,86	0,001	50,19	17,10	3,56	0,001
VAR00018	72,40	18,49	54,33	12,85	8,79	0,001	34,48	6,49	6,60	0,001
VAR00019	63,06	17,50	50,30	13,78	5,23	0,001	45,95	8,94	4,62	0,001
VAR00020	59,73	26,96	55,03	25,71	5,34	0,001	55,91	9,39	3,53	0,001
VAR00021	59,21	26,07	56,97	13,06	2,87	0,01	38,76	7,66	5,01	0,001
VAR00022	70,50	21,62	44,44	11,46	4,35	0,001	43,05	13,75	3,85	0,001
VAR00023	63,10	24,35	51,50	23,38	4,24	0,001	51,19	25,06	6,13	0,001
VAR00024	49,52	28,75	56,64	19,15	-6,21	0,001	53,05	7,92	-3,52	0,001

VAR00025	62,69	23,06	56,80	20,13	3,12	0,01	45,43	16,82	7,15	0,001
VAR00026	33,00	6,55	28,90	8,72	2,88	0,01	30,29	3,37	2,84	0,01
VAR00027	32,19	6,77	28,20	2,37	2,73	0,01	24,14	2,91	4,26	0,001
VAR00028	24,75	4,65	21,80	7,40	2,02	0,05	20,71	2,92	2,99	0,01
VAR00029	22,06	4,89	18,80	5,48	2,21	0,05	14,14	2,80	5,64	0,001
VAR00030	30,00	5,85	26,30	2,41	2,23	0,05	22,71	3,41	4,33	0,001
VAR00031	2,58	0,44	2,73	0,30	2,14	0,05	2,86	0,17	-2,25	0,05
VAR00032	2,90	0,31	2,70	0,71	-1,33	-	2,57	0,36	3,13	0,01
VAR00033	2,46	0,51	2,57	0,34	1,38	-	2,33	0,69	0,69	-
VAR00034	7,44	2,73	6,60	2,64	-0,84	-	4,71	1,73	3,43	0,001
VAR00035	44,38	9,95	44,90	6,35	1,09	-	35,71	1,76	3,03	0,01
VAR00036	22,25	5,07	20,90	4,46	-0,21	-	17,43	3,23	3,27	0,01
VAR00037	12,19	4,24	12,10	2,27	0,98	-	9,86	2,18	1,94	-
VAR00038	136,56	7,30	123,40	7,53	5,54	0,001	120,71	9,79	6,09	0,001

Не встановлено відмінностей як у першому випадку (між досліджуваними, для яких характерний достатній рівень прояву, та досліджуваними, для яких характерне слабке виявлення самодетермінації), так і у другому (між досліджуваними, для яких характерний достатній рівень прояву, та досліджуваними, для яких характерна повна відсутність прояву самодетермінації) за такими показниками: “матеріальне положення” (11), “збереження індивідуальності” (12), “зовнішньо позитивні мотиви” (15), “організація сімейної субкультури” (33) та “блок почуттів” (37), також не встановлено відмінностей між досліджуваними з достатнім рівнем прояву та досліджуваними із слабким виявленням самодетермінації за показниками “шкала оцінки потреби в досягненні” (1), “соціальні контакти” (8), “внутрішньо індивідуально значущі мотиви” (13), “внутрішньо соціально значущі мотиви” (14), “зовнішньо негативні мотиви” (16), “емоційний клімат у сім’ї” (32), “орієнтація у часі” (34), “підтримка” (35) та “блок цінностей” (36).

Незначні відмінності спостерігаються у групі з достатнім рівнем прояву, порівняно з групою досліджуваних із слабким виявленням самодетермінації, за показниками “духовна задоволеність” (7), “результативність життя” (28), “локус – “Я” (29), “локус контролю життя” (30) й “виховання дітей” (31); й порівняно з групою досліджуваних із повною відсутністю прояву самодетермінації – “результативність життя” (7), “соціальні контакти” (8), “власний авторитет” (9), “внутрішньо соціально значущі мотиви” (14), “зовнішньо негативні мотиви” (16) та “виховання дітей” (31) (два останні показники вищі у досліджуваних із повною відсутністю прояву самодетермінації).

Порівняно з групою із слабким виявленням, досліджувані з достатнім рівнем прояву самодетермінації мають вищі (0,01) показники за такими напрямками: “самовпевненість” (21), “саморозуміння” (25), “процес життя” (27) та нижчий – “сім’я” (4); порівняно з досліджуваними із повною відсутністю прояву самодетермінації – вищі за результативністю життя (28), емоційним кліматом у сім’ї (32), підтримкою (35) та блоком цінностей (36); вищий показник досліджувані з достатнім рівнем, порівняно з двома іншими групами, мають за показниками “суспільство” (5) та “мета життя” (26).

Між групами з достатнім рівнем та слабким рівнем прояву самодетермінації випадки з максимально можливим рівнем вірогідності відмінностей (0,001) більше ніж у 34% випадків: на користь перших мають місце – “професія” (2), “освіта” (3), “розвиток” (6), “власний авторитет” (9), “досягнення” (10), “шкала S (інтегральна)” (17), “самоповага” (18), “аутосимпатія” (19), “самоінтерес” (20), “самоприйняття” (22), “самокерівництво” (23) та “рефлексивність” (38) і на користь других має місце – “самозвинувачення” (24).

Водночас, порівняно із досліджуваними з повною відсутністю прояву самодетермінації відмінності мають місце майже у 53% випадків. Найбільша різниця на користь досліджуваних групи з достатнім рівнем прояву самодетермінації за такими показниками: “шкала оцінки потреби в досягненні” (1), “професія” (2), “освіта” (3), “розвиток” (6), “досягнення” (10), “внутрішньо індивідуально значущі мотиви” (13), “шкала S (інтегральна)” (17), “самоповага” (18), “аутосимпатія” (19), “самоінтерес” (20), “самовпевненість” (21), “самоприйняття” (22), “самокерівництво” (23), “саморозуміння” (25), “процес життя” (27), “локус – “Я” (29), “локус контролю життя” (30), “орієнтація у часі” (34) та “рефлексивність” (38); за показником “самозвинувачення” (24) вищі показники відповідно у досліджуваних із повною відсутністю прояву самодетермінації.

Інтергруповий аналіз відмінностей досліджуваних за ознакою рівня прояву самодетермінації дозволив виявити, зокрема, між групами із слабким виявленням та повною відсутністю прояву самодетермінації двадцять дев’ять випадків відмінностей (або 76,3% від загальної кількості показників). При цьому у двох випадках – на найвищому рівні відмінностей (0,001) і у тринадцяти випадках за середнім показником (0,01). Отриманий розподіл відмінностей між зазначеними групами подається у таблиці (див. Табл. 7).

Таблиця 7

Величини середніх та вірогідність їх відмінностей у групах досліджуваних із слабким виявленням (n=20) самодетермінації та повною відсутністю прояву самодетермінації (n=14) на етапі констатації

Показники	20		14		t	p
	x	δ	x	δ		
VAR00001	12,40	2,06	11,00	1,84	2,03	0,05
VAR00002	52,70	6,00	47,86	5,73	2,56	0,05
VAR00003	51,30	7,18	47,71	10,64	2,37	0,05
VAR00004	60,40	5,66	53,14	11,13	2,50	0,05
VAR00005	51,00	6,58	46,57	8,43	3,21	0,01
VAR00006	36,40	4,55	31,14	5,42	3,07	0,01
VAR00007	42,50	7,05	41,00	7,02	0,61	-
VAR00008	41,40	6,00	36,71	8,07	2,94	0,01
VAR00009	28,80	3,35	37,14	5,79	-2,95	0,01
VAR00010	37,70	5,17	35,86	6,74	2,09	0,05
VAR00011	42,10	10,84	43,57	11,91	-0,37	-
VAR00012	41,20	4,07	38,43	5,80	3,16	0,01
VAR00013	18,00	3,15	14,29	3,54	3,22	0,01
VAR00014	16,20	1,07	13,14	2,74	2,23	0,05
VAR00015	13,00	3,28	13,43	2,59	-0,41	-
VAR00016	11,10	2,88	13,43	3,18	-2,22	0,05
VAR00017	66,47	11,90	50,19	17,10	4,56	0,001
VAR00018	54,33	12,85	34,48	6,49	2,78	0,01
VAR00019	50,30	13,78	45,95	8,94	2,97	0,01
VAR00020	55,03	25,71	55,91	9,39	-0,11	-
VAR00021	56,97	13,06	38,76	7,66	2,48	0,05
VAR00022	44,44	11,46	43,05	13,75	2,11	0,05
VAR00023	51,50	23,38	51,19	25,06	0,04	-
VAR00024	56,64	19,15	53,05	7,92	2,32	0,05
VAR00025	56,80	20,13	45,43	16,82	2,99	0,01
VAR00026	28,90	8,72	30,29	3,37	-2,15	0,05
VAR00027	28,20	2,37	24,14	2,91	2,95	0,01
VAR00028	21,80	7,40	20,71	2,92	0,52	-
VAR00029	18,80	5,48	14,14	2,80	2,91	0,01
VAR00030	26,30	2,41	22,71	3,41	2,93	0,01
VAR00031	2,73	0,30	2,86	0,17	-1,41	-
VAR00032	2,70	0,71	2,57	0,36	0,62	-
VAR00033	2,57	0,34	2,33	0,69	1,31	-

VAR00034	6,60	2,64	4,71	1,73	2,34	0,05
VAR00035	44,90	6,35	35,71	1,76	4,31	0,001
VAR00036	20,90	4,46	17,43	3,23	2,49	0,05
VAR00037	12,10	2,27	9,86	2,18	2,88	0,01
VAR00038	123,40	7,53	120,71	9,79	2,39	0,05

Отже, представники групи із слабким виявленням рівня самодетермінації мають вищий прояв, порівняно з представниками групи з повною відсутністю прояву самодетермінації, за такими показниками: шкала оцінки потреби в досягненні (0,05); професія (0,05); освіта (0,05); сім'я (0,05); суспільство (0,01); розвиток (0,01); соціальні контакти (0,01); досягнення (0,05); збереження індивідуальності (0,01); внутрішньо індивідуально значущі мотиви (0,01); внутрішньо соціально значущі мотиви (0,05); шкала S (інтегральна) (0,001); самоповага (0,01); аутосимпатія (0,01); самовпевненість (0,05); самоприйняття (0,05); самозвинувачення (0,05); саморозуміння (0,01); процес життя (0,01); локус – “Я” (0,01); локус контролю життя (0,01); орієнтація у часі (0,05); підтримка (0,001); блок цінностей (0,05) і блок почуттів (0,01); і нижчий рівень власного авторитету (0,01), зовнішньо негативних мотивів (0,05) та мети життя (0,05).

Висновки. Шляхом емпіричного дослідження встановлено чотири рівні прояву самодетермінації особистості, зокрема: високий, достатній, слабкий рівень прояву та повна відсутність прояву самодетермінації особистості.

Доведено зв'язок між рівнем прояву самодетермінації особистості та особливостями змістовних і динамічних характеристик мотиваційної сфери, зокрема між: високим і достатнім рівнем прояву самодетермінації особистості та внутрішньо індивідуально значущими мотивами (0,38 і 0,37), внутрішньо соціально значущими мотивами (0,31 і 0,32), зовнішньо позитивними мотивами (0,54 і 0,51), локусом “Я” (0,52 і 0,41), локусом контролю життя (0,45 і 0,39); слабким рівнем прояву самодетермінації та повною відсутністю прояву і зовнішньою негативною мотивацією (0,54 і 0,59).

Виявлено, що значущі відмінності відбуваються за такими показниками, як: шкала оцінки потреби в досягненні, професія, освіта, розвиток, соціальні контакти, внутрішньо індивідуально значущі мотиви, внутрішньо соціально значущі мотиви, шкала S (інтегральна), самоповага, аутосимпатія, самоінтерес, самовпевненість, самоприйняття, процес життя, результативність життя, локус – “Я”, локус контролю життя, орієнтація у часі, рефлексивність, зовнішньо негативні мотиви та самозвинувачення тощо.

The article contains represents the results of the research directed at revealing of moments that influence on the level of display of self-determination of personality. The catalog of personal determinants specifically affecting the process of self-determination of personality. There are four levels of display of self-determination of personality: high, sufficient, weak level and complete absence of display of self-determination of personality.

Keywords: self-determination of personality, high level of display of self-determination of personality, sufficient level of display of self-determination of personality, weak level of display of self-determination of personality and complete absence of display of self-determination of personality.

Отримано: 9.02.2012 р.

УДК 159.923

З.С.Карпенко

СУЧАСНИЙ СТАН АКЦІОПСИХОЛОГІЧНИХ СТУДІЙ В УКРАЇНІ

У статті підводяться підсумки холистичного суб'єктно-ціннісного вивчення психічних феноменів, реалізованих в авторську наукову школу акціопсихології особистості у співвідношенні з різними типами раціональності.

Ключові слова: акціопсихологія, раціональність, суб'єкт, цінність, холізм.

В статье подводятся итоги холистического субъектно-ценностного изучения психических феноменов, реализованных в авторской научной школе акциопсихологии личности в соотношении с различными типами рациональности.

Ключевые слова: акциопсихология, рациональность, субъект, ценность, холизм.

Лейтмотив пропонованої статті полягає в тому, що акціологічна психологія є не просто авторською концепцією, своєрідним додатком до наявних психологічних, насамперед, персонологічних теорій, вона – закономірний вислід рефлексії над основоположними засадами наукового пізнання, що характеризується дрейфом домінуючої сьогодні постнекласичної раціональності до універсалістського (постпостмодерністського) світорозуміння і людинознавства.

Почнімо з усталеного визначення теорії як системи узагальненого достовірного знання про частину реальності (предмет теорії), яка описує, пояснює і передбачає функціонування певної сукупності її складників.

Три названі функції теорії логічно несуперечливо співвідносяться із трьома типами раціональності (за В.С. Стьопініним). Так, класичний тип раціональності “експлуатує” передусім прогностичну функцію теорії, оскільки зацікавлений в отриманні достовірного об’єктивного знання, тобто незалежного від суб’єкта пізнання і можливого впливу на результат пізнання його методичних засобів і процедур. Існує віра у могутність дослідника, його прозорість щодо самого себе, віра в те, що істина єдина і, в принципі, досяжна. Тому експлікація повторюваних причиново-наслідкових зв’язків і на їх основі здійснення передбачення щодо неминучості появи певних рис, подій, вчинків і т. д. стає також завданням і природничо-орієнтованої психології. (Тут і далі див. наведену нижче структурно-логічну схему.)

Некласичний тип раціональності акцентує неоднозначну роль методу, умов емпіричного дослідження, що здатні релятивізувати досліджувані феномени, перетворити “тверді” факти на “податливі” версії, тлумачення. Отже, істина тут уже не уявляється як єдина, а твердиться про можливість кількох пояснень.

Постнекласична раціональність проблематизує самого суб’єкта, резонно допускаючи суб’єктивні спотворення вже на самому початку наукового дослідження. Не секрет, що появою різноманітних теорій особистості і психотерапевтичних систем ми завдячуємо походженню, умовам виховання та іншим біографічним чинникам видатних персонів, їхнім суб’єктивним уподобанням, цінностям і навіть фобіям та комплексам. Ця гносеологічна ситуація перетворює процес знаходження істини на таке собі факультативне заняття. Отримання внутрішньо несуперечливого, попри це безумовно тенденційного, ціннісно спричиненого опису (інтерпретації) стає пріоритетною метою дослідників, наприклад, у культурній психології.

З огляду на відзначені функції теорії, скорельовані з відповідними типами раціональності й акцентованими гносеологічними установками логічно впливають і типи детермінації та пріоритетні методи науково-психологічного дослідження: каузальний (механістичний, лінійний) детермінізм класичної психології в її біхевіоральному чи біогенетично зумовленому варіанті, провідні методи – об’єктивне спостереження й експеримент; ймовірнісний (стохастичний) детермінізм некласичної, гуманітарно зорієнтованої

психології (насамперед – численні психодинамічні теорії), провідний метод – герменевтика; телеологічний детермінізм феноменологічних та екзистенціалістських теорій особистості тощо, провідний метод – феноменологічний.

Зазначені типи детермінації та методичні засоби, за допомогою яких вдається експлікувати сутнісні властивості і взаємозв'язки психічних явищ, представлені такими результатами методологічної роботи, як закони і закономірності психічного життя (відповідь на запитання *чому?*, *звідки і куди?*), механізми функціонування психіки (відповідь на запитання *як?*, *яким чином?*) і досвід як персональний феномен (відповідь на запитання *у чому, власне, суть?*, *що це є?*).

Досі ми реставрували відомий методологічний ландшафт, на якому здавна імпліцитно існувала аксіологічна психологія як така, що вивчає різноманітні вияви ціннісно-сислової сфери особи: мотиваційні (суб'єктивні, психічні, смисложиттєві) ставлення, диспозиційні утворення (соціальні установки, ціннісні орієнтації, спрямованість інтересів), спонукальні чинники (потреби, інстинкти, ідеали, особистісні цінності), емоційно-ціннісні характеристики процесу переживання, ефекти самовизначення і розгортання вчинкової активності суб'єкта тощо. Психологічні теорії так чи інакше описували, пояснювали й прогнозували поведінку людини, беручи до уваги ці особливі аксіопсихічні феномени або аксіологічні аспекти психічних явищ, ціннісною характеристикою яких зазвичай нехтували, наприклад, в диференціальній психології.

У своїх публікаціях ми стверджуємо, що означений методологічний ландшафт психологічної науки неповний, оскільки не репрезентує цілісного світогляду людини у мислено досяжних горизонтах її чину. По-перше, нікуди не зникли і продовжують функціонувати так звані імпліцитні теорії особистості пересічних людей, що не залежить від їх освітнього рівня, ірраціональні настановлення, забобони, підсвідома духовність, колективне несвідоме і т. д. Це дозволяє говорити про, скажімо, міфологічну раціональність, що базується на синкретичному досвіді світовідчужання і взаємному суб'єкт-об'єктному відображенні (дублюванні), а не розмежуванні, як у класичній схемі наукового дослідження. Цей символічний тип детермінації з самого початку представляє людину, буттєво занурену в олюднену семантичну реальність природного світу, “методом” пізнання якої є езотеричні культи, а пояснювальною метафорою – піктограма. Отже, функції теорії повинні бути доповнені рефлексією апріорних психічних

здатностей особи як суб'єкта пізнання, діяльності, спілкування.

По-друге, можлива побудова методологічного ландшафту психології не тільки “знизу” (на схемі – зліва), а й “зверху” (на схемі – справа). Переконана, на часі розбудова психологічної науки на засадах холярхічного детермінізму (інтегрального холізму), який визнає взаємну (кругову) зумовленість суб'єкта, метода, об'єкта пізнання, просторовою моделлю якого є сферична запакованість одних рівнів буття людини іншими (“матрійка”). Сферична репрезентація універсального типу раціональності несуперечливим чином уміщає всі відзначені типи детермінації у вигляді мереж, картографій, ланцюжка подій до міжрівневих переходів, що пояснюється принципом самоорганізації в синергетиці, діалектичним законом переходу кількості в якість, метафора – “сходи”.

Інтегральний смисловий резонанс однотипних психічних явищ, що одночасно (синхронно) і паралельно (в топічному вимірі) співіснують можливо схопити за допомогою методу смислової редукції (сутнісного аналізу) й ампліфікації (розширення ціннісно-смислової свідомості особи). Таким чином, функції теорії слід доповнити проектуванням віртуальних (бажаних, належних) сфер життєздійснення людини, а до результатів методологічної роботи віднести психотехнічні розробки з оптимізації функціонування виокремлених рівнів та гармонізації міжрівневих взаємозв'язків.

Загальнометодологічна палітра критеріїв і показників історичного поступу психологічної науки диктує холістичний підхід до теоретичного моделювання тих модусів досліджуваної реальності, які охоплюють засяг від дорефлексивного синкретичного досвіду світовідчування, онтичних (апостеріорних) зв'язків, через вивчення дійсних онтологічних структур і до апріорної (іманентної) онтології, закінчуючи відзначеним вище смисловим резонансом психічних явищ, себто – аксіосферою.

Насиченню цих модусів досліджуваної психічної реальності і присвячена наша наукова робота щонайменше 15 останніх років. Коротко. Логічним каркасом дослідницької концепції стали уявлення про особистий аксіогенез як цілісний процес розвитку ціннісно-смислової сфери людини, наділеної відповідними психосоматичними, психоментальними, соціокультурними і духовно-трансцендентними інтенціями та здатностями.

Аксіогенез особи являє собою розгортання її суб'єктних здатностей у цілісній ситуації буття, голографія якої обіймає індивідний, власне суб'єктний, соціально-особистісний, індивідуальний та універсальний рекурентні ряди (рівні, синхронізовані сенсоцільовим чином) з прогресивним ускладненням ціннісно-духовних устремлінь людини.

Суб'єктом аксіогенезу є особа, що розуміється як трансцендентальний духовний суб'єкт, носій ноуменальних визначень людини, а також її феноменальних, атрибутивних репрезентацій. До перших належать різнотипні структури психічних інтенціональностей, до других – прояви інтерсуб'єктних взаємодій (моральні позиції, стилі життя, типи характеру та ін.).

Розвиток ціннісно-сислової сфери особистості пояснюється принципом інтегральної суб'єктності, згідно з яким здатність людини до самоактуалізації проявляється у висхідній телеологічній перспективі в континуумі: 1) відносного суб'єкта (біологічного індивіда, психосоматичного організму), наділеного здатністю рефлекторного налаштування (суб'єктна здатність “передчуваю”) на сприятливі умови життя й орієнтованого на ключову цінність “вітальність” (здоров'я); 2) моносуб'єкта (власне суб'єкта умовно індивідуальної діяльності), який здійснює діяльність певного предметного змісту (пізнання, спілкування, праця) згідно з виробленими соціальними нормами і культурними стандартами, домінують прагматичні цінності. Адаптивна, нормовідповідна активність моносуб'єкта забезпечується сформованою здатністю “треба” – морально-психологічною саморегуляцією за допомогою усвідомленого обов'язку; 3) полісуб'єкта чи особистості як суб'єкта суспільно розподіленої діяльності, керованої імперативом моральної свідомості – сумлінням або інстанцією “мушу” (“варто”) і спрямованою на цінність добра для інших; 4) метасуб'єкта як індивідуальності, що репрезентує себе в актах творчої діяльності й унікальних внесках у культуру. Суб'єктна здатність цього рівня втілюється цілепокладанням “буду” (“смію”) і забезпечує досягнення індивідуального інноваційного ефекту, оцінюваного за естетичними канонами прекрасного; 5) абсолютного суб'єкта – людини як носія універсальної духовності з притаманною їй супердиспозицією “благо” як результату розуміння смислу існування конкретного у світовому порядку (суб'єктна здатність “приймаю”).

У фокусі наших теперішніх студій перебувають фундаментальні і прикладні технологічні розробки, робота над валідацією і стандартизацією психодіагностичних методик. Друга частина запропонованої схеми містить перелік авторських напрацювань у царині практичної психодіагностики, технологічних і психотехнічних інновацій. До перших належать так звані “об'єктивні” методики: діагностика вад особистісного розвитку дітей (ДВОР), заснована на експертній оцінці, визначення рангу і взаємозв'язку

особистих цінностей і суб'єктних здатностей, анкета естетичного сприймання художнього твору; психосемантичні методики: визначення невротичного тенденцій ціннісного змісту, виявлення екзистенційних уявлень особи, встановлення здібностей до підприємницької діяльності; “суб'єктивні” методики: рефлексивне інтерв'ю на визначення автентичності особи, проективна методика на визначення рівнів розвитку імажинативної діяльності дошкільників. До других належить аксіопсихологічна реконструкція соціетальних феноменів української ментальності на підставі визначення вітакультурного потенціалу українських паремій та виокремлення архетипних підстав феномену зради, експресивна психотехніка для дітей (психогімнастичні вправи, етюди, рольові ігри, драматизації, елементи креативної психотерапії тощо), телеологічна модель тлумачення сновидінь й експлікація перинатальних сюжетів в українському поетичному авангарді та їх ціннісних акцентуацій; використання аксіопсихотерапії в індивідуальному консультуванні, сценарій групової роботи з аксіопсихологічної реконструкції цілісного хронотопу людини, керівництво розробкою цільових програм групових тренінгів і т. д. Лакуни у схемі свідчать про ще не реалізований потенціал діагностико-психотехнічної роботи і перспективу майбутніх аксіопсихологічних студій у персонології.

Функції теорії

РЕФЛЕКСІЯ	ПРОГНОЗ	ПОЯСНЕННЯ (тлумачення)	ОПИС (інтерпретація)	ПРОЕКТУ- ВАННЯ
-----------	---------	---------------------------	-------------------------	-------------------

Тип раціональності

МІФОЛОГІЧ- НИЙ	КЛАСИЧНИЙ	НЕКЛА- СИЧНИЙ	ПОСТНЕКЛА- СИЧНИЙ	УНІВЕРСАЛЬ- НИЙ
-------------------	-----------	------------------	----------------------	--------------------

Гносеологічні акценти

S – O	S – M – O	S – M – O	S – M – O	
-------	-----------	-----------	-----------	--

Тип детермінації

СИМВОЛІЧ- НИЙ	КАУЗАЛЬ- НИЙ	ІМОВІРНІС- НИЙ	ТЕЛЕОЛОГІЧ- НИЙ	ХОЛІСТИЧ- НИЙ
------------------	-----------------	-------------------	--------------------	------------------

Методи

ЕЗОТЕРИЧНІ КУЛЬТИ	ЕКСПЕРИ- МЕНТ та ін.	ГЕРМЕНЕВ- ТИКА	ФЕНОМЕНО- ЛОГІЯ	РЕДУКЦІЯ й АМПЛІФІКА- ЦІЯ
----------------------	-------------------------	-------------------	--------------------	---------------------------------

Вид просторової моделі (метафори)

ПКТОГРАМА	ЛІНІЯ (ланцюг, сходи)	КАРТА (сегментація)	МЕРЕЖА (ризома)	СФЕРА (матрійка)
-----------	-----------------------------	------------------------	--------------------	---------------------

Результати методологічної роботи

Значущі ПЕРЕЖИВАННЯ	ЗАКОНИ психічного життя	МЕХАНІЗМИ функціонування психіки	ДОСВІД як персональний феномен	ПСИХОТЕХНІКА як система саморегуляції
---------------------	-------------------------	----------------------------------	--------------------------------	---------------------------------------

Модуси досліджуваної реальності

синкретичний ДОСВІД світовідчування	ОНТИЧНІ (апостеріорні) ЗВ'ЯЗКИ	ДІЙСНІ ОНТОЛОГІЧНІ СТРУКТУРИ	АПРІОРНА (іманентна) ОНТОЛОГІЯ	Інтегральний СМИСЛОВИЙ РЕЗОНАНС психічних явищ
-------------------------------------	--------------------------------	------------------------------	--------------------------------	--

Рівні суб'єктності

ВІДНОСНИЙ S	МОНО-S	ПОЛІ-S	МЕТА-S	АБСОЛЮТН. S
-------------	--------	--------	--------	-------------

Персоналогічні проєкції

ІНДИВІД	Власне СУБ'ЄКТ	ОСОБИСТІТЬ	ІНДИВІДУАЛЬНІСТЬ	УНІВЕРСАЛЬНІСТЬ
---------	----------------	------------	------------------	-----------------

Провідні цінності

ВІТАЛЬНІ	ПРАГМАТИЧНІ	МОРАЛЬНІ	ЕСТЕТИЧНІ	ДУХОВНІ
----------	-------------	----------	-----------	---------

Суб'єктні здатності до персонального аксіогенезу

«ПЕРЕДЧУВАЮ»	«ТРЕБА»	«МУШУ» («варто»)	«БУДУ» («смію»)	«ПРИЙМАЮ»
--------------	---------	------------------	-----------------	-----------

Авторські напрацювання в царині практичної психодіагностики

	«Об'єктивні» методици: методика ДВОР – експертна оцінка; рангування і взаємозв'язок особистих цінностей і суб'єктивних здатностей; анкета естетичного сприймання художнього твору	Психосемантичні методици: визначення невротичних тенденцій ціннісного змісту; виявлення екзистенційних уявлень особи; встановлення здібностей до підприємницької діяльності	«Суб'єктивні» методици: рефлексивне інтерв'ю на визначення автентичності особи; визначення рівнів розвитку імаจินативної діяльності дошкільників (проективна методика)	
--	---	---	--	--

Технологічні і психотехнічні інновації

Аксіопсихологічна реконструкція соціотальних феноменів української ментальності: вітакультурного потенціалу українських паремій; архетипних підстав феномену зради в українськ. ментальності	Експресивна психотехніка для дітей: психогімнастика, рольова гра, драматизація, елементи креативної психотерапії тощо	Участь у розробці цільових програм групових тренінгів (спільно із: Сметаняком В.І., Кормило О.М., Когутяк Н.М., Радчук Г.К., Назарук Н.В.)	Телеологічна модель тлумачення сновидінь. Експлікація перинатальних сюжетів в українському поетичному авангарді та їх ціннісних акцентуацій	Аксіопсихотерапія поезією в індивідуальному консультуванні. Групова робота з аксіопсихологічної реконструкції цілісного хронотопу людини
--	---	--	---	--

Переважна кількість дисертаційних досліджень, виконана під нашим керівництвом, прямо чи опосередковано розроблені аксіопсихологічну проблематику і загалом поділяє викладені в наших публікаціях (зокрема тут) теоретико-методологічні засади. Причому ті з них, що обмежуються експериментально-діагностичним зрізом (так званим констатувальним експериментом), орієнтують свої підходи, емпіричні процедури і формулюють висновки згідно з вимогами класичної раціональності. До цієї категорії досліджень належать: М.Б.Гасюк, “Психологічні особливості самоактуалізації сучасної жінки”, 2003; В.П. Голован, “Аксіопсихологічний потенціал гуманізації професійної підготовки соціальних педагогів”, 2006; І.А. Гуляс, “Перфекціоністські настанови як чинник професійної готовності майбутніх практичних психологів”, 2007; В.Ш. Житарюк, “Психологічні передумови розвитку моральності молодших школярів”, 2008.

Інша категорія дослідників вивчала аксіопсихологічні феномени в процесі їх цілеспрямованого формування, застосовуючи сконструйовані ними самими експериментальні розвивально-корекційні програми. Реалізовані у цих емпіричних дослідженнях психолого-педагогічні експерименти є, без сумніву, квазі-експериментами у строгому розумінні цього різновиду експериментів як будь-яких досліджень, спрямованих на встановлення причиново-наслідкової залежності між двома змінними, в яких відсутня попередня процедура вирівнювання груп. Слід сказати, що як би ми не прагнули елімінувати в психолого-педагогічному (формульованому) експерименті суб'єктно-мотиваційний (ціннісний) чинник, порівнюючи між собою дані діагностованих параметрів на констатувальному і контрольному зрізах, цей чинник імпліцитно присутній у добровольців, які залучалися до участі в експериментальному тренінгу чи піддавалися експериментальному маніпулюванню в інший спосіб. Ще виразніше аксіопсихологічний чинник утілений в концептуально-методичних форматах реалізованих експериментальних програм, що апріорі дозволяє очікувати позитивну динаміку феномену, який потребує оптимізації. До цього типу неklasичних аксіопсихологічних студій належать, зокрема: Л.М. Романкова, “Моделювання конфліктних ситуацій як засіб оптимізації міжособистісних стосунків у педагогічному колективі”, 2002; І.М. Міхіна, “Розвиток творчих здібностей дошкільників засобами терапевтичної метафори”, 2003; В.І. Сметаняк, “Психологічні особливості ціннісного самовизначення старшокласників”, 2003; О.М. Кормило, “Емоційно-ціннісні чинники учіння молодших школярів”, 2004; Н.В. Назарук, “Психологічні засоби профілактики “професійного ви-

горання” вчителя”, 2007; Д.В. Черенщикова, “Позитивна психотерапія як засіб оптимізації педагогічного спілкування у вищих навчальних закладах”, 2011.

У деяких роботах акцент зроблено на якісних, герменевтичних методах, що позиціонує їх як постнекласичні студії, наприклад: О.Г.Паркулаб, “Феноменологічний аналіз у віковому екзистенційному консультуванні”, 2004; Н.М. Когутяк, “Психологічні механізми становлення автентичності особистості в період життєвої кризи”, 2007.

Дисертаційне дослідження А.А. Сімак “Аксіопсихологічні чинники вибору копінг-стратегій особистості” (2011) поєднує класичне кореляційне мультифакторне дослідження з послідовно холістичною постпостнекласичною логікою методологування і теоретичного моделювання, як-от: синергетична модель множинної суб’єктно-ціннісної (диспозиційної) детермінації копінг-поведінки акцентуєтованих підлітків. Аналогічним чином кваліфікуються докторські дисертаційні дослідження Г.К. Радчук “Психологія аксіогенезу особистості у контексті вищої професійної освіти” (2011) і О.І. Климишин “Християнсько-психологічні основи розвитку духовності особистості” (робота підготовлена до захисту).

Презентований тут короткий огляд аксіопсихологічних студій, виконаних з урахуванням запропонованої нами імплікативної холархії персональних цінностей і суб’єктних здатностей, не охоплює всієї множини розвідок в царині ціннісно-мотиваційної тематики, що проводяться сьогодні в Україні. Йдеться радше про систематизацію наявних теоретико-прикладних розробок, об’єднаних фундаментально-технологічним форматом аксіологічної психології особистості у нашій авторській інтерпретації, що не заперечує інших ракурсів дослідження означеної проблематики.

Список використаних джерел

1. Карпенко З.С. Аксіопсихологія особистості / З.С. Карпенко. – К.: Міжнар. фін. агенція, 1998. – 220 с.
2. Карпенко З.С. Герменевтика психологічної практики / З.С. Карпенко. – К.: РУТА, 2001. – 160 с.
3. Карпенко З.С. Аксіологічна психологія особистості / З.С. Карпенко. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2009. – 512 с.

The summary of holistic subject-value studies of psychological phenomena is given in the article. The studies were realized in the author’s scientific school of axio-psychology of personality in correlation with different types of rationality.

Keywords: axio-psychology, rationality, subject, value, holism.

Отримано: 11.02.2012 р.

Ігрова діяльність у подоланні алалії в дітей дошкільного віку

У статті здійснюється теоретичний аналіз проблеми ігрової діяльності в подоланні алалії у дітей дошкільного віку. З'ясовується вплив ігрової діяльності в подоланні мовленнєвих розладів на розвиток дошкільника. Пропонується корекційна робота з дітьми-алаліками.

Ключові слова: гра, ігрова діяльність, мовлення, мовленнєві розлади, алалія.

В статье осуществляется теоретический анализ проблемы игровой деятельности в преодолении алалии у детей дошкольного возраста. Выясняется влияние игровой деятельности в преодолении речевых расстройств на развитие дошкольника. Предлагается корекційна робота из детьми-алаликами.

Ключевые слова: игра, игровая деятельность, речь, речевые расстройства, алалия.

Постановка проблеми. Гра – це соціокультурний і біологічний феномен, який має власну історію розвитку і відповідні їй визначені форми і зміст. Тому проблеми походження, суть і побудова гри, умови і механізми її становлення, а також подібність і відмінність ігор людини і тварин, дітей і дорослих – були і залишаються в центрі уваги представників самих різних галузей знань – філософії, соціології, культурології, педагогіки, психології, фізіології, етнографії, антропології, математики і ін. Останнім часом гра все частіше стає предметом міждисциплінарних досліджень.

Донедавна в науковій літературі гра розглядалася переважно в генетичному плані. В цьому розумінні вона виступає як засіб самореалізації людини, де вона може випробувати себе в різних ситуація, ролях, представити себе в якості члена різних соціальних спільнот, що полегшує процес прийняття соціальних норм. Отож, можна говорити про адаптивні функції гри. Багаточисленні дослідження присвячені терапевтичній функції гри. Головні перетворення в грі відбуваються з особистісними особливостями учасників.

Сьогодні гра – найпопулярніший вид психологічної роботи як з дітьми, так і з дорослими. Гра – цілісний стан душі. Це єдність думок, почуттів і рухів, гармонічне життя в образі, ситуації, світі, унікальний фантастичний простір, який володіє великим творчим

потенціалом, де можна творити себе, свої стосунки з іншими, своє майбутнє в цілком безпечній ситуації. Ігри дають можливість емоційно відреагувати на різні хвилювання і труднощі, побудувати на рівні почуттів відношення з оточуючими, навчитися контролювати і регулювати свій внутрішній світ.

Д. Б. Ельконін визначає дитячу гру як діяльність, в якій відтворюються соціальні стосунки між людьми поза умовами безпосередньої утилітарної скерованості [11].

Н.С. Пантіна вважає, що гра відображає усвідомлювану необхідність включати підрастаюче покоління в ціленаправлену і керуючу систему виховання і навчання, починаючи з більш раннього віку [9]. Г.П. Щедровицький при аналізі гри вказував на те, що вона склалася на визначеному етапі історичного розвитку суспільства у зв'язку з задачами формування підрастаючого покоління. Гра, на його думку, своєрідна форма дитячого життя, вироблена або створена суспільством для керування розвитком дітей. Виникнення і розвиток гри, як вважає дослідник, було "масовим" процесом, в якому природна історична закономірність "пробивалася" через різноманітну усвідомлювану діяльність окремих людей [11].

Отже, можна сказати, що гра пов'язана з визначеними умовами соціального життя і, власне, ці методологічні орієнтири в дослідженні проблеми дитячої гри відображені в роботах Л. С. Виготського і А. Н. Леонтьєва. Вони вивчали роль дитячої гри як джерело зони найближчого розвитку. На думку вчених, в ній відбувається розходження видимого і змістовного поля, розвивається відображення, йде перехід до внутрішнього мовлення, формується довільність і вольова мотивація, розвивається самосвідомість. Вагомим внеском Виготського в теорію гри була ідея заміщення як прототип пізнавального процесу. Причому мова йде не лише про заміщення об'єкта, але і суб'єкта при взятті ним на себе ролі, що дає можливість розглядати заміщення як джерело розвитку самопізнання [4, 12].

З біологічної точки зору, дитяча гра, на думку І. А. Аршавсько-го, регулюється особливим нервовим механізмом – домінантою і носить характер природного фізіологічного стресу. Маленькій людині, яка тільки встала на ноги, перед тим як потрапити в суспільство ровесників, необхідно пережити час "біологічного контакту поколінь", їй необхідно, щоб старші, дорослі терпеливо бавилися з нею. Потреба в грі для дитини є природна і життєво важлива, як потреба їсти, дихати, спати. Дитина без гри не загине. Але подавлений інстинкт гри дуже швидко проявить себе фі-

зіологічною незрілістю, відставанням в рості, вазі, у фізичному й інтелектуальному розвитку.

На думку Л. С. Виготського, гра – це джерело розвитку особистості, що створює зону найближчого розвитку: “через ігрову діяльність і рухається дитина. Лише в цьому розумінні може бути названа діяльність ведучою, тобто, яка визначає розвиток дитини” [3, с.75.]. О.М. Леонтьєв зазначає, що: “Ведучою ми називаємо таку діяльність, у зв’язку з якою відбуваються головні зміни в психіці дитини і всередині якої розвиваються психічні процеси, які готують дитину до переходу до нового, вищого ступеня її розвитку” [7].

А. С. Макаренко нагадував батькам і вчителям про поступове переростання гри в трудову діяльність: “Між грою і роботою немає великої різниці В кожній грі є, перш за все, робоче зусилля і зусилля думки... Гра без зусилля, гра без активної діяльності – завжди погана гра ... в даному випадку гра дуже подібна на роботу” [8, с.82.]. А. С. Макаренко вважав, що в хороших іграх швидше і краще виховується любов до праці і відповідальності, звичка розуміти і враховувати значення слів “треба” і “не можна”.

Отже, гра – це особлива діяльність, яка розкривається в дитячі роки і супроводжує людину впродовж усього її життя. Більшість вчених пояснюють гру як особливий вид діяльності, який складався на певному етапі розвитку суспільства.

Ідея діяльності розробляється в сучасній науці як один із методологічних принципів пізнання. Людина не може існувати поза діяльністю взаємовідношень. Оволодіння способами діяльності входження в професію, виявлення в праці здібностей, формування мотивів діяльності, перспективи на успіх – ці і багато інших питань складають предмет діяльності.

В дошкільному віці основним видом діяльності є гра. Вона викликає якісний зріст у психіці дитини: в ній закладаються основи навчальної діяльності, яка стає основною в шкільні роки.

Прагнення дітей до сумісного життя з дорослими не може бути задоволеним на основі сумісної праці. Цю потребу діти починають задовольняти в грі, в якій вони не лише відображають трудове життя, але і соціальне – беруть на себе роль дорослих.

Отже, гра – відбиття навколишнього середовища і, перш за все, дій і взаємовідношень навколишніх людей.

Гра є ефективним засобом логопедичної роботи з дітьми. Термін “логопедичні ігри” не зовсім вдалий, тому що таких ігор в номенклатурі дошкільної педагогіки немає. Є ігри сюжетно-рольові, рухливі, дидактичні із будівельним матеріалом, ігри-драматизації і всі решта видів ігор. Тому доцільніше говорити про

використання загальновідомих видів ігор в логопедичній роботі з дітьми.

В логопедичній роботі особливо велике значення має ставлення самих дітей до занять над виправленням недоліків мовлення. Зважаючи на це, необхідно зацікавити дітей і увесь час підтримувати в них інтерес до роботи. В процесі постановки і закріплення правильної вимови звуків дитині доводиться виконувати досить одноманітні за своїм характером вправи, але без яких неможливо обійтися на певному етапі.

Крім того, ці вправи викликають у дитини втому, внаслідок чого знижується ефективність роботи. Для того, щоб дитина не втомлювалася від одноманітних тренувальних вправ на заняттях, слід використовувати відповідні ігри для закріплення вимови.

Мета статті використання ігрової діяльності у дітей дошкільного віку при подоланні алалії.

В дитячому віці мовленнєві розлади негативно впливають на розумовий розвиток дитини, зумовлюючи часто затримку психічного розвитку, що, в свою чергу, призводить до неуспішності в школі, особливо на початкових етапах навчання. У таких дітей в більшій чи меншій мірі виявляються порушення вимови і розрізнення звуків, недостатньо повноцінно відбувається оволодіння системою морфем, тому погано засвоюються навички словозміни і словотворення. Словниковий запас відстає від норми як за кількісними, так і за якісними показниками, страждає зв'язне мовлення. Саме тому логопеди і вихователі логопедичних груп повинні докладати максимум зусиль, щоб дітям було цікаво навчатися, а саме, навчатись граючись. Адже коли цікаво, то й неважко.

Будь-яка гра сприяє вихованню не однієї, а багатьох якостей особистості, вимагає участі різних аналізаторів і психічних процесів, викликає різноманітні емоції і, звичайно ж, сприяє мовленнєвому розвитку дитини.

Однією з найбільш складних і тяжких форм патології мовлення дитячого віку є алалія, за якої дитина практично позбавлена мовленнєвих засобів спілкування. Мовлення її самостійно, без логопедичної допомоги не формується.

Алалія (у перекладі з грец. а – частка, що означає заперечення, лат. lalia – мовлення) – відсутність або недорозвиненість мовлення внаслідок органічного ураження мовленнєвих зон кори головного мозку у внутрішньоутробному або ранньому періоді розвитку дитини.

Значний внесок у вивчення алалії зробили такі дослідники: Г.Гутцман, А. Лібман, М. Богданов-Березовський, Є. Фрешельс,

М. Хватцев, Н. Траугот, В.Орфінська, Р. Левіна, Л. Мелехова, Г.Мацієвська, Є. Соботович та інші дослідники [7].

Вітчизняні дослідники вивчали алалію в декількох аспектах: фізіологічному (Н. Трауготт, І. Самойлова), лінгвістичному (В.Орфінська), клінічному (С. Мнухін, М. Єйдінова), психологічному (Р. Левіна) та ін. Загальнометодичні положення роботи з дітьми з алалією розглядалися в роботах Н. Траугот, В. Орфінської, Р. Левіної, Л. Мелехової, Л. Чудінової, Л. Голубевої та ін. [10].

Розвиток мовлення в алаліків – це довготривалий складний процес. У дітей спостерігаються значні відхилення від нормального мовленнєвого розвитку, причому найбільші труднощі зустрічаються при оволодінні словником і граматичною будовою. Для дітей-алаліків характерним є те, що мовлення з'являється пізно і має своєрідний розвиток: словниковий запас збагачується повільно, використовується в мовленнєвій практиці неправильно. Внаслідок слабкої моторної структури слова дитина часто не може знайти правильну послідовність звуків у слові і слів у фразі, не може переключитися з одного слова на інше. Це призводить до парафазій, перестановок, персеверацій, контамінацій і т. д.

У більшості дітей-алаліків дошкільного віку спостерігається диспропорція мовленнєвого і психічного розвитку. Психічний розвиток таких дітей випереджує розвиток мовленнєвої системи. У них рано розвивається критичність до свого немовного стану. Ці діти емоційні, виявляють зацікавленість до іграшок, ігор і прагнуть до пізнавальної діяльності. Деякі алаліки дуже хворобливо переживають свій стан, особливо коли не можуть нічого відповісти на телефонний дзвінок – з'являються сльози і розпач.

Корекційно-виховна робота з дітьми-алаліками, а також з дітьми, які мають різний рівень мовленнєвого недорозвинення, повинна бути спрямована на навчання правильного мовлення і виховання особистості дитини.

Враховуючи особливості мовленнєвого та психічного розвитку дітей-логопатів, слід дотримуватися таких методичних вимог:

1. Ігри не повинні бути надто тривалими.
2. Вони повинні проводитися в уповільненому темпі, щоб кожна дитина змогла зрозуміти завдання, свідомо виправити можливу помилку, а логопед допомогти їй в цьому.
3. Гра повинна бути живою, цікавою, привабливою для дитини. В ній має бути присутній елемент змагання та заохочення, яскрава, виразна та доступна для дітей наочність.
4. В грі необхідно домагатися активної мовленнєвої участі всіх дітей, по можливості використовуючи при цьому їх рухову активність.

5. В грі необхідно розвивати навички контролю за власним мовленням і мовленням товаришів, прагнення правильно і швидко виконати мовне завдання. Для цього слід підтримувати дитячу ініціативу.

6. В самому процесі гри логопед приймає безпосередню активно-пасивну участь. (Це визначається мовними можливостями дітей, завданнями та умовами гри). Впродовж гри логопед вносить необхідні корективи і виправлення в мовлення дітей, а наприкінці гри обов'язково заохочує всіх дітей, відмічає найбільш активних.

7. Ігри, які проводяться на різних етапах роботи з дошкільниками-логопатами, можна успішно повторювати, поступово ускладнюючи і варіюючи не тільки зміст мовного матеріалу, а й правила гри.

Науковці, а також більшість логопедів-практиків процес формування мовлення у дітей з алалією і ЗНМ першого рівня розглядають як одночасний корекційний вплив на мовленнєві і немовленнєві відхилення.

Підготовчий етап – етап немовного спілкування

На цьому етапі проводиться корекційна робота з дітьми, що зовсім не говорять. Мета його полягає в тому, щоб різними засобами, ігровими прийомами налагодити контакт з дитиною; викликати у неї бажання і потребу спілкуватися; подолати мовленнєвий негативізм, який проявляється у більшості дітей, які не розмовляють. Наприклад: гра “Умивання”.

Логопед з дитиною підходить до умивальника і говорить:

– Нам треба помити ручки, обличчя. Давай відкриємо кран. Відкривай кран. Ні, не в ту сторону. Я тобі допоможу. Ось так. А тепер візьми мило. Взяв? Намилуй ручки. Давай я тобі допоможу. Ти сам хочеш? Намилив? Дуже добре! А тепер що треба зробити? Змити мило водичкою? Сам змиєш? Молодець! А що треба зробити щоб ручки були сухенькі? Витерти? Чим? Рушничком! Рушничок, де ти? Знайди! Ось він! Давай я тобі допоможу! Не хочеш? Сам? Права і ліва ручки допоможуть одна одній.

Виховання слухової уваги

Щоб розвинути у дітей слухову увагу і здатність до звуко-наслідування, необхідно систематично проводити відповідні ігри, різні вправи.

Спочатку проводяться спеціальні вправи на розвиток у дітей здібності пізнавати і розрізняти немовленнєві звуки.

На перших заняттях пропонуємо дитині послухати звуки за вікном.

Логопед запитує:

– Що це шумить?

І сам відповідає:

– Це шумлять дерева. Послухай як шумлять дерева:

Ш-ш-ш. А ось їде машина. Як машина гуде? У-у-у. А тепер послухай хто розмовляє у кімнаті? Це хлопчики граються. Пограємось і ми. Як гуде поїзд: у-у-у, а потім зупиняється: ш-ш-ш.

Далі проводяться ігри на розрізнення *гучних і тихих ударів* у барабан.

1. Логопед пропонує дитині закрити очі або вийти за двері, а сам ховає яку-небудь іграшку в шафу (у стіл, на вікно за штору і т.д.). Потім пропонує дитині знайти її, орієнтуючись на силу ударів у барабан. Якщо дитина підходить близько до того місця, де захована іграшка, барабан б'є гучно, якщо віддаляється – тихо (перед грою логопед чітко пояснює і показує, як у барабан б'ють гучно і тихо).

Звуки можна видозмінювати плесканням у долоні, звуками дзвіночка, ударами молоточка по столі тощо. Необхідно, щоб сила звука видозмінювалась плавно: від сильного до середнього і тихого.

На початкових етапах розвитку слухової уваги використовуються музичні інструменти, іграшки, різні предмети, які створюють звуки.

Виховання слухової уваги на музичних інструментах проводиться приблизно так: логопед показує один інструмент (наприклад, гармошку), ознайомлює дитину з його звучанням, показує і знайомить зі звучанням іншого інструмента, наприклад балалайки (або скрипки). Дитині зав'язують очі або пропонують відвернутися в сторону. Після цього логопед грає на одному з цих інструментів, а потім пропонує дитині показати той інструмент, на якому він грав.

Одночасно проводиться робота над визначенням напрямку звучання: іграшку ховають під стіл (за шафу або в різні куточки кімнати) і створюють нею звук. Після цього дитині розв'язують очі і вона повинна визначити, в якому напрямку іграшка подавала звуки.

Відтворення ритму (плескання в долоні, стук олівцем по столі і т. д.) проводиться так: логопед плескає в долоні два рази і просить дитину зробити так само; ударяє по столі олівцем один раз, робить паузу, а потім стукає два-три рази і просить дитину повторити.

Виховання слухової уваги до мовлення проводиться в такому порядку: логопед почергово кладе на стіл іграшки або малюнки тварин, птахів, супроводжуючи мовленням: “Це корівка. А ви знаєте, як вона мукає?” І відразу відповідає: “Му-му-му” і т. д.

Потім прикриває рот аркушем паперу і просить дитину дати йому: гав-гав; няв-няв; му-му; пі-пі; ку-ку-рі-ку; ко-ко-ко; і-і-і; ку-ку-ку; ме-ме.

Виховання зорово-мовленнєвої уваги і пам'яті

У дітей-алаліків та із загальним недорозвитком мовлення порушена зорово-мовленнєва реакція. Тому необхідно вже з перших занять проводити роботу над розвитком зорово-мовленнєвої та слухової пам'яті, уваги дитини, забезпечуючи при цьому її пасивний словниковий запас за допомогою предметних малюнків (іграшок). Робота проводиться за знайомими дітям темами: "Одяг", "Іграшки", "Посуд", "Продукти харчування", "Їдальня", "Спальня", "Меблі". В роботі з малюнками (предметами) використовуються ігрові ситуації, які супроводжуються запитаннями, наприклад: "Де що лежало (стояло)", "Хто з ким помінявся?", "Хто прийшов у гості?", "Чого не стало?" і т. д.

Розвиток тактильно-кінестетичних відчуттів

Розвиток тактильно-кінестетичних відчуттів проводиться на пізнання властивостей предмета: м'який-твердий, важкий-легкий, холодний-теплий.

На перших етапах корекційної роботи, коли мовленнєві можливості обмежені, логопед називає ознаки предмета сам, і ці поняття повинні увійти в пасивний, а пізніше – в активний словник дитини.

Формування загальнорухових функцій дитини.

В більшості дітей із загальним недорозвитком мовлення спостерігається несформованість загальної моторики: моторна незграбність, дискоординація рухів, уповільненість чи розгальмованість, зниження моторної активності, порушена рівновага (не можуть стояти, стрибати на одній нозі, ходити на носках і п'ятках, кидати і ловити м'яч, ходити по визначеній стежинці тощо). Особливо утруднена дрібна моторика пальців рук.

На заняттях повинні проводитись різні види ходьби, різні ритмічні вправи, які сприяють зміцненню нервової системи, урівноваженості психічного стану дитини, привчають її до чітких точних рухів, виконаних у певному темпі і ритмі (краще з музичним супроводом) [5].

Одні і ті ж завдання використовуються багаторазово, майже на всіх етапах корекційної роботи з дітьми, але виконуються вибірково. Потім виконуються складніші з кожного виду роботи. Перед виконанням кожної вправи логопед чітко емоційно пояснює і показує виконання її дитиною.

Розвиток моторики артикуляційного апарату

В роботах психолого-педагогічного напрямку фонетичні порушення розглядаються у тісному взаємозв'язку з особливостями

лексичного і граматичного розвитку дітей із ЗНМ. Відзначається, що розвиток фонетичної сторони мовлення значною мірою залежить від розвитку словникового запасу і визначається ним.

Діти з труднощами засвоюють складні рухові диференціювання, в них не формується динамічний артикуляційний стереотип, тонкі рухові координації мовного апарату. Мовлення дитини залишається нечітким, часто малозрозумілими, із розмитотою артикуляцією.

Тому тренувальні вправи артикуляційного апарату потрібно проводити на всіх етапах корекційно-виховного процесу. На початкових етапах формування мовлення необхідно працювати над виробленням правильних рухів артикуляційного апарату.

Мета артикуляційної гімнастики – виробити чіткість, спритність, правильність рухів усіх частин мовних органів. Такі вправи слід проводити впродовж кількох хвилин, фіксуючи увагу дітей на положенні і рухах окремих частин артикуляційного апарату: язика, губ, нижньої щелепи.

Одночасно з артикуляційною гімнастикою, активізацією м'якого піднебіння проводиться дихальна гімнастика. Мета такої гімнастики – виховання подовженого ротового видиху, під контролем рухів діафрагми і м'язів черевного преса.

Під час проведення дихальних вправ диференціюється носовий і ротовий видих (вдих через ніс – видих через ніс, вдих через ніс – видих через рот, вдих через рот – видих через рот).

Перший етап навчання.

Для початкового розвитку вимовляння використовуються різні звуконаслідування. Спочатку логопед сам кілька разів повторює відповідні звукосполучення, наслідує крики тварин, шуми, а потім, використовуючи різні прийоми, старається одержати від дитини відповідну мовленнєву реакцію. Повторює її з дитиною 5-6 разів то тихо, то голосно, то повільно, то швидко, то сердито, то ніжно, ласкаво.

Другий етап навчально-корекційної роботи – перші форми слів.

Мета логопедичного впливу на цьому етапі:

1. Навчити дитину правильно будувати двослівні речення типу:
– звернення + дієслово наказового способу однини;
– дієслово наказового способу однини + знахідний відмінок.
2. Підкреслено вимовляти наголошений склад у словах.
3. Поєднувати 2-3 аморфні слова в одно речення без граматичного зв'язку.
4. Навчити наслідувати вимовляння дво-, трискладових слів з правильним розподілом наголосу, не виправляючи при цьому неправильну звукову сторону мовлення.

5. Навчити наслідувати звукову структуру слова не за рахунок правильної звуковимови, а за рахунок правильного інтонаційного розподілу наголошених і ненаголошених складів, визначення місця наголосу в слові і обов'язкового усвідомлення смислової сторони мовлення.

6. Обов'язковим завданням корекційної роботи є випереджувальне розуміння смислової сторони мовлення.

7. Особлива увага приділяється засвоєнню наказової форми другої особи однини, яка є основою формування дієслівного словника в дитячому мовленні.

8. На такому етапі не рекомендується працювати над виправленням вад звукової сторони мовлення, але діти повинні володіти правильною вимовою голосних, крім *и*. Приголосні звуки можуть бути не диференційовані на м'які-тверді, дзвінкі-глухі. Бажано, щоб на цьому етапі був звук *й* (йот), який викликається наслідуванням сполучень *ай, ой, ей*.

Розвиток розуміння мовлення

1. Розвиток розуміння мовлення на цьому етапі слід здійснювати тільки на наочній ситуації, предметній діяльності дітей.

2. Навчити дітей розрізняти:

- деякі ознаки предметів;
- кількість предметів (багато, мало, один);
- величину (великий – малий);
- смак (солодкий – солоний ...);
- просторові розміщення предметів.

3. Особлива увага приділяється навчанню дітей розрізняти граматичні форми однини, множини, деяких іменників і дієслів.

Завдання

1. Навчити дітей впізнавати предмети за їх призначенням. Наприклад, розгляньте малюнки і покажіть, що ви одягаєте, коли виходите на вулицю взимку. А що влітку?

2. Навчити дітей розпізнавати предмети чи тварин за їх описом.

Наприклад, розгляньте малюнки, відгадайте і покажіть, про кого або про що я буду говорити.

3. Навчити дітей співвідносити слова: один – багато – мало з відповідною кількістю предметів.

4. Навчити дітей співвідносити слова великий-маленький з величиною предмета.

5. Навчити дітей співвідносити слова-ознаки предметів: широкий-вузький; довгий – короткий; високий – низький; товстий – тонкий.

6. Навчити дітей швидко переходити за словесною інструкцією з однієї дії на другу.

7. Навчити дітей розрізняти стверджувальні та заперечні накази, які відрізняються один від одного часткою *не*. Спочатку логопед висловлює ствержувальне прохання ласкаво, а потім – наказ-заперечення строго.

8. Навчити дітей розрізняти, до кого звернене прохання-наказ.

9. Навчити дітей розрізняти граматичну форму однини і множини іменників, які закінчуються в називному відмінку множини на *-и(-і)*.

10. Навчити дітей розрізняти одну і множину іменників, які закінчуються у називному відмінку множини на *-а(-я)*.

Формування перших форм слів

При формуванні перших форм слів необхідною умовою є навчання дітей відтворювати наголошений склад, а потім інтонаційно-ритмічний малюнок одно-, дво-, трискладових слів.

При цьому використовуються такі логопедичні засоби:

- називання предметів або предметних малюнків;
- прохання передати, взяти, віддати предмет чи малюнок;
- нарощування однакових складів наприкінці слів, які промовляє логопед;
- договорювання фрази з опорою на зорове сприйняття відповідного предмета чи його зображення;
- називання дій у наказовій формі;
- багаторазове проговорювання слів дитиною в різних ситуаціях у спілкуванні з дітьми під керівництвом логопеда, в дитячому дошкільному закладі під керівництвом вихователя, вдома під керівництвом батьків.

Підсумовуючи роботу другого етапу, логопеду слід проаналізувати результативність цієї корекційної роботи. Діти повинні граматично і синтаксично правильно будувати двослівні речення, висловлювати свої бажання, вживаючи прислівники + неозначену форму деяких дієслів; засвоїти місце наголосу у вивчених словах, відтворювати ритміко-інтонаційну структуру дво-, трискладових слів. Робота над правильною звуковимовою на цьому етапі не проводиться. Якщо звукова сторона мовлення у дитини дуже порушена (або зовсім не сформована), обмежитись інтонаційно-ритмічною структурою слова.

Третій етап корекції мовленнєвого недорозвитку.

Логопедична робота цього періоду суттєво відрізняється від роботи попереднього етапу тим, що дитина повинна висловлювати своє міркування не на підставі своїх власних дій, а на підставі дії другої особи (тварини) чи стану предмета.

Спочатку робота проводиться на основі спостережень дитини над діями оточуючих її осіб (батьків, товаришів), а вже потім – на основі дидактичного матеріалу.

Основні завдання цього періоду:

– навчити дітей граматично правильно будувати речення із двох головних його членів: підмет – іменник у називному відмінку + присудок – дієслово третьої особи теперішнього часу;

– відтворювати ритміко-складову структуру трискладових слів з правильною вимовою наголошених і ненаголошених голосних (крім й);

– навчити розрізняти деякі граматичні форми слів;

– особливу увагу зосередити на вихованні у дитини вміння узгоджувати підмет і присудок у реченні на ритміко-складовій структурі слова;

– диференціювати форми 1-ї і 3-ї особи дієслів, а також диференціювати форми іменників називного і всіх непрямих відмінків і цю роботу поєднувати з формуванням складової структури слів і звуковимовлянням, а також з диференціацією деяких звуків.

Четвертий етап – речення із декількох слів

1. Навчити дітей граматично правильно будувати речення із 3-5 слів.

2. Навчити самостійно словозмінювати іменники і дієслова.

3. Сформувані навички зв'язного мовлення.

Логопедична робота на четвертому етапі направлена на оволодіння дітьми елементарною побутовою мовою. Діти повинні навчитися розрізняти іменники чоловічого і жіночого роду, змінювати дієслова за числами і особами. Повинна бути засвоєна структура трискладових і деяких чотирискладових слів. У звуковій стороні мовлення можуть залишатися несформованими свистячі, шиплячі, афrikати, сонорні.

П'ятий етап навчання – розширення речення. Складне речення.

Завдання:

1. Навчити дітей будувати складнопідрядне і складносурядне речення.

2. Продовжити роботу по словотворенню.

3. Навчити узгоджувати займенники і прикметник з іменником.

На п'ятому етапі навчання діти повинні оволодіти граматично правильною розмовною мовою.

Отже, ефективність застосування тієї чи іншої гри залежить від уміння логопеда вибрати гру, яка викличе інтерес у дітей і відповідатиме їх віковим особливостям, а також від уміння логопеда поєднувати ігрову діяльність з логопедичними завданнями і притому

так, щоб логопедичні вправи виконувалися дітьми невимушено. Систематична логопедична робота спрямована на подолання прогалин в мовленнєвому розвитку і підготовку до подальшого шкільного навчання за спеціальною програмою.

Список використаних джерел

1. Блінова Г. Й. Альбом для обстеження мовлення у дитини / Г.Й. Блінова. – К.: Благовіст, 2001. – 213 с.
2. Блінова Г. Й. Подолання мовленнєвих вад дітей: у 2 ч. / Г.Й.Блінова. – К.: Благовіст, 2005. – Ч. 1. – 288 с.
3. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – №6. – С.75.
4. Выготский Л. С. Психология / Л.С.Выготский. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
5. Волкова Г. А. Логопедическая ритмика / Г. А. Волкова. – М.: Просвещение, 1985.
6. Кондратенко В. О. Гра в логопедичній роботі як основний вид діяльності / В. О. Кондратенко // Збірник наукових праць. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2000. – С. 17-22.
7. Леонтьев А. Н. Психологические основы дошкольной игры / А.Н.Леонтьев // Избр. психол. соч.: В 2 т. – М., 1983. – Т.1. – С.306.
8. Макаренко А. С. О воспитании в семье / А. С. Макаренко. – М., 1955. – С.82.
9. Логопедия: Учебник / Под ред. Л. С. Волковой. – М.: Просвещение, 1989.
10. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е.Левиной. – М.: Просвещение, 1986. – С.31.
11. Степанова О. А. Методика игры с коррекционно-развивающими технологиями: [учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений] / О. А. Степанова, М. В. Вайнер, Н. Я. Чутко; под ред. Г. Ф. Кумариной. – М.: Издательский центр “Академия”, 2003. – 272 с.
12. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б.Эльконин. – М., 1978.

In the article the theoretical analysis of problem of playing activity is carried out in overcome alalii for the children of preschool age. Influence of playing activity turns out in overcoming of vocal disorders on development of preschool child. Korektsiyyna work is offered from дітьми-алаліками.

Keywords: game, playing activity, broadcasting, vocal disorders, alalia.

Отримано: 7.02.2012 р.

Психологічна допомога і реабілітація у кризовий період життя людей

На підставі отриманих результатів наукової роботи з виявлення особливостей переживання людей у кризових станах і визначення індивідуально-особистісних підходів для їх практичної підтримки у статті визначено послідовність основних етапів роботи з психологічної допомоги і реабілітації.

Ключові слова: кризові стани, посттравматичний стресовий розлад, психологічна підтримка, відновлення психологічних станів.

На основаних отриманих результатах наукової роботи по виявленню особливостей переживання людей в кризових станах і визначення індивідуально-особистісних підходів для їх практичної підтримки в статті визначена послідовність основних етапів роботи по психологічній допомозі і реабілітації.

Ключевые слова: кризисные состояния, посттравматическое стрессовое расстройство, психологическая поддержка, восстановление психологических состояний.

У науковій літературі, присвяченій наслідкам перебування людини в екстремальних і надзвичайних ситуаціях, підкреслюється, що у катастрофічних обставинах посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) може розвиватися у кожної людини.

Часто психотравма спричиняє блокування тих чи інших особистісних проявів, утруднює їх усвідомлення людиною. Спрацьовує психологічний захист, який може обмежувати прояв емоцій, їхню силу, чи видозмінювати об'єкт їх спрямування. Психологічний захист може заважати сприйманню зовнішніх або внутрішніх травмуючих чинників чи настільки спотворювати їх, що вони вже не сприйматимуться як реально загрозові. Інший тип блокування проявляється у надмірно емоційному реагуванні, неадекватних реакціях щодо зовнішніх обставин, внаслідок чого гальмується розвиток відповідної якості характеру чи функціонування особистості. На жаль, в деяких культурах такі обмеження є соціально санкціонованими і навіть бажаними, бо вважаються проявами сили духу або ж чеснотами виховання [1].

Давно помічено, що людина, яка пережила важку психотравму, певний період часу перебуває у стані емоційного гальмування. Такий стан може закріпитися на рівні підсвідомості у вигляді умовного захисного рефлексу з метою зберегти психіку від важких, хво-

робливих перевантажень. Крім того, деякі люди після сильних стресів свідомо уникають ситуацій, станів, думок, почуттів, які б могли спровокувати травмуючі переживання. Особливо це характерно для людей, які страждають на тяжкі соматичні захворювання. Для багатьох з них характерним є початкове заперечення наявності хвороби. Вони намагаються вести життя здорових людей і не звертати уваги на лікарський діагноз і поради близьких. Такий же характер обмеження особистісних проявів трапляється тоді, коли з вини людини загинули інші люди.

З часом така заблокованість особистісних проявів закріплюється у вигляді рис характеру, і про таку людину оточуючі говорять, що вона дуже змінилась після пережитого, що вона щось втратила, стала іншою. Якщо, наприклад, мова йде про молоду людину, яка не змогла успішно скласти вступні екзамени до вузу, щоб отримати професію, про яку вона мріяла з дитинства і до якої готувалась, то така обставина нерідко призводить до глибокої психотравми, внаслідок якої втрачається віра у себе і свої здібності, своє покликання. Це може призвести до віддалених наслідків стосовно блокування розвитку особистості в цілому, а не тільки у стосунку до окремих особистісних проявів. Про таку людину можна сказати, що в неї підрізані крила. Якщо мова йде про нерозділене глибоке кохання, то така травма може призвести до того, що на довгий час людина викреслює зі свого життя особисті стосунки.

У такому разі наслідки психотравми даються взнаки у всіх сферах реалізації життя особистості — професійній, сімейно-побутовій і, що особливо прикро, у сфері відтворення життєвих сил особистості.

Психотравма може не лише блокувати розвиток особистості, але й спричиняти своєрідне її викривлення. Під дією травмуючих обставин можуть відбутися значні зміни в особистісних проявах. Так, люди, що стикаються у своєму житті зі злом, несправедливістю по відношенню до себе, схильні або ж ставати непримиримими правдоборцями, які вбачають скрізь підступність, обман і готові йти до кінця, караючи незгодних, або ж починають діяти, як і їхні кривдники, переймаючи їх поведінку і стиль життя і виправдовуючи себе тим, що всі так живуть і що саме це є найбільш розумним і виправданим способом життя.

Зіткнувшись з певними травмуючими труднощами у житті, людина може відмовитись від своїх реально виправданих і особистісно значущих бажань, вважаючи їх нездійсненними, керуючись надалі гаслом “знай своє місце” і відповідно змінюючи свою мотивацію. Це ж може стосуватись і інших елементів структури

психіки, особистісних проявів — емоцій, характеру, мислення та інших, що може фіксуватись, наприклад, у таких висловах, як “краще синиця у руці, аніж журавель у небі” і подібних до цієї приказках, своєрідних життєвих гаслах, що уособлюють відповідні негативні самообмеження і стійкі переконання. Викривлення особистісних проявів фіксуються у своєрідних оцінках і самооцінках, таких, як “не полохливий, а обережний”, “не скупий, а бережливий” та інших.

Психотравма може відігравати стимулюючу роль у особистісному розвитку людини. Відповідний спосіб переживання психотравми людиною залежить від багатьох чинників, але насамперед від “особистісної схильності, яка можливо, виникає ще в утробі матері під впливом її особистісної структури та життєвих обставин передродового періоду, пологів та перших років життя дитини, про що свідчать дослідження С.Грофа та інших [2]. Здебільшого сприймання травмуючих обставин як стимулу до особистісного розвитку характерно для тих людей, які схильні ставитись до життя як до боротьби, яким нічого не давалося легко, а лише як переборення труднощів шляхом тяжкої праці.

Важливим доповненням до цього можуть бути батьківські настанови, які можна сформулювати таким чином: “ти ще не...” “тобі ще потрібно... щоб...” Саме за допомогою таких настанов закладається основа психологічної готовності до переборення труднощів. Людина з таким вихованням сприймає зовнішні травмуючі фактори та ситуації як перешкоди, які необхідно здолати. Правда, тут можливі два варіанти такого подолання.

Перший — гармонійний, коли у результаті переживання психотравми утворюється позитивний об’єктивний результат, поєднаний з особистісним зростанням і суб’єктивним переживанням власного успіху і особистісної цінності і цілісності, що веде до зміцнення почуття впевненості у собі, власної вартості.

Другий — коли досягнутий результат внутрішньо сприймається людиною як доказ собі та іншим власної спроможності. Праця на шляху особистісного зростання такої людини схожа на сізифову працю з тією різницею, що кожен раз вона сходить до підніжжя нової гори, де на неї чекає новий камінь, і все починається знову. Результати її праці не є повною мірою нею привласненими. Вони є лише новим, іще одним доказом того, що життя важке і ніщо не дається дарма.

Крім того, психотравма може стимулювати розвиток компенсаторних здібностей, коли людина ставить перед собою складні завдання, аби довести усім і переконати їх у своїй спроможності, і

вресіті-решт домагається свого. Таких випадків багато, і усі вони стосуються людей з великою силою волі та працелюбністю.

Як висновок, можна сказати про те, що психотравма — це стійкі порушення функціонування окремих аспектів психіки людини під впливом зовнішніх чинників. У свою чергу психотравма впливає на особистісні прояви, що відображується на життєдіяльності людини. При цьому психотравма може блокувати розвиток окремих особистісних проявів у результаті чого людина не здатна повною мірою реалізувати свій особистісний потенціал. Психотравма може викривлювати прояви особистості і створювати тим проблеми як для самої людини у її розумінні себе, так і у взаєминах її з іншими людьми.

Нарешті, психотравма у деяких випадках може бути стимулом для розвитку особистості, її позитивних, творчих проявів [1].

Отримані результати досліджень свідчать про те, що при відсутності обтяжливих умов (фізична травма, поранення та ін.) посттравматичний стресовий розлад виникає у одного з п'яти людей, які пережили надзвичайні ситуації [3].

Отже, ПТСР — це лише один з можливих психологічних наслідків переживання екстремальних і надзвичайних ситуацій.

Найчастіше припадає зіткатися не з ПТСР, а з кризами, які пов'язані з переживаннями і усвідомленням (хоча б частковим) не тільки дійсної життєвої ситуації, але і тих наслідків, які найчастіше вже не можна виправити, які тягнуть за собою деяку подію (зміну Я, зміну відносин з оточуючими, зміну всього способу життя і ін.).

Психологічний аналіз показує загальну структуру криз, яким би не було їх походження. Навіть кризи, які мають тільки зовнішнє походження, і переживання, не обмежуються змінами соціальної ситуації, вони змінюють внутрішній зміст саме цієї ситуації, ставлення людини до інших і до самої себе. Наприклад, образ Я змінюється не тільки при втраті сенсу життя, але і при серйозній травмі. Емпіричні дані показують, що при катастрофах і екстремальних ситуаціях може розпочинатися розпад найголовніших форм ідентичності (соматичний, статевий), і процес психологічної реабілітації доводиться розпочинати з їх відновлення.

Загальні закономірності виникнення і розвитку ПТСР не залежать від того, які конкретно травматичні події стали чинником психологічних і психосоматичних порушень, хоча у психологічній картині ПТСР специфіка травматичного стресору (бойові дії або насилля і т.п.), безперечно, знаходить відображення.

Але головним є те, що ці події носили екстремальний характер, виходили за межі звичайних людських переживань і викликали

інтенсивний страх за своє життя, жахливість і відчуття безпорадності.

Що ж відбувається, коли людина отримує травму?

Термін “травма” запозичений з хірургічної патології і означає шок з руйнуванням. Події і розгублення, що супроводжує їх, буцімто зламує захисний бар’єр і перевертає структуру Я. Люди, які пережили таку травму, отримують кризу своєї особистості, свого власного вставлення до впевненості у стабільності оточуючого світу, віри у кохання і підтримку з боку оточуючих (руйнування ілюзій про свою невразливість).

У психологічній літературі є інформація про те, що, коли людина отримує травму, окрім саме “фізичних, нервових і емоційних травм”, загрози ушкодження підпадає саме право людини на благополучне особисте життя. Виникає відчуття, що світ (включаючи людей) не виявляє значної підтримки людського життя у цілому. Руйнується сама уява людини про існування. Існування у тому контексті вбирає всі значущі структури, які засвідчують, що людина є ціннісною і життєздатною частиною матерії життя. Виокремлюючи ці моменти, Т.Грінінг відзначає гуманістичний підхід до лікування посттравматичного стресу і вважає, що потрібно брати до уваги втрату сенсу людських зв’язків, а також дії раптових порушень психологічного стану [4]. Але теоретичних ідей недостатньо для того, щоб практикуючий психолог був спроможний надати допомогу людині при глибинній життєвій кризі.

З метою виявлення особливостей проявів психологічних процесів і станів у людей при кризі автор провів цикл досліджень, в яких взяли участь 1188 осіб, що зверталися за психологічною допомогою у 2006 – 2011рр. Робота з ними проводилась в Київському міському центрі здоров’я в індивідуальній і груповій формі. Вже саме звертання по психологічну допомогу свідчило про те, що люди визначали свою життєву ситуацію як важку. Серед них були люди різних професій: співробітники міліції, лікарі, юристи, журналісти, військові, що брали участь у бойових діях, та люди інших професій.

Наведемо найбільш типові їхні висловлювання: “Не хочу так більше жити”, “Все безнадійно”, “Нічого більше не можу, все набридло”, “Все безглуздо”, “Нічого не можу робити, нічого не можу змінити”, “Вичавили, як лимон, і викинули на смітник здихати”, “Був би зараз автомат – перестріляв би усіх!”, “Тепер я знаю: дружба, кохання – все це казки для дурнів. Кожен вмирає у самотності – я тут нікому не потрібен”, “Одне бажання залишилось: щоб мене не чіпали і не доставали. Як я втомився! Втомився від докорів дружини,

від дітей, від самого себе. Коли вже це скінчиться”, “Хочу забитися в куток, щоб нікого і нічого не бачити і не чути, та тільки дружину і дітей годувати треба”.

Навіть в цих міні-фрагментах співбесіди присутні такі екзистенціальні теми, як зневіра в свої сили, почуття провини, безнадійність, обезцінювання своєї особистості, образи, відчуження від людей і самого себе, бажання піти з життя, схована агресія. Цей контекст завжди необхідно враховувати при розробці і реалізації програм психологічної допомоги і реабілітації людей у кризовому періоді життя.

Дослідження особливостей психологічних процесів і станів проводилось нами за стандартними процедурами опросу та спостереження і за такими діагностичними методиками: тест тривожності Спілбергера, тест виявлення деструктивних емоційних станів А.Басса-А.Дарки і визначення рівня нервово-психологічної стійкості за тестом “Прогноз”. Аналіз отриманих діагностичних матеріалів показує, що у 90,2% людей, які звернулись по психологічну допомогу, був дуже високий рівень особистісної тривожності, при цьому 87% з них відчували провину перед родиною. Їхня тривожність була пов’язана з почуттям нехтування і самотності, зі страхом перед наступним днем, що компенсувалося ностальгічними прагненнями залишатися в світі минулого.

Особливу увагу звертає на себе факт розділення пацієнтами життєвого світу на “дальній” і “близький”. І якщо “дальній світ” (до нього входить діяльність державних і політичних структур, правоохоронних органів) однозначно сприймався ними як “страшний”, “небезпечний”, “загрозливий”, “агресивний”, “бездушний”, “ворожий”, “чужий”, то сприймання “близького світу” (родини, дому, дітей) виявилось складним і неоднозначним. З одного боку, він був протиставлений “дальньому світу”: колишні військовослужбовці сприймали його як “свій”; він символізував для них такі вічні загальнолюдські цінності, як “захист”, “безпека”, “надійність” та ін. З другого боку, у частини пацієнтів було зафіксовано розходження між “бажаним” і “реальним” близьким світом, яке прямо було пов’язане з особливостями внутрішньородинних відносин, з реакцією рідних на зміни соціального статусу і матеріальні умови життя родини у зв’язку з виходом чоловіка у відставку.

Для більшості людей були характерні високі рівні тривожності у комплексі з триадою “безпорадність, безнадійність, безвихідність”, що традиційно вважається показником травматичного стресу [4; 5; 6].

Вони відчували ностальгію за минулим у поєднанні зі страхом майбутнього, образ зовнішнього світу уявлявся їм як небезпечний

і той що відторгає, відчували себе “маленькими”, “покинутими”, “безсилами”, “уразливими”, “беззахисними”, “зайвими в цьому житті”. Всі ці ознаки свідчать про глибоку емоційну травму і про те, що людина відчуває загрозу самому праву на життя, на реалізацію своїх основних потреб в безпеці, в сенсі життя і реалізації своїх життєвих задумів та ін. Саме це і є показниками відчуження, бо порушена сама уява людини про буття, про свою цінність і незамінність, життєздатність в світі, і вона різними засобами тікає від нього чи з нього. Особливо яскраво всі ці характеристики проявляються в “офіцерів за покликанням”.

Вони глибоко ототожнюють себе зі служінням на благо Вітчизни, з високими цінностями, нормами, правилами. Але в минулому майже кожен з них мав психологічні травми, які були отримані під час перебування в екстремальних ситуаціях або завдяки досвіду жорстких позастатутних відносин і авторитарного тиску, тому саме вони – зовнішньо міцні і непохитні – опинилися найбільш ураженими і надчутливими.

Ситуацію ускладнює традиційно існуюча така ментальна настанова на мовчазне героїчне страждання як: “чоловік повинен бути сильним”, “чоловік плакати не може”, яка забороняє зізнання у болі і слабкості і не дозволяє висловлюватися, полегшити душу, а також гіпертрофія обов’язку, перевага цінностей зовнішнього благополуччя родини над внутрішньо родинним психологічним комфортом, надмірна фіксація дорослих на проблемах родини як захист своїх власних почуттів і неконструктивна демонстрація альтруїзму. Все це призводить до невідреагованих стресів, порушення відносин у родині, ще більшого занурення у “самотній карцер власного Я”. Саме такі особливості уяви свідомості про непродуктивну адаптацію до життя в період кризи у постраждалих людей.

Ці особливості засвідчують глибинну відсутність узгодженості у дії базового механізму буття і розвитку особистості – “ідентифікація – обособлення”, що виражається у включенні вбудованого механізму “деадаптація-відчуження”. Такі руйнівні зміни бачення внутрішнього світу, як правило, характерні для посттравматичного синдрому, спровокованого екстремальними ситуаціями. Аналогічні зміни можуть викликати або підтримувати негативний життєвий досвід, або відсутність життєстверджуючих моментів в “нормальному”, мирному житті людини, особливо у кризові періоди розвитку суспільства, коли перелом старих, відживших настанов стає вже неминучим [7].

На підставі отриманих результатів наукової роботи з виявлення особливостей переживання людей у кризовий період їхнього життя

і з визначення індивідуально-особистісних підходів для їх практичної підтримки були сформовані така послідовність основних етапів роботи з психологічної допомоги і реабілітації.

1. Відтворення безпечного простору, який дає людині почуття психологічної безпеки у оточуючому світі і довіру до спеціалістів з психологічного супроводження.

2. Виконання роботи з руйнівними, деструктивними почуттями людини, результатом якої стає свобода її внутрішнього простору.

3. Відродження почуттів і відображення травматичного досвіду, пробудження у постраждалих в екстремальних ситуаціях бажання жити і віри у можливість створення позитивного майбутнього.

4. Проведення роботи з самоприйняття і самоукріплення людиною свого “Я”: усвідомлення цінності себе і свого життя, позиція “Я”-цінність довірена саме собі”; відновлення відчуття себе єдиним з життям.

5. Розширення зовнішнього простору, зміна ставлення до оточуючих і засобів взаємодії з ними.

6. Засвоєння нових життєвих ролей і моделей поведінки. Надбання впевненості в своїх силах.

7. Готовність до змін за межами перехідного простору в реальному житті.

Вказані підходи дають змогу отримувати позитивні результати у практичній психологічній реабілітаційній роботі з людьми у кризовий період їхнього життя.

Список використаних джерел

1. Титаренко Т. М., Психологія життєвої кризи/ Т.М.Титаренко. – К., 1998. – 374 с.
2. Гроф С. Неистовый поиск себя / С.Гроф. – М., 1996. – 342 с.
3. Тарабарина Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса/ Н.В.Тарабарина. – СПб., 2001. – 639 с.
4. Грининг Т. Посттравматический стресс с позиций экзистенциально-гуманистической психологии/ Т.Грининг // Вопросы психологии. – 1994. – №1. – С.92-96.
5. Селье Г.Очерки об адаптационном синдроме/ Г.М.Селье. – М.: Наука, 1972. – 122 с.
6. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса/ Л.А.Китаев-Смык. – М.,1983. – 367 с.
7. Бернлер Г. Теория социально-психологической работы / Г.Бернлер, Л.Юнсон. – М., 1992. – 235 с.

On the basis of the got scientific job performances on the exposure of features of experiencing of people at the crisis states and determination of individual-personality approaches for in the article the basic successive stages of work are certain their practical support on a psychological help and rehabilitation.

Keywords: crisis states, posttraumatic stress disorder, psychological support, renewal psychological states.

Отримано: 12.02.2012 р.

УДК 159.922.8

І.О.Корнієнко

Дослідження копінг-стратегій студентів з різним рівнем тривожності в ситуації іспиту

В статті обговорюються результати дослідження опанувальної поведінки студентів у ситуації іспиту, зокрема: рівень стресогенності та динаміка тривожності даної ситуації для особистості юнака до і після іспиту, кореляційний зв'язок типів тривожності та її зв'язок з репертуаром стратегій копінг-поведінки студентів. Визначено основні особливості опанування з ситуаціями іспиту. Проведено порівняння результатів дослідження різних вікових груп респондентів.

Ключові слова: копінг, опанування, стратегії копінг-поведінки, стресогенність, тривожність, життестійкість.

В статье обсуждаются результаты исследований совладающего поведения студентов в ситуации экзамена, а именно: уровень стрессоустойчивости и динамика тревожности этой ситуации для личности юноши до и после экзамена, корреляционную связь типов тревожности и её связь с репертуаром стратегий копинг-поведения студентов. Определяются основные особенности совладания с ситуациями экзамена. Произведено сравнение результатов исследования разных возрастных групп респондентов.

Ключевые слова: копинг, совладание, стратегии копинг-поведения, уровень стресса, тревожность, жизнестойкость.

Як показує педагогічна практика, до ситуації екзамену студенти відносяться неоднозначно, і досить часто ця ситуація втрачає свою значимість в процесі навчання. Актуальність даного питання

підсилюється фактом того, що період отримання вищої освіти не обмежується юнацьким віком, а включає період дорослості за рахунок створення заочних відділень і прискорених форм навчання. Крім того, на думку В.Дубровіної, “з кожним роком значимість екзаменів, в тому числі і суб’єктивна, зростає”. Стосовно досліджень як тривожності, так і стратегій опанування у сучасній вітчизняній та зарубіжній психології (Л.І.Анциферова, Л.Ф.Бурлачук, А.Г.Григорєва, А.Лібіна та ін.) [1,2,3,5] присвячено чимало праць, але питання особистісних детермінант копінг-поведінки багато в чому все ще залишається відкритим. Однією з таких детермінант може бути особистісна тривожність студента. Виходячи із зазначеного, основною метою даного дослідження є виявлення впливу рівня тривожності студентів на їх вибір стратегій копінг-поведінки на прикладі окремо взятої екзаменаційної ситуації оцінювання під час сесії.

Загальна вибірка досліджуваних становить 57 студентів – психологів, з яких 26 студентів третього курсу, а 27 – студенти п’ятого курсу. Дане дослідження проводилось на базі Мукачівського державного університету в три етапи: до сесії, під час сесії і після сесії.

Отримані результати свідчать про високу стресогенність екзаменаційної ситуації незалежно від курсу навчання. Більшість опитаних сприймають екзаменаційну ситуацію як стресову, таку, що примушує реагувати на неї станом тривоги. Спостереження засвідчують, що нормалізація емоційного стану студентів пов’язана з завершенням екзаменаційної сесії, тобто з закінченням впливу стресора, що знову ж таки підтверджує дані З. Фрейда, К. Хорні, Д. Спілберга [4] про ситуативний характер екзаменаційної тривожності і механізмів її функціонування (Рис.1). Можна відмітити наявність певної тенденції зміни рівня тривоги в міру збільшення терміну навчання, а саме: найбільш високі показники екзаменаційної тривоги до і після сесії були отримані в групі студентів третього курсу (64%), в той час як найменш високі – в групі студентів п’ятого курсу (36%).

В даному випадку наші результати підтверджують дані інших вчених щодо динаміки екзаменаційної тривожності. На думку деяких з них, наприклад А. Гапонової, відсутність динаміки дисфункціональних станів п’ятикурсників, порівняно з третьокурсниками підтверджує наявність у студентів більшого досвіду до процесу здачі екзаменів. Саме завдяки цьому досвіду студенти виробляють оптимальні стратегії поведінки.

Результати дослідження, отримані під час сесії, показують, що більш високими є показники тривожності у п’ятого курсу (69%)

(Рис. 2). Вони ілюструють ступінь суб'єктивної і громадської значимості даних кваліфікаційних випробувань для студентів, успішне подолання яких виступає критерієм готовності до нової соціальної позиції. І, оскільки для студентів п'ятого курсу екзаменаційна сесія остання, то вони розцінюють її важливу суб'єктивно значиму подію, яка вирішує їх подальший розвиток.

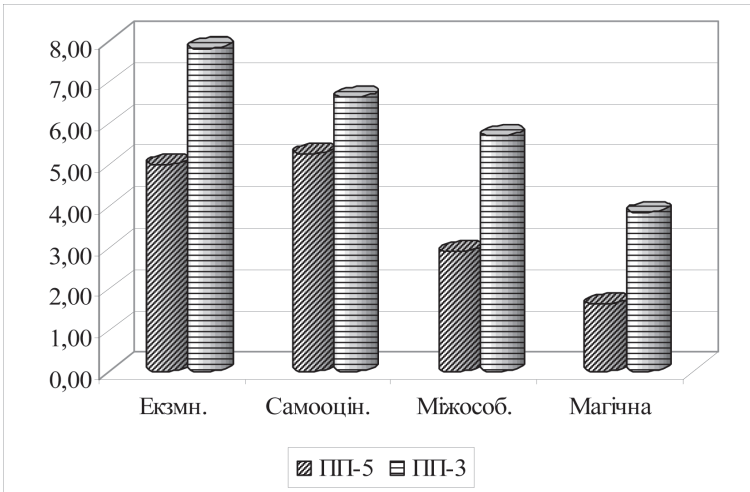


Рис. 1. Результати дослідження за “Шкалою особистісної тривоги” М.Прихожан (до сесії)

Загалом група досліджуваних усвідомлює всі основні функції оцінки (контрольну, виховну), яка часто показує відношення до неї як до індикатора успішності людини з точки зору суспільства.

Після завершення екзаменаційного періоду у студентів як п'ятого, так і третього курсу знизився рівень екзаменаційної тривожності (24%), що свідчить про ситуативний характер екзаменаційної тривожності і механізмів її функціонування (Рис.3). Нормалізація емоційного стану студентів пов'язана із завершенням екзаменаційної сесії, тобто із закінченням впливу стресора.

Отже, з віком ступінь стресогенності ситуації екзамену знижується, незважаючи на те, що старші студенти частіше бачать в екзаменаційній ситуації особливу загрозу для самоповаги і реалізації рівня домагань. Результати нашого дослідження свідчать, що, не дивлячись на вікові особливості сприйняття екзамену студентами, ця ситуація дійсно є і залишається значимою для студентів як третього, так і п'ятого курсів.

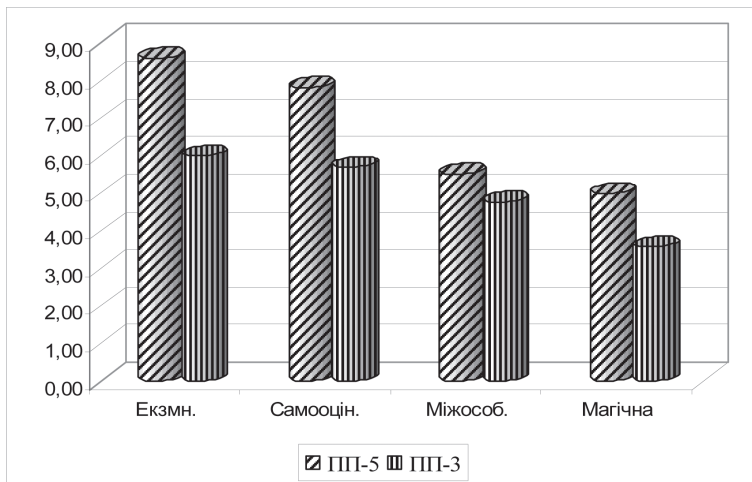


Рис. 2. Результати дослідження за “Шкалою особистісної тривоги” М.Прихожан (під час сесії)

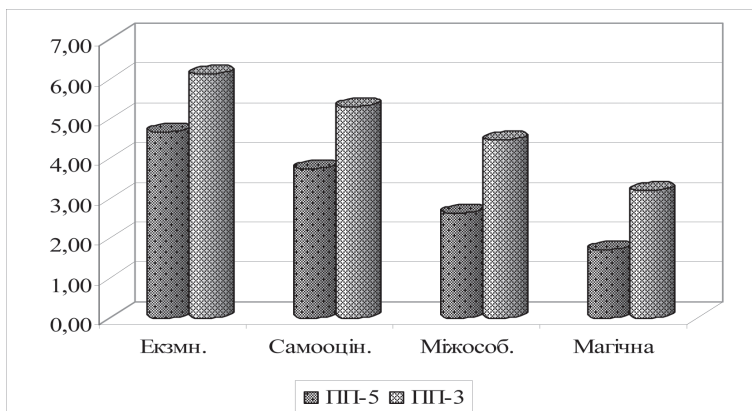


Рис. 3. Результати дослідження за “Шкалою особистісної тривоги” М.Прихожан (після сесії)

Для оцінки ситуативного копінг (реакцію на окрему ситуацію або реакцію в даний момент часу), тобто визначення стратегій поведінки, які вибирають студенти до, під час і після ситуації оцінювання, була застосована “Анкета оцінки копінг-стратегій” С.Карвера (в адаптації І. Дементій), яка включає 15 шкал: активний копінг (1), планування (2), пошук активної громадської підтримки (3), пошук емоційної суспільної підтримки (4),

придушення конкуруючої діяльності (5), звернення до релігії (6), позитивне тлумачення і зростання (7), стримування (8), прийняття (9), фокус на емоціях та їх вираження (10), заперечення (11), ментальне відсторонення (12), поведінкове відсторонення (13), використання алкоголю та наркотиків (14), гумор (15).

Усвідомлюючи, що специфіка ситуації в більшій мірі може визначати особливості поведінки людини, відправною точкою нашого дослідження виступило вивчення соціально ситуативного контексту копінга через визначення змістовних характеристик, кола і рівня стресогенності ситуації оцінювання. Тепер звернемося до обговорення результатів, які підтверджують “поведінкову” схожість ситуацій оцінювання, через аналіз особливостей стратегій їх подолання суб’єктом.

Результати, отримані за допомогою “Анкети оцінки копінг-стратегій” С. Карвера (в адаптації І. Дементій), дозволяють стверджувати, що до сесії в якості переважаючих копінг-стратегій у студентів третього курсу виступає активний копінг, пошук громадської підтримки, планування, а у студентів п’ятого курсу – звернення до релігії, фокус на емоціях, позитивне трактування і ріст (Рис. 4), що свідчить про вікову динаміку у використанні копінг-стратегій.

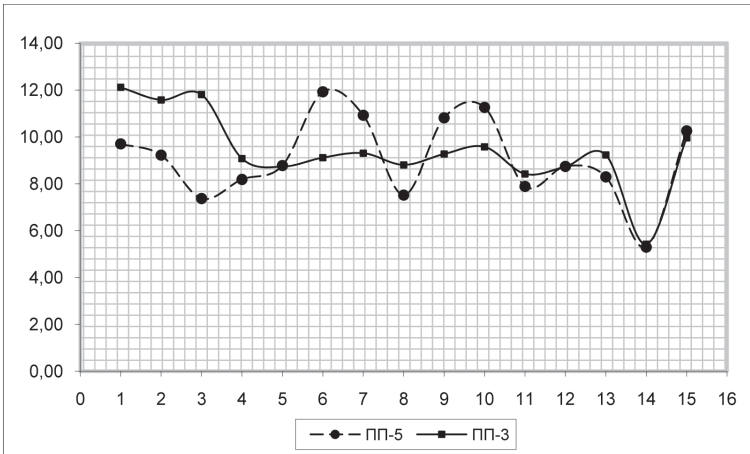


Рис. 4. Результати дослідження за “Анкетною оцінкою копінг-стратегій” К. Карвера (до сесії)

Вибір копінгу залежить від багатьох факторів. По-перше, від особистості суб’єкта і особливостей ситуації, що детермінують копінг-поведінку. По-друге, від соціальних, культурних, статевих

та інших особливостей. На наш погляд, вибір саме таких стратегій як оптимальних визначається особливостями екзаменаційної ситуації. Так, передекзаменаційний період включає дії і операції, спрямовані на пошук необхідної інформації, її усвідомлення, засвоєння, що потребує від студента підвищеної активності як поведінкової, так і психічної, когнітивної.

Активний копінг зумовлений певними діями, зусиллями, які направлені на те, щоб усунути або обійти джерело стресу. Фокус на емоціях спрямований на тимчасову розрядку напруги, яка закономірно виникає в період інтенсивної взаємодії з ситуацією, що відрізняється підвищеною суб'єктивною значимістю і стресогенністю. Пошук емоційної громадської підтримки дозволяє знизити екзаменаційну тривожність і нормалізувати емоційний стан, необхідний для здійснення когнітивної діяльності за рахунок допомоги, інформації чи технічної поради від оточуючих його людей.

Високий статус обраної студентами стратегії позитивного трактування і росту можна пов'язати з наявністю більшого досвіду участі в екзаменаційних ситуаціях, що спрямовані в цілому на самозміну суб'єкта, його когнітивний і поведінковий розвиток, який в більшості випадків зумовлений процесом підготовки до екзамену й очікуванням його результатів.

Звернення до релігії спрямоване на уникнення взаємодії з реальністю. Воно супроводжується більш активною участю в релігійній діяльності. Планування – думки про те, як протистояти джерелу стресу, це планування спроб активного копіngu. Достатньо сильно вираженою стратегією у студентів третього і п'ятого курсів є використання алкоголю і наркотиків (37,5%). Це, на жаль, є надзвичайно негативним соціальним зрушенням сьогодення, яке широко обговорюється в сучасній психологічній літературі.

Під час сесії студенти третього і п'ятого курсів використовують майже ті самі стратегії поведінки, що і до передекзаменаційного періоду, тобто третьокурсники застосовують: активний копінг, пошук громадської підтримки, планування – п'ятикурсники: звернення до релігії, фокус на емоціях, позитивне трактування і зростання. Але, на відміну від доекзаменаційного періоду, під час сесії рівень показників значно підвищився (+ 26%).

Студенти третього курсу застосовують більш активні поведінкові стратегії, за яких вони прагнуть використовувати всі наявні особистісні ресурси для пошуку можливих способів ефективного вирішення проблеми; а студенти п'ятого курсу, хоч також обирали активні поведінкові стратегії, проте вони спрямовані на ефективне вирішення проблеми за допомогою самозміни суб'єкта та на

тимчасову розрядку напруги, викликаной стресовою ситуацією (Рис. 5). Такий вибір копінг-стратегій може бути зумовлений тим, що ми досліджуємо сформовану особистість, яка вже вибрала певну копінг-поведінку і намагається дотримуватися її.

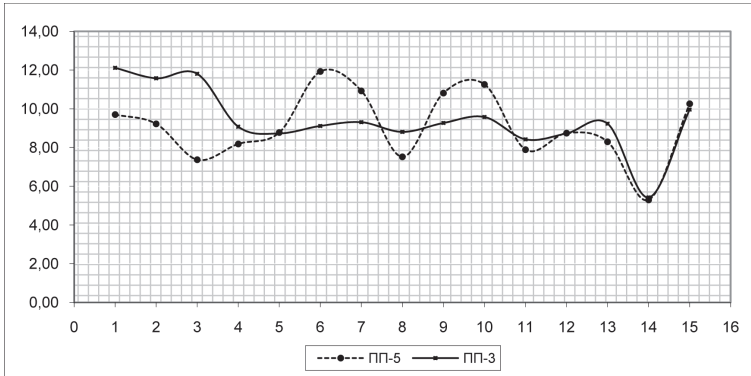


Рис. 5. Результати дослідження за “Анкетою оцінки копінг-стратегій” С. Карвера (під час сесії)

Після екзаменаційного періоду досліджувані обирали зовсім інші стратегії поведінки, ніж до чи під час екзаменаційного періоду. Відмінність полягала у рівні вираженості стратегії поведінки. Так, обиралися наступні стратегії: позитивне трактування і ріст (студенти третього курсу – 12,19, студенти п’ятого курсу – 9,19); стримання (студенти третього курсу – 12,19, студенти п’ятого курсу – 7,04); прийняття (студенти третього курсу – 11,62, студенти п’ятого курсу – 9,59). Такі результати дослідження можуть свідчити про те, що після закінчення екзаменаційного періоду студенти як третього, так і п’ятого курсу знаходять користь у ситуації через особисте зростання або розгляд її в більш сприятливому світлі (Рис. 6).

Отже, можна стверджувати, що при зіткненні з труднощами ситуацій оцінювання особистість орієнтується на їх вирішення за різноманітних стратегій копінг-поведінки, таких як активний копінг, позитивне трактування і ріст, пошук активної громадської підтримки, стратегій поведінкового відсторонення, відмови, використання алкоголю і наркотиків.

Дослідження стратегій подолання стресу, які використовуються студентами, показало, що емоційно-орієнтовані поведінкові стратегії слугують безпосередньому емоційному вирішенню, зняттю негативних відчуттів, а стратегії, орієнтовані на проблему, направлені на зміну реальної ситуації. Крім того, було

встановлено, що студенти з високою тривожністю частіше використовують емоційні копінг-стратегії (уникнення, звинувачення), які пов'язані зі зниженням самооцінки, погіршенням адаптації до захворювань, а високий рівень психологічної зрілості людей, відчуття власної значущості, висока самооцінка обумовлюють використання когнітивних копінг-стратегій.

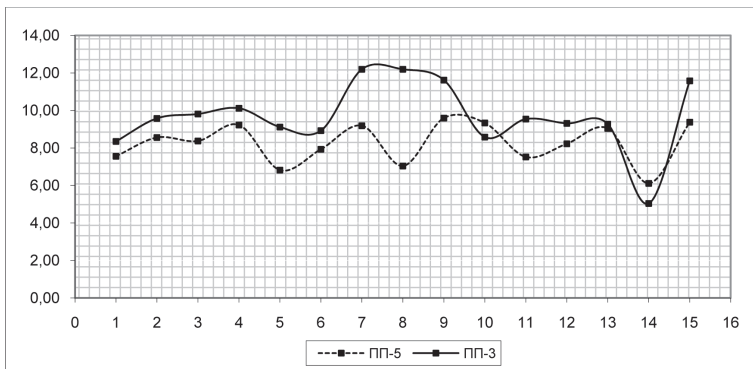


Рис.6. Результати дослідження за “Анкетою оцінки копінг-стратегій” С. Карвера (після сесії)

Для того, щоб визначити міру здатності особистості витримувати стресову ситуацію, зберігаючи внутрішню збалансованість, не знижуючи при цьому успішність діяльності було застосовано “Тест життєстійкості” О.Леонтьєва.

Життєстійкість являє собою систему переконань про себе, світ, 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 стресом і сприйняття його як менш значимого.

Для збереження здоров'я і оптимального рівня працездатності й активності в стресогенних умовах важливою є вираженість всіх трьох компонентів. Як працює життєстійкість? За рахунок чого вона дозволяє долати стрес? Згідно психології стресу, всі психологічні фактори впливають на стрес одним із двох способів: вони можуть впливати на оцінку ситуації (“Чи несе вона загрозу для мене?”, “Чи можу я з нею впоратися?”) або на реакцію людини, її поведінку, подолання труднощів.

Результати тесту життєстійкості дозволяють оцінити здатність і готовність людини активно та гнучко діяти в ситуації стресу і труднощів або її вразливість до переживань стресу.

Для досліджуваних третього і п'ятого курсів показники життєстійкості практично не відрізняються один від одного. Так, у п'ятикурсників середнє значення показника життєстійкості становить 57,96, а у третьокурсників 58,92. (Рис. 7).

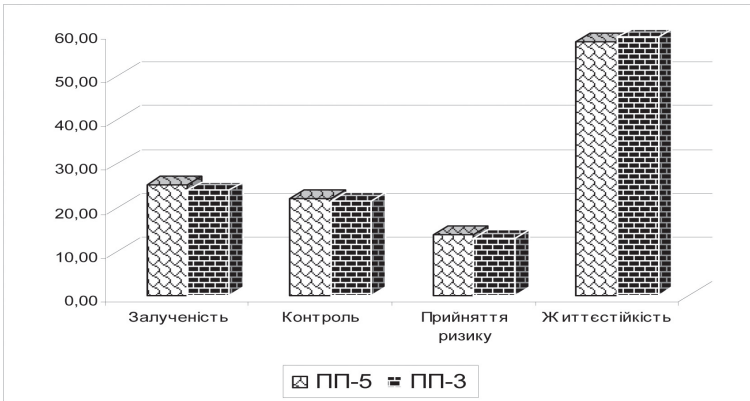


Рис. 7. Результати дослідження за “Тестом життєстійкості” О.Леонтєва (до сесії)

Під час сесії показники дещо відрізняються. Так, у студентів третього курсу вищі показники за шкалою залученості (36,69). Це свідчить про те, що студенти сприймають обставини як такі, що дають максимальний шанс знайти щось достойне і цікаве для них. Високі показники за шкалою контролю (32,08), що представляє собою переконаність у наступному: боротьба дозволяє вплинути на результат того, що відбувається, нехай навіть цей вплив не абсолютний і успіх негарантований. У студентів п'ятого курсу вищі показники за шкалою прийняття ризику (19,85). Оскільки студенти п'ятого курсу мають більший досвід здачі екзаменів, вони роблять приблизно таке судження: все те, що з ними трапляється, сприяє їх розвитку за рахунок знань, які отримані в результаті досвіду – неважливо, позитивного чи негативного (Рис. 8).

Після сесії отримані результати схожі з результатами під час екзаменаційного періоду, хоч і відрізняються рівнем вираженості тих чи інших показників, тобто в третього курсу переважає залученість (27,81) і контроль (23,35), а у п'ятого – прийняття ризику (20,67).

Досліджувані з високими показниками життєстійкості частіше говорили, що вони самі впливають на результат, і не звинувачували долю (компонент контролю), відчуваючи, що отримують важливий досвід зі всього, що з ними відбувається (Рис. 9).

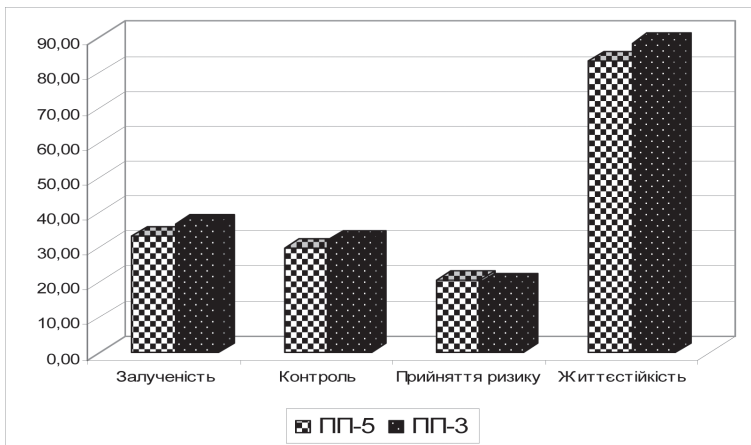


Рис. 8. Результати дослідження за “Тестом життєстійкості” О.Леонтєва (під час сесії)

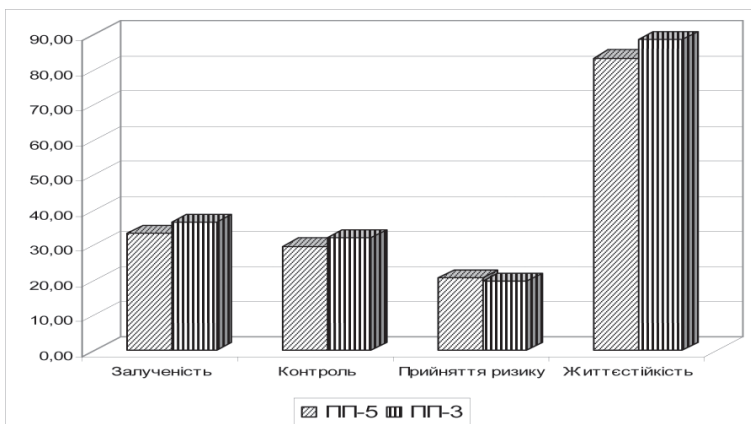


Рис. 9. Результати дослідження за “Тестом життєстійкості” О.Леонтєва (після сесії)

Важливо, що життєстійкість впливає не тільки на оцінку ситуації, але і на активність людини в подоланні цієї ситуації (вибір копінг-стратегій). Для визначення взаємозв'язку між шкалами опитувальників нами було проведено кореляційний аналіз. Ми розрахували коефіцієнт кореляції Пірсона для всіх опитувальників, що були використані у дослідженні. Для інтерпретації результатів було виділено тільки значимі кореляції ($P < 0,05$), які представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Кореляційний аналіз шкал опитувальників

Шкали	Шкали	r-Пірсона
Екзаменаційна	Стратегія стримання	0,660
Екзаменаційна	Стратегія позитивне трактування і ріст	0,513
Екзаменаційна	Магічна	0,469
Самооцінювальна	Міжособистісна	0,685
Самооцінювальна	Магічна	0,505
Міжособистісна	Магічна	0,682
Захопленість	Контроль	0,761
Захопленість	Життєстійкість	0,857
Контроль	Прийняття ризику	0,593
Контроль	Життєстійкість	0,861
Прийняття ризику	Життєстійкість	0,725
Захопленість	Прийняття ризику	0,557

Закономірним було те, що високий кореляційний зв'язок отримано між показниками шкал особистісної тривоги М. Прихожан (в межах 0,469 – 0,685) та тесту життєстійкості О.Леонтьєва (в межах 0,557 – 0,861). Це свідчить як про валідність та надійність використаних методик дослідження, так і про те, що високий рівень тривожності в досліджуваних є базальним, інтегрованим в особистісну структуру психічним станом, який виявляється на всіх рівнях свідомості та проектується на різні сфери життя та ситуації. Іншими словами, ми діагностували екзаменаційну тривожність як стійку якість особистості, а не ситуативний прояв.

Як показав кореляційний аналіз, всі складові тривожності мають достатньо тісний взаємозв'язок. Так, коефіцієнт кореляції між екзаменаційною і копінг-стратегією стримання ($r=0,660$); між екзаменаційною тривожністю і копінг-стратегією позитивне трактування і ріст ($r=0,513$); екзаменаційна і магічна тривожність мають відносно нижчий коефіцієнт кореляції ($r=0,469$). Отримані дані дають змогу стверджувати, що тривожність може бути наслідком внутрішньоособистісних конфліктів, і має достатньо тісний зв'язок з репертуаром копінг-поведінки.

Тривога як психічний стан пов'язана і з самооцінюванням себе та свого місця в системі соціальних зв'язків. У нетривожних досліджуваних в структурі тривожності виявлений зв'язок із страхом невідповідності очікуванням оточуючих, що підтверджує значущість переживання власної соціальної компетентності.

Все вищезазначене дозволяє припускати, що ситуації студентського життя є для високотривожних досліджуваних суттєвим

чинником розвитку тривожності як особистісної якості. Переживання соціального стресу в досліджуваних зменшується після того, як стресовий показник стає менш значимим.

Студенти з низьким рівнем тривожності більше орієнтовані на досягнення успіху, оскільки соціальний стрес в них підсилюється саме в стосунках, що потребують активності, та бажання відповідати очікуванням оточуючих. Бажання досягти успіху є проявом актуальної потреби цих студентів, оскільки саме він пов'язаний з міжособистісною тривожністю. Показово і те, що страх перевірки знань у цих осіб є особистісно значущим, тобто таким, що виявляє їх соціальну компетентність, і тому пов'язаний із страхом не відповідати очікуванням оточуючих та самооцінкою, міжособистісною тривожністю.

Психолого-педагогічні умови, спрямовані на гармонізацію особистості та зниження тривожності у високотривожних особистостей, мають полягати у залученні їх до тих форм та видів соціальної активності, які б дозволили підвищити самооцінку та прийняття себе, відчутти власну учбову та соціальну компетентність. Перспективи дослідження полягають у вивченні особливостей взаємозв'язку тривожності як особистісної характеристики з характером переживання стресових ситуацій в студентському віці.

Список використаних джерел

1. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование жизненных ситуаций и психологическая защита / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15, № 1. – С. 3–18.
2. Бурлачук Л.Ф. Психология жизненных ситуаций. Учебное пособие / Л.Ф.Бурлачук, Е.Ю.Коржова. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 263 с.
3. Григорьева А.Г. Самоактуализация в процессе социальной адаптации личности студентов / А.Г.Григорьева // Сред. проф. образование. – 1996. – №4. – С. 20–21.
4. Леонова А.Б. Комплексная стратегия анализа стресса: от диагностики к профилактики и коррекции / А.Б.Леонова // Психологический журнал. – 2004. – Т.25, №2. – С. 75–85.
5. Либина А. Стили реагирования на стресс: психологическая защита или совладание со сложными обстоятельствами? / А.Либина, А.Либин // Стиль человека: психологический анализ. – М.: Смысл, 1998. – С. 190–204.

The thesis of coping behavior of in reliant to exam situations is reviewed in the article. The level of stress and anxiety, the dynamics of this situation for a young person before and after the test, correlation types of anxiety and its relation to the repertoire of students' coping behavior strategies is analyzed. The characteristics of specific situations which students cope during the exam are given. The comparison of the experiments ran on different age groups are also reviewed.

Keywords: coping, coping strategies, stress and anxiety level, resilience.

Отримано: 14.02.2012 р.

УДК 159.9.072.533: 159.923

І.О.Котик

Використання методу психографологічного аналізу для діагностики особистісної надійності

Висвітлено теоретико-методологічні підходи, які розглядають тілесні феномени як форму прояву життєдіяльності цілісної особистості. Обґрунтовано діагностичний потенціал психографології щодо особистісної надійності. Розкрито психофізіологічні основи процесу письма. Запропоновано дослідницьку програму, спрямовану на виявлення особливостей психомоторної організації письма надійною особистістю. Наведено зразки програмованої системи графологічного аналізу. Виявлено та проаналізовано моторний профіль та графологічні ознаки особистісної надійності.

Ключові слова: особистісна надійність, психографологічний аналіз, тілесно-зорієнтована психодіагностика, психомоторика, почерк, тілесно-рухові патерни.

Освещены теоретико-методологические подходы, рассматривающие телесные феномены как форму проявления жизнедеятельности целостной личности. Обоснован диагностический потенциал психографологии относительно личностной надежности. Раскрыты психофизиологические основы процесса письма. Предложена исследовательская программа, направленная на выявление особенностей психомоторной организации письма надежной личностью. Приведены образцы программированной системы графологического анализа. Выявлен и проанализирован моторный профиль и графологические признаки личностной надежности.

Ключевые слова: личностная надежность, психографологический анализ, телесно-ориентированная психодиагностика, психомоторика, почерк, телесно-двигательные паттерны.

Сучасне суспільство потребує стійкої, надійної особистості, здатної максимально виражаючи людську сутність, використовувати проблемні ситуації для ефективної діалогічної взаємодії з іншими суб'єктами, для розвитку себе і культури. Суспільні зміни, економічні кризи є тим каталізатором, який дозволяє такій особистості піднятися над своєю біологічною природою, над своїми історичними і соціокультурними витоками, над власним минулим та над нормами, створеними та заданими їй оточенням.

До найважливіших особистісних характеристик Г.О.Балл, разом із особистісною свободою, відносить і особистісну надійність, розуміючи під цим терміном таку цілісну якість особи, котра визначає готовність останньої до надійного виконання певних соціальних функцій. Автор зазначає, що “кількісно особистісну надійність можна оцінити ймовірністю, з якою вдається передбачити поведінку особи з реалізації відношень, що склалися в неї з іншими учасниками суспільного буття (індивідами, групами, організаціями), а також з нормами та ідеалами, котрі регулюють (або мають регулювати) її поведінку” [1, С.139]. Отже, надійність особистості виражається у тому, що вона здатна підпорядковувати свою життєдіяльність, те, чого від неї очікують відповідно до своїх можливостей та покликання.

Проблема особистісної надійності в її різних аспектах розглядалася у працях таких відомих дослідників, як В.Аскрен, А.К.Астаф'єв, Г.О.Балл, А.І.Берг, В.А.Бодров, В.В.Горбунов, М.С.Корольчук, М.А.Котик, Г.В.Ложкін, Б.Ф.Ломов, Д.Мейстер, Є.А. Мілерян, В.Д. Небиліцин та ін.

Аналіз наукових джерел [4] засвідчує, що професійної методики дослідження надійності особистості наразі не існує. Вищезазначене і зумовило *мету та завдання нашого дослідження* – пошук гармонійної, ергономічної, надійної та валідної системи діагностики особистісної надійності.

Вважаємо за доцільне звернення до методів психодіагностики, орієнтованих на цілісний підхід до розуміння природи і функціонування людини. Інтегральне дослідження психологічних та психофізіологічних аспектів цього питання дозволить виявити механізми аналізу та впливу на соціальну поведінку, мислення та спосіб життя людини.

Тілесні прояви відображають не лише фізичні параметри особи, але й її суб'єктність (соціальне буття), особливості особистості (душевне буття) та індивідуальність (духовне буття). Отже, тіло як видима частина інтегрованої життєдіяльності людини є доволі інформативним та надійним діагностичним базисом. Руховою

тілесною активністю як необхідною умовою життєдіяльності, яка є проявом психічних особливостей людини, цікавилися П.К.Анохін, М.О.Бернштейн, О.М.Леонтьєв, О.Р.Лурія, І.М.Сеченов та інші.

Дослідження низки науковців підтверджують можливості тілесно-зорієнтованої психодіагностики щодо виявлення загальних рис особистості та зумовлених ними здібностей [10; 11; 14; 15].

Проблеми діагностики надійності особистості пов'язані переважно із суб'єктивними причинами, оскільки надійність – це не лише поведінка, яка не відрізняється від культурних норм чи прийнятих у суспільстві стандартів, але і така, що відповідає соціальним очікуванням (які зумовлені соціальним статусом людини, етнічною і культурною приналежністю, віковим діапазоном, статтю, професією тощо) та соціальної ситуації. Надійність як нормативна і гармонійна характеристика особистості передбачає на рівні властивостей темпераменту збалансованість і стійкість психічних процесів, адаптивність і самоактуалізацію на рівні характерологічних особливостей, духовність, здатність до вибору та відповідальність, внутрішню свободу, волю та самостійність, совісність та кодекс честі на особистісному рівні.

Слід зазначити низку психодіагностичних методик, за допомогою яких можна опосередковано виявити надійність особистості за психологічними властивостями, які її забезпечують. Найінформативнішими, на наш погляд, є такі: методика дослідження соціального інтелекту Дж.Гілфорда, М.Саллівена; методика визначення стресостійкості й соціальної адаптації Холма, Раге; EPQ Г.Айзенка; опитувальник формально динамічних властивостей індивідуальності (ОФДСИ) В.М.Русалова; 16 PF Р.Кеттелла; опитувальник Леонгарда-Шмішека; ММРІ С.Хаттуея, Дж.Маккінлі; методика оцінки типових способів поведінки і особистісних характеристик Д.Кейрсі; Q-класифікація (Q-sort) В.Стефенсона; дослідження комунікативно-характерологічних тенденцій (ICL) Т.Лірі; методика "Ціннісні орієнтації" М.Рокича; тест складиттєвих орієнтацій (СЖО) Д.О.Леонтьєва; Фрайбургський особистісний опитувальник (РВІ) Х.Зелга, Й.Фаренберга, Р.Гампела; методика визначення типу особистості та ймовірних розладів даного типу Дж.Олдхема, Л.Морріса; Гесенський тест Д.Бекмана, Г.Ріхтера; динамічний особистісний опитувальник Т.Грюгера, П.Грюгера; особистісні шкали А.Комрея (CPS); опитувальник вирішення проблем (PSI) П.Хеппнера, К.Петерсена; індекс надії С.Стаатса, М.Стассена.

Аналіз наявного діагностичного інструментарію виявляє низку проблем, які слід врахувати при виборі психодіагностичних методик

для розробки комплексної діагностики надійності: недостатня вибірка та порушення правил її формування, низькі показники надійності й валідності, недостатня факторна частота аналізованих показників, відсутність рестандартизації адаптованого тесту, різні теоретико-методологічні та методичні основи, різний зміст діагностованих понять, термінологічна «розмитість», відсутні дані про використання методики в Україні.

Вищеперелічене зумовлює потребу в поглибленому аналізі діагностичного інструментарію щодо досліджуваної проблематики з метою гармонійного еклектичного узагальнення, інтеграції, структурування та вираження різних методик на основі єдиної теоретичної концепції.

Дослідження низки науковців підтверджують можливості графології щодо виявлення загальних рис особистості та зумовлених ними здібностей, які підлягають спеціальному прогнозуванню [5-9; 12; 13; 16-20]. У цьому контексті вважаємо за необхідне використання методу графологічного аналізу для психодіагностики надійної особистості. До переваг цього методу належать: швидкість та економність збору даних; уникнення артефактів типу передбачення вимог, ефектів аудиторії, Хотторна, первинності, фону тощо; просторова та часова доступність залежної змінної, що відкриває широкі можливості для лонгітюдних досліджень; багатовимірність інтерпретації, можливість зіставлення результатів; матеріальна проекція суб'єктивного.

У психологічному словнику зазначено, що «графологічний аналіз (експертиза графологічна) – аналіз індивідуальних особливостей почерку з метою ідентифікації текстів (підписів, надписів) або з метою дослідження психічних станів, певним чином відображених у рукописному тексті» [3, С.112]. Вищезазначене не викликає сумнівів, адже психомоторні особливості особистості відображаються в особливостях почерку. Фізіологічні властивості почерку в кожної людини індивідуальні. Від нервової системи, особливо її рухомості та рівноваженості, залежить формування рухових навичок, що впливає на поведінку, особливості почерку і відображає внутрішній стан людини. Отже, почерк – носій інформації, який дозволяє виявити психофізіологічні особливості індивіда.

Отже, аналіз почерку – важливий засіб дослідження психіки людини, розуміння її вчинків, психічних станів і психологічних якостей. В основі психографології – ідея про можливість виявляти психічні явища за їх зовнішніми проявами у різних рухах, адже психомоторика об'єктивізує всі форми психічного відображення посередництвом м'язового руху. Соціалізованість графічних рухів

дозволяє використовувати їх як індикатор роботи психіки на найвищих рівнях регуляції, які відповідають особистісній організації людини.

В багатьох психологічних та психофізіологічних дослідженнях саме графічні рухи використовуються для оцінки нейродинамічних, темпераментних та характерологічних особливостей людини. Зокрема Е.Міра-Лопец [за 9, С.58-62] запропонував методіку міокінетичної психодіагностики, побудованої на принципі міокінетичної дисоціації “ моторні прояви домінуючої половини тіла краще контролюються свідомістю, тому виявляють установки та наміри, пов’язані з актуальними і характерологічними реакціями особистості, а рухи іншої частини тіла пов’язані з інстинктивними і темпераментними стереотипами реагування.

Особистісні якості людини визначають характерний стиль поведінки, тобто систематичне відтворення типової для неї системи реакцій і дій, об’єктивованих у рухових актах, та стимулюють переважаючий розвиток відповідних м’язових груп, формують тілесно-рухові патерни. Виконання певних регламентованих рухів за участю цих м’язів повинно супроводжуватися відхиленнями в їх бік внаслідок домінування над іншими, задіяними в цьому рухові м’язами.

За можливості дієвого контролю суб’єктом своїх рухів ці відхилення постійно корегуються та компенсуються згідно принципу сенсорних корекцій М.О.Бернштейна [2], проте у разі неможливості чи утруднення такого контролю відхилення не компенсуються та можуть слугувати індикаторами домінуючих реакцій та дій, а відповідно, і психічних якостей особистості. Саме тому в методіці міокінетичної психодіагностики Е.Міра-Лопеца після тренувальних вправ пропонується відтворити на бланкові наосліп у горизонтальній, вертикальній та сагітальній площинах певні стандартні графічні зображення почергово лівою і правою руками, а деякі – одночасно двома руками.

За М.О.Бернштейном [2] побудова рухів реалізується завдяки декільком рівням, кожен з яких має специфічні, властиві лише йому моторні прояви, свій клас рухів, визначається смисловою структурою дії, комплексом аферентацій сенсорного синтезу, морфологічним субстратом. Хоча в організації складних рухів задіяні переважно декілька рівнів, людина усвідомлює лише ті компоненти руху, які знаходяться на провідному для побудови цього руху рівні.

Розглянемо *процес організації письма в контексті теорії рівнів побудови рухів М.О.Бернштейна*. На рівні А – найнижчому та найдавнішому філогенетично, анатомічно представленому спинним мозком, – письмо забезпечується станом оптимальної готовності

до виконання команд-імпульсів з вищих рівнів, статичною рівновагою, загальним тонусом тіла, тонусом руки та пальців. *На рівні синергій В* – співпряжених рухів та стандартних штампів, анатомічно це глибинні відділи мозку, – переробляються сигнали від м'язово-суглобних рецепторів, які повідомляють про взаєморозміщення і рух частин тіла, письмо завдяки внутрішній координації складних рухових асамблей набуває плавну округлість, здобуває швидкість. *Рівень просторового поля С*, анатомічно представлений підкорковими та корковими структурами, приймає сигнали про зовнішній простір, саме тому відповідає за рухи, пристосовані до просторових властивостей об'єктів, до їх форми, положення, довжини, ваги, тобто організує відтворення форми букв, рівне розміщення стрічок на папері. *На рівні предметних дій D* – це корковий рівень, який управляє організацією дій з предметами, – процес письма стає можливим завдяки діям, співвідносним з логікою предмета, зокрема з правильним володінням ручкою. *Найвищий кортикальний рівень E* – рівень інтелектуальних рухових актів “ інтегрує роботу всіх рівнів відповідно до запланованої моделі та забезпечує смислове навантаження письма.

У нашому дослідницькому проекті, мета якого полягала у виявленні графологічних ознак надійної людини, було задіяно 27 осіб, яких експертна група (психологи, соціологи, філософи) охарактеризувала як надійних особистостей.

Дослідження складалося з таких завдань: переписування ручкою абетки у швидкому темпі на нелінований листок паперу; переписування фрагмента друкованого тексту; надалі слід було із поданого переліку 85 рис особистості виписати та проранжувати найхарактерніші для досліджуваних; підписування уявних листів, які відображали різні емоційні стани та ціннісно-смислове значення. Крім того, учасники дослідження надавали різні зразки власного почерку, які стосувалися різних життєвих проміжків, різних соціальних статусів особи. Додатково проводилася візуальна психодіагностика та частина учасників діагностувалася низкою методик: 16 PF Р.Кеттелла, опитувальник Леонгарда-Шмішека, ММРІ С.Хаттуея, Дж.Маккінлі, методика оцінки типових способів поведінки і особистісних характеристик Д.Кейрсі, Q-класифікація (Q-sort) В.Стефенсона, методика “Ціннісні орієнтації” М.Рокича, тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) Д.О.Леонтьєва.

Для аналізу отриманих даних використовувалась традиційна графологія та програмована система аналізу почерку. Традиційний графологічний аналіз полягав у виявленні макроознак (нахил букв, напрям рядків, віддалей між словами і рядками, поля, форма букв,

натискання у почерку, висота і ширина букв, штрихи, з'єднання букв у словах, форма слів, підпис і розчерк, розбірливість почерку) та мікроознаки (крючки та вузли, петлі, форма великих літер, особливості написання букв рядка, напис розділових знаків). Програмована система аналізу здійснювалася посередництвом комп'ютерної програми PiterGrapho, яка дає можливість вводити дані про аналізанта, формувати графометричний профіль, будувати графологічний портрет, обирати зручне представлення графологічного портрета, запам'ятовувати та роздруковувати графологічний портрет.

Наведемо послідовно зразки почерку аналізанта, графометричний профіль та графологічний портрет (рисунки 1-4).

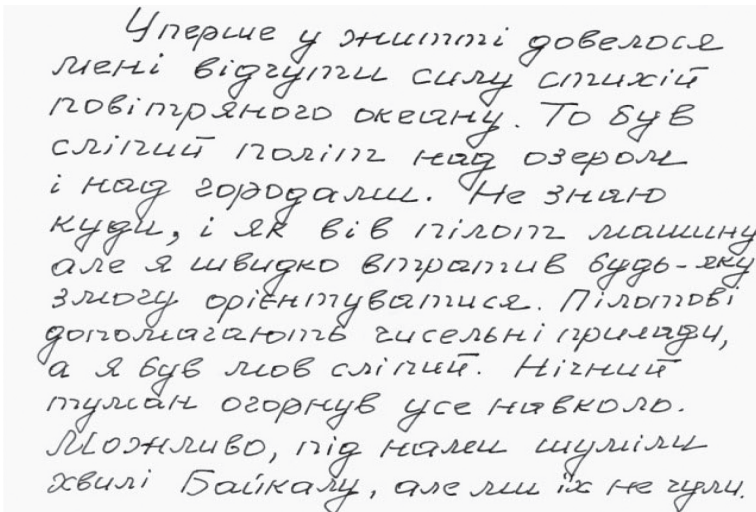


Рис. 1. Зразок почерку аналізанта

Проведені дослідження показали, що провідними характерологічними рисами надійної особистості є відповідальність, аналітичність, акуратність, активність, стабільність, виконавчість, упевненість, добросовісність, пунктуальність, професіоналізм, дисциплінованість.

Аналіз отриманих психографологічних даних виявляє певні закономірності почерків надійних людей: переважає класичний вид почерку, правильний, "геометрично витриманий", виразний, розбірливий, чіткий, акуратні букви, нахил вертикальний або вправо, раціональний зв'язок між буквами або відокремлені літери, прямі, рівні або зростаючі догори рядки, загальний вид букв округлий, з рівномірним, доволі сильним натиском, рівномірний

інтервал між словами, впорядковані поля зліва і справа, використання друкованих букв, висока варіативність у написанні букв, маленька ширина петель у буквах “в”, “у”, “д”, “з”, деякі літери ледве намічені (зокрема “ь”, “ч”).



Рис. 2. Аналіз характеру букв

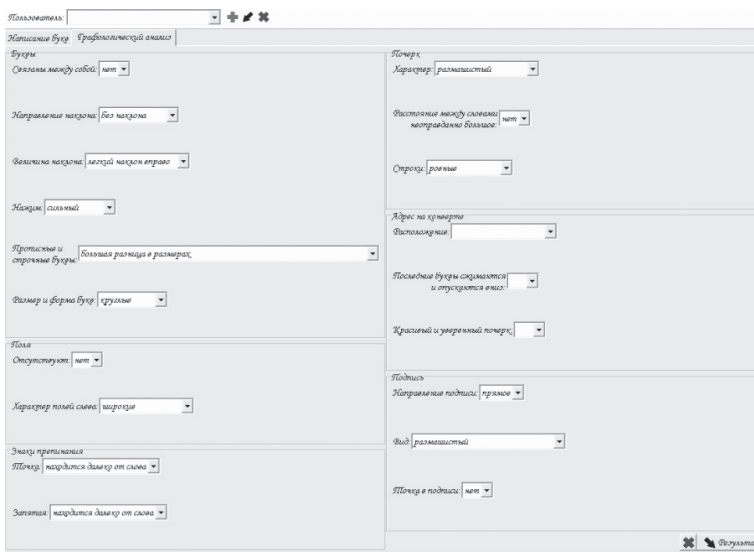


Рис. 3. Графологічний аналіз

<p>Лінійний Бурр: сильні сторони</p> <ul style="list-style-type: none"> Увага сконцентрована Легкість акції Оригінальність ініціалів Простота Обсяговість Бюрокр. Рухливість Порушув. Гридливість Слабкість Виражальність Виражальність Обсяговість поведінки Оптимізм Оригінальність Обсяговість Спектральне Спирит умі Оригінальн. характер Універсальн. привертальність ідент. Шляхистичність Високотий ерус Безсильність Білобілий е. ступідивного діл. 	<p>Лінійний Бурр: слабкі сторони</p> <ul style="list-style-type: none"> Високотий неадекватність Виражальність Хронічність неадекватності Гридливість Високотий привертальність Сексуальн. каліграфізму і першочини Символізм
<p>Графологічний аналіз: сильні сторони</p> <ul style="list-style-type: none"> Високотий обсяговість Слабкість Бурхливі рухливості Високотий характер Універсальність Вибірота Агресивн. ерус Виражальність Сильн. Виражальність Високотий Життєрадісність Обсяговість 	<p>Графологічний аналіз: слабкі сторони</p> <ul style="list-style-type: none"> Виражальність Диріжність Різкознав. привертальність Високотий

Рис. 4. Графологічний портрет

М.О.Бернштейн [2] на основі узагальнення всієї сукупності топологічних і метричних властивостей моторики у її взаємодіях із зовнішнім простором ввів поняття “моторного поля” “засвоєння у результаті здійснення рухів частини геометричного простору. Рух у моторному полі має не лише просторові й часові координати, але й смислові. На думку автора, людина створює свій “індивідуальний моторний профіль”.

Звернення до теоретичних основ та практичних засобів тілесно-зорієнтованих підходів у психології (вегетотерапія В.Райха, класифікація базових особистісних проблем В.Баскакова, метод М.Фельденкрайза, уявлення про моторні поля Д.Боаделла, біонергетика А.Лоуена, біодинаміка Л.Марчер, теорія рівнів побудови рухів М.О.Бернштейна, система аналізу рухів Р.Лабана тощо) дозволяє виявити такий *моторний профіль надійної особистості*: ритмічне регулярне збалансоване (стосовно актів вдиху і видиху, грудного і черевного типів) дихання; гармонійна та симетрична структура тіла; рівна осанка; рухливість тулуба; ненапружені, граційні, пластичні рухи; виразні міміка та погляд; вільне звучання голосу; завершеність дій; гарний м’язовий тонус; відсутність скованості (розкутості) у м’язах і суглобах; відсутність

вагомих м'язових затисків та блоків; готовність м'язів легко переходити від напруження до розслаблення; відповідність м'язового тону руху та поведінці; відсутність жорстко фіксованих патернів руху; «заземленість» – гарний контакт з оточуючими людьми та з ґрунтом, що під ногами; відчуття опори; фізична стійкість, рівновага, збалансованість рухів; усвідомленість власних рухів та можливості адекватного вибору їх тілесного вираження; вміння відчувати, сприймати та трансформувати внутрішні імпульси руху; усвідомлення та осмислення особистісних патернів на їх тілесних моделях; вміння сприймати та засвоювати тілесний досвід інших; широкий руховий репертуар у просторі, вазі, ритмі, енергетиці, часові та сенсі; вміння організовувати і корегувати енергетичний баланс у тілі методами розслаблення, зменшення контролю свідомості, опредмечування та об'єктивації тіла, біологічного дихання; усвідомлення свого тіла як цінності, вміння жити відповідно своїй природній конституції, здатність обирати оптимальний спосіб управління власним тілом.

Узагальнюючи проведений аналіз діагностичного і розвивального потенціалу тілесно-зорієнтованих психотехнік, робимо висновок, що вагомою ознакою особистісної надійності є інтеграція психомоторної, когнітивної та емоційної сфер, що на тілесному рівні проявляється у належній заземленості, центрованості та усвідомленості власних рухів.

Встановлено, що зміна соціального статусу, ціннісних та смисложиттєвих орієнтацій суттєво впливає на почерк особистості. Ми б зазначили на можливості оберненого процесу. Тобто, змінюючи тілесно-рухові патерни, зокрема напрям почерку чи декілька штрихів у підписі, можна поступово і цілеспрямовано формувати у себе якості надійної особистості. Отже, графологічний аналіз із діагностичного методу трансформується в корегуючі впливи, які допомагають нівелювати негативні риси характеру, психічні стани, психічні якості.

Перспективи дослідження вбачаємо у гармонійному еклектичному узагальненні, інтеграції, структуруванні та вираженні методично різних ознак на основі єдиної теоретичної концепції щодо проблеми особистісної надійності та у розробці відповідної формувальної програми.

Список використаних джерел

1. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах): 2-е вид., доп. / Г.О.Балл. – Житомир: Рута; Волинь, 2008. –232 с.

2. Бернштейн Н.А. Некоторые назревшие проблемы регуляции двигательных актов / Н.А.Бернштейн. – М., 1957. – 175 с.
3. Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г.Мещерякова, В.П.Зинченко. – 3-е изд., доп. и перераб. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. – 672 с.
4. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике: 2-е изд., перераб. и доп. / Л.Ф.Бурлачук, С.М.Морозов. – СПб.: Питер, 2006. – 528 с.
5. Дмитренко А. Основы почерковедения / А.Дмитренко, Л.Захаріяш. – К.: Видавець Микола Дмитренко, 2004. – 64 с.
6. Дороти Сара. Тайна почерка /С.Дороти. – М., 1998. – 350 с.
7. Зуев-Инсаров Д. Почерк и личность: способ определения характера по почерку / Д.Зуев-Инсаров. – К., 1992. – 185 с.
8. Моргенштерн И. Психографология / И.Моргенштерн. – СПб.: Питер, 1994. – 351 с.
9. Никандров В.В. Психомоторика: учебное пособие / В.В.Никандров. – СПб.: Речь, 2004. –104 с.
10. Роговик Л.С. Танцевально-психомоторный тренинг: теория и практика / Л.С.Роговик. – СПб.: Речь, 2010. – 253 с.
11. Российская телесно-ориентированная психотерапия в лицах / Редактор-составитель В.Ю. Баскаков. – М., 2004. – 208 с.
12. Судиловская Е. В. Разгадываем почерк. Графология / Е.В.Судиловская. – СПб.: Питер, 2008. – 160 с.
13. Тараненко В. Почерк, портрет, характер: Скрытая психодиагностика в практическом изложении / В.Тараненко. – К.: Ника- Центр, 2008. – 136 с.
14. Телесно-ориентированная психотерапия: хрестоматия / Автор-составитель Л.С.Сергеева. – СПб., 2000. – 290 с.
15. Тимошенко Г.В. Работа с телом в психотерапии: практическое руководство / Г.В.Тимошенко, Е.А.Леоненко. – М.: Психотерапия, 2006. – 480 с.
16. Фармагей А. Графология как наука и не только / А.Фармагей. – К.: Ника-Центр, 2007. – 120 с.
17. Щеголев И.В. 16 типов личности. Почерк и характер / И.В.Щеголев. – СПб.: Питер, 2007. – 160 с.
18. Щеголев И.В. Графология XXI века / И.В.Щеголев, Ю.Г.Чернов. – СПб.: Питер, 2008. – 256 с.
19. Щекин Г. Визуальная психодиагностика: познание людей по их внешности и поведению: Учеб.-метод. пособие. – 2-е изд., испр. / Г.Щекин. – К.: МАУП, 2001. – 616 с.
20. Лектронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.grafologia.co.il/>

This article deals with theoretical and methodological approaches which consider the physical phenomena as a form of vital activity of integral personality. As the result, was proved the diagnostic potential of psychographology towards personal reliability. Moreover, it was disclosed the psychophysiological basis of the process of writing. A research program directed to identify features of psychomotor organization of writing of a reliable person and present examples of programmable systems graphological analysis. Furthermore, we detected and analyzed motor profile and graphological characteristics of personal reliability.

Key words: personal reliability, psychographology, body-oriented psychoanalysis, psychomotorics, hand-writing, body-movement patterns.

УДК 159.9 – 055.2

І.В.Кукуленко-Лук'янець

Психологічні аспекти творення життєвого простору жінки

Стаття присвячена проблемі створення життєвого простору жінки. Теоретичний і практичний аналіз вказують, що жінки, які працюють у науково-педагогічній сфері, мають свої психологічні особливості. Дослідження також презентує модель життєтворчого простору жінки і дає обґрунтування усім позиціям моделі.

Ключові слова: життєвий простір жінки, сімейна сфера, професійна реалізація, самоактуалізація, особистий простір, мотиваційні комплекси.

Статья посвящена проблеме создания жизненного пространства женщины. Теоретический и практический анализ свидетельствует, что женщины, работающие в научно-педагогической сфере, имеют свои психологические особенности. Исследование также представляет модель жизнетворческого пространства женщины и дает обоснование всем позициям модели.

Ключевые слова: жизненное пространство женщины, семейная сфера, профессиональная реализация, самоактуализация, личное пространство, мотивационные комплексы.

Постановка проблеми. Джерелом сучасних соціальних катаклізмів є сама людина. Тому сьогодні особливо актуальними є проблеми розуміння сутності і призначення людини, її можливостей і обмежень, її здатності розпоряджатися власним життям і життям світу та нести відповідальність за прийняті рішення.

За умови продуктивної побудови життєвого світу жінки, духовна основа і трансцендентне джерело творчої сили будуть притаманні потенціалу росту в душі кожної людини. Справжній центр душі має вигляд творчого джерела, із якого з'являється життя і починається розвиток. У такому випадку жінка творить свій життєвий стиль, притаманний лише їй мікrokосмос, власний особистий простір.

Проблема життєтворення особистості є надзвичайно актуальною у сучасному світі. З одного боку, відкривається велика низка можливостей для того, щоб прожити повноцінне, насичене, цікаве та наповнене різними подіями життя. З іншого – нав'язані суспільством стереотипи, архаїчні обмеження, соціально-економічна нестабільність – створюють багато перешкод для продуктивного творення власного життєвого простору. Проблема є значущою, особливо для жінок, оскільки саме вони є ядром сім'ї і тією ланкою, що пов'язує чоловіка, дітей і створює родинну атмосферу. При цьому жінка часто має намір реалізуватися у професії, особливо творчого спрямування. Тому досить важливим є аспект самопочуття жінки, її самосприйняття, гармонійного поєднання усіх задатків і можливостей для збереження внутрішньої рівноваги.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему життєтворчості особистості висвітлювали такі вчені, як Максименко С. Д., Титаренко Т. М., Сохань Л. В., Василюк Ф. Е., Менегетті А., Сібїлл Б-О., Хорні К., Естес К. П., та інші. Проте поза увагою дослідників залишається саме здатність до життєтворення власного простору жінкою, зокрема у сфері науково-педагогічної діяльності.

Цілі дослідження. Метою нашого дослідження є необхідність показати психологічну модель життєтворчого простору жінки і обґрунтувати її на основі теоретичного та емпіричного аналізу.

Виклад основного матеріалу. Теоретичний аналіз науково-психологічних студій та власний емпіричний досвід дають нам змогу створити психологічну модель оптимального гармонійного життєвого простору жінки. Пропонована нами проекція творчого семантичного поля передбачає реалізацію жінки у трьох основних сферах: сімейній, професійній реалізації (самоактуалізації) та особистісному просторі (див. Рис. 1).

Існує три типи жінок: маскулітні жінки, або жінки з чоловічими рисами характеру (цілеспрямованість, наполегливість, самостійність, ініціативність, витримка, самовладання, рішучість, прийняття складних вольових рішень); фемінні жінки (суто жіночі риси характеру: пасивність, безініціативність, часто підвищена тривожність і занижена самоповага); андрогінні жінки (гармонійне поєднання жіночих і чоловічих рис характеру) [2, с. 134 – 240].

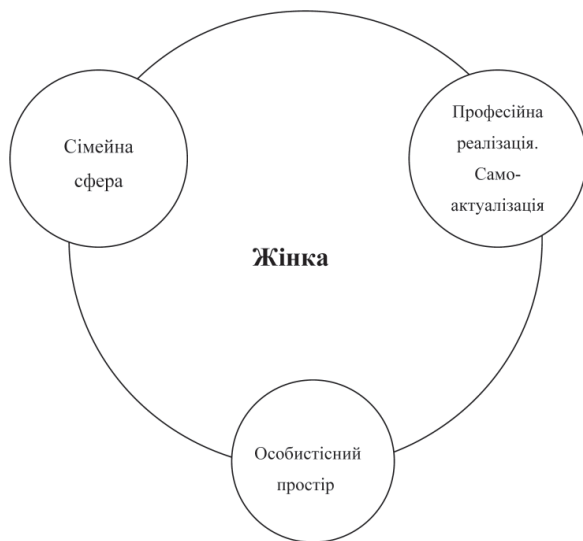


Рис. 1. Психологічна модель життєтворчого простору жінки

У своєму дослідженні ми концентрувалися на жінках, задіяних у галузі науково-педагогічної діяльності. Відповідно, вони всі мають досить високий інтелектуальний та культурно-духовний рівні. Здатні до рефлексії, глибокого мислення, з прагненням до саморозвитку, особистісного зросту, професійної реалізації та самоактуалізації. Саме том, жінки даної категорії не в змозі зосередитися лише на інтересах сім'ї, бо це обмежує їхній інтелектуальний та особистісний потенціал. Проте і акцентуація лише на професійній діяльності не є продуктивною для психологічного здоров'я жінки, оскільки провокує високий рівень тривожності, внутрішньої конфліктності, що породжує внутрішню дисгармонію. Тому надзвичайно важливим фактором для збереження внутрішньої рівноваги жінки і здатності до продукування творчої енергії є її реалізація у всіх трьох сферах.

Сімейна сфера – передбачає не лише створення сім'ї і материнство, а й наявність любові до партнера (чоловіка) і до дитини. Тобто вступ до шлюбу та народження дитини повинні відбуватися не лише згідно з соціальними та гендерними стереотипами, а усвідомлено.

Любов, у даному випадку, розглядається як основний стимул життєдіяльності. Цінність любові як життєвого стимулу визначається не лише у вигляді підвищення емоційного тону життя

сучасної жінки. Будь-яка жінка, в силу свого природного і духовного призначення, знаходить у постійному пошуку внутрішньої гармонії, внутрішньої рівноваги. Тому для певної частини з них, любов виступає і як засіб досягнення самодостатності і як джерело придбання життєвої впевненості.

Хоча, з іншого боку, для жінки феномен страждання, глибокі внутрішні переживання заключають у собі великі творчі потенції, спрямовуючи людину на інтенсивні духовні пошуки, духовний ріст і набуття істини і себе.

На думку В. Франкла, любов передбачає взаємини на рівні духовного, смислового вимірів, переживання іншої людини у її неповторності і унікальності, пізнанні її глибинної сутності. Разом з тим і любов не є необхідною умовою або найкращим варіантом осмисленості життя. Індивід, котрий ніколи не любив і не був любимий, може сформувати своє життя досить осмисленим чином [11, с. 10].

Проте, на нашу думку, для створення сім'ї жінкою і народження дітей наявність любові є обов'язковою, адже в подальшому жінка передає її дитині і формує її ставлення до навколишнього світу.

Хороша сім'я є важливою передумовою повноцінного життя, з якою пов'язані такі поняття, як "успіх", самоактуалізація. При успішному виборі чоловіка шлюбно-сімейні стосунки можуть сприяти самореалізації та самоактуалізації жінки. Материнство також може бути сферою самоактуалізації сучасної жінки за умови, що воно є для жінки провідною цінністю і призначенням. Жінка загалом вирізняється емоційною принадністю. Ймовірно, що це пов'язано з її традиційною роллю матері, в якій більш розвинуті емпатійні якості. Зокрема, О. О. Бодальов вважає, що жінки краще відчувають стан іншої людини по змінах тембру її голосу і з різних сторін її експресії, повніше відображають її зовнішній вигляд, точніше можуть визначити ефект свого впливу на іншу людину [1, с. 61]. У сім'ї також жінка частіше виступає у ролі "сімейного психотерапевта", якому змалечку дитина довіряє свої переживання і тривогу. Вона – творець "сімейного тепла" – емоційного клімату, який служить основою формування емоційного відношення до навколишнього оточення [10, с. 94].

Здатність жінки до творення є її основною цінністю. Оскільки саме воно допомагає відчутти внутрішню рівновагу на всіх рівнях нашого буття: фізичному, духовному, душевному, емоційному та матеріальному.

Необхідно відмітити, що для багатьох професій народження дитини, може сприяти удосконаленню професійних якостей і

навичок, що продуктивно відобразиться на особистісному рості жінки та її самоактуалізації. Зокрема, це сфера науково-педагогічної діяльності, де продуктивне материнство позитивно впливає на взаємодію жінки-викладача із студентською та учнівською аудиторіями.

Для повноти й цілісності життєдіяльності сім'ї величезне значення має створення здорового психологічного мікроклімату в сім'ї, створення та підтримання власного сімейного менталітету, власної сімейної мікрокультури, що повинно виконувати роль інтегруючого фактора у системі сімейних зв'язків і відносин, у стилі індивідуальної поведінки членів сім'ї.

Професійна реалізація та самоактуалізація жінки передбачає здійснення нею вибору у сфері професійного самовизначення, становлення професійної самосвідомості та подальшого інтелектуального, креативного, особистісного розвитку.

Особистість викладача завжди має значний вплив на студентську аудиторію. Жінки більш емоційні, вразливі, сензитивні, чутливі до різних психологічних і соціальних змін. Наявність психологічних проблем у жінки-викладача деструктивно проявляється у її особистому житті та професійній діяльності.

У наш час відбувається переосмислення багатьох аспектів людського життя, зокрема відмінностей статі щодо самореалізації особистості. Більшість людей орієнтацію на сім'ю та на творчість проявляють у напрямку активності і продуктивності особистості у цих сферах життєдіяльності.

На сучасному етапі розвитку суспільної свідомості жінка має право приймати багато рішень самостійно. Сьогодні вона спроможна робити кар'єру на рівні з чоловіками, управляти підприємствами, займатися політикою, присвячувати себе науці, забезпечувати сім'ю. На емоційний стан жінки-викладача впливає багато факторів, зокрема створення сім'ї, народження власних дітей, своє здоров'я та близьких людей, зовнішня привабливість, професійна реалізованість та самоактуалізація.

Сучасні дослідження вказують, що поширеним серед працюючих жінок є рольовий конфлікт, в основі якого лежить складність ієрархічної побудови ролей, які виконує людина у своєму житті. Так, вона є і матір'ю, і дружиною, і викладачем, і науковцем, і донькою, і подругою, і колегою. Кожна роль має свій зміст: шаблон дій, реакцій на вчинки інших людей, конкретні навички і вміння.

З одного боку, наявність сім'ї корелює з більш оптимістичними поглядами на життя, а саме – з оцінками перспектив зміни його рівня. З іншого боку, конфлікт рольових вимог, що виникає через

сімейний статус жінки, безумовно, обмежує можливість реалізації її соціального потенціалу. Освіта, професія, кваліфікація є чинниками, що здійснюють вплив на соціальну позицію як жінок, так і чоловіків, проте цей вплив має гендерну специфіку.

Особистісні риси людини ніколи не досягають межі свого розвитку, а здатні удосконалюватися протягом усього життя. Кожен такий етап у розвитку особистості можна розглядати не тільки з позицій реалізованого, але й з точки зору того, що ще може бути досягнуто. Перетворення потенційних можливостей в актуальні є одним із суттєвих механізмів розвитку особистості, характеризує її динаміку та прогресивний рух. Потенційні й актуальні риси індивіда важливі тим, що їх розвиток являє собою діалектичний процес переходу потенційного в актуальне та актуального в потенційне. Часто людина не підозрює про наявність у неї тих чи інших здібностей і не усвідомлює своїх можливостей або шляхів їх реалізації. Можливості людини можуть бути розкриті при виникненні життєвої необхідності і за наявності відповідних умов.

Сучасна епоха швидких соціальних змін ставить людину перед необхідністю трансформувати себе, розвивати свій творчий і сутнісний потенціали. Самоактуалізація є необхідною умовою у життєдіяльності людини, тому особливо значущим моментом є необхідність створення умов для самоактуалізації, мотивації для особистісного зросту. Процес самоактуалізації, самоздійснення можливий через самовизначення особистості у різних сферах життя жінки.

Самоактуалізація є одним із концептуальних понять гуманістичної психології. Організмом, згідно з К. Гольдштейном, рухає тенденція максимально повно актуалізувати закладені в нього можливості, здібності, свою сутність. Процес виявлення таких можливостей був названий "самоактуалізацією", котра розглядалася як основний мотив і мета людського життя [12]. На думку, А. Маслоу, потреби людини мають ієрархічну структуру, котра представлена у вигляді піраміди. Ієрархія потреб, відповідно до порядку їх домінування, включає: фізіологічні, у безпеці, у належності і любові, у повазі, пізнанні, в гармонії та самоактуалізації. Остання потреба трактується як найвища в ієрархії потреб, що передбачає самовдосконалення і реалізацію свого потенціалу [4, с. 56].

Незважаючи на активний інтерес дослідників до концепції самоактуалізації, єдиного уявлення про те, що являє собою цей феномен, досі не існує. Так, К. Альдерфер трактує самоактуалізацію

як потребу розвитку, зокрема прагнення до самовдосконалення, росту особистості. Він заперечував ієрархічну побудову потреб і необхідність їх послідовного задоволення [7, с. 123].

Нам імponує також ідея К. Роджерса про самоактуалізацію як творчу тенденцію буття, котра притаманна людині і виражається у здатності створювати і перетворювати себе. Самоактуалізація співвідноситься зі здоровим, повноцінним розвитком особистості [8, с. 797]. Всебічне розкриття особистості характеризується відкритістю до нового досвіду, умінням прислухатися до власної інтуїції, відчуттям волі, високим рівнем творчості. Таке трактування самоактуалізації найбільше співвідноситься з поняттям креативності і передбачає здатність жінки до створення життєвого простору навколо себе [9, с. 86].

Гендерна роль жінки нерозривно пов'язана із материнством як одним із способів реалізації себе у іншій людині – дитині. Зокрема, Д. А. Леонт'єв говорив про те, що самоактуалізація жінки йде шляхом реалізації себе у формі особистісних вкладів у інших людях [3, с. 234].

Проте поряд зі змінами, що відбуваються у ході розвитку суспільства, відбувається й прискорення процесу розвитку особистості жінки як у сімейній, так й у професійній сферах. Відсутність однієї із цих сфер у жінок науково-педагогічних професій не сприяє їх гармонійному розвитку і становленню внутрішньої рівноваги.

Особистісний простір – передбачає інтереси, заохочення поза сімейною і професійними сферами. На жаль, як показує теоретичний аналіз та практичний досвід, жінка повністю віддається саме цим двом сферам. Поняття “особистісного простору”, особливо серед учителів сільських шкіл та шкіл у районних центрах, не усвідомлюється. Хоча з такою проблемою зіштовхуються і наукові співробітники вищих навчальних закладів.

На нашу думку, особистісний простір є значущим компонентом у життєвості жінки. Він повинен давати певну семантику життю жінки, своєрідний глибинний смисл її існування. З проблемою втрати смислу життя зіштовхується більшість жінок після 40 років. Період, коли діти вже виростили і не потребують надмірної материнської уваги, а завантаженість на роботі також є меншою. У більшості випадків жінки мають науковий ступінь кандидата наук, вчене звання доцента і це вважають достатнім для професійного зросту. Певний викладацький досвід зменшує підготовку до уроків та лекційних, семінарських занять. У жінки з'являється вільний час, котрий часто немає чим зайняти. Саме

відсутність особистісного простору, на нашу думку, у більшості випадків і породжує екзистенціальний вакуум.

На думку В. Франкла, сьогодні ми маємо справу вже з фрустрацією не сексуальних потреб, як у часи Фрейда, а з фрустрацією потреб екзистенціальних. Людина сьогодні вже страждає не стільки від відчуття меншовартості, як у часи Адлера, скільки від глибинного відчуття втрати смисла, котре поєднується з відчуттям пустки, саме тому мова йде про екзистенціальний вакуум [11, с. 24].

З точки зору дослідника, існують певні причини, що породжують цей вакуум. На відміну від тварин інстинкти не диктують людині, що їй потрібно робити, і на відміну від людини вчорашнього дня традиції не вказують, що вона зобов'язана робити. Не знаючи ні того, що їй потрібно, ні того, що вона зобов'язана, людина втратила уявлення про те, чого вона хоче. Внаслідок цього вона або хоче того ж, що й всі (конформізм), або робить те, що інші хочуть від неї (тоталітаризм) [11, с. 25].

Прагнення до пошуку і реалізації людиною смислу свого життя В. Франкл розглядає як вроджену мотиваційну тенденцію, притаманну всім людям, і яка є основною рушійною силою поведінки і розвитку особистості. Необхідною умовою ж психічного здоров'я є певний рівень напруги, що виникає між людиною, з одного боку, і локалізованим у зовнішньому світі об'єктивним смислом, котрий йому необхідно здійснити, з іншого боку.

Отже, людина прагне віднайти смисл і відчуває фрустрацію або вакуум, коли це прагнення залишається нереалізованим [11, с. 11].

Відповідно, особистісний простір жінки – це не лише певні прагнення, інтереси, а глибинне усвідомлення смислу власного життя та здатності наповнити його своєю неповторною, самобутньою семантикою.

Створення жінкою гармонійного життєвого простору навколо себе передбачає повноцінну реалізацію її в окреслених сферах. Здатність до світотворення закладена у кожній жінці не лише на рівні індивідуального, а й колективного несвідомого, проте часто блокується багатьма глибиннопсихологічними чинниками. Існують також мотиваційні комплекси, важливі сфери життєдіяльності для особистості, які відбиваються на її життєвому самопочутті.

1. Вітально-мотиваційний – життєві проблеми зв'язані з матеріальним забезпеченням повсякденного життя.

2. Навчально-виробничий – усе, пов'язане з вирішенням конкретних проблем на роботі.

3. Сімейно-родинний – проблеми створення сім'ї, відносини в ній, виховання та здоров'я членів сім'ї, розпад сімейних відносин.

4. Морально-мотиваційний – заклопотаність індивіда проблемами відносин у соціумі та в оточенні: добро, зло, справедливість, чесність.

5. Особистісно-мотиваційний – усе, зв'язане з цінностями досягнення: самоосвіта, цілеспрямованість, самопізнання, самореалізація, а також моральне самовдосконалення.

6. Міжособистісні – проблеми, що виникають в особистому спілкуванні з близькими людьми, друзями, коханими.

7. Щоденні цінності підстав ідентифікації: щастя, яскраве життя, душевний спокій, свобода і незалежність, слава і влада.

8. Комплекс ізольованості – нудьга, самотність, безвихідь, розчарування в житті, соціальна критика.

9. Комплекс неприязні до людей.

Проте людина як господар своєї долі повинна мати не тільки мужність, а й уміння займатися творенням самої себе, свого життя [6, с.304].

Правильний вибір життєвих цілей це є вирішальна умова психологічного здоров'я особистості. За допомогою процесів отримання і переробки інформації людина відображає внутрішній світ і власні стани. Відповідно, адекватне відображення психікою зовнішнього і внутрішнього світу є необхідною умовою адаптування людини до навколишнього середовища. Будь-які патологічні зміни психіки супроводжуються порушенням пізнавальної та емоційної інформації між особистістю і середовищем.

Висновки з даного дослідження. Таким чином, основними компонентами життєтворчого простору жінки є сімейна сфера, професійна реалізація, самоактуалізація та особистісний простір. Існує також багато як глибиннопсихологічних, так і соціальних чинників, які блокують креативний потенціал жінки, погіршують її самопочуття і ускладнюють побудову траєкторії свого життєвого шляху.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку вбачаємо в експериментальному дослідженні психологічних чинників, що ускладнюють процес життєтворчості жінки.

Список використаних джерел

1. Бодалев А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. – М.: Педагогика, 1983. – 272 с.
2. Кон И. С. Введение в сексологию / И. С. Кон – М.: Медицина, 1988. – 320 с.

3. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. / Д. А. Леонтьев. — М.: Смысл, 2003. — 487 с.
4. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу; [пер. с англ.]. — М.: Смысл, 1999. — 425 с.
5. Мистецтво життєтворчості особистості: [Наук.-метод. посібник: у 2 ч.] / Ред. рада: В.М. Доній (голова), Г. М. Несен, Л.В. Сохань, І. Г. Єрмаков та ін. — К.: ІЗМН, 1997. — Ч. 1: Теорія і технологія життєтворчості. — 392 с.
6. Мистецтво життєтворчості особистості: [Наук.-метод. посібник: у 2 ч.] / Ред. рада: В.М. Доній (голова), Г. М. Несен, Л.В. Сохань, І. Г. Єрмаков та ін. — К.: ІЗМН, 1997. — Ч. 2: Життєтворчий потенціал нової школи. — 936 с.
7. Психологическая энциклопедия. — 2-е изд. / Под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. — СПб.: Питер, 2003. — 1096 с.
8. Психотерапевтическая энциклопедия/ Под ред Б. Д. Карвасарского. — СПб.: Изд-во “Питер”, 2000. — 1024 с.
9. Роджерс К. Консультирование и психотерапия / К. Роджерс. — М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. — 464 с.
10. Семиліт М. В. Проектування майбутнього особистості (соціокультурний, етнічний та психологічний аспекти) / М.В. Семиліт. — Київ — Черкаси: КНУТД, В. П. Беденко, 2010. — 164 с.
11. Франкл В. Человек в поисках смысла: [Сборник] / В. Франкл; Общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева. [пер. с англ. и нем.]. — М.: Прогресс, 1990. — 368 с.
12. Goldstein, K. (1957). The smiling of the infant and the problem of understanding the other. *Journal of Psychology*, 44, 175-191.

The article is devoted to the problem of the creation of the life space of the woman. Theoretical and practical analyses show that women who work in the sphere of the science and education have special psychological peculiarities. The paper presents the theoretical model of the life space of woman and explains all the positions of the model.

Keywords: zhittevy prostir zhinki, simeyna sphere profesiyina realizatsiya, samoaktualizatsiya, prostir special person, motivatsiyini complex.

Отримано: 21.02.2012 р.

Дослідження уявлень студентів про особистісні якості лідера

Стаття розкриває проблему розуміння студентами поняття “лідер” та їх уявлень про особистісні лідерські якості. Вивчено значущість відповідальності як якості лідера. З’ясовано, що уявлення студентів про соціально-психологічний феномен лідерства і притаманні лідерові особистісні якості досить повні, адекватні, значною мірою співпадають із висновками наукових досліджень.

Ключові слова: якості лідера, відповідальність.

Статья раскрывает проблему понимания студентами понятия “лидер” и их представлений о личностных лидерских качествах. Изучены значимость ответственности как качества лидера. Выяснено, что представления студентов о социально-психологическом феномене лидерства и присущих лидеру личностных качествах достаточно полные, адекватные, в значительной степени совпадают с выводами научных исследований.

Ключевые слова: качества лидера, ответственность.

Проблема лідерства – проблема, яка вже тривалий час вивчається багатьма дослідниками різних галузей: соціології, політології, психології, педагогіки та інших наук.

Найбільш значущий внесок у вивчення поняття лідерства в зарубіжних дослідженнях зробили такі науковці, як Г.Тард, Г. Лебон, Е. Богардус, Е. Хантер, Т. Адорно, К. Берд, Р. Стогділл, А. Кунц, К. Левін, Сенфорд, Дж. Лолландер, Ф. Фідлер, В. Шутц, Р. Хауз, Д. Мак-Грегор, Р. Лайкерт, Т. Джекобс.

Розробка поняття лідерства зарубіжними вченими ведеться у трьох основних напрямках: теорія вроджених рис лідерства, теорія лідерства як функції групи та теорія лідерства як функції ситуації.

Що стосується вивчення лідерства вітчизняними дослідниками, то вагомий внесок в розвиток теорій лідерства зробили А.Ф. Лазурський, В.М. Бехтерев, А.С. Макаренко, Е.С. Кузьмін, Б.Д. Паригін, А.В. Петровський, Л.І.Уманський, Р.Л. Кричевський, Т.В. Бендас, Н.В. Грیشина, А.Л. Свенцицький, А.С. Чернишев, А.Н. Лутошкін, Н.Н. Обозов, Б.Г. Ананьєв, М.М. Рижак, Т.Н. Мальковська.

Природа, специфіка, функції, типологія лідерства як форми неофіційного керівництва досліджується у працях В.Ф.Ануфрієва, В.Д.Гончарова, В.І.Зацепіна, Т.Н.Мальковської.

Прояви лідерства в дитячих групах на кожному віковому етапі, їх специфіку й організаторські та координаційні функції широко розглянуто у працях психологів: Г.М.Драгунової, О.С.Залужного, І.С.Кона, А.П.Краковського, Д.І.Фельдштейна та ін. Формування мотивації лідерства відповідно до вікового підходу у вивченні онтогенезу особистості досліджували Л.І.Божович, Д.Б.Ельконін, С.В.Походенко. Проблему виховання лідерів, створення умов для розвитку лідерських здібностей та формування соціально-активної особистості розглядали такі відомі педагоги і психологи, як І.Д.Бех, І.П.Іванов, А.Н.Лутошкін, А.С.Макаренко, С.М.Мудрик, Л.І.Новикова, І.П.Підласий, В.О.Сухомлинський.

Б.Д.Паригін трактує лідерство як один з процесів організації та управління малої соціальної групи, який сприяє досягненню групових цілей в оптимальний термін і з оптимальним ефектом [8]. Інші науковці (Н.І.Алексеева, С.А.Багреців, І.Д.Бех, Дж.Террі) визначають лідерство як вплив на групу, що спонукає її членів до досягнення спільної мети. І.Валер, Ф.Массарик, Р.Таннекебаром трактують лідерство як міжособистісну взаємодію, яка виявляється в конкретній ситуації за допомогою комунікативного процесу і спрямована на досягнення цілей. О.М.Зайцева, Р.Л.Кричевський під лідерством розуміють явище активного провідного впливу особистості – члена групи – на групу в цілому в напрямку виконання групових завдань.

Серед найновіших досліджень лідерства основна частина присвячена вивченню лідерства у сфері політики, управління організаціями дослідження лідерства в представників окремих професій (зокрема, працівників органів внутрішніх справ тощо). Тільки деякі роботи містять інформацію щодо лідерства в учнівських чи студентських колективах.

Зокрема, А.В.Кюбера вивчала організаційно-психологічні детермінанти лідерства в органах внутрішніх справ України. Нею розроблено інтеграційну модель управлінського лідера органів внутрішніх справ, визначено психолого-педагогічні умови, методи і засоби оптимізації лідерства в ОВС [3].

С. А. Осіпова досліджувала сучасні тенденції формування інституту політичного лідерства та їх прояв в Україні. Авторка розкрила сутність і основний зміст тенденцій формування інституту політичного лідерства в умовах трансформаційних процесів, що відбуваються в українському суспільстві, описала найефективніші шляхи формування політичного лідерства в сучасних політичних умовах [7].

Н.В.Мараховською уперше теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічні умови ефективності

формування лідерських якостей майбутніх учителів у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу, а саме: спрямування мотиваційно-ціннісної сфери майбутнього вчителя на лідерство в процесі навчання; здобуття майбутнім учителем сукупності інтегрованих знань про лідерство в педагогічній діяльності; забезпечення розвитку лідерських умінь майбутнього вчителя в процесі навчання; набуття майбутнім учителем практичного досвіду лідерства під час педагогічної практики. Виявлено особливості формування лідерських якостей майбутніх учителів у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу, а саме: збагачення мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх учителів мотивами лідерства, здобуття знань про лідерство за рахунок розкриття змісту цих дисциплін, який відбиває інформацію про людину, її особистісні якості, зокрема й лідерські; формування лідерських умінь й дотримання стійкої лідерської позиції студентами в процесі діалогічної взаємодії, яка є характерною ознакою гуманітарних дисциплін. Авторка розуміє лідерство як процес організації та управління колективом, а поняття “лідер” означає особистість, яка має цінний для групи потенціал, ініціює взаємодію членів групи, впливає на згуртування колективу; критерії (мотиваційний, когнітивний, операційний, контрольно-корегувальний) та їх показники, рівні ефективності лідерських якостей майбутніх учителів.

Н.В.Мараховською уточнено критерії та показники сформованості лідерських якостей майбутніх учителів, до яких вона віднесла: мотиваційний (прагнення стати лідером у педагогічній діяльності); когнітивний (характер засвоєння знань про лідерство в педагогічній діяльності); операційний (лідерські вміння: організаторські, комунікативні, перцептивні, прогностичні, креативні, саморегуляції), контрольно-корегувальний (забезпечує збереження стійкої лідерської позиції, яка відбивається в самовираженні лідерських якостей у педагогічному процесі, подоланні перешкод, що заважають самореалізації в лідерстві) [5].

В.В.Ягоднікова займалась вивченням особливостей формування лідерських якостей старшокласників в особистісно орієнтованому виховному процесі загальноосвітньої школи. Авторка виокремила основні теоретичні напрями визначення значущих факторів ефективного лідерства:

1) суб'єктивно-психологічний, згідно з яким лідер є особистістю з відповідними соціально-психологічними якостями, тобто лідер трактується як біопсихологічне явище, без урахування соціально-економічної зумовленості;

2) функціонально-ситуаційний, який стверджує, що лідерство виникає як відповідь на потребу ситуації; за такого підходу зменшується роль активності особистості й до уваги не беруться особистісні риси, але поява лідера пояснюється як результат місця, часу та обставин;

3) інтегрований напрям, згідно з яким лідерство є процес організації міжособистісних відносин у групі.

На думку В.В. Ягоднікової, на характер лідерської ролі впливає взаємозв'язок трьох змінних: якості лідера, якості послідовників, чи відомих, і характер ситуації, в якій виявляється лідерство. Авторка стверджує, що процес формування лідерських якостей в особистісно орієнтованому виховному процесі загальноосвітньої школи буде ефективнішим, якщо реалізувати відповідну технологію, що передбачає наявність таких педагогічних умов: урахування особливостей і розвиток мотивації лідерства старшокласників; забезпечення цілеспрямованого розвитку лідерських якостей старшокласників шляхом організації учнівського колективу, самоврядування та школи лідерів; створення стимульовального і розвивального середовища, використовуючи інтерактивні форми роботи (КТС, тренінги, рольові ігри); створення гуманних відносин суб'єктів виховання [10].

Д.В. Беспалов досліджував вплив організованості групи на лідерство і його ефективність у напружених ситуаціях спільної діяльності. В роботі йдеться про потенційні можливості лідерства, що склалися в високоорганізованих групах (узгоджена думка групи щодо лідерства, стійкість лідерства, лідерський “резерв”, співвідношення лідерів-організаторів і дезорганізаторів, адекватне сприйняття лідерів групою). Реалізується лідерство в напружених ситуаціях спільної діяльності в збігу рівня домагань лідерів і їх реального внеску в групу, оптимальному поєднанні стратегічного і тактичного лідерства. Говорить про те, що поява лідерів-дезорганізаторів у групі зумовлена відсутністю можливості у потенційних лідерів реалізувати себе в рамках офіційних структур, а також моральними рисами особистості лідера. Тривале перебування лідера в ролі дезорганізатора або організатора позначається на особливостях його особистості [1].

Проблемою розвитку лідерських якостей займалась А.И. Давлетова. Авторкою виявлено та систематизовано теоретичні передумови психологічного супроводу розвитку лідерських якостей студентської молоді. З позицій особистісного підходу визначено специфіку розвитку лідерських якостей студентів в умовах навчання в педагогічному вузі. Зазначено, що розвиток лідерських

якостей у студентів педагогічного вузу буде ефективним, якщо: процес організації психолого-педагогічного супроводу розвитку лідерських якостей буде виступати як частина цілісного педагогічного процесу вузу; ефективність процесу розвитку лідерських якостей визначається особливими умовами, створеними в ході психолого-педагогічного супроводу; реалізується поетапна робота за програмою психолого-педагогічного супроводу розвитку лідерських якостей [2].

Актуальність полягає у спробі дослідити проблему лідерства в студентському колективі. Лідерська позиція характеризується відповідальним ставленням до себе, інших членів групи, природи, світу; готовністю взяти на себе відповідальність при розв'язанні проблемних ситуацій. Формування лідера – одна з граней формування національної еліти.

Метою статті є висвітлення результатів дослідження щодо розуміння студентами поняття “лідер” та їх уявлень про особистісні якості, які притаманні лідеріві.

Для вивчення даної проблеми була розроблена анкета, результати опитування за якою були опрацьовані за допомогою контент-аналізу.

Зокрема, на запитання 1 даної анкети, в якому було запропоновано дати визначення лідера, отримані результати, які свідчать про те, що у визначеннях переважає особистісний компонент. Результати подано у таблиці 1.

Таблиця 1

Контекст відповідей щодо розуміння студентами поняття “лідер”

Контекст відповідей (компонент)	Кількісний показник	Результати у %
Особистісний	145	60,4
Соціально-психологічний	95	39,6

Відповідно до відображених у таблиці 1 результатів можна говорити про те, що переважна більшість опитаних (60,4 %) описує лідера як такого, якому притаманні певні особистісні характеристики. Це говорить про те, що студенти бачать невід’ємними ознаками лідера такі якості, як впевненість у собі, цілеспрямованість, організованість, чесність, справедливість.

Типовими були такі відповіді студентів: *“Лідером вважаю людину, яка має авторитет, йде до своєї мети, не боїться труднощів та говорить правду”*; *“...це людина, яка за допомогою своїх здібностей, вміє і сил впливає на інших людей”*; *“...це людина, яка володіє хорошими ораторськими здібностями, вміє переконувати і вести людей за собою”* тощо.

Решта опитуваних, а це 39,6 %, в процесі визначення, хто такий лідер, виявилися більшою мірою орієнтованими на соціально-психологічні прояви лідерства. У такому підході до розуміння лідера акцент ставиться насамперед на здатності об'єднувати людей, усвідомлювати відповідальність за інших тощо.

Прикладами таких визначень можуть слугувати такі: *“Лідер – це людина, яка не боїться брати на себе відповідальність за інших”*; *“Лідер повинен добре ставитись до інших, вміти вести їх за собою”*; *“Лідер – людина, яка швидко пристосовується до будь-якої ситуації, вирішує конфліктні питання і може повести колектив за собою”*; *“Лідером можна назвати ту людину, яка досить активна і може повести за собою”* та інші.

Отже, дослідження показало, що студенти загалом досить повно і адекватно визначають, хто такий лідер, та водночас їх визначення відзначаються певною індивідуальною своєрідністю, що, на нашу думку, відображає актуальність тих чи інших аспектів лідерства для кожного респондента.

Пункт 2 нашої анкети був спрямований на виявлення найважливіших якостей лідера, якими їх бачать студенти. Кількісний аналіз отриманих даних подано у таблиці 2.

Таблиця 2

Найважливіші якості лідера очима студентів (n=240, %)

№ з/п	Якість	Дані у %
1.	Впевненість	58,3
2.	Комунікабельність	58,3
3.	Сміливість	54,2
4.	Відповідальність	52
5.	Наполегливість	50
6.	Рішучість	45,8
7.	Інтелектуальність	42,5
8.	Організованість	40,4
9.	Цілеспрямованість	39,2
10.	Організаторські здібності	36,3
11.	Чесність	35,4
12.	Витривалість	33,3
13.	Дружність	33,3
14.	Ввічливість	29,6
15.	Справедливість	29,2
16.	Енергійність	27
17.	Мудрість	27

18.	Переконливість	27
19.	Веселий характер	25
20.	Харизма	25
21.	Ентузіазм	22,1
22.	Доброзичливість	20,8
23.	Сила волі	19,2
24.	Активність	18,8
25.	Надійність	18,8
26.	Послідовність	14,6
27.	Уважність	13,3
28.	Відвертість	12,5
29.	Об'єктивність	12,5
30.	Кмітливість	12,5
31.	Життєрадісність	11,7
32.	Ораторські здібності	10,4
33.	Краса (зовнішність)	9,2
34.	Впертість	8,3
35.	Кмітливість	8,3
36.	Відкритість	6,3
37.	Доброта	6,3
38.	Ініціативність	4,2
39.	Поступливість	1,3

На основі отриманих даних можна зробити висновок про те, що портрет лідера очима студентів об'єднує досить різноманітні ознаки та особистісні якості, включаючи зовнішню привабливість, інтелектуальні здібності, вольові якості, комунікативні та організаційні здібності тощо.

З таблиці видно, які якості студенти найчастіше вважають притаманними лідеру, а які найрідше. Стосовно найчастіше зазначених якостей, то сюди слід віднести: комунікабельність (58,3%), впевненість (58,3%), сміливість (54,2%), відповідальність (52%), наполегливість (50%).

Співвідносячи ці емпіричні дані з результатами інших психологічних досліджень, бачимо, що виявлені нами особливості сприйняття студентами особистості лідера та його основних якостей цілком кореспондуються з рисами лідера, котрі були виявлені прихильниками теорії рис (Л. Бернард, В. Бінхам, О. Тед, С. Кілбоурн), серед яких зокрема: сильне прагнення до відповідальності і завершення справи; енергія і наполегливість у досягненні мети; ризикованість і

оригінальність у вирішенні проблем; ініціативність; самовпевненість; здатність впливати на поведінку оточуючих, структурувати соціальні взаємини; бажання взяти на себе всі наслідки дій та рішень; здатність протистояти фрустрації і розпаду групи [4].

Отже, уявлення студентів про соціально-психологічний феномен лідерства і притаманні лідерів особистісні якості досить повні, адекватні, значною мірою співпадають із висновками наукових досліджень. Справедливо буде зосередити увагу й на аналізі якостей лідера, котрі, на думку студентів, не є важливими, а відтак, й зустрічаються найрідше. З таблиці видно, що до таких якостей належать ініціативність (4,2%), доброта (6,3%), поступливість (1,3%), відкритість (6,3%).

Зрозумілою є ситуація щодо таких якостей як доброта та поступливість. Важко говорити про ефективність лідера за умови переважання у нього таких рис. Їх домінування, швидше за все, призводитиме до вразливості лідера, а відтак, знижуватиме й ефективність його діяльності.

Що стосується низької частоти зустрічаємості у відповідях таких важливих для лідера якостей, як ініціативність (4,2%) та відкритість (6,3%), то, на нашу думку, однією з причин може бути недостатньо чітке розуміння їх не лише як особистісних якостей, а й змісту самих понять. Про це в своєму дослідженні говорить і Купцова Н. В. [6].

Наступний пункт анкети мав за мету на основі виокремлення найважливіших якостей лідера шляхом їх ранжування респондентами визначити ранг значущості відповідальності як однієї з важливих якостей (рис. 1.).

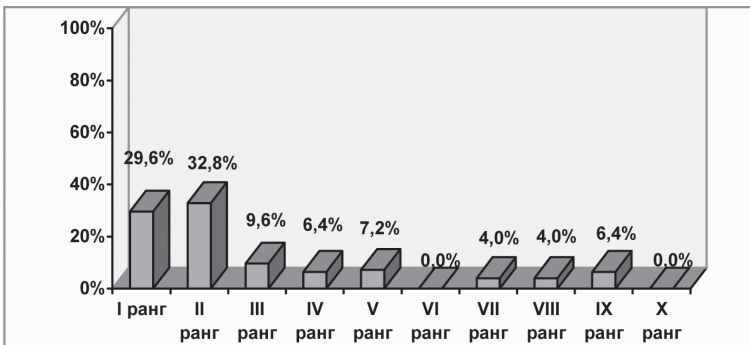


Рис. 1. Рангова значущість відповідальності як якості лідера (n=125, %)

На основі отриманих даних було зроблено висновки щодо значущості такої якості, як відповідальність в системі лідерських

якостей, з точки зору студентів. Як бачимо з рисунку 1, найчастіше відповідальність посідає перший чи другий ранг (29,6% та 32,8% відповідно). На користь значущості відповідальності в діяльності лідера, вказує й суттєвий відрив першого й другого рангів від інших. З рисунку 1 бачимо, що серед решти рангів (III-X) максимальний показник складає всього 9,6%. Виходячи з цього можна говорити, що відповідальності, як якості (рисі) лідерства студенти надають великого значення в системі лідерських якостей особистості.

Четвертий пункт нашої анкети передбачає оцінку студентами якостей (вони називалися студентами в пункті другому) як у лідера їх групи, так і у самих себе. Їм було запропоновано дати оцінку від 1 до 5 балів кожній названій ними якості.

З результатів бачимо, що переважна більшість досліджуваних оцінює прояв лідерських якостей у лідера групи балами 4 та 5. На нашу думку, це говорить про той факт, що студенти висувують в лідери ту людину, яка володіє якостями, котрі розуміються самими студентами під поняттям “лідер”.

Проте є якості, які студенти оцінили у 1-3 бали, хоча їх відсоток незначний. До таких якостей належать: впевненість, комунікабельність, організаторські здібності, справедливість, енергійність, мудрість, активність, уважність, життєрадісність, краса (зовнішність), хитрість, ініціативність.

Аналізуючи самооцінку студентів щодо прояву лідерських якостей бачимо, що переважна кількість респондентів оцінюють наявність лідерських якостей власне у себе у 3-4 бали. Можна припустити, що це зумовлено відсутністю необхідності у переважній більшості студентів проявляти лідерські якості на практиці, тобто відсутністю “лідерської активності”. На нашу думку, це є наслідком того, що “лідерську місію” в групі виконує безпосередньо лідер.

Також варто звернути увагу на певну відмінність у кількості оцінок лідерських якостей в 1-2 бали у першому і другому випадках. Як бачимо, таких оцінок при самооцінці лідерських якостей менше. Тут зустрічаються енергійність, мудрість, доброта та наполегливість.

Окремо акцентуємо увагу на показниках такої якості лідера, як відповідальність. Як бачимо з результатів дослідження, переважна більшість респондентів оцінюють відповідальність у 4-5 бали в контексті діяльності саме лідера, а не при самооцінці (64% і 17,6% проти 46,4% і 11,2% відповідно). Оцінка відповідальності в 3 бали має 18,4% при оцінці якостей лідера, та 33,6% при самооцінці. Також при самооцінці ряд студентів оцінили відповідальність у 2 бали (8,8%), чого не зустрічається в оцінках даної якості у власне лідера групи.

Отже, базуючись на даних, отриманих в ході опрацювання анкет, можна говорити про широкий спектр розуміння студентами важливості ролі відповідних лідерських якостей в діяльності лідера. Зокрема, варто зазначити, що уявлення студентів про соціально-психологічний феномен лідерства і притаманні лідерові особистісні якості досить повні та адекватні, значною мірою співпадають із висновками наукових досліджень.

Список використаних джерел

1. Беспалов Д. В. Влияние организованности группы на лидерство и его эффективность в напряженных ситуациях совместной деятельности: На примере учебных групп подростков и юношей : автореф. дис ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Д.В.Беспалов. – Курск, 2005. – 24 с.
2. Давлетова А. И. Развитие лидерских качеств студентов педагогического вуза : атореф. дис... кандидата психологических наук : 19.00.07 /А.И.Давлетова. – Москва, 2007. – 22 с.
3. Кюбера А. В. Організаційно-психологічні детермінанти лідерства в органах внутрішніх справ України : автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.06 / А.В.Кюбера // Київ. нац. ун-т внутр. справ. – К. , 2008. – 16 с.
4. Купцова Н.В. Открытость как профессиональная черта личности психолога-консультанта // Актуальные вопросы психологии и психологического образования. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://econf.rae.ru/article/5253> (20.03.2012)
5. Мараховська Н. В. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу : дис... канд. наук: 13.00.04/ Н.В.Мараховська . — Х.: Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди, 2009. – 22 с.
6. Ольшанский Д. В. Основные теории лидерства. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа:<http://psyfactor.org/lib/liderttheory.htm>
7. Осіпова С.А. Сучасні тенденції формування інституту політичного лідерства та їх прояв в Україні : дис... канд. наук: 23.00.02/С.А.Осіпова. – О.: Одес. нац. юрид. акад, 2006. — 16 с.
8. Парыгин Б.Д. Регуляция социально-психологического климата трудового коллектива /Б.Д.Парыгин. – Л.: “Наука”, 1986. – 16 с.
9. Савчин М.В. Психологія відповідальної поведінки: Монографія/ М.В.Савчин. –Івано-Франківськ: Місто НВ, 2008. – 280 с.

10. Ягоднікова В. В. Формування лідерських якостей старшокласників в особистісно орієнтованому виховному процесі загальноосвітньої школи : дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / В. В.Ягоднікова; Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського. – О., 2006. –215 арк.

This article reveals the problem of understanding the students the concept of “leader” and their ideas about personal leadership skills. Studied the importance of responsibility as a leader. It was found that students’ understanding of the socio-psychological phenomenon of leadership and leader of the inherent personal qualities rather full, adequate, largely coincide with the conclusions of scientific research.

Key words: quality leadership, responsibility.

Отримано: 21.02.2012 р.

УДК 37. 147: 37 011. 3-051: 78

В.М.Лабунець, Р.І.Ковальський

Особливості формування виконавської техніки майбутнього учителя музики у процесі інтеграції інструментальних дисциплін

У статті розглядаються особливості формування виконавської техніки студентів у процесі інтеграції дисциплін інструментального циклу. Автори вважають, що основним чинником інтеграції музично-виконавських дисциплін педагогічна задача. Усі компоненти 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: інтеграція, інструментально-виконавська діяльність, педагогічна задача, педагогічна ситуація, професійна підготовка, міждисциплінарна взаємодія.

В статье рассматриваются особенности формирования исполнительской техники студентов в процессе интеграции дисциплин инструментального цикла. Автор считает, что основным фактором интеграции музыкально-исполнительских дисциплин выступает педагогическая задача. Все компоненты 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: интеграция, инструментально-исполнительская деятельность, педагогическая задача, педагогическая ситуация, профессиональная подготовка, междисциплинарная взаимодействие.

Постановка проблеми. Сучасна система вищої педагогічної освіти орієнтується на нове соціальне замовлення – заміну освітньої парадигми просвітительства на парадигму культуротворчості і культуросвіченості, а тому передбачає поруч з диференціацією активне впровадження інтеграційних процесів у навчання, які набувають особливого значення за умов інформаційного перевантаження сучасного навчально-пізнавального процесу. Завдання інтеграції змісту навчання полягає в об'єднанні всіх або майже всіх його ланок у цілісну дидактичну систему, що сприятиме засвоєнню студентами комплексу фундаментальних і гуманітарних знань, які майбутній учитель музики зможе творчо використати у своїй професійній діяльності. Впровадження інтегративних процесів у навчально-виховний процес підготовки майбутніх учителів музики передбачає: визнання значущості не лише змісту навчального матеріалу, а й логічних зв'язків між елементами цього змісту; формування у студентів цілісної системи знань з музичного мистецтва; забезпечення фундаментальності отриманих знань, розробку критеріїв включення нових відомостей у зміст фахової підготовки майбутніх учителів; застосування адекватних змісту форм, методів і засобів навчання; розвиток професійних та особистісних якостей майбутнього учителя, його творчості.

Вищий рівень інтеграції передбачає інтеграцію як змістову, так і процесуальну: інтеграція зумовлює зміни практично усіх елементів дидактичної системи змісту, методів, форм навчання тощо. При цьому зв'язок між елементами повинен бути природним, не порушувати логіку навчання навчальних, базуватися на ретельно відібраному і навчальному матеріалі. Ось чому спроби інтеграції музично-виконавських дисциплін лише на рівні теоретичного матеріалу не дають очікуваних результатів. У зв'язку з цим виникає необхідність активного пошуку інших шляхів реалізації інтегративного підходу до музично-виконавської підготовки майбутніх учителів.

Аналіз досліджень і публікацій. Нині досліджено низку близьких проблем у галузі інтегративних процесів в освіті (М. Борулава, С. Гончаренко, Р. Гуревич, І. Козловська, О. Сергеев, Т. Якимович), професійної педагогіки (А. Беляєва, О. Дубинчук, І. Зязюн, М. Кадемія, М. Махмутов, Н. Мойсеюк, Н. Ничкало, М. Сметанський), інформатизації освіти (В. Биков, І. Булах, Є. Веліхов, О. Джеджула, М. Жалдак, К. Зуєв, В. Клочко, Г. Козлакова, А. Коломієць, В. Кухаренко, Р. Собко, О. Стечкевич, Л. Шевченко) та ін.

Водночас, аналіз психолого-педагогічної й методичної літератури з проблеми дослідження, а також масової педагогічної практики свідчить, що, незважаючи на численні пошуки в напрямі інтеграції освіти, поза увагою дослідників залишилися важливі питання інтеграції музично-виконавських знань, умінь та навичок в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики.

Мета статті – визначення ролі педагогічних задач та ситуацій у формуванні виконавської техніки майбутнього учителя музики.

Виклад основного матеріалу. Одним із важливих етапів інтеграції навчальних дисциплін є визначення інтегративних чинників – інтеграторів. Інтегратор – це “пристрій для інтегрування” вихідних елементів інтеграції. Ними можуть бути загальнонаукові поняття, ідеї, теорії, спільні об’єкти пізнання, методи навчання тощо.

У процесі пошуку можливих форм інтеграції музично-виконавських дисциплін очевидною стала нереальність повного синтезу теоретичного та практичного матеріалу. Бо однією з ознак зінтегрованого об’єкта, як якісно нового утворення, є збереження індивідуальних властивостей вихідних елементів інтеграції у складі зінтегрованого об’єкта.

Аналізуючи особливості процесу засвоєння музично-виконавських знань, умінь та навичок, ми дійшли до висновку, що інтеграція дисциплін інструментального циклу повинна відбуватися насамперед в процесі виконання педагогічних ситуацій та задач. Дійсно, основою практичної підготовки студентів є розв’язання великої кількості виконавських задач, тому сформованість комплексу виконавських умінь та навичок слід вважати кінцевою метою засвоєння змісту інструментальних дисциплін. Причому практичні задачі з основного музичного інструмента, ансамблевої гри та концертмейстерського класу мають багато спільного: розвиток біомеханістично-доцільних музично-ігрових прийомів інструменталіста; формування оперативної техніки інструменталіста; адекватне розкриття виконавцем змісту музичного твору та його ставлення до нього, формування суб’єктивного музичного образу виконавця; досягнення художньо-доцільного музичного образу виконавця.

Отже, є всі реальні підстави для того, щоб вважати педагогічну задачу основним інтегративним чинником у процесі інтеграції дисциплін інструментального циклу.

В дидактиці задача пізнавальна – це навчальне завдання, яке передбачає пошук нових знань, способів (умінь); стимуляцію активного використання в навчанні зв’язків, відношень, доведень [1].

Багато відомих дослідників надають задачам особливого значення у навчальному процесі. Вони вважають, що навчальний

матеріал тільки тоді може стати предметом діяльності, коли він знаходить прояв у задачі. Задача, на їх думку, є узагальнюючою і обов'язковою формою викладу навчального матеріалу. Тому функція системи навчальних задач полягає не стільки у закріпленні вивченого матеріалу, скільки у забезпеченні розуміння, осмислення та засвоєння навчального матеріалу взагалі.

Термін “задача” за частотою його використання найрозповсюджених у науці й освітній практиці. Пізнавальна задача – предмет дослідження багатьох наукових областей, тому у визначенні цього поняття відбивається специфіка кожної з них.

Ми погоджуємося з В. Максимовою, яка визначає міжпредметні задачі як “задачі, що вимагають підключення знань з різних предметів, чи задачі, складені на матеріалі одного предмета, які використовуються з визначеною пізнавальною метою у викладанні іншого предмета” [2].

Діяльнісна концепція знань значно підвищує роль задач у їхньому засвоєнні. Останнє припускає й оволодіння способами діяльності, що здійснюються за допомогою аналізу, синтезу, узагальнення, конкретизації, різних евристичних прийомів. Діяльнісна концепція формування понять реалізується за допомогою задач, що сприяють посиленню мотивації введення поняття; виявленню істотних властивостей поняття; засвоєнню термінології, символіки, розумінню змісту кожного слова у визначенні; запам'ятовуванню визначення; оволодінню обсягом поняття; розкриттю взаємозв'язку понять, навчанню застосуванню поняття; конструюванню поняття.

Аналіз фахової підготовки майбутніх учителів музики показав, що педагогічні ситуації та задачі, що використовуються у процесі інструментальної підготовки студентів, є проміжною ланкою між педагогічною теорією і практикою, тобто перекладаються на мову практичних дій, практичної діяльності.

Моделювання типових педагогічних ситуацій у процесі підготовки учителя музики (аналіз цих ситуацій, проектування способів дії в цих ситуаціях, розігрування дій в умовах запропонованих ситуацій) дає змогу задалегідь, ще до безпосередньої практики в школі, перетворювати і синтезувати знання та уміння, набуті під час вивчення інструментальних дисциплін, та плідно використовувати їх для досягнення належних результатів у фаховій діяльності.

На відміну від реальних проблем і задач, з якими має справу учитель-практик, навчально-виконавські задачі спеціально призначені для підготовки фахівців, цілеспрямованого формування в них окремих умінь та навичок. При роботі з ними, на відміну від реальної практики, значно знижуються переживання студентів за

можливі музично-виконавські помилки. Крім того, процес розв'язання навчально-виконавських задач відбувається при прямій взаємодії та самоконтролі студентів, тобто одразу здійснюється корекція й дається оцінка прийнятих рішень.

У науковій літературі зустрічаються різні види класифікацій педагогічних задач. Л. Кондрашова розглядає такі типи задач, що дають змогу слухачам усвідомити сутнісні ознаки педагогічних понять, процесів, явищ; задачі, що виявляють гнучкість мислення й усвідомленість педагогічних знань; задачі, що включають планування, побудову педагогічної діяльності, вибір оптимальних засобів та способів її виконання; задачі, що розвивають уміння передбачати ймовірний результат педагогічного впливу; задачі, що вимагають нових знань, різних засобів та методів їхнього застосування; задачі, зв'язані з оцінкою і доказом правильної або неправильної педагогічної дії, його проміжних і кінцевих результатів [3, с. 7-8].

Л. Спірін пропонує розподіл педагогічних задач у залежності від етапу педагогічної діяльності: задачі етапу педагогічної діагностики (вивчення характерів учнів); задачі етапу педагогічного цілепокладання (визначення оперативних, тактичних та стратегічних цілей допомоги); задачі етапу педагогічного планування (прогнозування) майбутньої роботи задля досягнення поставлених цілей; задачі етапу практичного здійснення накресленого плану (творче перетворення в життя); задачі аналізу результатів виконаної роботи (самокритична оцінка досягнутого) [4].

Наявність різних класифікацій педагогічних задач, на нашу думку, дасть змогу охопити у навчальному процесі максимальну кількість різноманітних педагогічних ситуацій, проаналізувати їх, сформулювати педагогічні задачі і знайти можливі шляхи їх розв'язання. Чим більше типів педагогічних ситуацій та задач буде розглянуто під час підготовки майбутніх учителів, тим вірогідніше, молоді фахівці під час педагогічної діяльності зможуть самостійно впоратися з будь-якою педагогічною задачею, вмітимуть виявляти труднощі та усувати їх.

Проектувально-діяльнісний етап керівництва процесом формування готовності студентів до розв'язування педагогічних ситуацій та задач – це реалізація системи двох складових: підготовча робота викладача та безпосередня організація діяльності студентів на заняттях із включенням завдань на розв'язування педагогічних ситуацій та задач.

Основними недоліками в організації музично-виконавської діяльності студентів з розв'язування педагогічних ситуацій та задач є:
– відсутність системи у застосуванні педагогічних задач та ситуацій, їх випадковість;

- рівень складності пропонованих музично-виконавських завдань не відповідає можливостям, рівню виконавських досягнень студентів;
- студент постає як пасивний виконавець;
- не продумані ефективні форми самоконтролю музично-виконавської діяльності.

Визначаючи систему музично-виконавських завдань, необхідно керуватися тим, що виконання їх дасть змогу вирішувати:

- формування професійного обов'язку та відповідальності;
- оволодіння фаховими знаннями, уміннями та навичками, які розкривають специфіку педагогічної праці, професійні функції учителя музики, способи професійних дій і вирішення педагогічних ситуацій;
- вироблення соціально-ціннісних професійних навичок та норм поведінки, в основі яких лежить професійна етика учителя музики;
- формування активного професійно-педагогічного мислення;
- тренування психічно-виконавської врівноваженості: керування своїми емоціями, думками, почуттями, діями;
- розвиток високого ступеня регуляції й саморегуляції виконавської поведінки учителя музики;
- розвиток емоційної та вольової сфер, які забезпечують високу працездатність учителя музики;
- удосконалення організаторських здібностей та уміння керувати всіма видами музично-виконавської діяльності учнів;
- розвиток потреби у професійному самовдосконаленні, що становить основу педагогічної та музично-виконавської майстерності.

Різноманітність ситуацій зумовлює необхідність поєднання їх відповідно до змістової сторони готовності майбутнього учителя до музично-виконавської діяльності. Конкретизуючи зміст та характер музично-виконавських завдань, потрібно враховувати, що, виконуючи їх, студенти повинні мати можливість для творчого пошуку шляхів їхнього вирішення. Самостійність, активізація розумової діяльності студентів розвивають різноманітні психічні процеси, а зусилля, що виявляються при цьому, закріплюють позитивне ставлення до педагогічної роботи і формують необхідні професійні якості майбутнього учителя музики. Інтерес робить міцним запам'ятовування професійної інформації, зосереджена увага сприяє успішному вирішенню музично-виконавських завдань, здатність долати труднощі, які виникають у створених педагогічних ситуаціях, формує музично-аналітичне мислення, міцну волю і сильний характер.

Основними принципами побудови навчально-методичної роботи із застосуванням педагогічних ситуацій та задач вважаємо:

- цілеспрямованість застосування педагогічних ситуацій та задач (кожен вид повинен мати цільову функцію, сприяти формуванню музично-виконавських умінь та навичок);
- доступність завдань – з одного боку, їх конструктивно-творчий характер – з другого;
- індивідуалізація та диференціація у застосуванні педагогічних ситуацій і задач;
- варіативність музично-виконавських завдань (можливість студента вибирати той чи інший вид роботи, рівень її складності);
- активність позиції студента, яка виявляється у доборі змісту самостійних завдань, обґрунтуванні активних форм і методів навчання – з одного боку, та активність позиції студента, яка виявляється у прагненні гарно виконати завдання, формувати музично-виконавські уміння та навички – з другого.

Ефективності застосування педагогічних ситуацій та задач під час музично-виконавської діяльності сприяє дотримання системи вимог:

- добір та визначення видів і кількості (варіантів) педагогічних ситуацій, задач для опрацювання різного музичного матеріалу;
- добір педагогічних ситуацій у відповідності з рівнями підготовки студентів, урахування їх складності та доступності;
- застосування таких форм організації музично-виконавської діяльності з розв'язування педагогічних ситуацій, які активізують пошуково-творчу діяльність студентів;
- формування змістовних мотивів музично-виконавської діяльності студентів;
- надання навчальному музично-виконавському матеріалу особистісного сенсу;
- контроль за організацією та ходом музично-виконавської діяльності студентів з розв'язування педагогічних ситуацій і задач.

Під час фахової підготовки майбутнього вчителя музики у процесі інтеграції інструментальних дисциплін важливо створити такі умови, за яких він мав би можливість зіткнутися з різними педагогічними ситуаціями, і при цьому його завдання полягає в умінні перетворити ситуацію на задачу та в прийнятті оптимального рішення.

Важливий фактор результативності роботи із застосування педагогічних ситуацій та задач – вибір форми організації музично-виконавської діяльності студентів. Серед них:

- індивідуальні (задачі розподіляються між окремими студентами для самостійного опрацювання музичного матеріалу);

- групові (завдання даються студентам, які виконують їх під час спільної музично-виконавської діяльності);
- фронтальні (коли задачі ставляться перед усіма студентами інструментального класу, а їх розв'язання здійснюється у формі загальної дискусії чи іншої комунікативної форми особистісно орієнтованого виховання).

Вибір однієї із форм залежить від змісту і характеру самих задач. Ще один визначальний фактор – рівень музично-виконавської підготовки студентів. Індивідуальний підхід до застосування педагогічних ситуацій та задач здійснюється з урахуванням індивідуальних особливостей студентів, рівнів освіти та темпів просування в музично-виконавській підготовці.

Підібрати комплекс завдань з основного музичного інструмента, ансамблевої гри та концертмейстерського класу, на нашу думку, означає встановити, які види виконавських завдань, і в якій послідовності пропонувати для розв'язання з тим, щоб кожне із них забезпечувало більш високу ступінь підготовки студента. При цьому система завдань має відповідати загальним вимогам логічних основ систематизації. Одним із критеріїв добору завдань є зміст і структура навчальної дисципліни, виражені в навчальній програмі.

Отже, суть інтеграції музично-виконавських дисциплін полягає не тільки у структуруванні навчального матеріалу на основі інтегративного підходу, а в більшій мірі зводиться до розробки комплексу педагогічних задач, який би відобразив інтегративний характер навчального матеріалу. Це одна з найважливіших умов формування у студентів цілісної системи виконавських знань, умінь та навичок, яка є важливою складовою професійної підготовки майбутніх учителів музики. Основними критеріями, що визначають ефективність використовуваної системи педагогічних задач, є відповідність навчальній програмі, доступність, наступність, різноманітність, порядок вивчення, число виконавських завдань, можливість установалення діючих міжпредметних зв'язків. Застосування методу розв'язання педагогічних задач у процесі музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики дозволить, на нашу думку, моделювати *типові педагогічні ситуації* і, задалегідь, ще до безпосередньої практики в школі, видозмінювати та синтезувати знання, отримані в процесі вивчення інструментальних дисциплін, а також застосовувати їх для розв'язання практичних завдань.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. Інтегроване навчання: за і проти / С. Гончаренко, Ю. Мальований // Освіта. – 1994. – 16 лют. – С. 5.

2. Максимова В. Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения: Кн. для учителя / В. Максимова. – М.: Просвещение, 1984. – 143 с.
3. Кондрашова Л.В. Методика підготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися: Учеб.пособие / Л.В. Кондрашова. – М.: Прометей, 1990. – 158 с.
4. Спирин Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач / Л.Ф.Спирин; под ред.П.И. Пидкасистого. – М.: Российское педагогическое агентство, 1997. – 174 с.

The article highlights the features of the formation of music and performing knowledge and skills in the integration of disciplines of instrumental cycle. The author believes that pedagogical problem is the main factor in the integration of music and performance disciplines. All components of continuous music and performance training create the integrative complex, which has a common purpose, common principles, common internal organization.

Keywords: integration, instrumental and performance activities, pedagogical problem, pedagogical situation, training, interdisciplinary interaction.

Отримано: 12.02.2012 р.

УКД 159.9

С.Ю.Лебедева, І.О.Поляков

Розробка та впровадження соціально-психологічного тренінгу “Психологія та безпека Євро-2012”

У статті розглянуто проблеми, що стосуються підготовки працівників психологічних служб МНС та МВС за допомогою нової програми соціально-психологічного тренінгу “Психологія та безпека Євро-2012”. Детально описаний методико-технологічний алгоритм соціально-психологічного тренінгу “Психологія та безпека Євро-2012”.

Ключові слова: програма соціально-психологічного тренінгу “Психологія та безпека Євро-2012”, методико-технологічний алгоритм, групова динаміка, тренінгова група.

В статті рассмотрены проблемы, касающиеся подготовки работников психологических служб МЧС и МВД с помощью новой программы социально-психологического тренинга “Психология и безопасность Евро-

2012”. Детально описаний методико-технологічний алгоритм соціально-психологічного тренінгу “Психология и безопасность Евро-2012”.

Ключевые слова: программа социально-психологического тренинга “Психология и безопасность Евро-2012”, методико-технологический алгоритм, групповая динамика, тренинговая группа.

Постановка проблеми. 8 квітня 2007 року в мерії столиці Уельсу Кардіффа відбулося засідання виконавчого комітету УЄФА, на якому з трьох заявок на проведення чемпіонату Європи – України та Польщі, Хорватії та Угорщини, Італії – була вибрана перша. Відтоді почалась інтенсивна підготовка за усіма напрямками. Одним із важливих напрямів, який дістався структурам МВС та МНС України стало забезпечення психологічної безпеки персоналу вищезазначених міністерств на етапах підготовки та проведення Євро-2012.

Не zostались байдужими до підготовки Євро-2012 і науковці науково-дослідної лабораторії екстремальної та кризової психології. Першою проблемою, яка нам вбачалася, була відсутність науково-методичної бази для підготовки психологів МНС в даному напрямку. Тісна співпраця із німецькими колегами, у яких вже був досвід приймаючої сторони (Чемпіонат світу з футболу у 2006 році) дала позитивні результати. Проаналізувавши німецький досвід, фахівці науково-дослідної лабораторії екстремальної та кризової психології розробили програму соціально-психологічного тренінгу “Психология та безпека Євро-2012”, який успішно пройшов апробацію серед особового складу практичних психологів МНС та МВС у приймаючих Євро-2012 містах: Харкові, Донецьку, Львові та Києві.

Виявивши, ще низку “білих плям” у підготовці психологів МНС на період проведення Євро-2012, ми дійшли висновку, що без допомоги силових психологів, які представляють Міністерство внутрішніх справ України, їм не обійтись. Тому, наш тренінг повинен був вирішити такі задачі: відпрацювання механізму взаємодії психологів МНС та силових міністерств під час проведення Євро-2012, а також надання пропозицій керівництву щодо визначення ролі та місця психологів МНС та МВС, які будуть залучатись до Євро-2012 на різних етапах його проведення, з урахуванням специфіки виконання ними завдань за призначенням.

Метою соціально-психологічного тренінгу (СПТ) “Психология та безпека Євро-2012” стала оптимізація та розвиток професійної, соціально-психологічної та міжкультуральної компетенції співробітників психологічних служб силових міністерств та відомств України на етапах підготовки та проведення фінальної частини чемпіонату Європи в Україні з футболу в 2012 році.

Аналіз останніх досліджень. При розробці своєї програми ми спиралися на останні дослідження таких вітчизняних науковців в області теорії та практики психологічного тренінгу, як І.В. Вачков, Я.О. Овсяннікова, В.О. Лефтеров, Л.І. Мороз, О.В. Тімченко та інші [1; 2].

Постановка завдання. Метою нашої статті є висвітлення доцільності розробки та впровадження соціально-психологічного тренінгу “Психологія та безпека Євро-2012” для психологів МНС та МВС, а також опис його методико-технологічного алгоритму.

Виклад основного матеріалу. Як і більшість тренінгових програм, СПТ “Психологія та безпека Євро-2012” структурно складається з модулів та блоків. У свою чергу модулі та блоки побудовані із множини різноманітних і нерідко взаємозамінних тем, підрозділів, пунктів, конкретних технік, вправ, ігор, різноманітних тренінгових прийомів, методик та інших елементів, що являють собою осмислені і завершені композиції [3; 4].

Отже, тренінгова програма “Психологія та безпека Євро-2012” розрахована на два робочих дні, вона побудована із 6-ти модулів, 5-ти блоків, 8-ми тематичних зв’язок на 1-й день тренінгу (вправи, рольові ігри, тренінгові прийоми та ін.) та 10-ти тематичних зв’язок на 2-й день.

За рівнем групової динаміки програма СПТ складається із фаз стимуляції функціональної активності тренінгової групи (ТГ): *вступна (фаза розм’якшення ТГ), основна фаза, заключна, або фаза повного замороження.* У свою чергу основна фаза розподіляється на 4-і підфази: *підфаза викладу нового матеріалу (1-ї групової активності), підфаза елементів тілесної терапії (2-ї групової активності), підфаза часткового замороження, підфаза зняття часткового замороження.* Групову динаміку фаз відображено на нижчезазначених рисунках: вступна фаза (розм’якшення) – Рис. 1; основна фаза: підфаза викладу нового матеріалу (1-ї групової активності) – Рис. 2; підфаза елементів тілесної терапії (2-ї групової активності) – Рис. 3; підфаза часткового замороження – Рис. 4; підфаза зняття часткового замороження “ Рис 5; заключна фаза або фаза повного замороження ТГ – Рис 6.

На відміну від інших тренінгів, програма СПТ “Психологія та безпека Євро-2012” допускає фото- відеозйомку упродовж 2-х днів проведення. Але тренери, із етичних міркувань, на початку тренінгу повідомляють про неї.

Основні напрями або модулі соціально-психологічного тренінгу “Психологія та безпека Євро-2012”:

1. Екскурс в поняття чемпіонату Європи з футболу, ідентифікація себе з Євро-2012, підняття позитивного іміджу (країни,

міста, того міністерства, представником якого є конкретний учасник тренінгу).

2. Міжкультуральна комунікація під час проведення спортивно-масових заходів (спілкування з іноземними туристами, фанами-ультрас в осередку надзвичайної ситуації, попередження і згладжування можливих конфліктних ситуацій). ;



Рис. 1. Вступна фаза (розм'якшення)



Рис. 2. Основна фаза: підфаза викладу нового матеріалу (1-ї групової активності)



Рис. 3. Основна фаза: підфаза елементів тілесної терапії (2-ї групової активності)



Рис. 4. Основна фаза: підфаза часткового замороження ТГ



Рис 5. Основна фаза: підфаза зняття часткового замороження ТГ



Рис 6. Заклучна фаза, або фаза повного замороження ТГ

3. Розробка алгоритму взаємодії психологів силових структур (обговорення концепції створення єдиного координаційного центру психологів).

4. Виявлення та попередження проблем, які можуть виникнути на різних етапах переміщення вболівальників територією України.

5. Визначення виникнення можливих ризиків кожної окремої гри. Даний модуль включав у себе такі стадії:

– день перед проведенням гри;

– день проведення гри, який, у свою чергу, розділявся на три головних періоди:

– *період перед початком змагань (за 3–4 години);*

– *безпосередньо гра;*

– *період після гри;*

– день після гри.

6. Дії психологів при виникненні надзвичайної ситуації (аварії на транспорті, пожежа, обрушення трибун стадіону, ліквідація наслідків терористичних проявів, масові хуліганські дії фанатів, виникнення натовпу і паніки у фан-зонах та метрополітені).

Крім модулів, програма тренінгу СПТ “Психологія та безпека Євро-2012” мала специфічний алгоритм, який був побудований із 5-ти основних блоків (етапи переміщення вболівальників), а саме:

I блок – етап прибуття вболівальників в Україну;

II блок – етап розміщення вболівальників та їх знайомство з містом;

III блок – етап прибуття вболівальників на стадіон;

IV блок – етап переміщення після матчу;

V блок – етап від’їзду вболівальників.

Загальний методико-технологічний алгоритм наведений у таблиці 1.

Програма СПТ передбачає дещо більшу кількість учасників тренінгу, ніж у інших тренінгових програмах (нагадуємо, що за класичною схемою тренінгу кількість учасників тренінгової групи коливається від 8-ми до 14-ти). Це пояснюється тим, що: *по-перше*, програма СПТ насичена спеціалізованою інформацією, слайд-презентаціями та відеоматеріалами, що дозволяє тренерам, робити паузу для перемиккання уваги учасників ТГ на екран мультимедійного проектора. *По-друге*, кількість тренерів – двоє, які, постійно доповнюючи один одного, утримують увагу численної тренінгової групи. *По-третє*, штатна кількість працівників психологічних служб МНС та МВС, які будуть задіяні на етапах проведеного Євро-2012, як правило, дещо перевищує необхідну кількість “класичної” тренінгової групи (здебільшого це були співробітники головних управлінь МНС та МВС у місті та області).

За результатами проходження СПТ “Психологія та безпека Євро-2012” його учасники повинні *знати*:

Таблиця 1

Методико-технологічний алгоритм СПТ «Психологія та безпека Євро-2012»

	Тренінгові вправи (тематична зв'язка)	Модулі СПТ*	Блоки СПТ**	Фази стимуляції функціональної активності тренінгової групи
1.	Знайомство; тренінгове ім'я; рефлексивне коло «Моє ставлення до Євро-2012»	1	-	Вступна фаза (роз'яснення). Спрямована на знання психологічного напруження між учасниками тренінгу. Характеризується слабким рівнем групової динаміки. Використовуються матеріали: тренінговий м'яч, бейдж, маркери, відео- та слайд-презентації.
2.	Демонстрація відеоматеріалу; слайд-презентації; нормативно-правова база міністерств і відомств, задіяних на Євро-2012, та характеристика вболівальників, що прийдуть до України	2 ; 3	-	Основна фаза. Підфаза викладу нового матеріалу (1-ї групової активності). Група під час вправ починає працювати у підгрупах, внаслідок чого підвищується функціональна активність, рівень групової динаміки поступово зростає. Використовуються матеріали: проєктор мультимедіа, папір із логотипами приймаючих міст, маркери, папір формату А1, зав'язки на очі
3.	<i>Вправа</i> «Логотип-девіз приймаючого міста»	1	-	Основна фаза. Підфаза викладу нового матеріалу (1-ї групової активності). Група під час вправ починає працювати у підгрупах, внаслідок чого підвищується функціональна активність, рівень групової динаміки поступово зростає. Використовуються матеріали: проєктор мультимедіа, папір із логотипами приймаючих міст, маркери, папір формату А1, зав'язки на очі
4.	Експурс по основних блоках тренінгу; <i>вправа</i> «Виявлення можливих ризиків та визначення ролі і місця психологів МНС і МВС на I-му етапі переміщення вболівальників (прибуття)»	3 ; 4	Коротко усі блоки, детально I-й блок	Основна фаза. Підфаза викладу нового матеріалу (1-ї групової активності). В групі під час вправ присутній тактильний контакт, налагоджується взаємодія за допомогою невербальних зв'язків, починають діяти неформальні лідери, рівень групової динаміки високий.
5.	<i>Слайд-презентація:</i> особливості жестикуляції серед європейських культур; <i>вправа</i> «дистанція»	2 ; 4	I-й блок	Використовуються матеріали: маркери, папір формату А1, пов'язані кульки, шпичні перешкоди, маскувальна сітка, аудіоапаратура, колба із штучним камінням
6.	<i>Вправа</i> «Виявлення можливих ризиків та визначення ролі і місця психологів МНС і МВС на II-му етапі переміщення вболівальників (розміщення та знайомство)»	3 ; 4	II-й блок	Використовуються матеріали: маркери, папір формату А1, пов'язані кульки, шпичні перешкоди, маскувальна сітка, аудіоапаратура, колба із штучним камінням
7.	<i>Вправа</i> «Змійка»; <i>вправа</i> «Повітряні кульки у наговці»; <i>вправа</i> «Бразильські присідання»; <i>вправа</i> «Сітка».	3	III-й блок	

8. Зворотний зв'язок (feedback).		3	Ш-й блок	Основна фаза. Підфаза часткового заморозження. Група обмінюється враженнями та набутим досвідом. Використовуються матеріали: тренінговий м'яч
2-й день тренінгу				
1.	Діагностика стану групи; <i>права</i> «Оперативна інформація»	3	Ш-й блок	Основна фаза. Підфаза зняття часткового заморозження. Група повертається після перерви до робочого стану. Рівень активності високий. Використовуються матеріали: тренінговий м'яч, предмет, що легко розбивається, маркери
2.	<i>Вправа</i> «Виявлення можливих ризиків та визначення ролі і місця психологів МНС і МВС на III-му етапі переміщення вболівальників (прибуття на стадіон)»	1-6	Ш-й блок	
3.	Слайд-презентація: категорії вболівальників; <i>права:</i> «Заборонені предмети»	2;4;5	Ш-й блок	
4.	<i>Вправа</i> «Надзвичайна ситуація»	3-6	Ш-й блок	
5.	<i>Вправа</i> «Робота зі ЗМІ»	4-6	Ш-й блок	Основна фаза. Група працює у 2-х та 3-х підгрупах, демонструє акторську гру, візуально діагностує під час рольових ігор, релаксує.
6.	<i>Вправа</i> «Камені»	3	Ш-й блок	Використовуються матеріали: тренінговий м'яч, маркери, папір формату А1, макети холодної та вогнепальної зброї, файери, пляшки з-під алкогольних напоїв, проектор мультимедіа, фото, відео та аудіоапаратура, декоративні камені
7.	<i>Вправа</i> «Виявлення можливих ризиків та визначення ролі і місця психологів МНС і МВС на IV-му етапі переміщення вболівальників (після матчу)»; <i>права</i> «Методи купіювання дій агресивного натовпу»	2-6	IV-й блок	
8.	<i>Вправа</i> «Виявлення можливих ризиків та визначення ролі і місця психологів МНС і МВС на V-му етапі переміщення вболівальників (від їзд вболівальників)»	1-6	V-й блок	
9.	<i>Вправа</i> «Не дай впасти повітряній кульці»	2;3	V-й блок	
10.	<i>Зворотний зв'язок (feedback)</i> , <i>права</i> «Свіча», відеореєстр	2;3	-	Заключна фаза (повне заморозження ТГ). Групова динаміка досягає свого піку. Група обмінюється враженнями та набутим під час тренінгу досвідом

* - дивитись модулі СПТ; ** - дивитись блоки СПТ.

- нормативно-правову базу, яка регламентує діяльність психологічних служб МНС та МВС;
- соціально-психологічні особливості масових спортивних заходів, як чемпіонат Європи з футболу Євро-2012;
- особливості функціонування координаційного центру безпеки країни та приймаючого міста;
- моніторинг надзвичайних ситуацій та ризиків, які можуть виникнути на етапах підготовки та проведення Євро-2012;
- особливості роботи групи екстреної психологічної допомоги МНС України;
- особливості міжкультуральної комунікації (жестикауляція, міжособистісний простір, поведінка);
- соціально-психологічні особливості натовпу та панічного і агресивного натовпу;
- категорії футбольних вболівальників.

Вміти:

- надавати екстрену психологічну допомогу населенню та особовому складу силових міністерств та відомств держави, задіяних у забезпеченні проведення Євро-2012;
- проводити діагностику осіб, які мають при собі заборонені предмети;
- толерантно спілкуватися із представниками засобів масової інформації;
- розробляти алгоритми спільних дій практичних психологів МНС та МВС при виникненні різноманітних надзвичайних ситуаціях.

Логічним завершенням СПТ “Психологія та безпека Євро-2012”, як і у більшості тренінгів, є вручення сертифікатів учасника. Окрім церемоніальної функції, урочисте вручення має специфічний ефект завершення гештальту. Дана подія ставить “крапку” у свідомості учасників тренінгової групи. Як правило, вручення супроводжується фотосесією, матеріали якої слугують і тренерам, і учасникам тренінгу для пам'ятної згадки про тренінговий досвід (дивитись рисунок 7).

Засвоєння ж нового матеріалу у учасника тренінгу відбувається крізь призму переосмислення його життєвих цінностей. За різних обставин цей процес може відбуватися від одного тижня до трьох місяців. Така пролонгованість може залежати від ряду причин, але їх дослідження це предмет для окремої наукової роботи.

Висновки. Дослідивши ефективність впровадження нової програми соціально-психологічного тренінгу “Психологія та безпека Євро-2012” у системи МНС та МВС України, автори статті стверджують, що вищезазначена програма на практиці довела свою

актуальність і може бути використована як специфічна форма підготовки практичних психологів МНС та МВС щодо спільних дій на етапах підготовки та проведення Євро-2012.



Рис. 7. Урочисте вручення сертифікатів учасникам тренінгу

Список використаних джерел

1. Вачков І.В. Основи технології групового тренінгу. Психотехніки: [учеб. посібник] / Вачков І.В. – М.: “Ось – 89”, 2000. – 224 с.
2. Лефтеров В. О. Особистісно-професійний розвиток фахівців екстремальних видів діяльності : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.09 / Василь Олександрович Лефтеров. – Донецьк, 2008. – 428 с.
3. Овсяннікова Я. О. Соціально-психологічний тренінг як засіб відновлення психологічної стійкості рятувальників МНС України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.09 “Психологія діяльності в особливих умовах” / Я. О. Овсяннікова – Харків, 2010. – 21 с.

The article presents problems concerning training of psychological services, MES and MIA with a new program of social and psychological training “Psychology and Security of EURO-2012”. The method described in detail and technological ability of social-psychological training “Psychology and Security of EURO 2012”.

Key words. The program of social and psychological training “Psychology and Security of EURO-2012”, methodical and technological ability, group dynamics, training groups.

Отримано: 14.02.2012 р.

Конфлікт як проблема психології

Розглянуто основні підходи та базові положення щодо конфлікту як психолого-правової проблеми. Визначено основні напрямки дослідження конфлікту в сучасній юридичній психології. Виокремлено перспективний напрямок щодо внутрішньоособистісного конфлікту як чинника девіантної та правопорушної поведінки.

Ключові слова: конфліктологія, конфлікт, внутрішньоособистісний конфлікт, девіантна поведінка, правопорушення.

Рассмотрены основные подходы и базовые положения относительно конфликта как психолого-правовой проблемы. Определены основные направления исследования конфликта в современной юридической психологии. Выделено перспективное направление исследования внутриличностного конфликта как фактора девиантного и антиправового поведения.

Ключевые слова: конфликтология, конфликт, внутриличностный конфликт, девиантное поведение, правонарушения.

Однією з тенденцій розвитку суспільних наук у другій половині ХХ ст. та на початку ХХІ ст. є міждисциплінарна розробка певних проблем з подальшим виникненням відповідних міждисциплінарних напрямків. Цю тенденцію за часів СРСР одними з перших відзначили психолог Б.Г. Анан'єв та юрист В.М. Кудрявцев. Перший ініціював полігалузеву розробку проблеми homo sapiens, стрижнем якої повинна стати психологія. Відповідний науковий напрям Б.Г. Анан'єв запропонував назвати "людинознавство".

В.М. Кудрявцев ініціював полігалузеву розробку проблеми соціальних відхилень, стрижнем якої повинна бути юриспруденція. У подальшому така розробка зусиллями психологів, соціологів та медиків призвела до виникнення девіантології.

Також показовими є виникнення суїцидології, віктимології, конфліктології і т. ін. Остання вивчає закономірності, особливості, механізми виникнення та динаміки конфліктів, а також способи та технології їх попередження і розв'язання. Зростаючий інтерес до конфлікту виявляє юридична психологія. У загальному вигляді такий інтерес пов'язаний з тим, що психологічні аспекти системи "людина – право" за своєю природою є дихотомічними, тобто гармонійно-конфліктними. Одним із свідчень цього є наявність у більшості підручників та навчальних посібників з юридичної психології підрозділів та розділів щодо конфлікту. У провідних

вищих навчальних закладах майбутні фахівці-психологи та юристи вивчають навчальні дисципліни “конфліктологія”, “юридична конфліктологія” та ін.

Досліджуючи проблему конфлікту, юридична психологія спирається на базові положення, які вже розроблені у психології та правознавстві.

Ретроспективний аналіз психологічних досліджень конфлікту дозволяє виділити три основні підходи: 1) глибинно-психологічний (психоаналітичний), 2) біхевіористичний; 3) когнітивістський. Фундатор психоаналізу З. Фрейд першим ґрунтовно дослідив внутрішньопсихічні механізми поведінки людини. Він уявляв її психіку як конфлікт між сексуальними й агресивними інстинктами (“Воно”), силами свідомості (“Я”) та заборонами совісті (“Над-Я”). На цей стан постійної внутрішньої конфліктогенності накладається досвід невіршених конфліктів раннього дитячого віку, перших місяців життя дитини. Особистість не усвідомлює справжніх причин своїх внутрішніх конфліктів, у стані яких вона постійно перебуває. Від психічних розладів та патологій її рятують механізми соціалізації, психологічного захисту, серед яких центральне місце належить сублімації та витісненню лібідо. Психоаналіз зосереджує увагу на внутрішньоособистісному конфлікті як частині внутрішнього життя.

Розглядаючи поведінку особистості у соціальному контексті, А. Адлер, на відміну від З. Фрейда, вважав конфлікти між людиною та суспільством явищем неприродним і пов’язував їх з невротами. Невротизм як характеристика особистості, на думку А.Адлера, виникає в результаті важкого дитинства.

Досліджуючи внутрішні конфлікти, американський психолог К. Хорні виокремила притаманні кожній людині три типи соціальної спрямованості: “рух до людей”, “рух від людей” та “рух проти людей”. Залежно від конкретної ситуації ми або співпрацюємо з людьми, або уникаємо їх, або боремося з ними. Для невротичних характерів базовою настановою є “рух проти людей”. Соціальне середовище вони сприймають як вороже, тому домінує бажання боротися й перемагати у цій боротьбі. Засновник аналітичної психології швейцарський психолог і психіатр К. Юнг відмовився від фрейдистської теорії сексуальності. Для нього характерне досить широке використання поняття конфлікту. Він вважав, що поведінку особистості, у тому числі й конфліктну, визначає спрямованість психічної енергії людини або на зовнішнє середовище (екстравертивний тип), або на саму себе (інтровертивний тип). Крім того, у певних ситуаціях конфліктогенними можуть бути

спеціальні типи характерів за функціональними параметрами: когнітивний, емотивний, сенсорний та інтуїтивний. Згідно з глибинно-психологічним підходом конфлікт – це ключ до розуміння психічного життя особистості. Психоаналіз збагатив уявлення про конфлікт унікальним дослідженням тонких зв'язків між внутрішнім світом особистості та її реальним включенням у соціальне середовище. Ґрунтовно визначено типи особистості, особистісні стилі поведінки, що дало можливість звернутися до проблеми “конфліктних особистостей”.

Представники біхевіористичного підходу (Дж. Вотсон, Е. Толмен, К. Галл, Дж. Мід) розглядали конфлікт як явище, обумовлене ситуаційною природою. Вони зосереджували увагу на зовнішніх чинниках конфліктів. Застосування основної закономірності біхевіоризму “стимул – реакція” до аналізу конфліктів дало змогу встановити залежність: “конфліктна ситуація – конфліктна поведінка”. Зокрема, в межах концепції фрустраційної детермінації агресії конфлікти розглядалися як певна форма агресивної відповіді на ситуацію фрустрації. Цей підхід було використано засновниками теорії соціального навчання. Конфліктну поведінку прихильники цієї школи вважають передусім наслідком хибного навчання: засвоєння неправильної, неадекватної поведінки, яка, отримавши “підкріплення”, стає поведінковою рисою особистості. Отже, агресивні особистості, на відміну від неагресивних, не отримавши соціального досвіду конструктивного вирішення конфліктів, позбавлені альтернативи агресивним методам поведінки в конфліктних ситуаціях.

Засновник теорії кооперації-конкуренції М. Дойч пов'язував причини міжособистісних конфліктів із зіткненням інтересів у конкурентних ситуаціях. Він вважав, що конкуренція спричиняє використання тактики примусу, загрози чи хитрощів, спроби посилити різницю у силі між собою та іншим.

Обумовленість конфліктів об'єктивною конкурентною ситуацією була підтверджена експериментами американського психолога М. Шеріфа, коли конфлікт виникав у нормальних умовах міжгрупової взаємодії.

Ситуативне пояснення конфліктів корегує й доповнює когнітивістський підхід. За визначенням К. Левіна, конфлікт психологічно характеризується як ситуація, в якій на особистість одночасно впливають протилежно спрямовані сили приблизно рівної величини. Представники когнітивістського підходу сходяться на тому, що поведінка учасників конфліктної ситуації може бути зрозуміла й проінтерпретована лише з урахуванням їхніх

суб'єктивних відображень цієї ситуації. В основі конфлікту, як зазначає засновник теорії когнітивного дисонансу Л. Фестингер, лежить зіткнення несумісних уявлень людини. Сутність соціально-психологічного конфлікту – це певна розбалансованість між системами уявлень різних людей, коли система уявлень особистості та її знання щодо поведінки інших не збігаються між собою. Сама по собі зовнішня ситуація, хоч би які об'єктивні суперечності лежали в її основі, не може автоматично призводити до конфлікту. Психологічні дослідження засвідчують, що важливе значення має врахування суб'єктивного ставлення особистості до конфліктної ситуації.

Ретроспективний аналіз психологічних досліджень дозволяє визначити основні горизонти розробки проблеми конфлікту у психолого-юридичній площині. При цьому юридична психологія спирається на ряд базових положень [2; 3; 4; 7].

Наявність конфліктних ситуацій – одна з невід'ємних характеристик службової діяльності працівника правоохоронних органів. Він може стати безпосереднім учасником конфлікту, долаючи опір правопорушників, або ж включитись у конфлікт між громадянами з метою його вирішення, попередження злочину тощо. Нарешті, конфлікт може виникнути в колективі співробітників (між керівником і підлеглим, між працівниками різних служб). Проблема конфлікту надзвичайно складна і багатоаспектна, тому ми розглянемо лише специфіку та особливості міжособистісних конфліктів, суб'єктом яких стає співробітник правоохоронних органів при виконанні своїх службових обов'язків.

Конфлікт – це загострення суперечностей, що виникають у результаті відмінності у поглядах, інтересах, прагненнях людей і сприймаються та оцінюються його учасниками як несумісні з їх власними.

Основними компонентами конфлікту є: причини виникнення, учасники; сприйняття один одного в ситуації, що виникла, спрямованість і емоційна виразність дій конфліктуючих.

У кожному конфлікті можна виділити такі аспекти: пізнавальний, емоційний, волеспонукальний. Пізнавальний аспект полягає в протиріччі сприймання тих чи інших подій, явищ, фактів його учасниками в існуючій ситуації, викривленні уявлень про індивідуальні особливості один одного та займану позицію, справжні причини напруженості, можливі варіанти вирішення ситуації. Конфлікт також може викликатися акцентуванням уваги не на цілісному тлі події, а на окремих її фрагментах; загостренням пам'яті на негативних обставинах; недостатню критичність

мислення, нездатність зрозуміти позицію іншого чи визнати правильність відмінної від своєї точки зору, тенденційність та упередженість оцінок.

Емоційний аспект конфлікту полягає у взаємній антипатії один до одного, взаємній подразливості, збудливості та роздратованості, неприйнятті емоційній синтонності один до одного, намаганням нав'язати власний емоційний стан побічним учасникам та очевидцям конфлікту.

Волеспонукальний аспект конфлікту виражається через взаємну демонстрацію, зазвичай словесну, суперечності позицій, непоступливість, негативізм, небажання зрозуміти один одного і розібратися в ситуації, що склалася, затяте нав'язування своєї точки зору.

Зазначені аспекти конфлікту взаємопов'язані між собою та проявляються по-різному.

Конфлікт може виникнути непередбачено (випадково, ситуативно) чи викликатися спеціально (провокуватися), загострюватися у сприятливій ситуації. Також можливе поступове накопичення незначних суперечностей, їх загострення, аж до цілковитої неможливості нормального співіснування.

Основними ознаками конфлікту як психологічного феномену є:

1) наявність протиріччя (реального чи уявного, вигаданого), що оцінюється як непереборне і набуває відкритої, демонстративної форми;

2) зміна характеру спілкування в напрямі конфронтації, негативної спрямованості мінімум однієї, а частіше – обох сторін;

3) активність сторін, прагнення до перемоги будь-що, поступове розширення арсеналу використовуваних засобів – осуд, залякування-шантаж, погрози, фізичний вплив та ін.;

4) підвищений емоційний фон, загострення негативних емоцій аж до втрати контролю над ними.

Конфлікти можуть класифікуватися за:

– кількістю учасників – внутрішньоособистісний, міжособистісний, міжгруповий;

– формою прояву – видимий (неприхований), потайний;

– тривалістю – короткочасний, тривалий;

– характером виникнення – випадковий (ситуативний), намірений (спровокований);

– результатами – конструктивний (продуктивний), руйнівний (деструктивний);

– сферою виникнення – службовий (предметно-діловий), позаслужбовий;

– посадовим статусом учасників – “горизонтальний”, “вертикальний”.

Причини конфліктів можна поділити на об’єктивні та суб’єктивні.

Найчастіше об’єктивними причинами конфлікту є: недоліки в організації діяльності, нераціональний розподіл обов’язків та нерівномірна завантаженість діяльністю, психологічна несумісність учасників діяльності. Слід враховувати, що кожна об’єктивна причина набуває особистісного сенсу, а наявні протиріччя призводять до загострення стосунків.

Основними суб’єктивними причинами конфлікту є: негативний соціально-психологічний клімат, невідповідність офіційної та неофіційної структур групи, певні характеристики та якості особистості (надмірно акцентуований характер, тривожність, дратівливість, егоїзм, емоційна нерівноваженість), психологічні бар’єри.

Як правило, конфлікт обумовлюється не однією, а кількома причинами, одна з яких – основна, базова, а інші можуть не усвідомлюватись чи маскуватись. Під час конфлікту інколи виникають нові причини, які стають домінуючими або ж повністю замінюють первісні.

Кожен конфлікт має свою динаміку, він виникає і розвивається протягом певного часу. Динаміка конфлікту – це послідовна зміна його стадій, що характеризують конфлікт з моменту його виникнення до його розв’язання.

Конфлікт складається з чотирьох основних стадій.

Перша – виникнення конфліктної ситуації. На цій стадії зароджується протиріччя, яке може ще не усвідомлюватись учасниками та очевидцями. Якщо конфлікт має умисний характер, то протиріччя, що було в прихованій формі, загострюється за ініціативою однієї із сторін.

Друга – усвідомлення конфлікту. Конфліктуючі сторони починають розуміти, що перебувають у суперницьких стосунках із відповідним емоційним забарвленням. Формується оцінка ситуації як конфліктної – з’ясовуються причина, привід, склад учасників, перебираються варіанти дій та визначається оптимальний з них, приймається рішення на дію. Рішення може бути амбівалентним: усіляко попереджувати розвиток конфлікту, шукати компроміс, уникати конфлікту чи, навпаки, активізувати конфлікт, надати йому більш гострої форми і досягти перемоги.

Третя – зовнішній прояв конфлікту. Відбувається відкрите зіткнення протилежних сторін, кожна з яких діє відповідно до своїх намірів та прийнятих рішень. Водночас робляться спроби блокувати

дії суперника. Сторони можуть погодитись на компроміс, і тоді зіткнення набере форми переговорів (безпосередньо або через третю особу), причому найбільш ефективний результат таких переговорів – взаємні поступки.

Четверта – розв'язання конфлікту. На цій стадії учасники оцінюють наслідки своїх дій, співставляють досягнутий результат із раніше наміченою метою. Залежно від висновків конфлікт припиняється (затухає) або ж розвивається далі; в останньому випадку він заново проходить через другу, третю та четверту стадії, але вже на новому рівні.

У конфлікті найчастіше обирається одна з п'яти стилів поведінки:

1) співробітництво (висока наступальність і висока кооперативність) – дії спрямовані на пошук рішення, що задовольняє обидві сторони, спільне обговорення розбіжностей;

2) компроміс (середні значення наступальності і кооперативності) – прагнення врегулювати розбіжності, поступаючись у чомусь в обмін на поступки іншої сторони, прийняття “середніх” рішень, що задовольняють обидві сторони повною мірою;

3) протиборство (висока наступальність і слабка кооперативність) – прагнення наполягти на своєму шляхом відкритої боротьби, застосування примусу та інших засобів тиску;

4) поступливість (слабка наступальність і висока кооперативність) – орієнтованість на повне задоволення вимог партнера;

5) уникнення (слабка наступальність і слабка кооперативність) – прагнення вийти з ситуації, не поступаючись, але й не наполягаючи на своєму, утримуючись від суперечок, від викладення своєї позиції, уникаючи відповідальності за прийняте рішення.

Завершальним базовим положенням щодо конфлікту є його розв'язання. При розв'язанні конфліктів найбільш психологічно ефективними є такі напрями:

1) попередження розвитку і накопичення відмінностей у оцінках, поглядах, цілях – доцільне на ранніх стадіях розвитку конфлікту, коли протиборство виявляється ще не відкрито, а у прихованій формі;

2) досягнення взаєморозуміння – передбачає в основному вплив на інтелектуальну сферу учасників конфлікту, коли протиборство вже є очевидним, а кожна сторона прагне навести аргументи на свій захист, вибірково суб'єктивно трактуючи ті чи інші факти;

3) трансформація мотивів конфронтації (протиборства) у мотиви пошуку згоди – здійснюється за допомогою роз'яснення негативних наслідків конфлікту для його учасників та оточення.

Конкретними засобами вирішення конфлікту є:

- 1) вирішення проблеми, що стала причиною його виникнення;
- 2) компроміс, що базується на взаємних розумних поступках;
- 3) поступове згладжування протиріч;
- 4) відсторонення конфліктуючих від безпосереднього спілкування на певний час, припинення стосунків між ними.

Основні правила поведінки, яка не провокує конфлікт, полягають у такому:

- при поганому настрої чи в момент роздратування обмежити спілкування;
- якщо є відчуття виникнення конфлікту, доцільно завчасно підготуватись до нього;
- керуватися здоровим глуздом і намагатися обирати виважений стиль поведінки;
- висловлювати свою позицію як зрозумілу для оточуючих, намагаючись не образити їх;
- не наполягати на негайному та безумовному визнанні протилежною стороною власної позиції;
- не вживати принизливу, брутальну лексику та жести.

Аналіз публікацій [1;5;6;8] дозволяє визначити основні напрямки розробки проблеми конфлікту в юридичній психології.

1. Правопорушення та злочин як ймовірний наслідок міжособистісного, особистісно-групового та міжгрупового конфлікту.

2. Конфліктні стосунки у групі як суб'єкті злочину, в першу чергу в організованій злочинній групі, та конфлікти між організованими злочинними групами.

3. Конфліктність як одна з визначальних характеристик правоохоронної діяльності, в першу чергу оперативно-службової діяльності, органів внутрішніх справ.

4. “Горизонтальні” та “вертикальні” конфлікти у службових колективах правоохоронних органів.

Перспективним, але практично недослідженим напрямком є з'ясування ролі внутрішньоособистісного конфлікту у виникненні та динаміці девіантної та правопорушної поведінки.

Підвищений інтерес у цьому зв'язку викликає період неповноліття [1;5]. У індивідуально-психологічному та соціально-психологічному плані неповнолітнім властиве таке.

Формуються засади спрямованості особистості, виникає “мінімум особистості”(14-16 років) та “мінімум соціально зрілої особистості” (16-18 років). Найбільш динамічним і строкатим компонентом спрямованості неповнолітніх є уподобання (хоббі). Як правило, вони визначаються молодіжною модою та особли-

востями того мікросередовища, в якому перебуває неповнолітній. Типові уподобання неповнолітніх полягають у культуризмі (максимальному збільшенні фізичної сили і зовнішності), заняттях боротьбою та східними єдиноборствами (карате, ушу, айкідо та їх різновиди), спортивному “фанатстві” (футбольному, хокейному, баскетбольному). Культурно-естетичні уподобання, пов’язані із різними течіями і виконавцями сучасної легкої музики, відеофільмами певних жанрів, колекціонуванням. Новітнім престижним уподобанням є користування комп’ютерами (інтернет-клуби, віртуальні знайомства, ігри, фільми тощо) та манера поведінки під назвою “тінейджерство”.

Під час неповноліття здійснюється первісне, зазвичай не перевірене практикою, самовизначення життєвих планів (ближньої, середньої та віддаленої перспективи за термінологією А.С. Макаренка) у навчально-професійній, дозвільній сферах, манери міжстатевих стосунків тощо.

Можуть виникати затримки у особистісному і соціальному формуванні (явище інфантилізму), які призводять до егоїзму, споживацтва, паразитизму. Емоційно-почуттєвій сфері неповнолітніх показові підвищена чутливість та емоційність, імпульсивні прояви, неадекватні емоційно-почуттєві реакції на зовнішні події.

Специфічним новоутворенням є відчуття дорослості, пов’язане із намаганням самоствердитися, добитися визнання серед референтних однолітків і дорослих, завищеним (випереджаючим реальні можливості) рівнем домагань. Таке відчуття може каталізуватися надмірною опікою, контролем з боку дорослих і призводити до демонстративної відмови від певних правил поведінки, прогулів у школі, тимчасових зникнень із сім’ї.

Суттєвою рисою неповнолітніх є намагання об’єднатися у групи однолітків, зібрати навколо себе осіб молодшого віку, включитися у групи, очолювані старшими за віком та більш авторитетними особами. У такому намаганні вигадливо поєднується, з одного боку, конформність, підвищена залежність поведінки неповнолітнього від групи, а з іншого – бажання лідирувати чи принаймні самоствердитися.

У психолого-правовому плані неповнолітнім притаманне таке.

Пізнаються і засвоюються основні моральні та правові норми, формується адекватна чи деформована правосвідомість. Остання показова вибірково або переважним неприйняттям норм і відмовою від їх інтеріоризації, тобто переведення у власні, внутрішні регулятори поведінки. Наслідком цього є виникнення, посилення

важковиховуваності, психолого-педагогічної занедбалості, переважної орієнтації на протиправну поведінку.

Під час неповноліття реактивно-імпульсивний механізм регуляції поведінки поступово підпорядковується усвідомлювально-вольовому механізму регуляції.

У зв'язку з цим у період неповноліття настає адміністративна та кримінальна відповідальність за девіантну та правопорушну поведінку.

Список використаних джерел

1. Бандурка А.М. Юридическая психология /А.М.Бандурка, С.П.Бочарова, Е.В.Землянская. – Харьков, 2001.
2. Бандурка А.М. Конфликтология /А. М.Бандурка, В. А.Друзь. – Харьков, 1997.
3. Ишмуратов К. И. Конфликт і згода /К.И.Ишмуратов. – К., 1996.
4. Ложкин Г.В. Практическая психология конфликта /Г.В.Ложкин, Н.И.Повякель. – К., 2000.
5. Медведев В.С. Кримінальна психологія /В.С.Медведев. – Київ, 2004.
6. Прикладная юридическая психология / Под ред. А.М. Столяренко. – М., 2001.
7. Скотт Дж. Г. Конфликты: пуги их преодоления /Дж.Г.Скотт. – К., 1991.
8. Юридична психологія / За заг. ред Я.Ю. Кондратьєва. – К., 1999.

In this article the basic approaches and basic provisions on the conflict as a psychological and legal problems are analysed. It is defined the main directions of investigation of the conflict in the modern legal psychology. It is emphasised the perspective area of research as a factor of deviant and interpersonal behavior.

Keywords: conflictology, interpersonal conflict, deviant behavior, infringement of the law.

Отримано: 11.02.2012 р.

Особливості висвітлення Збройних Сил України в сучасному інформаційному просторі та їх психологічний вплив на мотивацію щодо строкової служби захисників Вітчизни

У статті будуть психологічно проаналізовано інформаційні аспекти мотивації майбутніх солдатів строкової служби Збройних Сил України та їх залежність від неправильного висвітлення діяльності у військових частинах за допомогою засобів масової інформації. Розглядається неконструктивна критика діяльності ЗСУ та причини формування стереотипів щодо девіантних форм поведінки військовослужбовців в інформаційному просторі. Спостерігається парадокс: внаслідок недостатньої освіченості референтних осіб формується неконструктивна, з негативним забарвленням інформація про службу Збройних Сил України серед молоді. Авторами пропонуються шляхи подолання антиреклами ЗСУ в суспільстві і таким чином формування адекватної мотивації майбутніх захисників Вітчизни.

Ключові слова: Збройні сили України, строкова служба, психологічний вплив, мотивація, захисники вітчизни.

В статье будут психологически проанализированы информационные аспекты мотивации будущих солдат срочной службы Вооруженных Сил Украины и их зависимость от неверного освещения деятельности в воинских частях с помощью средств массовой информации. Рассматривается неконструктивная критика деятельности ВСУ и причины формирования стереотипов о девіантных формах поведения военнослужащих в информационном пространстве. Наблюдается парадокс: вследствие недостаточной осведомленности референтных лиц, формируется неконструктивная, с негативной окраской информация о службе в Вооруженных Силах Украины среди молодежи. Авторами предлагаются пути преодоления антирекламы ВСУ в обществе и таким образом формирование адекватной мотивации будущих защитников Отечества.

Ключевые слова: Вооруженные силы Украины, срочная служба, психологическое воздействие, мотивация, защитники отечества.

Актуальність дослідження. Однією з ознак сильної держави є сильна армія. На теренах нашої країни ми маємо Збройні Сили України, саме на них покладена Конституцією України відпо-

відальність захищати Україну, її суверенітет та територіальну цілісність, як і народ [1]. Права воїнів не тільки проголошуються, ай реально забезпечуються законодавством України загалом [3]. Серед них – права на недоторканність особи, матеріальне забезпечення, освіту, житло, охорону здоров'я, свободу совісті та ін. Ніхто не повинен обмежувати військовослужбовців та членів їх сімей у правах і свободах, визначених законодавством України. Військовослужбовці, як і всі громадяни України, мають виконувати конституційні обов'язки: дотримуватися законів держави, сумлінно служити, поважати правила громадського життя. Усе це, звісно, так, але часто вище перелічені права не враховуються державою та різними структурами, наприклад, у розв'язанні судових спорів щодо видачі майнового забезпечення громадян, що звільняються з лав Збройних Сил України; чи у випадку надання житла – не варто пояснювати критичний стан даної справи; чи банальне надання вихідних днів підчас служби. Усім, хто служить, ці проблеми занадто відомі, але конструктивного вирішення цих проблем не спостерігається чи то у зв'язку із світовою кризою, чи у зв'язку з коливанням курсів валют, чи у зв'язку із недбальством власної влади. Одним словом причин багато. Завданням нашого покоління є те, щоб цих причин позбутися, як і “показухи” та порожньої одіозності армійських структур.

Виклад основного змісту. Основною складовою нашої армії є народ, а саме – солдати строкової служби (у мирний час юнаки 18-24 років). Попри всі заяви та гасла міністрів, Президента України про перехід на контрактну службу кількість контрактників не задовольняє вимог, що ставляться перед ЗСУ сучасністю, що свідчить про відсутність у найближчій перспективі контрактної армії. Відповідно обороноздатність країни залежить від військової професійності, моральності, психічної та фізичної загартованості офіцерів, контркатників та солдат строкової служби (як і загартованості цивільного населення). На нашу думку (як і на думку вітчизняних науковців Ягупова В.В., Кочергіна А.М, Караяни О.Г. [8,9,10,12]), психологічна підготовка є визначальною, оскільки саме від неї залежить успішність становлення громадянина як захисника відчизни. Ми вважаємо на основі власного емпіричного досвіду, що від психологічної підготовки також залежить:

- адаптація до колективу, місцевості та військової спеціальності;
- збереження честі, гідності та особистого здоров'я під час служби;
- професійне становлення та мотивація військовослужбовця;

- бажання фізичного, психічного та фахового самовдосконалення;
- рівень особистої стресрезистентності тощо.

Нині, у час інформаційних технологій, привизники мають можливість отримати максимальну кількість інформації про ЗСУ (ЗМІ, інтернет, спілкування з друзями та знайомими тощо), але, аналізуючи такі джерела, ми дійшли висновку, що весь зміст інформації можна класифікувати за декількома ознаками.

Популяризація армії – суто державна просвітницька агітація, метою якої є вироблення позитивного іміджу ЗСУ та мотивування молоді щодо вступу до їхніх лави, при замовчуванні чи штучному нівелюванні негативних тенденцій.

Відверта критика – псевдодержавна антиреклама, метою якої є антипропаганда ЗСУ в очах власних громадян; а результати – ослаблення силових структур та їх кадрового забезпечення.

Тверезий погляд на речі – в рай неперспективна інформація, яку не схвалює офіційна позиція влади, і яку висміює агітаційна точка зору; але, на наш погляд, саме таке джерело інформації є більш повним та об'єктивним, так би мовити – “золота середина”.

Особистість не є замкнутою від інформаційного простору, відповідно, вона підпадає під вплив різноманітних джерел інформації, провівши вибіркове опитування у різних містах, у різний час та серед різних соціальних верств населення (студентської молоді міста Переяслав-Хмельницький (2007 рік), військовослужбовців в/ч А0281 міста Житомир (2008-2009), в/ч А1317 (2011)).

Проаналізувавши опитування, ми дійшли до таких висновків.

1. У популяризаційні державні кроки вірять 30% опитуваних, решта розглядає цю інформацію суто як позитивну рекламу і серйозно не ставиться.

2. Відверту критику вітають 55% респондентів, при цьому це ті респонденти, які служити не збираються, чи ті, що мали ознаки дезадаптації під час лужби (40% із яких раніше повною мірою належали до першої категорії).

3. Тверду позицію мають близька 15% опитаних, здебільшого це люди які відслужили строкову службу, є (або були) контрактниками, чи ті, хто виховувався у родині військових; при чому спостерігається розумне поєднання позитиву, і конструктивної критики поряд із знанням негативних боків теми.

Звісно, дане дослідження важко назвати валідним, навіть науковим, але будь-який не упереджений дослідник може у

власному дослідженні порівняти отримані нами показники із власними.

Не секрет, що питання укомплектованості первинних офіцерських посад у частинах сьогодні – одне з найбільшочіших у масштабах Збройних Сил. Зокрема в/ч А0665 укомплектовано на 75% [23].

Звичайно, просвітницька і наукова робота проводиться, про що свідчать захищені кандидатські та докторські дисертації, безліч статей та рекомендацій, які в більшості випадків пишуться не для позитивних звершень на теренах нашої держави, а для здобуття наукових ступенів; інакше кажучи, “для галочки” [12;13;15].

Змалювання позитивного портрету ЗСУ є, безперечно, заслугою агітаційної роботи у нашій державі і це потрібно робити. Як повідомляє джерело “Інтерфакс-Україна”: більше 90% молодого поповнення Військово-морських сил Збройних сил України, які прибули на флот у рамках призову “Весна-2011”, позитивно ставляться до військової служби, повідомляє прес-центр командування українського флоту [21].

До такого висновку, за твердженням джерела, прийшли фахівці групи соціально-психологічного вивчення приймально-технічної комісії ВМС ЗС України, які провели з військовослужбовцями строкової служби ряд тестових методик, анкетування, а також аналіз документів і особисті бесіди.

За даними дослідження фахівців групи соціально-психологічного вивчення приймально-технічної комісії ВМС ЗС України, близько 53% молодого поповнення весняного призову – жителі міст і близько 46% – жителі сільської місцевості, що в цілому відповідає загальній демографічній ситуації в Україні. Аналіз сімейного стану військовослужбовців призову “Весна-2011” свідчить про те, що більше 22% матросів виховувалося в неповних сім'ях, що майже на 3% більше, ніж у призові “Осінь-2010”. Підсумки аналізу освітнього рівня молодого поповнення протягом останніх років свідчать, що його підвищення або зменшення має “сезонний характер”: в ході осіннього призову кількість призовників з повною вищою освітою більша, ніж під час весняного. У нинішньому призові кількість юнаків, які мають вищу освіту, складає більше 6%, тоді як у призові “Осінь-2010” – більше 14% [33].

Збройні сили України до 2015 року вийдуть на заплановані показники у 80-90% із комплектування військовослужбовцями за контрактом, повідомив начальник Генштабу Григорій Педченко. “Станом на сьогодні (19.06.2011р.) у Збройних силах України 58% контрактників. За цей рік ми поліпшили цей показник на 8%”, –

повідомив Педченко Г.М. (в основному шляхом скорочення штату). За його словами, якщо не збавляти цього темпу, то до 2015 року в українській армії 80-90% військовослужбовців працюватимуть на контрактній основі. Крім того, ініційована Президентом України реформа передбачає скорочення загальної чисельності української армії до 144 тисяч осіб (більш ніж на 6 тисяч) [24].

До подібної інформації можна також віднести і різні статистичні дослідження, якими найчастіше переймаються ті особи, що вступають на військову службу і мають вищу освіту. Під час дослідження проведеного соціологічною службою Центру Разумкова з 20 по 28 липня 2009 року, було опитано 2006 респондентів віком від 18 років у всіх областях України, Києві та АР Крим за вибіркою, що репрезентує доросле населення України за основними соціально-демографічними показниками. Респондентам було задане таке питання:

– Звичайно, ми всі сподіваємося, що війни більше не буде. Але, якщо б раптом вона таки почалася, чи готові Ви захищати свою країну [26]?

	18-29 років	30-39 років	40-49 років	50-59 років	60 років і більше
Так	68,1	70,2	66,4	65,9	49,5
Ні	15,7	15,5	15,0	16,1	31,3
Важко відповісти	16,2	14,3	18,6	17,9	19,2

Об'єктивні дані, але вони відірвані від реального погляду на речі та практичного досвіду, одна справа засвідчувати готовність, а інша – справді захищати батьківщину, переносячи труднощі та обмеження військової служби, а тим більше, бойових дій.

Дізнавшись про те, що останній призов до українського війська призначений на осінь 2009 р., охочі “відкосити від служби” вирішили триматися до останнього. Про це пише у журналі “Корреспондент” Олексій Мельник, провідний експерт військових програм Центру Разумкова, упевнений, що активізація спроб уникнути служби в армії з боку українських призовників цілком зрозуміла. “Ті, кому раніше потрібно було ховатися по сім років, тепер відчують, що досить потерпіти до кінця року”, – пояснює він. На його думку, низька привабливість військової служби обумовлена насамперед тим, що там немає гідних умов життя і реальної бойової підготовки. “Молоді люди не хочуть витратити на це (службу) свій час”, – пояснює експерт [29].

Серед здорових хлопців, відзначають фахівці, складно буде знайти добровольців, готових захищати батьківщину при зарплаті в 1 800 грн. “Наявна динаміка набору контрактників не дозволить

зберегти боєготовність країни в разі відмови від призову в 2010 році”, – попереджає Олексій Мельник. Отже, обіцянки політиків, що вже через два роки лави української армії покине останній солдат-строковик, можуть залишитися лише словами. І косити нинішнім хлопцям доведеться не рік, а значно довше, що, з рештою, так і є.

Аналізуючи інформацію, майбутній захисник вітчизни має змогу ознайомитися із юридичною складовою ЗСУ, тут жодних перешкод немає, на урядових та військових сайтах вони висвітлені повною мірою. Майбутній захисник держави дізнається, що: у Збройних Силах основні конституційні права та обов’язки громадян дістають свій розвиток і конкретизацію у нормах військового законодавства, зокрема в законах “Про оборону України”, “Про Збройні Сили України”, “Про загальний військовий обов’язок і військову службу”, “Про соціальний і правовий захист військовослужбовців та членів їх сімей” та ін.

Закон України “Про загальний військовий обов’язок і військову службу” був прийнятий Верховною Радою України 25 березня 1992 р. Він складається з дев’яти розділів: “Загальні положення”, “Підготовка громадян до військової служби”, “Служба в запасі”, “Військовий облік військовозобов’язаних і призовників” та ін.

Але при вступі до лав ЗСУ одразу розпочинається залякування, що називається правовою підготовкою, зокрема, ст. 210 Кодексу України про адміністративні правопорушення.

Згідно з кримінальним законодавством в Україні встановлено відповідальність за такі злочини:

- ст. 335 Кримінального кодексу України передбачає відповідальність за ухилення від призову на строкову військову службу, що карається обмеженням волі на строк до трьох років;
- ст. 336 КК України – ухилення від призову за мобілізацією – карається позбавленням волі на строк від двох до п’яти років;
- ч. 1 ст. 337 КК України – ухилення військовозобов’язаного від військового обліку після попередження, зробленого відповідним військовим комісаріатом, – карається штрафом до п’ятдесяти неоподатковуваних мінімумів доходів громадян або виправними роботами на строк до двох років, або арештом на строк до шести місяців;
- ч. 2. ст. 337 КК України зазначає, що ухилення військовозобов’язаного від навчальних (чи перевірних) або спеціальних зборів, карається штрафом до сімдесяти нео-

податковуваних мінімумів доходів громадян або арештом на строк до шести місяців.

Крім того, в розділі 19 Кримінального кодексу (КК) України встановлено відповідальність за злочини проти встановленого порядку несення військової служби, або інакше – за військові злочини.

У ч. 1 ст. 447 КК України зазначено, що вербування, фінансування, матеріальне забезпечення, навчання найманців з метою використання у збройних конфліктах інших держав або насильницьких діях, спрямованих на повалення державної влади чи порушення територіальної цілісності, а також використання найманців у військових конфліктах чи діях карається позбавленням волі на строк від трьох до восьми років.

Частина 2 ст. 447 КК України вказує, що участь без дозволу відповідних органів державної влади у збройних конфліктах інших держав з метою одержання матеріальної винагороди карається позбавленням волі на строк від п'яти до десяти років. А для того, щоб одягнути військову форму, не обов'язково вербуватися у закордонні військові формування. Доречніше звернутися у місцеві військові комісаріати і записатися в українські миротворчі підрозділи, де заробітки не менші, та й із законом проблем не буде [35].

Дезертирство, тобто самовільне залишення військової частини або місця служби з метою ухилитися від військової служби, а також нез'явлення з тією самою метою на службу у разі призначення, переведення, неповернення з відрадження, відпустки або з лікувального закладу, карається позбавленням волі на строк від двох до п'яти років.

2. Дезертирство із зброєю або за попередньою змовою групою осіб, карається позбавленням волі на строк від п'яти до десяти років.

3. Діяння, передбачене частинами першою або другою цієї статті, вчинене в умовах воєнного стану або в бойовій обстановці, – карається позбавленням волі на строк від п'яти до дванадцяти років. Це затверджується низкою законів [2;4;5;6;7].

Зокрема солдат дізнається про відповідальність у зв'язку із непокорю і невиконанням наказу тощо, йому про це нагадуватимуть не раз, оскільки відповідальність перед законом є єдиною формою контролю від протиправних дій, звісно, про закони особистої совісті та гідності не йдеться, оскільки вони такі ефімерні та не авторитетні. Вивчення законодавства проходитиме сидячи на табуретці, сидячи рівними рядами на центральному проході у казармі протягом декількох годин без рухів, що, на думку

командирів, сприятиме засвоєнню інформації, окрім цього, будуть продемонстровані фільми про дисциплінарний батальйон. Одним словом, солдат стає обізнаним у межах ймовірної відповідальності. Звісно про права нагадуватимуть якомога менше, тай способів обійти права солдата-строковика можна вигадати безліч, оскільки навіть в межах статуту зробити життя людини надважким та критичним в армії просто.

У військовій сфері конфліктологічними дослідженнями займались К.К. Платонова, С.П. Куранова, В.Ф. Перевалова, А.Я. Подоляка, розкриваючи конфліктну поведінку військовослужбовців строкової служби у взаємозв'язку із таким явищем, як позастатутні взаємини тощо. Також вивченням питання конфлікту особистості займались: Сельченко К.В., Овчар О. М., Санташов В.І. [14; 16; 17]. Отже, наукова робота проводиться, але в практику вона впроваджується дуже важко або взагалі не впроваджується.

Найчастіше ті, хто вишукує негатив, можуть легко його знайти [18], звісно, держава в такому випадку програє, оскільки випадки реально існуючі і конструктивні, а у відповідь народ бачить лиш браві паради та зухвалі заяви про сучасну армію.

У 2011 році на Рівненщині солдат строкової служби загинув у танку. На Рівненському загальновійськовому полігоні 15 вересня під час навчань із подолання водної перешкоди сталася розгерметизація танку [30]. В одній з військових частин у Гайсині Вінницької області покінчив життя самогубством 19-річний солдат строкової служби [32]. В Чернівцях 15 липня 2011 р. безпосередньо під час несення служби з охорони військового містечка загинув солдат. Його вдарило електричним струмом з трансформаторної підстанції. За попередньою інформацією, посадові особи Міноборони порушили правила експлуатації електроустановок, що і призвело до трагічної загибелі військовослужбовця строкової служби [22].

Не вистачає конструктивного діалогу і реальних, ефективних дій, що прийняті командуванням з цих приводів, оскільки армія – це своєрідна структура і цивільній особі не все зрозуміло, то рішення не долати строковиками водні перешкоди (що підриває професіоналізм) танками є, з точки розу командування, єдино правильним: недопускання військовослужбовців до техніки виключає трагедію. Нам відомі випадки, коли командир танку за весь строк служби із танку не вистрелив і водив його лише двічі, коли за строк служби солдат стріляє лиш перед присягою, звісно, із таким підходом травматизму та смертності буде менше, але панове генерали напевне забули, для чого молодь йде до армії, чим вона мотивується і чого хоче досягти і побачити, окрім віника і тумбочки днювального.

Подібні ньютону-картезіанські рішення не прикрашають ЗСУ, і психологічний портрет майбутнього військового фаху у строковика стає непевним, не визначеним. Тому ми і маємо подібну картину, що кожен п'ятий український абітурієнт вступає до вищого навчального закладу, щоб уникнути служби в армії. Такі результати дослідження щодо мети отримання вищої освіти оприлюднив Інститут Горшеніна [31]. За даними проведеного соціологами опитування, 42,4% респондентів вважають, що сьогодні вища освіта необхідна для гарного працевлаштування.

Той самий ресурс повідомляє, що близько третини опитаних (33,7%) вважають, що навчання у ВНЗ потрібне для отримання знань за фахом, 30,4% – для кар'єрного росту. На думку 20,2%, вступити до ВНЗ необхідно для того, щоб уникнути служби в армії. 18,1% вважають, що вища освіта людині потрібна для розширення свого кругозору, 15,4% – для підняття свого соціального статусу, 13,8% – “тому що сьогодні так прийнято”. Не змогли відповісти на дане питання 5,3% респондентів.

Більшість громадян України (68,8%) вважає, що сьогодні молода людина не може отримати хорошу роботу без досвіду роботи. При цьому чверть респондентів (23,9%) вважає, що це можливо, а 7,3% – не змогли відповісти на питання. Переважна більшість громадян України (81,7%) вважає, що держава повинна забезпечувати випускників ВНЗ першим місцем роботи. Не бачать необхідності в цьому 12,8% опитаних, а 5,5% – не змогли відповісти.

Провідний експерт військових програм Центру Разумкова Олексій Мельник зазначає, що ухилення від служби в армії стало традиційним. “Перш за все, це пов'язано з падінням престижу військової служби серед молоді, – говорить він. – Через те, що служба за призовом взагалі є свого роду додатковим соціальним податком на найбільшій та соціально незахищеній верстві населення. По-друге, це пов'язано з випадками дідівщини, які все ще трапляються. По-третє, більшість молодих людей розцінюють військову службу як безцільно втрачений час. Тому не має нічого дивного в тому, що молоді люди, які мають можливість, ухиляються від армії”. Олексій Мельник також зауважує, що в інших країнах (наприклад, у Фінляндії, Швейцарії, Німеччині), де від служби за призовом не збираються відмовлятися, армію розглядають як інститут консолідації суспільства, який об'єднує різні верстви населення і виховує патріотичні почуття. “В Україні все це давно втрачено. Як на мене, це дуже прикро”, – зазначив він. Проте оскільки рішення стосовно переходу до професійної армії в Україні

було ухвалене шість років тому, то основна увага повинна приділятися завершенню цього процесу у визначені терміни до кінця 2010 р. [28].

Слід відзначити, що неможливо тримати інформацію під контролем, і часом навіть високопосадовці змушені коментувати ці випадки, що є позитивним моментом, оскільки, на нашу думку, прозорість армійських структур, розуміння конструктивної критики і є основним рушійним джерелом для модернізації та реформування ЗСУ. А коли реформи йдуть з гори, тим паче особливо, якщо вони детерміновані особами, що служили 30 – 40 років тому, що практично не бажають здобувати реальний та передовий досвід або взагалі до армії не мають відношення. Відповідно, таке реформування виглядає атавізмом (на зразок передвиборчих обіцянок) і до жодних зрушень не призведе, суто цивільна критика має бути конструктивною, оскільки військовослужбовці мають право згідно зі статутом, інших законів та документів, лише чітко відповідати “Слухаюсь!” і висвітлювати негативні тенденції щодо ЗСУ не має. Тож майбутнє лишається у наших руках – соціально активної цивільної громади. Ось зразок подібного діалогу із народом, що проводив заступник начальника управління головного управління особового складу Генерального штабу ЗС України полковник Геннадій Златніков. Матеріали “прямої лінії” підготував Олександр Біттнер, “Урядовий кур’єр” [34].

“Якщо раніше від армії тікали через дідівщину, непристигність служби та не дуже комфортні умови проживання, то тепер українські юнаки мало не стають у чергу на військову службу. Як стверджують військові, 2010 року кількість охочих служити в армії перевищує кількість вільних місць”, – повідомляє газета “День” [19].

“Зараз в окремих областях бажаючих іти на службу в армію дійсно більше, ніж передбачають планові набори. Це пов’язано з економічною кризою, тому що в юнаків з’являється можливість повчитися і набути якоїсь спеціальності, а також це зумовлено бажанням хлопців десь перебути цей рік”, – говорить провідний експерт військових програм Центру Разумкова Олексій Мельник.

Поки що становище надзвичайно критичне. Збройні сили мають фінансуватися на рівні однієї дванадцятої від рівня минулорічних витрат, але цього немає. Згідно із заявами Генерального штабу, попередні три місяці не було виділено жодної копійки на закупівлю паливно-мастильних матеріалів. Змушені були брати паливо з недоторканих запасів, але ж його потім треба поновити. Є окрема частина бюджету, яка йде на утримання армії, тобто заробітні плати, харчування, комунальні потреби. А далі

бюджетні кошти розподіляються на основні пріоритети армії – перепідготовку та переозброєння. Торік лише на 9% були виконані плани бойової перепідготовки. А останні вісімнадцять років, крім закупівлі окремих зразків зброї, серйозно питанням переозброєння не займалися [27].

Позитивний вплив на майбутнього строковика матиме й проведення військових зборів, він бачить, що залишається потрібним для власної батьківщини і після строкової служби, і що хоч деяка робота проводиться і “з гори”, що державі потрібна його фізична та психологічна самопідготовка, що він потрібен країні не лише як електорат, а як воїн. Подібні звершення можна віднести до популяризації армії, які дістались нам від радянського минулого, але нашим можновладцям таки вистачило глузду не заощаджувати на цьому, звісно організація та методи підготовки лишилися на рівні 70 – 80-х років ХХст., але й це добре.

Наприклад, збори розвідників у с. Гончарівське, в яких автори статті мали честь брати участь, де в межах стислого фінансування, завдяки професійним якостям керівного складу усі заходи було проведено на найвищому фаховому рівні [35].

У 2011 році мала місце ініціатива Президента України про скорочення ЗСУ, загальна чисельність Збройних Сил України у 2012 році може бути скорочена на вісім тисяч осіб. Законопроект Президента України зареєстровано 12 серпня у Верховній Раді. Зокрема, пропонується звільнити 5 тис. військовослужбовців.

Президент України пропонує затвердити чисельність Збройних Сил України станом на 31 грудня 2012 року в кількості до 184 тис. осіб, зокрема до 139 тис. військовослужбовців. Знову ж таки скорочення ЗСУ вимушене, через надмірну кількість вакантних посад.

Висновок. На жаль, неконструктивна критика, яка переповнена “метастазами” та рецидивами в усьому інформаційному просторі, нині панує і спонукає майбутніх захисників вітчизни більше боятися примарної дідівщини, аніж застарілої техніки, озброєння і матеріальної бази, аніж методів ведення бою, що сформовані у післявоєнний період сорокових років минулого століття, і не є ефективними нині, про що свідчать сьгоднішні бойові конфлікти. Сучасні інформаційні простори переповнені проявами дідівщини із “засобами наочності”, в більшості випадків дані рецидиви стосуються братньої Російської Федерації.

Проведене нами дослідження свідчить, що 60% призовників, йдучи до армії, готові, що до них застосовуватимуть фізичні методи впливу, простіше кажучи, що їх битимуть. Але ж реальна ситуація в ЗСУ цього вже не допускає, звісно, без прикрих, поодиначних

випадків не буває, але загалом ситуація змінилася на краще. Тим самим майбутній солдат знає про всі дев'янтні прояви у ЗСУ, чим ми завдячуємо вітчизняному кіновиробництву, якщо особа під впливом фільмів “Солдати”, “ДМБ” тощо йде до лав ЗСУ, то найшвидше ми матимемо дезадаптованого, переляканого солдата, який викликатиме безліч проблем в командирів. Необхідний тверезий погляд на речі, якого так не вистачає, спостерігається брак інформації, яка допомагатиме воїну, потрібен діалог між соціумом та генералітетом, посадовцями і не лише по святах, парадах, у студіях, а у “полі”, адже може виникнути думка, що командування зовсім не розуміє, для чого молодь вступає до лав армії [11].

Спостерігається незрозумілий парадокс, з одного боку для особистості інформації достатньо, і правдивої і не дуже, і конструктивної і не дуже, і позитивної і негативної, але внаслідок недостатньої освіченості деякі особи здебільшого керується думкою референтних для себе осіб, що не завжди правильно.

Необхідно ретельніше проводити діалог між ЗСУ та громадянами, у більш відкритому форматі, лише в такому разі можливе якісне забезпечення нашої армії патріотами, свідомими, фізично та психічно підготовленими кадрами.

Список використаних джерел

1. Конституція України, 28 червня 1996 р. // Відомості Верховної Ради України. – 1996 р. – № 30.
2. Закон України “Про застосування амністії в Україні” від 1 жовтня 1996 р. (ст.4).
3. Закон України “Про Збройні Сили України” від 06.12.1991.
4. Положення про дисциплінарний батальйон у Збройних Силах України. Затверджене указом Президента України від 5 квітня 1994 р. – № 139 / 94.
5. Постанова Пленуму Верховного Суду України “Про практику направлення військовослужбовців, які вчинили злочини, в дисциплінарний батальйон” від 28 грудня 1996р. – № 15.
6. Статут внутрішньої служби Збройних Сил України від 24 березня 1999 р. (ст. ст. 298, 312, 340).
7. Статут гарнізонної та вартової служб Збройних Сил України від 24 березня 1999 р. (ст. ст. 49, 54, 60, 107-112, 155).
8. Караяни А. Г. Психологические особенности боевых действий военнослужащих в различных видах боя и в условиях применения ОМП /А.Г.Караяни// Военная психология: методология, теория, практика. – М., 1998.
9. Кочегин А. Н. Мужик с топором /А.Н.Кочегин. – СПб., 2008. – 320 с.

10. Кочегин А.Н. Бойцовские диалоги с Андреем Кочергиным / А.Н.Кочегин. – СПб.: Изд-во “Крылов”, 2008. – 352 с.
11. Сельченко К. В. Проблемы военной психологии / К. В.Сельченко. – 2003. – 640 с.
12. Ягупов В. В. Військова психологія: [Підручник] /В. В.Ягупов. – К: Тандем, 2004. – 656 с.
13. Овчар О. М. Заходи щодо раннього виявлення осіб з ознаками девіантної поведінки серед молодих військовослужбовців / О.М.Овчар // Психологія на перетині століть: [Збірник наукових праць учасників п'ятих костюковських читань: в 3-х томах]. – К.: Гнозис, 1998. – Т. II. – С. 576-581.
14. Овчар О. М. Щодо суті девіацій в поведінці людей /О.М.Овчар // Наукові записки Національного університету Острозька академія. – Серія “Психологія і педагогіка”. – Острог, 2001. – Вип. 2. – С. 41-48.
15. Санташов В. І. Методичні рекомендації щодо виявлення конфліктів в системі міжособистісних стосунків військовослужбовців строкової служби /В.І.Санташов// [Метод. посібник]. – К. : Друкарня в/ч А0515, 2006. – 46 с.
16. Санташов В. І. Психологічні особливості конфліктної поведінки військовослужбовців строкової служби : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Санташов Віктор Іванович ; Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2009. – 19 с.
17. Санташов В. І. Психологічні особливості конфліктної поведінки особистості /В.І.Санташов // Посібник з проблеми конфліктної поведінки військовослужбовців строкової служби. – К. : Друкарня в/ч А0515, 2008. – 139 с.
18. Скрипник В. На дзвінки солдат перестав відповідати ще до загибелі /В.Скрипник // Голос України №274 2011р., с 28.
19. www.day.kiev.ua/295079
20. www.gorod.cn.ua/news_20439.html
21. www.kyiv.comments.ua/jungle/2011/06/12/162853
22. www.mil.in.ua/novyny/u-chernivtsyach-vid-udar-u-strumu-zagynuv-soldat
23. www.na.mil.gov.ua
24. www.nrcu.gov.ua/index.php?id=4&listid=146830
25. www.ratnik.gov.ua
26. www.razumkov.org.ua
27. www.razumkov.org.ua/ukr/expert.php?news_id=2137
28. www.razumkov.org.ua/ukr/expert.php?news_id=620
29. www.razumkov.org.ua/ukr/expert.php?news_id=639

30. www.rivne1.tv/Info/?id=14306
31. www.tsn.ua/ukrayina/20-ukrayinciv-vstupayut-do-vishiv-schob-uniknuti-sluzhbi-v-armiyi.html
32. www.tsn.ua/ukrayina/na-vinnchini-na-varti-zastrelivsyia-soldat
33. www.ua.life.comments.ua/2011/06/12/153007/molodi-prizovniki-viyavilisya.html
34. www.ukurier.gov.ua
35. www.zsp.org.ua/pos/zsu/1243-2009-12-15-20-45-28.html

The article shows the psychological aspects of motivation for future conscripts of the Armed Forces of Ukraine and their dependence on the wrong coverage of military units with the help of the media. This study investigated the influence of a non-constructive criticism of the Armed Forces of Ukraine and the reasons for the formation of stereotypes about deviant behavior of servicemen in the information space. There is a paradoxically, due to lack of awareness of the reference entities, the negative information about the service of the Armed Forces of Ukraine for young people was formed. The authors have proposed the ways to overcome anti-advertisement of the Armed Forces of Ukraine in the society and the image of an adequate motivation for future defenders of the Fatherland.

Keywords: Armed Forces of Ukraine, Conscription, psychological impact, motivation, defenders of the fatherland.

Отримано: 5.02.2012 р.

УДК 159. 922.6:96

О.І.Макух

Шкільна тривожність у генезі межових психічних станів дітей

У статті аналізуються причини виникнення межових психічних станів у дітей молодшого шкільного віку. Вказуються можливі порушення мотиваційної складової навчальної діяльності дітей, які послаблюють розумову працездатність та відображаються на результатах навчання.

Ключові слова: межові психічні стани, тривога, тривожність, молодші школярі.

В статье анализируются теоретические особенности школьной мотивации, которые обусловлены действием пограничных состояний. Впоследствии данное состояние ослабляет умственную работоспособность и отражается на результатах учебы.

Ключевые слова: пограничные психические состояния, тревога, тревожность, младшие школьники.

Актуальність дослідження. Пріоритетне завдання освіти полягає у створенні ефективних умов для навчання молодших школярів. У процесі виконання сучасних вимог системи освіти необхідно з особливою відповідальністю підійти до оцінки психологічного стану молодшого школяра та на цій основі здійснювати контроль за успішністю навчальної діяльності. У даному контексті важливо зазначити, що в системі межових психічних станів психогенна шкільна тривожність здійснює руйнацію основних складових людини та погіршує функціональність її психічної діяльності.

Метою цієї статті є спроба охарактеризувати зміст тривожності та визначити основні причини її походження.

Об'єктом нашого дослідження є шкільна тривожність в генезі межових психічних станів дітей.

Предметом дослідження є вплив шкільної тривожності на успішність школярів.

Відповідно **завдання** статті передбачали: здійснити теоретичний аналіз даного стану, визначити психогенні прояви шкільної тривожності.

Аналіз теоретичних та емпіричних досліджень проблеми.

Доцільно констатувати, що невротичні форми, зароджені початком навчальної діяльності, обумовлюють появу тривожності, а також ситуативно необґрунтовані соціально-педагогічні, соціально-економічні та інші зміни впливають на життя людини й породжують різноманітні форми тривоги. Стан тривожності пояснює здатність людини переживати тривогу як онтогенетично, так і ситуативно. Використавши у висловлюванні два різних поняття, які мають спільні ознаки, але різняться причинно-обумовленими зв'язками, ми вважаємо за доцільне з'ясувати генезу тривоги. Згідно з поясненнями психологічного словника, тривога визначається як емоційний стан, що виник у ситуації невизначеної небезпеки й характеризується відчуттями неконкретності, невизначеності несприятливого розвитку, в основному соціальних подій [1, с.104].

Тривога людини пов'язана з передчуттям невдач у соціальній взаємодії й часто буває обумовлена неусвідомленістю джерела

небезпеки. Функціонально тривога не тільки попереджує суб'єкта про можливу небезпеку, але спонукає його до пошуку та конкретизації цієї небезпеки, до активного дослідження оточуючого середовища з метою визначення джерела її походження. Слід відзначити, що на рівні суб'єктивного переживання тривоги проявляється негативний стан, що супроводжується відчуттям невпевненості в собі та безсиллям перед зовнішніми ситуаціями. Тут необхідно відзначити, що тривога є тим фактором, який мобілізує потенційні можливості людини, та згідно з концепції Г.Сельє визначається як перша фаза загального адаптаційного синдрому. Даючи пояснення та аналізуючи психологічну сутність тривоги, варто згадати про її суттєві ознаки, які об'єднують внутрішні соматичні прояви як результат впливу хвилювання та зовнішніх поведінкових реакцій, що виникають у відповідь на тривожну ситуацію. Маючи роз'яснення, зауважуємо, що поняття тривоги було введено у психологію З.Фрейдом на основі аналізу внутрішньої особливості безпредметного страху. Для того, щоб усвідомити різницю між поняттями «страх» і «тривога», слід звернути увагу на такі особливості, які знайшли своє застосування в теоріях Ч. Д. Спілберга, де страх вважається реакцією на предметне відчуття, що пов'язане з певними об'єктами або ситуаціями, які становлять загрозу життю людини, а тривога – переживання, безпредметне, неконкретне відчуття, що спричиняється настроєм суб'єкта у відповідь на загрозу соціальних цінностей та інтересів [7, с. 68].

Більш докладно аналізуючи тривогу та страхи у дітей молодшого шкільного віку, варто нагадати, що даний вік є важливим етапом дитинства, від позитивного перебігу якого залежить розвиток інтелекту особистості, бажання й уміння навчатися, віра у свої сили і т.д. Як не прикро, але саме в цей період у дитини може виникати страх перед навчальними процесом, спричинений підвищеним рівнем шкільної тривожності. При системному аналізі наукового доробку відомих вчених доходимо висновку, що страх тісно пов'язаний з почуттям тривоги. Конкретизуючи їх судження, вибудовуємо відповідний умовивід, що страх – це реакція на конкретно існуючу загрозу, а тривога – це стан передчуття неприємної події без видимої причини, яка існує тільки у свідомості людини.

На відміну від вище згадуваного поняття, тривожність у сучасній психології пояснюється здатністю індивіда переживати тривогу, а рівень розвитку залежить від її частоти та інтенсивності. У такому статусі тривожність вперше була описана З. Фрейдом через

поняття “готовність до тривоги” або “готовність у вигляді тривоги” з характерною симптоматикою неврозу [3, с. 56]. Відповідно, до сьогоденішнього часу механізми формування тривожності залишаються невизначеними, оскільки вважаються вродженими, генетично обумовленими або утворюються під впливом різних життєвих обставин. Спробу систематизувати та виділити “вікові піки тривожності” намагався здійснити А. М. Прихожин. Згідно з його теорією, характерними причинами стану тривожності вважаються внутрішні конфлікти, які пов’язані з власною успішністю у різних сферах діяльності, продовження мають сімейні та шкільні взаємини, при яких руйнується контактність з ровесниками та як наслідок виникають соматичні порушення. Описані форми дитячої тривожності на кожному етапі онтогенезу визначають характер розвитку шкільної тривожності.

Доповнюючим аргументом сутності дитячої тривожності є той факт, що образний та динамічний світ дитини захищається від тривоги власними фантазіями. Саме у них діти розв’язують свої складні ситуації, оцінюють себе та інших, прогнозують свої дії. У контексті аналізу тривоги як комбінації емоцій необхідно висловити міркування про ряд обумовлених причин, які зустрічаються в особистості. Серед них відзначаємо емоційну нестійкість, внутрішній конфлікт, підвищені вимоги до дитини, догматичну систему виховання, яка не враховує здібності, інтереси, нахили та її особистісну активність. Стан тривоги можна спостерігати в учнів, яким властива висока вимогливість до себе, надмірна відповідальність, однак, суттєвим доповненням до цього вважається вплив батьків, які без об’єктивної оцінки можливостей дитини, нав’язують їй чужі інтереси та захоплення й спрямовують на недосяжні результати в навчанні, спорті, культурі. Як наслідок, спостерігаються перешкоди у реалізації важливих потреб, втрата незалежності, самостійності, права на особисте «Я», розкриття своїх можливостей та самореалізації.

Підвищена тривожність послідовно виникає в результаті складної взаємодії когнітивних, афективних та поведінкових реакцій, які активізуються під дією різних стрес-факторів. Отже, тривога особистості може стати джерелом розвитку неврозів. Особистісна тривожність формується і закріплюється у ранньому дитинстві, а її прояви спостерігаються у різних не передбачуваних ситуаціях, що впливають на виникнення агресивної поведінки. Щодо тривоги як ознаки неврозу, то її можна часто побачити в апатії, в’ялості, безініціативності, що є наслідком безуспішної адаптації, порушенням взаємин дитини з вчителями, батьками,

ровесниками, а також методично не вдало застосованих форм виховної роботи. Звідси випливає, що даний віковий період пояснюється фрустраційною потребою у захисті як з боку батьків, так із боку вчителів.

Зміна виду діяльності, соціальної позиції, пов'язаної із початком навчання у школі, характеризується одним із найбільш складних та відповідальних моментів у соціально-психологічному та фізіологічному житті дитини. У даний період виникають нові контакти, нові відносини та обов'язки, зміна життєвої активності дитини підпорядкована навчанню, школі, шкільним клопотам. Для багатьох дітей вступ до школи може стати складним іспитом, де вона стикається з низкою проблем. Завдяки позиції фізіолога М.М.Безруких дізнаємось про суттєві психологічні навантаження, які в подальшому викликають шкільний стрес [4, с. 81]. З-поміж негативних факторів вона виділяє педагогічний як такий, що стає “зоною ризику” для дитини. Ймовірний шлях виникнення стресу розглядає через шкільні труднощі при оволодінні навчальними навичками, коли дитина порушує психогігієнічні норми.

Наступна причина криється у неузгодженості між можливостями та вимогами, які висуваються соціальною ситуацією, що призводить до підвищення тривоги, невпевненості, що по суті є первинними ознаками невротичного стану. Однозначними були у своїх міркуваннях М. М. Безруких, Н. П. Вайзман, В. В. Ковальов, В. В. Зарецький, коли пояснювали довготривалий стан гострої хронічної напруги, який призводить до стресу та сприяє послабленню усіх фізичних та психічних функцій. Аналогічних тверджень дотримуються Є. М. Александровська, А. І. Коробейников, Е.В.Новікова щодо невідповідності можливостей дитини шкільним вимогам, які в подальшому формують внутрішній конфлікт, що супроводжується втратою навчальної мотивації, зниженням пізнавальної активності. Дещо інші міркування висловлюють Н.І.Гуткіна, М. М. Семего, вважаючи, що психофізіологічні можливості не відповідають рівню генетичної готовності до шкільного навчання. Переконливі аргументи зустрічаємо серед висловлювань В. Є. Кагана щодо розвитку невротів у період шкільного навчання, які надалі проявляються у психогенних формах шкільної дезадаптації.

Також ним узагальнені рівні прояву шкільної дезадаптації та визначені сутнісні параметри понять “шкільний невроз”, “шкільна дезадаптація”. З праць Н. Г. Луськанової, І. А. Коробейникова дізнаємось про невідповідність соціо-психологічного й психофізіологічного стану дитини вимогам ситуації шкільного навчання

як порушення, що виявляються при акцентуаціях характеру (В. Є. Каган, О. Е. Лічко, В.Г.Меньшиков). Доречно згадати, що зміна “ситуації соціального розвитку”, поєднання внутрішніх процесів та зовнішніх умов, які формують психологічні новоутворення, детально обґрунтовані концепцією культурно-історичного розвитку Л. С. Виготського [5, с. 90].

У контексті висловленого визначаємо найбільш типові способи виникнення шкільної тривожності, які пов’язані з соціально-психологічними факторами або факторами освітніх програм. На основі аналізу праць авторів Н.І. Гуткіної, А.В. Мікляєвої, С.Д.Максименка, Т. М. Титаренко, Н.Ю.Максимової та інших, де досліджувалась шкільна тривожність, ми виділили деякі фактори впливу: навчальні навантаження, нездатність учня впоратись із шкільною програмою, неадекватні очікування з боку батьків, несприятливі стосунки з педагогами, зміна шкільного колективу або його несприйняття тощо [6, с.72].

Доцільно зазначити, що шкільна тривожність розпочинає свої існування ще з дошкільного періоду. Відповідно її поява обумовлена зіткненням вимог навчання та неможливістю їх виконання. Саме тому, молодший шкільний вік вважається емоційно насиченим певними змінами соціального життя, тривожними подіями, оціночними ситуаціями, новим режимом роботи та власне обставинами шкільного життя. Заслугує на увагу вікова криза розвитку, адже у шість-сім років діти стають більш дратівливими, капризними, що суттєво доповнюється періодом шкільних нововведень. Як наслідок, змінюється поведінка школяра, погіршується соматичне здоров’я, виникає небажання відвідувати школу. Однак варто зазначити, що може існувати інша причина обставини прояву шкільної тривожності, так звана, надмірна старанність при виконанні навчальних занять та великий обсяг завдань шкільної й позашкільної діяльності.

У подальшому вплив даного стану зумовлює різні форми шкільного неблагополуччя, такі, як: “шкільний невроз”, “шкільна фобія”, “дидактогенія”, “дидактогенний невроз”. Оскільки дані стани можуть виникнути в результаті перших шкільних труднощів періоду адаптації, то варто з’ясувати значимість вищезазначених термінів. Так от, “шкільний невроз” вживається у тих випадках, коли страх школи, тривога існують на неусвідомленому рівні та проявляються у внутрішньоособистих конфліктах із соматичною симптоматикою [5, с. 93].

Сутність поняття “шкільна фобія” використовується для позначення різних форм страху, викликаних відвідуванням школи.

Шкільну фобію можна розглядати як форму труднощів пристосування дітей в період вступу до школи з постійною дисциплінованістю та систематичною уважністю. До висловленого можна додати, що саме вчителям необхідно врахувати інтенсивний розвиток моральних якостей дитини, які за певних умов можуть перерости в асоціальні почуття. Щодо терміна “дидактогенія”, “дидактогенний невроз”, то вони вживаються тоді, коли тривога, страх дитини викликані безпосередньо системою навчання. Відомий болгарський психіатр Ніколо Щипковенські під дидактогенією розуміє аналогічні розлади, які виникли з вини педагогів та проявляються реакціями протесту. Тому профілактика межових порушень у дітей повинна відбуватись через усунення несприятливих педагогічних помилок та результатів негативного педагогічного впливу [5, с. 94]. Саме недосконалість педагогічного процесу, психотравмуюча поведінка вчителя, на думку Л. А. Венгер, О. І. Захарова, М. Раттера, призводить до шкільних прогулів та нехтування учнівськими обов’язками. Звичайно, роль вчителя надзвичайно важлива у вирішенні даних питань, тому ми погоджуємося із дослідниками О. Р. Боделан, В. В. Гроховським, А.В.Дзюбко, О. В. Новикою, Л. П. Понамаренко та іншими щодо впливу педагога на раннє виявлення, корекцію, профілактику виникнення та компенсацію шкільної дезадаптації з метою розвитку особистості учня [6, с.130; 7, с. 203].

Сучасні реалії життя людини перенасичені шаленими інформаційними потоками, впливами масових культур, інтенсифікацією навчального процесу, що супроводжується збільшенням навантажень на психіку, яка породжує агресивні прояви поведінки, тривоги та інші нервово-психічні розлади як складові межових станів. Поділяючи позицію Л. С. Виготського щодо соціальної складової розвитку дитини, ми свідомо обрали проблематику, яка спрямована на дослідження межових станів та неврозів зокрема, а також поставили питання стосовно їх соціальної природи, пов’язаної з низькою навчальною успішністю, яка вимагає цілісного психоло-медичного-педагогічного аналізу.

Експериментально досліджуючи шкільну тривожність, ми обрали 60 учнів першого класу загальноосвітньої школи, яких в результаті експертних оцінок вчителів та власних спостережень поділили на групи. Для реалізації дослідницького етапу роботи застосовувалась методика шкільної тривожності Е. Амен, проєктивна методика “Я в школі”.

При інтерпретації результатів виділились рівні шкільної тривожності, однак у даній методиці передбачається підвищена

тривожність, яка повинна бути більшою за 50%. Розподіл контингенту досліджуваних відображений у таблиці.

Таблиця 1

Показники шкільної тривожності за методикою Е.Амен

Рівні	ЕГ (30 осіб)	КГ (30 осіб)
Високий	54% (n=16)	13% (n=4)
Середній	33% (n=10)	40% (n=12)
Низький	13% (n=4)	47% (n=14)

За відображуваними у таблиці даними зазначаємо, що значно високим є рівень шкільної тривожності в учнів (ЕГ) відносно КГ, показники різняться майже у п'ять разів. Пояснюючи такі результати, стверджуємо: по-перше, уже зафіксовані нами показники із вище зазначених методик дозволяють констатувати прояви межових станів, зрозуміло, що психогенії часто виникають під дією змін соціальних факторів, тому ми прогнозовано отримали такий зв'язок; по-друге, нова ситуація діє психотравмуюче, але, коли залишились неподоланими відповідні ситуації життя у сім'ї, зміна рольових позиції та прогресуючими стали страхи, ймовірність психогенних проявів зростає.

Однак заслуговує на увагу і доволі високий показник середнього рівня КГ, який незначною мірою перевищує показник порівняльної групи. Очевидно, що нові шкільні умови, навчання як пізнавальний процес, не реалізовані стимули, режимні зміни, період адаптації проявились у сигналізуючих психічному стану – психогеніях.

Наступний етап роботи з проблем дослідження шкільної тривожності підпорядковувався проективній методиці "Я в школі". Діти з виявленими невротичними розладами зображували себе за межами школи або достатньо малими у порівнянні з однокласниками, зустрічались роботи, в яких не було намальовано дитини, одна суцільна стіна і шкільна дошка. Експериментатори схильні вважати, що страх школи, невротичні реагування, психогенні форми шкільної тривожності та зрештою й "шкільний невроз" стали сюжетним відображеннями дітей. Зазначені ознаки мали місце у графічних зображеннях малюнків, тобто суцільні лінії, темні кольори та часті витирання.

Даючи об'єктивну оцінку таким відповідям, ми стверджуємо, що соціальний чинник має вирішальне значення для окремих батьків, тобто прагнення до хороших оцінок дітей, "прихвалювання" їхніх здобутків, виділення "найкращих", стимулювання учнів бути першими, критичне ставлення до усіх тільки не до власних дітей затьмарюють прагнення дорослих до отримання знань. Суперечність між вимогами та можливостями провокує

агресію, часті покарання, ігнорування реальним оцінювання соматичного стану дитини, що детермінує не тільки розвиток межових психічних станів, але у свідомості дітей закарбовується твердження “будуть бити”, яке стає основою дорослого життя та невротичних проявів.

У підсумку теоретико-експериментального дослідження проблеми доцільно зазначити, що психогенна шкільна тривожність породжує “шкільний невроз”, “шкільну фобію”, “дидактогенний невроз” як результат педагогічних помилок вчителя та недостатньої навчальної мотивації учня. Відповідно, рівень розумової працездатності й пізнавальна активність учнів зменшується. Тому шкільна тривожність активізує дію межових станів дітей в умовах навчально-виховного процесу школи, що вимагає цілеспрямованої психокорекційної роботи.

Список використаних джерел

1. Аракелов Г.Г. Психофизиологический метод оценки тревожности /Г.Г.Аракелов, Н.Е.Лысенко, Е.К.Шотт// Психологический журнал. – 1992. – № 2. – С. 102-114.
2. Аркин Е.А. Особенности школьного возраста /Е.А.Аркин. – М.: Московский большевик, 1947. – 48 с.
3. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки / Б.Г.Ананьев // Изб. психолог. тр.: В 2-х т. – М.: 1980 – Т. 2. – С. 103-163.
4. Гончарук П.А. Психология навчання /П.А.Гончарук. – К.: Вища школа, 1985. – 140 с.
5. Каган В.Е. Психологические формы школьной дезадаптации / В.Е.Каган// Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 89 – 96.
6. Лубоцкая-Россельс Е.М. Профилактика нервно-психических отклонений у учащихся /Е.М.Лубоцкая-Россельс. – М.: Медицина, 1969. – 169 с.
7. Менчинская Н.А. Психологические проблемы школьной неуспеваемости /Н.А.Менчинская. – М.: Просвещение, 1972. – 272 с.

The characteristic causes of poor progress and mental activity were theoretically and practically defined in the article. The above mentioned alterations in cognitive progress of the personality are realized under the influence of neuropsychic distresses; this conclusion was made on the basis of experimental investigation.

Keywords: boundary mental conditions, anxiety, anxiety, younger students.

Отримано: 5.02.2012 р.

Типи індивідуальної ієрархії цінностей вчителів та студентів

У статті аналізуються результати експериментального виокремлення типів індивідуальної ієрархії цінностей вчителів та студентів – майбутніх педагогів. Виявлені на основі кластерного аналізу типи порівнювалися між собою на предмет відповідності їхнього змісту вимогам професійної діяльності.

Ключові слова: цінності, кластерний аналіз, типи індивідуальної ієрархії цінностей.

В статье анализируются результаты экспериментального выделения типов индивидуальной иерархии ценностей учителей и студентов – будущих педагогов. Выявленные в результате кластерного анализа типы сравниваются между собой на предмет соответствия их содержания требованиям профессиональной деятельности.

Ключевые слова: ценности, кластерный анализ, типы индивидуальной иерархии ценностей.

Аналіз змісту підходів до проблеми цінностей та ціннісних орієнтацій доводить їхню різноманітність і дозволяє погодитися з думкою, що “система ціннісних орієнтацій не є чимось абсолютно впорядкованим, нерухомих, вона суперечлива і динамічна, відображає як головні, суттєві зміни взаємозалежності особистості, світу, так і зміну поточних, миттєвих, певною мірою випадкових життєвих ситуацій” [2, с. 29].

Тому зусилля частини дослідників спрямовуються на вияв психологічної сутності, джерел та механізмів формування ціннісних орієнтацій, а основним предметом аналізу стають психічні процеси, що обумовлюють виникнення у людини тієї чи іншої системи цінностей і ціннісних орієнтацій особистості [4, с.12]. У той же час, ціннісні орієнтації можна розглядати як певний результат особистісного розвитку, тому в центрі досліджень постає зміст системи цінностей, її ієрархічна структура та значущість у регуляції поведінки.

Окреме місце в психологічних дослідженнях проблеми цінностей займає типологічний підхід, що переважно ґрунтується на виділенні певної домінуючої цінності чи групи цінностей, яка і виступає основою типології. Проте це не дає можливості врахувати неоднорідність системи цінностей особистості, яка одночасно

включає в себе цінності, яким надається перевага, і ті, які відкидаються особистістю.

Серед досліджень, спрямованих на виділення типів ціннісних систем особистості на основі цілісної ієрархії ціннісних орієнтацій, варто підкреслити значущість робіт С.С.Бубнової [1], А.В.Серого, М.С.Яницького [3], в яких підґрунтям для типології були результати дослідження ціннісних орієнтацій за методикою М.Рокіча. Проте, зважаючи на складність і багатоаспектність даної проблеми, можна констатувати її недостатню розробленість у науковій літературі.

Метою даної статті є аналіз результатів експериментального виокремлення типів індивідуальної ієрархії цінностей вчителів та студентів-майбутніх педагогів, яка б одночасно включала в себе всі рівні її організації. Для розв'язання даного завдання був обраний метод кластерного аналізу, який дозволяє згрупувати досліджуваних на основі єдиної міри, що одночасно охоплює ряд параметрів. Обробці підлягали результати дослідження цінностей особистості, отримані за допомогою методики Ш.Шварца.

Наведемо результати кластерного аналізу цінностей, обраних вчителями. На рівні нормативних ідеалів чітко розрізняються три кластери, до яких було віднесено відповідно 64,29; 23,80 та 11,90 відсотків досліджуваних.

Варто одразу відмітити, що система цінностей вчителів на рівні нормативних ідеалів виявилася найбільш однорідною за змістом та ієрархічною побудовою серед всіх категорій досліджуваних. Це свідчить про сформованість та стійкість системи цінностей особистості вчителя, а також додатково підтверджує думку щодо наявності особливої групи професійних цінностей педагогів, демонструє єдність представників даної професії щодо вибору ціннісних пріоритетів та “неприйнятних” цінностей.

Вчителі виявилися орієнтованими на гармонію, стабільність суспільства, побудову позитивної взаємодії з оточуючими, забезпечення процвітання групи. Зважаючи, що така картина зафіксована на рівні нормативних ідеалів і є стійкою, можна стверджувати, що саме в цьому вчителі бачать власне покликання.

В свою чергу, серед трьох типів спостерігається відкидання влади як можливості контролю над людьми і ресурсами, неприйнятність домінуючого прагнення до насолоди, задоволень та новизни.

Чіткіше простежити розбіжності між типами дозволяє аналіз третьої пріоритетної цінності, обраної кожним типом, та четвертої найменш значущої.

Тип I (64,29% досліджуваних) ще однією найбільш значущою цінністю називає досягнення, тобто для більшості вчителів

особистий успіх як прояв компетентності є надзвичайно важливим. Більше того, і ми на цьому наголошуємо, він є соціально схвалюваним.

Сучасний вчитель постійно перебуває під різноплановим тиском соціуму, він є об'єктом оцінки з боку оточуючих і повинен відповідати їхнім вимогам. З різних причин це не завжди є можливим, детальніше прояви цього явища будуть проаналізовані нижче.

Тип II (23,8% досліджуваних) поєднує доброту та безпеку з конформністю, чим виявляє орієнтацію на консерватизм. Дана цінність є похідною від вимоги стримувати схильності та дії, які матимуть негативні соціальні наслідки. До найменш значущих потрапляють досягнення, які згідно з теорією динамічних відношень між ціннісними типами Ш.Шварца можуть вступати в конфлікт з цінностями доброти, адже прагнення до особистого успіху може суперечити бажанню сприяти благополуччю інших людей.

Ще однією пріоритетною цінністю для типу III став універсализм, який у поєднанні з добротою свідчить про те, що 11,9% досліджуваних усвідомлюють важливість в роботі вчителя розуміння, терпимості, захисту благополуччя усього людства та природи, тим самим демонструючи прагнення до самотрансцендентності.

На рівні індивідуальних пріоритетів було виділено також три типи ціннісних структур вчителів з відсотковим розподілом відповідно 80,95; 16,67; 2,38.

Цікаво, що на рівні поведінки однорідність типів незначна. Це свідчить про те, що вчителі чітко усвідомлюють, якими цінностями має керуватися їхня професійна група, але в реальному житті їхнє втілення має ряд індивідуальних особливостей.

Підкреслимо, що серед найменш значущих цінностей для представників усіх кластерів опинилися досягнення, хоча їхню важливість на рівні нормативних ідеалів визнала більшість опитуваних. Цей факт дає нам змогу повернутися до соціальної бажаності даного типу цінностей і говорити про несформованість внутрішньої мотивації педагогів на шляху його реалізації в поведінці. Можливо, мова іде про реакцію вчителів на відсутність можливостей для професійних успіхів та самореалізації, внутрішній спротив поширенню зовнішніх атрибутів успішної діяльності, яка тримається зазвичай на ентузіазмі і не дає можливості забезпечити собі та родині гідне життя.

Зупинимось на детальній характеристиці кожного типу особистості.

Тип І є найпоширенішим та ідентичним типу II структури цінностей вчителів на рівні нормативних ідеалів за ієрархією найбільш та найменш значущих цінностей. Таким чином, співвідношення цінностей, яке спостерігалось на рівні переконань у 23,80% вчителів, знайшло своє відображення на рівні індивідуальних пріоритетів вже у 80,95% досліджуваних. Цей факт також додатково демонструє зростання рейтингу конформності, яка поруч з безпекою та добротою належить до пріоритетних цінностей в даних кластерах. Тобто поведінка вчителів виявляється ще більш консервативною і залежною від соціальних очікувань, ніж їхні переконання.

16,67% вчителів були віднесені до типу II, який за найбільш значущими цінностями (безпека, універсалізм, доброта) відповідає типу II структури цінностей педагогів на рівні нормативних ідеалів. Додає оптимізму зростання відсоткової частки досліджуваних, які прагнуть до самотрансцендентності і, більше того, організують відповідним чином свою поведінку. Неважливими для цього поряд з досягненнями дана група вважає традиції, владу та стимуляцію.

Найменшим за чисельністю виявився тип III – 2,38%, його пріоритетними цінностями названі самостійність, стимуляція та гедонізм. Зрозуміло, що саме він демонструє найбільшу відкритість змінам, проте чи корисними вони є для професійної діяльності однозначно сказати не можна. Занепокоєння додає також перелік найменш значущих цінностей: універсалізм, доброта, традиції та досягнення, тому швидше за все це тип індивідуаліста, орієнтованого на власне задоволення.

Кластерний аналіз цінностей студентів на рівні нормативних ідеалів виявив п'ять типів особистості, проте два з них є численними (75,50 і 22,52%), а три мають лише поодиноких представників (по 0,66%).

Тип І (75,50% студентів) є ідентичним типу II структури цінностей вчителів на рівні нормативних ідеалів та типу I на рівні індивідуальних пріоритетів за найбільш значущими цінностями (доброта, безпека, конформність), а також майже тотожним за найменш значущими – стимуляція, гедонізм, влада співпадають, але на зміну досягненням приходять традиції, рейтинг яких серед студентів в цілому надзвичайно низький.

Така подібність є особливо цікавою, адже студенти визнали важливість саме тих норм, якими керується в своїй реальній поведінці переважна більшість досліджуваних учителів.

До II типу були віднесені 22,52% студентів, які продемонстрували унікальний набір “вищих” цінностей: самостійність,

досягнення, гедонізм, відкинувши доброту, конформність, універсалізм та традиції. Тому цей тип є найбільш незалежним у своїх діях, прагне особистого успіху та задоволеня, не завжди дбаючи про інтереси оточуючих та особливо не зважаючи на соціальні очікування і усталені форми поведінки.

III, IV та V типи виявилися нечисленними, тому детально не аналізуються.

За ієрархією цінностей студентів на рівні індивідуальних пріоритетів також виділено п'ять кластерів, відсоткова частка яких становила відповідно 32,45; 62,25; 1,32; 1,99 та 1,99 від загальної кількості респондентів.

В цілому за категорієм звертає на себе увагу зростання рейтингу самостійності, яка є пріоритетною для представників I, II та V типів, відсутність серед найважливіших цінностей безпеки, а також майже одноставне ігнорування влади як цінності (крім V типу).

Логічним є першочерговий аналіз найпоширенішого, II типу, адже він віддає перевагу тим самим цінностям, що і II тип рівня переконань – самостійності, досягненням, гедонізму. Зростання їхнього рейтингу на рівні поведінки виглядає переконливо – з 22,52% до 62,25% досліджуваних. Прагнення молодих людей до автономності та незалежності є зрозумілим, а в контексті виховання майбутніх учителів його можна використати і як підґрунтя для розвитку здатності до самоконтролю та самоуправління. Поєднання самостійності з потребою досягнень може зробити професійну діяльність набагато успішнішою та результативнішою. Проте надмірне прагнення до отримання від життя лише насолоди створює небезпеку перетворення даного типу на гедоністичний. Такі побоювання виглядають небезпідставними на фоні цінностей, яким представники даного типу надають найменшого значення: конформності, традицій, безпеки та влади. Ігнорування самодисципліни, ввічливості, поваги до старших, невизнання авторитетів, недооцінка власного здоров'я та безпеки в цілому в гонитві за задоволеннями та безтурботним життям створює для молоді пастку протиправної поведінки, поширення шкідливих звичок і небезпечних хвороб.

32,45% студентів належать до I типу особистості відповідно до ієрархії цінностей на рівні поведінки. Доброта, універсалізм та самостійність є для нього найважливішими, а перелік цінностей, що відкидаються (досягнення, гедонізм, влада, стимуляція) свідчить, що самотрансцендентність логічно протиставлена самозвеличуванню.

Наступні три типи є численними, проте під час їхнього аналізу виявлені цікаві особливості.

Найважливіші цінності типу III і IV (конформність, доброта, універсалізм, традиції) мають найменшу значущість для типу V, а гедонізм, самостійність, влада є пріоритетними для V, але відкидаються III і частково IV типами.

Така протилежність позицій говорить про відсутність ціннісно-орієнтаційної єдності, може створювати напруження у між-особистісних стосунках та заважати адаптації особистості в групі. З іншого боку, студенти мають можливість критично оцінювати несхожі думки, відстоювати власні погляди, накопичувати досвід пошуку компромісу, а також аналізувати ефективність певного типу поведінки в соціумі.

Наступним завданням дослідження був порівняльний аналіз типів ціннісних структур студентів різних курсів навчання, зокрема завершального та початкового етапів професійної підготовки.

Кластерний аналіз, проведений на вибірці студентів V курсу, дозволив виділити чотири типи особистостей, які б відрізнялися співвідношенням цінностей на рівні нормативних ідеалів. Кількість досліджуваних розподілилася таким чином: 25,0; 66,67; 6,25 та 2,08% .

Ознаками певної подібності кластерів між собою можна вважати орієнтацію на досягнення (три типи віддали їм найвищі ранги), високий рейтинг безпеки для 91,67% випускників і відкидання традиції (всі типи), а також стимуляції та гедонізму (три типи).

Найчисельнішим є II тип – 66,67% студентів, які вважають керівними принципами власного життя самостійність, досягнення, безпеку, а неважливими – універсалізм, стимуляцію, традиції та гедонізм. Таке поєднання викликало неоднозначні роздуми: з одного боку спостерігається тенденція надавати пріоритет особистим чи вузькогруповим інтересам, цінувати незалежність, відособленість, особисті досягнення на протигагу космополітичному мисленню та альтруїзму.

Тип I охоплює 25,0% досліджуваних і є практично ідентичним типу III структури цінностей вчителів на рівні переконань за найбільш (доброта, безпека, універсалізм) і найменш (стимуляція, гедонізм, влада) значущими цінностями; єдина відмінність: вчителі додатково відкидають самостійність, а студенти – традиції.

Цікавим для розгляду є тип III (6,25%), адже лише в ньому з усіх категорій опитуваних спостерігається висока значущість цінностей самозвеличування у поєднанні зі стимуляцією, які протидіють цінностям консерватизму та гедонізму. Це зазвичай активні особистості, орієнтовані на дію та результат, відкриті

змінам, прагнуть новизни та соціальної поваги, високо цінують власний авторитет не лише у безпосередній взаємодії, але й домінують позицію на рівні цілої соціальної системи.

Незначна чисельність типу IV (2,08%) дозволяє стверджувати, що поєднання гедонізму, конформності та досягнень як “вищих” цінностей та самостійності, універсалізму, стимуляції та традицій як “нижчих” є нетиповим для випускників. Саме цей кластер найбільш негативно сприймає зміни, віддає перевагу пристосуванню і послуху з метою уникнення конфліктів, прагнення його переважно егоїстичні, спрямовані на особистий успіх та задоволення.

Починаючи характеристику виділених трьох типів ціннісних структур студентів V курсу на рівні поведінки, варто одразу підкреслити кількісні співвідношення: до типів I та II були віднесені по 8,33% респондентів, а до типу III – 83,33%.

Саме найчисельніший III тип має аналогічний набір пріоритетних цінностей з типом II ієрархії “цінностей-норм” випускників – самостійність, безпека, досягнення. Найвідчутніше зростає рейтинг самостійності: у поєднанні з даними типу II, де вона теж серед найважливіших, з 66,67 до 91,66% опитаних. Крім того, переважаючий тип демонструє низькі значення конформності, традицій, влади та гедонізму.

Аналіз типу I доводить прагнення його представників до самотрансцендентності та збереження традицій на протизагу самозвеличуванню, гедонізму та стимуляції (саме в неважливості таких цінностей були переконані 23,80% вчителів, а 80,95% педагогів відмовилися від них і на рівні поведінки). Щоправда, така ієрархія цінностей випускників (хоча і незначної кількості – лише 8,33%) дозволяє з оптимізмом дивитися на перспективу їхньої майбутньої професійної діяльності. Школі надзвичайно потрібен вчитель, який спрямовуватиме свої дії на благополуччя інших людей, проявлятиме гуманність та доброзичливість, буде звертатися до кращих надбань історичного минулого та примножувати їх. Адже тривожним виглядає факт, що доброта як цінність різко втрачає значущість у поведінці випускників у порівнянні з вчителями: лише 8,33% на фоні 97,62%.

Цінності кластеру II, який утворили ще 8,33% респондентів, взагалі виявилися майже протилежними попередньому типу: пріоритет отримали гедонізм, самостійність, влада, а до “нижчих” віднесені доброта, універсалізм, традиції та конформність. Постійне прагнення насолоди, бажання бути впливовим і нікому не підкорятися ілюструє позицію індивідуаліста, який в першу чергу думає про себе, ігноруючи усталені норми та думку оточуючих.

Структура цінностей студентів початкового етапу навчання на рівні нормативних ідеалів дозволила згрупувати їх у три кластери чисельністю 91,49; 6,38, 2,13% відповідно, подібність яких полягала в одностайному відкиданні цінності традицій.

Респонденти, віднесені до типу I (91,49%), найбільше цінують доброту, безпеку, конформність, а найменше – стимуляцію, гедонізм, владу та традиції. Цікаво, що таке співвідношення найважливіших цінностей зустрічалося на рівні нормативних ідеалів у 23,80% вчителів та повторилося у цій же категорії на рівні індивідуальних пріоритетів вже у 80,95% досліджуваних. На нашу думку, такий вибір студентів обумовлений необхідністю адаптації до нового соціального середовища, адже ігнорування названих норм може дисбалансувати стосунки, які тільки починають вибудовуватися.

З іншого боку, частина студентів (6,38%) усвідомлює, що нова соціальна роль вимагає не лише конформності, а й підвищеної відповідальності за власні дії та їхні результати, тому в цій групі досягнення та самостійність отримують найвищі ранги. Ймовірно, прагнення досягти успіху в навчанні як можливість відповідати новим соціальним очікуванням загострює відчуття конкуренції, тому поруч з владою, гедонізмом та традиціями цей тип не вважає значущим універсалізм, а доброта, на жаль, отримує найменший ранг по категорії.

Тип III нараховує лише 2,13% респондентів, які орієнтовані на доброту, самостійність, гедонізм на протигагу стимуляції, традиціям, універсалізму та безпеці. Достатньо авантурні і незалежні, на шляху до задоволень схильні ігнорувати усталені правила та форми поведінки.

Неоднозначними виявилися результати кластерного аналізу цінностей студентів початкового етапу навчання на рівні індивідуальних пріоритетів. Було виділено один тип з кількістю представників 93,62% та три типи по 2,13% у кожному. Їхня схожість полягала в абсолютному ігноруванні влади та стимуляції, а численні типи були ще й одностайними у відкиданні досягнень.

Особливо цікавим виглядає набір найбільш значущих цінностей I типу: доброта, самостійність, універсалізм, а додатковими найменш значущими стали гедонізм та традиції. Вибудовуючи профіль особистості, студенти ніби прагнули підкреслити, яким саме чином змінилася їхня поведінка після вступу до вищого навчального закладу. Адже до нового соціального оточення необхідно було пристосуватися завдяки комунікабельності, доброзичливості, терпимості, чесності та дружелюбності. З іншого

боку, побудова паритетних стосунків з однокурсниками та викладачами вимагає зрілості, виваженості, вміння брати на себе відповідальність та ініціативу, достатнього рівня самостійності в навчанні.

Залишаючись на позиціях пріоритету доброти та конформності, тип II високо цінує також і традиції, тим самим обравши шлях “пасивної” адаптації на засадах прийняття групової солідарності, помірності, послуху, ввічливості, поваги до батьків та старших. Крім того, керівний принцип “бути, як всі” доповнюється найнижчим по категорії середнім значенням самостійності. Поруч із владою, досягненнями та стимуляцією, даний тип відносить до найменш значущих цінностей і гедонізм, але якщо референтна група матиме виражене асоціальне спрямування, сліпе наслідування її дій навіть без особистої мотивації може стати небезпечним.

Більш обережним виглядає тип III, який теж надає перевагу конформності, але разом з безпекою та гедонізмом, ігноруючи при цьому відкритість змінам та самозвеличування. Отже, лише 2,13% студентів даної категорії проявляють безпечну поведінку, тоді як її необхідність задекларувала абсолютна більшість – 91,49%.

Прагнення насолоджуватися життям та шукати задоволень IV типу залишається некомпенсованим безпекою, воно поєднується з самостійністю та універсалізмом. Цей кластер виглядає фактично незалежним від тиску найближчого соціального оточення і навіть космополітичним, адже про відсутність бажання обмежуватися оптимальними взаєминами лише з однією групою говорить найнижчий по категорії ранг конформності, а також доповнення списку “периферійних” цінностей традиціями.

Отже, проведений порівняльний аналіз виявлених типів індивідуальної ієрархії цінностей вчителів та студентів дозволив прослідкувати відповідність їхнього змісту вимогам професійної діяльності та визначити актуальні завдання виховання майбутніх педагогів.

Усвідомлення динамічності системи цінностей особистості дозволяє вбачати перспективи подальших досліджень даної проблеми у розгляді особливостей впливу на її розвиток об’єктивних та суб’єктивних чинників, змістового наповнення смислової сфери майбутніх учителів, рівня самоактуалізації особистості з певним типом ієрархічної структури цінностей тощо.

Список використаних джерел

1. Бубнова С.С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система / С.С.Бубнова // Психол. журн. – 1999. – № 5. – С.38-44.

2. Кирилова Н.А. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности / Н.А.Кирилова // *Вопр. психологии*. – 2000. – №4. – С. 29-37.
3. Серый А.В. Ценностно-смысловая сфера личности: [учебное пособие] / А.В. Серый, М.С. Яницкий. – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999. – 92 с.
4. Фролова Н. Дослідження психологічного механізму трансформацій у системі ціннісних орієнтацій молоді / Н.Фролова // *Молода нація*; [Головний редактор О.Проценко]. – К.: Смолоскип, 1998. – С. 3-18.

The results of experimental selection of types the individual hierarchy of values of teachers and students, future teachers are analysed in the article. The types exposed as a result of cluster analysis are compared between itself for the purpose conforming to of their maintenance the requirements of professional activity.

Key words: values, cluster analys, types the individual hierarchy of values.

Отримано: 14.02.2012 р.

УДК 159.923

О.Л.Мачушник

Вивчення пізнавальної активності студентів–психологів

У статті вивчаються особливості пізнавальної активності студентів-психологів. Визначаються типи завдань, яким вони надають перевагу при підготовці до занять. Встановлено, що від курсу до курсу відбувається зниження рівня пізнавальної активності студентів та зростає бажання виконувати нескладні та необтяжливі види робіт. Досліджено, що студенти, які впевнені у правильності свого професійного вибору та прагнуть працювати за обраною спеціальністю, демонструють більш високий рівень пізнавальної активності, ніж ті студенти, що не впевнені у правильності вибору свого професійного шляху. Визначено, що саме на межі другого-третього курсів відбувається спад пізнавальної активності у студентів обох груп.

Ключові слова: пізнавальна активність, майбутні психологи, професійна спрямованість, завдання репродуктивного, пошукового та творчого типу.

В статті вивчаються особливості пізнавальної активності студентів-психологів. Визначаються типи задач, яким вони надають перевагу при підготовці до занять. Встановлено, що з курсу до курсу відбувається зниження рівня пізнавальної активності студентів і зростає бажання виконувати нескладні і необтяжливі види роботи. Виявлено, що студенти, які впевнені в правильності свого професійного вибору і прагнуть працювати по обраній спеціальності, демонструють вищий рівень пізнавальної активності, ніж ті студенти, які не впевнені в правильності вибору свого професійного шляху. Визначено, що саме на межі другого-третього курсів відбувається спад пізнавальної активності у студентів обох груп.

Ключові слова: пізнавальна активність, майбутні психологи, професійна спрямованість, завдання репродуктивного, пошукового і творчого типу.

Актуальність. Сучасне суспільство є досить стресовим, тому швидко зростає роль психолога як посередника між людиною і її проблемами у суспільстві та в особистому житті. Тому рівень підготовки та кваліфікації фахівця є вирішальним при впровадженні або при підборі клієнта консультанта.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема підготовки психологів висвітлена у працях О. Бондаренка, С. Васильківської, П. Горностая, Т. Говорун, Л. Долинської, Ю. Ємельянова, С. Максименка, В. Панка, Н. Пов'якель, Ю. Приходько, О. Саннікової, В. Семиченко, Л. Уманець, О. Чебикіна, Н. Чепелевої, Т. Яценко та багатьох інших вітчизняних вчених-психологів. В них розглядаються проблеми формування професійно значущих якостей майбутніх психологів, питання їх особистісного зростання, вплив методів активного навчання на професійне зростання майбутніх фахівців.

Особливе значення при підготовці фахівців будь-якого напрямку має наявний рівень пізнавальної активності, який допомагає успішно оволодівати матеріалом. Пізнавальну активність досліджували як педагоги, так і психологи: Д. Боголюбська, Л. Божович, Л. Виготський, П. Гальперін, Л. Головань, В. Давидов, О. Запорожець, М. Ігнатенко, Г. Костюк, В. Котирло, Р. Лемберг, О. Леонтьєв, Л. Лісіна, В. Лозова, О. Матюшкін, М. Махмутов, Н. Менчинська, В. Моляко, Н. Половникова, С. Рубінштейн, Н. Талізїна, О. Чебикін, Т. Шамова, М. Шкіль, І. Якиманська та інші. Вона розглядалася у напрямку визначення структури, видів [1], взаємозв'язків із окремими особистісними особливостями [2] та певними видами діяльності [3; 4]. Проте, дослідження, які стосуються вивчення особливостей розвитку

пізнавальної активності та її ролі в процесі підготовки саме психологів у вузі, нечисленні, незважаючи на їх надзвичайну важливість для якісної підготовки майбутніх фахівців-психологів.

Практична та теоретична значущість даної проблеми, її недостатня розробленість та актуальність зумовили вибір теми нашого дослідження. Ми вважаємо, що пізнавальна активність є одним із найвагоміших чинників фахової підготовки спеціаліста, показником, який визначає її якість, а тому її розвиток допоможе покращити фахову підготовку студентства.

Мета даної роботи: вивчення рівня розвитку пізнавальної активності студентів.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проводилось серед студентів-психологів Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова, Житомирського інституту Міжрегіональної академії управління персоналом та Житомирського державного університету імені Івана Франка. У ньому взяли участь 318 студентів перших – п'ятих курсів.

Студентам було запропоновано обрати найцікавіші для себе завдання, які вони хотіли б виконати, готуючись до практичних занять із фахових предметів, та пояснити причину вибору. Запропоновані види завдань були поділені на групи. Варіанти завдань підбирались таким чином, щоб до кожного увійшло по одному із трьох типів завдань: репродуктивні (2, 5, 9); пошукові (1, 3, 4); творчі (6, 7, 8).

У нашому дослідженні на I місце за результатами виборів студентами вийшли пошукові завдання (44,1% від усієї кількості виборів), на II – завдання репродуктивного типу (31,5%), на останньому, III місці, опинилися творчі завдання (24,4%). На нашу думку, це вказує на невисокий рівень пізнавальної активності студентів-психологів.

Щоб перевірити, чи існують відмінності у виборі типів завдань студентами різних курсів, ми визначили позиційні місця завдань для кожного курсу. Як свідчать отримані дані, на перше та друге місця у студентів I курсу вийшли завдання пошукового типу, на третє – творчого. Студенти II курсу: перше та друге місця – завдання пошукового типу, третє – репродуктивного. Студенти III курсу: перше місце – завдання пошукового типу, на другому та третьому – репродуктивного. У студентів IV курсу: на першому місці – завдання репродуктивного типу, на другому та третьому – пошукового. У студентів п'ятого курсу на першому місці за кількістю виборів виявились завдання пошукового типу, на другому та третьому – завдання репродуктивного типу. Тобто, якщо у студентів I курсу в

першій трійці виборів було два пошукових та одне творче завдання, то вже у студентів V курсу до даного набору входять лише одне пошукове та два репродуктивні завдання.

Порівнявши відсоткове співвідношення виборів завдань різного типу згідно з курсом, ми доповнили картину зниження пізнавальної активності студентів. Так, якщо на I курсі завдання репродуктивного типу склали 23,7% від усіх виборів, на II – 31,7%, на III – 30,2%, на IV – 33,7%, то на V курсі вже 35,1%. На завдання пошукового типу на I курсі припадає 50% від усіх виборів, на II – 44,8%, на III – 44,7%, на IV – 42,4%, на V курсі лише – 41,1%. Відсоток завдань творчого типу виявився таким: на I курсі – 26,3%, на II – 23,5%, на III курсі – 25,1%, на IV – 23,9%, на V курсі – 23,8%. Як бачимо, відсотки пошукових та творчих завдань поступово знижуються від курсу до курсу. Кількість завдань репродуктивного типу від I курсу до V – зросла на 11,4%. Кількість пошукових завдань зменшилась на 8,9%, а творчих – на 2,5%. Очевидно, що студенти намагаються обирати щораз легші завдання, демонструючи зниження рівня пізнавальної активності.

Визначаючи, яким завданням надають перевагу студенти на практичних заняттях, ми виявили, що найчастіше студенти-психологи обирають такі види робіт:

- проведення дослідження за допомогою тестових завдань – 20,1% від усієї кількості виборів;
- підготовка повідомлення-доповнення за вказаною літературою – 13,9%;
- пошуки цікавих фактів та прикладів – 12%;
- написання реферату – 11,7%;
- виступ із підготовленим питанням – 10,8%;
- розробка системи вправ для практичної допомоги клієнтові з певного питання – 8,7%;
- розробка методики спостереження за певним психічним явищем, яка дала б матеріал для певних рекомендацій клієнтові, – 8,5%;
- розробка питань та завдань для контрольної роботи з вивченої теми – 7,3%;
- письмова відповідь на вивчені теоретичні питання – 7% від усіх виборів.

Найцікавішими завданнями (в силу їх практичної значущості) виявилися тестові – пошуковий тип завдань. З тестами студенти працюють на практичних заняттях і повинні усвідомлювати той факт, що тест є одним із видів фахового інструментарію психолога. Разом з тим, цей, здавалося б, на перший погляд позитивний факт,

при його більш глибокому аналізі не є задовільним. Студентів додатково при виборі завдань просили пояснити свій вибір, і близько половини досліджуваних дали таке пояснення свого вибору тестових завдань: “тести допоможуть мені дізнатися про товариша щось цікаве”, “легко знайти досліджуваного”. Другим за чисельністю виявилось завдання з підготовки повідомлення-доповідання (репродуктивний тип). Про дане завдання студенти висловились таким чином: “є література”, “буде цікаво друзям”, “легко знайти матеріал”. Наступне, третє місце, – за ще одним завданням продуктивного типу – віднаходження цікавих фактів, що ілюструють певне положення. Пояснення студентів щодо мотивів вибору даного завдання було таким: “цікаво”, “пізнавальне завдання”. Четвертим за чисельністю виборів для виконання стало написання реферату (пошуковий тип). Дана форма роботи відома студентам ще зі школи, вона часто практикується викладачами, тому студентами вже освоєна. П’ятим за популярністю серед студентів стало завдання репродуктивного типу – виступ із підготовленим вдома питанням. Даний вид роботи є одним із найпоширеніших як у шкільній, так і у вузівській практиці. На жаль, студенти звикають до простого відтворення завченого матеріалу. З цієї причини, на нашу думку, творчі завдання відповідно й опинилися в кінці переліку (6-8 місця). Той факт, що на завдання творчого типу припадає менше чверті усіх виборів (24,4%), уже сам по собі є негативним. Фактично це свідчить про відмову більшості студентів від завдань даного типу в силу їх творчого характеру. Найнижчим є рейтинг письмового завдання репродуктивного типу, яке вимагає певного часу на оформлення.

Отже, дане дослідження виявило тенденцію до вибору студентами більш легких, необтяжливих завдань, які не вимагають багато часу на підготовку і є досить легкими у виконанні. Результати його вказують також зниження рівня пізнавальної активності студентів-психологів у процесі навчання.

У попередньому проведеному дослідженні ми розділили студентів на дві групи. Групу А утворили ті з них, які висловили впевненість у вдалому професійному виборі (197 осіб, 61,9%); групу Б – студенти, які мали сумніви щодо правильності свого вибору (121 респондент, 38,1%). Попередній розподіл студентів на групи дозволив нам додатково визначити наявність відмінностей між тими студентами, що впевнені у своєму професійному виборі (група А), та не впевненими у цьому (група Б).

На I місці за результатами виборів у групі А стоять пошукові завдання (43% від усієї кількості виборів), на II – завдання

репродуктивного типу (29,6%), на III місці – творчі завдання (27,4%). Виявилось, що вибори завдань цією групою не відрізняються за типами від виборів в цілому по вибірці. Проте, дещо відрізняється кількісний склад: збільшення кількості виборів завдань творчого типу. В групі Б на I місці за результатами виборів також стоять пошукові завдання (46% від усієї кількості виборів), на II – завдання репродуктивного типу (34,7%), на III місці – творчі завдання (19,3%). У даній групі типи виборів також співпадають із загально груповими, проте суттєво менша кількість виборів творчих завдань – лише 19,3% проти 24,4% в цілому по вибірці та 27,4% у групі А.

Стосовно визначення позиційних місць завдань у груп А та Б для кожного курсу окремо, то вони виявилися такими: студенти I курсу групи А, як і в цілому по вибірці на перше та друге місце поставили завдання пошукового типу, на третє – творчого. Студенти II курсу: перше та третє місця – завдання пошукового типу, друге – репродуктивного. Студенти III курсу: перше та друге місця – завдання пошукового типу, на третьому – репродуктивного. У студентів IV курсу на першому та третьому місцях – завдання пошукового типу, на другому – репродуктивного. Студенти п'ятого курсу на перше та третє місця поставили завдання пошукового типу, на другому – творчого. Лише у студентів I та V курсів в першій трійці виборів є по два пошукових та одному творчому завданню; у студентів середніх курсів до даного набору входять лише пошукові та репродуктивні завдання.

В порівнянні із ними результати студентів групи Б такі: студенти I курсу на три перші місця поставили завдання пошукового типу; II курсу – на перше та третє місця – завдання пошукового типу, на друге – репродуктивного; студенти III курсу – на перше та друге місця завдання пошукового типу, на третє – репродуктивного. У студентів IV курсу на першому та третьому місцях завдання пошукового типу, на другому – репродуктивного. У студентів п'ятого курсу на першому та третьому місцях завдання пошукового типу, на другому – репродуктивного. У студентів усіх курсів цієї групи, на відміну від групи А, у першій трійці виборів є лише пошукові та репродуктивні завдання.

У групах А та Б на I курсі завдання репродуктивного типу склали відповідно 25% та 18,2% від усіх виборів, на II – 31,9% та 31%, на III – 30,1% та 30,5%, на IV – 30,4% та 37,2%, на V курсі – 28,2% та 40,2%. На завдання пошукового типу на I курсі припадає відповідно 44,6% та 72,7% від усіх виборів, на II – 46,8% та 38%, на III – 42,2% та 50%, на IV – 40% та 45%, на V курсі – 40,8% та

41,2%. Відсоток завдань творчого типу відповідно наступний: на I курсі – 30,4% та 9,1%, на II – 21,3% та 31%, на III курсі – 27,7% та 19,5%, на IV – 29,6% та 17,8%, на V курсі – 31% та 18,6%.

У групі А завдання пошукового та творчого типів від I до V курсу в цілому тримаються на однакових позиціях, займаючи приблизно третину всіх завдань. У групі Б зростає лише кількість завдань репродуктивного типу. Якщо кількість завдань репродуктивного типу від I курсу до V у групі А зростає лише на 3,2%, то у групі Б – на 22%. У групі А кількість пошукових завдань з I по V курс зменшилися на 3,8%, а у групі Б – на 31,5%. Кількість вибору творчих завдань у групі А практично не змінилась (приріст склав лише 0,6%), а в групі Б їх стало більше на 9,5%. Проте, якщо у групі А різниця між репродуктивними та творчими завданнями на будь-якому курсі знаходиться в межах декількох відсотків, то в групі Б (крім II курсу, де вони зрівноважені) репродуктивні завдання зі кількістю виборів вдвічі перевищують творчі.

Студенти групи А для підготовки до занять обирали такі види робіт:

- проведення дослідження за допомогою тестових завдань – 19,8% від усієї кількості виборів;
- віднаходження цікавих фактів – 13,6%;
- підготовка повідомлення-доповнення – 13,2%;
- виступ із підготовленим питанням – 10,8%;
- розробка системи вправ для практичної допомоги клієнтові з певного питання – 10,3%;
- розробка методики спостереження за певним психічним явищем, яка дала б матеріал для певних рекомендацій клієнтові, – 9,9%;
- написання реферату – 9,6%;
- розробка варіантів завдань для контрольної роботи з вивченої теми – 7,2%;
- письмова відповідь на питання – 5,6%.

У студентів групи Б вибір завдань виявився таким:

- проведення дослідження за допомогою тестових завдань обрали 21,5% студентів;
- написання реферату – 15,1%;
- підготовка повідомлення-доповнення – 14,8%;
- виступ із підготовленим питанням – 10,5%;
- письмова відповідь на питання – 9,4% від усіх виборів.
- віднаходження цікавих фактів – 9,4%;
- розробка варіантів завдань для контрольної роботи з вивченої теми – 7,5%;

- розробка системи вправ для практичної допомоги клієнтові з певного питання – 5,9% ;
- розробка методики спостереження за певним психічним явищем, яка дала б матеріал для певних рекомендацій клієнтові, – 5,9% .

Ми перевірили за *t*-критерієм Стьюдента значущість відмінностей у виборах завдань між групами А та Б. Для завдань репродуктивного типу значимий показник відмінностей отримали лише у виборі студентами письмової відповіді на питання ($t = -2,466$, $p < 0,05$). Це означає, що студенти групи А, на відміну від ровесників із групи Б, менш схильні до вибору даного завдання. Стосовно завдань по підготовці повідомлення-доповнення та виступу із підготовленим питанням відмінностей немає. Для завдань пошукового та творчого типу виявилось по два значимих показники відмінностей. Так, студентам групи А, в порівнянні зі студентами групи Б, більше подобається завдання із віднаходження цікавих фактів ($t = 2,380$, $p < 0,05$) та вони менш схильні до написання рефератів ($t = -2,974$, $p < 0,01$). Щодо виконання тестів з'ясувалося, що відмінностей між групами студентів немає. Щодо творчих завдань, зокрема розробки питань та завдань для контрольної роботи, у студентів обох груп близькі позиції, тому відмінностей виявлено не було. Ставлення ж до розробки системи вправ та методики спостереження більш позитивне у студентів групи А ($t = 2,722$, $p < 0,01$ та $t = 2,537$, $p < 0,05$ відповідно).

Додатково ми перевірили, чи існують відмінності у виборі завдань студентами різних курсів. Між студентами перших – п'ятих курсів найчастіше зустрічаються відмінності у виборі завдань на віднаходження цікавих фактів (4 рази), у підготовці повідомлення-доповнення та виступі із підготовленим питанням (по 3 рази), розробці варіантів завдань для контрольної роботи (2 рази), проведенні тестів та написанні реферату (по 1 разу). Найбільше відмінностей є у виборі студентами завдань репродуктивного та пошукового типу (по 6), значно менше – у виборі творчих завдань (2 відмінності).

Студенти перших курсів, на відміну від студентів других курсів, більш зацікавлені у виконанні тестів ($t = 3,096$, $p < 0,01$); порівняно зі студентами третіх курсів надають перевагу віднаходженню цікавого матеріалу ($t = 2,386$, $p < 0,05$), та на відміну від них менш схильні до простого відтворення вивченого вдома питання ($t = -2,293$, $p < 0,05$). Найбільше (по чотирьох позиціях) відрізняються студенти перших курсів від своїх колег із четвертих курсів, причому ці відмінності мають від'ємний знак. Отже, студенти перших курсів,

на відміну від студентів четвертих курсів, меншою мірою схильні писати реферати ($t = -2,938, p < 0,01$), розробляти варіанти контрольних робіт ($t = -2,486, p < 0,05$), не прагнуть до підготовки повідомлення-доповнення ($t = -3,172, p < 0,01$) та виступів із підготовленим питанням ($t = -2,377, p < 0,05$).

Щодо студентів випускного курсу, то між ними і студентами першого курсу є розбіжності у ставленні до розробки варіантів контрольних робіт та виступів із підготовленим питанням на рівні значущості 5% : до цих видів робіт першокурсники ставляться дещо негативно ($t = -2,62$, та $t = -2,435$ відповідно).

Студенти другого курсу, крім вищевказаних, мають розбіжності у ставленні до завдань лише із студентами четвертого курсу: і до пошукового завдання з віднаходження цікавих фактів ($t = -3,068, p < 0,01$), і до репродуктивного, до підготовки повідомлення-доповнення ($t = -2,842, p < 0,01$) студенти четвертого курсу ставляться більш позитивно. Зі студентами третього та п'ятого курсів відмінностей не спостерігалось.

Студенти третього курсу, крім вищезазначених, мають відмінності у виборі завдань також зі студентами четвертого курсу. Виконання тестів більше подобається третьокурсникам ($t = 2,155, p < 0,05$). До підбору ж цікавих фактів ($t = -2,328, p < 0,05$) та підготовки повідомлення-доповнення ($t = -2,725, p < 0,01$) більш прихильно ставляться студенти четвертого курсу, ніж третьокурсники. Зі студентами п'ятого курсу у третьокурсників відмінностей не спостерігалось. У студентів четвертого курсу, крім попередньо вказаних, інших розбіжностей не виявлено.

Висновки. Досліджувані нами відмінності показують, що від курсу до курсу не відбувається зростання пізнавальної активності та прагнення студентів виконувати ускладнені завдання, які вимагають від них активності, творчого та неординарного підходу. Навпаки, студенти прагнуть до виконання знайомих та необтяжливих завдань.

Серед варіантів завдань для вибору студентам спеціально були запропоновані і такі їх види, з якими вони не часто зустрічаються на практичних та лабораторних заняттях, хоча сприяють активності та пізнанню. Отже, з метою попередження зниження та розвитку пізнавальної активності студентів необхідно створювати відповідні умови та особливо звертати увагу на студентів другого та третього року навчання у вузі.

Отримані нами результати дослідження пізнавальної активності студентів – майбутніх психологів спрямовують на подальше її вивчення у бік поглиблення уявлень про види, рівні та

складові цього явища. Також вважаємо за необхідне продовжити подальший пошук шляхів виявлення різноманітних чинників, які впливають на розвиток пізнавальної активності студентів-психологів, та приділити увагу розробці методів її стимулювання в процесі фахової підготовки. Окремим нашим завданням також є розробка програми спецкурсу із розвитку пізнавальної активності майбутніх фахівців-психологів.

Список використаних джерел

1. Матюшкин А. М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 5-17.
2. Лисина М. И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками / М. И. Лисина // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 18-35.
3. Чебыкин А. Я. Об эмоциях, детерминирующих познавательную активность / А. Я. Чебыкин // Психологический журнал. – 1989. – № 4. – Т. 10. – С. 135-141.
4. Котырло В. К., Дуткевич Т. В. Роль совместной деятельности в формировании познавательной активности дошкольников / В. К. Котырло, Т. В. Дуткевич // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 50-60.
5. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с. – (Серия “Мастера психологии”).

The peculiarities of the cognitive activity of students-psychologists are explored in the work. The types of tasks, which they tend to use while preparing for periods, are defined. It was investigated, that the decrease in students' cognitive activity is getting more intense and the desire to complete easy types of assignments is rising from course to course. It was explored, that the students, who are sure of the right choice of their profession and want to continue to work in the chosen area, demonstrate a higher level of the cognitive activity than those, who are unsure about the selected career path. It was defined, that it is the period between sophomore and junior years at University, when both students' groups are experiencing the decrease in the cognitive activity.

Key words: cognitive activity, future psychologists, professional directivity, reproductive, research and creative assignments.

Отримано: 23.02.2012 р.

Концептуальні основи механізму осмисленого опанування іноземної мови

У статті наведено концептуальні основи осмисленого опанування іноземної мови та описана модель.

Ключові слова: модель, осмисленість, розуміння, інтенції, кодування.

В статтє представлєны концептуальнє основи осмыслєнного овладєния иностранным языком, описана модель.

Ключевые слова: модель, осмыслєнность, понимание, интенции, кодирование.

Постановка проблеми. Основою орієнтації людини в оточуючому світі традиційно вважають: сприймання, відчуття, мислення, пам'ять, емоції, що допомагають людині отримувати враження ззовні та утримувати їх, оцінювати, комбінувати, осмислювати, забезпечувати пізнавальну діяльність сучасної людини.

Питання функціонування мови і мовлення в соціумі, в масовій комунікації, в інтернеті тощо, тісно пов'язані з вербальною здібністю людини, яка допомагає успішно виразити практично все, що сприймає, згадує, переживає, про що думає, мріє, що тісно пов'язане з основними когнітивними процесами людини – перцепцією, емоціями, мисленням, пам'яттю, а також з особистісними особливостями, поведінкою [5]. Звісно, психологічні процеси і стани відрізняються за своїми функціями, організацією, проявами, але всі вони вербалізуються, тому що мають одну загальну властивість: можуть бути зрозумілими, усвідомленими, осмисленими [2; 5].

Вербалізація, тісно пов'язана із людським фактором, оскільки передається від однієї людини до іншої. Це відбувається у побутовому спілкуванні, службових контактах, читанні книжок, газет, журналів та інших текстів, перегляді телевізійних передач тощо [4].

Мова набуває свого значення в людських вчинках паттерній взаємодії [5; 2], тому і проявляє форму поведінки людини, її характер, відношення до інших, в життєвих і соціальних позиціях. На сучасному етапі актуальною є необхідність систематичного дослідження механізму осмисленого опанування іноземної мови.

Метою статті є з'ясування концептуальних основ механізму мисленого опанування іноземної мови студентами ВНЗ.

Основною властивістю мови є її системна організація, адже мова – це система знаків. В основі організації цієї системи покладений єдиний принцип: кожний знак має унікальний набір диференційних ознак, які відрізняють його від іншого знаку даної мови, прихований від безпосереднього спостереження та проявляється лише в мовленні [4; 5], який опосередковується вираженням смислу, зберігає сутність людини, якою б мовою вона не спілкувалась (В.П.Зінченко, Т.М.Ушакова). Зокрема, з певним спрощенням можна прийняти, значення засвоєного слова, що складається із сукупності ситуацій, які позначаються даним словом, а в мозку – репрезентативні структури, що відповідають певним впливам [2; 4].

Деякі шляхи формування іншомовного мовлення визначає М.І.Жинкін, наголошуючи, що воно є пізнавальним процесом, оскільки добір слів здійснюється за допомогою інтелектуальних операцій, припускаючи, що існує спеціальна зона, яка пов'язує блоки інтелекту і мови [1]. На його думку, щоб навчити дитину мові, треба вміти “оптимально говорити” з нею цією мовою. Відповідно, щоб навчити дорослого іноземної мови – треба говорити з ним на цій мові. Індивідуальні розходження у нюансах володіння іноземною мовою пояснюються різним мовним досвідом (зокрема, своєрідним словником і відтінком значень слів) та наявністю власного коду внутрішнього мовлення. Зауважимо, що кодування є системою репрезентації різнорідних думок, таких, як уявлення, перцепти, зображення, описи, реакції, епізоди, поняття, пропозиції і схеми. Провідну роль у внутрішньому мовленні виконують наочні уявлення і схеми, що попередньо були сформовані за допомогою словесного синтезу.

В контексті нашого дослідження необхідно звернути увагу на ще одну важливу функцію мовлення і мови в процесі пізнання і спілкування: за допомогою слова передається словесний зміст (семантично орієнтована інформація). Сприймаючи мовлення чи формуючи його, людина орієнтується переважно на смисл: в кожній ситуації життя необхідно зрозуміти зміст почутого чи знайти такі слова і мовні форми, через які досягається прояв “внутрішнього замислу” того, хто говорить [2; 3].

Психологічний зміст мовлення і його осмислення лежать в підвалинах розуміння і у побудові мовлення та реалізуються в психіці людини через процеси та операції. Семантика може розглядатися в контексті “вербального механізму” [5], що з'ясує

спосіб існування думки і розуміння; використання та добір слів під час висловлювання думки, фіксування значення слова. Це і обумовлює процес трансформації образу до поняття. При цьому кожний структурно-функціональний компонент процесу слід розглядати двобічно: з динамічного боку – перебіг та розгортання процесу та результативного боку – поява та наявність продукту. Отже, вирізнення груп предметів та явищ за істотними ознаками, спільними для цих груп, відбувається за рахунок **абстрагування**, для того щоб загальне виділити в одиничному предметі, відділити його. Абстрагування – це вирізнення окремих ознак, елементів і відділення їх від інших та самих об'єктів, що суттєво для виконання завдання, при якому ігноруються інші властивості, що не мають значення в даному контексті, але важливі в іншому.

Виникнення полісемії слів, наявність семантичних полів в різному об'ємі, їх пересікання, можливість розуміти підтекст – це **класифікація**. Класифікація – це пошук істотних і спільних ознак, елементів, зв'язків для певної групи об'єктів, що створює основу для поділу об'єктів на групи, підгрупи, класи.

Для того, щоб отримати нові пізнавальні дані, піднятися на вищий рівень пізнання, необхідне **узагальнення**, що спостерігається при відсутності іконографічного зв'язку з реальними чуттєво сприймаючими об'єктами, що емоційно наповнений особистісним смислом та пов'язаний з індивідуальним досвідом людини. Дозволяє вільно оперувати ними за відсутності відповідника в реальному житті, що, в свою чергу, є основою для продукування нового знання яке не сприймається. На цьому етапі оволодіння іноземною мовою особистість оперує образом, який (згідно з психосемантикою Ч.Осгуда – називається коннотат та чуттєва тканина (у психології значення О.М.Леонтьєва). Явище узагальнення в різних його формах займає досить значне місце у вербальній діяльності людини.

Різницю в значенні слова можна пояснити **конкретизацією** образного компонента, бо понятійний зміст стабільний. Конкретизація – встановлення різниці схожих об'єктів та ідентифікація актуально відображаючого образу з одним із тих, що зберігається в пам'яті (водний простір – озеро).

Багатозначність поняття створює ілюзію єдності, за якої різні сторони значення поняття існують в деякому взаємопереплетенні. Для побудови єдиної системи знань необхідна **систематизація**. За допомогою систематизації всі факти різних сфер життя співвідносяться з традиційними уявленнями соціальної культури, що ототожнюють себе з можливими інтерпретаціями догматизованої традиційної істини.

Категоризація – це об'єднання схожих за певними ознаками (критеріями) об'єктів в групи (категорії), коли одним словом називається клас об'єктів, що дає можливість діяти з інформацією, спрогнозувати те, що не відбувалось. Внаслідок переходу від однієї категорії до іншої предмет, що вивчається, відтворюється теоретично в його зв'язках і відношеннях [4, с.95-96].

Мовлення як дія пов'язується з намірами, бажаннями, відношеннями людини. В дослідженнях Т.М.Ушакової відзначено інтенціональну основу, що розуміється як суб'єктивний намір людини, спонукання, яке характеризує той чи інший мовленевий акт і відображає суб'єктивну семантику людини, яка говорить [5].

В основі вербалізації, мовлення закладено ініціюючий імпульс, який за своїм психологічним змістом є формою бажання, інтенції сказати щось. Інтенціональність, вмотивованість мови має органічне підґрунтя у функціонуванні мозку людини [5].

Як підкреслює науковець, функції інтенціонального механізму є ширшими за “енергетичний поштовх” мовленевого процесу. Це пов'язано з тим, що набір різноякісних інтенцій значно менший кількості виразів, які використовуються у мові, відіграючи роль механізму, який класифікує і акумулює вербальний матеріал у відповідності з інтенціональною категорією.

Незважаючи на багатоманітність форм прояву інтенцій, що організовані за законами мови, слухачі могли досягнути їхню загальну спрямованість і з'ясувати у висловлюванні схвалення, засудження, загрозу тощо. Дослідження інтенціональних форм дозволяє зрозуміти словесне спонукання і впливи [5].

Зауважимо, що інтенціональна спрямованість суб'єкта, який говорить, є однією із важливих аспектів організації його психічної діяльності і практичних дій. Слово виступає в його дієвій силі. Інтенції є ієрархічно високим рівнем мовленевої системи, безпосередньо пов'язаною з особистістю людини, яка говорить, її прагненнями та життєдіяльністю.

На думку Т.М.Ушакової, в розвитку мови (а потім і в її функціонуванні) первинними є “внутрішні психологічні стани”, які мають інтенціональну спрямованість. Вони являють собою психологічний зміст свідомості (думку того, хто говорить) [5]. Здібність адекватно, тобто зрозуміло для оточуючих, виразити свої інтенції потребує відпрацювання відповідної мовної навички.

С. Ф. Жуйков виділяє три параметри: ступінь усвідомлення, форма абстракції, види узагальнення.

В.В.Давидов виділяє дії: виявлення загального способу розв'язування проблеми на основі *аналізу* загальних відносин у

матеріалі, що вивчається; *моделювання* загальних відношень навчального матеріалу й способи розв'язування навчальних проблем; *конкретизації* й збагачування окремих проявів загальних відношень і способів дій; *контролю* за ходом і результатом навчальної діяльності; *співвідношення* ходу та результату діяльності учня поставленого перед ним навчального завдання та проблеми, які впливають.

Аналіз розглянутих моделей, теоретичне осмислення різних підходів до закономірностей і особливостей оволодіння іноземною мовою, дає можливість запропонувати теоретичну модель механізму осмисленого опанування іноземної мови студентами ВНЗ.

Процес і результат опанування іноземною мовою є продуктом активної, творчої діяльності суб'єкта і, водночас, відображенням об'єктивної реальності [1; 2].

На наш погляд, успішне опанування іноземною мовою забезпечує психологічний механізм трансформації образності в понятійне оволодіння мовою, для якого характерним є усвідомлене оперування поняттями, які творчо, активно, цілеспрямовано відображують дійсність та передбачають синтез знань [3]. Оперування поняттями розглядається як головний критерій оволодіння іноземною мовою і основа об'єктивної характеристики суб'єкта пізнання.

Опанування іноземною мовою відбувається за допомогою сукупності мисленневих операцій у їх єдності, взаємозв'язку та взаємообумовленості. Це і обумовлює процес трансформації образу до поняття. При цьому, кожний структурно-функціональний компонент процесу слід розглядати двобічно: з динамічного боку – перебіг та розгортання процесу та результативного боку – поява та наявність продукту.

Розглянемо запропоновану нами модель механізму осмисленого опанування іноземної мови студентами ВНЗ (рис. 1).

Зауважимо, що при створенні цієї моделі не ставилось завдання розкрити характер процесів, які відбуваються. Вона виявляє загальний контур надзвичайно складних за своєю природою процесів, які реалізують мовленнево-розумову діяльність.

Запропонована модель враховує те, що :

- інформаційна функція мови (яка проявляється в передачі знань) є дуже суттєвою в пізнавальних процесах сучасного суспільства;
- мова набуває свого значення в людських вчинках відповідно до того, як вона функціонує в паттернах взаємодії (комунікативний аспект мови і мовлення), як забезпечує взаємодію людей у спілкуванні;

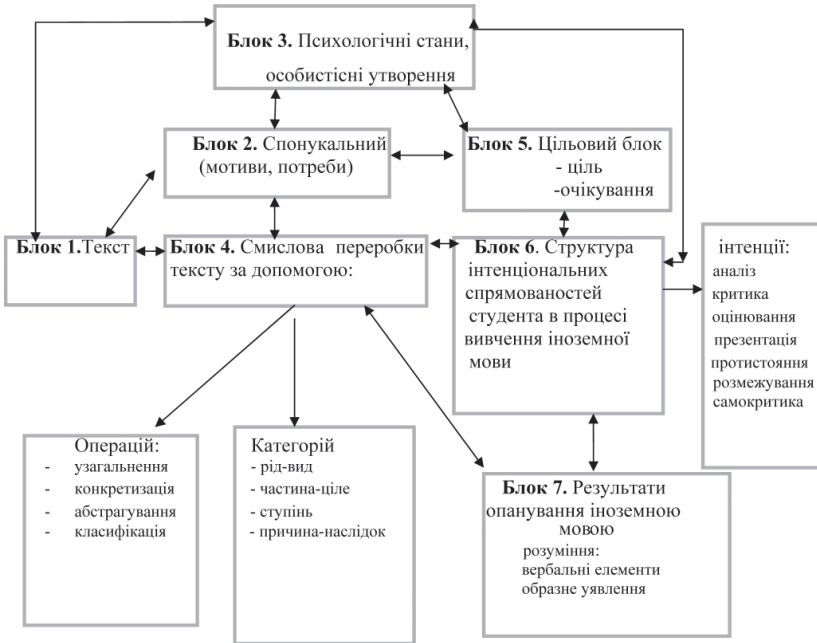


Рис. 1. Концептуальна модель осмисленого оволодіння іноземною мовою студентами ВНЗ

- у мовній поведінці при використанні різних мов людина зберігає свою сутність; мовлення – це реалізація людини, її особистості, інтелекту, афективної сфери;
- в кожній ситуації життя (сприймаючи мовлення чи формуючи його) людина орієнтується переважно на смисл: їй необхідно зрозуміти зміст почутого чи знайти такі слова і мовні форми, через які можна донести свій “внутрішній замисел”;
- смисл може виражатися різними мовами: національною, художньою, поведінковою тощо;
- розглядаючи психологічний зміст мовлення і його осмислення, необхідно звертатися до процесів і операцій, які лежать в підвалинах розуміння і побудови мовлення та в зв’язку з нею, які реалізуються в психіці людини, яка говорить;
- суттєвим елементом психічного стану людини (який знаходить відображення в її мові) є інтенціональна спрямованість на вербалізацію об’єктів, які знаходяться у її свідомості; інтенціональність виражає специфіку мовлення як дії і пов’язує його з намірами, бажаннями, відношеннями людини;

- в основі вербалізації, мовлення закладено ініціюючий імпульс, який за своїм психологічним змістом є формою бажання, інтенції сказати щось; такого роду інтенціональність визначає вмотивованість мови;
- функції інтенціонального механізму є ширшими за “енергетичний поштовх” мовленнєвого процесу. Це пов’язано з тим, що набір різноякісних інтенцій значно менший кількості виразів, які використовуються у мові та інтенціональні спрямованості відіграють роль механізму, який класифікує і акумулює вербальний матеріал у відповідності з інтенціональною категорією;
- існує спеціальна зона, яка пов’язує блоки інтелекту і мови; щоб навчити дорослого іноземної мови, потрібно говорити з ним цією мовою;
- зміст текстів (як результат опанування іноземної мови) матеріалізується у вигляді образів, а також окремих вербальних елементів. За М.І.Жинкіним, образи є універсальним предметним кодом.

На основі проведеного теоретичного аналізу можна зробити висновок, що при побудові моделі трансформації образності до понятійного оволодіння іноземною мовою студентами ВНЗ необхідно використовувати більш повну модель мовної здібності яка враховує її смислосмістовний бік. Адже смислом, самим процесом осмислення мотивуються і дії, і поведінка і вся життєдіяльність людини.

Типова модель розглядається в руслі когнітивної системи людини. На рисунку це як ряд блоків (прямокутників), які з’єднуються стрілками. Блоки є символічними зображеннями підсистем, які виконують різні функції і реалізують процеси, які спрямовують інформацію за певним напрямком, із блоків у блоки. Кожний блок являє собою узагальнений вид перетворення інформації, що відбувається в психіці людини. За умови можливого вдосконалення моделі рівень деталізації, представлений блоками, може підвищитися.

Запропонована модель побудована на основі точки зору Ф.Джонсон-Лерда щодо процесу розуміння. Розуміння, на його думку, – це створення розумової моделі подій, що є уявленням, яке є ізоморфним ситуації. Іншими словами, результат процесу розуміння – це не обов’язково вербальне уявлення ситуації, воно може бути й іншим, наприклад, просторовим.

Модель представляє різні функціональні блоки.

Отже, блок 1 – текст (усний чи письмовий), який необхідно зрозуміти суб’єкту на занятті з іноземної мови.

Блок 2 – спонукальний (мотиви, потреби, які спонукають суб'єкта включитися в опанування іноземної мови). Зокрема, дії і поведінка студента на заняттях з іноземної мови мотивуються смыслом навчальних текстів і самим процесом їх осмислення.

Блок 3 – психологічні стани, особистісні утворення суб'єкта діяльності. Крім поточних вражень і процесів, в мовленнєвому продукті знаходять відображення загальні і стабільні розумові і особистісні утворення, зокрема: оцінки, моральні позиції, життєві та наукові узагальнення, що опосередковано через структуру смислової обробки інформації (блок 4), цільовий, спонукальний і інтенційний блоки (блоки 2, 5, 6), (2, 3, 4, 5) беруть безпосередню участь у формуванні змісту мови (текстів), яка висловлюється і сприймається (блок 7).

Блок 4 – смислової переробки тексту, яка відбувається, зокрема, за допомогою інтелектуальних операцій (узагальнення, конкретизації, абстрагування, категоризації, класифікації). На основі сказаного, ми вважаємо, що при побудові моделі трансформації образності до понятійного оволодіння іноземною мовою студентами ВНЗ, необхідно використовувати більш повну модель мовної здібності, яка враховує її смисло-змістовний бік. Адже смыслом, самим процесом осмислення мотивуються і дії, і поведінка і вся життєдіяльність людини.

Блок 5 – цільовий блок (поставлені цілі, очікування). Зокрема, відповідно до певних очікувань і при включенні довготривалої пам'яті здійснюється відбір найбільш релевантної інформації [5; 2].

Блок 6 – структура інтенційних спрямованостей студента в ситуаціях спілкування на заняттях з іноземної мови. Враховуючи, що дорослі соціально адаптовані люди, спілкуючись, не стільки відверто виражають те, що у них на думці, скільки прагнуть досягти своєї мети, відповідно організовуючи свою мову. Цілі часом приховуються і вуалюються. В наукових дослідженнях інтенційна спрямованість людини, яка говорить, утворює достатньо складну структуру [5; 3]. Даний блок бере участь в управлінні створенням текстів та їх включенням в діалог комунікантів [4]. Блок 6 є визначальним в ініціації і спонуканні до говоріння. Його функція в накопиченні активності, що виникає за допомогою зовнішніх впливів, особистісної спрямованості, інтелектуальних операцій, запускаючи в дію вербальний механізм, що реалізує інтенції суб'єкта до висловлювання.

Блок 7 – результати опанування іноземною мовою: розуміння чи зміст мови (текстів), який матеріалізується у вигляді образів і

вербальних елементів; звучання. Його можна визначити як “структуру репрезентації знань”, що вербалізує матеріал розумового процесу при інтелектуальній обробці. У формуванні змісту мови (текстів) (блок 7), безпосередню участь беруть структури, які включаються в блоки 2, 3, 4, 5. Зокрема, особистісні особливості (блок 3) проявляються в мовленнєвому продукті (блок 7) опосередковано через структуру смислової обробки інформації (блок 4), через цільовий і спонукальний блоки (блоки 2 і 5). Зміст текстів (як результат опанування іноземної мови) являє собою динамічний продукт, який матеріалізується у вигляді образів (що є універсальним предметним кодом, за М.І.Жинкіним), а також окремих вербальних елементів [1]. Його аналогом, за теорією М.Хомського, є глибинні структури речення [5].

Структура цієї моделі виявляє мовленнєво-мовний механізм, який передбачає дію, враховує ситуацію взаємодії комунікантів; який спонукає до говоріння і слухання (блок 6); наповнює змістом процес переробки вербальної інформації.

Модель передбачає ситуацію взаємодії комунікантів (хоча на рисунку показана лише одна частина, яка стосується до одного із співрозмовників).

Питання, що з’ясовують мовну і смислову обробку текстів (сигналів) пов’язані з блоками 2-6, що характеризують центральну смислоутворюючу ланку мовлення, в якій здійснюються основні семантичні і мовні функції, зберігання мовного досвіду в його певних лінгвістичних формах. У центральній ланці є декілька частин, які виконують різні функції (наприклад, внутрішнього мовлення – запам’ятовування і збереження різних сторін слова – логогенів)[5; 2].

У блоках, які відображують процес переробки вербальної інформації, відбуваються специфічні почергові операції. Наприклад, ланка сприйняття при усній комунікації трансформує акустичні сигнали, які поступають із зовнішнього світу, переводячи їх на внутрішній мозковий код. Акустичні сигнали перетворюються в нервові паттерни, що сприяє вирішенню розпізнавання і диференціювання. У центральній ланці використовується внутрішній мозковий код, будь-якої модальності, оскільки відбувається внутрішня переробка інформації – кодові команди переводяться в сигнали-команди артикуляційним органом, в результаті чого відбувається мовлення, яке відповідає фонетичним нормам мови [5].

Зауважимо, що складна система структур і функціональних утворень вербально-когнітивної системи людини формується під впливом багатьох факторів (генетичної програми, дозрівання мозку, умови соціуму, внутрішніх мотиваційних факторів суб’єкта).

Функціонування цієї системи у студентів відбувається в тісній взаємодії з іншими когнітивними структурами і функціями, які забезпечують взаємодію. Вербалізується те, що сприймається через органи чуття, спілкування, матеріал розумового процесу: умови, гіпотези, результати рішення різних задач [2; 4]. Відповідно, наша модель містить структуру репрезентації знань (блок 7).

Список використаних джерел

1. Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи/ Н.И. Жинкин // Избр. труды. Язык – Речь – Творчество. – М., 1998. – С. 146-163.
2. Кожевникова К.О. О смысловом строении спонтанной устной речи/ К.О. Кожевникова // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1985. – Вып. 15. – С. 512-523.
3. Копнин П.В. Логические основы науки/ П.В. Копнин. – Киев: Наук. думка, 1968. – 239 с.
4. Леонтьев А.А. Эвристический принцип в восприятии, порождении и усвоении речи/ А.А. Леонтьев // Вопр. психологии. – 1974. – № 5. – С.61-79.
5. Ушакова Т.Н. Речь и язык в контексте проблем когнитивного развития/ Т.Н. Ушакова // Когнитивные исследования. – 2009. – Т.3. – С. 237-255.

The article presents the conceptual principles of mastering foreign language, grounded model.

Key words: model, meaning, understanding, intention, transportation information, coding.

Отримано: 2.02.2012 р.

УДК 159.923.2:371.15

З.М.Мірошник

Ролеграма як засіб формування рольової структури особистості

У статті розкривається сутність поняття “ролеграма”. Зазначається, що саме оптимальний та необхідний набір спеціальних дій, який відповідає основним функціям певної ролі – компонента рольової структури особистості, детермінує розвивальну програму професійної

підготовки майбутнього вчителя. Акцентується увага на конкретних рольових позиціях вчителя, об'єднаних у рольові профілі: “психолог”, “педагог”, “соціал”, розкривається зміст кожної з них, подається перелік та опис загальнотрудових та спеціальних знань і умінь, необхідних для успішного виконання педагогічної діяльності.

Ключові слова: ролеграма, роль, рольова структура.

В статті розкривається суть поняття “ролеграма”. Отзначається, що оптимальний і необхідний набір спеціальних дій, який відповідає основним функціям конкретної ролі – компонента рольової структури особистості, детермінує розвиваючу програму професійної підготовки майбутнього вчителя. Акцентується увага на конкретних рольових позиціях вчителя, об'єднаних у рольові профілі: “психолог”, “педагог”, “соціал”, розкривається зміст кожної з них, дається список і опис загальнотрудових та спеціальних знань і умінь, необхідних для успішного виконання педагогічної діяльності.

Ключевые слова: ролеграмма, роль, рольовая структура.

Постановка проблеми. Детальне дослідження змісту та специфіки діяльності вчителя початкових класів, аналіз наукової та спеціальної літератури показують як активно розробляються системи вимог до людини вчительської професії – професіограми; подається перелік вимог професії до психіки людини та необхідних здібностей – психограми професії. Існують спеціальні дослідження, присвячені розробці естетограм, в яких зазначені загальні вимоги до естетичної підготовки вчителя початкових класів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковій літературі останніх років починає активно розроблятися естетико-педагогічна професіограма вчителя, тобто характеристика естетичних якостей, знань, умінь, навичок вчителя.

Моделі естетичної культури вчителя висвітлені в наукових працях М.Верба, Г.Петрової, В. Сластьоніна, Н.Конишевої та інших.

Г.Д.Мітін визначив орієнтовну професіограму вчителя початкової школи, в якій відокремив складові, що містить професіограма, включаючи й психограму, тобто характеристику психологічних вимог професії до людини з виділенням основних і бажаних психічних особливостей, а також психофізіологічних протипоказань. Крім того, автор вказав на основні психологічні і психофізіологічні вимоги, зазначивши при цьому основні характеристики професії. Описуючи професіограму вчителя початкових класів, Г.Д.Мітін зазначив домінуючі види діяльності вчителя; якості, що забезпечують успішність виконання професійної діяльності; здібності, особистісні якості, інтереси та схильності. Звернув увагу на галузі застосування професійних

знань. Автор підкреслив якості, що перешкоджають ефективності професійної діяльності.

Вдосконалюючи засоби психологічного супроводу професійної підготовки вчителя початкових класів шляхом створення розвивальної програми, спрямованої на формування конструктивної моделі рольової структури особистості вчителя початкових класів, ми спиралися на ідеї А.А. Вербицького. Автор як смислоутворювальну категорію, що забезпечує рівень особистісного включення того, хто навчається, у даному випадку студента, в процес пізнання та ефективність професійної діяльності, розглядає контекст.

У його теорії проводиться аналіз проблеми, як за допомогою системи відповідних форм і методів можна задати предметний і соціальний контекст майбутньої професійної діяльності. Він виділяє три базові форми діяльності у вищі: навчальну, в якій здійснюється передача та засвоєння інформації (лекція, семінар); квазі-професійну, в якій моделюються цілісні фрагменти педагогічної діяльності, її предметно-технологічний і соціально-рольовий зміст (ділова гра, інші ігрові форми); навчально-професійну, в якій студенти здійснюють дії та вчинки, що відповідають нормам реальних професійних і соціальних відношень вчителів (науково-дослідницька робота, педагогічна практика, підготовка дипломних проектів тощо) [1, с.12-22].

Розробляючи модель рольової структури особистості вчителя початкових класів, ми спиралися на рольовий підхід у поясненні психології особистості, розроблений у сучасній психологічній науці П.П.Горностаєм. Зокрема, нас цікавить у контексті даної роботи ідея автора про рольову компетентність особистості, яка, на його думку, є однією з важливих складових життєвої компетентності особистості. Автор відокремлює складові рольової компетентності: рольову варіативність, другою складовою рольової компетентності є рольова гнучкість, тобто уміння легко переходити від однієї ролі до іншої. Третім компонентом рольової компетентності є рольова глибина – розвиненість глибинної структури ролі, опора у рольовій поведінці не лише на рольові очікування оточуючих, а і на такі особистісні складові, як рольова ідентичність, рольова Я-концепція, рольове переживання. Наступний компонент рольової компетентності, який відокремлює П.П.Горностає, – це здатність до рольової децентрації і прийняття ролі інших [2, с. 117-118].

Метою статті є вивчення особливостей створення ролеграмми вчителя початкових класів, визначення її складових та їх співвідношення з компонентами рольової структури особистості вчителя.

Виклад основного матеріалу. У своїй роботі ми використували теоретичні концепції рольової компетентності, розроблені П.П.Горностаєм, для створення ролеграми, реалізованої на третьому рольовому етапі програми. Основною метою програми є конструювання моделі рольової структури особистості вчителя початкових класів та систематизація професійних і особистісних якостей вчителя, що впливають на зміст ролей та обумовлюють єдність і цілісність рольової структури особистості.

Становлення рольової структури особистості вчителя початкових класів шляхом об'єднання виконуваних ним ролей у рольові групи “психолог”, “педагог”, “соціал” забезпечувалось виконанням таких завдань: розвиток системи якостей (творчість, емпатія, позитивна Я-концепція, рефлексивність, рольова гнучкість, рольова компетентність), що впливають на формування моделей поведінки, об'єднаних у групу психолог. Розвиток особистісно-професійних якостей: творчих, інтелектуальних, організаторських, що впливають на формування моделей поведінки вчителя, об'єднаних у групу “педагог”; розвиток системи особистісно-професійних якостей: комунікативних, перцептивних, експресивних, що впливають на формування ролей, об'єднаних у групу “соціал”.

Положення вищезазначених теорій підвели нас до думки про те, що важливою психолого-педагогічною умовою в процесі засвоєння змісту педагогічної діяльності повинні стати спеціально розроблені ролеграми, які враховуватимуть специфіку професійних ролей і особливості педагогічної діяльності вчителя початкових класів.

Вчитель, здатний якісно виконувати професійні ролі, займати рольові позиції, об'єднані в умовні групи (рольові профілі): “психолог” – 1) “знавець дитячої психології”, 2) “фасилітатор”; “педагог” – 1) “дидакт”, 2) “наставник”; “соціал” – 1) “партнер”, 2) “няня”, це вчитель-професіонал, який має високий рівень психологічної культури; розуміє сутність і зміст педагогічної діяльності; здатний самостійно мислити та керуватися інтересами дитини (підростаючої особистості, що розвивається) в ході вирішення всіх навчально-виховних завдань. Вчитель з такою рольовою структурою готовий з повагою ставитись до інших людей, вступаючи з ними у позитивні міжособистісні взаємини; розуміє найбільш суттєві особливості і себе самого і іншої людини; вміє знайти “людське” в кожній людині; здатний “бачити” дитину, відчувати її внутрішній світ; прагне створити в класі атмосферу захищеності, любові, бадьорості; взаємної поваги та благополуччя; вміє здивувати, зацікавити, вразити новим і несподіваним і обов'язково вірить у кожного учня.

Рольові позиції “знавець дитячої психології” та “фасилітатор” детерміновані поєднанням професійно-психологічних, культурно-етичних і специфічних психолого-функціональних здібностей з особистісними якостями вчителя початкових класів.

Ролі “дидакт” та “наставник” представлені психолого-педагогічними, дидактичними та професійними здібностями учителя. Рольовий профіль, який об’єднує ролі “няня” та “партнер”, характеризується сукупністю особистісно-комунікативних, психолого-педагогічних особливостей вчителя, що забезпечують реалізацію соціально-психологічних і педагогічних функцій учителя.

Вище зазначені рольові позиції: “дидакт”, “наставник”, “знавець дитячої психології”, “фасилітатор”, “партнер”, “няня” – ми об’єднали у рольові профілі: “психолог”, “педагог”, “соціал” з пріоритетом рольового профілю “психолог”. Разом вони складають систему органічно зв’язаних між собою моделей поведінки вчителя початкових класів, адекватних специфіці його педагогічної діяльності, спрямованих на вирішення конкретних завдань навчання, виховання та розвитку молодших школярів.

За нашим припущенням, ролеграма – це оптимальний необхідний набір дій, що відповідає основним функціям певної ролі, виконуваної вчителем початкових класів у ході педагогічної діяльності. Зміст кожної ролі та процес її виконання передбачає не лише наявність відповідних вимог, а й обов’язково перелік і опис загально трудових і спеціальних знань, умінь і навичок, необхідних для їх об’єднання у рольову структуру (змістовну характеристику особистості вчителя) та успішного виконання вчителем початкових класів своєї професійної діяльності.

Ролеграма містить:

- загальні відомості про ролі, об’єднані у рольові профілі, їх динаміку та значення для професійної діяльності вчителя початкових класів;
- характеристику рольових позицій з визначенням їх змісту та описом, що повинен знати та вміти вчитель, виконуючи конкретну роль;
- вимоги до вчителя, як виконавця конкретної ролі.

У ролеграмі представлено:

- якості, що забезпечують успішність виконання професійної ролі: здібності; професійні якості; особистісні якості; інтереси і схильності;
- якості, що перешкоджають ефективності виконання професійної ролі: небажання та невміння вислухати дитину, агресивність, неорганізованість, безвідповідальність, психічна та

емоційна нерівноваженість тощо.

У ролеграмі визначено:

– залежність ефективності праці вчителя від пріоритетів у рольовому переліку: психолог, педагог, соціал.

Саме таку ієрархію рольових профілів нами було визначено на етапі констатувального досліджу.

Взагалі психолог – фахівець, який гарно знає психологію людини, займається вивченням внутрішнього психічного світу людини із її настроєм, переживаннями та почуттями. Він вивчає закони корекції поведінки людини, використовує ці знання з метою надання висококваліфікованої професійної психологічної допомоги людям і для оптимізації їх діяльності.

На нашу думку, ці якості є важливими та необхідними для професії вчителя початкових класів. І саме вони можуть становити психологічну характеристику рольових позицій, об'єднаних у групу рольового профілю “психолог”.

Вчитель-психолог повинен знати: психологію людини, психологію особистості, внутрішній світ дитини, вікові та індивідуальні особливості особистості молодшого школяра, закономірності та динаміку психологічного розвитку дитини.

Вчитель-психолог повинен уміти: враховувати вікові та індивідуальні особливості особистості молодшого школяра у ході організації навчально-виховного процесу, допомагати дитині побудувати шлях індивідуального своєрідного розвитку, розкрити унікальність, неповторність особистості дитини, підкреслити “сильні” сторони особистості учня, звернути увагу на “слабкі” і намітити шляхи їх компенсації.

Вчителя-психолога характеризують такі професійні якості: високий рівень психологічної культури, гуманне ставлення до оточуючих, наявність соціального інтелекту, індивідуальний стиль педагогічної діяльності, комунікативна спрямованість та діалогічність у спілкуванні, рефлексивність, емпатія тощо.

Вчителя-психолога характеризують такі особистісні якості: любов до дітей, цілеспрямованість, високий інтелект, наполегливість (уміння досягати поставленої мети), висока чутливість, позитивна Я-концепція, емоційність, висока моральність, відвертість у взаєминах, міцне здоров'я (фізичне, психічне), справжній інтерес до інших людей, уміння й бажання вести конструктивний діалог.

Основна задача вчителя-психолога полягає в прагненні згладити протиріччя, що існують у навчально-виховному процесі, налагодити ефективну роботу з учнями, їх батьками та колегами, у бажанні

сформувати адекватне уявлення про психологічні особливості кожного вікового періоду, акцентуючи увагу на етапі молодшого шкільного віку та його значенні для розвитку особистості в цілому.

Характеристика функцій рольової позиції “знавець дитячої психології” пов’язана, перш за все, з набуттям професійних навичок спілкування й розуміння закономірностей поведінки інших людей, зокрема, поведінки учнів початкової школи, їх батьків, колег, адміністрації тощо; з розумінням того, що, маючи справу із вразливою душею дитини, він (учитель) повинен оберігати її духовну цінність, що йому (вчителю) потрібно досягти духовної висоти моральних переконань; він повинен дбати про психічне здоров’я школярів, будувати стосунки з учнем так, щоб зберегти його психіку, розвинути творчі здібності, організувати колективну діяльність дітей, з тим, щоб вони відчували комфорт і гармонію в соціальному оточенні.

Рольова позиція вчителя “знавець дитячої психології” передбачає також виконання функції щодо збереження власного здоров’я та не допустити його руйнування в учнів; уміння відволікатись від проблем на певний час; бути розумним й тактовним, вміти поступитись. Виконання цієї ролі вимагає від вчителя пам’ятати, що не можна бути досконалим абсолютно в усьому; не треба висувати занадто великих вимог; не треба гніватися; не треба залишатися на одинці зі своїми неприємностями.

До рольового профілю групи “психолог” увійшла ще й рольова позиція “фасилітатор”. Вважаємо за доцільне зупинитися на характеристиці змісту даної ролі.

Фасилітатор – людина, що позитивно впливає на загальний настрій групи і сприяє ефективній діяльності кожного суб’єкта. Фасилітація виникає на основі позитивних почуттів суб’єктів взаємодії по відношенню одне до одного й до здійснення спільної діяльності.

Вчитель-фасилітатор, спілкуючись зі своїми учнями, вміє подивитись на все навколо себе очима дітей, в тому числі й на себе; розуміє та приймає внутрішній світ своїх учнів у безоцінній манері, поводить себе природно та відповідно до своїх внутрішніх переживань, доброзичливо ставиться до них, створює необхідні умови для забезпечення й підтримки їх осмисленого учіння та особистісного розвитку. При цьому вчитель-фасилітатор виступає не як керівник, а як партнер, помічник, який створює умови для самостійного, активного навчання, стимулюючи допитливість і пізнавальні мотиви учнів, їх групову навчальну роботу, підтримуючи в них прагнення до співпраці. Рольова позиція “фасилітатора” дає можливість частіше вступати в діалоги з учнями, посилатися на думки своїх учнів, частіше посміхалася на уроках.

Ролі “дидакта” та “наставника”, об’єднані нами в умовну групу “педагог”, характеризуються такими показниками.

Вчитель-“педагог” повинен знати: свій предмет, загальні закономірності навчання як складової частини педагогічної діяльності, прийоми і методи організації навчально-виховного процесу з молодшими учнями; знати особливості виховної та навчальної роботи.

Вчитель-“педагог” повинен вміти: організовувати, проводити виховну і навчальну роботу, розробляти проблеми педагогіки; конструювати та проводити уроки – основну форму організації навчально-виховного процесу у школі, здійснювати виховну та навчальну діяльність з молодшими учнями.

Для вчителя-“педагога” характерні такі професійні якості: індивідуальний стиль діяльності, що має відповідні риси, а саме: змістовні характеристики, динамічні характеристики, результативні характеристики.

Для діяльності вчителя характерні чотири стилі: емоційно-імпровізаційний, емоційно-методичний, розмірковано-імпровізаційний, розмірковано-методичний.

З огляду на завдання, що має вирішувати вчитель-“педагог”, можна визначити найсуттєвіші особистісні риси: спрямованість особистості вчителя (пізнавальний, професійний, творчий її компонент); високорозвинуте почуття соціальної відповідальності, гуманістична громадянська позиція; здатність до ефективних форм спілкування з іншими людьми; активність, організованість, експресивність, конструктивність, старанність; прагнення до самовдосконалення і самоактуалізації; професійна компетентність і мотивація на досягнення успіху; високорозвинуті психічні процеси (увага, пам’ять, уява, мовлення тощо); розвинуті загальнолюдські якості (людяність, гуманізм, любов до людей, колективізм тощо), педагогічні здібності; педагогічна майстерність, педагогічна рефлексія.

До рольового профілю “педагог” увійшли такі рольові позиції, як “дидакт” і “наставник”.

Дидакт – це той, хто навчає, дає знання, наставляє, розкриваючи зміст навчання; обґрунтовує методи й організаційні форми навчання, вивчає загальні закономірності навчання. Вчитель-“дидакт” прагне, щоб учні оволоділи сукупністю знань, необхідних для життя в сучасному суспільстві, сприяє їх поглибленню, розширенню, вдосконаленню та закріпленню. Головне, з чим має йти до дітей учитель, – знання предмета, який він викладає, ерудиція, володіння інформацією тощо. Дидакт вчить дитину самостійно вчитися.

“Наставник” – той, хто дає поради, навчає, навчає. Це досвідчений вчитель (працівник), що здійснює шефство над молодими. Вчитель початкових класів – над молодшими школярами, дає установку на виконання завдання, вичерпні пояснення та інструкції.

Рольовий профіль групи “соціал” об’єднує ролі “няня” та “партнер”. Отже, вчитель-“соціал” повинен знати: основні закони побудови професійно-педагогічного спілкування, психології професійної комунікації, розуміти сутність комунікативної компетентності вчителя, демократичного стилю спілкування на основі соціальної рефлексії.

Вчитель-соціал повинен вміти: побудувати навчальний діалог, конструктивні взаємини у групі, організувати тренінг, практично оволодіти способами педагогічної комунікації й педагогічного спілкування, сприяти розвитку комунікативних здібностей учнів, надбанню навичок співпраці та взаємодії.

Відповідний рівень виконання ролей “няня” та “партнера”, характеризується такими професійними якостями: високий рівень соціального інтелекту, діалогічності навчання; організація педагогічної взаємодії і співпраці в навчальному процесі, створення умов для постійного духовного збагачення й оновлення – і тих, хто виховується, і тих, хто виховує; забезпечення умов для формування активної позиції особистості школяра та колективних взаємин з однолітками.

Для вчителя-соціала характерні такі особистісні якості: довіра та повага до дитини, відповідальність, вміння приймати рішення; емпатія, здатність до саморегуляції, висока інтуїція, позитивна мотивація стосовно до дітей, внутрішня і зовнішня врівноваженість, упевненість у собі, чесність, почуття власної гідності тощо.

Роль “няні”, яку виконує вчитель початкових класів, пов’язана з тим, що основне її призначення – догляд за дитиною, а основна функція – доглядати дитину. Ця рольова функція характеризує уміння вчителя виховувати та доглядати учнів класу.

Підтримка позитивних емоцій стає одним із важливих завдань для вчителя початкової школи, яке може бути реалізоване через позицію “няня”.

Саме “няня” повинна вірити в сили кожного учня, надавати йому можливість розпочинати знову і знову, долаючи труднощі розвитку, пам’ятаючи, що тільки мудре, доброзичливе ставлення першого вчителя сприятиме адаптації учня до нового виду діяльності – учіння.

Вчитель – “няня” перед усім – людина, яка любить дітей, знаходить радість у спілкуванні з ними.

Партнер – особа, з якою мають спільні справи, до якої ставляться нарівні. Вчитель-партнер вчить молодших школярів співпрацювати, взаємодіяти разом, навчатися здобувати знання, опанувати нові способи та прийоми самостійного навчання. Під керівництвом вчителя-партнера діти вчаться діяти узгоджено, із задоволенням працювати.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, рольова структура особистості – це багатогранне об’єднання моделей поведінки вчителя, адекватних змісту його педагогічної діяльності.

Важливо, щоб рольова структура особистості і зміст педагогічної діяльності забезпечували професійне становлення майбутнього вчителя. На наше переконання, ролеграми – це оптимальний необхідний набір дій, що відповідає основним функціям певної ролі, виконуваної вчителем в ході педагогічної діяльності, сприяють вирішенню цієї проблеми.

Список використаних джерел

1. Вербицкий А.А. Проблема трансформации мотивов в контексте обучения /А.А.Вербицкий, Н.А.Бакшаева //Вопросы психологии. – 1997. – №3. – С.12-22.
2. Горностай П. П. Личность и роль: Ролевой подход в социальной психологии личности / П.П. Горностай. – К.: Интерпресс ЛТД, 2007. – 312 с.
3. Грецов А. 100 популярных профессий. Психология успешной карьеры для старшеклассников и студентов / А.Грецов, Т.Бедарева. – СПб.: Питер, 2009. – 272 с.
4. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал / Л.М.Митина. – М.: Дело, 1994. – 215 с.
5. Немов Р.С. Психологический словарь /Роберт Семенович Немов. – М.: Гуманитар. изд. центр “ВЛАДОС”, 2007. – 560 с.

In the article we discovered the main point of the “rolegramma”. Also we explained that this concept is a meet the main functions of the definite role is a component of the teacher’s role structure, determine a developing programme of the professional preparation of future teacher.

We pay attention on a concrete teacher’s position, which combined in role profiles: “psychologist”, “teacher”, “social” we discovered the contest of each position. There is a list of knowledges and skills are necessary for the successful pedagogical activity.

Key words: the role, the role structure, a necessary set of actions.

Отримано: 2.02.2012 р.

Формування творчого мислення студентів як основа інноваційного розвитку суспільства

У статті обґрунтовується актуальність активізації творчого потенціалу майбутніх спеціалістів в галузі медицини, які повинні забезпечувати інноваційний розвиток суспільства. Розглядаються питання стосовно сутності творчого завдання та виокремлюються індифікаційні ознаки творчої мисленнєвої діяльності студента, який навчається медицини. Виокремлено складові мисленнєвого процесу, спрямованого на розв'язання медичної проблеми: процес розуміння, процес прогнозування, процес апробації. Аналізуються психологічні аспекти активізації та оптимізації творчого мислення. Розглядаються психологічні засади впровадження творчого тренінгу для активізації процесу медичного мислення майбутніх лікарів. Обґрунтовується можливість позитивного впливу тренінгової системи КАРУС. Проілюстровано можливість використання навчальних задач з клінічних дисциплін (на прикладі задач з офтальмології) як основи тренінгових задач системи КАРУС.

На прикладі творчого медичного мислення студентів доведено результативність впровадження творчого тренінгу, який сприяв підвищенню суб'єктивної чуттєвості, забезпечив розвиток синергії та активізації інтуїтивних компонентів творчого мисленнєвого процесу.

Ключові слова: творче медичне мислення, процеси розуміння, прогнозування, апробації, творчий тренінг, КАРУС.

В статье обоснована актуальность активизации творческого потенциала будущих специалистов в отрасли медицины, которые должны обеспечить инновационное развитие общества. Рассматриваются вопросы касающиеся сущности творческого задания, выделяются индификационные признаки творческой мыслительной деятельности студента, который изучает медицину. Выделены составляющие мыслительного процесса, устремленного на решение медицинской проблемы: процесс понимания, процесс прогнозирования, процесс апробации. Анализируются психологические аспекты активизации и оптимизации творческого мышления. Рассматриваются психологические подходы использования творческого тренинга для активизации процесса медицинского мышления будущих врачей. Обосновывается возможность позитивного влияния тренинговой системы КАРУС. Проиллюстрирована возможность использования учебных задач по клиническим дисциплинам (на примере задач по офтальмологии) в качестве основы тренинговых задач системы КАРУС.

На прикладі творчого медичного мислення студентів, доведена результативність використання творчого тренінга, який підвищує суб'єктивну чутливість, забезпечує розвиток синергії та активізує інтуїтивні компоненти творчого мислительного процесу.

Ключевые слова: творческое медицинское мышление, процессы понимания, прогнозирования, апробации, творческий тренинг, КАРУС.

Завдання інноваційного розвитку, що постають сьогодні перед нашим суспільством, пов'язані з пошуком резервів підвищення ефективності діяльності людини. Адже в епоху науково-технічного прогресу, технічні засоби, технологічні та інформаційні системи старіють швидко. **Актуальність** вивчення проблеми медичного мислення зумовлюється новітніми вимогами до медичних знань лікаря (створено державні стандарти освіти лікарів), реформою вищої медичної освіти (впровадження Болонського процесу) тощо [9]. Реформація повинна опиратися на формування творчого мислення того, хто навчається, і того, хто навчає, бо пануюча нині в освіті алгоритмізація, блокує прийняття людиною творчих рішень. Це повною мірою стосується формування впродовж навчального процесу творчого медичного мислення. Для студентів ВНЗ це особливо важливо, адже воно є запорукою творчої активності майбутнього спеціаліста.

І хоч сучасна клінічна медицина включається в єдиний цивілізований процес науково-технічної, інформаційно-технологічної перебудови всіх сфер життєдіяльності людини, все ж вона є різновидом мистецтва (*ars medica*) – сплав знань і досвіду, мислення і інтуїції. Водночас із впровадженням новітніх технологій іноді ми захоплюємося “технічними” засобами активізації навчального процесу, не надаючи належної уваги формуванню творчих мисленневих процесів майбутніх лікарів. Цьому сприяє також надмірна технізація медицини, що спричиняє девальвацію цінності клінічного мислення, невиправдане сподівання на “комп’ютерний діагноз”, адже жодна штучна інтелектуальна система не в змозі вийти за межі тієї програми, що в ній закладена. Тільки лікар зможе адекватно інтерпретувати результати, які запропонує комп’ютерне дослідження. Тому основною діючою особою клінічної медицини, як і раніше, залишається лікар з його знаннями, досвідом, творчим мисленням [5; 6; 7]. Виходячи з цього, у навчальному процесі медичних ВНЗ необхідно створювати підґрунтя для формування *творчої особистості*, що здатна вирішувати творчі нестандартні завдання, вміти гнучко мислити, вміти перетворювати знання в знаряддя активних дій, привчатись

шукати розв'язок в тих випадках, для яких ще не існує розроблених правил дій. На жаль, в більшості навчальних закладів не надається належної уваги такій організації педагогічного процесу, яка б сприяла, підтримувала й заохочувала прояви творчості.

Викладачі досить часто залишають поза увагою творчі процеси. Вони часто переслідують мету дати студентам якомога більше знань в певній галузі науки, сприяти розв'язанню як можна більшої кількості типових задач, не рахуючись з тим, що, по-перше, великий потік навчальної інформації вступає в антагоністичне протиріччя з раціональним методом мисленнєвої діяльності студента і призводить до розумової беспорядності, хаотичної поспішності при зустрічі з труднощами; по-друге, сприяє формуванню стереотипності в процесі застосування знань. Часто студенти виявляються не в змозі не лише заглиблюватися у вивчення поставленого завдання, але навіть мисленнєво не можуть відступитись від запропонованої і сформульованої за них мети діяльності.

Не будучи самі достатньо обізнаними із закономірностями і механізмами творчого мисленнєвого процесу, викладачі не спираються у своїй професійній діяльності на них, що ускладнює засвоєння студентами необхідної інформації, гальмує формування у них творчого ставлення до своєї діяльності. Тому актуальною стає **суспільна проблема**: впровадження інноваційних систем в середню та вищу освіту на основі соціально-психологічних досліджень пізнавальних процесів людини з метою активізації її творчого потенціалу. **Метою даної статті** є аналіз деяких методів активізації творчого медичного мислення майбутніх лікарів.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Мисленнєва творчість – це складне для визначення поняття. Не вдаючись у глибокий аналіз існуючих точок зору щодо його визначення, констатуємо той факт, що сучасна українська школа психології творчості Моляко В.О. визначає її як процес вирішення нової з суб'єктивної точки зору задачі [8]. Творить і винахідник, створюючи новий пристрій, якого не існувало, і винахідник-початківець, що створив прилад, який вже був створений до нього, але йому не відомий, і студент, що оригінально розв'язав задачу. Виходячи з цього, будь-яку мисленнєву діяльність можна назвати більш чи менш творчою.

З точки зору сучасної психології, творчість можна описати за допомогою *чуттєвості, синергії та інтуїції* [2; 12; 13]. Чуттєвість – це використання відчуттів – “вікон в світ”. Творча людина помічає і запам'ятовує більше з того, що є навкруги, і часто навіть те, на що більшість не звертає увагу. Синергія – це поєднання, на перший

погляд не сумісних речей, в єдине ціле (корисне і функціонуюче). Інтуїція – це неусвідомлене вирішення сформульованої на усвідомленому рівні проблеми.

Про здібність до творчості не можна сказати, що вона або притаманна людині, або ні. Просто одних людей можна назвати більш творчими особистостями, інших – менш творчими (оскільки існують люди більш чи менш привабливі, атлетичні тощо). У зв'язку з цим В.М.Дружинін зауважує: “Це дає можливість уявити популяцію людей у вигляді деякого ряду, на одному кінці якого будуть особи, що володіють унікальністю лише на рівні індивіда, а на другому – яскраво виражені “креативи”, нестандартне мислення яких вже втрачає зв'язок з когнітивною сферою даного соціуму” [4, с. 181].

Думка про те, що будь-яка людина, яка володіє певним рівнем інтелекту і певними навичками може побачити, сформулювати, розв'язати нову задачу, завойовує все більшої популярності. Численні психологічні дослідження доводять, що творче мислення базується на звичних мисленневих процесах. Виходячи з цього, можна стверджувати, що більшість з нас володіє всім тим, що необхідно для творчості. Всі ми можемо створювати творчі продукти. Необхідно тільки навчитися, як це робити. Така позиція науковців призвела до створення численних методів і методик покращення творчих інтелектуальних здібностей. Про це свідчать численні наукові результати (наприклад, Г.С.Альтшуллера [1], Г.Я.Буша [3], В.О.Моляко [8]).

Різні науковці по-різному підходять до розв'язання проблеми активізації й оптимізації творчого мисленнєвого процесу. Зазвичай організовується вплив через 1) формування різних передумов творчості; 2) зовнішні фактори; 3) внутрішні фактори; 4) різні поєднання трьох попередніх факторів. До передумов творчості прийнято відносити загальний рівень розумового розвитку особистості, рівень знань у тій галузі, в якій здійснюється творчий акт, мотивація, ціль тощо. До зовнішніх умов, що впливають на творчий процес, слід віднести соціально-психологічний клімат, комфорт умов розумової праці, можливість раціонального вибору інформації. Дослідження Д.Б.Богоявленської [2], В.Н.Дружиніна [4] переконливо доводять, що творчість є тією людською властивістю, яка актуалізується лише тоді, коли це дозволяє навколишнє середовище. Щоб творче мислення формувалось як глибинне, а не лише ситуативне надбання суб'єкта, його формування повинно проходити під впливом умов середовища. Тому таке середовище повинно володіти високим ступенем невизначеності для стиму-

лювання пошуку власних орієнтирів і потенційною багато-варіантністю, що забезпечує можливість їх знаходження. Зокрема, середовище, що здатне активізувати творчий процес повинно містити взірці творчих мисленнєвих актів, творчих рішень. Крім того, важливо створювати таку атмосферу, за якої людина буде розцінювати розв'язання поставленого перед нею завдання, як любимого заняття, а отже, виконуватиме його зацікавлено, з великим бажанням досягти мети, бо, як відомо, люди більшою мірою використовують свій потенціал тоді, коли їх спонукає до діяльності інтерес, коли отримують від неї задоволення.

Тобто для того, щоб найкраще надихнути людину на творчість, необхідно створити навколо неї обстановку, яка максимально підвищує її внутрішню мотивацію до творчості і, що не менш важливо, виключити ті фактори, які її пригнічують.

До внутрішніх факторів, що сприяють творчому процесу, належать деякі особистісні якості суб'єкта: не підпадати під конформізм і лояльно ставитись до змін; володіти самомотивацією, щоб самим себе підтримувати й знаходити задоволення у творчому процесі; не боятись ризику, невдач, що є невід'ємною частиною пошукової діяльності; терпимо ставитись до невизначеності.

З іншого боку, творчий мисленнєвих процес визначається продуктивністю функціонування алгоритмічних та евристичних прийомів. При цьому, як відомо, алгоритми – це система операцій, яка забезпечує розв'язання певного, відомого суб'єкта, класу завдань. Вона може як сприяти, так і гальмувати пошуковий процес, що спрямований на розв'язання нової проблеми. Завдання прийомів, що активізують творче мислення, у “знешкодженні” негативного впливу відомих суб'єкту алгоритмічних дій, у перетворенні їх на допоміжні конструкції, що можуть бути використані як у готовому вигляді, так і після певної адаптації [8; 10; 11]. Тобто, будучи чітко регламентованими, алгоритмічні дії не повинні виступати на передній план пошукового процесу, але завжди бути “під рукою”.

Поряд з цим, евристичні прийоми, що самі по собі не гарантують безпомилковості розв'язання, містять лише загальні вказівки. Вони лише можуть сприяти пошуку шляхів розв'язання нової проблеми. Тобто людина, діючи в умовах невизначеності, отримує певну опору у вигляді евристичних прийомів. Ці *евристичні прийоми* і є основним змістом оптимізації творчого процесу за допомогою різних існуючих на сьогодні методик. Їх існує багато: синектика, метод “мозкового штурму”, формування алгоритму розв'язування винахідницьких задач, різноманітні творчі тренінги

і т.п. Відомі прийоми активізації пошукового процесу, з одного боку, стимулюють пізнавальні механізми людини, з іншого – стимулюють “особистісний вимір” розв’язання задач, тобто сприяють усвідомленості основ розв’язання, напрямку пошуку розв’язку. Оптимізація і активізація пошукового процесу здійснюється, через системне залучення суб’єкта в творчу діяльність, що стає можливим за умови спеціальної організації навчання особи певним умінням розв’язання творчих задач. Таке навчання можна проводити, організовуючи спеціальний тренінг.

Існують дві основні форми тренінгу: спрямованого на розвиток окремого вміння; спрямованого на набуття, поглиблення досвіду аналізу нових ситуацій. Стосовно творчих задач застосовують тренінг другої форми. Основна його мета, як влучно зазначив В.В.Чавчанідзе, “нарощувати щупальці” як можна в більшій кількості і в різноманітних напрямках, тобто сприяти продукуванню різноманітних ідей, їх якісному обстеженню й селекціонуванню [10].

Особливої уваги, щодо студентської молоді заслуговують ті тренінги, які можна впроваджувати паралельно з навчальним процесом, без додаткової спеціальної підготовки студентської аудиторії.

До таких належить навчально-тренінгова система КАРУС, що запропонована Моляко В.О.[8]. Вона базується на авторському системно-стратегіальному підході до аналізу інтелектуальної діяльності в галузі технічної творчості. Складовою частиною цього творчого тренінгу є використання ускладнень в процесі розв’язання творчих задач. До таких належать: раптова заборона, вимога пошуку нових варіантів, метод швидкісного ескізування, метод часових обмежень, метод інформаційного перенавантаження, метод ситуативної драматизації. Системи прийомів, що охоплюються методикою конкретного тренінгу, можуть бути розраховані для індивідуального чи колективного впливу або допускати модифікацію впливів обох видів.

До завдань цього тренінгу мисленнєвого процесу належить сприяння поглибленому осмисленню сутності перешкод, складнощів, що характерні для проблемних ситуацій, та з’ясуванню умов і факторів, що допомагають їх обійти. Мова йде не стільки про отримання додаткової інформації у цьому напрямі, як про отримання інтелектуально-емоційного досвіду, правильного всебічного оцінювання та подолання нової проблеми. Отже, тренінг КАРУС спрямовується не стільки на аналіз абстрактної ситуації, скільки на отримання особистістю власного досвіду подолання

проблеми. Інформація про існування перешкоди, складнощів стає не привнесеною зовні інструкцією-інформацією, а є особистісним надбанням, бо вона перепускається через власний досвід подолання мисленневих перешкод.

Аналіз дослідження активізації творчого медичного мислення. Нами проводилися дослідження з метою вивчення впливу елементів тренінгової системи КАРУС на пошуковий процес студентів, спрямований на розв'язання різних творчих задач [8]. В одному із таких досліджень, ми намагались експериментально з'ясувати, якою мірою проявляється вплив навчально-тренінгового розв'язання творчих задач з використанням ускладнюючих умов на творчі аспекти пошукової діяльності в галузі медицини. В експерименті взяли участь дві групи студентів медичного факультету Івано-Франківського національного медичного університету (по 30 студентів у кожній групі). Структурно експеримент складався з кількох етапів: розв'язання задач ознайомлювальної серії, розв'язання задач в ускладнених умовах (тренінг) та розв'язання контрольної задачі. Експериментальна група брала участь у всіх трьох етапах. Зокрема, її учасники розв'язували серію ситуативних медичних задач в тренінговому режимі. Тобто в процесі розв'язування експериментатор раптово висував чергові умови до процесу розв'язування чи до знайденого студентом розв'язку. Методика впровадження тренінгу КАРУС описана в літературі (наприклад, [8]). Для ілюстрації методики впровадження цього тренінгу використаємо ще раз задачу 1.

Задача 1. Пацієнт прочитав символи третього рядка таблиці Сівцева-Головіна на відстані 5 метрів. Яка гострота зору у пацієнта? Які Ваші подальші дії для інтерпретації даних? Які потрібні додаткові діагностичні процедури? Чи потрібні лікувальні заходи?

Ускладнені умови розв'язання можна організувати, додавши в її текст надлишкову інформацію (вік хворого 75 років, вага тіла 83 кг, або не додаючи необхідної інформації: невідома відстань від пацієнта до таблиці, або внести такі зміни в умову задачі, що вона передбачатиме кілька варіантів розв'язків: якщо додатково відомо, що очний тиск у нього 27 мм.рт.ст, кришталик мутний, хворіє протягом двох років; або вдаючись до драматизування: хворий курець (діабетик), якому не можна вводити вітамін А. Подібні ускладнення можна щоразу по-новому поєднувати.

Контрольна група студентів розв'язувала лише одну (контрольну) творчу математичну задачу.

Переходячи до аналізу отриманих результатів, спершу зауважимо, що ми трактуємо процес розв'язання творчих медичних

задач як одночасний перебіг трьох взаємопов'язаних, однаково значущих складових процесів: розуміння задачі, формування гіпотези розв'язку, апробації медичних результатів. Тому ми вважали, що активізація процесу розв'язання суб'єктом нових задач настає через активізацію цих трьох складових. При цьому, основне завдання тренінгу з використанням ускладнень є формування у студентів навичок досягнення **глибшого розуміння** сутності задачі, **активізації** процесу **прогнозування**, готовності до **всебічної апробації мисленнєвих результатів**, в тому числі і контроль за наслідками прийнятих рішень (не нашкодь!), а також вироблення у них своєрідного імунітету від пасування перед труднощами, формування впевненості у власних силах та бажання братись за розв'язання нових, не стандартних завдань.

Тобто активізація пошукових мисленнєвих дій в першу чергу повинна опиратися на підсилення здатності *зрозуміти* медичну проблему, що, в свою чергу, означає покращання виявлення, збереження і застосування в подальшому інформації, яка міститься у змісті задачі.

Результатом розуміння медичної проблеми є створення осмисленого внутрішнього образу, що відповідає моделі проблемної ситуації, описаної задачею. Правильно сформований образ виявляє характерні особливості задачі, класифікує інформацію. Тому створення вдалого внутрішнього образу сприяє вдалому розв'язанню проблеми, бо має в основі чітке уявлення про умови й вимоги, з'ясовує, якої інформації не вистачає, а яка є суперечливою. Це забезпечує побудову пошукових дій, спрямованих на те, щоб задовольнити вимоги. У зв'язку з цим важливо сприяти формуванню різних інтерпретацій задачі і якісному відбору з них найбільш удалої, тобто такої, що містить всю релевантну інформацію і виявляє зв'язки між окремими її складовими.

Як відомо, процес пошуку розв'язку творчих медичних завдань – це значною мірою *процес висування й перевірки гіпотез*. Цей процес може мати хаотичний або впорядкований характер. Важливо вміти будувати план для пошуку й відбору рішень [10]. Тому через активізацію побудови планів розв'язання, продукування гіпотез, що їм підпорядковані, можна впливати на пошуковий процес, спрямований на розв'язання творчих медичних завдань. Головне в цьому – вироблення звички планувати стратегію прийняття рішення.

Але планування пошуку розв'язку, як і прогнозування в цілому, передбачає відбір кращого з можливого, із виявленого (елемента, гіпотези, плану тощо), тобто *процес апробації*. Звісно, що якість, оптимальність апробаційних дій має свій відбиток на

пошуковому процесі. Тому активізація процесу розв'язання творчих медичних задач – це ще й активізація та оптимізація процесу апробації мисленневих результатів. Якісна апробація гіпотез, планів, що продукуються в процесі розв'язання, сприяє виявленню оригінального, більш якісного розв'язку.

Так, організоване дослідження дало нам змогу виявити вплив тренінгу на розв'язування студентами творчої задачі через порівняння мисленневої діяльності студентів в експериментальній і контрольній групах. Впровадження тренінгового навчання сприяло позитивним змінам творчого медичного мислення студентів, що в загальних рисах виражається у формуванні навички всебічно обґрунтовувати рішення, що приймаються впродовж розв'язання медичних задач, зменшенні кількості часу, затраченого на розв'язання задач, збільшенні результативності пошукових дій, зменшенні кількості мисленневих помилок, зменшенні кількості відмов від розв'язання запропонованих задач.

Щодо кількісного порівняльного аналізу мисленневої діяльності студентів в обох експериментальних ситуаціях, то відмітимо, що при розв'язуванні задач після тренінгу в студентів значно знизився середній час, затрачений на відшукування правильного розв'язку контрольної задачі; збільшилась продуктивність пошукової діяльності (85,8% студентів експериментальної групи успішно розв'язали задачу проти 69,6% студентів контрольної групи).

Зупинимось детальніше на якісному аналізі виявлених відмінностей пошукового процесу в обох групах.

Розуміння є важливим фактором регуляції пошуку розв'язку і має подвійну роль: розуміння предметів і явищ, про які йдеться; розуміння прогнозує всі етапи розв'язування і є обов'язковим компонентом та необхідною умовою успішного завершення кожного з них. Найбільш значущими для розуміння є три види мисленневих дій: впізнавання знайомого у новому матеріалі; висування гіпотез про минуле чи майбутнє об'єкта, ситуації, яку потрібно зрозуміти; об'єднання елементів, що розуміються, в ціле.

На етапі вивчення умови задачі на перший план виступає розкриття суттєвого в об'єктах, про які йдеться, тобто предмети чи явища належать до певної категорії. Інакше кажучи, шукається відповідь на запитання “що це таке?”. Тобто пошуковий процес розпочинається із впізнавання структурних елементів. Якщо не вдається впізнати, активізується пошукова діяльність по з'ясуванню незрозумілого в умові задачі, відбувається встановлення взаємозв'язків нового з наявними знаннями, вираження його змісту в термінах, якими кожен студент сам відображає навколишнє середовище.

На цьому мікроетапі пошукового процесу ми починали фіксувати якісні відмінності мисленнєвого процесу студентів обох груп. Так, впізнавання студентами контрольної групи часто проводилось за зовнішніми ознаками, багато суттєвих ознак, властивостей складових елементів залишалось поза увагою. Зовсім інший стан в експериментальній групі: впізнавання базується на якісній оцінці, значно менше структурних елементів випадають з поля зору, актуалізуються найрізноманітніші їх властивості, теоретичні твердження тощо.

Все це є підтвердженням того, що наше експериментальне втручання сприяло не лише досягненню глибшого розуміння медичної задачі, але і підвищенню суб'єктивної *чуттєвості* студентів, як однієї із характеристик творчої особистості.

В подальшому суб'єкт розуміння самостійно диференціює умову на відоме і невідоме, тим самим визначає для себе наявність протиріччя – джерела незрозумілого. Для подолання виявленого протиріччя висувуються і перевіряються ряд гіпотез. Це можуть бути гіпотези, що стосуються умови задачі, або гіпотези щодо розв'язку. Будь-які гіпотези сприяють об'єднанню розрізнених елементів у єдине ціле, яким є задача. Гіпотези визначають направленість пошуку, відбору інформації та її аналізу. В результаті виявляється (або ні) проблема задачі.

Відмітимо, що студенти, які мали досвід розв'язання медичних задач в тренінговому режимі, активніше висували найрізноманітніші гіпотези; а виявлені властивості структурних елементів, які містила задача, детальніше обстежували для подальшого їх використання у розв'язку.

Наголосимо, що в експериментальній групі фіксувалась більша кількість мисленнєвих новоутворень, ніж у контрольній групі. Вони виникали часто як результат поєднання традиційно не поєднуваних елементів, теоретичних фактів тощо. Тобто для учасників експериментальної групи характерним стає оригінальне бачення задачної ситуації, коли часто на перший план виступають незвичні властивості. Тому можна стверджувати, що впровадженням нами тренінг сприяє розвитку *синергії*, що призводило до значної активізації процесу прогнозування як складового процесу пошукових мисленнєвих дій.

Сформована гіпотеза розв'язку творчої медичної задачі перевіряється. Якщо вона витримує перевірку, в результаті якої настає суб'єктивна впевненість в її достовірності, то вона оголошується розв'язком. Не зупиняючись детально на цьому важливому етапі пошукового процесу, підкреслимо лише, що учасники експе-

риментальної групи значно рідше оголошували неправильні розв'язки шуканим розв'язком. Тому можна стверджувати, що у них значно вищий рівень готовності до апробаційних дій, вища їх якість та вища відповідальність за результат пошукової діяльності.

Як відомо, творче мислення опирається на неусвідомлені мисленнєві акти, що мають різний зміст для різних складових пошукового процесу: вичерпне охоплення всіх елементів разом із їх взаємозв'язками та можливими трансформаціями, виявлення багатозначності структурних елементів та їх властивостей – в процесі розуміння; миттєве синтезування складових частин: від умови існування проблеми через зміст самої проблеми, до готового її вирішення – у процесі формування гіпотези розв'язку; виникнення суб'єктивної впевненості у тому, що отриманий результат правильний (неправильний) – в процесі апробації.

Як ілюстрацію результативності впроваджених нами прийомів активізації творчих актів, підкреслимо, що інтуїтивні мисленнєві знахідки виникали у 36,3% студентів експериментальної групи проти 13,2% у контрольній групі. Тобто впроваджені нами прийоми активізації мисленнєвої діяльності сприяють також активізації *інтуїтивного* компонента творчого мислення.

До наведеного аналізу слід додати, що впродовж кількох років автор впроваджує ускладнюючі елементи в навчальний процес. Зокрема, у Івано-Франківському національному медичному університеті, на практичних заняттях з офтальмології, регулярно вводились такі завдання для студентів однієї із двох паралельних груп медичного факультету. Як наслідок, студенти, що мали досвід розв'язування задач в ускладнених умовах, виявляли кращі результати на контрольних роботах, під час залків, екзаменів. Такі студенти менше розгублюються, отримавши нове завдання, активно спрямовують свої інтелектуальні зусилля на його виконання, отриманий ними результат частіше містить оригінальні знахідки, елементи новизни.

Висновки. Впровадження ускладнюючих умов в процес розв'язання творчих задач (елемент творчого тренінгу КАРУС) **сприяє активізації творчого потенціалу студентів.** Систематичність використання ускладнюючих умов розв'язування різних задач забезпечує активізацію творчого мислення, що саме по собі є інноваційним і сприяє розвитку інтелектуальної творчості майбутнього спеціаліста. Зауважимо, що крім всього сказаного, КАРУС сам є інструментом перетворення звичайних навчальних задач у нестандартні, творчі. Для цього в задачу необхідно ввести хоч одне із запропонованих у КАРУСі ускладнень. Впровадження

системи ускладнюючих умов не порушує навчальний процес, не вимагає додаткового навчання студентів. Воно може мати форму паралельного процесу до засвоєння різних дисциплін і бути одним із його елементів. Подальшого дослідження потребує особистісний аспект проблеми активізації творчого медичного мислення, його вплив на перебіг та взаємоузгодження виділених складових процесів.

Список використаних джерел

1. Альтшуллер Г.С. Найти идею. Введение в теорию решения изобретательских задач /Г.С.Альтшуллер. – Новосибирск: Наука, 1986. – 206 с.
2. Богоявленская Д.Б. О предмете и методе исследования творческих способностей /Д.Б.Богоявленская // Психол. журн. – 1995. – Т. 16. – № 5. – С. 49-58.
3. Буш Г.Я. Основы эвристики для изобретателей /Г.Я.Буш. – Рига: Знание, 1977. – 95с.
4. Дружинин В.Н. Когнитивные способности структура диагностика, развитие. – М.: ПЕР СЭ; СПб: ИМАТОН-М, 2001. – 224 с.
5. Ершова-Бабенко И.В. Внедрение психосенергетического подхода в медицинском вузе. Метод “creative power” (Создающая сила) /И.В.Ершова-Бабенко, Т.Пашенко, Т.Богачук// Соціальні технології: актуальні проблеми теорії і практики. – Одеса, 2002. – Вип.19. – С. 66-67.
6. Лящук П.М. Лікар загальної практики: якість підготовки / П.М.Лящук, В.П.Пішак// Ваше здоров'я. – 2002. – Т.6. – №25 (651). – С.4.
7. Лящук П.М. Клініка – вища школа лікарської майстерності / П.М.Лящук, В.П.Пішак// Буковинський медичний вісник. – 2007. – Т.11, №1. – С. 151-153.
8. Моляко В.О. Психологическая система тренинга конструктивного мышления /В.О.Моляко//Вопр. психологии. – 2000. – №5. – С. 136-141.
9. Пидаев А.В. Болонский процесс в Европе /А.В.Пидаев, В.Г.Передерий. – Одесса: Медуниверситет, 2004. – 192 с.
10. Чавчанидзе В.В. Проблемы управления интеллектуальной деятельностью. Психозвистическое программирование / В.В.Чавчанидзе. – Тбилиси: Мецниереба, 1974 – 167 с.
11. Эсаулов А.Ф. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов /А.Ф.Эсаулов. – М.: Высшая школа, 1982. – 223 с.

12. Gordon W. Metaphor and invention // The creativity Questions. Durham, NC: Duke University Press. – 1976.
13. Халперн Д. Психология критического мышления /Д.Халперн. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. – 501с.

The article substantiates the relevance to activate creative potential of future specialists in the field of medicine, who should ensure innovative development of society. The issues concerning the nature of creative task have been considered and the identification features of creative thinking activity of a student majoring in medicine have been pointed out. There have been singled out the compounds of a thinking process directed to the solution of medical problem: understanding process, forecasting process and approbation process. The psychological aspects of creative thinking activation and optimization have been analyzed. The article considers psychological principals (basis) of creative training implementation to activate the medical thinking process of future doctors. The possibility of positive influence of KARUS training system has been substantiated. Besides, the article illustrates the possibility to use educational problems in clinical subjects (for example: ophthalmology problems) as a basis for training tasks of KARUS system.

Taking as an example students' creative medical thinking, the efficiency has been proved of the creative training implementation which increases subjective sensuality, provides synergy development and activation of intuitive components of creative thinking process.

Key words: creative medical thinking, understanding, forecasting and approbation processes, creative training, KARUS.

Отримано: 25.02.2012 р.

УДК 159.9:616-002.5

В.П.Молев

Психологічні фактори формування комплаєнса хворих на туберкульоз із алкогольною залежністю

У статті розглянуто психологічні фактори, що детермінують формування комплаєнса хворих на туберкульоз із алкогольною залежністю, серед них: мотивація до лікування, рівень суб'єктивного контролю, тип ставлення до хвороби, індивідуально-типологічні особливості. Виділено три види комплаєнса – повний, частковий і низький.

Ключові слова: алкогольна залежність, туберкульоз, комплаєнс, мотивація до лікування, рівень суб'єктивного контролю, ставлення до хвороби.

В статтю рассмотрены психологические факторы, детерминирующие формирование комплаенса больных туберкулезом легких с алкогольной зависимостью, среди них: мотивация к лечению, уровень субъективного контроля, тип отношения к болезни, индивидуально-типологические особенности. Выделены три вида комплаенса – полный, частичный и низкий.

Ключевые слова: алкогольная зависимость, туберкулез, комплаєнс, мотивация к лечению, уровень субъективного контроля, отношение к болезни

Хворі на туберкульоз, що страждають на алкоголізм, становлять найбільш соціально й епідеміологічно небезпечну групу пацієнтів, які важко піддаються повноцінному лікуванню від туберкульозу. Частота туберкульозу серед хворих на хронічний алкоголізм так само, як і алкоголізму серед хворих на туберкульоз, значна [6]. Частіше туберкульоз приєднується до алкоголізму, рідше у хворих на туберкульоз розвивається алкоголізм. Згідно із статистичними даними [6; 10], алкоголізм у 86,7 – 88,3% хворих є первинним захворюванням і тільки у 11,7 – 13,3% пацієнтів розвивається на фоні туберкульозу. Це дозволяє характеризувати більшість осіб з поєднаною патологією як хворих на алкоголізм із супутнім йому туберкульозом. Для хворих на туберкульоз та алкоголізм характерна депресія з дистрофічним відтінком, що сприяє збільшенню потягу до алкоголю [1; 10].

Сучасна концепція реабілітації осіб з залежністю від психоактивних речовин (ПАР) передбачає побудову системи лікарських заходів, які носять характер тривалих терапевтичних програм [4]. У цих умовах особливого значення набуває проблема комплаєнсу. У медичному тлумаченні під комплаєнсом розуміють готовність, бажання, внутрішній обов'язок пацієнта виконувати призначення лікаря. Недодержання хворими терапевтичного режиму значно знижує ефективність лікування, а приховування від лікаря порушень режиму призводить до помилок при виборі подальших методів лікування.

Вважають, що рівень комплаєнсу залежить від багатьох специфічних та неспецифічних факторів, які пов'язані з пацієнтом, з лікарем та з організацією лікування. Серед тих, що пов'язані з пацієнтом, виділяються фактори, які утруднюють комплаєнс: тривога та страх, дезорганізація мислення, негативізм, соціопатичні тенденції, анозогнозія, амбівалентність, знижена (нестійка)

критика [14]. Суттєво, що є дані про вплив преморбідних особливостей пацієнтів на їх комплаєнс [15]. Так, хворі з істеричними рисами відрізняються легковажним та недбалим ставленням до лікування. Вони використовують лікарські засоби для маніпулювання оточуючими, для них актуальним є ризик залежності від лікаря. Хворі з obsесивними рисами пунктуально виконують призначення лікаря, прийом ліків перетворюють в ритуал, що ускладнює їх відміну. Самолікування або зловживання психотропними засобами властиве особистостям з невротичною структурою, психічно незрілим або схильним до ситуаційно тривожних реакцій. Відомо, що терапевтичний режим не обмежується схемою прийому лікарських препаратів, а містить цілий комплекс рекомендацій для зміни життєвого стилю та поведінки пацієнта, які підтримують хворобу [3; 9]. М.М. Кабанов [7], розглядаючи реабілітацію як системне бачення хворого, вказує на чималі труднощі на шляху до реалізації будь-якої реабілітаційної програми. Досягнення високого рівня комплаєнсу, з його точки зору, неможливе без подолання страху пацієнта перед спілкуванням з лікарем, перед діагнозом, без усвідомлення ним прийнятної для свого статусу “внутрішньої картини хвороби”. Крім того, комплаєнс залежить від психологічних особливостей пацієнта (рівня емпатії, вміння спілкуватися та ін.) та стилю роботи медичного закладу його репутації, професіоналізму персоналу. В деяких дослідженнях вивчалась залежність комплаєнсу від клінічної ситуації та терапевтичної програми. Стверджується, що поряд з “особливими” рисами комплаєнсу, які властиві природі конкретної хвороби, особисті фактори, що впливають на його рівень, мало специфічні [16].

Метою дослідження було визначення психологічних факторів, які впливають на формування комплаєнсу у хворих на туберкульоз легень з алкогольною залежністю.

Матеріали та методи дослідження

Для реалізації даної мети використовувались такі методики:

1. Методика Кеттела для оцінки особистісних особливостей [2];
2. Методика оцінки мотивів вживання алкоголю, запропонована В. Ю. Зав'яловим [5];
3. Опитувальник для вивчення установок до лікування, розроблений у Психоневрологічному інституті ім. В. М. Бехтерева [8];
4. Методика “Тип ставлення до хвороби” для дослідження типу реагування на захворювання [11];
5. Методика визначення рівня суб'єктивного контролю (РСК) [12].

Для визначення рівня комплаєнсу застосовувався розроблений Л.Ф. Шестопаповою і Н.М.Лісною опитувальник [13], який являє собою набір питань з варіантами відповідей задежно від різноманітних аспектів дотримання хворими терапевтичного режиму. Опитувальник дозволяє діагностувати рівні комплаєнсу: повний, частковий та низький.

Під комплаєнсом ми розуміли свідоме додержання хворим терапевтичного режиму та співробітництво зі спеціалістами. У рамках даного підходу були виділені такі основні визначення:

– по-перше, комплаєнс розглядався як клініко-психологічний феномен, який формувався в процесі терапевтичних відносин та був результатом узгодженості поглядів пацієнта і лікаря на прояви захворювання, методи лікування та оцінку дій;

– по-друге, терапевтичний режим передбачав відмову хворого від вживання алкоголю, дотримання ним схеми прийому лікарських препаратів, відвідування індивідуальних психокорекційних занять;

– по-третє, комплаєнс називався повним, якщо хворі дотримувалися режиму тверезості, своєчасно приймали призначені лікарські засоби та співпрацювали зі спеціалістами (лікарем, психологом) протягом основного лікувального курсу та підтримуючої терапії. Частковим комплаєнсом вважалось виконання лікарських призначень із епізодичними порушеннями (зміною дозування та часу приймання), участь в психокорекційній програмі з пропуском декількох занять та збереженням або поодиноким порушенням режиму тверезості. Низьким рівнем комплаєнсу вважались регулярні порушення режиму тверезості, відмова або мінімальна участь в психокорекційній роботі, частковий прийом лікарських препаратів.

Всього було обстежено 48 хворих з алкогольною залежністю, які страждали на вперше виявлений туберкульоз легень без вираженої специфічної інтоксикації. Діагностика психічних та поведінкових порушень, характерних для синдрому алкогольної залежності, проводилась відповідно до Міжнародної класифікації захворювань 10-го перегляду (МКБ-10).

Результати дослідження та їх обговорення. Серед усіх обстежених повний вид комплаєнсу діагностувався у 12 (25,0%) хворих, частковий – у 25 (52,1%), низький – у 11 (22,9%) осіб. Серед мотиваційних факторів, що впливали на формування комплаєнсу, розглядалися мотивація вживання алкоголю та наявні терапевтичні настанови.

Виявилось, що для більшості хворих були характерні традиційні (соціально обумовлені), гедоністичні (обумовлені

бажанням отримати задоволення) та атарактичні (пов'язані з бажанням нейтралізувати негативні переживання) мотиви вживання алкоголю.

Було проведено дослідження зв'язку показника рівня комплаєнсу та показників мотивації вживання алкоголю за допомогою кореляційного аналізу. Так, достовірний позитивний кореляційний зв'язок був встановлений з показником, який відповідає атарактичним мотивам вживання алкоголю. Дані мотиви, як відомо, пов'язані з бажанням нейтралізувати напругу, тривогу, страх за допомогою алкоголю. На нашу думку, високий рівень комплаєнсу пацієнтів з атарактичною мотивацією вживання алкоголю пояснювався наявністю у них позитивних очікувань відносно можливих ефектів лікування, а саме, очікування допомоги у вирішенні внутрішнього особистісного конфлікту або в налагодженні взаємин із близькими людьми.

Було виявлено негативну кореляцію з показником, який відображає виразність власне патологічних мотивів, які проявлялися на клінічному рівні у формі хворобливої тяги. До них належали: "похмільні" мотиви, які були виражені у прагненні за допомогою алкоголю зняти прояви синдрому відміни, психофізичний дискомфорт; адиктивні мотиви, які відображали "пристрасть" до алкоголю, фіксацію у свідомості хворобливого потягу до нього та мотиви самопошкодження. Ці мотиви вживання алкоголю відповідають хронізації хворобливих симптомів, що відображалось у зміні усєї мотиваційної сфери особистості хворого. Відповідно до отриманих даних, встановлено, що чим більш вираженими були власне патологічні мотиви вживання алкоголю у осіб з алкогольною залежністю, тим частіше вони були схильні порушувати встановлений лікувальний режим.

Негативний кореляційний зв'язок з показником комплаєнсу мали також показники, які відображають гедоністичні та субмісивні мотиви вживання алкоголю. Хворим з такими мотивами було властиво співвідносити поняття "випивка" з веселим проведенням часу, розвагою, приємним спілкуванням. Хворим важко було протистояти обставинам, які провокують вживання алкоголю, а лікувальні процедури та режим тверезості сприймався важким, небажаним обов'язком.

Дослідження терапевтичних настанов виявило, що найчастіше зустрічались настанови на досягнення симптоматичного покращення та пасивну позицію у лікуванні. Було встановлено також зв'язок показника рівня комплаєнсу з показниками, які відображають мотивацію до лікування.

Показник настанови на досягнення інсайту, тобто розуміння прихованих причин хвороби, хворобливих змін особистості та можливостей терапії, а також показник настанови на зміну поведінки позитивно корелювали з показником сформованого комплаєнсу. Така мотивація була характерна для хворих, які усвідомлюють наявність хвороби, а також необхідність лікування та, у зв'язку з цим, критично розглядають свою “алкогольну” поведінку.

Негативна кореляція була встановлена з показниками, які відображають настанову на отримання “вторинного виграшу” від хвороби та настанову на пасивну позицію в лікуванні. Вибір даних настанов був характерним для хворих, які очікують, що саме перебування у лікарні забезпечить їх потребу в безпеці, стане приводом для відкладання рішення важливих життєвих питань та уникнення відповідальності за близьких. Пасивна настанова передбачала вимушене звернення до лікаря під тиском рідних, обтяжливе перебування в стаціонарі та формальне, поверхнєве ставлення до лікування – інколи, приховану опозицію до вимог лікувального режиму. Хворі часто пропускали візити до лікаря, ухилялися від участі в психокорекційній роботі. Дослідження впливу особистісних особливостей на комплаєнс проводилося за допомогою методики Кеттела. З урахуванням максимальних та мінімальних оцінок, які були отримані по факторам опитувальника, для обстежених характерним був профіль, що умовно відбивався формулою $FHO - Q2CB$ тобто, домінуючими рисами хворих були імпульсивність, лабільність настрою, тривожність, вразливість, конформізм у поєднанні з конкретністю, ригідністю мислення.

Відносно показників цієї методики за допомогою кореляційного аналізу були отримані такі результати: фактори Н і Е, F, які відображають ступінь соціальної активності, фактор С – емоційну стійкість і фактор І – здатність до емпатії отримали позитивну кореляцію з рівнем комплаєнсу. Отримані дані підтвердили той факт, що впевнені, активні хворі мають достеменно більш високий рівень виконання лікарських рекомендацій, ніж не впевнені в своїх силах, тривожні пацієнти. Негативна кореляція була отримана з показником фактора М – “Практичність – розвинена уява”. Так, хворі з низькими оцінками за даною шкалою, яким була властива практичність, уважність до дрібниць, орієнтація на загальноприйняті норми, мали повніший комплаєнс, ніж хворі з високими оцінками, які характеризувалися як люди з розвинутою уявою, орієнтовані на свій внутрішній світ, але при цьому непрактичні і, як наслідок, нездатні точно виконувати терапевтичні рекомендації.

Також мали негативну кореляцію показники факторів Q1 – “консерватизм –радикалізм” та Q2 – “конформізм –нонконформізм”. Ці дані, напевно, вказують на те, що конформізм та прихильність до загальноприйнятих норм поведінки є тими особистісними якостями, які полегшують прийняття пацієнтом рекомендацій лікаря та вироблення узгодженого плану дій.

Однією з важливіших клінічних та соціально-психологічних характеристик особистості є ступінь активності людини в досягненні своїх цілей, міра самостійності поведінки, рівень розвитку відповідальності за те, що з нею відбувається. Ця загальна характеристика впливає на більшість аспектів поведінки людини та набуває особливого значення у діяльності, пов’язаній з лікуванням та одужанням. Рівень відповідальності хворих вивчався за допомогою методики РСК. У більшості обстежених (36, або 75%) хворих діагностувався екстернальний локус контролю, що відображало зниження здібності до відповідальності та регулювання своєї поведінки.

Так, достовірний позитивний кореляційний зв’язок був встановлений між показниками рівня комплаєнсу та показником загальної інтернальності. Високий показник за даною шкалою відповідає високому рівню суб’єктивного контролю за будь-якими значущими ситуаціями. Це означає, що пацієнти з високим рівнем суб’єктивного контролю почували себе відповідальними за те, як складалося їхнє життя в цілому, а в процесі лікування при виконанні лікувальних інструкцій здатні були проявляти необхідну обов’язковість та старанність.

Позитивна кореляція була встановлена також з показниками таких шкал:

- інтернальності в галузі досягнень, що відповідало високому рівню суб’єктивного контролю над емоційно позитивними подіями та ситуаціями. Така установка сприяла більш оптимістичному погляду на ефекти лікування та їх більший впевненості у собі хворих;
- інтернальності у виробничих стосунках, що означало більш активну позицію цих хворих стосовно організації власної професійної діяльності, в своєму просування по службі;
- інтернальності в сімейних стосунках, що визначало відповідальність за події в сімейному житті;
- інтернальності щодо здоров’я та хвороби. Ці дані свідчили про взаємозв’язок фактора відповідальності хворих за своє здоров’я та свій спосіб життя, з одного боку, та дотриманням ними терапевтичного режиму – з іншого.

За результатами методики „Тип ставлення до хвороби” характерним для обстежених виявився дифузний тип ставлення до хвороби, який характеризувався домінуванням шкал сензитивного, неврастеничного, тривожного та ергопатичного типу реагування.

При проведенні кореляційного аналізу показника комплаєнсу з показниками шкал методики “Тип ставлення до хвороби” був виявлений такий кореляційний зв’язок: позитивний з показниками сензитивного, гармонійного, ергопатичного і егоцентричного типів ставлення до хвороби; негативний – з апатичним, меланхолійним та анозогнозичним типами. Виходячи із отриманих даних, такі характеристики хворих, як їх занепокоєння можливим несприятливим враженням, яке може справити на оточуючих звістка про захворювання; побоювання, що оточуючі стануть зневажливо ставитися до них; прагнення зберегти можливість активної трудової діяльності, а також здатність адекватно оцінювати свій стан, сприяли становленню більш повного комплаєнсу. Навпаки, слабке усвідомлення хвороби, байдужість до наслідків захворювання, знецінення ефектів лікування, незацікавленість в одужанні, песимістичний і разом з тим споживчий погляд, розповсюджений на все навколо, ускладнювали формування позитивних терапевтичних установок і, як наслідок, забезпечували низький рівень комплаєнсу.

Висновки

1. Формування рівня комплаєнсу хворих з алкогольною залежністю детермінується складним сполученням психологічних факторів, серед яких основними є мотиви вживання алкоголю, наявні настанови до лікування, тип ставлення до хвороби, рівень суб’єктивного контролю, а також деякі індивідуально-типологічні особливості.

2. До факторів, що сприяють підвищенню рівня комплаєнсу належать атарактичні мотиви вживання алкоголю, терапевтичні настанови на інсайт та зміну поведінки, інтернальність у галузі досягнень та по відношенню до здоров’я, сензитивно-ергопатичний тип ставлення до хвороби і такі особливості характеру, як товариськість, практичність й конформізм. Фактори, що знижують рівень комплаєнсу, пов’язані з гедоністичними та власне патологічними мотивами вживання алкоголю, настановами на пасивну позицію та отримання “вторинного виграшу” від знаходження на лікуванні, апатичним або меланхолійним ставленням до захворювання й такими особистісними характеристиками, як критичне ставлення до оточуючих та нонконформізм.

3. Урахування даних результатів може служити основою для створення спеціальних психокорекційних програм, спрямованих на підвищення мотивації до лікування, оптимізацію терапевтичного співробітництва та збереження ремісії хворих з алкогольною залежністю.

Список використаних джерел

1. Бараненко А. В. Оценка качества жизни у лиц, зависимых от алкоголя (обзор) / А. В. Бараненко, О. Б. Калиниченко // Український вісник психоневрології. – 2003. – Т. 11. – Вип. 2. – С. 68–71.
2. Батаршев А. В. Психодиагностика пограничных расстройств личности и поведения. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2004. – 320 с.
3. Валентик Ю. В. Мишени психотерапии в наркологии / Ю. В. Валентик // Лекции по наркологии. – М., 1999. – С.140 – 176.
4. Ерышев О.Ф. Динамика ремиссий при алкоголизме и противорецидивное лечение / О.Ф. Ерышев, Т.Г. Рыбакова; под общей редакцией М.М. Кабанова. – СПб., изд. Психоневрологического института им. В.М. Бехтерева. – Т. 136. – 1996. – 190 с.
5. Завьялов В. Ю. Психологические аспекты формирования алкогольной зависимости [монография] / В. Ю. Завьялов ; отв. ред. Ц. П. Короленко. – Новосибирск : Наука, Новосибирский ин-т биоорганической химии, 1988. – 198 с.
6. Гльницький, І. Г. Туберкульоз в західних областях України в умовах епідемії / І. Г. Гльницький, О. П. Костик, Л. І. Гльницька // Інфекційні хвороби. – 2008. – № 1. – С. 6-10.
7. Кабанов М. М. Охрана психического здоровья и проблемы стигматизации и комплаенса / М.М.Кабанов // Социальная и клиническая психиатрия. – 1998. – Т. 8. – № 2. – С. 58 – 62.
8. Карвасарский Б.Д. Медицинская психология /Б.Д.Карвасарский. – Л.: Медицина, 1982. – 272 с.
9. Маклеллан А.Т. Материалы ООН. Инвестиции в лечение наркоманий: документ для обсуждения на уровне лиц, ответственных за разработку политики / А. Т. Маклеллан // Наркология. – 2005. – № 4. – С. 18 – 32.
10. Мельник, В. М. Причини неефективного лікування хворих на вперше діагностованих деструктивний туберкульоз легень / В.М. Мельник, Ю.М. Валецький, О.Ю. Манохина // Журнал практичного лікаря. – 2004. – №4. – С. 17-20.
11. Методика для психологической диагностики типов отношения к болезни: Методические рекомендации]. – Л., 1987. – 26 с.

12. Методика определения уровня субъективного контроля (УСК): [Методические рекомендации]. – Л., 1984. – 22 с.
13. Шестопалова Л.Ф. Уровни и типы комплайенса больных с алкогольной зависимостью / Л.Ф. Шестопалова, Н.М. Лесная // Журнал психиатрии и медицинской психологии. – 2010. – № 1-2. – С. 69-74.
14. Corrigan P. W. From noncompliance to collaboration in the treatment of schizophrenia / P. W. Corrigan, R.P. Liberman, J.D. Engel // Hospital and Community Psychiatry. – 1990. – Vol. 41. – P. 1203 – 1211.
15. Diamond R.J. Enhancing medication use in schizophrenic patients / R.J. Diamond // Journal of Clinical Psychiatry. – 1983. – Vol. 44. – P. 7 – 14.
16. Kemp R. Compliance Therapy: An Intervention Targeting Insight and Treatment Adherence in Psychotic Patients / R. Kemp, A. David // B. M. J. – 1996. – Vol. 312. – P.345-349.

In the presented article the psychological factors of compliance in alcohol dependent persons are described. Motivation to the treatment, the patients's different subjective control, type of attitude to the disease, the patients's personality characteristics are determined.

Key words: alcohol addiction, tuberculosis, compliance, motivation for treatment, the level of subjective control, related to the disease.

Отримано: 2.02.2012 р.

УДК 159.955

Н.І.Навоєва

Особливості розумової діяльності МЕНЕДЖЕРА

У статті автором розглянуто особливості розумової діяльності менеджера на тлі системних властивостей організації як складного, динамічного об'єкту його пізнання і діяльності; обґрунтовано необхідність зміни парадигми мислення менеджера в сучасних умовах існування і розвитку – від лінійного мислення до системного мислення, що сприятиме підвищенню професійного рівня менеджера.

Ключові слова: менеджер, об'єкт, система, мислення, зв'язки, парадигма, рівні, підрівні, цілі, результат.

В статье автором рассмотрены особенности мыслительной деятельности менеджера на фоне системных свойств организации как сложного, динамического объекта его познания и деятельности; обоснована необходимость смены парадигмы мышления менеджера в современных условиях существования и развития – от линейного мышления к системному мышлению, что будет способствовать повышению профессионального уровня менеджера.

Ключевые слова: менеджер, объект, система, мышление, связи, парадигма, уровни, подуровни, цели, результат.

Постановка проблеми. Будь-яка епоха змушує людину мислити у рамках своєї парадигми. Зміна світоглядної парадигми на рубежі ХХ-ХХІ ст. супроводжується переходом від лінійного мислення до системного мислення. Лінійне мислення, сформоване упродовж віків класичною наукою, системою навчання, сучасними методами аналізу бізнесу, було побудоване на аналізі причиново-наслідкових зв'язків з використанням логіки і покрокових технологій, результатом чого було створення причиново-наслідкових лінійних ланцюжків з думок. Системне мислення характеризується відсутністю подібних зв'язків і виходить за межі покрокової технології, будучи одночасно інтелектуальним і інтуїтивним [8;12].

Сьогодні системне мислення необхідне як при проведенні наукових досліджень, так і в усіх напрямках практичної діяльності: політичної; економічної; культурної; управлінської; інженерної; освітньої і т.і.

Мета досліджень: дослідження особливостей професійної розумової діяльності менеджера, спрямованої на прийняття управлінських рішень на рівні організації як відкритої системи.

Сутнісний зміст і виклад основного матеріалу досліджень. Об'єктом професійної діяльності менеджера є організація, яка визначається в класичному менеджменті як група людей, діяльність яких усвідомлено скоординована для досягнення цілей [11]. Оскільки організація є складним системно-ієрархічним утворенням, для менеджера при прийнятті управлінських рішень є важливим усвідомлення основних системних характеристик організації: внутрішнього-зовнішнього; частки та цілого; організаційної структури; системи цілей; системи характерних параметрів, які підрозділяються на ті, що впливають на діяльність, і ті, що відображують результати діяльності організації; взаємозв'язків між окремими елементами та структурними підрозділами, характерними внутрішніми та зовнішніми параметрами.

Розумова діяльність менеджера ускладнюється тим, що, маючи усі системні властивості на внутрішньому плані, організація

одночасно вписана в зовнішнє середовище як систему більш високого рівня, яка включає цілий ряд взаємопов'язаних між собою підсистем і середовищ: галузь, ринок, політична, економічна, правова підсистеми; соціально-демографічне, культурне, природне середовища [10;11]. Всі ці підсистем знаходяться між собою у постійних, неоднозначних, динамічних взаємозв'язках. Результати взаємодії впливають на результати діяльності організації, що потребує від менеджера постійної оцінки ситуації, формування цілей, прийняття рішень щодо подальшої діяльності організації з урахуванням зовнішніх впливів.

Цілком природно, що менеджерів при прийнятті будь-яких управлінських рішень необхідно мати мислення, адекватне середовищу, в якому йому доводиться працювати. Більш того, особисті потреби менеджера можуть бути забезпечені тільки у тому разі, коли через прийняття їм ефективних управлінських рішень будуть реалізовані цілі організації.

Виходячи з психологічних особливостей потреб, цілком доцільно, що мотивом для менеджера в першу чергу є підвищення свого управлінського прибутку, на що спрямована його розумова діяльність, яка організується на рівні системи психологічних функцій відображення, за підтримки емоційно-вольової сфери. Але підвищення особистого управлінського прибутку менеджера забезпечує також підвищення результативності організації в цілому [2;3;4; 5]. Саме тут стикаються особисті інтереси менеджера та організації, на рівні "суб'єкт-об'єктних" відносин, як системного утворення.

Всі проблеми, які доводиться вирішувати менеджеру у процесі своєї професійної діяльності, зароджуються не стільки в площині самої організації, скільки на лінії сполучення організації із зовнішнім середовищем, яке відрізняється сьогодні особливо високим рівнем динамічності, мінливості, неоднозначності на тлі глобального перевлаштування світу [10].

Разом з тим, у практичному менеджменті дуже часто усі внутрішні елементи організації розглядаються окремо, не враховуються їх взаємозв'язки на системному рівні, відповідно, прогнозовані результати не є достовірними на рівні організації, що знижує ефективність управлінських рішень. Це є цілком закономірним, тому що систему взагалі не можна зрозуміти за допомогою аналізу, урахуваючи, що властивості її частин не є загальними властивостями цілого. Останнє, на думку Ф. Капра [8], може бути усвідомленим тільки в контексті більшого цілого. Менеджеру, при прийнятті управлінських рішень, необхідно

одночасно враховувати: системні властивості організації у внутрішньому полі; системні властивості зовнішнього середовища; розглядати процеси взаємодії одночасно на декількох взаємопов'язаних між собою рівнях – на внутрішньому полі організації, у зовнішньому середовищі, між організацією і зовнішнім середовищем.

Завдання менеджера полягає в тому, щоб за рахунок прийняття ефективного управлінського рішення щодо проблеми, яка виникла, забезпечити цілісність, результативність і ефективність організації. Це дуже складне завдання, яке вирішується менеджером на суб'єктивному рівні його розумової діяльності відповідно до системного об'єкта, який характеризується структурною складністю. Більш того, усі рівні, підрівні, елементи і взаємозв'язки на рівні організаційно-управлінської структури не є статичними, а характеризуються високим рівнем динамічності; проблеми організації не побудовані в лійні ланцюжки, а пов'язані між собою циклами, петлями і контурами [12]. Міра динамізму організації визначається рівнем динаміки безлічі різноманітних процесів, явищ і чинників, які одночасно здійснюються і впливають як на стан внутрішнього ділового поля організації, так і на характер її взаємодії з зовнішнім середовищем. Оскільки усі процеси і явища, які відбуваються у внутрішній і зовнішній площині, мають різний рівень значення відносно один одного, а також – до зазначеної проблеми, менеджеріві необхідно виокремлювати саме ті системні явища, процеси і чинники, які більшою мірою сприятимуть виявленню вузьких місць і вирішенню конкретних проблем.

Вирішення таких складних завдань можливе лише при використанні системного підходу, коли на підставі системного аналізу та синтезу виявляються проблемні зони, які накладаються на структуру організації та визначаються нові проблеми та ступінь їх впливу на організацію. Джерелом інформації для менеджера є різні знакові та символічні системи (тексти, таблиці, схеми, формули та ін.), технічні засоби передачі інформації (телефони, комп'ютери, локальні і глобальні мережі та ін.), вербальне і невербальне спілкування, об'єднані в єдину інформаційну систему, яка на матеріальному рівні відображується у вигляді сукупності системних документів. Інформація, відображуючись на внутрішніх мозкових структурах менеджера, аналізується їм за допомогою особистої сукупності психологічних функцій, які проявляються на рівні нейродинаміки. При цьому менеджер застосовує відповідні аналітико-синтезуючі методології на рівні системного підходу.

Проведення аналізу зовнішньої інформації на особистому внутрішньому рівні надає можливість менеджеру усвідомлювати і оцінювати характер та ступень змін у стані організації, на рівні її просторово-часового континууму, в системних вимірах.

Організація менеджером розумової діяльності, зосередженої на аналізі, синтезі, умовиводах на системному рівні, надає йому можливість виявлення складних взаємозв'язків і чинників впливу на результати діяльності організації з урахуванням внутрішніх організаційно-структурних, техніко-технологічних особливостей, динамізму управлінських, організаційних і соціальних процесів на внутрішньому рівні, а також – процесів, явищ і чинників впливу на організацію з боку зовнішнього середовища.

Процес прийняття управлінського рішення потребує від менеджера урахуванням цілого ряду системних чинників, таких, як: умови; засоби і ресурси, необхідні для реалізації прийнятого рішення; продуманість нових завдань з точки зору їх виробничої, технологічної, технічної, економічної, кадрової, організаційної та інших доцільностей; передбачення необхідності конкретних умов і засобів при виконанні певних дій і операцій. Необхідно забезпечити: виключення неоднозначності певних завдань і робіт; облік чинника часу і завантаженості виконавців; чітку адресність завдань; орієнтацію на реальні терміни [2;10;11].

Кожне прийняте менеджером рішення носить системний характер та реалізується з метою досягнення системних цілей на підставі прямих і зворотних зв'язків, петель, посилюючих і стабілізуючих контурів, які активуються в результаті здійснення процесу обміну інформацією [12]. І тут існує своя складність, оскільки будь-яка знову сформульована ціль пов'язана з іншими цілями і підцілями на рівні дерева цілей організації. Відповідно, реалізація окремої конкретної цілі буде мати різноманітний вплив на ефективність вирішення системної проблеми [10;11]. Тому важливим є розуміння менеджером системності на рівні дерева цілей та прогнозування впливу на результат реалізації прийнятого рішення конкретної цілі у сформульованому аспекті.

Менеджер вирішує будь-яку приватну проблему на рівні організації, реалізуючи прийняті щодо неї системні рішення і цілі, що потребує організації процесу мислення у системних координатах, на підставі процесу інформаційного обміну, із забезпеченням через систему документообігу і систему управління необхідних обсягів та швидкості передачі інформації, її релевантності, чіткої адресності і контролю за виконанням.

Вирішення на системному рівні такого складного комплексу питань, які стосуються кожної, знову виникаючої, ситуації і

проблеми, вимагає необхідність для менеджера, в процесі його розумової діяльності, враховувати: її функціональну, організаційну і управлінську структури, які формуються, виходячи з дерева цілей; особливості, конструкцію, зміст і контури дерева цілей організації; характеристики зовнішнього середовища і особливості взаємодії організації з нею; системність, конфігурацію та характеристики каналів передачі інформації як у внутрішньому, так і зовнішньому полі організації.

Ефективна діяльність організації забезпечується за умови забезпечення менеджером взаємодії між усіма структурними та елементними складовими організації через систему документообігу, яка формується на підставі інформаційної мережі організації. Не уміння менеджером враховувати усю сукупність процесів, явищ і чинників при ухваленні рішень може обернутися для організації появою нових, більш складніших проблем, аж до того, що організація може виявитися на межі виживання.

Уміння бачити об'єкт своєї діяльності на системному рівні вимагає від менеджера зміни парадигми свого індивідуального мислення: від лінійного мислення до системного мислення, враховуючи, що організація як об'єкт діяльності має системні властивості та вписана в систему більш високого рівня і знаходиться під її впливом [8;11;12]. Особисто менеджер, як суб'єкт діяльності так само має системні властивості на усіх рівнях свого існування: фізичному; фізіологічному; нервово-психічному; емоційно-вольовому; психологічному [;9]. Менеджер приймає системні рішення, використовуючи свої особисті системні властивості, на підставі системного мислення.

Використання системного мислення дозволить менеджеру, виходячи за межі нібито ізольованого на рівні організації, бачити системні зв'язки та розуміти ті процеси і явища, які викликають зміни та породжують проблемні ситуації на системному рівні організації. Розуміння цих системних змін надасть менеджеру можливість приймати більш ефективні управлінські рішення, що забезпечить підвищення його особистої ефективності як професійного фахівця.

Сьогодні існує досить скромна кількість наукової літератури, де визначається суть і характеристики системного мислення, і серед них – Ф. Капра [8], Дж. О'Коннор [12], З.О. Решетова [13], В.К.Толкачев [Т16] та ін. В усіх цих джерелах системне мислення розглядається на тлі поняття систем і їх системних характеристик, носить контекстуальний характер, характеризується відсутністю причинно-наслідкових зв'язків і виходить за межі покрокової технології, будучи одночасно інтелектуальним та інтуїтивним.

У той же час А.В. Брушлинський [6], В.В. Давыдов [7], С.Л.Рубінштейн [14], О.К. Тихомиров [15] вказують, що мислення, в першу чергу, є категорія психологічна. Відповідно до цього, не розуміння психологізму системного мислення робить проблематичним його усвідомлений і комплексний розвиток на усіх рівнях навчання і підготовки фахівців, і зокрема – при підготовці менеджерів. А звідси, практична реалізація менеджером системного мислення в процесі його розумової діяльності, при прийнятті управлінських рішень, буде досить неефективною. Все це буде сприяти формуванню нових проблем на усіх рівнях життєдіяльності організації як відкритої системи, знижувати ефективність її діяльності та зменшувати ступень реалізації особистих потреб менеджера.

Висновки

Будь-яка епоха змушує людину мислити у рамках своєї парадигми. Сучасна зміна парадигм супроводжується сьогодні переходом від лінійного мислення до системного мислення.

Системне мислення необхідне в усіх напрямках теоретичної і практичної діяльності людини: політичної; економічної; наукової; культурної; управлінської.

Розумова діяльність менеджера організується і протікає на тлі просторово-часового континууму організації як відкритої системи з високим рівнем складності і динамізму, вписаної в більш складну систему зовнішнього середовища.

Будь-яка проблема на рівні організації, яку доводиться вирішувати менеджеру, є системна проблема, яка формується на границі взаємодії організації з зовнішнім середовищем, під сукупним впливом складних, багатовимірних, динамічних, системних чинників.

При вирішенні складного комплексу питань, що стосуються кожної знову виникаючої ситуації і проблеми, увага менеджера має бути сфокусована на системному аналізі та синтезі відповідно до зазначеної проблеми; прийнятті та ухваленні системних управлінських рішень щодо виникаючих проблем з урахуванням категорій “ціле-частка”, “внутрішнє-зовнішнє”, характеру циклічності всіх внутрішніх та зовнішніх процесів у їх співвідношенні.

Вачення об’єкта своєї діяльності (організації) в системному ракурсі вимагає від менеджера зміни парадигми мислення: від лінійного мислення до системного мислення.

Оскільки розвиток системного мислення є завданням між-дисциплінарного рівня, сьогодні потрібні додаткові дослідження по розробці психологічної структури системного мислення, створення програми розвитку системного мислення в процесі

підготовки і професійної діяльності менеджерів з одночасною наповненістю його системними поняттями та формуванням свідомості у системних координатах.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г.Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
2. Байе М.Р. Управленческая экономика и стратегия бизнеса: [Учебное пособие для вузов] / М.Р.Байе; пер. с англ., под ред. А.М. Никитина. – М.; ЮНИТИ-ДАНА, 1999. – 743 с.
3. Бланк И.А. Управление прибылью. – 2-е изд., расш. и доп. / И.А.Бланк. – К.: Ника-Центр, Эльга, 202. – 752 с.
4. Бовыкин В. Новый менеджмент: Решение проблем управления. Повышение в десятки раз темпов роста капитала/В.Бовыкин. – М.: Экономика, 2004. – 316 с.
5. Босчаева З.Н. Управление экономическим ростом/З.Н.Босчаева. – М.: Экономика, 2004. – 316 с.
6. Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование /А. В.Брушлинский. – М.: Мысль, 1979. – 230 с.
7. Давыдов В.В. Анализ структуры мыслительного акта /В.В.Давыдов // Доклады АПН РСФСР. 1960. №2.
8. Капра Ф. Паутина жизни. Новое научное понимание живых систем /Ф.Капра; пер. с англ. под ред. В.Г. Трилиса. – К: София, М.: София, 2003. – 336 с.
9. Ломов Б.Ф. О системном подходе в психологии /Б.Ф.Ломов// Вопросы психологии. – №2. – 1975. – С. 31-45 .
10. Мартиненко М.М. Основы менеджменту: [Підручник]/ М.М.Мартиненко. – К.: Каравела, 2005. – 496 с.
11. Мескон М.Ю. Основы менеджмента / М.Ю.Мескон, М.Альберт, Ф.Хедоури; пер. с англ. – М., 1992.
12. О’Коннор Дж. Искусство системного мышления: Необходимое знание о системах и творческом подходе к решению проблем / Джозеф О’Коннор и Иан Макдермотт ; Пер. с англ. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2006. – 256 с.
13. Формирование системного мышления в обучении: [Учебное пособие для вузов] / Под ред. З.А. Решетовой. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 344 с.
14. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования/ С.Л.Рубинштейн. – М. – Л.:, 1958. – 147 с.
15. Тихомиров О.К. Психология мышления: [Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений]/О.К.Тихомиров. – М.: Издательский центр “Академия”, 2002. – 288 с.

16. Толкачев В.К. Роскошь системного мышления /В.К.Толкачев. – СПб.: Центр практической психологии “Эмпатия”, 1999. – 348 с.

In the article an author is consider the features of cogitative activity of manager on a background system properties of organization, as difficult, dynamic object of his cognition and activity; the necessity of changing of paradigm of thinking of manager is reasonable for the modern terms of existence and development – from the linear thinking to the system thinking, that will assist the increase of professional level of manager.

Keywords: manager, object, system, thinking, connections, paradigm, levels, sublevels, aims, result.

Отримано: 11.02.2012 р.

УДК 159.9:37.015.3

Н.М.Надюк

Розвиток рефлексії як суб'єктної здатності до професійної діяльності викладача вищої школи

Професійне становлення викладача вищої школи розглядається як різноплановий, складнодетермінований феномен із специфічною структурою і динамікою розвитку; його можна визначити як процес “перетворення” людини на суб'єкт професійної педагогічної діяльності і життя в цілому. Провідним чинником в цьому процесі виступає внутрішня активність особистості викладача вищої школи, що виявляється в різних видах педагогічної рефлексії. Суб'єктність визначається як провідна засада успішності професійної діяльності, як рефлексивний феномен особистості, який дозволяє людині визначати ціннісну позицію щодо самої себе і, виходячи з такої позиції, формувати власну професійну стратегію.

Ключові слова: суб'єктність, рефлексія, професійна рефлексія, особистісна здатність.

Профессиональное становление преподавателя высшей школы рассматривается как разноплановый, сложнотерминированный феномен со специфической структурой и динамикой развития; его можно определить как процесс “превращения” человека в субъект профес-

сиональной педагогической деятельности и жизни в целом. Ведущим фактором в этом процессе выступает внутренняя активность личности преподавателя высшей школы, которая оказывается в разных видах педагогической рефлексии. Субъектность определяется как ведущий принцип успешности профессиональной деятельности, как рефлексивный феномен личности, который позволяет человеку определять ценностную позицию по отношению к самому себе и с данной позиции формировать собственную профессиональную стратегию.

Ключевые слова: субъектность, рефлексия, профессиональная рефлексия, личностная способность.

Постановка проблеми. У наш час все більше з'являється психологічних досліджень, в яких професійний розвиток людини розуміється як одна з форм особистісного розвитку та її суб'єктності. Суб'єктність визначається як провідна засада успішності професійної діяльності, як рефлексивний феномен особистості, який дозволяє людині визначати ціннісну позицію щодо самої себе і, виходячи з такої позиції, формувати власну професійну стратегію. В психології суб'єктність визначають як прояв внутрішньої активності, яка дозволяє людині самостійно планувати і реалізовувати власні професійні цілі. І такий процес здійснюється тільки в результаті формування системи внутрішніх рефлексивних ситуацій, що супроводжує професійну діяльність. Рефлексія в такому випадку виступає як особистісна властивість індивіда оновлювати та використовувати всі свої особистісні можливості для професійного розвитку. У процесі рефлексії виникає певна неузгодженість між суб'єктом і середовищем, певне співставлення суб'єктом своїх індивідуальних цілей, цінностей з суспільними інститутами, нормами власної поведінки. Рефлексивною реакцією особистості, в такому разі, стає формування різноманітних моделей професійної поведінки, реалізація суб'єктності у професійно-педагогічній діяльності викладача вищої школи.

Аналіз останніх досліджень. Як показав теоретичний аналіз, на думку більшості дослідників, рефлексія є одним з найважливіших проявів самосвідомості, що забезпечує особі не тільки глибоке усвідомлення свого внутрішнього світу, але і передбачення поведінки інших осіб. Одночасно рефлексія створює можливість, підлаштовуючись під інших осіб, позитивно впливати на них. Можливість співвідношення знань про себе в різних системах координат ("власне Я та інші" і "власне Я та власне Я"), що забезпечується механізмами рефлексії, значно розширює суб'єктні властивості особистості. Таким чином, важливою передумовою розвитку суб'єктності є рефлексія. Л.Виготський вважав рефлексію

за інструмент руху від конкретного до абстрактного як певний рівень свідомості, як процес усвідомлення власної свідомості. Результати рефлексії – “сліди” на поверхні свідомості – “фігури мислення”, одиниці складної сенсу [1]. Важливою передумовою розвитку суб’єктності є рефлексія. Отже, рефлексія це розумовий (раціональний) процес, спрямований на самоаналіз, саморозуміння і самоусвідомлення людиною себе самої. Психологія рефлексії як наукова проблема зосереджена на вивченні особистісної рефлексії – процесу, усвідомлення себе як особистості загалом. Розуміння себе як працівника і професіонала (професійна рефлексія) зазвичай не аналізувалася. Разом із тим, комплексна оцінка фахівця як суб’єкта професійної діяльності можлива лише з урахуванням характеру проявів саме цього процесу. Професійна рефлексія, з нашої точки зору, – це усвідомлення себе у професійній сфері, внутрішня робота, яка визначає професійний самоаналіз, внутрішню репрезентацію зовнішніх подій, пов’язаних з процесом праці та оцінку себе всередині цих подій.

Рефлексія визначається високим рівнем мислення, отже необхідним компонентом рефлексії є мислення, і, в свою чергу, воно стає об’єктом цієї рефлексії. Мислення людини особистісно зумовлене так само, як воно зумовлене і її суб’єктивними особливостями. У дослідженнях Ю. Кулюткіна, Л. Мітіної, Л. Фрідмана, О. Матюшкіна [4; 7] було доведено, що рефлексією розумові процеси є вже в процесі постановки розумового завдання, яке виникає в результаті усвідомлення і аналізу проблемної ситуації, що складається в результаті узгодження потреб суб’єкта і його можливостей. Ю. Кулюткін зазначає, що найбільш загальний феномен, в якому знаходить своє вираження рефлексивність розумової діяльності, полягає в тому, що людина в процесі пошуку активно будує ті засоби, за допомогою яких можлива регуляція розумових дій, тобто свої гіпотези, схеми, моделі [4, с. 25].

Результати дослідження розвитку суб’єктності в онтогенезі багатьма вченими доводять, що з віком розвиток людини відбувається шляхом посилення суб’єктності та подолання “об’єктності”, тобто повної залежності людини від зовнішніх умов [1; 2; 5; 8; 10]. Але, безперечно, вони є наслідком процесів усвідомлення людиною самої себе і самоуправління на основі цього усвідомлення. Розвиток особистості здійснюється у процесі організації та інтегрування людиною свого внутрішнього світу. Це є шлях до себе, шлях до самопізнання й самоусвідомлення. З цього приводу С. Максименко вважає, що психічний розвиток тільки тоді стає розвитком особистості, коли він починає являти собою рефлексію людиною власного досвіду. З цього

моменту людина сама визначає напрями власного розвитку, контролює його і несе за нього відповідальність. Це є те, що в сучасній психології називають саморозвитком [5, с. 96]. Саме через саморозвиток і здійснюється формування суб'єктності людини.

Метою дослідження стало вивчення суб'єктної здатності до професійної діяльності викладача вищої школи та розвитку рефлексії у цьому процесі.

Постановка завдання. Предметом наукового вивчення є процес професійної рефлексії, що здійснюється у результаті вирішення проблемних професійних ситуацій, пошуках нового сенсу власної педагогічної діяльності, формуванні і осмисленні власної професійної позиції. Таким чином, розробка проблеми рефлексії як суб'єктної здатності професійної діяльності потребує спеціального аналізу.

Виклад основного матеріалу. Рефлексія як розумова діяльність покладається на виділення сутнісних підстав власної розумової діяльності. Вона є однією із засад теоретичного мислення. Мислення за зразками не володіє рефлексією. І викладачеві це має бути відомо в першу чергу. Професійна рефлексія викладача досить точно відображає професійну діяльність в умовах вищої школи. Поняття педагогічної рефлексії широко використовується в науковій літературі і краще відображає власний глобальний професійний зміст викладача. Професійна рефлексія викладача вищої школи в широкому сенсі включає такі процеси, як саморозуміння і розуміння інших (колег, студентів, їх батьків), професійна самооцінка і професійна оцінка колег, самоінтерпретація і інтерпретація інших і таке подібне. Такий підхід підтверджується роздумами В. Петровського про розвиток суб'єктності і особистості. Вчений вважає, що розвиток особистості здійснюється в силу того, що людина включена в іншу людину і через це включення розвивається як особистість [8, с. 232]. Проміжок між “вже і ще ні”, “вже став і ще не став” забезпечує рефлексивне осмислення минулого і передбачення майбутнього. А. Маслоу зазначав, що людство знаходиться у тій точці часу, що несхожа на щось, що відбувалося раніше. Життя рухається суттєво швидше, ніж будь коли. Величезне накопичення фактів, знання, методик, винаходів, досягнень в технологіях вимагає змін у підходах до людини, до її стосунків зі світом. Потрібен інший тип людини, яка здатна жити в неперервно мінливому світі [6, с. 68]. А для цього необхідно, щоб людина адекватно усвідомлювала такі зміни у власній життєдіяльності, а також у процесі професійної діяльності.

Психологічно рефлексивність розпочинається там, де виникає відхилення від зразка, де усвідомлюється незадоволення вже

відомим і досягнутим. В такому разі рефлексія в професійній діяльності зумовлює суб'єктну здатність до впровадження зрушень у зразках, до зміни схем професійної діяльності і професійної думки. Але це лише початок рефлексивного руху. Насправді, рефлексивна діяльність як внутрішній процес мислення (мислення про себе) здійснюється протягом усього життя людини, саме завдяки їй і забезпечується розвиток суб'єктності, зокрема викладача. Професіоналізм викладача – якісна його характеристика як суб'єкта професійної педагогічної діяльності, що відображає високу професійну кваліфікацію і компетентність, різноманітність ефективних професійних навичок і вмінь, володіння сучасними алгоритмами і способами вирішення професійних завдань, що дозволяє здійснювати професійну діяльність з високою продуктивністю. Такі результати можуть з'явитися тільки завдяки інтенсивному функціонуванню рефлексивної активності. Формування і розвиток суб'єкта професійно-педагогічної діяльності в умовах навчально-виховного процесу актуалізує предметно-практичну діяльність викладача, оскільки у нього формується почуття власної суб'єктної професійної цінності.

Ю. Кулюткін неодноразово наголошував на важливості регуляції рефлексії суб'єктом діяльності власних внутрішніх процесів. Такого роду механізм саморегуляції заснований на “ієрархічному” розподілі функцій, що управляють і контролюють усередині однієї і тієї ж особистості, коли людина виступає для самої себе як об'єкт управління, як “Я-виконавець”, дії якого необхідно відображувати, контролювати і організовувати, і коли людина одночасно є для самої себе як об'єкт управління, як “Я-контролер”, тобто виступає суб'єктом управління. Такий механізм саморегуляції має сенс назвати рефлексією за своєю природою [4, с. 27]. У процесі рефлексії суб'єкт намагається зберегти зовнішню позицію щодо неї. Усвідомлення результатів рефлексії означає усвідомлення відмінності себе від прийнятих результатів. Як відзначають В. Слободчиков та Є. Ісаєв, саме рефлексія є “центрального феноменом людської суб'єктивності”. При цьому сама рефлексія визначається як специфічна людська здатність, яка дозволяє їй перетворити свої думки, емоційні стани, дії і стосунки, взагалі всю себе на предмет спеціального розгляду (аналізу і оцінки) і практичного перетворення [5, с. 78].

Зауважимо, що з рівнем рефлексії безпосередньо пов'язана адекватність, реалістичність Я-концепції особистості. Як відомо, поняття “рефлексія” має два значення: процес самопізнання і механізм взаєморозуміння – усвідомлення суб'єктом того, якими

засобами і чому він справив те або інше враження на партнера по спілкуванню. Рефлексія припускає віддзеркалення власного внутрішнього світу, що забезпечує виникнення системи уявлень і понять про себе, про свої особистісні властивості, про відчуття, переживання, мотиви поведінки, досягнення і невдачі тощо. Рефлексуючи власні вчинки, думки, бажання, викладач як суб'єкт професійної діяльності, дістає унікальну можливість створювати нові форми професійної активності, засоби особистісної саморегуляції, які необхідні у процесі професійної діяльності.

У становленні рефлексивної свідомості першим необхідним етапом є самосвідомість як усвідомлення себе, як свідомість своєї самості. Спрямованість людини на усвідомлення і пізнання професійних можливостей, свого місця в процесі професійної діяльності становить сутність професійної Я-концепції. Вона надає людині можливість ставитися до результатів власної професійної діяльності критично, тобто обмежувати своє внутрішнє від усього, що відбувається зовні, аналізувати його і зіставляти із зовнішнім. Особливість ідеального відображення життєдіяльності в Я-концепції особистості через свідомість і рефлексію веде до перетворення об'єктивного змісту предмета в суб'єктивний зміст соціальної реадптації особи [2, с.119].

Основна адаптивна функція рефлексії полягає в створенні уявлень про чіткість меж власного "Я" в навколишньому світі, про свою унікальність і самооцінку, про неможливість ототожнення власного "Я" ні з яким іншим "Я", ні з якою подією, що відбувається. Отже, особистість набуває додаткової міри свободи від оточуючих людей і умов середовища. Крайні точки континууму чіткості меж власного "Я" утворюють дві форми адаптаційної поведінки: конформну і самостійну [2, с.110].

Розвиток особистості – це становлення цілісності в чотирьох основних формах суб'єктності: суб'єкт вітального ставлення до світу (Природа); суб'єкт предметного ставлення до світу (Предметний світ); суб'єкт спілкування (Світ людей); суб'єкт самосвідомості (Я-сам). Людина входить у всі ці "світи", але їх значущість для людини міняється на кожному етапі її розвитку. Сутність освітнього процесу згідно з особистісно орієнтованим підходом полягає у породженні людини як суб'єкта активності у поєднанні чотирьох середовищ (природи, предметного світу, інших людей і самого себе): навчати – це означає породжувати засоби освоєння універсуму в чотирьох іпостасях; виховувати – залучати до цінностей осягнення і дієвості (цінності Істини, Творчості і Любові – є дотичними з чотирма іпостасями) [3, с. 257].

Професійне становлення викладача вищої школи розглядається як різноплановий, складнодетермінований феномен із специфічною структурою і динамічно розвинутий, який можна визначити як процес “перетворення” людини на суб’єкт професійної педагогічної діяльності і життя в цілому [6]. Провідним чинником в цьому процесі виступає внутрішня активність особистості викладача вищої школи, що виявляється в різних видах педагогічної рефлексії. Постійна повторна перевірка власних якостей, позицій, самооцінок, адекватна оцінка своїх дій, уміння помічати позитивні і негативні реакції тих, що оточують на свою поведінку і визначити їх причини дозволяють викладачу вищої школи долати зіткнення, що переживаються, “Я-реального” і “Я-рефлексії”, якісно змінювати професійну діяльність, оптимізувати свої стосунки зі студентами. А.Маслоу зазначає, що деякі професори Массачусетського технологічного інституту відмовилися від навчання хорошими і вже випробуваними, але застарілими методами, і намагаються замість цього сформувати новий тип людини, яка відчуває себе комфортно в умовах змін, якій зміни подобаються, яка здатна до імпровізацій, на те, щоб впевнено і сміло зустріти зовсім непередбачену ситуацію. Це люди, які не потребують нерухомого і сталого, “замороженого” світу, того, в якому жили їх батьки. Суспільство, яке зможе виховати таких людей, виживе, а те суспільство, яке з цим не справиться, загине. Вчений головним чином наголошує на здатності до імпровізацій і натхнення, а не на творчість через отримання великих творчих досягнень. Між натхненням і кінцевим продуктом лежить, з одного боку, достатньо жажливі тривала тяжка праця, дисципліна, тренування, вправи, практики, повторення, а з іншого, впертість і терпіння [6, с. 69].

Професійну педагогічну рефлексію ми розглядаємо як феномен, що характеризується такими особливостями: 1) рефлексія викладача є складним системним новоутворенням, яке може виступати і як психічна властивість, і як психічний процес, і як психічний стан, і як суб’єктна здатність одночасно, але не зводиться ні до одного з них [3, с. 48]. Рефлексія, у свою чергу, є компонентом структури професійно важливих якостей викладача; 2) відповідно до спрямованості педагогічної рефлексії виділяють два її різновиди, які умовно позначаються як особистісна і комунікативна. Перша пов’язана із самопізнанням і саморозвитком і включає в себе ретроспективний, актуальний, перспективний компоненти за так званім “темпоральним” принципом. Комунікативна рефлексія передбачає усвідомлення викладачем вищої школи того, як його сприймають, оцінюють, ставляться до нього інші.

Таким чином, результати теоретичного аналізу дозволяють визначати рефлексію одним із чинників суб'єктної здатності викладача вищої школи у процесі професійної діяльності, що передбачає переосмислення особистісного і професійного досвіду і є механізмом творчого процесу проектування власної професійної стратегії. Професійна педагогічна рефлексія викладача, що характеризується об'ємом і глибиною знань, досвідом професійної діяльності, не обмежується лише поглядом у середину себе. Педагогічна рефлексія, як і будь-яка інша, дотична до світу явищ і вчинків, фактів і розумових дій, своїх і чужих слів і відчуттів.

На жаль, далеко не кожен викладач вищої школи здатний до рефлексії у процесі професійної діяльності. Не опанувавши її способами, такими необхідними для професії викладача, він не зможе повною мірою об'єктивно скористатися результатами психологічної науки, такими необхідними у професійній діяльності педагога. З цієї причини А.Маслоу стверджує, що ми маємо навчати студентів бути творчими людьми, щонайменш щодо здатності справлятися з новизною, імпровізувати. Вони не мають боятися змін, навпаки, мають відчувати себе комфортно в ситуаціях зустрічі зі змінами і новаціями і, наскільки це можливо, навіть здатними насолоджуватися ними. Вони мають вміти пристосовуватися до того, що будь-який новий продукт, будь-яка технологія невідворотно і швидко відстає від життя. Вони мають не боротися із змінами, а передбачувати їх і насолоджуватися ними. Нам потрібно виховати плем'я імпровізаторів, здатних творити *“тут-і-зараз”*. Ми маємо визначити вмілу, чи підготовлену, чи освічену людину зовсім інакше, ніж зазвичай (не ту, яка володіє багатим минулим досвідом і може при необхідності ним скористатися у майбутньому). Будь-яке навчання, яке зводиться до простого застосування минулого до сьогодення чи застосування колишніх прийомів у нинішній ситуації, застаріло у багатьох сферах життя. Освіту вже не можна розглядати просто як процес навчання; тепер це також процес виховання характеру, формування особистості. Звичайно, це не завжди так, але це так більшою мірою, і все більше рік від року. Люди, які дуже залежать від минулого, виявилися практично безпорадними у багатьох професіях. Ми потребуємо людини нового типу, яка здатна зректися від минулого, яка почуває себе достатньо сильною і мужньою, щоб довіряти собі у різних ситуаціях, і, якщо треба, вирішувати проблеми без попередньої підготовки, імпровізуючи. Все це доповнює наш акцент на психологічному здоров'ї і силі. Це означає і більш високу значимість здатності як можна повніше концентруватися на ситуації *“тут-і-зараз”*, добре слухати

і бачити те, що відбувається перед нами у цей конкретний момент. Це означає, що ми потребуємо людей, які відрізняють від середньої людини, які сприймають сьогодні як повторення минулого і як період підготовки до майбутніх загроз і викликів, які вони бояться зустріти непередбачуваними [6, с. 113].

Ось чому викладачеві вищої школи необхідно навчатися рефлексивному мисленню, а також підтримувати і розвивати у студентів таку найважливішу для творчої особистості здатність. Рефлексія лежить в основі творчої уяви. Вся діяльність, всі акти інтелектуальної творчості (креативності) належать до процесів рефлексивної абстракції.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, рефлексію професійної діяльності викладача вищої школи ми розглядаємо в межах його здатності контролювати професійні ситуації, тобто як особистісну структуру, здатну “виходити за межі власного “Я”, осмислювати, вивчати, аналізувати власну професійну діяльність за допомогою переживань в результаті порівняння образу професійного “Я” з певними подіями у професії, з колегами, з іншими, хто поряд. Важливим при цьому є вміння проектувати власний образ професійного “Я” в контексті професійних подій, як установку по відношенню до самого себе в плані реалізації своїх можливостей, здібностей, професійної значущості, самоповаги, самоствердження, прагнення підвищити самооцінку і професійний статус.

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти томах / Л.С. Выготский. – Т. 6. Научное наследство / Под ред. М.Г. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1984. – 400 с.
2. Завацька Н.Є. Теоретичні підходи та основні методи психотерапії узалежненої поведінки: соціально-психологічний аспект : [монографія] / Н.Є. Завацька. – К.: Український видавничий консорціум, 2008. – 260 с.
3. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В.Карпов // Психологический журнал. – 2003. – № 5. – С. 45-57.
4. Кулюткин Ю.Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя / Ю.Н. Кулюткин // Вопросы психологии. – 1986. – № 2. – С. 21-30.
5. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості / С.Д. Максименко. – К.: Видавництво ТОВ “КММ”, 2006. – 240 с.
6. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А.Маслоу; пер. с англ., испр. – М.: Смысл; Альпина нон-фикшн, 2011. – 496 с.

7. Митина Л.М. Психологические особенности внутриличностных противоречий учителя / Л.М. Митина, О.В. Кузьменкова // Вопросы психологии. – 1998. – № 3. – С. 3–16.
8. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
9. Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. – Новосибирск: Наука, 1987. – 240 с.
10. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

Professional formation of the teacher of the higher school is considered as the versatile, difficult determined phenomenon with specific structure and dynamics of development which it is possible to define as process of “transformation” of the person on the subject of professional pedagogical activity and life as a whole. As a leading factor in this process internal activity of the identity of the teacher of the higher school which appears in different types of a pedagogical reflection acts. The Subjektnost is defined as a leading principle of progress of professional activity as a reflective phenomenon of the personality which allows the person to define a valuable position in relation to itself and, leaving such position, to form own professional strategy.

Key words: subjectivity, reflection, professional reflection, personality ability.

Отримано: 4.02.2012 р.

УДК 159.923.2 (045)

О.М.Назарук

Молодший шкільний вік: теоретичний аналіз психічного розвитку та формування соціально адаптованої особистості

У роботі проводиться аналіз соціально-психологічних чинників формування соціально-адаптованої особистості. Розкриваються особливості психічного розвитку та становлення особистості дитини молодшого шкільного віку. Підкреслюється важлива роль найближчого

оточення – родини, у процесі формування дитиною власного світо-сприйняття.

Ключові слова: соціальний досвід, дезадаптивність, родина.

В роботі проводиться аналіз соціально-психологічних факторів формування соціально-адаптивної особистості. Раскриваются особенности психического развития и становления личности ребенка младшего школьного возраста. Подчеркивается важная роль ближайшего окружения – семьи, в процессе формирования ребенком своего мироощущения.

Ключевые слова: социальный опыт, дезадаптация, семья.

Проблема особистості залишається актуальною до теперішнього часу в гуманітарних науках. Гармонійна особистість має початок свого формування, яким буде цей початок залежить від первинного оточення дитини – родини, яка бере на себе відповідальність за її існування та розвиток. Кожен з періодів або етапів життя людини є неповторним, так само, як і періоди дитинства. Ці періоди дитинства у розвитку та становленні дитини можуть стати для неї незабутніми, яскравими, насиченими, повчальними, розвивальними, якщо буде турботливе ставлення з боку батьків, родини. Може цей період містити і певні травматичні для душі дитини випадки, ситуації та події, які у подальшому дорослому житті матимуть безпосередній вплив на все існування особистості. І знов таки, у більшості випадків все залежить від батьківського ставлення до дитини, від їх вчасної допомоги дитині, від особливостей спілкування з дитиною у родині тощо.

Батьки є першим соціальним середовищем розвитку дитини, яке забезпечує задоволення практично всіх її потреб, в тому числі потреби в любові та прив'язаності, безпеці та захисті [6]. Як зазначають в літературі, характеристикою “соціалізації та інтерналізації слугує не те, чи пам’ятає постійно людина про свою референтну групу (про друзів, батьків, вчителів тощо), а та реакція останньої, на яку індивід орієнтується: якщо важливим є те, чи буде покарання за дії, які не схвалюють, тоді індивід не досяг справжньої соціалізації; якщо ж людина переживає за оцінку інших щодо етичності її поведінки, то соціалізації досягнуто” [7, с. 282]. Встановлено, що “діти у більшому ступені, ніж дорослі, підпорядковують свою поведінку засвоєним етичним принципам” [8, с. 154]. На думку Л. Колберга, у дитинстві по-різному проявляються особливості моральної свідомості. І при оцінюванні неоднозначної, з точки зору етики та моралі, ситуації дитина буде орієнтуватись вже не тільки на результат вчинків людей, але й на мотиви цих вчинків, і це все починає проявлятися у дитини періоду молодшого шкільного віку.

Теоретичний аналіз особливостей психічного розвитку та становлення особистості дитини молодшого шкільного віку дозволить виокремити соціально-психологічні чинники формування соціально адаптованої особистості.

Періодизація дитинства у вітчизняній психології здійснена за типом діяльності або провідним видом діяльності (Л.С. Виготський, Д.Б. Ельконін, О.М. Леонт'єв, В.В. Давидов). У вітчизняній психології під провідним видом діяльності розуміється та, у процесі якої відбуваються якісні зміни у психіці дітей, відбувається формування основних психічних процесів та властивостей особистості, з'являються психічні новоутворення, які характерні саме для даного конкретного віку.

Впродовж всього життєвого шляху людина є включеною у відповідні до вікового цензу види діяльності, які змінюють один одного у соціальному середовищі. Цілісна діяльність дитини специфічна для кожного її віку і визначає ті зміни в психіці, які вперше в певному віці виникають, а також "...її ставлення до середовища, її внутрішнє та зовнішнє життя, увесь хід її розвитку в даний період" [3, с. 248]. Діяльність (першого та другого типу за Д.Б. Ельконіним) може впливати на розвиток сфери мотивацій та потреб, а також на інтелектуально-пізнавальну сферу особистості. Так, діяльність першого типу включає безпосередньо-емоційне спілкування немовляти, рольову гру дошкільника та інтимно-особистісне спілкування підлітка, які за змістом та глибиною відрізняються одна від одної, але орієнтують дитину на норми стосунків між людьми. Це так звана система стосунків "дитина-суспільний дорослий" або "людина-людина".

Друга група різновидів діяльності спрямована на формування операційно-технічних можливостей дитини, яка включає предметно-маніпулятивну діяльність дитини раннього віку, навчальну діяльність молодшого школяра і навчально-професійну діяльність старшокласника. Ці означені провідні види діяльності зовні мало схожі одна на одну, але за змістом вони спрямовані на засвоєння суспільно вироблених способів дій з предметами і на засвоєння різних еталонів. Це так звана система стосунків "дитина-суспільний предмет" або "людина-річ" [8]. Переживання, які складають внутрішній план життя людини, починаючи з дитинства, являються так само важливими, як і її зовнішня активність, її діяльність.

За В.В. Давидовим [14, с. 10], у дітей молодшого шкільного віку (від 6 до 10 років) провідною є навчальна діяльність, на основі якої виникають у дітей свідомість та мислення, розвиваються відповідні їм здібності (рефлексія, аналіз, мисленнєве планування);

в цьому віці у дітей відбувається також становлення потреби та мотивів навчання.

Для молодших школярів обов'язковою, суспільно значущою діяльністю є навчання – це серйозна праця, яка вимагає певної організованості, дисципліни, вольових та інтелектуальних зусиль з боку дитини. Засвоєння знань стає основним змістом життя учня. Вимоги до дитини увесь час зростають, та явний рівень її психічного розвитку безперервно “підтягуються” до рівня вимог. Тут виникає протиріччя як рушійна сила розвитку між вимогами, які зростають до особистості дитини, до її поведінки, до пам'яті, уваги, мислення, і наявним рівнем психічного розвитку пізнавальних процесів та якостей особистості молодшого школяра.

Для того, щоб вдало використовувати наявні у дитини резерви, необхідно, по-перше, як можна швидше адаптувати дітей до роботи у школі та вдома, навчити їх вчитись, не витратити зайвих фізичних зусиль, бути уважними, старанними. По-друге, необхідно враховувати той факт, що багато дітей приходять зі значними індивідуальними відмінностями у мотивації, знаннях, уміннях, навичках, і виходить, що одні діти надзвичайно важко засвоюють матеріал програми, інші навчаються легко, треті, яких більшість, навчаються відповідно до їх здібностей. Виникає необхідність у психологічному вирівнюванні дітей з точки зору їх готовності до навчання за рахунок підтягування тих учнів, які відстають, до тих учнів, які добре встигають.

Роль вчителя полягає у тому, щоб правильно адаптувати кожного учня класу з його очікуваннями до реалій шкільного життя, зі складностями, які щоденно у шкільному житті виникають. Не дати розчаруватись у навчанні дітям з меншою підготовкою та зацікавити дітей, які швидко виконують завдання, – це одна з задач шкільного вчителя початкових класів. Крім того, вчитель є реальним носієм суспільних вимог до дитини. Авторитет вчителя непохитний, він навчає, корегує поведінку, знайомить з моральними нормами тощо. Його авторитет – важлива передумова для навчання та виховання у молодших класах. Від нього, головним чином, залежить організація навчальної роботи і, відповідно, якість знань дітей у школі. Однак, якою буде ця організація навчальної діяльності вдома, ще такої складної для дитини, залежить від родини. Ставлення дорослих людей до обов'язків, до потреб, до бажань дитини в цей період закладає певну дисциплінованість, вміння себе організувати, керувати своєю поведінкою і т.д.

Особливою складністю для дітей шести-семирічного річного віку, які починають навчатись у школі, виявляється саморегуляція

поведінки. Навчання потребує від дітей посидючості, стриманості емоцій та регуляції природної рухової активності, зосередженості та підтримання уваги на навчальних задачах, а це у початкових класах вміють робити далеко не всі діти. Звичайно, процес становлення саморегуляції у молодшому шкільному віці ще не у всіх дітей завершений, проте здатність розуміти свою відповідальність за вчинки вже повинна бути сформована. Важливим надбанням дитини молодшого шкільного віку стає розуміння себе суб'єктом своїх дій, яке має укріплюватись протягом підліткового та юнацького віку.

Саморегуляція передбачає не лише наявність виявленого ставлення (узгодження дій з вимогами ситуації, іншими людьми), але й особистісної активності, яка є “показником”, передумовою суб'єктності, особливо у дитини. Тому усвідомлення людиною своєї суб'єктності також є необхідною умовою продуктивного інтегрування подій свого життя у структуру особистого досвіду в будь-якому віці. Крім того, суб'єктність як активність у житті та діяльності і у взаємозв'язку з саморегуляцією відбивається на образі життя людини, на сформованих формах поведінки, на суб'єктивній моделі світу, а також на продуктивності та успішності різних форм життєдіяльності людини.

Навчання, його процес спочатку викликає інтерес у молодшого школяра, але без усвідомлення його значення. Вимова звуків, написання елементів літер, й ще багато чого сприймається дитиною як гра. Тільки після виникнення інтересу до результатів своєї навчальної праці формується у першокласників інтерес до змісту навчальної діяльності, до отримання знань. Саме на цій основі можна формувати мотиви учення високого соціального порядку, пов'язані з відповідним ставленням до навчальних занять. Формування інтересу до змісту навчальної діяльності, набуття надбання знань пов'язано з переживанням школяром почуття задоволення від своїх досягнень завдяки саморегуляції.

У дослідженні А.О. Прохорова [13] обґрунтовується зв'язок функціональної структури саморегуляції психічних станів з її впливом на успішність у професійній діяльності дорослої людини та у навчальній діяльності дитини-школяра. Таким чином, успішність особистості може розглядати тільки у зв'язку з діяльністю. Порівняльний аналіз стильових особливостей саморегуляції “успішних” та “неуспішних” учнів показав наявність значущих відмінностей між цими двома групами за певними структурними шкалами. Успішні у навчальній діяльності учні характеризуються: усвідомленим плануванням своєї діяльності,

реалістичністю планів, оптимальним вибором умов досягнення цілей (у поточних ситуаціях, перспективі), потребою продумувати способи своїх дій і поведінки для досягнення поставлених цілей. При цьому результати учнів, що мають успіхи у навчальній діяльності, значно вище результатів учнів, які мають складності у навчанні [13]. Таким чином, саморегуляція пов'язана з певними досягненнями людини у своєму діяльнісному просторі, але значущими стають процеси розуміння (власних дій, вчинків, обізнаності у предметній галузі праці тощо).

Однією з найважливіших досягнень психічного розвитку у період дошкільного дитинства – психологічна готовність дитини до шкільного навчання. Готовність дитини до школи у сфері розумового розвитку включає певний запас знань про оточуючий світ – про предмети та їх властивості, про явища живої та неживої природи, про різні боки суспільного життя тощо. Ці уявлення повинні нести якісний відбиток, бути правильними та чіткими. Вступ до школи – переломний момент у житті дитини. Це перехід до нового образу життя та умов діяльності, нового статусу в суспільстві, до нового рівня у взаєминах з дорослими та однолітками. Відбувається усвідомлення дитиною свого нового місця у системі соціальних відносин. Психічним новоутворенням являється усвідомлення дитиною себе через прийняття ролі учня, відповідно, усвідомлення ролі та авторитету вчителя (як раніше авторитету батьків у родині та вихователя у дитячому садочку), готовності виконувати шкільні вимоги.

Зі вступом дитини до школи під впливом навчання починається перебудова усіх її пізнавальних процесів. У молодшому шкільному віці розвиваються пізнавальні процеси: сприйняття, увага, пам'ять, уява, мислення, мовлення. З “натуральних”, за Л.С. Виготським, ці процеси до кінця молодшого шкільного віку повинні стати “культурними”. Традиційне навчання у початкових класах стимулює розвиток психічних процесів безпосереднього пізнання оточуючого світу таких, як сприйняття та увага, а також пам'ять, увага та мислення. “Чим краще розвинуті в дитини пізнавальні процеси, передусім мислення й уява, тим швидше формується в неї здатність “розміщувати” себе в реальному соціальному контексті, накреслювати свою лінію поведінки відповідно до конкретних обставин, усвідомлювати можливості свої й інших людей. Вироблення системи орієнтацій на реальне і необхідне пов'язане з перебудовою дитячої свідомості й самосвідомості. Індивідуальний досвід дошкільника допомагає забезпечити адекватне відображення реальних соціальних умов, обставин, вимог суспільства і певних груп” [5, с. 15-16].

Провідний вид діяльності – навчання, супроводжується ще не менш значущими для дитини цього віку й іншими видами діяльності – гра, праця (домашня праця), спілкування, які виконують специфічні функції у її розвитку. Без активної участі дитини у будь-якому з цих видів діяльності її психічного розвитку було б однобоким та неповним. Навчання сприяє надбанню знань, умінь та навичок. Гра удосконалює предметну діяльність, логіку та прийоми мислення, формує та розвиває уміння та навички ділової взаємодії з людьми. Праця покращує рухи рук, укріплює практичне, просторове та образне мислення. Спілкування покращує обмін інформацією, удосконалює комунікативну структуру інтелекту, вчить правильно сприймати, розуміти та й оцінювати інших. У перших класах школи діти більше спілкуються з вчителями, проявляють до неї більший інтерес, ніж до своїх однолітків, оскільки авторитет вчителя являється для них дуже високим. Однак вже до III – IV класів зростає їх цікавість до спілкування з однолітками. З віком змінюється зміст спілкування, теми та його мотиви. У перших класах школи обирають партнера по спілкуванню, керуючись високими оцінками вчителя, успіхами у навчанні, у III – IV класах міжособистісний вибір пов'язаний з оцінкою особистісних достоїнств та форм поведінки партнера по спілкуванню. Спілкування дитини з оточуючими людьми є важливим для загального розвитку молодших школярів.

Відомо, що на формування життєвого досвіду у дошкільному віці переважно здійснювали вплив батьки, як носії соціальних норм та форм поведінки, тому в молодшому шкільному віці соціум для дитини складається з батьків, знайомих, однокласників та дорослих-вчителів. Саме спілкування, колективні форми роботи є корисними для загального розвитку дитини цього віку, сприяють вмінню встановлювати міжособистісні стосунки. “У багатьох дослідженнях ранні міжособистісні взаємодії дитини однозначно оцінюються як чинник, що визначає її подальший психічний розвиток та соціальну адаптацію” [12, с. 60]

Вік молодшого школяра 6-12 років вважається самим дивовижним етапом у становленні особистості. Це період дитинства, коли на перший план виходять “інтереси, які пов'язані з навчанням, спортом, спілкуванням з однолітками” [2, с. 42]; коли те, що відбувається, сприймається дитиною в основному як незвичайне, практично як “диво” [9, с. 50]. Головне те, що для однієї дитини таким чудом може стати прогулянка, для іншої – новорічне свято або зустріч з морем і т.д. Тематика дитячих вражень більшою частиною пов'язана з дозвіллям, оскільки навчання як

серйозна, суспільно значуща діяльність тільки з'явилась. Лише протягом декількох місяців перебування у школі дитина усвідомлює, що “від рівня виконання якої [навчальної діяльності. – О.Н.] залежить її місце серед оточуючих та її взаємини з ними” [1, с. 168].

У формуванні гармонійної особистості беруть участь різні соціальні інститути. І важлива роль в цьому процесі відводиться системі освіти, яка являє собою своєрідну ієрархію виховних та навчальних закладів з виконанням важливих специфічних функцій (розвивальних, навчальних, виховних тощо). Проте ключовим чинником для якісного проходження процесу соціалізації, набуття соціального досвіду є родинне коло. У ранньому молодшому шкільному віці саме батьки закладають основи усвідомленого ставлення до життя й до її розуміння. Через спілкування, яке має більш якісний характер за своїм змістом у молодшому шкільному віці, ніж у дошкільному, відбувається постійна реконструкція системи уявлень дитини про світ, що веде до подальшого формування життєвого досвіду.

При характеристиці цього вікового етапу життя дитини можна говорити про відкритість світу, про процес його пізнання. Дитина до шести-семирічного віку немало набула. По-перше, вона виокремилась з оточуючого (зовнішнього оточення) і самоствердилась (криза 3-х років – “Я сама”), дитина про себе заявила (дорослому світу) як про істоту відносно самостійну. По-друге, дитина першого шкільного віку вже має певний запас знань про життя у соціумі (формах поведінки, соціальні норми, моральні цінності і т.д.), закріплюється процес соціалізації. По-третє, у дитини продовжується формування уявлень про зовнішній світ, який повністю “поглинає” її своїм різноманіттям. Дитина ще зосереджена на тому, що відбувається з нею і навколо неї (її інтереси досить широкі), і це продовжується до кризи підліткового віку (де інтереси фокусуються на власному внутрішньому світі). Така відкритість до того, що відбувається є накопичуваною системною вражень та переживань, у подальшому трансформуються у життєвий досвід. Дитині цього віку притаманна категоричність в оцінці дій своїх або інших людей, життєвих обставин, взагалі оточуючої дійсності. Те, що відбувається, називається нею або як добре, чудове, або як жахливе, трагічне. Лише поступово (завдяки участі дорослих) відбувається розширення меж у розумінні та оцінці того або іншого факту з життя молодшого школяра.

Дитина, за словами Л.С. Виготського, володіє ще малим рівнем інтроспекції, але взаємне спілкування дитини та дорослого допомагає їй не пасивно спостерігати за тим, що відбувається і приймати чужі

судження як свої, а пізнавати світ через переживання конкретних ситуацій і стосунків, і робити власні висновки. Дитинство – це початок, “життєвий період великого навчання, довіри та перших сильних реакцій на неочікувані події” [15 с. 83], у роз’ясненні яких значуща роль відводиться дорослому, родині. Вчені зазначають, що дитина, яка “народилася досить здоровою, може мати серйозні відхилення в особистісному розвитку в результаті поганого сімейного оточення. Формуванню психопатичних рис особистості та невротичних проявів сприяють внутрішньо родинні конфлікти, відсутність одного з батьків, неправильні виховні впливи, рання ізоляція дитини від родини тощо” [11, с. 103-104].

Тому входження дитини в соціальне середовище з неповторними індивідуальним світосприйняттям, емоційно-ціннісним наповненням простору її існування відбувається або повинно відбуватись під керівництвом дорослого, матері. З досить раннього віку, “ще до того, як дитина починає усвідомлювати себе, вона вже відчуває ставлення до неї, відчуває себе любимою або знехтуваною. Природно, що ці враження дитина отримує перш за все у стосунках з матір’ю, оскільки зв’язок з матір’ю найбільш тісний (в перші місяці життя – симбіотичний) та емоційно насичений. Любов матері, її схвалення та повне прийняття дитини, яке проявляється у постійному контакті, ніжності та турботливому догляді, є фундаментом формування гармонійної, емоційно стійкої особистості” [11, с. 99], а значить, впливатиме і на наповнення життєвого досвіду дитини відповідними подіями та ставленням до світу, до себе. Як зазначає В.А. Роменець, для “людини спочатку відкривається світ наївної віри – згоди усього з усім, бо “колюче” різноманіття предметного світу, неповторність кожної живої істоти ще не розкриті” [15, с. 83], для дитини все тільки починається і починається з довірливого сприйняття іншого (дорослого) з усіма його особливостями. У дитинстві саме батьки закладають основи усвідомленого ставлення до життя та до його розуміння, власне, як і ставлення дитини до себе.

В колі найближчого соціального оточення дитина засвоює як моральні цінності, культурні норми (які відповідають вимогам суспільства), так і повсякденно спостерігає способи емоційного та поведінкового реагування дорослих на власні дії або інших людей (які притаманні певній родині). Це безпосередньо впливає на особистість, зокрема, на її вибір життєвої позиції, перевірка якої може відбуватись тільки в більш широкому соціальному просторі, через випробування нових форм поведінки, нових емоційних реакцій, нового ставлення до діючого, що має призвести до набуття

нових аспектів особистого досвіду. Важливим, на думку Максимової Н.Ю. [11], є засвоєння дитиною позитивного соціального досвіду, який може сприяти швидкі адаптації до оточуючого, в іншому випадку, коли з певних причин цього не відбувається, порушується процес соціалізації, зазнає деформацій “Я-концепція” дитини, формується неадекватне, негативне самоствавлення до себе.

Під соціально дезадаптованими вчені [4], [11], [16] розуміють дітей недисциплінованих, педагогічно або соціально занедбаних, важковиховуваних, з відхиленням у поведінці, схильних до правопорушень і т.п. Причини, які призводять до глибинних змін, торкаючись одночасно смислової, афективної (емоційної) і когнітивної (пізнавальної) сфер особистості, називають різні. На думку Мілютіної К.Л. та Н.Ю. Максимової, причина важковихованості дітей, яка є наслідком недостатнього засвоєння позитивного соціального досвіду, знаходиться в тому, що діти чинять опір педагогічному впливу дорослих-вихователів. За В.Н. Соколовою та Г.Я. Юзефовичем, причини виникнення “важких” дітей потрібно шукати в родинному оточенні, до появи яких можуть призвести як неправильне виховання та педагогічна занедбаність батьків, так і неблагополучні умови для розвитку нормальної дитини. Це підтверджується дослідженнями, в яких зазначається: “...у дітей ізоляція від матері або іншої близької людини у ранньому дитинстві може призвести до аномалій соціальної поведінки, підвищеної уразливості або збільшення агресивності і навіть до зниження інтелекту дитини” [12, с. 60].

В процесі соціалізації дитина молодшого шкільного віку набуває свій особистий досвід, тому цей процес є в житті кожного суб’єкта досить важливим. На думку С.Д. Максименка, досвід “являє собою генетичне ціле, виникає за всіма законами розвитку цілісної особистості і існує у певних формах, і змінюється ця форма існування особистості так само, як змінюються всі інші її структури. Досвід увиходить до контексту існування даної особистості і пов’язаний з лініями її розвитку” [10, с. 217]. Тому якість проходження процесу соціалізації впливає не тільки на формування активності, суб’єктності дитини, завдяки якій особистість відчуває себе здатною пізнавати, діяти та перетворювати навколишній світ, але й відображає характер цієї спрямованої активності: соціально-прийнятної або антисоціальної.

Важливо, щоб людина засвоювала позитивний соціальний досвід з його складовими (формами та способами громадського життя; характером взаємодії з людьми; соціальними норми та

цінностями). Саморозвиток особистості неможливий без становлення ціннісної системи особистості. Оскільки довірливе-недовірливе ставлення до оточуючих, проявлена активність, сприйнята відповідна реакція на власну активність може призвести до суб'єктивного сприймання та тлумачення подій, що, у свою чергу, може впливати на формування життєвої позиції людини у майбутньому, а значить і на її здатність самостійно діяти в соціальному просторі. Розвиток повноцінної особистості пов'язаний, в першу чергу, з якістю проходження процесу соціалізації, зі ступенем її довіри до навколишнього і своєї активності, з дбайливим ставленням до дитини батьків, родини. Оскільки поводитися у своєму житті, у своїх майбутніх власних родині діти будуть, виходячи з отриманого досвіду у родині батьків. Тому важливо, щоб у процесі розвитку, соціалізації та формування життєвого досвіду дитина проявляла власну активність, бо в іншому випадку це буде нагадувати кількісне збільшення або накопичування недиференційованих вражень без глибинної інтеграції до структур особистості.

Отже, необхідно врахувати сприйняття дитиною себе в соціальному оточенні (в колі сім'ї, однолітків, шкільному колективі), обрану життєву позицію суб'єкта, бо це все може висвітлити закономірності розуміння дітьми дійсності, соціального простору та свого значення та місця у ньому. Важливою складовою у цьому є внутрішня активність самої дитини та спрямованість її соціального оточення, що впливає на гармонійне та цілісне становлення адаптивної особистості.

Список використаних джерел

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И.Божович. – М., 1968. – С. 247—292.
2. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика /А.Ф.Бондаренко. – М.: Институт психотерапии, 2000. – 368 с.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. – Т. 4 / Л.С.Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
4. Кон И.С. Психология ранней юности /И.С.Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
5. Кононенко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): [Навч. посіб. для вищ. навч. закладів] /О.Л.Кононенко. – К.: Освіта, 1998. – 255 с.
6. Коул М. Культура и мышление /М.Коул, С.Скрибнер. – М.: Прогресс, 1977. – 264 с.

7. Креч Д. Нравственность, агрессия, справедливость // Психология развития / Д.Креч, Р.Кратчфилд, Н.Ливсон; сост. и общ. редакция: авторський колектив сотрудников кафедры психологии развития и диф. психологи СПбГУ. – СПб: Питер, 2001. – С. 277-296.
8. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: [Учебное пособие для студентов высших учебных заведений] /И.Ю.Кулагина, В.Н.Колюцкий. – М.: Сфера, 2001. – 464 с.
9. LifeLine® и другие новые методы психологии жизненного пути/ Сост. и общ. ред. А.А. Кроника. – М.: Прогресс-Культура, 1993. – 230 с.
10. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості/С.Д.Максименко. – К.: ТОВ “КММ”, 2006, – 240 с.
11. Максимова Н.Ю. Курс лекций по детской патопсихологии: [Учебное пособие] /Н.Ю.Максимова, Е.Л.Милютин. – Ростов н/Д.: Феникс, 200. – 576 с.
12. Никольская И.М. Психологическая защита у детей /И.М.Никольская, Р.М.Грановская. – СПб.: Речь, 2001. – 507 с.
13. Прохоров А.О. Функциональные структуры и средства саморегуляции психических состояний /А.О.Прохоров// Психологический журнал. – Том 26. – № 2. – 2005. – С. 68–80.
14. Психическое развитие младших школьников: Экспериментальное психологическое исследование / Под ред. В.В. Давыдова; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1990. – 160 с.
15. Роменец В.А. Життя і смерть: осягнення розумом і вірою / В.А.Роменець. – К.: Либідь, 2003. – 232 с.
16. Соколова В.Н. Отцы и дети в меняющемся мире: [Кн. для учителей и родителей] /В.Н.Соколова, Г.Я.Юзефович. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.

The article zeroes in on the analysis of social and psychological factors in forming socially adaptable individual. It focuses on the peculiarities of elementary school children’s mental development and becoming an individual. We highlight the role of child’s family in his / her shaping of individual perception of the world.

Keywords: social experience, absence of adaptability, family.

Отримано: 23.02.2012 р.

Особливості “Я-концепції” як чинник формування віктимної поведінки

Соціальна напруженість, що виникає під впливом екологічних катастроф, сприяє формуванню порушень адаптаційного потенціалу:

- 1) неможливість використовувати власні властивості і, відповідно, нездатність особи до оптимального функціонування та розвитку;
- 2) непродуктивна актуалізація здібностей, неадекватне соціальне функціонування, що визначає рівень реалізованих в даний момент можливостей людини;
- 3) блокада нових форм поведінки.

Ключові слова: віктим, я-концепція, соціальна напруженість, адаптаційний потенціал.

Социальная напряженность, возникающая под воздействием экологических катастроф, способствует нарушениям адаптационного потенциала:

- 1) невозможность использования потенциала личности и, соответственно, неспособность к оптимальному функционированию и развитию;
- 2) непродуктивная актуализация способностей, неадекватное социальное функционирование, определяющие уровень реализованных в данный момент возможностей человека;
- 3) блокада новых форм поведения.

Ключевые слова: виктим, я-концепция, социальная напряженность, адаптационный потенциал.

Соціальна напруженість, що виникає під впливом екологічних катастроф, є емоційним станом в групі або суспільстві в цілому, що викликаний тиском з боку природного або соціального середовища. Такий тиск триває, як правило, довго. Стан людей, зміни їхнього уявлення про себе, свої можливості викликані невідконтрольними силами природи: змінами клімату, виснаженням ресурсів, повеннями є актуальним напрямком психологічних досліджень на сучасному етапі розвитку людства.

Найбільш загальними передумовами соціальної напруженості є стійка і тривала ситуація неузгодженості між потребами, інтересами, очікуваннями групи або значної її частини, що призводить до посилення агресивності, наростання психічної втоми

і дратівливості більшості членів групи. Можна стверджувати, що соціальна напруженість виникає в суспільстві (територіальній спільноті), як мінімум, у двох випадках.

По-перше, більшість людей спочатку не чітко відчують, а потім, під час розвитку подій, усвідомлюють, що задоволення їхніх соціальних, економічних, політичних, культурних та будь-яких інших життєво важливих потреб, інтересів і прав знаходиться під загрозою або навіть стає неможливим[1].

По-друге порівняно невелика частина людей не може задовольнити свої потреби і реалізувати свої інтереси при існуючих в суспільстві умовах і транслює почуття невдоволення, страху, песимізму в соціумі.

Сукупність уявлень індивіда про себе і його самооцінка, сукупність установок, спрямованих на самого себе була виділена у певну структуру – “Я-концепцію”. Згідно з Р.Бернсом, основними елементами “Я-концепції” є:

1) когнітивна складова установки – образ “Я” , який є уявленнями індивіда про самого себе;

2) емоційно-оцінна складова – самооцінка – афективна оцінка уявлень про самого себе, що має різну інтенсивність, оскільки образ “Я” у різних людей може викликати емоції різної сили, пов’язані з прийняттям або засудженням власних характеристик;

3) потенційна поведінкова реакція, тобто ті конкретні дії, які викликаються образом “Я” і самооцінкою [2].

Когнітивна компонента утворена переважно вербальними формами уявних або реальних понять індивіда про самого себе – сформованих особою або суспільством смислів (соціальних уявлень за С. Московічі). Л. С. Виготський вводить поняття смислового поля, під яким розуміє усвідомлену людиною актуальну ситуацію її поведінки.

Смислову сферу складають особистісні смисли, смислові установки, смислові диспозиції, особисті цінності, смислоутворювальні мотиви та смислові конструкти. Смисли концентруються біля певних уявлень і формують смислові підсфери, або концепти. Всі смислові утворення особистості так чи інакше взаємопов’язані в єдину мережу – смислову сферу, невіддільну від ментальності. Саме осмислення буття людиною або суспільством утворює систему цінностей, явних або неявних уявлень про бажане. Функціонування смислової сфери характеризується різними рівнями актуального безпосередньо зараз усвідомлення і самоусвідомлення та феномена свідомості і самосвідомості.

“Я-концепція” визначає, що індивід думає про себе, свої поточні характеристики і те, як бачить можливості розвитку в майбутньому.

Вона є активним джерелом інтерпретації індивідуального досвіду та уявленнь про те, що має статися, а отже, сприяє досягненню внутрішньої узгодженості особистості.

Метою даної роботи було виявлення особливості “Я-концепції” віктима. Гіпотезою дослідження є:

Відношення особи до себе є результатом діяльності самосвідомості і однією з фундаментальних її властивостей, яке впливає на формування змістовної структури і форм поведінки.

1. Адекватно усвідомлене і послідовне емоційно-ціннісне відношення особистості до себе є центральною ланкою її внутрішнього психічного світу, що створює його єдність і цілісність, погоджуючи і впорядковуючи внутрішні цінності особи, прийняті нею відносно самої себе.

2. Емоційно-ціннісне відношення особистості до себе виникає на основі переживань, включених в різні моменти самосвідомості.

3. Емоційний фон самопізнання складають різноманітні почуття та емоційні стани, пережитих в стресових ситуаціях.

4. Частина пережитого зі сфери відношення особи до себе переходить у сферу неусвідомлюваного і існує там у формі внутрішніх можливостей, емоційних резервів, потенцій та актуалізується за певних умов в поведінці в сьогоденні та створює своєрідну аперцепцію її життя в майбутньому.

“Я-концепція” особистості виконує функції регуляції поведінки у відповідних умовах. Вона включає дві великі підсистеми: особистісну ідентичність і соціальну ідентичність. Особова ідентичність відноситься до самовизначення в термінах фізичних, інтелектуальних і моральних особових рис. Соціальна ідентичність складається з окремих ідентифікацій і визначається належністю людини до різних соціальних категорій. Разом з особистісною ідентичністю, соціальна ідентичність є важливим регулятором самосвідомості і соціальної поведінки [3].

Методика М. Куна “Хто Я” дозволила зібрати дані для аналізу семантики “Я-концепції” осіб, включених в основну і контрольну групи. Аналіз результатів показав, що категорії “Я-концепції” базуються, подібно до будь-якої категоризації, на сприйнятті внутрішньогрупової схожості і міжгрупової відмінності. Категорії базуються на прийнятті стереотипів поведінки, а також усвідомленні її індивідуальних ознак. Вони організовані в ієрархічно класифіковану систему та існують на різних рівнях абстрагування: чим більший обсяг значень охоплює категорія, тим вищий рівень абстрагування, і кожна категорія включена в якусь іншу(вищу) категорію, якщо вона не є найвищою [4].

Міру психологічної диференціації можна представити як вимір, один з полюсів якого означає високу міру чіткості і автономності підструктур “Я-концепції” (окремих самооцінок і “Я-образів”), їх ієрархії та відносної стійкості, впорядкованості та збалансованості їх взаємодії, а протилежний полюс – розмитість, нечіткість, синкретизм, відсутність ієрархічних зв’язків і збалансованих взаємодій [5].

На феноменологічному рівні більш диференційованій “Я-концепції” відповідає висока усвідомленість і підконтрольність афективних переживань і тілесного досвіду, їх опосередкованість індивідуальними сенсами особистості. Наслідком психологічної недиференційованості і залежності є три взаємопов’язані характеристики:

1) низький ступінь афективної і когнітивної розчленованості, упереджене сприйняття власного “Я” і доступність його суб’єктивним спотворенням;

2) надзалежність від емоційного ставлення і оцінок значущих інших, низька стресостійкість і вразливість “Я-концепції” в емоційно-значущих ситуаціях;

3) вузькість і сплюснення системи індивідуальних значень, що репрезентують образ “Я” [6].

Ці положення підтверджуються порівнянням “Я-реального” і “Я-ідеального” за методикою Т. Лірі. У профілі провідних тенденцій взаємодії з оточенням представників основної групи переважає незалежно-домінантний стиль стосунків, неприйняття позиції покірності і залежності. Відмінності між “Я-реальним” і “Я-ідеальним” на статистичному рівні не виявлені, але в індивідуальних профілях вони є (присутнє середнє стандартне відхилення 2,3 бали, що в три рази більше, ніж в контрольній групі, – 0,7 бали).

Представники контрольної групи схильні до підпорядкування. Коефіцієнти домінування і дружелюбності, за тестом Т. Лірі, у них відрізняються від показників основної групи на рівні достовірності $> 0,05$ %. Виявлена відмінність ($p < 0,01$) між самооцінкою осіб основної і контрольної груп.

Методика дослідження самовідношення В. В. Століна і С.Р.Пантилеева дала можливість констатувати, що загальний рівень самоповаги у представників контрольної групи нижчий порівняно з показниками основної групи, а найвищі розбіжності виявлені за шкалою аутосимпатії. Достовірні відмінності між групами мають місце по усіх шкалах, найбільш виражені за шкалами самовпевненості, самопоблажливості, внутрішньо-особистісної конфліктності і самозвинувачення (рівень достовірності відмінностей за критерієм Пірсона ($p < 0,01$)).

Представники основної групи впевнені у собі, що призводить до деякого зростання рівня конфліктності. Слід зауважити, що в першій і другій контрольних групах варіативна данних не дуже висока, що вказує на їх однорідність. В основній групі варіативна данних вища. Інтенсивність переживання тривоги різна.

Серед представників основної групи більшості переживає тривогу в конкретних ситуаціях, а у контрольній групі домінує генералізоване почуття тривоги. В осіб контрольної групи потреба в систематичній рефлексії поєднується з низьким рівнем розвитку самосвідомості, наявністю автоматичних захисних реакцій. В узагальненому профілі механізмів захисту(за Р. Плутчиком) в них домінують механізми витіснення, регресії і проєкції. Завдяки таким формам захисту тривога витісняється в сферу несвідомого або послаблюється.

Переживання ними тривоги корелює з низькою самооцінкою, високою сенситивністю, тенденцією до залежних стосунків. Розглядаючи структуру “Я-концепції”, Р.Бернс відмічає, що образ “Я” і самооцінка піддаються лише умовному концептуальному розрізненню, оскільки в психологічному плані вони нерозривно взаємозв’язані. Образ і оцінка свого “Я” обумовлюють певну поведінку на основі неусвідомлених суб’єктом засобів категоризації, для виявлення яких застосовувався тест 20 відповідей Куна.

Результати дослідження контрольної групи показують, що особи, включені в неї, сприймають світ як небезпечний й тому налаштовані на самозахист. Відсутність соціальної і психологічної захищеності активізує в них несвідомі регресивні механізми психічного самозахисту. Зафіксовано зниження рівня самоконтролю, схильність до пасивізації поведінки, тобто до особливо низького рівня активності. Зазвичай пасивність корелює з переважанням реактивної поведінки над ініціативною, сплосченням емоційної сфери, низьким рівнем діяльності і спілкування, слабкою сформованістю “образу Я” та заниженою самооцінкою.

Залучення в аналіз отриманих данних теоретичних засад психоаналізу дозволяє розглядати пасивність як характеристику мети інстинктивного потягу. Мета активна, якщо суб’єкт шукає об’єкт, здатний задовольнити його(суб’єкта) бажання і потреби. Мета пасивна, якщо суб’єкт прагне до того, щоб хтось інший задовольнив ці бажання, тобто прагне стати об’єктом любові або агресії. Індивід, чия мета пасивна, може докладати значних зусиль, щоб спокусити або спровокувати іншого розрядити свої інстинктивні потяги. В цьому сенсі такий індивід активний. Однак конструктивні активні тілесні стани і акти, що сприяють реалізації,

реалістичності не формуються, що допускає, проте, активність в психічному сенсі.

Активність і пасивність, взаємодіючи, сприяють зміні функцій, регульованих “Я”, відносячись, таким чином, не лише до інстинктивної спрямованості, але і до проявів “Я”. Це відіграє важливу роль в утворенні захисних механізмів і структури характеру, рівня порогу зовнішніх проявів активності.

Віктимна поведінка осіб, що постраждали від повенів, є формою деструктивної поведінки, що відображається у стійкій стратегії взаємодії з дійсністю, оскільки є шляхом найменшого опору. Поведінка вікtimas має низку рівнів розвитку:

1) специфічна реакція суб’єкта на актуальну ситуацію – поведінкові акти;

2) вчинки або звичні дії, які включають притаманний для індивіда алгоритм – низку поведінкових актів. Вчинки є соціально значимою одиницею поведінки вікtimas, і їх мета – встановлення відповідності між соціальною ситуацією і соціальною потребою особистості.

Віктимізація – процес набуття віктимності включає формування високої тривожності, неадекватно заниженої самооцінки, з надмірною готовністю приймати позицію іншого як безсумнівно вірну, з неадекватним, а іноді патологічним потягом до підпорядкування, з пасивністю і очікуванням допомоги зі сторони.

В структурі особистості вікtimas тривожність є суб’єктивним проявом неблагополуччя. Рівень тривожності залежить від сили стресових чинників, негативної “Я-концепції” чи несприятливих екологічних впливів і сприяє закріпленню певних тенденцій в особистісному розвитку, поведінці індивіда, його взаємодії із соціальним середовищем.

Рівень домагань як індивідуальний стереотип вибору цілей і пов’язаний з ним феномен “афекту неадекватності” виявляється в ігноруванні факту неуспіху діяльності і небажанні визнавати самого себе винним у поразках. Цей чинник впливає на соціальну регуляцію поведінки, ефективності адаптації/дезадаптації особистості. Рівень домагань і самооцінка виявляються в критичності особистості.

Важливим показником є й аналіз ціннісних орієнтацій особистості, що утворює підстави для оцінок навколишньої дійсності та орієнтації в ній. Ціннісні орієнтації визначають позицію людини та формуються при засвоєнні соціального досвіду.

Ще однією важливою характеристикою вікtimas є сугестивність, пов’язана зі зниженням свідомості і критичності сприйняття та реалізації деструктивних впливів за відсутністю розгорнутого логічного аналізу сприйнятої сукупності навіюваних установок та

його співвідношенням з минулим досвідом і поточним станом віктима. Сугестивність віктима, його готовність піддатися, підкоритися зовнішнім впливам багато у чому залежить також і від рівня розвитку мотиваційної сфери.

Віктимізація проявляється, передусім, в тому, що особа позбавляється можливості, сконструювати базові компетенції, необхідні їй для повноцінного соціального функціонування ситуації, що змінилася. Сенс віктимної поведінки полягає в неадекватному відображенні реальності і, відповідно відходу від реальності завдяки стереотипності певних патернів поведінки. Природні адаптаційні можливості такої людини порушені, фрустраційний поріг низький.

Така дефіцитарність створює суб'єктивне враження, що спосіб реалізації форм поведінки із засобів перетворюється на самоціль, а отже стереотипні поведінкові патерни починають визначати стиль життя і стають засобом відходу від реальності. Наявність стереотипних процесів перестає збагачувати життєвий досвід людини, порушує найважливіші функції в самопізнанні, самоствердженні. Разом з дисфункціональними процесами порушуються, спотворюються такі значимі механізми міжособистісної перцепції, як ідентифікація, емпатія, рефлексія [7].

Ці особливості приводять до наступних порушень адаптаційного потенціалу:

1) неможливість використовувати власні здібності і, відповідно, нездатність особи до оптимального функціонування і розвитку;

2) непродуктивна актуалізація здібностей, неадекватне соціальне функціонування, що визначає рівень реалізованих в даний момент можливостей людини;

3) неможливість реалізації реальних можливостей блокує перехід особистісних характеристик зі стану потенційних до стану актуальних та сприяють розвитку нових характеристик.

Дефіцит адаптаційного потенціалу особистості, в свою чергу, створює ризик адаптаційного конфлікту і характеризується:

1) дисонансом ціннісних орієнтацій і порушеннями самооцінки;

2) станом тривожності і віктимністю;

3) на поведінковому рівні – ускладненням спілкування.

Деструктивним наслідком такої ситуації є:

1) порушення соціальної сенситивності;

2) формування неадекватних навиків взаємодії, у тому числі схвалення і винагороди.

В цьому процесі сім'ю і близьке оточення розглядають як наріжний камінь репродукції пропозиційних установок, у той час

як культура окреслює кордони, спрямовує і підтримує моделі “картин світу”, які передаються з покоління в покоління. Разом сім’я і культура формують систему цінностей, почуття свого “Я”, а отже, здатність оптимально функціонувати в соціумі.

Г. Шнайдер [8] зазначає, що не існує “уроджених жертв” або “жертв від природи”. Однак, набуті людиною концепції та моделі формують передумови до перетворення індивіда в жертву: навчена безпорадність, низька пошукова активність, неадекватна копінг-поведінка і захисні механізми особистості, фізичні, психічні і соціальні риси та ознаки (якісь фізичні та інші недоліки, нездатність до самозахисту або недостатня готовність до нього, фізичні, психічні особливості або соціальне положення).

Для формування віктимності основоположними є дитячі афекти в контексті стосунків матері й дитини. Ранні деструктивні впливи можуть сформувати суперечливі міжособистісні стосунки, засновані на чотирьох параметрах: “турбота”, “байдужість/відхилення”, “дозвіл на автономність/незалежність” і “гіперпротекція”. Два чинники, – “турбота” і “дозвіл на автономність / незалежність” – розцінюються як бажані. “Байдужість / відхилення” і “гіперпротекція” потенціюють ускладнення психологічної адаптації.

У програмуванні картин світу істотну роль відіграють й сімейні сценарні матриці. Такі матриці мають досить довгу хронологію і охоплюють як період до народження (образ життя бабусь і дідусів, батьків, бажаність дитини, травматичність народження), так і дитинство, юність, зрілість конкретного індивіда. Як відображення колективного та особистого досвіду, внаслідок психологічного зараження, навіювання, наслідування, конформізму ці матриці формують *епістемічні* трансформації образів. Трансформації динамічні, вони змінюються у зв’язку з:

- новими закономірностями;
- особистими характеристиками;
- новими оцінками, які є засобом і методом пізнання.

Такі зміни пов’язані із самопочуттям, системою цінностей, досвідом соціального спілкування і зазнаються віктимом як:

- втрата “Я” та залежність;
- стагнація “Я”, що сприймається як беззахисність та ізоляція;
- невпевненість; несвобода.

Цей процес має тенденцію до генералізації: виникли в одній сфері життєдіяльності, він розповсюджується на інші. Відбувається відмова від спроб вирішити завдання, які можуть бути розв’язані на основі внутрішніх ресурсів.

Самовідношення – термін, використаний для позначення специфіки відношення особи до власного “Я” – деякі автори небезпідставно розглядають як поняття більш широке, ніж самосвідомість, яке з позицій його змісту і структури розглядається як глобальна (узагальнена, інтегральна) самооцінка. Вона містить два типи атитюдів – об’єктні для “Я” як суб’єкта і суб’єктні для “Я” як суб’єкта, які визначають способи і змістовні характеристики відношення особи до зовнішнього світу і свого “Я”. Ця структура поліфункціональна і виконує функцію самовідображення, самовираження і самореалізації, збереження внутрішньої стабільності і континуальності “Я”, саморегуляції і самоконтролю.

Неадекватність відношення особи до власного “Я”, обмеженість когнітивної самоактуалізації призводять до порушень регулятивної системи взаємодії з соціальним оточенням. Зрештою формуються специфічна структура осіб, постраждалих від екологічного лиха: дублікатність “Я”; дереалізація; психічне заціпеніння; емоційна анестезія; агедонія (нездатність отримувати задоволення); соціальні страхи; ізоляція, відчуження; зниження інтенсивності мотивації; втрата орієнтації на майбутнє.

Поводження, яке адекватно враховує інших людей, обмеження соціальних структур і власні вимоги, формує соціальну компетентність. В процесі віктимізації знижується здатність приймати рішення відносно себе самого; забувати неприємні почуття і власну невпевненість; уявляти, як слід досягати мети найбільш ефективно; правильно розуміти бажання, очікування і вимоги інших людей; аналізувати сферу, визначувану соціальними структурами й установами, роль їх представників і включати ці знання у власну поведінку.

Такі зміни викликають формування “безпроблемних” стосунків, при яких соціальне функціонування не актуалізується як значиме і наповнене особистісним сенсом. В результаті ситуація, що здається проблемною для суспільства, не може стати проблемною для особи віктима, оскільки, згідно з висновками М.Аргайла, у ній відсутня блокада актуальної потреби і відчуття необхідності прийняти яке-небудь рішення, тому що ця актуальна потреба не виникає [8]. Отже, не включаються адаптивні психічні і соціальні процеси, направлені на вирішення проблеми соціального функціонування. В результаті механізми адаптації не вмикаються, а значить, не розвиваються адаптаційний потенціал і соціальна компетентність функціонування в нових умовах.

Список використаних джерел

1. Баранова Т. С. Теоретические модели социальной идентификации личности / Т. С. Баранова // Психология индивидуальных различий : [Сб. ст.] / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер и В. Я. Романова. – 2-е изд. – М. : ЧеРо ; М. : МПСИ, 2002. – С.602-613.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Пер. с англ. Р.Бернс; Общ. ред. В.Я.Пилиповского. – Москва : Прогресс, 1986. – 422 с
3. Белинская Е.П. Временные аспекты “Я-концепции” и идентичности //Мир психологии. – 1999. – № 3. – С. 140 – 147.
4. Врихт М. Л. Раусте фон Образ “Я” как подструктура личности / М. Л. Раусте фон Врихт // Психология индивидуальных различий : [Сб. ст.]: Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер и В. Я. Романова. – 2-е изд. – М. : ЧеРо ; М. : МПСИ, 2002. – С.395-398 .
5. Далгатов М. М. Мотивация деятельности достижения в теориях казуальной атрибуции / М. М Далгатов // Вестник московского университета. – Сер. 14: Психология. – 2006. – № 1. – С. 71-81.
6. Соколова Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Е. Т. Соколова. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 215 с.
7. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности / Д. А. Леонтьев // Вестник МГУ. – сер. 14. – 1996. – №4.
8. Аргайл Майкл. Психология счастья / Майкл Аргайл ; общ. ред. и вступ. ст. М. В. Кларина. – М. : Прогресс, 1990. – 332 с.

Social tension as result of ecocatastrophes assists reduce of adaptation potential:

- 1) impossibility using of personality potential and, accordingly, inability to the optimal functioning and development;
- 2) inefficient actualization of capabilities, inadequate social functioning;
- 3) establish blockades new forms of behavior.

Keywords: victim, I-conception, social tension, adaptation potential.

Отримано: 21.02.2012 р.

Психологічний аспект спілкування в системі міжперсональної і міжгрупової взаємодії (на прикладі оволодіння іноземною мовою майбутніми випускниками ВНЗ)

Досягнення мети спілкування може відбуватися за допомогою різноманітних засобів та принципів організації мовлення, а шляхи оптимізації міжособистісної взаємодії потрібно шукати не стільки в озброєнні носія мови суто лінгвістичними і поведінковими техніками спілкування, скільки у створенні таких умов діяльності, які відкривали би суб'єкту максимальні можливості для вияву ініціативності й самостійності. Зроблено спробу дати варіант інтерпретації досвіду навчання іноземній мові майбутніх фахівців соціономічних професій з позиції діалогічного підходу, показано можливості організації навчального процесу як процесу розвитку самостійності суб'єкта учіння.

Ключові слова: спілкування, міжперсональна і міжгрупова взаємодія, мовлення, організація навчання, носії мови, майбутні фахівці, діалогічний підхід, розвиток, самостійність, суб'єкт, діяльність.

Достижение цели общения может происходить с помощью различных средств и принципов организации общения, а пути оптимизации межличностного взаимодействия нужно искать не столько в вооружении носителя языка чисто лингвистическими и поведенческими техниками общения, сколько в создании таких условий деятельности, которые открывали бы субъекту максимальные возможности для проявления инициативности и самостоятельности. Сделана попытка дать вариант интерпретации опыта обучения иностранному языку будущих специалистов социономических профессий с позиции диалогического подхода, показаны возможности организации учебного процесса как процесса развития самостоятельности субъекта учения.

Ключевые слова: общение, межперсональное и межгрупповое взаимодействие, речь, организация обучения, носители языка, будущие специалисты, диалогический подход, развитие, самостоятельность, субъект, деятельность.

Постановка проблеми. Розбудова української держави, соціальні, економічні та культурні реформи в суспільстві, соціальна відкритість ринкових відносин детермінували пошук нової стратегії

© Л.А.Онуфрієва **587**

розвитку системи освіти, зумовили суттєві зміни її пріоритетів і цінностей у напрямку поєднання традицій, досвіду та інновацій, а також подальшого пошуку засобів, способів, шляхів професійного становлення майбутніх фахівців. За таких обставин чи не найбільше навантаження витримують соціальні інститути країни. Освіта, як один із соціальних інститутів, має володіти здатністю до випереджувального розвитку, відповідати запитам суспільства, конкретної особистості та потенційного роботодавця, отже, сучасна особистісно-орієнтована освіта повинна базуватися на пріоритетах гуманістичного над авторитарним, екологічного над техногенним, аксіологічного над інформаційним, а також на паритетах соціального й індивідуального, логічного й образного, традиційного й інноваційного. Провідна роль у реалізації цих стратегічних завдань належить працівникам соціономічної сфери, професійна діяльність яких у сучасну епоху швидше за інші сфери життєдіяльності людини зазнає оновлення цільових, змістових, методичних, технологічних параметрів. Тому суттєво підвищуються вимоги до фахівців соціономічних професій як особистості та професіонала, що передбачає якісно інший рівень сформованості мотиваційної сфери і ціннісних орієнтацій, професійно-педагогічного мислення і культури спілкування, зокрема іншомовного, творчого потенціалу і здатності до постійного самовдосконалення, смислотворчості тощо. Криза освіти триває, і триває неповага до самостійності особистості. Однак не лише байдужістю чи нерозумінням з боку того, хто навчає, можна пояснити становище, що склалося у сфері особистісно-орієнтованого навчання, зокрема в галузі навчання іноземній мові, де проблема самостійності повинна займати ключове місце. Вирішальне значення тут посідає наявність у системі психолого-педагогічних технологій засобів і принципів організації навчальної діяльності. Проведений під цим кутом зору аналіз літератури дозволив зупинитися нам на новому напрямку досліджень, пов'язаному із розроблюваною, у тому разі і в контексті проблем педагогічної психології, концепції діалогічного підходу. Оскільки загальна концепція діалогічного підходу і принципи його реалізації на конкретному матеріалі склалися нещодавно й потребують подальшої деталізації, здійснена у нашому дослідженні спроба не позбавлена належної стрункості і завершеності.

Формулювання цілей статті. Метою нашої статті є визначення й обґрунтування психолого-педагогічних принципів і засобів розвитку іншомовного спілкування в міжперсональній і міжгруповій взаємодії під час підготовки майбутніх фахівців ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Психологічна література сьогодні має достатній обсяг фактичного матеріалу, який свідчить про те,

що проблема спілкування виходить далеко за межі питання мовленнєвого розвитку і зумовлює всю лінію психічного розвитку людини. Ситуація, що склалася нині у практиці навчання іноземній мові в системі вищої освіти, перетворилася у постійний предмет критики внаслідок низької ефективності засвоєння молоддю такого продуктивного виду іншомовної мовленнєвої діяльності як говоріння. Усунення цього недоліку вимагає переосмислення, як теоретичних уявлень, які закладаються в навчальний процес у формі дидактичного матеріалу, так і відповідних цим уявленням умов його організації.

Дослідження психологічних особливостей спілкування уможливило вивчення його як міжперсональну взаємодію. Оволодіння студентами-майбутніми фахівцями іншомовним спілкуванням забезпечується на навчальних заняттях відповідно до спеціальності. Розвиток мови як засобу спілкування повинен здійснюватися на базі спеціально створюваних з цією метою предметно-змістових і комунікативних ситуацій як моделі й механізму управління мовленнєвим, цілісним розвитком особистості [9]. “Поза наукового висвітлення феноменології, закономірностей і механізмів цього багатовимірного, поліфункціонального процесу, яким є спілкування, – констатував свого часу один з ініціаторів такого напрямку психологічного дослідження О.О. Бодальов, – не можна створити загальної теорії формування психіки людини і її розвитку як особистості. Поза таким висвітленням не можна сконструювати науково обґрунтований методичний інструментарій для практичної роботи з людьми у сфері навчання й виховання, виробничої праці, відпочинку, побуту, забезпечення здоров’я людей” [2, с.21].

Проблема спілкування не належить до останнього слова психології, вона має вже свою певну історію і відповідну концептуальну й прикладну базу. Однак це не дає підстав стверджувати, що проблема ця вичерпана повністю і ґрунтовно, як це має місце, наприклад, у галузі дослідження предметної діяльності. Дослідники О.О.Бодальов, М.М.Обозов та ін. зосереджували свої дослідження на проблемах міжособистісних взаємин; на проблемах структури діалогу – дослідники В.А.Семиченко, Т.В.Циба та ін.; на проблемах спільної діяльності – дослідники Г.М.Андрєєва, А.Б.Коваленко, Л.Е.Орбан-Лембрик, М.І.Пірен та ін. [4, с.275]. Оскільки проблема спілкування виникла саме в річищі діяльнісного підходу, аналіз феноменології і закономірностей спілкування логічно було би розпочати із визначення вихідних понять. Спілкування, за поширеними уявленнями, розглядається як процес “взаємодії двох і більше людей, що полягає в обміні між ними інформацією пізнавального або афективно-оціночного характеру”.

Констатується, що спілкування є “складний, багатоплановий процес встановлення й розвитку контактів між людьми, що породжується потребою у спільній діяльності”, з одного боку, і “здійснювана знаковими засобами взаємодія суб’єктів” – з другого [10, с.355]. У широкому розумінні цього терміну спілкуванням позначається як особливий спосіб існування і взаємостосунків людини; такі взаємостосунки, за О.О.Леонтьєвим, не вичерпуються встановленням та підтриманням контактів між окремо узятими індивідами, а відбивають “спосіб внутрішньої організації і внутрішньої еволюції” суспільних відносин загалом [6, с.3], тобто всі форми і рівні соціальної взаємодії, для яких спілкування постає вихідною умовою. Як сутнісна характеристика і механізм буття людського фактора, спілкування отримує свою специфіку і своєрідність, на відміну від інших форм взаємодії людини, на рівні міжсуб’єктної взаємодії, і в цьому відношенні постає як самостійна й особлива форма активності суб’єкта.

Головною ознакою, що відокремлює і, водночас, надає поняттю “спілкування” психологічну змістовність, виступає поняття “суб’єктної взаємодії”, або такої взаємодії, за якою учасники чи партнери ставляться (і сприймають один одного) один до одного як до унікальної, вільної у виборі цілей і засобів, непередбачуваної у своїй активності, цінності.

Суб’єктність постає не лише однією із сутнісних і змістовних характеристик міжлюдської взаємодії, а й, за висловленням В.О.Татенко, “формулою життя”, викликом часу, що вимагає відновлення і відродження втраченої за часи недавнього минулого індивідуальної суб’єктності. Адекватним, відповідно до вимог часу, має бути, на думку згаданого автора, і предмет психології як науки про суб’єкт психічної активності в онтогенезі. Водночас висловлюється припущення про те, що людина, як суб’єкт психічної активності, у процесі свого розвитку “може досягнути, а може і не досягнути рівня суб’єкта психічної діяльності в її власному сенсі, як діяльності усвідомленої і осмисленої у своїх цінностях, цілях і засобах, процесах і результатах” [11, с.227]. Отже, досягнення людиною рівня суб’єктної організації власної діяльності, ціннісного самоставлення, що сягає рівня “душевно-духовної самотворчості”, дає право на визнання за людиною статусу суб’єкта психічної діяльності.

З іншого боку, і до суб’єкта психічної активності, як ідеальної реальності, що підпорядковується виключно діям самодермінації, мають застосовуватися такі форми аналізу, які припускають застосування до нього засобів, вільних від будь-яких унормованих впливів, але лише таких, що сприяють розгортанню іманентної людини потенції до саморозвитку і самоздійснення. Вияви феноменів

суб'єктності, що дозволяють людині з часом увійти в позицію суб'єкта діяльності, простежуються вже на самому ранньому етапі онтогенезу, серед яких вагоме місце займає і таке суб'єктне утворення як самостійність (або "ініціативна активність", за автором). Наведені погляди дають підстави чітко визначити місце суб'єкта серед таких відомих, але недостатньо зопераціоналізованих у психологічній літературі понять, як індивід, індивідуальність, особистість.

Не заперечуючи необхідність подолання об'єктної парадигми, що освячувалася до недавнього часу однобічною інтерпретацією діяльнісного підходу, М.С. Каган застерігає, одначе, і проти занадто різкого, а це означає і не менш однобічного протиставлення її суб'єктній парадигмі. Суб'єкт-суб'єктні і суб'єкт-об'єктні відносини не є константними, але відносні диспозиційні властивості, вияв яких детермінується не лише саморухом внутрішньої діяльності, а й логікою реальної діяльності людини в певних обставинах і певних соціокультурних умовах її життєдіяльності. А це означає, що спроби редукувати різноманітний спектр відносин людини до процесу суб'єктної взаємодії або спілкування, як останнє розуміється в гуманістичній психології, є "наївні і утопічні", оскільки в реальності цього "не було, немає і, мабуть, ніколи не буде" [3]. Прикладом тому – соціальна організація суспільства, функціонування якого будуватиметься на відношеннях і зв'язках, що за необхідністю ставлять людину в ситуації об'єктних стосунків. Система освіти – найпростіший приклад сказаному, де трансляція знань, точніше, умова обов'язковості засвоєння певного змісту, невідпирно ставить одного з учасників у позицію об'єкта. Отже, не предмет діяльності, що відіграє по відношенню мети спілкування (взаємодії) зовнішню, інструментальну функцію, чи ситуація визначають спрямованість, звідси і продукт спілкування, а його мотив. Мотивація і постає тим фактором, що визначає характер взаємодії партнерів: суб'єкт-суб'єктних (ціль-ціль) чи суб'єкт-об'єктних (ціль-засіб). В усіх інших випадках взаємодії людини з людиною, що виходять за межі безпосередньої (прямої) потреби людини в спілкуванні, суб'єкт змушений рухатися у "замкнутому колі станів потреби, задоволення і перенасичення" [3, с.31].

Відповідно до цього, мотиваційна складова має покладатися в основу класифікації видів спілкування: ігрового (мотивація на процесі), особистісного (мотивація на партнері і процесі) і, найвищого його рівня, творчого спілкування (мотивація на партнері, процесі і продукті). Характером взаємозв'язків зовнішньої і внутрішньої мотивації й буде в кінцевому випадку обумовлюватися характер, зміст і кінцевий продукт спілкування – сприймання партнера як цінності, чи в функції інструментального засобу, насамкінець, і в функції "пробного каменя" самої особистості [12].

Як свідчать наведені вище позиції, поняття спілкування розуміється як форма активності, як засіб реалізації діяльності, як один із видів, як самостійний вид діяльності, як її умова, і таке інше. Суперечливість розуміння змісту поняття спілкування має своїм витокком, як засвідчують наведені вище погляди, суперечливість інтерпретацій поняття діяльності як такої, предметної діяльності зокрема. На думку Б.Ф.Ломова, спілкування має самостійну і специфічну форму активності, що визначається насамперед результатом взаємодії, а не її предметом. Аргументом на користь такого погляду слугує можливість описання процесу суб'єкт-суб'єктної взаємодії у власних і притаманних саме цій формі термінах (функції, структури, засобу, продукту). Водночас наголошується, що зазначене трактування спілкування (взаємодії) як самостійної діяльності носить відносний характер і, з огляду на системну детермінацію психічного розвитку людини, зокрема, у процесі предметної діяльності, жодна з базових категорій – діяльність чи спілкування – не може сперечатися за своє виняткове місце в системі психології, оскільки у своїй нерозривній єдності кожна з них виявляє свої можливості у загальному апараті пояснювальних схем психології [7].

Теза про єдність і нерозривність предметної діяльності “в усіх її модифікаціях” і спілкування з одночасним визнанням за останнім статусу “особливого виду” діяльності поділяється О.О. Бодальовим [2]. Водночас зазначається, що за усією складністю змістовної диференціації зазначених понять, спроби оминуть необхідність у більш чіткому визначенні специфічних маркерів, що вирізняють дані види діяльності не можуть вважатися продуктивними. Невипадковим звідси, гадаємо, можна вважати використання останнім часом у психологічній літературі словосполучення “спілкування діяльності” на тій підставі, що за всією специфікою продукту (вироблення смислів, або семіотичної реальності) і функції (відтворення соціуму через виробництво свідомості) спілкування, останнє постає похідним від діяльності за його породженням. Саме тому закономірним видається той факт, що пошук специфіки спілкування розпочався із визначення його функцій. Найбільш відома класифікація функцій спілкування належить Б.Ф.Ломову, який, зокрема, відокремлював наступні три: інформативно-комунікативну, регуляторно-комунікативну і афективно-комунікативну. Відповідно до цього, за першою закріплюється процес циркуляції інформації між тим, хто передає, і тим, хто приймає (функція прийому-передачі інформації); констатується, що функціонування і підтримання спілкування на цьому рівні передбачає узгодження вихідного рівня інформації учасників спілкування, обмін інформацією за її змістом (значенням) і досягнення взаємопорозуміння

на рівні обопільної згоди, співпадання поглядів, думок, тощо. За другою функцією процес спілкування ініціює, модифікує взаємодію учасників, виконуючи тим самим функцію взаєморегуляції поведінки; відповідно третя функція забезпечує взаємобмін учасників емоційними станами. Одначе у реальному процесі спілкування зазначені функції здійснюються у єдності, що, зрозуміло, не виключає можливості їх дослідження як відносно автономних за своїм змістом одиниць цілісного процесу спілкування [8].

Як зазначалося вище, багатофункціональність феномена спілкування, що слушно видається множинним системним об'єктом (О.Ф. Бондаренко), дає дослідникам можливість пропонувати досить різноманітні схеми класифікації. Серед тих, що віднайшли своє досить стаке місце в змістові психологічних досліджень, доречно пригадати варіанти, які виділяють серед основних сторін спілкування функції відбиття (пізнання учасниками спілкування один одного і предметного світу), ставлення (встановлення міжособистісних стосунків) і модифікації (взаємовплив) поведінки партнерів спілкування (О.О.Бодальов), комунікативну (обмін інформацією), інтерактивну (організація спільної діяльності) і перцептивну, пов'язану з процесом взаємопізнання партнерів (Г.М. Андреева), інструментальну (функція взаємобміну інформацією), синдикативну (організаційну), трансляційну (процес навчання), особистісну (пошук шляхів до взаємопорозуміння); не бракує також класифікацій, побудованих на критеріях рівневого аналізу.

З-поміж поширених можна навести класифікацію, за якої у структурі спілкування відокремлюються такі типи: конвенційний (готовність партнерів до виконання ролі, передбаченої ситуацією і задачами діяльності), примітивний (використання партнера у функції засобу досягнення мети, зовнішньої до процесу комунікації), маніпулятивний (спроби використання партнера виключно як джерела збагачення власної обізнаності), стандартизований (примусовий контакт із використанням переважно невербальних засобів і без бажання знайти взаємопорозуміння або взаємоузгодження ролей), ігровий (релаксаційний, спрямований на подолання напруги і встановлення позитивних емоційних стосунків), діловий (спілкування задля розв'язання спільної задачі), духовний (особистісний) рівні, або ті, що будуються за схемою: джерело інформації – її приймач – зміст – результат і таке інше.

Попри різноманітності існуючих схем класифікації, що пропонуються, спільними для них є наступні три функції: пізнавальна, афективна і регулятивна. Відповідними механізмами і засобами актуалізації зазначених функцій постають ідентифікація,

емпатія і рефлексія. Поширеними в літературі є також моделі процесу спілкування, що будуються за критерієм його мети і змісту. Відповідно до цього розрізняються контактна, інформаційна, спонукальна, координаційна, смислова, емоційна, рольова, регуляційна функції, відповідно до змісту – з приводу об'єктів і способів їх перетворення, з приводу самих учасників спілкування, з приводу стосунків між партнерами по спілкуванню і таке інше.

Наведені загальнотеоретичні положення знайшли своє втілення в психологічних дослідженнях найрізноманітніших видів діяльності і чи не найінтенсивнішим шляхом у педагогічній, у якій згаданий напрямок знайшов своє термінологічне оформлення і відносно самостійний статус. У контексті педагогічної діяльності категорія спілкування заломлюється в шерензі наступних функцій: засобу розв'язання навчальних завдань, забезпечення виховного процесу, способу створення взаємостосунків викладача та студента під час здійснення спільної діяльності як фактора оптимізації особистісного розвитку і саморозвитку.

Накопичений сьогодні досвід дослідження феномена спілкування у реальних умовах педагогічної діяльності дозволив відокремити типові ситуації і форми спілкування, що мають місце у педагогічній діяльності і можуть бути застосовані при розв'язанні задачі оптимізації навчально-виховного процесу, зокрема наступні вісім типів педагогічного спілкування: діалогічний, інтимний, рефлексивний (або латентно-діалогічний), альтруїстичний, маніпулятивний, квазидіалогічний, конформний і монологічний.

У сукупності можливих підходів і засобів аналізу процесу міжособистісної взаємодії особливою увагою дослідників користується така форма, як діада. Показано, зокрема, що за умов організації спілкування за типом діади констатується підвищення словникового обсягу і кількості слів стосовно теми спілкування, спонукальних висловлювань, корекцій і переформулювань висловлювань партнера, мовленнєвих стереотипів, висловлювань погоджувального чи заперечливого характеру, тощо [6]. Саме діада, як генетично первинна форма взаємодії людини, перетворилася в привабливий об'єкт для розв'язання широкого кола психологічних питань, пов'язаних із дослідженням особливостей використання мовних і паралінгвістичних засобів, динаміки спілкування, залежності ефективності міжособистісної мовленнєвої взаємодії від рівня розвитку в учасників діалогу емоційно-вольових, інтелектуальних, перцептивних, рефлексивних здібностей, від специфіки і умов розв'язання тієї чи іншої задачі, тощо.

Аналіз літератури показав також, що дослідження проблематики педагогічного спілкування здійснюється, в основному, по лінії

викладач-студент, у той час, як лінія студент-студент залишається на периферії дослідницьких інтересів. Тому у нас є всі підстави приєднатися до висловленої свого часу думки Г.С. Костюка про недостатню увагу представників педагогічної психології саме до другої лінії, внаслідок чого процес спілкування між учнями/студентами, як правило, “не проектується, не організується і не контролюється”. У тій обставині дослідники слухно вбачають “один із серйозних недоліків системи освіти” [5]. Подолання зазначеного недоліку за рахунок розробки засобів організації спільної діяльності учнів сформувало з часом одну з потужних психолого-педагогічних ліній досліджень проблеми оптимізації особистісного розвитку, розвивальних можливостей навчання загалом.

Саме тому надзвичайно важливими є зроблені авторами висновки про те, що спеціальне навчання студентів засобам ділового спілкування сприяло підвищенню культури діалогічної взаємодії, що виявлялося в узгодженості мовленнєвих дій партнерів, у змістовній варіативності їх висловлювань. Важливими, на нашу думку, є і висновки про те, що продуктивність спільної діяльності (діади) виявляється нижчою за умов суперництва і вищою – у ситуації співробітництва.

Завершуючи стислий огляд проблеми спілкування, нам залишається зупинитися лише на таких двох моментах. Як випливає з наведеного вище матеріалу, домінуючим у дослідженні проблеми спілкування є напрямок, пов’язаний з вивченням особливостей іншомовної комунікації на рівні внутрішньогрупової взаємодії. Дослідження ж механізмів міжгрупової взаємодії залишаються поодинокими і носять здебільшого пошуково-дослідницький характер. Однак, існуючий досі фактичний матеріал переконує у необхідності урахування факту наявності досить стійких міжгрупових відмінностей у змістові уявлень і уподобань, пов’язаних з професійними намірами і очікуваннями. Адже, як показано в спеціальному дослідженні цієї проблеми, процес диференціації груп за професійними уподобаннями досить чітко виявляється вже на самому початку навчання в університеті. Наведений факт має до нашого дослідження безпосереднє відношення, оскільки створювані з метою навчання іноземної мови групи студентів немовних факультетів формуються з представників різних соціономічних спеціальностей.

Найбільш розробленим і поширеним сьогодні визнається підхід до спілкування як до одного із специфічних видів діяльності. При цьому процес спілкування розуміється як така взаємодія, продукт якої не обмежується простим обміном інформацією з метою

налагодження стосунків та об'єднання зусиль для досягнення спільного результату, але охоплює всі сфери психічної організації людини. Проте, недостатньо дослідженим залишається мікrorівень механізму спілкування. Достатньо "проробленим" у роботах дослідників проблеми спілкування можна вважати питання розробки і техніки впровадження спеціальних методик, вимог про необхідність рефлексії викладачем своєї вербальної поведінки, яка сприяє кращій організації процесу керування педагогічним процесом. Найбільш загальноновизнаною є наступна класифікація типів спілкування: вербальна, просодична, паралінгвістична, стійкі ознаки взаємодії, кінестетична.

Проблема спілкування у психологічній літературі розглядається переважним чином під кутом мовного спілкування. У мові (або "несучій конструкції", за визначенням О.Ф.Бондаренко), вбачається ключ до розуміння генези та розвитку вищих психічних функцій людини. О.О. Леонтьєв, зокрема, наголошував, що у центрі досліджень спілкування повинно стояти спілкування мовне; проблеми, пов'язані з мовою, набули практичної значимості, тому що мовне спілкування є найбільш спеціалізованою формою спілкування. Це дає змогу розглядати мовне спілкування як таке, де загальні психологічні особливості процесів виступають у вигляді, припустимомій для експериментального дослідження.

У проблематиці спілкування чітко виокремлюються питання, пов'язані з процесами пізнання закономірностей функціонування людського суспільства як соціальної системи. Звідси і проєкція їх на рівень спілкування у навчанні. Навчання розуміється, відповідно, як спеціально організований процес спілкування. Тому проблема спілкування найбільш виразно виступає у навчальній діяльності як розгорнута форма спілкування.

Заслугове на увагу ідея Л.С.Виготського про особливий досвід, втілений у продуктах духовної та матеріальної культури людства, який засвоюється в процесі спілкування. Згідно з цим вища психічна функція у своєму розвитку проходить два шляхи: як діяльність колективна і як діяльність індивідуальна. Звідси випливає, що психічна діяльність задана спочатку в соціальному спілкуванні (теорія інтеріоризації). У якій конкретній формі не здійснювалася би діяльність людини, у всіх випадках вона передбачає акт спілкування індивідів між собою. Це необхідна сторона специфічно людської форми активності. Процес здійснення людської діяльності містить у собі об'єктивну необхідність спілкування між індивідами з метою обміну своїми здібностями, знаннями, досвідом успішного досягнення завдань і мети діяльності.

Функції спілкування, що здійснюються у діяльності, залежать від змісту, мети, умов тієї чи іншої діяльності. Спілкування на занятті між студентами у процесі спільної діяльності, між учнями на уроці може спрямовуватися необхідністю узгодження ними єдності дій, задумами та окремими операціями, надання взаємодопомоги, оцінки роботи іншого, і таке інше.

Під час спільної діяльності, як засвідчили результати багаточисленних спеціальних досліджень, відбувається взаємний обмін інформацією, стимуляція, контроль та корекція дій, відбувається пристосування до індивідуальних особливостей партнера. Загальнотеоретичний аналіз змісту спілкування засвідчує, перш за все, той факт, що спілкування – це “специфічний людський спосіб організації діяльності”.

Сьогодні однією з актуальних психолого-педагогічних проблем є проблема організації змістовного і цілеспрямованого спілкування індивідів у міжособистісних, міжгрупових стосунках, у стосунках з викладачами. Спілкування з ровесниками створює умови для розвитку творчого потенціалу, для формування вольових компонентів діяльності. Основним змістом цілеспрямованого спілкування виступає навчальний матеріал, засвоєння якого веде до розвитку певних операційно-технічних умінь, навичок, понять, відповідних форм регуляції та саморегуляції поведінки.

Потреба у спілкуванні ґрунтується на основі пізнавальної потреби, яка є ненасиченою, і тому визначає внутрішній зміст процесу психічного розвитку. Особливої практичної значимості та актуальності набули сьогодні також дослідження впливу спілкування на розвиток пізнавальної діяльності. Результати цих досліджень виявили, що наявність сприятливого досвіду спілкування підвищує інтерес до навколишнього світу, урізноманітнює його вивчення, сприяє формуванню таких якостей особистості, як самостійність і наполегливість.

Доведено, що процес спілкування відбувається за схемою суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних відносин. Основним засобом спілкування у педагогічному процесі є мова, а це означає, що педагогічна діяльність здійснюється в умовах безпосередньо вербального спілкування. Спілкування може носити і невербальний характер, може бути мовчазним, наприклад, вираз обличчя, інтонація, з якою вимовляється слово, кивання головою, усмішка, здивовано підняті брови. Ця екстралінгвістична інформація виконує важливу функцію у процесі мовного спілкування. Під час навчальної діяльності відбувається спілкування студентів між собою і викладачем. У процесі цього спілкування здійснюється обмін

знаннями, вміннями, навичками, мотивами, планами, що і веде до психічного розвитку суб'єкта. Процес спілкування між викладачем і студентом залежить від розуміння студентом мови викладача, в здатності останнього до вербалізації репрезентованої ними учбової інформації. Виходячи з цього, можна сказати, що спілкування і спільна діяльність з ровесниками є основними факторами мовленнєвого розвитку студентів. Під час навчання і спільної діяльності зростає обсяг матеріалу, який необхідно засвоїти, глибина його розуміння. Формування понять, умінь, навичок потребує менше часу, ніж при фронтальному опитуванні. Успіх формування у значній мірі залежить від рівня розвитку потреби у спілкуванні [8; 13].

У тих, хто вивчає іноземну мову, спостерігається більш виражене прагнення до спілкування. Для встановлення спілкування у групі використовуються такі прийоми: парафраз, жести. Процес спілкування іноземною мовою залежить також і від низки психологічних факторів. Спонтанне вербальне висловлення не зводиться до вміння користуватися мовним кодом. Потреба в говорінні у суб'єкта повинна виникати сама, а, отже, спілкування виконує провідну роль у становленні особистості, розвитку її внутрішнього суб'єктивного світу, в розширенні і збагаченні соціального та психологічного досвіду. В розвитку потреби спілкування закладено широкі можливості становлення людини як особистості. Це обумовлено, насамперед, розширенням і поглибленням її зв'язків з іншими людьми, із суспільством, з навколишнім світом. Стосовно вивчення іноземної мови, спілкування постає найважливішим засобом підвищення ефективності формування окремих структурних компонентів і навчальної діяльності загалом.

На сучасному етапі значна роль у навчанні іноземної мови відводиться комунікативному підходу. Комунікативна спрямованість оволодіння мовою як засобом спілкування є орієнтиром, що складає на сьогодні систему ідей, правил, фактів, практичних рекомендацій, спрямованих на вирішення проблеми вибору навчального матеріалу із комунікативним змістом. Комунікативна орієнтація навчання є звичайно не новим словом у методиці. Комунікативний підхід спрямований на формування в студентів комунікативної компетенції, здатності враховувати у мовному спілкуванні контекстуальну доречність і вживання мовних одиниць, а це залежить від рівня оволодіння мовними формами вираження комунікативних намірів при здійсненні мовних дій і від знання умов функціонування цих форм та вміння вживати їх у відповідних ситуаціях спілкування з урахуванням початкових

особливостей мовного етикету [14]. Практична мета викладання іноземної мови у ВНЗ полягає в навчанні студентів-майбутніх фахівців спілкуванню іноземною мовою. Оскільки метою викладання є і навчання спілкуванню, то необхідно створити умови навчанню, адекватні зазначеній меті. Тому завдання полягає в організації навчання як спеціально організованого процесу спілкування. Теза про опосередкованість навчання (спільної діяльності) спілкуванням, міжособистісними відношеннями і комунікаціями набула в психолого-педагогічній літературі аксіоматичного характеру, відтак і не потребує, вважаємо, будь-якої необхідності в додатковому, тим більше – спеціальному аналізі.

Загальновизнаність зазначеної тези зовсім не виключає необхідності в уточненні змістовних характеристик наведених вище понять, що припускають, як засвідчив проведений нами огляд дослідження проблеми спілкування, понятійні і термінологічні розбіжності. Це стосується, насамперед, використання понять «спілкування» і «комунікація». Термін «спілкування», так само як і термін «комунікація», розуміється як у широкому, так і вузькому сансі. Це веде, з одного боку, до занадто різкого і не виправданого відриву першого від другого, з другого – до використання вказаних термінів як еквівалентних за своїм змістом.

Висновки. Проведений нами аналіз дидактико-методичного змісту і методів навчання іноземній мові студентів соціономічних спеціальностей ВНЗ показав, що послідовна зміна цілей навчання іноземній мові (навчання мові, мовленню, мовленнєвій діяльності, спілкуванню) не завжди узгоджувалася з адекватними зазначеним цілям засобами. Накопичений сьогодні в педагогічній психології матеріал уможливує відповідь на низку питань, пов'язаних, зокрема, з проблемою оптимізації міжособистісної взаємодії на базі педагогіки співробітництва, яка акцентує увагу на тій формі взаємодії між викладачем і студентом, в якій найбільш виразно реалізується новий тип соціальних відносин – суб'єкт-суб'єктний. Використання ідеї діалогізму може надати певного імпульсу в наблизненні до стратегічної мети навчання іноземній мові як розвитку здатності студентів до міжкультурної комунікації. Очевидно, що успішна реалізація наведеної мети може бути досягнута лише при послідовній орієнтації навчального процесу на особистісні можливості студента, його інтереси, потреби, прагнення до самостійності, тощо. Виходячи з цього, досліджувана проблема оптимізації навчання іншомовному спілкуванню розглядалася нами як вид комунікативної, когнітивної, інтелектуальної діяльності, ширше – як діяльності, спрямованої на вербалізацію, разом із цим і

на самовиявлення потенцій особистості як суб'єкта мовленнєвої діяльності. Такий підхід зумовив і напрямки уваги, а зокрема вивчення проблеми спілкування як процесу пошуку й віднаходження його суб'єктами спільної позиції. Зрозуміло, що досягнення такої мети не обмежується лише потребою в спілкуванні, внутрішній ініціації, але передбачає сформованість в учасника певного обсягу знань, умінь і навичок оперування мовним явищем, відповідно й мовленнєвих засобів, їх реалізації, адекватних меті та умовам спілкування. Досягнення мети спілкування може відбуватися за допомогою різноманітних засобів та принципів організації мовлення, і в цьому відношенні шлях перебору "оптимальних" з них навряд чи наблизив би до того, що зветься творчою природою мови.

Отже, відповідь на питання щодо шляхів оптимізації міжособистісної взаємодії треба шукати не стільки в озброєнні носія мови суто лінгвістичними і поведінковими техніками спілкування, скільки у створенні таких умов діяльності, які відкривали би суб'єкту максимальні можливості для вияву ініціативності й самостійності. Наше дослідження і було спробою дати варіант інтерпретації досвіду навчання іноземній мові майбутніх фахівців соціономічних професій з позиції діалогічного підходу, відтак і спробою показати можливості організації навчального процесу як процесу розвитку самостійності суб'єкта учіння.

Список використаних джерел

1. Балл Г.О. Проблема гуманізації освіти та діалогічний підхід / Г.О. Балл // Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи – Київ: ІЗМН, 1997. – С. 6–24.
2. Бодалев А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев. – М.: Международная педагогическая академия, 1983. – 328 с.
3. Каган М.С. Общение как ценность и как творчество / М.С. Каган, А.М. Эткинд // Вопросы психологии, 1988. – №4. – С. 25–34.
4. Ковальчук І.В. Іншомовне спілкування та розвиток комунікативної культури особистості / І.В. Ковальчук // 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. – С. 275-285.
5. Костюк Г.С. Сравнительное исследование индивидуального и совместного решения мыслительных задач младшими школьниками / Г.С. Костюк, В.В. Андриевская, Г.А. Балл и др. // Психологический журнал. – 1983. – Т.4. – №5. – С.23–31.

6. Леонтьев А.А. Проблемы и методы психолингвистики в межличностном общении / А.А. Леонтьев // Исследование речемыслительной деятельности. – Алма-Ата, 1974. – С. 3–11.
7. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
8. Онуфрієва Л.А. Категорія спілкування в системі міжособистісної і міжгрупової взаємодії (на матеріалі оволодіння іноземною мовою) / Л.А. Онуфрієва // Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України /За ред. С.Д.Максименка, Л.А.Онуфрієвої. – Вип. 4. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. – С. 258-271.
9. Піроженко Т.О. Мовленнєва здібність людини та її формування в освітніх закладах / Т.О. Піроженко // Обдарована особистість – пошук, розвиток, допомога. – К.: Гнозис, 1998. – С. 423–427.
10. Словарь практического психолога. – Минск: Харвест, 1997. – 800 с.
11. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении / В.А. Татенко. – Киев.: Просвіта, 1996. – 404 с.
12. Apelt W. Motivation und Fremdsprachenunterricht / W. Apelt – Leipzig. VEB Verlag, Enzyklopdie, 1981.
13. Blickpunkt Fremdsprachenunterricht und Europa\\ Der fremdsprachliche Unterricht – Stuttgart. 1990. – Н.101. – S. 50.
14. Edelfhof C. Lernziele und Verfahren eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts / C. Edelfhof // Pragmatische Didaktik des Englischunterrichts – Padeborn, 1979. – S. 146–155.

Target communication can occur through various means and principles of speech and ways of optimization of relations must be sought not so much in the arms of a native speaker purely linguistic and behavioral techniques to communicate, how to create such conditions, activities that would open a business to maximize opportunities for manifestation of initiative and independence. An attempt to date version of the interpretation of the experience of foreign language teaching future professionals sotsionomichnyh professions from the perspective of dialogical approach demonstrates the possibility of the educational process as a process of studying the subject of independence.

Key words: communication, interpersonal and intergroup interaction, speech, training, speakers, future professionals, dialogical approach, development, independence, subject, activity.

Отримано: 2.02.2012 р.

Соціально-психологічні особливості рівнів сформованості християнських релігійних настановлень студентської молоді

На основі емпіричного дослідження проаналізовано особливості рівнів сформованості соціально орієнтованих християнських релігійних настановлень студентської молоді. Визначено їхні якісні характеристики в контексті соціокультурних перетворень та перспективи подальших досліджень.

Ключові слова: християнські релігійні настановлення, совість, концепція свободи, конформізм, недовіра.

На основании эмпирического исследования проанализировано особенности уровней формирования социально ориентированных религиозных установок студенческой молодежи. Определено их качественные характеристики в контексте социокультурных трансформаций и перспективы последующих исследований.

Ключевые слова: христианские религиозные установки, совесть, концепция свободы, конформизм, недоверие.

Постановка проблеми. За сучасних умов суспільного життя, коли значно переважають такі принципи його регуляції, як право сили, диктат грошей і зневага до гідності людини, які є аморальними за своєю суттю, актуальності набуває проблема здатності сучасної людини, що живе в епоху споживацтва, до морального опору, який, насамперед, ґрунтується на совісті і реквізиті заборон, поставлених самому собі. І ці заборони походять зі сфери свободи, духовності. А домінування духовного начала – це потреба і готовність діяти за правдою, за совістю, за законом Божим. До того ж гармонізація та інтеграція внутрішнього світу людини, її якостей і властивостей виявляється в узгодженні та рівновазі між духовною спрямованістю особистості, цінностями та соціальною поведінкою. Особливої уваги в цьому контексті заслуговують світоглядні настановлення особистості, особливо християнські релігійні, які виступають одночасно і особистісними ціннісними позиціями.

Сучасними зарубіжними та українськими психологами здійснено чимало досліджень, в яких висвітлюються особливості релігійних атитюдів щодо Бога, різних життєвих проблем, ситуацій,

категорій людей, однак вони відзначаються зосередженістю на чомусь конкретному. Загального, комплексного вивчення християнських релігійних настановлень досі ще не було. Отже, дослідження соціально орієнтованих християнських релігійних настановлень, визначення рівня їх сформованості серед студентської молоді є актуальним, перспективним та потребує подальшого опрацювання.

Мета. Метою нашої роботи є дослідження рівнів сформованості християнських релігійних настановлень серед студентів.

Аналіз останніх публікацій. Як показує аналіз літературних джерел з психології, представниками західноєвропейської психологічної науки за останній період досліджувались різні типи настановлень (атитюдів), зокрема і релігійних. Однак вони мали конкретне спрямування: вплив на ставлення до невиліковно хворих, на формування різних типів відносин у суспільстві, на ставлення до батьків, атитюди захисні, сили, взаємин тощо (С.Бріклер, А. Іглі, Р.Петті, Дж.Коснік, Р.Фазіо, К.Вільямс) [6, с. 113-134].

На вирішальну роль релігійних цінностей для психосоціальної зрілості молоді вказали Д.Крок, М.Карватковська [6, с. 71-89; 7, с. 178-192]. З'ясуванню місця та ролі релігії в системі суспільних відносин і ціннісних орієнтацій особистості присвячені праці Е.Дулумана, Б.Лобовика, Д.Угриновича, О.Онищенка, Г.Лебединця; психологічним аспектам релігії – К.Платонова, І.Малахової, К.Кіндрата, В.Носовича [1, с. 37-45]. Так, О.В.Яремко в контексті дослідження соціально-психологічних особливостей релігійності студентів вивчала і зрілість релігійних настановлень (на основі “Шкали зрілості релігійних установок Р.Яворського”). Однак було виокремлено два рівні сформованості християнських релігійних настановлень, які оцінювались за кількістю часу, присвяченого релігійним практикам [5]. Дослідження А.А.Вовк було спрямоване на вивчення релігійності та ціннісних орієнтацій особистості. Автор, як і низка інших дослідників, з прикриттю відзначають, що в молодіжному, зокрема у студентському, середовищі втрачають значення моральні цінності, високі християнські ідеали. Натомість основним девізом життя стають поради, зроблені свого часу Н.Рокфеллером та Дж.Морганом [4; 7, с. 56-99]. Так, навіть партії різного ідеологічного спектру пропагують комфорт і споживання. Водночас, як зазначає О.Г.Івченко, на теренах України як залишок тоталітаризму продовжують панувати й авторитарні ціннісні орієнтації, які проявляються у соціальній пасивності, слухняності, екстерналь-

ності, визнанні зовнішнього авторитету, потреби у тому, хто б керував, диктував закони, цінності, правила поведінки [1, с. 23; 4].

Щодо релігійних ціннісних орієнтацій, то аналіз емпіричних досліджень показує, що кожен другий українець вважає себе релігійною людиною, а серед студентської молоді 87% визнали себе християнами (О.А.Ліщинська, О.В.Яремко, Л.В.Гридковець) [3; 5]. Соціологи також відмічають відновлення у світогляді студентів значущості християнської релігії: 38,8% студентської молоді вважають себе глибоко релігійними, а 32,5% – визнають, що Бог існує.

Отже, виокремлення ХРН та визначення рівня їх сформованості є не лише актуальним, а й виступає науковою новизною нашого дослідження.

Аналіз результатів емпіричного дослідження. Рівні сформованості християнських релігійних настановлень (ХРН) студентської молоді ми досліджували в межах психосемантичного підходу на основі опитування у формі анкетування, до якої було включено різні індикатори: для вивчення основних світоглядних ціннісних орієнтацій (позицій, настановлень), притаманних сучасній студентській молоді, особливо українській (правових, авторитарних, споживацьких та ХРН) і для вивчення соціальної відповідальності особистості. Зазначимо, що вибір індикаторів здійснювався за наступними методиками: “Шкала соціальної відповідальності К.К.Муздибаєва”, дослідження правової самосвідомості Г.Абраменкової; методика визначення тоталітарних настановлень Т.Адорно, а також використовувались індикатори, взяті із ЗМІ, котрі стосувались споживацьких ціннісних позицій. Надійність і валідність даних методик доведена.

Зазначимо, що рівень сформованості ХРН молоді ми вивчали в контексті дослідження проблеми християнських релігійних настановлень як чинника формування соціальної відповідальності особистості. В дослідженні взяли участь 214 респондентів віком 17 – 22 роки, які проживають і навчаються у різних містах України (Київ, Івано-Франківськ, Севастополь). ХРН ми досліджували на основі індикаторів, що входили до основної анкети, відібраних на основі експертного опитування. Слід вказати, що ми виокремлюємо позитивні й негативні соціально орієнтовані християнські релігійні настановлення. Якщо перші виступають як потреба і готовність жити й діяти згідно совісті, правди, Божих законів, то поєднання в собі індивідуального та соціального, є світоглядними настановленнями і ціннісними позиціями особистості. При тому вони можуть/мають сприйматись як внутрішні обмежувачі: не свободи, а псевдосвободи (вседозволеності). Мовляв: “Чиню так, бо по-іншому не можу і не хочу, бо це моя позиція (соціальна,

життєва)". Натомість негативні ХРН (умовно ХРН) – це протилежні за сутністю ціннісні соціально орієнтовані позиції. В психології релігії, в теологічній науці вони розуміються як свідоме та добровільне переступлення заповідей, тобто гріх [8, с. 77]. Про “вчинок” такого роду говорять: “Вчинив не по-християнськи”. Тобто мова йде про невластиві християнські настановлення особистості.

Християнські ціннісні позиції (настановлення) були представлені в анкеті у вигляді тверджень з можливими наступними варіантами відповідей: згоден, важко сказати, не згоден та відповідними балами їх оцінювання: 1, 0, -1. За результатами методики за методом k-середніх по досліджуваних, робиться висновок про рівень сформованості позитивних і негативних ХРН (низького, середнього і високого, відповідно). Очевидно – це лише формально, кількісно. Адже якісно навіть один негативний вибір щодо позитивних ХРН означає свідомий вибір “не по-християнськи”, а вже в залежності від суті відповідного індикатора-твердження можна зробити більш конкретний висновок про рівень сформованості ХРН респондента. Не останню роль у підсумку відіграє міра дотримання релігійних практик, релігійне самовизначення респондентів тощо.

Отже, отримані емпіричні дані дозволяють стверджувати про досить високий, на перший погляд, рівень сформованості позитивних ХРН. Адже 211 респондентів характеризуються певним рівнем сформованості цих настановлень. Отже, це становить майже 100% досліджуваних (без трьох осіб). З них у 122 виявлено високий рівень сформованості ХРН, у 72 – середній і у 17 низький.

Водночас, за середнім показником у двох студентів виявлено низький рівень негативних настановлень (анти-, невластивих християнських) і в одного – середній рівень негативних настановлень. Ймовірно, що це дуже низький показник “негативу”. Крім того, як свідчать отримані дані, 69% студентів вважають себе релігійними, 15% вагаються і 16% стверджують, що вони не є релігійними.

З усього видно, що практично всі респонденти характеризуються сформованістю ХРН, хоча і різного рівня. Притому, навіть в атеїстів й тих, хто вагається, виявлено сформованість ХРН. Це доводить, що християнські ціннісні позиції (настановлення) притаманні людям незалежно від їхнього релігійного самовизначення, виступаючи природними загальнолюдськими цінностями, які інтеріоризуються людиною у процесі соціалізації, стаючи внутрішніми законами особистості [6, с. 23-51; 8, с. 43-78]. Стосовно ж українського суспільного середовища, то світоглядні християнські орієнтації є характеристиками нашого менталітету, і

справедливо стверджувати, що, по-перше, християнство історично було і залишається основною формою релігійного світогляду українців, а християнські цінності є одним з найважливіших морально-психологічних факторів формування й розвитку різних сфер суспільного та духовного життя; по-друге, в національному характері українців релігійність займає одну з найважливіших позицій, яку необхідно підтримувати як найголовнішу зі сфер духовного світу людини (А.М.Колодний, С.Б.Кримський, Н.А.Гордакі, О.Недавня, І.М.Петрова, С.Пролеєв, А.Слободян, І.В.Степаненко, Л.О.Филипович, А.М.Черній, В.А.Лакторський, Г.В.Платонов, А.Д.Косичев, В.Н.Шердаков, О.Липка, Г.Пирог, В.Доля, І.Мозговий, М.Бабій, Н.Дудар) [1].

За переконаннями дослідників К.Голзера, Х.Роттера, Й.Рацінгера, М.Хонескера, Дж. Х.Ньюмена, ХРН, сформовані на десяти Божих заповідях, стосуються підсвідомості людини. Вони походять з істини, безумовно присутньої в людині. Заперечуючи здатність до її пізнання, на бажаючи помічати присутню в собі правду, людина добровільно відводить погляд від того, чого не хоче бачити. При тому стверджує, що не здатна це пізнати [8, с. 125-141]. Тому навіть не вважаючи себе релігійною, людина знає правду – у вигляді так званого анамнезу її душевно-духовного виміру. Це спогад духа людини, який є основою істинної совісті. Водночас, як стверджує український філософ Є.Сверстюк, в умовах наступу на людину ринку спокус залишається лише один захист – совість і старий реквізит заборон, поставлених самому собі (саме це є сутністю морального опору особистості й суспільства). Ключовими у висловленій думці для нас, гадаємо, є словосполучення “заборони, поставлені самому собі”. Тобто ХРН мають бути не так зовні-впливаючими, детермінуючими, як внутрішніми ціннісними позиціями-заборами, поставленими самому собі. Отже, ХРН стосуються не лише світської духовності, але, насамперед, релігійної – відношення “людина-Бог” (Г.А.Аванесова, Л.П.Буєва, І.Н.Економцев, Л.Журавльова). І саме Дух є Джерелом натхнення для людини в її життєтворчості, в тому числі і у побудові відносин з іншими, зі світом на фундаменті любові [2].

Прикро констатувати, що попри високі кількісні показники рівня сформованості ХРН, в реальності все по-іншому. Варто вказати, що виокремлені нами позитивні ХРН відображають мінімальну основу християнського буття і моралі в межах духовного зросту особистості при тому, що максимумом виступають блаженства – геройські чесноти віри, надії, любові і терпеливості. І кожна людина у цих межах, між максимумом і мінімумом, може

вільно рухатися та вибрати собі найбільш пригоже й суб'єктивно можливе моральне вчення і практику [8, с. 35-57]. Притому, отримані дані засвідчують, що лише у семи респондентів виявлено високий рівень сформованості досліджуваних нами настановлень, тобто вони набрали 14 із можливих 14 балів. Отже, вони так би мовити, “справились з мінімумом”(принаймні, теоретично).

Інші респонденти, які набрали максимум 13 балів за рівнем сформованості позитивних ХРН, вибирали також варіанти відповідей “Н” і “В” стосовно інших ціннісних релігійних позицій, що представлялись відповідними індикаторами. Незгода із запропонованими твердженнями досить суттєво, на нашу думку, змінює рівень сформованості ХРН молоді. Слід також врахувати рівень статистичної значущості отриманих даних. Студенти різною мірою виявляли свою незгоду чи вагання стосовно християнських ціннісних позицій, але найбільше щодо таких ХРН: поміркованість, щедрість, розсудливість, істинність людської свободи (моральність), повага й пошана до тих, хто наділений владою, спрямованою людині й суспільству на добро, правдивість (правдиве свідчення словом, вчинком, життям), особистий приклад життя, чесність, справедливість, милосердя, безкорисливість, доброзичливість, чистота серця.

Так, 136 студентів не погоджуються або сумніваються щодо твердження: “Справжнє щастя – це свобода від багатства і пожадливості до нього. Доброзичливість та істинна покора – це шлях до щастя”. Тому, відповідно, це свідчить, що більшість респондентів вбачають джерело справжнього щастя у протилежному: у пожадливості, у залежності від багатства, скупості, нерозсудливості. А такі настановлення – негативні, “невластиві християнству”. Як стверджує О.Кашук, невластива любов, яку ще св. Августин назвав пожадливістю, нищить моральне життя окремої людини і цілого суспільства. Два види любові – любов до дочасних благ та любов до небесних благ – формують два різні типи людського суспільства. Це, звичайно, не означає, що бути багатим погано. Однак багатство не повинно бути самоцільлю, але засобом для досягнення добра. Людина повинна володіти багатством, а не навпаки. Воно не є гарантом щастя, бо обмежене. Залежність, відповідно не є свободою, не проявляється творчістю. Феномен споживацтва налаштовує людей на те, щоб “мати”, а не “бути”. Перед кожною особистістю як суб'єктом стоїть завдання: “бути, а тоді діяти” (Р.Прокопів, П.Костюк, Л.Падовезе, М.Сомін, М.Хома). Отже, увиразнюється різниця між бажаним і реальним. Важливо, що сучасні соціально-психологічні дослідження доводять: в Україні люди різного віку, соціального статусу, професії, з різним рівнем

доходу у своїй фінансовій діяльності керуються мотивом “не бути бідним” (в індивідуальному плані) та “бути не біднішим за інших” (в міжособистісному й суспільному вимірі відносин) (В.В.Мяленко). Це разом з нашими даними свідчить про пожадливе, залежне прагнення до багатства за критерієм “мати”, без довгострокових життєвих перспектив. Тобто, це життя сьогоднішнім днем, задля власного задоволення [7, с. 44].

У підсумку отримуємо: студентська молодь в Україні характеризується втратою відчуття реальності життя, спотвореним розумінням щастя. Моральним добром вважає пожадливість до багатства, при тому, що стверджує свою релігійність і називає себе християнською. Це певним чином відминусовує бали від показника рівня сформованості позитивних ХРН респондентів. Адже важливо, щоби молодь усвідомила, що не так важливе багатство, як ставлення до нього з позиції зрілої особистості: багатство відіграє дуже важливу роль у соціально-економічному житті суспільства як засіб забезпечення загального й індивідуального добра. Досить влучно з цього приводу висловився німецький мислитель М.Вебер: “Богу бажане раціональне і утилітарне застосування багатства на благо кожної окремої людини і суспільства в цілому, яке диктувалося б необхідністю і служило б практично корисній меті” [7, с. 177].

На другому місці за частотою й кількістю негативних відповідей знаходиться настановлення істинної людської свободи, концепції її моральності. Так, 89 респондентів (більше третини) не погоджуються з тим, що помилкова концепція людської свободи породжує всездозволеність звичаїв, справжня базується на моральному вихованні. З такої позиції впливає інша: усяке людське життя не має цінності, починаючи від моменту зародження аж до смерті (24 особи). Воднораз, певною мірою зрушуються підвалини і родинного життя. Зокрема, деякі досліджувані не впевнені та й навіть переконані, що не люблять, не поважають, не шанують своїх батьків, не несуть перед ними й за них відповідальності. Тим самим вони виявляють свою ціннісну позицію, котра ґрунтується на концепції всездозволеності, на ствердженні людської аморальності. А людська свобода, зокрема, у розумінні студентської молоді, як засвідчують отримані дані, не передбачає пошани до батьків, до життя та здоров'я – тобто допустимість завданням будь-якої шкоди, вбивства, самогубства; не вважається обов'язком законний захист і самозахист; допустимість дій чи бездіяльності, що призводять до смерті – аборту, евтаназії, вживання наркотиків; не обов'язковість збереження і продовження життя; зневага до цілісності людської особи (фізичної, психосоціальної тощо);

неважливість дій задля уникнення війни. Саме така позиція респондентів пояснює не лише сутність ставлення до багатства, але й до себе самих, всього життя, в тому числі і соціального. Важко не погодитись, що зрештою всездозволеність призводить до залежності, в кращому випадку. Метою молодого покоління є багатство, влада, слава – три найбільші спокуси, перед якими сучасна людина зі своїм багажем цінностей не встояла (М.Попович, П.Саух, А.Авксентьев, Ю.Терещенко, А.Чертков). Поняття “вседозволеність” не передбачає ніякої відповідальності. І аж ніяк не пов’язане з домінуванням духовного начала як готовності діяти за совістю, правдою, зрештою, за вищими Божими законами, які є моральним началом кожного зокрема, а людства загалом [8].

Інакше кажучи, свобода особистості в розумінні студентської молоді, базується на совісті ототожненої з поверховою свідомістю та зменшенням людини до її суб’єктивності. Вона не звільняє, а закріпає сучасну людину (особливо молоду), робить залежною від пануючих поглядів, а далі знижує і рівень цих поглядів. Як вважають А.Лаун, К.Голзер, Л.Чухіна, хто прирівнює совість до поверхневого переконання, той ототожнює її з уявно-раціональною безпекою, що складатиметься із самовиправдання, конформізму та інертності. Совість деградує до механізму самовиправдання, у той час, як їй належить робити людину прозорою, показуючи її справжню гідність і велич. Отож, зводити совість до суб’єктивної певності означає уникати правди [8, с. 211-217].

Психосоціальними особливостями сформованості ХРН студентської молоді, які, гадаємо, увиразнюють вищесказане, виступають наступні: неправдивість (64 особи); брехливість, несправедливість, скупість, користолюбство (58 осіб); бажання зла іншому, зловтішання, залежність від пристрастей, заздрості (38 осіб). В цьому переліку аж ніяк не знайдеться місця любові до ближнього, але ж логічно – це є віддзеркаленням і ставлення до себе. До того ж, у запереченні твердження, що “найбільш правдиве свідчення – це свідчення прикладом власного життя”, можна розгледіти закритість, недовіру, острах, що хтось може проникнути на “приватну територію” власної особистості, яка і так вже не власна (адже залежить від зовнішніх авторитетів споживачтва: всездозволеності і пожадливісті, насамперед). А відповідні вчинки, слова, особистий приклад життя виступають підтвердженням цього. Так, із запереченням тверджень про те, що “крадіжкою є навмисне затримання позиченого, знайденого, обманювання в торгівлі, невідповідно низька зарплатня, спекуляція, корупція, марнотратство” та “від заздрості народжується ненависть, обмова,

наклеп, радість з приводу нещастя ближнього і невдоволення з його щастя” респонденти самі виявляють свої морально-етичні та соціально-психологічні пріоритети.

Ще одне настановлення має місце серед студентської молоді. Воно стосується довіри й пошани до тих, хто наділений владою, спрямованою на добро людині й суспільству. Зокрема, на третьому місці після пожадливості і всездозволеності знаходиться недовіра та зневага до всіх тих, хто наділений владою, спрямованою на добро людині й суспільства. Можливо, тому, що молодь переконана: свої можливості та діяльність влада не спрямовує на благо людини й суспільства. Гадаємо, вагомим чинником серед інших, виступає і низький рівень довіри у нашому суспільстві загалом, що доведено соціально-психологічними дослідженнями [1]. Ґрунтуючись на вищезазначеному, можна припустити, що досліджувані не дуже-то й вірять у спрямованість діяльності влади на загальне благо. У нашій країні діє принцип подвійної моралі, який не викликає довіри і поваги серед студентів. Аксиомою став вислів: “Хто володіє владою і грішми, той володіє усім”. За таких обставин нам потрібна не так політична революція, як духовне преображення. Як вважає український дослідник М.Мариневич, спершу “преобразитись” має “критична маса” ентузіастів, а тоді і все суспільство. Формула такого “духовного преображення” в умовах нинішньої України означає, зокрема, готовність жити чесно, правдиво, за совістю самим і привносити мир і лад (Божий лад) у суспільство, яке позбавлене єдності та надії.

Із 14 виділених позитивних ХРН 6, попри зазначене, зберігають статистичну значущість ($\alpha < 0,01$), таким чином формуючи своєрідний соціально-психологічний комплекс соціально орієнтованих позитивних ХРН, що показано на рисунку 1.

Отже, рисунок наочно демонструє, що респонденти з високим рівнем сформованості позитивних соціально орієнтованих ХРН характеризуються усвідомленням своєї причетності до суспільного життя, активної, творчої, відповідальної позиції у ньому. Для них важливим є життя в родині, яка є цінністю не лише для самих молодих людей, а й для цілого суспільства. Студенти також висловлюють готовність захищати права, свої і співгромадян у межах, встановлених законом, якщо державна влада перевищує свої вповноваження та пригноблює людей. Молоді люди виступають “проти” торгівлі та поневолення людей, виходячи з принципів моралі; “за” чесну інформацію, що служить добру, передану засобами масової інформації. Особливо важливо, що соціокультурна ідентичність “зміцнює їхню впевненість у життєвому виборі”. Притаманність на статистично значущому рівні цих ХРН характе-

ризує респондентів як людей, здатних до вибору в особистому й суспільному житті, відповідальних за цей вибір і його наслідки, які проявляються у соціокультурному просторі (полі) та залежать певною мірою від його впливу. Про останнє, зокрема, йде мова в дослідженні О.А.Ліщинської, яка вважає, що трансформація внутрішнього світу особистості відбувається під впливом соціокультурного поля (його норм і вимог), яке сприяє розвитку і реалізації людського потенціалу (або навпаки) [3].

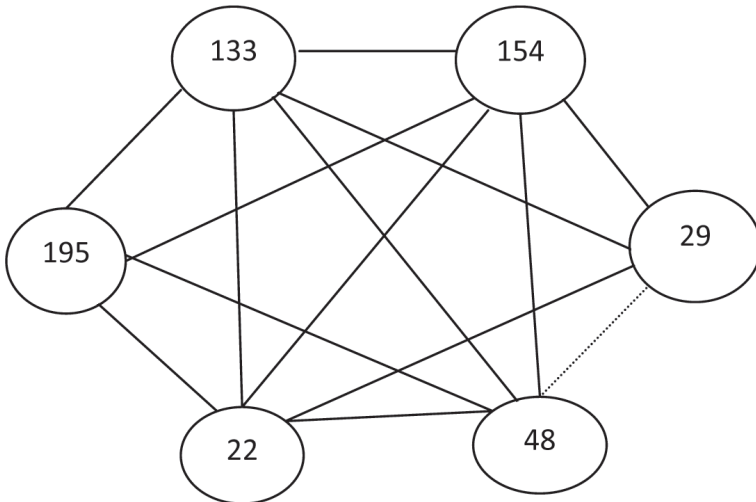


Рисунок 1. “Психосоціальний комплекс” соціально орієнтованих ХРН особистості

Вершини позначають: 13 – Життя в родині є вихованням до життя в суспільстві, а тому повинно бути середовищем солідарності і відповідальності; 15 – Як громадянин держави я маю право і обов’язок співпрацювати із владою для добра суспільства в дусі правди, справедливості і свободи та любити свою батьківщину; 19 – Якщо державна влада перевищує свої вповноваження, пригноблює громадян, то вони, в тому числі і я, маю захищати свої права і права співгромадян в межах, встановлених законом; 29 – Торгівля та поневолення людей є порушенням гідності людини і суперечить моралі; 22 – Інформація, передана масовими засобами, повинна бути на службі правди і добра, а влада повинна захищати і підтримувати правдиву й слухну свободу інформації; 48 – Пошана до національних традицій та ідеалів зміцнює людину, дає їй впевненість у правильності її життєвого шляху.

Одинарною та пунктирною лініями позначені позитивні кореляційні зв’язки.

————— $\alpha < 0,01$

----- $\alpha < 0,05$

Разом з тим, майже чверть досліджуваних (49 осіб) відмовляються від пошани до національних традицій та ідеалів або ж вагаються щодо їх цінності для себе. Можливо тому, кожен сьомий студент вважає, що життя в родині не є вихованням до життя в суспільстві, і не повинно бути середовищем солідарності й відповідальності. Серед молоді втрачається почуття єдності й наступності поколінь, потреба й здатність до справжньої соціокультурної ідентичності. Маємо підстави припускати, що визначений психосоціальний комплекс ХРН швидше відіграє подвійну роль: з однієї сторони – це зовнішній авторитет, значуще соціальне середовище, яке є джерелом та інстанцією відповідальності (у певному розумінні – “сумлінності”); з другої – “прикриттям”, суб’єктом відповідальності, вірніше, тим, на кого перекладається відповідальність (мовляв, не я такий, родинне середовище таке, суспільство, держава, традиції, віра тощо). О.А.Донченко пояснює таке соціально-психологічне явище як прояви різних дистресових архетипів (Пуер Етернус – синдром вічного хлопчика), архетип екстернальності соціетальної психіки тощо) [2]. Ми ж, у свою чергу, можемо на основі отриманих даних вести мову й про те, що трансформаційні процеси в нашому суспільстві, які переплелись особливим чином з різними викликами сучасності (епохою споживацтва й утилітаризму, в тому числі), які працюють проти людини, спричинили психосоціальну й духовну кризу особистості та суспільства в цілому.

Висновки. Отож, можемо говорити, що практично всі респонденти характеризуються певним рівнем сформованості позитивних соціально орієнтованих ХРН. Однак лише семеро характеризуються найвищим рівнем їхньої сформованості, виявивши таким чином істинне розуміння правди, яка ґрунтується на анамнезі душевно-духовного виміру особистості; усвідомлення основних мінімальних принципів та ціннісних позицій соціального життя християнина. Іншим, попри високі кількісні показники, притаманні дуже неоднозначні соціально-психологічні особливості сформованості ХРН, які виявляються у згоді або ваганні із/щодо негативними (-их) настановленнями (невластивими християнськими), а саме: із пожадливістю, залежністю від багатства, всездозволеністю, недовірою (зокрема до влади), неправдивістю, користолюбством, заздрістю. Тож, маємо підстави вести мову про тенденції до формування морально-етичного формалізму серед молоді зокрема, коли зміст уже не важливий. Совість як ядро моралі зводиться до суб’єктивної певності, тобто до уникнення правди і добра (як ядра совісті).

Воднораз, позитивним явищем залишається, виявлений на рівні статистичної значущості $\alpha < 0,01$, “психосоціальний

комплекс” позитивних соціально орієнтованих ХРН особистості. Це доводить, що молодь цінує родинні зв’язки, шанує національні традиції та ідеали, готова до співпраці з владою, до захисту прав, своїх і співгромадян, до громадянської активності. Але результати підтверджують і те, що згадане соціокультурне середовище (поле) певною мірою пов’язане з виявленими явищами конформізму та екстернальності. Тому, на нашу думку, перспективним залишається подальше дослідження ХРН, зокрема, і як чинника формування соціальної відповідальності студентів.

Список використаних джерел

1. Боришевський М.Й. Дорога до себе. Від основ суб’єктивності до вершин духовності [Текст]: монографія / Мирослав Боришевський. – К.: Академвидав, 2010. – 416 с.
2. Донченко О.А. Феномен містичної співпричетності як психоінстинктивний чинник групового структурування / О.А.Донченко // Соціальна психологія. – 2009. – №4 (29). – С. 3 – 20.
3. Ліщинська О. А. Культурна психічна залежність особистості: передумови, чинники, механізми /О. А.Ліщинська. – К.: Легкоінк, 2008. – 266 с.
4. Шайгородський Ю. Ціннісні орієнтації в психологічній структурі особистості / Ю. Шайгородський // Соціальна психологія. – 2009. – № 4 (36). – С. 65 – 73.
5. Яремко О. Особистісні кореляти релігійності / О.Яремко // Соціальна психологія. – 2011. – № 5 (49). – С. 50 – 59.
6. Krok D. Religijność a jakość życia w perspektywie mediatorów psychologicznych. – Opole: Redakcja Wydawnictw Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego, 2009.
7. Maigozata Karwatowska, Autorytety w opiniach młodzieży / Wydawca: UMCS, 2011, W. 1, 244 s.
8. Walesa Cz. Rozwój religijności człowieka. // S. Giaz (ред.). Podstawowe zagadnienia psychologii religii. – Kraków: Wydawnictwo WAM, 2006.

The peculiarities of levels of the formation of social oriented Christian religious directions (or teaching) of young people on the basis of empirical investigation was analyzed. Determined their qualitative characteristics in the context of social and cultural conversion and the prospect of further investigation.

Keywords: Christian religious directions (or teaching), conscience, conception of freedom, conformism, distrust.

Отримано: 24.02.2012 р.

Порівняльна характеристика способів САМОЗДІЙСНЕННЯ ДОРΟΣЛИХ

Стаття присвячена теоретичному аналізу окремих способів самоздійснення дорослих: самовираження, самореалізації, само-транценденції. Складено їх соціально-психологічні характеристики, обґрунтовано основні відмінності. Способи самоздійснення в дорослому віці розглянуто через призму структурних складових індивідуальності.

Ключові слова: самоздійснення, самовираження, самореалізація, самоствердження, самотранценденція.

Статья посвящена теоретическому анализу отдельных способов самоосуществления взрослых: самовыражения, самореализации, само-транценденции. Составлены их социально-психологические характеристики, обоснованы основные различия. Способы само-осуществления во взрослом возрасте рассмотрены через призму структурных составляющих индивидуальности.

Ключевые слова: самоосуществление, самовыражение, само-реализация, самоутверждение, самотранценденция.

Постановка проблеми. Сучасна доросла людина своєю практичною і духовною діяльністю бере активну участь у реалізації власного потенціалу, формуванні та здійсненні своєї сутності. Процес самоздійснення потребує від особистості вирішення протиріч між зовнішніми причинними і внутрішніми самодетермінаційними силовими векторами. Якщо зовнішні обставини встановлюють різноманітні межі людському існуванню, то внутрішні примушують людину прагнути до подолання зовні встановлених обмежень, змушують вишукувати все нові форми та способи самоздійснення. Враховуючи наддинамічні реалії сучасного глобалізованого світу, надзвичайно важливо допомогти дорослій людині усвідомити процеси об'єктивації сутнісних сил, визначити такі способи та форми вияву особистісного потенціалу, які забезпечать її успішне самоздійснення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інтерес до процесу самоздійснення людини посилюється і в наукових колах, що підтверджується зростаючою кількістю робіт, присвячених даній тематиці (Б.Г. Братусь, О. А. Лукіна, Е.В.Галажинський, Н.Ф. Хилько, Е. В. Четопникова та ін.). У вітчизняній психологічній науці поступово починають складатися відповідні мето-

логічні, теоретичні та методичні умови і установки, що дозволяють перетворити питання про природу самоздійснення, його способи, види та психологічні механізми в наукову проблему (С.Д. Максименко, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко, Т.О. Ларіна, В.А. Крайчинська, К.О. Черемних й ін.).

У якості способів самоздійснення науковці найчастіше розглядають *самовираження* (самовиявлення, самопрезентація, самодемонстрація), *самореалізацію* (продуктивне використання, реалізацію свого потенціалу в соціально значимій галузі) та *самотрансценденцію* (присвячення себе комусь або чомусь).

Оскільки в ході аналізу досліджуваної проблеми в науковій літературі ми зіштовхнулися з відсутністю чіткої диференціації способів самоздійснення у дорослому віці, з'ясувати соціально-психологічні характеристики окремих способів самоздійснення дорослих – самовираження, самореалізація та самотрансценденція – та створити їх порівняльну характеристику стало **метою даної статті**.

Основний матеріал і результати дослідження. В процесі становлення стратегії самоздійснення особистість презентує світові свій внутрішній світ, розкриваючи та опредметнюючи його. Таким чином їй вдається проявити себе та виразити свою індивідуальну самотність – самовиразитись. Самовираження – свідомий процес об'єктивації сутнісних сил, спрямований на досягнення адекватного розуміння їх іншими. Самовираження в широкому розумінні – це прояв себе, своєї індивідуальності у вчинках і засобах дії. На думку К.А. Абульханової, самовираження – це спосіб, у який людина намагається проявити себе як особистість у діяльності, спілкуванні, у вирішенні життєвих завдань [2, с. 99].

Самовираження розглядається Д.Л. Леонтєвим [12] як активність суб'єкта, що спрямована на самореалізацію, однак не досягла бажаного ефекту особистісного вкладу (опредметнення), тобто яка не вилілась в діяння. Самовираження він вважає “епіфеноменом самореалізації”, коли потреба в транслюванні себе виявляється недостатньо підкріпленою відповідною здатністю. Безкорисне та безконфліктне самовираження зустрічається тільки там, де відсутнє прагнення до предметної самореалізації.

Самовираження (як активність) має різні етапи сформованості, різні ступені зрілості. На ранніх вікових етапах самовираження, як правило, проявляється у формах “демонстрацій” свого “Я”, “виступів”, “випадів”. Для дорослого віку характерна зріла форма самовираження, коли прояв себе перетворюється в дійсну потребу адекватного і сутнісного вираження свого “Я”. “Людина починає

виробляти свою манеру поведінки, шукає свій стиль мовлення, головне, прагне виразити себе в житті, у вчинках, справах” [3, с. 98].

По суті, в зрілої людини виявляється свій неповторний стиль практично в будь-якій її дії, в продуктах її діяльності, що і дозволяє виділити її з ряду інших. Індивідуальний стиль діяльності Г. Олпорт тлумачив за допомогою терміна “виразність” як навмисне і свідоме вираження своїх почуттів, ідей, думок, як мимовільні реакції на емоційні стимули та як манера (або стиль) поведінки. У цьому аспекті виразність відображає індивідуальні особливості людини, є інтегрованим відображенням її особистості [14].

На думку Е. Фрома та ряду інших авторів, в сучасному технократичному суспільстві спостерігається жорстке обмеження виразності людської індивідуальності. Така тенденція призводить до фрустрації і незадоволеності життям, оскільки “коли виразність вмирає, наші особистості зіщулюються, опускаючись значно нижче рівня нашого людського потенціалу” [14, с. 421].

Якщо людина творчо намагається проявити себе, заявити про себе у світі (через зовнішність, поведінку, у спілкуванні і діяльності і т. п.), а її виразність супроводжується прагненням до особистісного зростання, тобто самоактуалізацією, то самовираження йде конструктивним шляхом. Але можливий деструктивний варіант, тоді самовираження відбувається через асоціальні діяння (аж до тяжких злочинів) або через приниження, пригнічення іншої людини.

На ймовірний як прогресивний, так і регресивний для особистості характер самовираження вказують і сучасні наукові розвідки вчених. Прогресивне самовизначення проявляється у єдності зовнішніх і внутрішніх наслідків активності особистості та її загальному зростанні. Прогресивне самовираження за О.А.Лукіною передбачає: творчий пошук можливостей прояву свого “Я” у зовнішній активності; відображення істинної індивідуальності людини (як індивіда, особистості, суб’єкта) в її поведінці, діяльності, спілкуванні і т.д.; індиферентність по відношенню до соціальної корисності результатів активності людини, але в той же час залежність від соціального визнання її особистості [13, с. 33].

Регресивне самовираження – це роз’єднаність або протиріччя зовнішніх і внутрішніх результатів, які призводять до виникнення особистісних втрат, застоїв, бар’єрів. В останньому випадку, можна сказати, що в особистості виникають неадекватні, несвоєчасні, неповні способи та механізми самовираження. І тоді воно стає неадекватним не тільки до об’єктивізації, зовнішніх тенденцій, але і самого внутрішнього світу особистості, її “Я”.

О.Ф. Рибалко та Л.А. Рудкевич зазначають, що для ефективного ... самовираження щодо зовнішнього світу, різні рівні психічного відображення повинні забезпечувати суб'єкту знання не тільки про його зовнішнє, але і внутрішнє середовище [15]. На їхню думку, якісно нові можливості самовираження виникають у людини завдяки внутрішньому світу, що надає їй відносну незалежність від поточного моменту.

Повнота самоздійснення залежить від здатності людини ставити такі цілі, які найбільш адекватні її внутрішній суті. Тому, чим зрозуміліше людині її покликання, тобто чим виразніше виражено самовизначення, тим імовірніше самоздійснення. Вінших дослідженнях психологів самовираження пов'язують з емоційними настроями, віком, статтю, статуєю людини, станом її здоров'я, спеціальним навчанням, навколишнім середовищем і т.д., але чільну роль у цьому процесі займають особистісні диспозиції людини, її "Я", яке інтегрує будь-яку діяльність.

Розглядаючи проблему самовираження, американські психологи Р. Райан (R. Ryan) та Е. Десі (E. Deci) [19] зазначали, що людина може бути орієнтована на досягнення або гедоністичного, або евдемоністичного благополуччя. У першому випадку вона орієнтована на отримання від життя задоволення, прагне особистого комфорту, визнання власної значущості з боку інших або досягнення влади над іншими. Підтримуючи ідеї евдемонізму, людина орієнтована на звільнення від прив'язаностей до зовнішнього світу та його благ, на свободу, що досягається при цьому, від зовнішньої необхідності й мінливостей долі, на особистісне зростання і афіліацію.

Особистість, яка переслідує мету свідомої об'єктивації сутнісних сил, спрямованої на отримання високої оцінки від себе та від інших людей, перебуває в процесі самоствердження. Самоствердження вказує на досягнення людиною суб'єктивного задоволення результатом і (або) процесом самореалізації. Особистість усвідомлено чи несвідомо визначає реальність та успішність досягнення індивідуальних цілей, завдань самореалізації. Самоствердження, на думку Д.О. Леонтьєва, має інше мотиваційне підґрунтя, зокрема – прагнення отримати суспільне визнання з боку інших "тут і тепер", реалізуватися обов'язково таким чином, щоб скористатися ефектом цієї самореалізації. Воно може виступати у формі квазісамореалізації в творчості, в особистісному спілкуванні, в соціально-перетворюючій діяльності, в материнстві. Основою самоствердження є спрямованість індивіда на задоволення найбільш значимих фундаментальних потреб, серед яких провідною є потреба в діяльності, яка давала б можливість реалізувати своє "Я" [4].

Самореалізація, як момент та спосіб самоздійснення, тлумачиться у сучасній науці як продуктивне використання свого потенціалу, своїх здібностей у різних сферах життєдіяльності. Вся діяльність людини, зазначав С.Л.Рубінштейн, є “упредметнення її самої чи, іними словами, процес об’єктивного розкриття її сутнісних сил” [16].

У роботах Е. Фромма можна простежити уявлення про самореалізацію як продуктивну активність людини. Центральним моментом у поданні вченого про самореалізацію є зовнішнє здійснення внутрішніх характеристик людини [18].

Основна відмінність між самовираженням і самореалізацією, на думку К.А.Абульханової-Славської, полягає в тому, що самореалізація починається, “коли пізнання себе вже закінчено і треба будувати всю сукупність своїх зовнішніх взаємодій зі світом (не тільки в дієво-смисловому, але і в контрольно-дієвому відношенні)... Можливість повного, гармонійного збігу самовираження та самореалізації цілком залежить як від сформованості образу “Я” (з точки зору його цілісності), так і від особистої готовності організувати, забезпечити, створити всю сукупність зовнішніх умов самореалізації. Ці дві умови є необхідною передумовою для того, щоб самовираження та самореалізація адекватно (для особистості) поєднувалися у всіх аспектах (часовому, ціннісному, дієвому і т.д.) [1, с.100].

Розмежовуючи поняття “самовираження”, “самоствердження” і “самореалізація”, Д.О. Леонтьєв відмічав їх різне мотиваційне підґрунтя. Мотивом самореалізації є прагнення продовжити своє буття як особистості в інших людях, транслюючи свою індивідуальність через результати праці, а також через зміни в самому собі та в інших людях [11, с.167].

На відміну від наведених теорій, в яких проблема самоздійснення розглядається як розвиток себе, втілення свого потенціалу в діяльності, вираження себе в дійсності, деякі дослідники вважають, що людина може здійснити себе тільки в служінні (іншим людям, професії і т.п.). Такі ідеї відмічаємо в роботах В. Франкла, який сутність людського існування вбачав у самотрансценденції. Вчений виділяє три онтологічних рівня існування людини: біологічний, психологічний і духовний. Саме в останньому локалізовані смисли і цінності, які відіграють визначальну, по відношенню до нижчих рівнів, роль у детермінації поведінки. Втіленням самотрансценденції людини виступають здатності до самотрансценденції, спрямованості себе назовні; до самоусунення; до прийняття позиції по відношенню до зовнішніх ситуацій і самої себе [17, с. 54-69].

“Самотрансценденція людської істоти полягає в тому, що людське буття завжди орієнтоване зовні, на щось, що не є нею самою, на щось або на когось: на сенс, який необхідно здійснити, або на іншу людину, яку ми любимо. У служінні справі або любові до іншого, в служінні Богу людина здійснює сама себе ... Т.ч. вона, по суті, може реалізувати себе лише тією мірою, в якій забуває про себе, не звертає на себе увагу” [17, с. 28-29].

Існують два шляхи служіння іншим: один – з почуття обов’язку, а інший – з альтруїзму – вважає К.О. Абульханова-Славська. Якщо людина вибирає служіння через виконання обов’язку, тобто через самопожертву, то відбувається поступова втрата свого “Я”, вона виявляється приниженою і залежною від інших (це і відрізняє його від самотрансценденції, де служіння є внутрішньою потребою, конгруентною особистості) [2].

Особлива значимість орієнтації на служіння, самовіддачу як умова розвитку особистості підкреслюється О.Ф. Лазурським [10]. Вчений виділяв три психологічні рівні залежно від ступеня пристосування людини до середовища. Нижчий рівень – це погано пристосовані люди; середовище накладає на них особливо сильний відбиток, насильно пристосовуючи до своїх запитів і майже не рахуючись з їх вродженими особливостями. Середній – набуття людиною місця в навколишньому середовищі та використання його в своїх цілях. Вищий – рівень творчості, коли людина прагне переробити середовище, знаходить собі таке поле діяльності, яке більше відповідає основним її прагненням і задаткам. Самоздійснення людей вищого рівня йде по шляху самотрансценденції. “Та справа, якій людина добровільно віддає всі свої душевні сили, є найбільш повним і адекватним виразом її особистості, відповідно, чим глибше і самовідданіше вона віддається, тим ширше й інтенсивніше розгортається її ендопсихіка” [10, с. 231].

Звісно, перетворити кожен день життя на творчість, інтелектуальне натхнення, духовне осягнення, щоденну самореалізацію може людина, яка вирішила для себе проблеми власного життя забезпечення як одного з необхідних умов виходу з “царства необхідності” в таке ж особисте “царство свободи”, та може розраховувати на адекватну свободу в соціумі.

На думку Е. В. Галажинського, в самому феномені трансцендентальності ховається універсальна властивість систем, що самоорганізуються, будь-якої природи – самодетермінація як прояв системної детермінації” [7, с. 40].

Ідея соціального служіння як вищого рівня розвитку особистості відображена і в працях Б.С. Братуся, який виділяє різні рівні

сміслової сфери особистості. Нульовий рівень прагматичних, ситуаційних смислів; перший (егоцентричний) – в основі всього лежить особиста вигода, зручність, престижність, інші люди розглядаються як засіб досягнення своїх цілей; другий (групоцентриський) – пріоритет інтересів і прагнень близького оточення людини; третій (просоціальний) – загальнолюдські моральні орієнтації людини. Нульовий рівень не відноситься до проблеми самоздійснення людини, на першому рівні ми можемо говорити лише про самовираження, для другого будуть властиві самовираження і самореалізація, на третьому рівні людина може використовувати як самовираження, самореалізацію, так і самотрансценденцію. Б.С. Братусь виділяє два типи самоздійснення: нормальне і аномальне. Нормальне самоздійснення, з точки зору Б.С.Братуся, спрямоване на людську сутність і орієнтоване на людство, є індикатором нормального розвитку особистості. Аномальним автор вважає самоздійснення, не спрямоване на щось вище [6].

Д.О. Леонтьєв підкреслює універсальний характер трансляції себе в інших як умови самореалізації, що виводить людину за межі себе наявного, зближуючи поняття “трансляція” і “трансцендентальність”. Самототожність і самодостатність були б згубними для людини, прирікаючи її на нерухомість [7, с. 29].

Самотрансценденція, таким чином, – це надособистісне самоздійснення, яке передбачає: орієнтацію на необхідність, корисність своєї діяльності для інших людей; відмову від себе заради якихось вищих сенсів, що лежать поза особистістю (що відображає рівень морального розвитку особистості, а не “самопожертву” з почуття обов’язку, за яким стоять невротичні тенденції); повноцінну реалізацію сутності людини в результаті здійснення такого прагнення до служіння (людям, справі і т.д.).

У найзагальнішому розумінні серед форм самоздійснення особистості, в першу чергу, можна виділити зовнішню і внутрішню самоздійснення. Зовнішнє спрямоване на самовираження індивіда в різних сферах життєдіяльності: професії, творчості, спорті, мистецтві, навчанні, політичній та громадській діяльності та ін. Внутрішнє самоздійснення забезпечує самовдосконалення людини у фізичному, інтелектуальному, естетичному, моральному та духовному аспектах. [9].

Способи самоздійснення у дорослому віці важливо розглянути через призму структурних складових індивідуальності, визначивши зміст системоутворюючих факторів, що діють на рівні індивіда, особистості та суб’єкта. Так до індивідних властивостей відносяться

передусім статеві і конституціональні особливості, темперамент, структура органічних потреб, сенсомоторика і задатки. Навряд чи можна говорити про стратегію реалізації себе через індивідні властивості вище рівня самовираження. Самоздійснення на цьому рівні проявлялися у вигляді акценту на тілесну організацію. Тобто дорослі люди, які ставлять акцент на індивідні властивості, орієнтовані на задоволення органічних потреб, концентровані на своєму тілі (прихильники бодибілдингу, манекенниці, фітнес-тренери тощо).

Дорослі люди з орієнтацією на здійснення себе як особистості більшою мірою спрямовані на стосунки з іншими людьми. Для них на перше місце виходять ті сфери життєдіяльності, де вони можуть втілити свої особистісні якості. В першу чергу це сім'я, друзі, у професійній діяльності вони орієнтовані більше на стосунки з колегами, на неформальну взаємодію в колективі. Робота приносить їм задоволення за умови сприятливої психологічної атмосфери, а хобі більшою мірою є лише приводом для придбання партнерів по спілкуванню, розширення кола соціальних зв'язків. Самовираження на рівні особистості часто виявляється в постійній демонстрації свого "Я", виставлення себе напоказ. У спілкуванні такі люди шукають постійної уваги до своєї особи з боку оточуючих. Самореалізація особистості характеризується, з одного боку, успішністю вписування її в мережу соціальних відносин, а з другого – задоволеністю особистості цими відносинами і своєю роллю в них. Наскільки успішна їх життєва позиція, свідчить соціальне визнання. Самотрансценденція проявляється через служіння людям, віддачу, забування про себе заради потреб інших, як безкорисливе служіння, яке не потребує визнання (сестри милосердя).

На рівні суб'єкта діяльності дорослі проявляють себе як професіонали у своїй галузі. Вони спрямовані, в першу чергу, на вдосконалення своїх професійних якостей, здібностей, щоб бути кращими у своїй справі або до втілення своїх здібностей, потенціалів – це рівень самореалізації. Прагнення до самоподачі, до прояву себе, до пошуку своїх професійних якостей буде характеризувати людей з переважною стратегією самовираження. Має місце прагнення до якихось високих результатів, для того, щоб бути гідно оціненим. Найчастіше головним стимулом для таких людей є кар'єрне зростання. Самотрансценденція у професійній сфері виявляється у повній самовіддачі своїй справі (як це показували великі вчені Енштейн, Ломоносов та ін.).

Індивідуальність дорослої людини – гармонійне поєднання всіх підструктур. Як вищий рівень розвитку особистості, неповторну

своєрідність її внутрішнього світу, самовираження індивідуальності виявляється в переробці досвіду, у виробленні власних позицій і переконань, в загальному сенсі, в життєтворчості, у побудові унікального цілісного світогляду, що реалізується в конкретній ситуації існування людини. Самореалізація індивідуальності проявляється в активній творчій, творчої діяльності людини, через втілення, реалізацію в ній усіх великих можливостей людини, тим самим і проявляється її індивідуальна своєрідність. Творчість, творчий підхід до життя – найбільш яскраве вираження індивідуальності. Самотрансценденція на рівні індивідуальності може проявлятися у вигляді прагнення до будь-яких високих цілей, служіння якійсь Ідеї (найяскравіше в нашій культурі цей вид проявляється у служінні Богові великими подвижниками (св. преп. Батьки Серафим Саровський і Сергій Радонезький та ін.) [13, с. 52].

Висновки. Отже, самовираження – це прояв своєї неповторної індивідуальності зовні незалежно від соціальної корисності активності. Самовираження передбачає, в першу чергу, орієнтацію на себе (в деякому сенсі егоцентризм), на ствердження себе (в самому собі або в інших), на апробацію та виявлення себе, своєї особистості, своїх здібностей у різних сферах життєдіяльності. Залежно від того, чи лежать в основі самовираження процеси самоактуалізації, прагнення до особистісного зростання, саморозвитку і творчості чи ні, воно йде або в прогресивному, або в регресивному напрямку. Самовираження та самоствердження виступають як результативні процеси підсилення та оптимізації самореалізації особистості, а також побудови ефективної індивідуальної стратегії. Самореалізація, як момент та спосіб самоздійснення, передбачає продуктивне використання свого потенціалу, своїх здібностей у різних сферах життєдіяльності. Самотрансценденція – це надособистісне самоздійснення, яке передбачає орієнтацію на необхідність, корисність своєї діяльності для інших людей; відмову від себе заради якихось вищих сенсів, що лежать поза особистістю. Важливо розглядати способи самоздійснення у дорослому віці через призму структурних складових індивідуальності, визначаючи зміст системоутворюючих факторів, що діють на рівні індивіда, особистості та суб'єкта.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. Время личности и время жизни / К.А. Абульханова, Т.Н. Березина. [Рос. Академия наук, институт Психологии]. Научное издательство – Спб.: Алетейя, 2001. – 304 с.

2. Абульханова-Славская К.А. Жизненная стратегия: как ее строить? / К.А. Абульханова-Славская // Учебное пособие по возрастной психологии. Для факультетов: психологии, педагогики и социальной работы. – Самара: Издательский Дом БАХРАМ-М, 2003. – 768 с.
3. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. Методологические проблемы психологии / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
4. Андриенко Е.В. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной зрелости учителя: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. / Е.В. Андриенко. – Новосибирск, 2002. – 410 с.
5. Бондарчук О.І. Модель особистісного розвитку студентської молоді: [Електронний ресурс] / О.І. Бондарчук // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Зб. наук. пр. Психологічні науки. Вип. 74. – 2009. – Т. 1. – Режим доступу до журн.: http://www.nbuu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/2009_74_1/9.pdf
6. Братусь Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. – М.: Мысль, 1988. – 304 с.
7. Галажинский Э.В. Системная детерминация самореализации личности: Дис. ... д-ра психол. наук.: 19.00.01. / Э.В. Галажинский. – Томск, 2002. – 320 с.
8. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М.Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 43-52.
9. Кудинов С.И. Полисистемный подход исследования самореализации личности / С.И. Кудинов // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2007. – №3. – С. 337-346.
10. Лазурский А.Ф. Классификация личностей. Психология индивидуальных различий. Хрестоматия / А.Ф. Лазурский // Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. – М.: ЧеРо, 2000. – 776 с. – С. 472-492.
11. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. 2-е изд. / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 64 с.
12. Леонтьев Д.А. Самореализация и сущностные силы человека / Д.А. Леонтьев // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Шур. – М.: “Смысл”, 1997. – С. 157-176.
13. Лукина Е.А. Особенности самоосуществления человека в разные периоды взрослости: Дис. ... к. психолог. наук.: 19.00.13 / Е.А. Лукина. – Санкт-Петербург, 2006 – 258 с.

14. Олпорт Г. Становление личности. Избранные труды / Г. Олпорт – М.: Смисл, 2002. – 462 с.
15. Онтопсихология: Учеб. пособие / Под ред. А.А. Крылова, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2003. – 280 с.
16. Рубинштейн С.Л. Человек и мир /Сергей Леонидович Рубинштейн. – М.: Директ-Медиа, 2008. – 360 с.
17. Франкл В.Э. Человек в поисках смысла /В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
18. Фромм Э. Человек для себя. Исследование психологических проблем этики /Эрик Фромм; Перевод с английского Л.А. Чернышевой. – Минск: Коллегиум, 1992 . – 253 с.
19. Buhler Charlotte Malachowski, Ph.D. <http://www.webster.edu/~woolfm/charlottebuhler.html>
20. Ryan, R.M. and Deci, E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* 2000. – 55 pp. – 68-78.

The article was devoted to the theoretical analysis of the adult's separate self-fulfillment forms: self-expression, self-realization, self-transcendence. The social-psychological characteristics were made, the main differences were proved. Methods of self-fulfillment in the adult age through the prism of individual structural components were considered.

Keywords: self-fulfillment, self-expression, self-realization, self-transcendence.

Отримано: 11.02.2012 р.

УДК 159.9:378

Н.П.Панчук

Ціннісні орієнтації як основа вибору життєвих цілей у процесі професіоналізації

У статті розглядаються характеристики життєвих та професійних цілей як одних з 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.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, професійні цінності, життєві цінності, професійно-педагогічна спрямованість, професійне самовизначення.

В статье рассматриваются характеристики жизненных и профессиональных целей как одних из центральных компонентов психологической структуры личности, исследованы особенности социальной детерминации человеческого поведения, его саморегуляции и прогнозирования, проанализированы особенности мотивационно-ценностных структур, адекватных новой ситуации, которая сложилась, а также изучены мотивационно-ценностные состояния и процессы формирования гражданского самосознания, установлено влияние содержания ценностных ориентаций на профессиональное самоопределение будущих учителей в процессе учебы в вузе.

Ключевые слова: ценностные ориентации, профессиональные ценности, жизненные ценности, профессионально-педагогическая направленность, профессиональное самоопределение.

Актуальність дослідження. Проблеми, що пов'язані з людськими цінностями, займають одне з провідних місць у дослідженні соціальної детермінації людської поведінки, її саморегуляції та прогнозування. Формування ціннісних орієнтацій сприяє процесу розвитку особистості в цілому. Як один з елементів структури особистості, вони відіграють вирішальну роль в регуляції поведінки, формуванні світогляду, переконань, виборі життєвого шляху, особливо на етапі становлення професійно-трудової діяльності в юнацькому віці. Саме “завдяки цінностям особистість відчуває себе цілісно в оточуючому її світі. Світ цінностей – це, насамперед, світ культури, сфера духовної діяльності людини, її моральної свідомості, оцінок тощо” [5, с. 27]. Особливість ситуації в суспільстві, в якій проходить формування духовності особистості, полягає в тому, що цей процес відбувається в умовах послаблення політичного та ідеологічного пресингу, розширення соціальної самостійності й ініціативи молоді. Це веде за собою, як наслідок, критичне осмислення досвіду попередніх поколінь, нові уявлення про своє професійне майбутнє та майбутнє суспільства. “В наш час ... втрати старих, непридатних для життя орієнтирів і тимчасового духовного бездоріжжя в час, коли майже щоденно виповзають ... проповідники чужих нашої суті ідеологічних норм, що справляють руйнівний вплив на свідомість особистості, важко переоцінити значення ціннісних орієнтацій, як умови розвитку

особистості суб'єкта, особистості, здатної до самостійного і відповідального вибору” [3, с. 22].

Засвоєння цінностей у великих соціальних групах завжди опосередковане цінностями малих груп, референтних для індивіда, а “особисті цінності є генетичним похідним від цінностей соціальних груп і спільностей різного масштабу. Селекція, присвоєння і асиміляція індивідом соціальних цінностей опосередковується його соціальною ідентичністю і цінностями референтних для нього малих контактних груп, які можуть бути як каталізатором, так і бар'єром у засвоєнні цінностей великих соціальних груп, в тому числі і загальнолюдських цінностей” [10, с.40]. Включення людини в систему суспільних відносин супроводжується формуванням своєрідних “вузлів”, що об'єднують різні види діяльності в цілісні особистісні структури. На думку О.М.Леонтьєва, ці вузли є ціннісними утвореннями [11]. Взяті разом вони утворюють “ядро” особистості, її основу, яка забезпечує цілісність індивідуального розвитку, а також особистісну самототожність.

Особистісні цінності, згідно з Д.А.Леонтьєвим, виступають як своєрідні відношення зі світом, які узагальнені і перероблені досвідом соціальної групи. Тому вони фактично не залежать від ситуативних факторів і, можливо, тому не завжди чітко усвідомлюються, зокрема до того часу, поки не стають об'єктом рефлексії [10].

І.Д.Бех вважає, що особистісні цінності складають внутрішній стрижень особистості, який можна інтерпретувати як ціннісну етичну орієнтацію. Остання забезпечує цілісно-суб'єктивне розуміння окремих актів поведінки людини та сприяє побудові прогнозу її поведінки у більш широкому полі ситуацій [2].

“Ціннісне ставлення до матеріальних чи ідеальних предметів – це переживання їх бажаності (чи небажаності) для людини. Саме в такій психологічній формі духовні цінності суспільства стають суб'єктивними надбаннями особистості. А їх спонукально-регуляторна функція можлива завдяки тому, що переживання бажаності трансформується в зацікавлено-дійове ставлення. Відтепер кожний фрагмент буття стає для людини не індиферентною даністю, а складовою їх життя, щодо якої вона має зайняти певну морально-ціннісну позицію і активно практично-перетворювально утверджувати її” [1, с. 10].

“Особисті цінності ...набувають ціннісного статусу тільки при зверненні ...особистісних зусиль на свою смислову сферу, на власне “Я”, тобто ...становлення особистісних цінностей пов'язане з динамікою процесів усвідомлення, що включають різні види

вербалізації і зміщення пізнавально-особистісних зусиль на власну смислову сферу” [4, с. 100]. М.Й.Боришевський підкреслює, що “певна система цінностей втілюється, опредметнюється у тих чи інших конкретних феноменах, пов’язаних із відповідними формами життєдіяльності, у якій і здійснюється оволодіння цінностями, їх поступове перетворення із явища “зовнішнього” у явище “для себе”, тобто відбувається переведення цінностей суспільних у цінності суб’єктивно значущі для самого індивіда” [3, с. 22].

“Ціннісні орієнтації конкретної особистості формуються і функціонують на основі системи цінностей, виробленої суспільством, нерозривно і тісно пов’язані з цим утворенням” [15, с. 33].

Отже, актуальність проблеми цінностей на сучасному етапі обумовлена рядом факторів: 1) у суспільстві відбувається зміна норм, ломка старих стереотипів. Ціннісна сфера, звільнившись від попередніх стереотипів, стає все більш самостійною і незалежною. Головні проблеми, які спричинені знаходженням життєво важливих цілей, сенсу життя і можливостей їх досягнення, стоять перед кожним. Оскільки ціннісні орієнтації знаходяться в основі вибору життєвих цілей людини, то їх знання допомагає з’ясувати причини її вчинків і дій; 2) існує велика кількість теоретичних і практичних питань, що стосуються психологічної проблеми побудови ціннісно-змістовної сфери, виявлення й 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, нарешті, для людства в цілому” [12, с. 15].

Психологічний аспект ціннісних орієнтацій, як один зі структурних компонентів спрямованості особистості, тісно пов’язаний з дослідженням її внутрішнього світу, суспільної поведінки, спрямованої на засвоєння і відтворення цінностей життя і культури.

Мета дослідження – дати аналіз змісту життєвих та професійних цілей, як одних з центральних компонентів психологічної

структури особистості, проаналізувати особливості соціальної детермінації людської поведінки, її саморегуляції та прогнозування, розглянути особливості мотиваційно-ціннісної структур, адекватних новій ситуації, що склалася, а також встановити вплив змісту ціннісних орієнтацій на професійне самовизначення майбутнього вчителя в процесі навчання у вузі.

Результати. Психологічна структура особистості може бути охарактеризована як “єдність, взаємозв’язок трьох основних сторін психологічної реальності: діяльності, свідомості й особистісної сфери (остання визначається, перш за все, такими компонентами, як спрямованість і самосвідомість особистості). ...Послідовне здійснення цілісного підходу при аналізі особистості привело до виділення важливої узагальненої форми фіксації особистісного досвіду – “цінності”, яка характеризується як єдність спрямованості особистості, виділення для неї певної сторони дійсності, певних відношень і усвідомлення у зв’язку з цим свого “Я” [13, с. 22].

Отже, ціннісність виступає важливою характеристикою психологічної структури особистості і визначає: 1) спрямованість суб’єкта на реалізацію певних відношень, які відповідають даній цінності, спрямованість на певну діяльність; 2) зміст уявлення про своє “Я”, що відповідає спрямованості; 3) виділення у свідомості певного предметно-діяльнісного змісту і його провідну роль в формуванні самосвідомості особистості.

У зв’язку з тим, що ціннісність визначає особливості інших компонентів психологічної структури особистості, В.І.Непомняща розглядає її центральним компонентом психологічної структури особистості [13].

А.Г.Здравомислов характеризує орієнтації як “відносно стійке, соціально обумовлене, вибіркове ставлення людини до сукупності матеріальних і духовних суспільних благ і ідеалів, які розглядаються як предмети цілі або засоби для задоволення потреб життєдіяльності особистості” [7, с. 237].

Під ціннісними орієнтаціями найчастіше розуміють, – вважає Б.С.Круглов, – “соціально-детерміновану і зафіксовану в психіці індивіда спрямованість особистості на цілі і засоби діяльності” [8, с. 81]. Вони відображають відношення людини до соціальної дійсності і визначають мотивацію її поведінки. В основі функціонування ціннісних орієнтацій лежить ціннісний підхід. Це означає, що всі явища оточуючої дійсності, включаючи вчинки людей, – цінності, які відображаються в свідомості людини з точки зору їх можливості задовольнити її потреби та інтереси. Інтереси і

потреби у кожної людини різні. Вони утворюють відповідно індивідуальні системи цінностей, які структуризуються в певну ієрархію. За ступенем сформованості ієрархічної структури ціннісних орієнтацій можна судити про рівень особистісної зрілості. Зміст ціннісних орієнтацій дає можливість характеризувати змістовну сторону спрямованості особистості, а система ціннісних орієнтацій, визначаючи змістовну сторону спрямованості особистості основою її ставлення до оточуючого середовища, людей, до себе, становить основу формування світогляду та мотивації.

Зміст спрямованості – це, перш за все, домінуючі, соціально обумовлені відношення особистості до дійсності. Саме через спрямованість особистості її ціннісні орієнтації знаходять своє реальне вираження.

Т.В.Бутківська визначає цінність в двох аспектах: суспільному та особистісному. В першому випадку ціннісність виступає як властивість того чи іншого суспільного предмета, явища, які задовольняють потреби, інтереси, бажання. Інакше кажучи, це соціально значущі уявлення про те, що таке добро, справедливість, патріотизм, любов, дружба тощо. В другому – це ставлення суб'єкта до предметів та явищ реальності, яке виражається ціннісними орієнтаціями, соціальними установками, якостями особистості. Тут вони виступають у ролі певної структури особистості [5, с. 27].

Основу ціннісних орієнтацій складають соціальні (ціннісні) ставлення, що формуються в процесі діяльності і спілкування. Дані ставлення потім трансформуються в соціальні установки, а після ряду перетворень – в ціннісні орієнтації.

Наявність сформованої системи ціннісних орієнтацій забезпечує гармонію внутрішнього світу особистості, сприяє систематизації її знань, норм, стереотипів поведінки та самоствердженню особистості, реалізації соціальних очікувань.

Під час експериментального дослідження нами отримано наступні результати (див. табл. 1).

При порівняльному аналізі ми помітили, що за професійною метою цінності, пов'язані з майбутньою спеціальністю, займають 1 місце, в той час як за життєвою метою досліджувані розмістили їх на 3 місце, віддавши перевагу особистісним та матеріальним ціннісним орієнтаціям. Статусні ціннісні орієнтації за професійною метою зайняли 2 місце, за життєвою – 4 місце. Матеріальні цінності з 4 рангу (за професійною метою) перемістилися на друге місце (за життєвою метою). За професійною метою не виявлено у респондентів в ієрархії духовних та особистісних цінностей.

Таблиця 1

Показники життєвих та професійних цілей
майбутніх вчителів

№ з/п	ЦО	Життєва ціль	(%)	Ранг	Професійна ціль	(%)	Ранг
1.	Професійні	любити свою роботу, бути спеціалістом; стати вчителем	16,5	3	стати вчителем; передавати досвід майбутньому поколінню; виховати справжніх людей; привити любов учнів до предмета	40,8	1
2.	Самовдосконалення	зробити наукові відкриття; пізнати те, чого не знаю	13,2	5	вдосконалити свої знання; зробити відкриття; вивчити	20,4	3
3.	Статусні	мати владу; щоб пишалися батьки; бути відомою; визнання	14,3	4	зробити кар'єру; досягти успіху і визнання	30	2
4.	Матеріальні	мати багато грошей; забезпечити своїх дітей; бути багатим	23,1	2	мати гарний зарібок; заробляти гроші; багатство	2,4	4
5.	Альтруїстичні	приносити людям радість; залишити після себе слід на землі	5,5	6	знайти ліки від невиліковних хвороб; бути корисним	1,2	5
6.	Моральні	бути людиною; бути справедливим	3,3	7	стати кращою людиною	1	6
7.	Духовні	досягти гармонії	3,3	7	-	-	-
8.	Особистісні	мати щасливу сім'ю; бути щасливою людиною	27,5	1	-	-	-

Позитивним є те, що смисл майбутньої професії студенти пов'язують з:

- навчанням та вихованням дітей (80,0%), тобто професійними ціннісними орієнтаціями. Про це свідчать відповіді: “виховати дітей”, “дати необхідні знання”, “розширити кругозір інших”, “навчити дітей розуму”, “навчити дітей предмету”, “підвищити рівень знань дітей”, “допомогти пізнати світ”;
- альтруїстичними ціннісними орієнтаціями (13,75%): “навчити поважати батьків”, “любов до дітей”, “стати вірним

другом для учнів”, “збільшити в країні освічених людей”, “навчити розуміти життя”;

- ціннісними орієнтаціями самовдосконалення: “досягти найвищого рівня знань”, “постійно підвищувати свій рівень”;
- моральними ціннісними орієнтаціями (5,6%): “навчити людяності, дружбі”, “у відношенні до дітей”, “в добросовісній праці”, “навчити бути людиною”;
- духовними ціннісними орієнтаціями (3,75%): “виховання духовного світу людини”, “розуміння природи”, “спілкування”;
- статусними ціннісними орієнтаціями (2,5%) та матеріальними ціннісними орієнтаціями (2,5%): “щоб поважали учні”, “у посаді”, “в заробітній платі”, “в знайомстві з потрібними людьми”, “вчити дітей, щоб було робоче місце”.

Висновки. Отже, фундаментом формування світогляду молодшої людини є соціальні цінності, які існують у свідомості кожного. Вони виконують роль фундаментальних норм, забезпечують інтеграцію суспільства, допомагають особистості здійснювати соціально визнаний вибір своєї поведінки в життєво важливих ситуаціях. Серед факторів, що опосередковують вплив соціального середовища на становлення ціннісних орієнтацій, найбільш суттєвими є: мікроклімат у колективі, членом якого є особистість, сімейне оточення з його традиціями, наявність доступу до засобів освіти та культурних досягнень поколінь, а також інші “внутрішні умови”, які впливають на формування індивідуального ціннісно-забарвленого світобачення.

Нестабільність суспільних відносин потребує пошуку опори для самоствердження, орієнтирів самозбереження, розвитку здатності до саморегуляції, самоорганізації, формування здатності юнака переборювати стереотипи.

Ситуація професійного самовизначення в ранньому юнацькому віці зумовлює у значній частині молоді конфлікт у ціннісній сфері між професійними та позапрофесійними цінностями, відмову від ілюзій, появу нових поглядів, переконань, оцінок, ідеалів та орієнтирів.

Професійне самовизначення юнака як ціннісно-життєвий вибір відбувається на основі загальної орієнтації в соціально-економічній ситуації в країні та прогнозування престижності обраної професії, усвідомлення її цінності та виділенні віддаленої професійної мети, її узгодженість з іншими важливими життєвими цілями.

В процесі професійного становлення в результаті взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу відбувається процес

інтерналізації – внутрішнє засвоєння суспільно-професійних цінностей.

Специфіка професії вчителя вимагає розвиненості гуманістичної спрямованості системи ціннісних орієнтацій, що забезпечує успішну аксіологічну діяльність, формування світоглядних позицій та визначення особистісного смислу педагогічної діяльності, а тому метою навчально-виховного процесу в педагогічному навчальному закладі має бути формування професійно значущих утворень особистісної структури і, перш за все, ціннісних орієнтацій.

Стрижнем системи професійно-ціннісних орієнтацій є ставлення майбутнього вчителя до своїх особистісно-професійних характеристик, логічним центром і основою яких є мотиваційно-потребова сфера особистості.

Ефективність формування ціннісних орієнтацій вчителя та всієї системи його підготовки залежить від того, наскільки зовнішні виховні впливи відповідають завданням та змісту його само-виховання.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Цінності як ядро особистості // Цінності освіти і виховання / І.Д.Бех; за заг. ред. О.В.Сухомлинської. – К., 1997. – С. 8-11.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник / І.Д.Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
3. Боришевський М.Й. Духовні цінності як детермінанта громадянського виховання особистості // Цінності освіти і виховання / М.Й.Боришевський. – К., 1997. – С. 21-25.
4. Бурдинайте Г.Л. Личностные ценности и личностные предпочтения субъекта / Г.Л.Бурдинайте, Т.В.Корнилова // Вопросы психологии. – 1993. – №5. – С. 99 -106.
5. Бутківська Т.В. Проблема цінностей у соціалізації особистості / Т.В.Бутківська // Цінності освіти і виховання / За заг. ред. О.В.Сухомлинської. – К., 1997. – С. 27-31.
6. Буякас Т.М. Опыт утверждения общечеловеческих ценностей – культурных символов – в индивидуальном сознании / Т.М.Буякас, С.Ю.Степанов // Вопросы психологии. – 1997. – №5. – С. 44-56.
7. Здравомыслов А.Г. Человек и его работа / А.Г.Здравомыслов // Социологические исследования. – М.: Политиздат, 1967. – 276 с.
8. Круглов Б.С. Методика изучения особенностей формирования ценностных ориентаций / Б.С.Круглов // Диагностическая и

- коррекционная работа школьного психолога. – М.: Издательство АПН СССР, 1987. – С. 80-89.
9. Лапин Н.И. Модернизация базовых ценностей россиян / Н.И.Лапин // Социологические исследования, 1996. – №5. – С. 3-19.
 10. Леонтьев А.Д. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности / А.Д.Леонтьев // Вестник МГУ. Сер.14. Психология, 1996. – №4. – С. 35-44.
 11. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н.Леонтьев. – М.: Изд – во МГУ, 1981. – 584 с.
 12. Леонтьев Д.А. Ценностность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / А.Д.Леонтьев // Вопросы философии. – 1996. – № 4. – С. 15-26.
 13. Непомнящая Н.И. и др. Ценность как центральный компонент психологической структуры личности / Н.И.Непомнящая и др. // Вопросы психологии. – 1980. – №1. – С. 22-30.
 14. Сохань Л.В. Жизненная программа личности: структура и динамика жизненных целей / Л.В.Сохань // Жизнь как творчество. – К., 1985. – С.118 – 142.
 15. Фролова Н.В. Трансформація системи ціннісних орієнтацій на зламних етапах розвитку суспільства (психологічний аспект) / Н.В.Фролова: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова – Дніпропетровськ, 1988. – 174 с.

In the article descriptions of vital and professional aims are examined as one of central components of psychological structure of personality, the features of social determinatsiyi of human behavior, his self-regulation and prognostication are investigational, the features of the motivational-valued structures, adequate to the new situation that was folded, are analysed, and also the motivational-valued states and processes of forming of civil consciousness are studied, influence of maintenance of the valued orientations is set on professional self-determination of future teachers in the process of studies in institution of higher learning.

Key words: valued orientations, professional values, vital values, professionally pedagogical orientation, professional self-determination.

Отримано: 6.02.2012 р.

Психологічні особливості інформаційної готовності майбутніх інженерів до професійної діяльності

У статті подано аналіз результатів експериментального дослідження інформаційної готовності майбутніх інженерів до професійної діяльності.

Ключові слова: інформаційна готовність, цінність, мотивація, відповідальність, стиль мислення, пошукова активність.

В статті представлено аналіз результатів експериментального дослідження інформаційної готовності майбутніх інженерів до професійної діяльності.

Ключевые слова: информационная готовность, ценность, мотивация, ответственность, стиль мышления, поисковая активность.

Постановка проблеми. Інформація, інформаційні ресурси, інформаційні технології, безсумнівно, визначають напрямки розвитку сучасного суспільства.

Отже, існує об'єктивна потреба, і, насамперед, для вищої технічної освіти, в забезпеченні умов для формування гармонійно розвинутої особистості майбутнього інженера, і, зокрема, щодо його готовності обробляти інформаційні потоки та адекватно оцінювати ступінь відповідальності за використання їх у контексті професійної діяльності.

Слід зазначити, що аналіз наукових психологічних джерел показав, що безпосередньо психологічні особливості формування інформаційної готовності майбутніх інженерів до професійної діяльності не були предметом спеціального дослідження. У той же час, теоретичні та практичні розробки проводяться в суміжних дисциплінах: в педагогіці, інформатиці, соціології та культурології. Водночас, у сучасній психологічній науці накопичено досить великий теоретичний і практичний матеріал з проблеми готовності людини до різних видів діяльності. Основними підходами вивчення готовності до діяльності сьогодні є особистісний та функціональний. На нашу думку, дослідження психологічних особливостей інформаційної готовності майбутніх інженерів до професійної діяльності доцільно проводити на базі особистісного підходу [1; 2; 3; 4], відповідно до якого готовність розглядається як результат підготовки до певної діяльності. Тобто готовність – це стійке

ієрархічне утворення особистості, яке містить мотиваційний, когнітивний та операційний компоненти.

Нами визначено, що *інформаційна готовність майбутніх інженерів – це комплекс знань, умінь та навичок, особистісних особливостей та мотивів, які забезпечують прагнення здійснювати інформаційно-пошукову діяльність для вирішення професійних завдань* [5].

Мета дослідження: емпірично дослідити рівень сформованості інформаційної готовності майбутніх інженерів до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Насамперед, для формування інформаційної готовності майбутніх інженерів до професійної діяльності були визначені рівні та показники її сформованості (табл. 1).

Саме високий рівень, на нашу думку, можна прийняти за показник сформованості інформаційної готовності майбутніх інженерів до професійної діяльності взагалі.

Методика та організація дослідження. У процесі дослідження використовувався комплекс методик, який дозволяє емпірично дослідити рівні сформованості інформаційної готовності майбутніх інженерів до професійної діяльності.

Відповідно до структури інформаційної готовності майбутніх інженерів до професійної діяльності [5] визначені такі структурні блоки: інформаційно-технологічний та особистісний, які тісно пов'язані між собою і лише в цілісності забезпечують успішність формування цієї готовності.

Для аналізу інформаційно-технологічного блока було розроблено та проведено анкетування операційного (додаток А) та когнітивного (додаток Б) компонентів: знання, вміння і навички роботи з інформацією, володіння інструментом “добування” та здатність використовувати цю інформацію на практиці при вирішенні конкретної задачі в професійній галузі.

Стосовно аналізу особистісного блока інформаційної готовності майбутніх інженерів до професійної діяльності використовувалися такі методики:

– для дослідження мотиваційно-ціннісної складової використані авторська модифікація опитувальника О. І. Бондарчук [1] та авторська методика [6], спрямовані на вивчення виявлення ставлення до інформації як до цінності та відповідальності за її використання;

– оцінка індивідуальних відмінностей у стилі мислення досліджуваних проводилась за допомогою модифікованого опитувальника “Стиль мислення” А. Харрісона і Р. Бремсона

(адаптація А. О. Алексєєва), який дає можливість дослідити 5 стилів мислення: синтетичний, ідеалістичний, прагматичний, аналітичний та реалістичний [7];

Таблиця 1

Рівні та показники інформаційної готовності

Складові	Рівні інформаційної готовності		
	низький	середній	високий
Інформаційно-технологічний	відсутність смислового аналізу інформації; формальна обробка інформації; малий обсяг знань основних джерел та засобів пошуку інформації	утруднення у виокремленні основного сенсу інформації та здійснення необхідних узагальнень; слабе володіння навичками систематизування інформації; знання основних джерел інформації та засобів пошуку інформації	вміння виокремлювати основний сенс інформації та робити необхідні узагальнення; володіння навичками систематизування інформації; досить великий обсяг знань різних джерел інформації та засобів пошуку інформації
Мотиваційно-ціннісний	байдуже ставлення до наслідків використання інформації разом із відсутністю нести за це відповідальність; відсутність прагнення займатися пошуком інформації	здатність передбачати наслідки використання інформації разом із готовністю нести за це відповідальність в окремих випадках; розуміння важливості займатися пошуком інформації для виконання своїх професійних обов'язків	здатність передбачення наслідків використання інформації разом із готовністю нести за це відповідальність; ставлення до процесу пошуку і використання інформації як до можливості актуалізувати себе як фахівця та особистість в цілому
Пізнавальний	труднощі в відборі, опрацюванні, систематизації інформації в умовах невизначеності; розбалансування стилів мислення	здатність розуміти закономірності інформаційних процесів в умовах невизначеності; володіння переважно аналітичним або синтетичним стилем мислення	здатність аналізувати міру достовірності, повноту та об'єктивність інформації в умовах невизначеності; гармонійно-розвинений стиль мислення
Поведінковий	пасивність у ситуаціях можливості вибору різноманітних технологій пошуку інформації	задовільна пошукова активність при використанні різноманітних технологій при пошуку інформації	розвинена пошукова активність щодо здобуття інформації при використанні різноманітних технологій

– для визначення типу поведінкової стратегії отримання / здобуття інформації застосовано проєктивний тест “Ситуація”

А. Венгера і В. Ротенберга. Даний тест спрямований на виявлення типів поведінки: пошукова активність, стереотипний, хаотичний та пасивний [8];

– для дослідження толерантності до невизначеності використано опитувальник С. Баднера (адаптація Г. У. Солдатової). Окрім загального показника, він включає три субшкали: новизна, складності та нерозв'язності, які дозволяють виявити основне джерело толерантності до невизначеності особистості майбутнього інженера як здатності продуктивно працювати з інформацією в умовах невизначеності [9].

Статистичне опрацювання результатів дослідження здійснювалося за допомогою програмного пакета SPSS 13.0 for Windows.

Відповідно до мети дослідження, була сформована вибірка із студентів двох факультетів технічного університету: горно-геологічного (далі – ГГФ) та комп'ютерних наук і технологій (далі – ФКНТ) вищого технічного навчального закладу. Всього у дослідженні взяло участь 412 осіб, по 206 з кожного факультету. Розподіл залежно від статі склав: 47,6% чоловіки, 52,4% – жінки. За віковим складом опитані розподілились відповідно на три вікові категорії: 36% – студенти 17-18 років, 35% – 19-20 років, 31% – студенти від 21 року і старші.

Результати дослідження та їх обговорення. На першому етапі роботи досліджувалася кожна складова інформаційної готовності майбутніх інженерів до професійної діяльності окремо (табл. 2).

Таблиця 2

**Вираженість складової інформаційної готовності
(за результатами опитування майбутніх інженерів)**

Складові інформаційної готовності	Рівень вираженості показника (кількість досліджуваних, у %)		
	низький	середній	високий
Інформаційно-технологічна	68,4	19,4	12,1
Мотиваційно-ціннісна	25,7	65,0	9,2
Пізнавальна	32,0	59,0	9,0
Поведінкова	14,1	71,8	14,1

Аналіз отриманих даних (табл. 2) показав, що високий рівень розвитку інформаційно-технологічної складової інформаційної готовності серед опитаних мають 12,1%. Але найбільше насторожує те, що 19,4% і 68,4% досліджуваних відзначають, відповідно, середній і низький рівень розвитку інформаційно-технологічної складової інформаційної готовності.

Так, у досліджуваних виникало утруднення в розумінні змісту та аналізі змістової структури тексту, сформульованні запитання по відношенню до інформації, обґрунтуванні свого вибору пошукової системи, знаходженні фрагмента інформації з іншого тексту. Наприклад, на запитання анкети “Чи помітили Ви інформацію, яка не відноситься до теми тексту? Якщо так, то вкажіть номер пропозиції чи абзацу” – лише 25,2% опитаних змогли знайти і вказати цей фрагмент, утруднюються з відповіддю 8,7%, водночас 74,8% опитаних не змогли знайти і, відповідно, дали відповідь, що такої інформації немає.

Отже, можна зробити висновок, що існує серйозна проблема в сучасній системі освіти, яка полягає у недостатній підготовці до формування “звичайної” інформаційної грамотності та вмінь смислового аналізу інформації як базису інформаційної готовності майбутніх інженерів до професійної діяльності.

При аналізі ціннісного компонента мотиваційно-ціннісної складової інформаційної готовності було враховано, що цінність (за Є. Шпрангером) являє собою об’єктивні утворення, незалежні від суб’єкта, що протистоять йому і мають на нього вплив [10]. Водночас цінність самої інформації визначається залежно від мети, яку переслідує сам користувач. При цьому інформація вважається тим ціннішою, чим більше допомагає досягненню цієї мети [11]. Отже, в нашому дослідженні під цінністю ми розуміємо інформацію, ставлення до інформації, відповідальність за наслідки від використання інформації. Слід зауважити, що оволодіння обсягом інформації, на жаль, не завжди свідчить про відповідальність за отримання результатів її використання. Це знайшло підтвердження у недостатньому рівні розвиненості мотиваційно-ціннісної складової у значній кількості досліджуваних, а саме: високий рівень мають 9,2%, середній – 65%, а низький рівень розвитку мотиваційно-ціннісної складової відзначають 25,7% досліджуваних.

Констатовано недостатній розвиток пошукової активності майбутніх інженерів. Так, досліджувані констатують однакові (14,1%) високий і низький рівні розвитку пошукової активності, а середній – 71,8%. Під пошуковою активністю ми розуміємо таку поведінкову стратегію майбутнього інженера, що впливає на його здатність до пошуку і здобуття інформації.

Аналіз результатів пізнавальної складової виявив, що незначна кількість досліджуваних майбутніх інженерів характеризують високим рівнем розвитку (9,0%), більше половини опитаних (59,0%) мають середній рівень, а низький рівень констатують у 32,0% опитаних. При цьому встановлено гар-

монійно розвинений стиль мислення у незначній кількості досліджуваних (11,7%). Під гармонійно розвиненим стилем мислення для здійснення інформаційної діяльності майбутнього інженера ми розуміємо сукупність розвинених в однаковій мірі стилів мислення: аналітичного, синтетичного, прагматичного, ідеалістичного та реалістичного. Щодо розвитку толерантності до невизначеності, то різниця в рівнях розвитку не виявлена і становила приблизно однакові відсотки: 33,5% – високий, 35,9% – середній та 30,6% – низький.

На другому етапі дослідження усі дані (табл. 2) зведені в один комплексний показник інформаційної готовності. Далі за ступенем сформованості було визначено такі рівні інформаційної готовності (табл. 3).

Таблиця 3

**Розподіл досліджуваних за рівнями сформованості
інформаційної готовності**

Рівні сформованості	Показники сформованості (кількість досліджуваних, у %)
Низький	31,1
Середній	59,0
Високий	10,0

Як видно з наведених даних, можна, на жаль, констатувати, що тільки десята частина (10,0%) досліджуваних мають високий рівень, водночас більше половини опитаних (59,0%) – середній рівень, а третина (31,1%) осіб, які взяли участь у дослідженні, характеризуються, як низький рівень сформованості інформаційної готовності.

Крім того, можна констатувати різні показники сформованості інформаційної готовності залежно від статі (табл. 4).

Як випливає з табл. 4, високий рівень сформованості інформаційної готовності серед опитаних виявлено у майбутніх інженерів жіночої статі (12,0%), натомість у майбутніх інженерів чоловічої статі цей показник менший (7,7%), при статистичному значенні $p < 0,05$. Водночас, майбутні інженери жіночої статі мають і середній рівень (61,1%) вищий, ніж майбутні інженери чоловічої статі (56,6%). Разом з тим, серед опитаних майбутніх інженерів чоловічої статі встановлено низький рівень розвитку – 35,7%, а у протилежній статі лише – 26,9%. На цьому етапі ми можемо констатувати, що в майбутніх інженерів жіночої статі показник сформованості інформаційної готовності більший, ніж у чоловіків ($p < 0,05$).

Таблиця 4

Особливості сформованості залежно від статі

Стать досліджуваних	Рівні сформованості (кількість досліджуваних, %)		
	низький	середній	високий
Жінки	26,9	61,1	12,0
Чоловіки	35,7	56,6	7,7

Наведені відмінності в розвитку інформаційної готовності, залежно від статі, можна пояснити значно вищим рівнем розвитку мотиваційно-ціннісної складової інформаційної готовності майбутніх інженерів жіночої статі (жінки – 13,9% %, чоловіки – 4,1%) при статистичному значенні $p < 0,05$. Слід зауважити, що відмінності в розвитку мотиваційно-ціннісної складової у досліджуваних узгоджуються з позицією гендерного підходу, на базі якого стверджується, що жінка є нормою моральних якостей, вона прагне до позитивних проявів в соціальній активності, вона більш відповідальна за свої вчинки, прагне контролювати зовнішні прояви агресії.

Що стосується розподілу рівнів сформованості інформаційної готовності залежно від факультету (табл. 5), то можемо констатувати, що показник високого рівня у студентів ФКНТ (11,75%) більший, ніж у студентів ГГФ (8,7%), при статистичному значенні $p < 0,05$. Середній рівень опитаних вищий також у студентів ФКНТ (64,6%), тоді як студенти ГГФ мають – 53,4%. Натомість низький рівень сформованості визначається у студентів ГГФ (37,9%), студенти ФКНТ констатують цей рівень значно меншим (24,3%).

Таблиця 5

Рівні сформованості інформаційної готовності залежно від факультету

Факультет	Рівні сформованості (кількість досліджуваних, %)		
	низький	середній	високий
Комп'ютерних наук та технологій	24,3	64,6	11,2
Горно-геологічний	37,9	53,4	8,7

У цілому можна констатувати, що студенти ФКНТ мають кращий рівень сформованості інформаційної готовності, ніж студенти ГГФ.

Наведені відмінності в розвитку інформаційної готовності залежно від факультету мпояснити за рахунок значно вищим рівнем розвитку інформаційно-технологічного показника у студентів

(ФКНТ – 20,4%, ГГФ – 3,9%). Водночас, виявлена значна різниця в рівні розвитку гармонійно розвинуеного стилю мислення у майбутніх інженерів (ФКНТ – 15,5%, ГГФ – 7,8%) при статистичному значенні $p < 0,05$.

Можна припустити, що на суттєве розходження в рівнях сформованості інформаційної готовності залежно від факультету впливає обрана спеціалізація майбутніх інженерів.

Привертають увагу рівні сформованості інформаційної готовності майбутніх інженерів від віку. Як бачимо з рис. 1, найбільш розвинена інформаційна готовність припадає на 19–20 років (приблизно третій курс), а далі з віком її зростання припиняється і до кінця навчання не змінюється.

Водночас, середній рівень формування інформаційної готовності спочатку зростає і досягає свого максимуму також в період 19–20 років, після чого починає стрімко спадати. Водночас, низький рівень сформованості інформаційної готовності, який був на початку навчання, з віком зменшується.

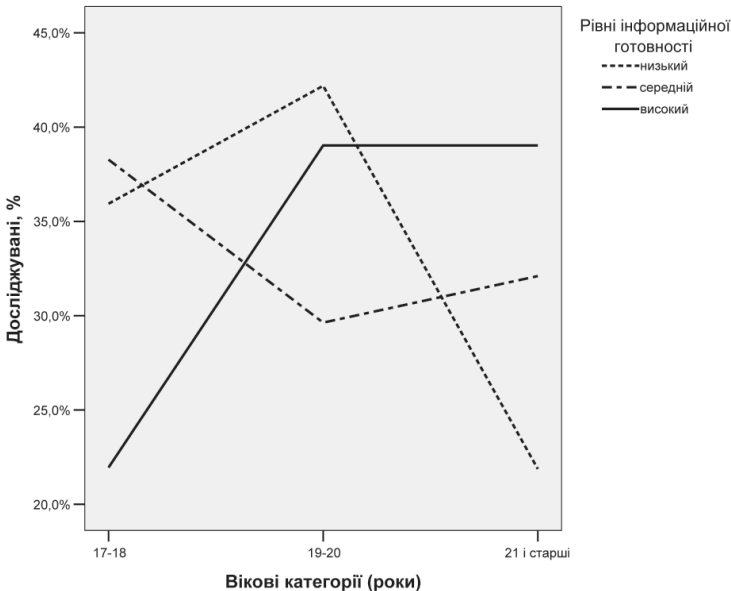


Рис. 1. Вікові особливості сформованості інформаційної готовності

Отже, як відомо, 3 курс в вищій школі, по-перше, співпадає з початком спеціалізації, яка, найчастіше, призводить до звуження

сфери різнобічних інтересів майбутніх інженерів. По-друге, під впливом нових умов середовища починають змінюватися життєві пріоритети, які характеризуються цілісним засвоєнням цінностей, самовизначенням, початком формування пізнавально-інформаційних вимог до нового оточення.

На заключному етапі дослідження в результаті кореляційного аналізу за коефіцієнтом рангової кореляції Спірмена виявлено позитивний зв'язок на рівні тенденції між віком та рівнями інформаційно-технологічної (0,121, $p < 0,05$) та поведінкової (0,114, $p < 0,05$) складових інформаційної готовності майбутніх інженерів до професійної діяльності. Це свідчить, що з віком у досліджених зростає їх рівень інформаційної готовності до професійної діяльності. Водночас, спостерігаються відмінності на рівні тенденцій в розвитку інформаційної готовності залежно від статі та факультету. Майбутні інженери жіночої статі мають показник сформованості інформаційної готовності вищий, ніж у чоловічої статі (0,109, $p < 0,05$); студенти ФКНТ мають кращий рівень сформованості інформаційної готовності, ніж студенти ГГФ (0,138, $p < 0,05$).

Висновки. Проведене дослідження дало змогу встановити рівень сформованості інформаційної готовності майбутніх інженерів до професійної діяльності, проаналізувати визначений рівень залежно від статі, віку та факультету.

Констатовано, що переважна кількість досліджуваних має середній рівень інформаційної готовності, і, відповідно, відчуває утруднення смислового аналізу інформації; недостатнє усвідомлення можливих наслідків використання інформації; має недостатній розвиток пошукової активності при використанні різноманітних традиційних та сучасних технологій; здатна тільки в окремих випадках продуктивно працювати з інформацією в умовах невизначеності.

Результати проведеного дослідження свідчать про необхідність розробки та впровадження до навчально-виховного процесу вищої технічної школи психолого-педагогічних заходів, спрямованих на формування інформаційної готовності майбутніх інженерів до професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Бондарчук О.І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності.: дис. д-ра психол. наук: 19.00.05. / О.І. Бондарчук; АПН України, Університет менеджменту освіти. – Київ, 2008 – 435 с.

2. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти: монографія / Людмила Миколаївна Карамушка. – Київ. : Ніка-Центр, 2002. – 332 с.
3. Моляко В. А. Психологическая готовность к труду на современном производстве / В. А. Моляко, М. Л. Смутьсон. – К., 1985. – 15 с.
4. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посіб. / В. А. Семиченко – К. : Вища шк., 2004. – 335 с.
5. Папакиця О.К. Модель інформаційної готовності майбутніх інженерів до професійної діяльності. / О. К. Папакиця // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К. : А.С.К, 2010. –Т 1, В. 29. – С. 46–51.
6. Папакиця О.К. Особливості мотиваційно-ціннісної складової інформаційної готовності майбутніх інженерів до професійної діяльності. / О. К. Папакиця // Вісник післядипломної освіти: Збірник наукових праць. УМО АПН 5(18); за ред. В.В. Олійника. – К. : Дорадо-Друк, 2011. – С. 299-306.
7. Алексеев А. А. Поймите меня правильно или книга о том, как найти свой стиль мышления, эффективно использовать интеллектуальные ресурсы и обрести взаимопонимание с людьми / А. А. Алексеев, Л. А. Громова. – СПб. : Экономическая школа, 1993 – 352 с.
8. Минерва. Проект дистанционного обучения нейролингвистике. Электронный ресурс. – Режим доступа: http://www.csa.ru/Minerva/ch6/ch6_1_2b.html
9. Психодиагностика толерантности личности/ Под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. – М.: Смысл, 2008. – 172 с.
10. Ждан А. Н. История психологии: учебник / А. Н.Ждан. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
11. Чернавский Д. С. Синергетика и информация. Динамическая теория информации / Д. С. Чернавский. – М. : Эдиториал УРСС, 2004. – 288 с.
12. Кашлев Ю.Б. Информация. Дипломатия. Психология / Ю. Б. Кашлев. – М.: Известия, 2002. – 608 с.

Додаток А

Авторський опитувальник для вивчення операційного компонента інформаційної готовності особистості

Інструкція. Вам надано фрагмент тексту. Будь ласка, уважно прочитайте його і дайте відповідь на запропоновані питання.*

Стимульний матеріал

1. Сформулюйте, будь ласка, основну тему даного тексту (передайте зміст тексту в декількох ключових словах).

2. Дайте свою назву до тексту.

3. Сформулюйте, будь ласка, запит для пошукової системи по відсутній, на Ваш погляд, інформації.

4. Чи помітили Ви інформацію, яка не відноситься до теми тексту? Якщо так, то вкажіть номер пропозиції чи абзацу.

Опрацювання результатів

Кожній вірній відповіді присвоюється 1 бал. Далі підраховується загальна сума балів. Чим вищий показник, тим вищий рівень смислового аналізу інформації у респондента.

* – фрагмент статті [12] в авторському перекладі.

Додаток Б

**Авторська анкета для аналізу когнітивного компонента
інформаційної готовності особистості**

Інструкція. Завершіть, будь ласка, кожне речення.

Стимульний матеріал

1. Інформація – це

2. Основними джерелами інформації для мене є

3. Інформаційна готовність – це

4. Інформація має такі властивості

5. Інформаційно-комп'ютерні технології – це.....

6. Якою пошуковою системою Ви користуєтесь для пошуку інформації? Аргументуйте, будь ласка, свій вибір.....

Опрацювання результатів

Обробка результатів здійснюється методом контент-аналізу семантичних висловлювань відповідно до наведених смислових одиниць, за якими перевіряється зміст відповідей.

Смислові одиниці відповідно з питаннями анкети:

Для першого запитання: будь-які повідомлення, відомості, незалежно від форми їх подання, доступні сприйняттю людини.

Для другого запитання: інтернет, книги, експерт предметної області, засоби масової інформації.

Для третього запитання: ступінь підготовленості до участі в інформаційному світі.

Для четвертого запитання: адекватність, актуальність, достовірність, доступність, об'єктивність та повнота інформації.

Для п'ятого запитання: процес перетворення інформації, що використовує сукупність технічних засобів і методів збору, обробки, зберігання та передачі на базі комп'ютерної техніки.

Для шостого запитання: швидкість і обсяг індексованих сторінок, обсягом рекламної площі тощо.

Кожній вірній відповіді присвоюється 1 бал. Далі підраховується загальна сума балів вірних відповідей. Чим вищий показник, тим вищий рівень розвитку розуміння закономірності інформаційних процесів та володіння різними видами робіт з інформацією.

The article presents the results of experimental studies of information readiness of future engineers to the profession.

Keywords: information readiness, value, motivation, responsibility, style of think, search activity.

Отримано: 11.02.2012 р.

УДК 159.923.2:614.253.4

А.В.Перепелиця

Особливості професійного САМОВИЗНАЧЕННЯ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО КОЛЕДЖУ

У статті розглядається актуальна проблема професійного становлення особистості студентської молоді вищого медичного навчального закладу I-II рівнів акредитації. Аналізується проблема впливу навчального процесу на професійне самовизначення та подальшу трудову діяльність студента-медика.

Ключові слова: психологія, вікова психологія, професійна самовизначеність, особистість, навчальний процес, медична сестра, медичний коледж.

В статье рассматривается актуальная проблема профессионального становления личности студенческой молодежи высшего медицинского учебного заведения I – II уровня аккредитации. Анализируется проблема влияния учебного процесса на профессиональное самоопределение и дальнейшую трудовую деятельность студента-медика.

Ключевые слова: психология, возрастная психология, профессиональное самоопределение, личность, учебный процесс, медицинская сестра, медицинский колледж.

Актуальність теми. Ефективність медичної допомоги, зазвичай, залежить від призначеного лікарем правильного лікування та догляду медичної сестри. На жаль в сучасному житті можна зустріти медичних сестер з зовсім не з тими рисами особистості, які необхідні в роботі при догляді за пацієнтами. Причин існує багато, але головною причиною можна назвати нереалізовані професійні наміри, у деяких навіть ще в момент професійного навчання.

Сьогодні зміни професійного самовизначення в медичному коледжі займають одну з актуальних проблем, оскільки мають наслідки при подальшій трудовій діяльності. Одна категорія студентів з невідповідними якостями особистості виходить працювати медичними сестрами, а друга, потенційно якісних працівників лікувальних установ, втрачається під час навчального процесу.

За даними Міністерства охорони здоров'я, велика кількість студентів після отримання диплому відмовляються працювати за фахом і змінюють подальшу сферу трудової діяльності. Хотілось би звернути увагу, що досить великий відсоток такої молоді, на момент вступу до навчального закладу мають більш менш сформовану професійну самовизначеність, але в процесі навчання її змінюють.

Отже, **об'єктом** обговорення в даній статті є особистість студента медичного коледжу. **Предметом** є формування професійного самовизначення молоді під час навчального процесу. Маємо **за мету** визначити основні психологічні зміни особистості студента-медика, які мають вплив на професійне самовизначення та подальший вибір трудової діяльності.

Підготовка сучасного медичного персоналу є складним процесом, який розпочинається зі вступу молодої людини до вищого навчального закладу I-II рівнів акредитації, тобто, коледжу або училища. В процесі навчання студент-медик оволодіває теоретичними та практичними навичками для роботи в лікувальних установах. І дуже важливим моментом для подальшої трудової діяльності виступає професійне самовизначення молодої людини, формування якого припадає саме на період навчання в медичному навчальному закладі.

Термін "самовизначення" фахівці розуміють по-різному. Найзагальніше визначення його можна знайти у тлумачному словнику С.Ожегова: "Самовизначитися – знайти своє місце в житті, у суспільстві, у своїй діяльності" [1].

Процес професійного самовизначення полягає не тільки у виборі майбутньої професії в підлітковому віці, але й у постійному пошуці смислів конкретної професійної діяльності, в усвідомленні себе як

суб'єкта цієї діяльності, мотиваційна готовність до якої формується впродовж професійного навчання [4, с 52-53].

Професійне самовизначення у студентів медичних коледжів і училищ має певні відмінності від інших спеціальностей. Це зумовлено віковими особливостями студентів та психологічними особливостями навчального процесу.

Аналіз наукових досліджень показав, що психологія має великий досвід у галузі теорії професійного самовизначення. Це наукові праці Л.І.Божовича, Є.О. Клімова, І.С. Кона, В.Т. Кудрявцевої, В.В. Чебишева, в яких досліджено професійне самовизначення у підлітковому та юнацькому віці; роботи В.О.Бодрова та Н.С.Пряжникова з проблем формування професійної придатності, профвідбору і профконсультування; питанням дослідження професійного розвитку та професійної типології особистості займалися О.М.Борисова та Л.М.Митіна. Значний внесок стосовно проблеми професійного самовизначення зробили такі дослідники, як М.Р.Гінзбург, Є.І.Головаха, А.В.Мудрик, які вивчають її у зв'язку з життєвими перспективами особистості і плануванням майбутнього; Т.М. Афанасьєва, Д.І.Фельдштейн розглядають професійне самовизначення під призвою соціального самовизначення; К.А.Абульханова-Славська наголошує на зв'язку професійного самовизначення із розвитком особистості. Питанням професійної підготовки майбутніх лікарів займалися О.Ф. Возіанов, Ю.В.Вороненко, Є.Г. Гончарук, В.Ф. Москаленко та ін.

Із зарубіжних вчених можна відмітити у галузі професійного розвитку Д.Супера, А.Х.Маслоу в розвитку теорії потреб, Е.Еріксона щодо розвитку психосоціальної ідентичності особи.

Професійне самовизначення – це одна з ключових проблем психології професійного становлення особистості, у якій воно розглядається як найбільш значущий компонент професійного розвитку людини та як критерій одного з етапів даного процесу [2]. В свою чергу, професійне становлення – це тривалий, багатоплановий і дуже рухливий процес, який є складовою частиною загального розвитку особистості.[3] Він включає чотири основні етапи: формування професійних намірів, професійне навчання, професійна адаптація і часткова чи повна реалізація особистості в трудовій діяльності. Відповідно до цих етапів визначаються рівні професійного самовизначення та його етапи [4, с. 51].

В психологічній науці існує досить багато концепцій і теорій, що описують вікову динаміку професійного самовизначення. Наприклад, у популярній сьогодні теорії компромісу з реальністю

за Е. Гінзбергом процес професійного самовизначення триває три стадії: стадія фантазування, гіпотетична та реалістична стадії [5, с. 425-429].

Для нашої вікової категорії найголовнішими є друга та третя стадії.

Гіпотетична стадія триває з 11 до 17 років і поділяється на чотири періоди. В період інтересу (11-12 років) підлітки роблять обирають професію у відповідності зі своїми інтересами та схильностями. У період здібностей (13-14 років) підліток починає приділяти вибіркову увагу освітнім та кваліфікаційним вимогам до конкретних професій, до соціального статусу і рівня матеріальної оплати у різних професіях і співвідносити все це зі своїми здібностями. В період оцінювання (15-16 років) відбувається зіставлення своїх здібностей, інтересів, цінностей з вимогами конкретних професій, з'являється можливість більш критично і реалістично ставитись до результатів такого порівняння. Перехідний період (близько 17 років) збігається із закінченням загальноосвітнього навчального закладу і полягає у переході від гіпотетичного до реалістичного вибору професії.

Реалістична стадія також неоднорідна і містить у собі, на думку Е.Гінзберга, три періоди. На цій стадії молоді люди (від 17 років і старші) роблять остаточний вибір професії. У період дослідження (17-18 років) активність у професійному виборі зростає. Це пов'язано, в першу чергу, із соціальною необхідністю вступити до певного професійного навчального закладу, коли особистість юнаків спрямована на загальну орієнтацію та здобування фундаментальних знань з обраної спеціальності. У період кристалізації (19-21 рік) звужується діапазон вибору і визначається напрямок майбутньої професії. У період спеціалізації (від 21 року) обраний фах уточнюється вибором конкретної спеціалізації [6, с. 339].

Впершу чергу, хотілось би звернути увагу на віковий контингент молоді на момент вступу до медичного коледжу. Його можна розділити на дві категорії, це студенти після базової загальної середньої освіти (після 9 класу, 15 років), та після повної загальної середньої освіти (після 11 класу). До другої групи відносяться студенти різних вікових категорій, але більша частина віком 17-18 років.

У студентів першої групи, як показують дослідження, найменш всього сформована професійна самовизначеність, оскільки вікові особливості вказують на те, що в цьому періоді у більшості молоді відбуваються тільки формування професійних намірів. Це категорія студентів з високим ризиком помилкових виборів навчального закладу. Більшість молоді потрапляє до медичного коледжу ще не

маючи сформованої мотивації, а перебуваючи під впливом батьків. Це може бути наслідком прямого психологічного тиску, у випадках коли батьки з якихось причин не досягли власних бажань в даній професії, або у випадку відсутності професійного самовизначення у самої молодшої людини. Найчастіше, батьки не бажають, щоб їхні діти навчалися в школі в старших класах, оскільки вважають це даремною витратою часу. Тому навіть у випадках, коли заздалегідь відомо, що в майбутньому дитина піде навчатися на іншу спеціальність, щоб вона не залишалася в школі, її відправляють у більш престижний навчальний заклад – медичний коледж. Але є частина молоді, яка на момент вступних іспитів вже має на меті в подальшому навчатися в медичному університеті, або працювати в якості медичної сестри.

Що стосується другої групи студентів, після 11 класу, то вони більш впевнені в своєму професійному самовизначенні, намірах та цілях. Як показує статистика, після закінчення майже 90% залишається в медицині медичною сестрою.

Як бачимо, на першому курсі не всі студенти мають власне професійне самовизначення, це рішення буде прийнято в процесі професійного навчання.

Дослідження, проведені Т. Кудрявцевим та В. Шегуровою, засвідчили, що професійне самовизначення – це невід’ємний та істотний компонент професійного становлення особистості в період фахової підготовки [4, с 53], зокрема на другому і третьому курсах, коли проводяться практичні заняття в лікувальних установах. Студент починає виконувати практичні навички, входить в прямий контакт з хворими людьми та медичним персоналом. В результаті таких практичних занять можуть виникати негативні переживання, які здатні впливати на особистість молодшої людини та формування її професійного самовизначення. В цей період студенти розділяються на декілька категорій:

- невдоволені можливим професійним майбутнім, які усвідомили помилку у виборі майбутньої професії (найчастіше це молярі з хибним уявленням про професію або низький рівень активності при виборі навчального закладу);
- з недостатньо сформованими професійними намірами або які мали низький рівень активності при виборі професії, але під час навчання переосмислили своє ставлення і визначилися в майбутній професії медичної сестри;
- які остаточно закріпили своє професійне самовизначення і, в більшості випадків, отримавши диплом, працюють в лікувальних установах;

- з чіткими професійними намірами на момент вступу до навчального закладу, але під час навчання вирішили в подальшому не працювати медичною сестрою, а продовжити навчання в медичному університеті.

Однією з причин змін професійного самовизначення погана проінформованість молоді на момент вступу до навчального медичного закладу. Враховуючи, що переважна більшість молоді обирає професію під впливом соціуму (запозичуючи відомості від оточуючих людей, книжок, кінофільмів та телепередач), уявлення про обрану професію у них невизначене, або хибне. Тому, коли під час навчання вони стикаються з реальними умовами та особливостями вибраної спеціальності, то усвідомлюють помилку свого вибору. Те ж саме можна сказати про групу студентів, які нібито професійно визначились, але при цьому мали низький рівень активності у виборі професії. Вони починають відчувати психологічний дискомфорт, обумовлений нереалізованими професійними цілями, які були віддаленими на початку навчання. Такі категорії студентів відсіюються на першому, другому курсах, а якщо і закінчують навчання, то все одно не йдуть працювати за фахом. Той відсоток молоді, який все ж таки йде працювати в лікувальні установи, проявляє професійне незадоволення своєю роботою.

Найбільша категорія студентів на момент проходження практичних занять вже має більш-менш сформовану професійну самовизначеність. Але, як показує статистика, певний відсоток студентів змінює своє професійне ставлення і в подальшому вибирає іншу професію. Якщо проаналізувати причини, то можна виділити декілька.

Необхідно пам'ятати, що не вся молодь може оцінити свої психологічні та фізичні можливості для навчання та подальшої роботи в установах медичного призначення. Хоча це має дуже велике значення.

Робота медичною сестрою, вимагає від людини певних особистісних якостей: доброта, турбота, опіка, співчуття, підтримка, емпатія, знання методів самозахисту та релаксації. Всі ці якості дуже важливі при прямому контакті з пацієнтами, дозволяють спілкуватися з тяжкохворими та помираючими, працювати, не знижуючи ритму і якості роботи впродовж доби, зберігаючи хороший настрій, здатність заспокоїти пацієнта, навіть йому віру в одужання. А головне, справлятися з негативними переживаннями, які виникають під час такої роботи.

Враховуючи молодий вік та невідповідність до стресових переживань, ще можуть приєднатися власні проблеми, яких у

сучасному житті студента безліч, це виливається у надмірну втомлюваність та невдовзі проявляється у професійному вигоранні. Всі ці переживання можуть призвести до негативних впливів на особистість молодої людини і викликати суперечності стосовно обраної професії. Тому дуже відповідальним є момент оцінки молодою людиною власних особистісних якостей, від яких залежить процес звання до роботи в стресових ситуаціях. Важливого значення набуває робота викладачів, кураторів і психолога в попередженні негативних переживань та навчанні студентів методам самозахисту та релаксації.

Професійне самовизначення продовжує розвиватись у процесі освітньої підготовки, тобто на ранніх стадіях професіоналізації особистості. І навіть не закінчується після професійної підготовки та отримання диплома, оскільки триває протягом усього професійного життя і може змінюватися в процесі професійно-трудова діяльності.

Проаналізувавши весь матеріал, можна зробити висновок, що процес формування професійного самовизначення студента-медика має великий вплив на його особистість та подальшу трудову діяльність. Особливо, що стосується змін попередньо очікуваних намірів.

Причини можна розділити на два періоди: на момент вступних іспитів до навчального медичного закладу (це молодь з низьким рівнем активності при виборі професії або помилковими уявленнями про професію медичної сестри) та період фахової підготовки майбутніх медичних сестер. Формування професійного самовизначення під час навчального процесу відіграє велике значення для подальшої діяльності молодої людини. Такі зміни можуть мати позитивні та негативні наслідки для особистості студента. З негативних можна назвати незадоволення професійних намірів і як результат, сильні психологічні переживання. Не кожен студент в подальшому, навіть розуміючи помилку обраної професії, змінює напрям трудової діяльності і йде працювати медичною сестрою. Результат проявляється в якості роботи такої медичної сестри, що частіше більше шкодить, ніж допомагає хворим людям.

З позитивного впливу навчального процесу на професійне самовизначення хотілось би виділити на прикладі групи студентів, які на початку не мали чіткого визначення в майбутній професії, але в результаті, після отримання диплома, поповнюють ряди медичного персоналу як доброзичливі та турботливі медичні сестери.

Уваги потребує ще одна група студентів, які мали на початку більш-менш сформовану професійну самовизначеність, яка

відповідала особистісним якостям, але з якихось причин під час навчального процесу, змінили своє ставлення та, отримавши диплом, змінюють напрям трудової діяльності. Можна сказати, що це втрата якісних потенційних працівників лікувальних установ. Дане питання потребує глибокого практичного дослідження з виявленням негативних переживань як чинника професійного самовизначення.

З метою зменшення негативних переживань, які виникають внаслідок особливостей медичної підготовки та умов роботи в лікарнях, необхідна спільна робота викладачів, кураторів і психолога зі студентами на всіх етапах навчального процесу. Велике значення має робота психолога з молоддю на момент подачі документів до навчального закладу та вступних іспитів, з метою виявлення категорії студентів з невідповідними особистісними якостями для роботи в стресових умовах.

Щоб попередити негативний вплив навчального процесу на зміни професійного самовизначення майбутнього медичного працівника, ми пропонуємо наступну формувальну програму.

Блок 1

Мета: на момент вступу до медичного коледжу виявити категорію абітурієнтів з низьким рівнем пристосувальних можливостей до стресових ситуацій, професійного вигорання та професійну готовність.

Методи дослідження:

- опитувальник професійних переваг (тест Голландка);
- методика Е.А. Клімова “Визначення типу майбутньої професії”;
- опитувальник професійної готовності (ОПГ);
- методика перцептивної оцінки типу стресостійкості (тести: ММРІ2, Р.Кеттелла, .ЕРІ Г.Айзенка, А.Баса-Дарки Ч.Спілбергера, САН, УСК);
- діагностика типології психологічного захисту (Р.Плутчик в адаптації Л. І. Вассермана, О. Ф. Єришева та ін.);
- діагностика мотиваційної структури особистості В.Є.Мільмана.

Блок 2

Мета: виробити емпатію, навчити методам самозахисту та релаксації студентів першого та другого курсу навчання.

Методи:

- методика діагностики рівня емпатичних здібностей В.В.Бойка;

- методика діагностики соціально-психологічної адаптації К.Роджерса і Р. Даймонда;
- бесіда на тему „ Поняття емпатії та її необхідність в роботі медичної сестри”.

Практичні методи:

- енкаунтер групи (К.Роджерс);
- тренінг з вироблення (розвитку) адаптаційно-захисних механізмів і індивідуально-психологічних якостей для протистояння стресу та інформаційним і емоційним пере напруженням;
- м'язово-нервова релаксація (МНР) за методом Джейкобсона.

Список використаних джерел

1. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И.Ожегов. – М.: Сов. энциклопедия, 1975.
2. Кудрявцев Т. В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы / Т.В.Кудрявцев // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. – С. 20-30.
3. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е.И.Головаха. – К.: Наукова думка, 1988. – 144 с.
4. Кудрявцев Т.В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Т.В.Кудрявцев, В.Ю.Шегурова // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 51-59.
5. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология / Л.Д.Столяренко. – Ростов н/Д., 2003. – 544 с.
6. Власова О.І. Педагогічна психологія: Навч. посібник / О.І.Власова. – К.: Либідь. – 2005. – 400 с.

Current issue of professional growth of students of higher medical school I – II levels of accreditation is considered in this article. Analysis of the problem: Influence of the educational process on the professional self-determination and the further career of a medical student.

Keywords: psychology, age-related psychology, professional self-determination, personality, educational process, medical sister, medical college.

Отримано: 12.02.2012 р.

Психологічна готовність студентів до прийняття стратегічних життєвих рішень

У статті аналізуються теоретико-практичні підходи до дослідження психологічної готовності особистості в різних аспектах життєдіяльності, висвітлені особливості та компоненти психологічної готовності студентської молоді до прийняття стратегічних життєвих рішень.

Ключові слова: психологічна готовність, стратегічні рішення, життєві рішення, студентська молодь.

В статье анализируются теоретико-практические подходы к исследованию психологической готовности личности в различных аспектах жизнедеятельности, высветлены особенности и компоненты психологической готовности студенческой молодежи к принятию стратегических жизненных решений.

Ключевые слова: психологическая готовность, стратегические решения, жизненные решения, студенческая молодежь.

Актуальність дослідження. З давніх часів філософи стверджували про те, що щастя людини залежить від вибору правильних пріоритетів у власному житті. Сократ, Платон, Піфагор вважали найважливішим вибір друзів, своєї “половинки” та майбутньої професії. А.Адлер розглядав три головні життєві задачі, які стоять перед людиною: працю, дружбу і любов [12, с.136]. Р.Мей у своїй екзистенційній концепції людини визначав, що є три форми буття у світі: наші взаємини зі світом зовнішніх об’єктів чи речей, наші взаємини з іншими людьми, взаємини з власною особистістю [12, с.703]. С.Л.Рубінштейн у своїй філософсько-психологічній концепції вводить до числа двох класичних відношень людини до світу – пізнавального і діяльнісного, – третє відношення: людини не тільки до буття, а й до іншого суб’єкта (любов).

Отже, вчені стверджують про вирішальність вибору та важливість прийняття рішень на початку життя молоді людини, які можна назвати стратегічними життєвими рішеннями. Стратегічні життєві рішення розглядаються нами як такі, що пов’язані з особливою відповідальністю, мають провідне значення в життєвому процесі людини та впливають на формування життєвого шляху особистості. До цих рішень доцільно віднести рішення щодо професійного самовизначення та рішення щодо вибору супутника життя.

Метою статті є висвітлення особливостей та компонентів психологічної готовності студентської молоді до прийняття стратегічних життєвих рішень.

Основна частина. Успішність прийняття студентами стратегічних життєвих рішень, безумовно, залежить від їх готовності до цього процесу. Зважаючи на це, у нашому дослідженні доцільно розглянути зміст поняття “готовність” та виокремити психологічні особливості готовності студентів до прийняття стратегічних життєвих рішень.

У словнику С.І.Ожегова поняття “готовність” визначається як стан, при якому все зроблено, все готове для чого-небудь. Вчені розрізняють готовність науково-теоретичну, практичну, психофізіологічну (М.Віденський, Р.Сафін), завчасну і тимчасову (інтуїтивну) (М.Дяченко, Л.Кандилович), психологічну і практичну (Ю.Васильєв, Б. Райський), загальну і спеціальну (Б.Ананьєв), професійну (С.Воробйова, К.Дурай-Новакова, Л.Нечаєва, К.Платонов та ін.).

У психологічному словнику термін “готовність” розглядається в контексті “готовності до дії” і визначається як “стан мобілізації усіх психофізіологічних систем людини, що забезпечують ефективне виконання визначених дій”. Психофізіологічну готовність вчені визначають як оптимальний стан здатності до певної діяльності, праці, який характеризує фізичний та психологічний розвиток людини, наявність необхідних резервних фізичних і психічних можливостей організму для своєчасної адаптації до умов професійного середовища, об’єму та інтенсивності праці, здатність до певної праці у визначених умовах (обмеженому ліміті часу тощо), що ґрунтується на фізичних та психічних якостях людини [10, с.189].

В інженерній психології поняття “готовність до дії” має декілька відтінків: 1) наявність в оператора знань, умінь і навичок, необхідних для успішного виконання дій; 2) готовність до термінової реалізації наявної програми дій у відповідь на появу певного сигналу; згода на рішучість здійснити якусь дію тощо.

Отже, конкретний стан готовності до дії визначається узгодженням факторів, які характеризують різні рівні чи сторони готовності: фізіологічну підготовленість, необхідну нейродинамічну забезпеченість дії, психологічні умови готовності. Залежно від умов виконання дії провідною може стати одна із цих сторін.

Слід зазначити, що в науково-психологічній літературі в основному, поняття “готовність” почати визначається як результат професійної підготовки. Вчені визначають, що професійна го-

товність – це суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до виконання визначеної професійної діяльності. Професійна підготовка включає розвиток знань, умінь, навичок і відносин, що відповідають профілю діяльності та розглядаються на особистісному або професійному рівнях.

К.Дурай-Новакова, аналізуючи питання професійної готовності до педагогічної діяльності, стверджує, що це складне структурне утворення, ядро якого складає позитивне ставлення до майбутньої вчительської професії; досить стійкі мотиви діяльності; наявність професійно значущих якостей особистості; визначена сукупність професійно-педагогічних знань, навичок, умінь, їхнє застосування на практиці. Позитивне ціннісне ставлення, на наш погляд, є важливим елементом будь-якої готовності особистості.

Отже, в різних дослідженнях готовність до діяльності розглядається як: активний стан особистості, що викликає діяльність; наслідок діяльності; якість, що визначає установки на професійні ситуації і задачі; передумови до професійної діяльності, її регуляції стійкості, ефективності.

Отже, досліджуючи в різних аспектах природу змісту і структури феномена готовності, всі автори одностайні в тому, що вона виражає сутність спрямованості особистості на діяльність. Загально визнано, що розглядати структуру готовності до педагогічної діяльності необхідно в єдності щонайменше трьох компонентів: мотиваційного, когнітивного та операційного.

Отож, в готовності, як результаті підготовки до професійної діяльності, виділяють мотиваційний (переконання, погляди, мотиви, установки на визначену поведінку), особистісний (почуття, вольові й інтелектуальні якості), змістовий (знання) та професійний (уміння і навички) компоненти. Однак при такому розгляді виникає протиріччя, оскільки особистісний компонент включає в себе і мотивацію, і знання особистості.

Психологічна готовність особистості до управлінської діяльності в системі освіти розглядається у ряді робіт вітчизняних авторів: О.І.Бондарчук, О.В.Винославської, Л.М.Карамушки, Н.Л.Коломінського тощо. У працях Л.М.Карамушки обґрунтовані психологічні основи формування психологічної готовності до управління в системі освіти, визначено, що психологічна готовність керівників освітніх організацій до управління – це комплекс мотивів, знань, умінь та навичок, особистісних якостей, котрі забезпечують успішну взаємодію керівників з учасниками управлінського процесу та ефективність управління загалом [3]. За своєю структурою вона є складним, багатоаспектним утворенням, до

складу якого входять такі функціонально пов'язані між собою взаємообумовлені компоненти: мотиваційний, когнітивний, операційний та особистісний. Слід зазначити, що в даному розумінні не вистачає емоційного компонента.

На жаль у психологічній літературі досить рідко наводиться результат досліджень готовності особистості до прийняття рішень. Здійснюючи аналіз здатності керівників до прийняття рішень в умовах ризику, О.В.Мушинська розглядає наступні компоненти їх психологічної готовності [7, с.43]:

1) відображуючий – високий професійний розвиток пізнавальних процесів і стійких якостей особистості, що забезпечують стійке реагування фахівця на всі впливи навколишнього середовища з урахуванням майбутньої діяльності;

2) спонукальний (центральний) – система мотивів з їхньою взаємозалежністю й супідрядністю;

3) виконавчий – міцні й високорозвинені розумові та сенсорні здатності;

4) регулюючий – вольові якості особистості, емоційна стійкість, здатність довільно знижувати негативний вплив шкідливих факторів, керувати своєю поведінкою у стані напруженості.

Отже, стан готовності забезпечує перехід до виконання нового завдання, або до виконання завдання в умовах, що змінилися. Основними компонентами готовності дослідниця визначає: мотиваційний, вольовий, регуляторний, когнітивний і типологічний. Слід зазначити, що оскільки мотивація залежить від ціннісного ставлення особистості, то основним недоліком підходу є відсутність ціннісного компонента.

Психологічну готовність до вправної поведінки в ситуаціях вибору розглядає Г.О.Балл як складник психологічної культури особи. Однак реалії життя можуть ставити й високорозвинену особистість зі сформованими ціннісними орієнтирами перед необхідністю вибору, часом трагічного, (але не стільки “між добром і злом”, як між різними значущими для неї цінностями (наприклад, громадянськими, професійними, сімейними, цінностями дружби й кохання), одночасно реалізувати які не вдається. Проте, зауважує вчений, не слід нехтувати можливістю творчого трансцендування ситуації вибору, виходу за межі начебто вичерпної сукупності альтернатив [2].

В.В.Рибалка, узагальнюючи психологічну модель особистості, виділив п'ять основних компонентів готовності у діяльнісному вимірі: потребнісно-мотиваційний, інформаційно-пізнавальний (прийом, пошук, переробка інформації), цілеутворюючий (прий-

няття рішення), результативний (виконання рішення, досягнення результату діяльності), емоційно-почуттєвий [11, с.43].

Готовність до здійснення стратегічних життєвих виборів пов'язується вченими з поняттям життєвої компетентності. І.Г.Єрмаков, В.В.Нечипоренко, Д.О.Пузіков визначали, що життєва компетентність — це системна властивість особистості; цілісна, ієрархічна, динамічна система життєвих компетенцій, які визначають здатність і готовність особистості свідомо і творчо окреслювати і здійснювати свій життєвий шлях у ході самостійного та ефективного вирішення різноманітних життєвих завдань, які постають перед нею. Вона зумовлює спроможність особистості визначати, готувати (наближати) та здійснювати життєві події, які не могли б відбутися без її активності.

Важливим аспектом психологічної компетентності особистості є готовність до побудови власного життєвого шляху. Як підкреслюють дослідники, життєтворчість — це генералізована здатність і особлива готовність особистості до духовно-практичної діяльності, спрямованої на свідоме й творче проектування та здійснення власного життя як індивідуально-особистісного життєвого проекту.

В науково-літературних джерелах зустрічаються різні аспекти готовності студентів. Поняття “психологічна готовність” включає наявність у студентів відповідної психологічної установки на діяльність в ситуації вибору; мотивів, цілей і ціннісних орієнтацій; високого почуття відповідальності за виконання своїх професійних обов'язків; цілеспрямованості, активності й самостійності у прийнятті рішень.

Отже, можна зазначити, що психологічна готовність особистості до прийняття стратегічних життєвих рішень може визначатися не лише знаннями та прагненнями, а й мірою обґрунтованості цього процесу: як (періоди), де (сфери), якими засобами буде досягнута кінцева мета.

Ще одним психологічним фактором, який з високою ймовірністю впливає на процес планування особистістю свого майбутнього та готовність до прийняття стратегічних життєвих рішень, є локус контролю. Поняття “локус контролю” запропоновано американським психологом Джуліаном Роттером і означає схильність людини приписувати відповідальність за результати своєї діяльності зовнішнім обставинам, або своїм власним здібностям і зусиллям. Виділяють два типи локусу контролю: екстернальний та інтернальний. Екстернальний локус контролю визначається тим, що люди, які володіють ним, більш схильні приписувати свої успіхи і невдачі зовнішнім чинникам, вони більш піддаються соціальному впливу і орієнтовані на зовнішнє середовище.

Інтернальний локус контролю притаманний людині, коли причини і контроль поведінки приписуються їй самій. Такі люди більш орієнтовані на активне збереження свого здоров'я, менше піддаються сторонньому впливу, а також, коли трапляється нагода, намагаються контролювати поведінку інших. Отже, можна припустити, що люди, які володіють інтернальним локусом, більшою мірою готові власними зусиллями здолати життєві труднощі, а тому, більш орієнтовані на їх передбачення і продумування тактики досягнення поставлених цілей, а відтак і більше готові до прийняття стратегічних життєвих рішень.

Г.В.Іванченко, вивчаючи фактори, що впливають на планування професійної кар'єри, як один з них розглядає рівень оптимізму особистості. При цьому оптимальним вважається помірний рівень оптимізму, який, з одного боку, не формує відчуття свого роду безпорадності і непотрібності власних зусиль, а з другого боку, не викликає позиції "все владнається, прийде, дістанеться саме собою". При цьому, на думку Г.В.Іванченко, інтернальний локус контролю та помірний рівень оптимізму, поряд з свідомістю і відчуттям результативності життя, є особистісними ресурсами, що забезпечують вибір продуктивних стратегій професійного самовизначення. Тобто, це ті особистісні характеристики, які допомагають людині передбачити життєві труднощі і планувати власні зусилля для їх подолання.

Наведений матеріал дозволяє нам визначити психологічну готовність до прийняття стратегічних життєвих рішень як складне ієрархізоване структурне утворення, що складається із ціннісно-мотиваційного, інформаційно-пізнавального, цілеутворювального та операціонального компонентів та забезпечує здатність особистості до успішного професійного самовизначення, вибору супутника життя та вибору власної життєвої позиції.

В контексті нашого дослідження доцільно розглянути специфіку прийняття студентами стратегічних життєвих рішень у двох напрямках: професійному самовизначенню та виборі супутника життя.

Розглянемо особливості психологічної готовності до стратегічних життєвих рішень щодо професійного самовизначення. Готовність до свідомого вибору професії – це складне структурне утворення взаємопов'язаних і поєднаних переконаннями морально-вольових якостей особистості, способів поведінки, знань про професії, практичні вміння і навички, сформовані відповідно до вимогам суспільства й можливостей навчально-виховного процесу в школі.

Готовність до свідомого вибору професії включає в себе: моральну готовність – усвідомлення суспільного й особистісного значення праці, прагнення максимально проявити свої сили, здібності у праці, позитивне ставлення до різних видів праці; психологічну готовність – свідомий вибір професії у відповідності з наявними здібностями та можливостями. Стан психологічної готовності включає усвідомлення людиною своїх потреб, вимог суспільства, колективу, поставлених цілей; прогнозування прояву своїх інтелектуальних, емоційних, мотиваційних та вольових процесів, оцінку співвідношення своїх можливостей, рівня домагань і необхідності досягнення певного результату; практичну готовність – загальні та політехнічні знання, загальнотрудові та спеціальні вміння й навички.

Важливою передумовою успішного професійного самовизначення є також сформованість в особистості професійно-важливих якостей – окремих психічних, психологічних і фізичних властивостей, які відповідають вимогам певної професії і сприяють успішному оволодінню нею. Підготовка до свідомого вибору професії передбачає активне формування таких психологічних якостей, як здібності, інтереси, ціннісні орієнтації, прагнення, професійні плани, ідеали, переконання.

Отже, в загальному вигляді психологічна готовність до прийняття стратегічного життєвого рішення щодо професійного самовизначення передбачає сформоване ціннісно-позитивне ставлення до певного напрямку професійної діяльності, наявність мотивації, наявність необхідних професійних знань, усвідомлення мети професійного зростання та обґрунтованість прийнятого рішення і шляхів його досягнення.

Надалі розглянемо психологічний зміст готовності особистості студента до прийняття стратегічних життєвих рішень щодо вибору супутника життя. У студентському віці молода людина особливо відчуває потребу у коханні і починає замислюватися над тим, з якою людиною вона хотіла б провести усе своє життя.

Сімейне життя відкриває для людини можливості для особистісного зростання й щастя, і водночас висуває до неї чимало вимог. Аналіз науково-психологічних джерел свідчить про те, що проблемі психологічної готовності людини до створення сім'ї присвятили свої праці такі дослідники: Т.В.Андреєва [1], С.В.Ковальов [4], Ф.Я.Кочкарова, В.П.Меньшутін [6], Г.І.Онищенко, С.М.Хоружий [8], Є.С.Калмикова та ін. Дослідники розглядали психологічну готовність з різних боків, однак мало було приділено уваги саме проблемі прийняття рішень у такому стратегічному питанні, як вибір супутника життя.

Т.Л.Левицька, аналізуючи фактори, які впливають на розвиток психологічної готовності студентів до створення сім'ї, вказує, що низький рівень її є причиною прийняття ними помилкових рішень та створення нестабільних шлюбів [5]. Це, у свою чергу, негативно позначається на їх душевному благополуччі, поведінці та діяльності (перш за все, на результатах навчання).

Дослідниця визначає, що початковим моментом готовності студента до створення сім'ї є розуміння ним суспільної значущості своїх дій, певних зобов'язань перед шлюбним партнером, відповідальності за сім'ю і дітей, добровільне прийняття неминучих у сімейному житті клопотів і обмеження особистої свободи. Тому вступ студентів до шлюбу вимагає істотної зміни способу їх життя, який впливає з необхідності поєднувати навчання із сімейними турботами, координувати, погоджувати ритм свого життя з ритмом життя іншої людини. Отже, підготовка студента до створення сім'ї означає формування певного етичного комплексу відчуттів, властивостей характеру, готовності взяти на себе нові обов'язки щодо свого шлюбного партнера і майбутніх дітей.

Готовність студентів вищого навчального закладу створювати сім'ї є складним психологічним утворенням, що залежить від багатьох суб'єктивних та об'єктивних чинників. Дослідниця визначає, що основними суб'єктивними чинниками є: вік студентів (сприятливий для сімейного життя та народження дитини); темперамент і характер (ставлення людини до своїх обов'язків, інших людей та до себе); мотивація (наприклад, бажання стати самостійним і незалежним від батьків, страх самотності, бажання мати сексуального партнера і реалізовувати свої еротичні фантазії, страх втратити привабливого партнера, бажання мати дітей та ін.); рівень освіченості (зокрема в питаннях сімейно-шлюбних стосунків); соціальна зрілість (засвоєння зразкових норм сімейно-шлюбного життя, що визначають спрямованість і характер взаємодії в майбутньому шлюбі).

Щодо основних об'єктивних чинників, то Т.Л.Левицька називає такі: вплив суспільної думки (наприклад, не залишитися "старою дівою"); широкі можливості для вибору шлюбного партнера (в навчальному закладі навчаються сотні юнаків і дівчат одного вікового діапазону); приклад друзів (які вже створили свою сім'ю); бажання батьків не пропустити вигідну кандидатуру для шлюбу дитини; бажання батьків позбавити сина (дочку) можливості вести розгульний спосіб життя тощо; стан матеріального благополуччя (здатність матеріально забезпечити сім'ю, наявність житла).

На думку дослідників, готовність молоді до шлюбу включає такі аспекти [9]: формування морального комплексу – готовність особистості перебрати на себе нову систему обов'язків щодо свого

шлюбного партнера, майбутніх дітей (пов'язана з розподілом ролей між подружжям); підготовленість до міжособистісного спілкування й співробітництва; здатність до самовідданості щодо партнера; наявність якостей, пов'язаних із зануренням у внутрішній світ людини; високу естетичну культуру почуттів і поведінки особистості; вміння конструктивно розв'язувати конфлікти, здатність до саморегуляції власної психіки й поведінки.

Отже, готовність молоді до шлюбу можна вважати основним чинником правильно прийнятого рішення щодо вибору другої половини та стабільності молодого сім'ї.

В контексті визначеної нами структури психологічна готовність студентів до прийняття стратегічних життєвих рішень стосовно вибору супутника життя передбачає усвідомлення цінностей подружжя, сформовану мотивацію до пошуку своєї половини, наявність знань, необхідних для створення сім'ї, визначеність мети, обґрунтованість прийнятого рішення та шляхів його досягнення.

Подальші дослідження готовності студентської молоді до прийняття стратегічних життєвих рішень будуть спрямовані нами на практичні дослідження та уточнення основних компонентів цього процесу.

Список використаних джерел

1. Андреева Т. В. Семейная психология : учеб. пособие / Т.В. Андреева. – СПб. : Речь, 2004. – 244 с.
2. Балл Г.О. Феномен вибору в контексті соціальної поведінки / Г.О.Балл // Соціальна психологія. – 2005. – № 1. – С. 3-13.
3. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти: Монографія /Л.М.Карамушка. – Київ.: Ніка-Центр, 2002. – 332 с.
4. Ковалев С. В. Психология современной семьи: Книга для учителя / С. В. Ковалев. – М. : Просвещение, 1988. – 208 с.
5. Левицька Т. Л. Фактори, що впливають на розвиток психологічної готовності студентів до створення сім'ї // Психологічні науки прикордонної служби України. – №1. – 2009. – С.79-87.
6. Меньшутин В. П. Помощь молодой семье: [заметки психолога]/ В. П. Меньшутин. – М. : Мысль, 1987. – 203 с.
7. Мушинська О.В. Особливості структури психологічної готовності керівників економічних відділів до прийняття рішень в умовах ризику // Актуальні проблеми психології. – Т.7. – Вип. 24. – 2007. – С.208-215.
8. Онищенко Г. І. Рольова взаємодія в молодій сім'ї / Г. І. Онищенко, С. М. Хоружий // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2003. – Т. V, ч. 7. – С. 191–197.

9. Психологія сім'ї : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Л.В.Помиткіна, В.В.Злагодух, Н.С.Хімченко, Н.І.Погорільська. – К. : НАУ, 2011. – 272 с.
10. Розвиток психологічної готовності педагогів до творчої професійної діяльності: [наук.-метод. посіб.] / За наук. ред. Е.О. Помиткіна. – К.: Миколаїв, 2010. – 288 с.
11. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників : Монографія / За ред. Г.О.Балла. – К.: ІПППО АПН України, 1998. – 160 с.
12. Фрейджер Р., Фейдимен Д. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Роберт Фрейджер, Джеймс Фейдимен. – Спб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 704 с.

In this article analyzed the theoretical and practical approaches to the study of psychological readiness of the individual in various aspects of life, highlighted the features and components of psychological preparedness of students to make strategic life decisions.

Keywords: psychological readiness, strategic decisions, life decisions for college students.

Отримано: 4.02.2012 р.

УДК 316. 770. 4

О.І.Проскурняк

Дослідження комунікативної діяльності особистості: мета, завдання, функції

Аналізуються поняття комунікативної діяльності, її структурні елементи, визначення мети, завдань і функцій комунікативної діяльності у працях відомих психологів. Визначено три групи завдань комунікативної діяльності. Зазначається, що на реалізацію комунікативних завдань впливають зовнішні та внутрішні умови; цілі та мотиви комунікативної діяльності особистості визначаються суспільними умовами життя, виробничими, навчальними, ігровими відносинами. Доводиться, що через комунікативну діяльність здійснюється задоволення потреб особистості у взаємодії з оточуючими, її самореалізація.

Ключові слова: комунікативна діяльність, комунікації, особистість, потреби, мотиви, мета, завдання.

Анализируются понятия коммуникативной деятельности, её структурные элементы, определение цели, задач и функций коммуникативной деятельности в работах известных психологов. Определено три группы задач коммуникативной деятельности. Отмечается, что на реализацию коммуникативных задач влияют внешние и внутренние условия, цели и мотивы коммуникативной деятельности личности определяются общественными условиями жизни, производственными, учебными, игровыми отношениями. Доказывается, что через коммуникативную деятельность осуществляется удовлетворение потребностей личности во взаимодействии с окружающими, её самореализация.

Ключевые слова: коммуникативная деятельность, коммуникация, личность, потребности, мотивы, цель, задачи.

Комунікативна діяльність є основою діяльності людини, виникнення міжособистісних та міжгрупових стосунків. Розвиток суспільних відносин супроводжуються поглибленням відносин спілкування і розгалуженням зв'язків людини з людиною, народом з народом, товариства з суспільством, тобто розвитком процесів соціальної комунікації.

Ґрунтуючись на діяльнісному, особистісно-орієнтованому підходах, розумінні поняття комунікативної діяльності аналіз мети, завдань, функцій комунікативної діяльності суб'єктів допоможе створити модель комунікативної діяльності особистості задля подальшої розробки програми її оптимізації у школярів зі зниженим розумовим розвитком.

Проблемі вивчення комунікативної діяльності, спілкування приділяли увагу О. Бодальов, Н. Драгомирецька, О. Леонтьєв, М. Лісіна, О. Корніяка, Р. Немов, Т. Пироженко, С. Рубінштейн та ін.

Метою статті є аналіз мети, завдань і функцій комунікативної діяльності суб'єкта.

Т. Сак зазначає, що структура діяльності представлена такими складовими, як потреба, мотив, мета, умови досягнення мети (тобто єдність мети й умов представляє собою завдання), і співвідноситься з ними – діяльність – дії – операції, описується як мотив, що спонукає людину до окреслення завдання, що реалізується засобом дії, спрямованої на створення або одержання предмета, який задовольняє мотив і потреби. Характер виконання дії, спрямованої на розв'язання завдання, визначається її метою [4, с. 43].

О. Леонтьєв доводить, що цілі не ставляться суб'єктом довільно. Вони даються в об'єктивних умовах [3].

Мета – це те, чого прагне досягнути людина, задля чого вона працює, долаючи труднощі й перешкоди, чого хоче досягти у своїй діяльності. Отже, без мети не може бути свідомої діяльності.

Цілі людської діяльності породжуються суспільним життям, умовами, у яких вона живе, і залежать від ролей, які виконує людина, суспільних доручень, від її розвитку та індивідуальних особливостей. Щодо комунікативних цілей, вони бувають близькі та віддалені. Під близькими цілями комунікативної діяльності розуміємо обмін та передачу інформації, під віддаленою метою комунікативної діяльності розуміємо побудування довгострокових комунікативних зв'язків, комунікативних стосунків. Віддалена мета реалізується в низці ближчих, часткових цілей, які крок за кроком ведуть до реалізації віддаленої мети, яку висувають на далеку перспективу.

Завдання комунікативної діяльності кожної окремої особистості визначаються її мотивацією на комунікацію, комунікативну діяльність. Мотивація, будучи стержнем психології особистості, обумовлює особливості поведінки і діяльності особистості. Стає очевидною неможливість їхнього розгляду без аналізу мотивації. Остання виявляється своєрідним барометром суспільних відносин, змін, що в них відбуваються. Мотивація на комунікативну діяльність є засобом самореалізації, саморозкриття особистості. Отже, мотивація до комунікативної взаємодії з оточуючими детермінує комунікативну діяльність.

Цілі та мотиви комунікативної діяльності особистості визначаються суспільними умовами життя, виробничими, навчальними, ігровими відносинами. Між цілями та мотивами комунікативної діяльності людей існує певний зв'язок. З одного боку, мета й мотиви спонукають кожну людину до комунікативної діяльності, визначають її зміст і способи виконання, а з другого – вони й формуються у процесі комунікативної діяльності, під впливом умов, за яких вона відбувається. У процесі комунікативної діяльності виникають і розвиваються нові потреби та інтереси, ідеали та переконання тощо.

Грунтуючись на аналізі причин виникнення комунікативної взаємодії, окреслимо алгоритм сприймання комунікативних завдань:

1. Актуалізація мотивів комунікативної діяльності.
2. Усвідомлення комунікативного завдання.
3. Співвідношення завдання комунікації з мотивами комунікативної діяльності.
4. Передача завдання комунікації (інформації) партнерові в адекватній для сприйняття формі.

Сприйняття комунікативного завдання потребує від учасників комунікативного процесу певного комунікативного досвіду, оволодіння комунікативно-мовленнєвим репертуаром, уміннями та навичками (кодування та декодування інформації).

Серед основних процесів комунікативної діяльності учені (К. Абульханова-Славська, Б. Паригін О. Леонтьев та ін.) визначають: комунікативний, що забезпечує обмін інформацією; інтерактивний, як такий, що реалізує взаємодію учасників спілкування; перцептивний, що організує взаємospрийняття, взаємооцінку і рефлексію в спілкуванні. Інші автори І. Зязюн, К. Вазіна, О. Леонтьев визначають типи комунікативної діяльності: особистісно-орієнтований і соціально-орієнтований. Дані типи комунікативної діяльності, на думку авторів, мають комунікаційні, функціональні, соціально-психологічні і мовні якості.

Разом із зовнішньою характеристикою комунікативної діяльності існує її внутрішня, психологічна характеристика. Як вважає І. Бех, це виявляється в соціальній та індивідуально-особистісній репрезентативності цього процесу. Соціальна репрезентативність комунікативної діяльності означає, що вона може відбуватися лише з конкретного приводу, в конкретній реальній ситуації. Індивідуально-особистісна репрезентативність виявляється в індивідуально-особистісних особливостях тих, хто спілкується. На думку вченого, можна вирізнити наступні структурні компоненти комунікативної діяльності [1, с. 26]:

а) предмет спілкування – це інша людина, партнер по спілкуванню як суб'єкт;

б) потреба в спілкуванні – прагнення людини до пізнання й оцінки інших людей, а через них і з їхньою допомогою – до самопізнання, самооцінки;

в) комунікативні мотиви – це те, заради чого здійснюється спілкування;

г) дії спілкування – це одиниці комунікативної діяльності;

д) завдання спілкування – це та мета, на досягнення якої в конкретній комунікативній ситуації спрямовані різноманітні дії, що здійснюються в процесі спілкування;

е) засоби спілкування – це ті операції, за допомогою яких здійснюються дії спілкування;

ж) продукт спілкування – це результат матеріального і духовного характеру спілкування.

Продуктивність суб'єкт-суб'єктного спілкування, яке спонукає розвиток комунікативної діяльності, на думку О. Бодальова, визначається [2]:

а) усвідомленням мети майбутнього спілкування;

б) достатньою кількістю (і якістю) навчально-методичних матеріалів;

в) знаннями предмета спілкування;

г) попередньою розробкою інструментарію оцінювання результатів дій і процедур спілкування.

Для успішного здійснення комунікативної діяльності потрібні відповідні здібності (як і для будь-якої іншої діяльності), які забезпечують результативність і ефективність цієї діяльності. Такими є комунікативні здібності як уміння особистості доцільно взаємодіяти на своєму рівні вихованості, розвитку, на основі гуманістичних особистісних якостей (товариськості, щирості, такту, емпатії, рефлексії і т.п.) з урахуванням комунікативних можливостей співбесідника.

Для успіху індивідів, їхньої самореалізації необхідна ефективна комунікативна діяльність, ефективні комунікації.

За М. Філоненко, метою комунікації є досягнення взаєморозуміння чи забезпечення взаємодії. З'ясування позиції співрозмовника, досягнення взаєморозуміння, забезпечення взаємодії є глибинною схемою стратегії спілкування.

Існує визначення комунікації у загальних висловлюваннях як процес передавання інформації від одної людини (трансмітера) до іншої (тієї, що сприймає) з метою передавання певного смислу.

Комунікативну діяльність розглядають, насамперед, як одну з форм взаємодії людей, як інформаційний аспект спілкування. На нашу думку, поняття “комунікативна діяльність” є ширшим, масштабнішим, ніж комунікації або спілкування, тому що комунікативна діяльність – це окремий вид комунікативної діяльності, який вміщує як складові й процес передавання та отримання інформації, спілкування, культуру комунікативної взаємодії тощо.

Тому, головною метою комунікативної діяльності є цілеспрямований процес обміну інформацією при існуванні зворотного зв'язку.

Мета комунікацій може бути різною: повідомляючою, попереджуючою, інформаційною, роз'яснювальною, описовою тощо. В багатьох випадках комунікативна діяльність має одразу декілька цілей. Тобто, в процесі комунікативної діяльності водночас можна розважати, інформувати, роз'ясняти, розказувати, попереджати, переконувати, але вихідна мета комунікативної діяльності – це задоволення певних потреб комунікативної взаємодії індивіда або групи людей.

Комунікативна діяльність, як і інші види діяльності, має певні функції. По-перше, вона є формою існування людської сутності та виконує комунікативно-поєднуючу роль серед людей. По – друге, є життєвою потребою людини, має підтверджуюче значення (під-

твердження особистісного “Я” іншим), сприяє самоідентифікації. Вищевизначене доводить, що комунікативна діяльність має ширшу функцію, ніж просте передання інформації. Знання цих інтегральних функцій комунікативної діяльності дає можливість виявити причини порушень комунікативної діяльності і взаємодії особистості.

Значна частина дослідників (Б. Ломов, О. Леонтьєв, М. Лісіна, В. Петровський визначають функції комунікативної діяльності суб'єкта, пов'язуючи їх зі сприйняттям особистостями один одного.

Грунтуючись на розумінні спілкування та комунікативної діяльності відомих психологів (О.Леонтьєв, Б. Паригін, Б. Ломов, В. Петровський, М. Лісіна та ін.), визначають такі функції комунікативної діяльності:

- контактна – встановлення взаємодій, готовності до прийому та передання інформації;
- інформаційного обміну – прийом, передання інформації, обмін думками тощо;
- стимулююча – активізація партнера по комунікативній діяльності, спрямування його на виконання тих або інших дій;
- координаційна – взаємне орієнтування та узгодження дій у сумісній діяльності;
- встановлення стосунків, усвідомлення свого місця в системі ділових, рольових, міжособистісних взаємин;
- впливаюча – змінення поведінки, намірів, рішень, дій, активності партнерів по комунікації;
- емоційна – задоволення або змінення власного емоційного стану та емоційного стану оточуючих.

М.М. Філоненко [5] наводить функції, які у спілкуванні визначив Б.Ф. Ломов:

- інформаційно-комунікативна (обмін інформацією). Охоплює процеси формування, передавання та прийому інформації. Реалізація її має кілька рівнів. На першому здійснюється вирівнювання відмінностей щодо інформованості людей, які вступають у психологічний контакт. Другий рівень передбачає передачу інформації та прийняття рішень (спілкування реалізує цілі інформовання, навчання та ін.). Третій рівень пов'язаний із прагненням людини зрозуміти інших (спілкування спрямоване на формування оцінок досягнутих результатів);
- регуляційно-комунікативна (регуляція поведінки, спільної діяльності в процесі взаємодії). Завдяки спілкуванню людина регулює не тільки власну поведінку, а й поведінку інших людей і реагує на їхні дії;

– афективно-комунікативна (регуляція емоційної сфери людини). Вона характеризує емоційну сферу людини, в якій виявляється її ставлення до навколишнього середовища, зокрема соціального.

Виконання завдань комунікативної діяльності задовольняє потреби особистості у спілкуванні з оточуючими, набуття психологічного комфорту, самоствердження, домінування над іншими, маніпулювання, отримання та передавання інформації, усвідомлення себе в оточуючому середовищі, творчої реалізації.

Отже, потреби індивіда групуються в особистісні, соціальні, економічні і творчі, відповідно цим потребам формуються цілі комунікації.

Комунікативна діяльність може здійснюватися вертикально (між адміністрацією і співробітниками, учнями та викладачами, вихователями) та горизонтально (між рівними по рангу (учень-учень, учитель-учитель тощо).

Отже, вступаючи в комунікативну діяльність “горизонтально” або “вертикально”, особистість задовольняє певні власні потреби.

Ґрунтуючись на дослідженнях Р. Дімблбі і Т. Бертина щодо комунікацій, визначимо завдання комунікативної діяльності: інформування інших, пошук інформації (питання), передання думок і ідей, узагальнення, аналіз певних подій, прийняття рішень, формування суспільних думок.

Інша група завдань спрямована на змінення відносин: гармонізація, слухання, зняття напруги (компроміс), загострення стосунків, зміна ставлення до речей, подій, один до одного тощо. Третя група завдань комунікативної діяльності спрямована на задоволення індивідуальних потреб, потреб у співчутті, емпатії, знаходження психологічного комфорту, пошук уваги оточуючих тощо.

Як зазначають Л. Соколова, М. Царев, Т. Хорошавіна, комунікативну діяльність можна розглядати як особливий вид діяльності, яка має свій предмет, мотиви, цілі. Мета грає визначальну роль у комунікативній діяльності, її загальна спрямованість – рішення специфічного комунікативного завдання, що є метою в певних умовах. Визначають зовнішні умови, які не залежать від суб’єкта (оточуюче середовище тощо), та внутрішні (як комплекс суб’єктивних факторів). Умови визначають засіб досягнення комунікативної мети та впливають значною мірою на успішність завдань, зокрема, комунікативних. До зовнішніх умов комунікативної діяльності віднесемо оточуюче середовище, партнерів по комунікативній діяльності. До внутрішніх – прийняття, усвідомлення комунікативного завдання суб’єктом

комунікативної діяльності. На внутрішні умови впливають особливості психофізичного розвитку, інтелекту, сприйняття суб'єкта тощо. Змінення умов, в яких формується мета комунікативної діяльності, певною мірою впливає на процес визначення цілей комунікативно-мовленнєвої взаємодії.

Дослідження існуючих підходів до проблеми спілкування як складової комунікативної діяльності довело, що психологічні категорії “спілкування” та “мета” тісно взаємопов'язані. Постановка мети є однією з функцій комунікативного акту. Комунікативна потреба, що здійснюється у мотиві комунікативно-мовленнєвої діяльності, сприяє визначенню загальної мети висловлювання, яка потім конкретизується в комунікативне завдання під впливом умов спілкування. Визначення загальних і конкретних цілей комунікативної діяльності сприяє виробленню мовленнєвих механізмів, стимулює комунікативну активність.

Ступінь розуміння мети комунікативного процесу, окремого комунікативного завдання пов'язана із загальною задіяністю, “включеністю” суб'єкта в комунікативний процес. Ступінь прийняття і розуміння мети комунікації визначається критичністю суб'єкта, рефлексією, яке, в свою чергу, пов'язано з рівнем інтелектуального розвитку та емоційним станом.

Отже, впливаючи на внутрішні і зовнішні умови комунікативного процесу суб'єктів, можна певною мірою впливати на їх комунікативну діяльність.

Узагальнюючи вищевикладене, дійдемо таких висновків.

1. Під комунікативною метою розуміємо усвідомлення суб'єктом комунікативного завдання, сенсу обміну та отримання інформації.

2. На комунікативну діяльність суб'єктів впливають зовнішні (оточуюче середовище, партнери по комунікаціям) та внутрішні умови (рівень інтелектуального розвитку, особливості сприйняття, характеру, психофізичного розвитку суб'єкта).

3. Визначають близькі та віддалені цілі комунікативної діяльності суб'єктів. Під близькими цілями комунікативної діяльності розуміємо обмін та передачу інформації, під віддаленою метою комунікативної діяльності розуміємо побудування довгострокових комунікативних зв'язків, комунікативних стосунків. Віддалена мета реалізується в низці ближчих, часткових цілей, які крок за кроком ведуть до реалізації віддаленої мети, яку висувають на далеку перспективу.

4. Мотивація до комунікативної взаємодії з оточуючими детермінує комунікативну діяльність. Завдання комунікативної діяльності кожної окремої особистості визначають її мотивацію на

комунікацію, комунікативну діяльність. Мотивація на комунікативну діяльність є засобом самореалізації, саморозкриття особистості.

5. Мета й мотиви комунікативної діяльності виникають під впливом умов, за яких вона відбувається.

6. У комунікативній діяльності суб'єктів можна визначити три групи завдань: 1) спрямовані на передання та отримання інформації; 2) спрямовані на змінення стосунків; 3) спрямовані на задоволення індивідуальних потреб (співчуття, уваги тощо).

Перспективою подальшого розвитку є створення теоретичної та емпіричної моделей комунікативної діяльності з метою її поглибленого дослідження у розумово відсталих школярів.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання особистості. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади / І. Д. Бех. – У 2 кн. – Кн. 2. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
2. Бодалев А. А. Психология общения / А. А. Бодалев. – М. – Воронеж, 1996. – 340 с.
3. Леонтьев А.Н. Проблема деятельности в психологии / А.Н. Леонтьев // Вопросы философии. – 1972. – № 9. – С. 95 – 108.
4. Сак Т. В. Психолого-педагогічні основи управління учбовою діяльністю учнів із затримкою психічного розвитку в школі інтенсивної педагогічної корекції / Т. В. Сак. – К.: Актуальна освіта, 2005. – 246 с.
5. Філоненко М.М. Психологія спілкування. – Електронний ресурс. – Режим доступу: / М.М. Філоненко. – http://libfree.com/112931276-psihologiyapsihologiya_spilkuvannya_filonenko_mm.html

Concepts of communicative activity, its structural elements, definition of the purpose, problems and functions of communicative activity in works of known psychologists are analyzed. It is defined three groups of problems of communicative activity. It is noticed that realization of communicative problems is influenced by external and internal conditions, the purposes and motives of communicative activity of the person are defined by public living conditions, industrial, educational, game relations. It is proved that through communicative activity the satisfaction of requirements of the person in interaction with associates, its self-realization is carried out.

Key words: communicative activity, communication, personality, need, motives, purpose, task.

Отримано: 12.02.2012 р.

Дослідження обізнаності населення з проблемою “соціального сирітства”

Мета даної статті – проаналізувати обізнаність та відношення різних верств населення до явища соціального сирітства, причини його виникнення, роботу міжвідомчих органів з сім’ями в суспільно – небезпечному становищі, подальшу долю соціальних сиріт та наслідки поширення цього явища.

Ключові слова: соціальне сирітство, діти вулиці, підлітки, криза, соціально – психологічне неблагополуччя, девіантність

Цель данной статьи проанализировать осведомленность и отношение различных слоев населения к явлению социального сиротства, причины его возникновения, работу межведомственных органов с семьями в общественно – опасном положении, дальнейшую судьбу социальных сирот и последствия распространения этого явления.

Ключевые слова: социальное сиротство, дети улицы, подростки, кризис, социально – психологическое неблагополучие, девиантность.

Проблема. В 1991 році Україною була ратифікована Конвенція ООН про права дитини, в якій знайшла своє відображення правова регламентація заходів щодо захисту прав дітей. Уперше в міжнародному акті були сформульовані основні уявлення сучасного людства про місце дитини в суспільстві. Основним принципом ратифікованої Конвенції є те, що дитина в силу її фізичної і розумової незрілості потребує спеціального захисту. Згідно зі ст.4 Конвенції ООН про права дитини держава зобов’язана вжити усіх необхідних правових та інших заходів щодо забезпечення цих прав. 20 – 30 років тому поняття “соціальне сирітство”, не існувало взагалі. З середини 90 – х рр. у нашій країні постала серйозна проблема: на вулиці опинились тисячі дітей, які жили в підвалах, каналізаційних люках. Так, в Україні відкрито почало звучати поняття “діти вулиці”. Соціальна захищеність дитинства є одним із показників суспільства, адже діти – це верства населення, які не в змозі захищати власні права та інтереси. Сучасне соціальне сирітство (зокрема, сирітство при живих батьках) є однією з болючіших проблем сьогодення. Більшість дітей, виходячи на вулицю через асоціальний спосіб життя батьків, примушення до жебрацтва, різноманітні форми насильства, скоєнні в сім’ї, низький рівень життя беруть участь у протизаконних діях. Криза внутрі-

сімейних відносин призводить до відсутності навичок, необхідних для виконання базових соціальних ролей: партнерських та батьківських. Рольова некомпетентність батьків призводить до відчуження в відношеннях з дитиною, хаотичної моделі виховання, при якій дитина втрачає здатність соціальної орієнтації (зокрема, моральної).

На жаль, превентивна робота соціальних служб з неблагополучними сім'ями, де батьки зловживають спиртними напоями, вживають наркотичні речовини, або взагалі покинули своїх дітей, не дає бажаного результату, тому для соціального захисту дитини служби у справах дітей вимушені вживати крайню міру – ініціювати відібрання дітей із сімейного оточення та надавати позови до суду для позбавлення батьків батьківських прав [1].

Мета дослідження. Важливість даного дослідження пов'язана із розповсюдженням явища “соціального сирітства” серед дітей та молоді

Матеріали базуються на результатах соціологічного дослідження, проведеного в лютому – березні 2012 року. Опитування проведене в 3 навчальних закладах міста Кам'янець – Подільського: Дошкільному навчальному закладі № 20, Навчально – виховному комплексі № 8, Кам'янець – Подільському медичному училищі.

В якості досліджуваних виступили 250 чоловік віком від 15 до 55 років, яких ми опитували в індивідуальному та груповому порядках. Середній вік опитуваних складає 35 років. Кожен з досліджуваних отримав лист – опитувальник із питаннями та декількома варіантами відповідей. Процедура індивідуального опитування тривала 20 хвилин, групового – 30 – 35 хвилин. Обробка результатів займала від 40 хвилин до 1 години.

Термін “суспільне сирітство” на державному рівні був використаний у Національній програмі “Діти України”, затвердженій Президентом України 18 січня 1996 році [9]. Ні для кого не таємниця, що розповсюдження соціального сирітства є характерною рисою суспільства, яке перенесло значні катаклізми (війни, революції тощо), коли на вулицях міста з'являлось багато бездоглядних дітей [4]. При вивченні даної проблеми виявилось, що не всі діти цієї категорії є сиротами в прямому сенсі цього слова. Марними залишаються спроби держави та громадськості по подолати соціальне сирітство.

Питанням соціального сирітства присвячено дослідження багато вітчизняних психологів: Л. С. Волинець, Н. М. Комарової, О. Г. Антонової – Турченко, І. Б. Іванової, І. В. Пеші, С.В. Коно-

ненко, А.Г.Зінченко, Т. В. Красножон, І. А. Галатир та зарубіжних вчених: С. Бадори, А. П. Майорова, Е. Б. Бреєва, І. Б. Назарової, І.Ф. Демєнтьєва, J.Bowlby, K.Cairns, J.Rowe, M.Rutter.

Термін “соціальне сирітство” не має сталого значення в праві, що призводить до суттєвих розбіжностей трактування розповсюдження цього явища. Наприклад, Сільвія Бадора [4], вважає що “Це діти, яким не вистачає близького емоційного зв’язку з батьками, у взаємних стосунках переважає холод, байдужість, а іноді ворожість”. В свою чергу А. Г.Зінченко зазначає: “Головна ознака соціального сирітства – це факт перебування на вулиці більшу частину доби та відсутності у неї сукупності сприятливих умов для фізичного, духовного та інтелектуального розвитку [2]. Соціальне сирітство розглядають з декількох позицій:

- як соціальне, тимчасове явище, при ліквідації причин якого зникне і проблема;
- як психологічний феномен самосприймання, самовідчуття та самоусвідомлення дитиною себе одинокою, що не є об’єктивним фактором для визначення поняття;
- як педагогічну проблему. Відсутності умов для виховання занедбаності дитини в сучасному суспільстві [6].

Розробка подальших програм соціальної політики стосовно захисту дітей соціальних сиріт, потребує ґрунтовного вивчення та узагальнення причин, які його провокують. Одним із питань, що були розглянуті в ході опитування, було визначення рівня інформованості про дану категорію дітей.

Таблиця 1

Розподіл показників експериментальної групи досліджуваних по відношенню до визначення терміна “соціальне сирітство”

Категорії опитаних	Запропоновані варіанти відповідей			Студентська молодь							
	Пед. колектив ДНЗ	Учні школи №8	Пед. колектив школи	Лікувальна справа		Лабораторна діагностика		Акушерська справа			
Діти в віці до 18 років, в яких померли обидва чи один з батьків	6	13	5	11	13	24	10	7	13	5	42,8
											107

Діти, в яких є біологічні батьки, але які в силу певних причин не займаються їх вихованням, не піклуються про них	17	9	7	13	17	3	15	20	13	17	44,4
											111
Діти, які не відвідують навчальні заклади та не спілкуються з іншими дітьми	-	3	4	4	-	4	4	9	2	2	12,8
											32
Не надали відповіді	-	-	-	1	-	1	2	-	-		1,77
											4
Об'єднали два значення	-	1	-	1	1	2	2	6	1	1	6
											15

На думку опитаних, більша частина (44,4 %), соціальними сиротами вважає дітей, в яких є біологічні батьки, але які в силу певних причин не займаються їх вихованням, не піклуються про них; 42,8 % – дітей, в віці до 18 років, в яких померли обидва чи один з батьків; 12,8% – дітей, які не відвідують навчальні заклади та не спілкуються з іншими дітьми, 6% – висловили думку про об'єднання двох значень. Не надали відповіді 1,77% опитуваних.

Отже, маємо констатувати, що більшість громадян вважають, що соціальними сиротами є *діти, в яких є біологічні батьки, але які в силу певних причин не займаються їх вихованням, не піклуються про них.*

Відповіді на питання: “Чи турбує Вас доля дітей соціальних сиріт?” представлені в таблиці 2.

Таблиця 2

Розподіл показників експериментальної групи досліджуваних по відношенню до долі дітей – соціальних сиріт

Категорії опитаних	Запропоновані варіанти відповідей		Пед. колектив ДНЗ	Учні школи №8	Пед. колектив школи	Студентська молодь						Середній показник
						Лікувальна справа		Лабораторна діагностика		Акушерська справа		
Так, турбує, але не дуже	14	20	8	19	22	15	8	15	14	16	151	
Ні, це не мої проблеми	-	1	5	-	-	-	-	-	4	1	11	
Важко відповісти однозначно	2	3	1	9	6	15	20	13	8	5	72	
Не надали відповіді	1	-	2	-	-	-	1	-	-	1	5	

Переважає більшість громадян стурбована проблемою соціального сирітства – 60,4%, трохи менший відсоток (28,8%) – не

змогли відповісти однозначно; поряд із співчутливим ставленням до даної проблеми, є пасивне ставлення – 4, 4%; не змогли дати відповіді на питання – 2%.

В роботі із соціальними сиротами акцент повинен ставитися на відновлення родинних зв'язків і усвідомленість їх важливості. Якщо відновити зв'язок із сім'єю неможливо робота повинна провадитися з орієнтацією на те, що у цього підлітка колись буде власна родина і діти, тому зусилля спрямовуються на профілактику створення або виправлення в свідомості дитини спотвореної моделі родинних відносин.

Створення цілісної системи ознак соціального сирітства стало можливим завдяки результатам роботи російських та українських дослідників, які вивчали різні сторони, що характеризують становище дітей у суспільстві. Це праці Г.Осадчої, Є.Проніної, А.Фатхелісламової (причини дитячої зайнятості та дитячого жебрацтва), С.Стівенсона (специфіка життя вуличних дітей в умовах тінювих міських громад), Є.Волянської (соціальні детермінанти підліткової агресії), Л.Аза (виховні питання), Л.Пірог (соціальний захист підлітків) та ін. Вивченню питань малої кількості дітей у родині внаслідок економічного неблагополуччя присвячені дослідження С.Бандури, Д.Богині, В.Онiкiєнко, Г.Старостенко, В.Стешенко, О.Рудницького, Ю.Дехтяренко, Н.Гринчука та ін. Рівень психічної тривожності у дітей, які проживають у неблагополучних родинах, а також у родинах, де в зв'язку із заклопотаністю батьків роботою та власною кар'єрою вихованню дітей відводиться мінімум уваги, досліджували психологи й педагоги: С.Воскобойникова, М.Буянов, Г.Міньковський, М.Алексеева, З.Зайцева, В.Оржеховська, Й. Лангмейер, З. Матейчек.

Ряд факторів був поділений згідно “ієрархії”, описаної Павлик Н. П. [5]. До чинників першого порядку (тобто першоосновних, що зумовлюють інші) відносимо світові та державні тенденції соціальної та економічної політики; другого – характеризують детерміновану попередніми умовами можливість різних інститутів суспільства забезпечити повноцінну життєдіяльність громадян, демографічну ситуацію в країні і стан охорони здоров'я; третього – мезофактори сімейної та шкільної соціалізації. Запропонований розподіл є умовним, проте дає змогу більш чітко окреслити напрями профілактичної роботи щодо попередження даного явища. Перейдемо до аналізу результатів за ієрархіями.

Як зазначено на рис. 1, 21,2 % респондентів причиною соціального сирітства визначають економічну ситуацію, що

склалася в державі; 26 % – неспроможність держави зрозуміти проблеми сім'ї.

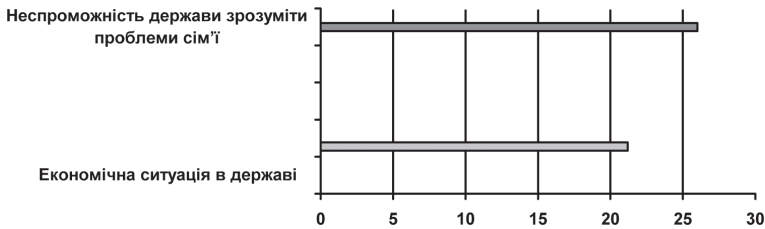


Рис. 1. Чинники першого порядку причин поширення соціального сирітства в Україні, % (респондент міг назвати усі варіанти відповідей)

Упродовж останніх років реалізується низка державних програм, спрямованих на посилення прав дитини, зокрема таких, як Державна програма відпочинку та оздоровлення дітей на період до 2008 року (від 16 січня 2003 р. №33), Програма розвитку позашкільних навчальних закладів на 2002–2008 роки (від 28 березня 2002 р. №378), Державна програма подолання дитячої безпритульності і бездоглядності на 2006–2010 роки (від 11 травня 2006 р. №623), Державна програма підтримки сім'ї на період до 2010 року (від 19 лютого 2007 р. №244), Державна програма боротьби з торгівлею людьми до 2010 року (від 7 березня 2007 р. №410), Державна цільова соціальна програма реформування системи закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (від 17 жовтня 2007 р. №1242).

Проблема виховання і захисту прав дітей завжди залишається актуальною для кожної держави. У свою чергу, самі діти є безцінним скарбом кожного народу. Тому дуже важливою є як система державних органів, які опікуються захистом прав дітей, так і залучення самих дітей до розв'язання дитячих проблем. Унікальний досвід України щодо залучення дітей та молоді до захисту прав дитини набув міжнародного визнання, зокрема це відзначалося на Конференції європейських омбудсманів, що проходила в Афінах у 2006 р.

Результати, зазначені на мал. 2, свідчать про те, що найпоширенішою причиною розвитку соціального сирітства на загальнодержавному рівні є підвищення смертності батьків – 54,4 %, збільшення числа розлучень та зростання кількості неповних сімей – 36,4 % – наступна; незацікавленість міжвідомчих органів добиватися виконання законів щодо захисту соціальних сиріт – 27,2% .

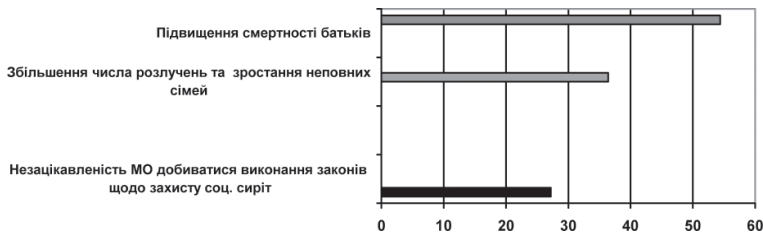


Рис 2. Чинники другого порядку причин поширення соціального сирітства в Україні, % (респондент міг назвати усі варіанти відповідей)

Подолання демографічної кризи і досягнення сталого демографічного розвитку, нормалізація відтворення населенням є складним і тривалим процесом. При цьому зміст від реального переходу з демографічної кризи полягає не стільки в подоланні депопуляції, скільки у підвищенні якості населення, збереженні та відтворенні його життєвого та трудового потенціалу. Метою державної стратегії демографічного розвитку України є поліпшення якісних характеристик населення та гармонізація відтворення людності України [8].

Результати, представлені на рис. 3, свідчать, що алкоголізм/наркоманія батьків є чи не найзначнішою проблемою – 86,4 %; конфлікти в дитячо – батьківських відносинах – 37,4 %; зниження моральності в сім'ях – 34,8 %; відсутність житла в батьків – 31,2% та педагогічна неспроможність – 7,2% .

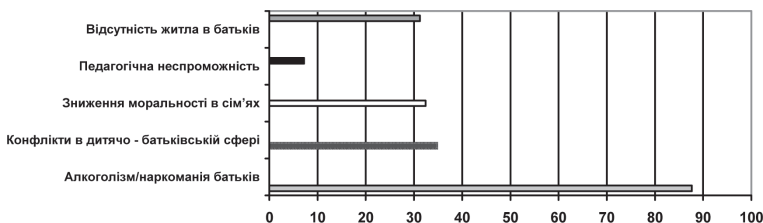


Рис. 3 Чинники третього порядку причин поширення соціального сирітства в Україні, % (респондент міг назвати всі варіанти відповідей)

Менталітет кожного народу суттєво впливає на зміст соціальної допомоги. С. М. Соловйов підкреслював, що, на відміну від германців та литовців, які позбавлялися від слабких та покалічених сородичів, слов'яни завжди були милостиві до старих та дітей

[5]. Тому першочерговим завданням щодо подолання проблем соціального сирітства є зміна не тільки державної, але й сімейної політики в цілому. Основою профілактики має стати безпосередня робота з сім'ями, в яких батьки, належним чином не виконують своїх основних обов'язків, для попередження "виходу" дітей з сім'ї.

Як бачимо, духовна депресія сім'ї призводить до виникнення найгостріших конфліктів в дитячо – батьківській сфері. Але сім'я, що опинилася на межі крайньої бідності та фактичного розпаду, сама не звернеться по соціально-психологічну допомогу і залишається сам на сам зі своїми проблемами. Особливо гостра ситуація складається у більшості неповних сімей. Саме в таких сім'ях найчастіше виникають проблеми "кинутих" дітей, соціального сирітства, їх злочинного продажу та проституції (зокрема, підліткової).

Цікавими є результати, отримані під час опитування про подальшу долю дітей – соціальних сиріт, які представлені на рис. 4.

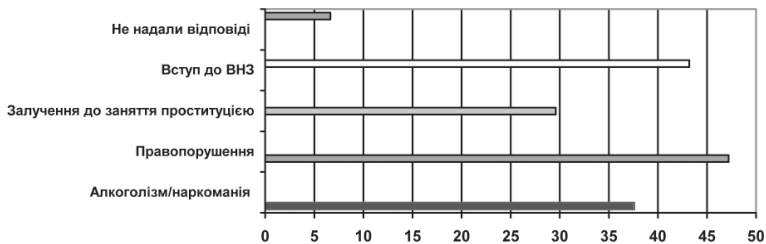


Рис. 4. Розподіл відповідей на запитання: " Якою Ви уявляєте долю дітей-сиріт в майбутньому", % (респондент міг надати всі варіанти відповідей"

47,2 % опитуваних вважають, що ця категорія дітей схильна до здійснення правопорушень; 43,2 % – що в подальшому в дітей є шанс вступу до ВНЗ; 29,6 % – діти можуть бути втягнені до заняття проституцією; 38,8% – зазначили алкоголізм/наркоманію і 7% – утримались від відповіді.

Отже, на думку респондентів, більшість дітей, які набули статус "соціальних сиріт" (бродяжать, жебракують, покинуті батьками, або самі покинули сім'ю, в якій не створено нормальних умов для життя та повноцінного розвитку), як правило, вживають алкогольні напої, наркотичні й токсичні речовини та часто стають жертвами сексуальних злочинів, залучаються дорослими до протиправної діяльності, чинять злочини та правопорушення.

Питання розповсюдження дитячої проституції та порнографії сьогодні знаходиться в центрі уваги міжнародної спільноти. У

факультативному протоколі до засідання комітету ООН з питань прав дитини нашої країни були зроблені зауваження саме з цих питань.

Велика кількість природних (зростання смертності внаслідок погіршення екологічної ситуації, поширення невиліковних хвороб, погіршення якості життя тощо), соціальних (збільшення кількості розлучень, поширення алкоголізму та наркоманії та ін.) і культурних (знецінення сім'ї, взаємне відчуження школи, сім'ї та громадськості і т.д.) чинників зумовлюють поширення явища соціального сирітства – коли діти юридично або фактично опиняються поза просоціальним виховним впливом небайдужих, близьких дорослих [6].

Причин соціального сирітства досить багато, і основною серед них є нездоровий психологічний, економічний чи соціальний клімат у сім'ях цих дітей. До бродяжництва їх іноді штовхає і безвідповідальне батьківство чи власні примхи. Безпритульні й бездоглядні “діти вулиці” найчастіше поповнюють контингент неповнолітніх правопорушників.

У будь-якому разі, якщо дитина втікає з дому, то сім'ї необхідно надати соціальний супровід та психологічну підтримку. Але система соціальних служб для дітей, сім'ї та молоді, на яку покладено функції соціального супроводу, працює недостатньо ефективно. Не завжди в цьому питанні допомагають і правоохоронні органи.

Наступним питанням, яке було запропоноване в опитувальнику стало: “Оцініть за 10-ти бальною шкалою, ступінь розвитку на даному етапі міжвідомчої взаємодії, при роботі з сім'ями в суспільно-небезпечному становищі: Комісії у справах неповнолітніх; Органів управління соціального захисту населення; Органів управління освітою; Органів опіки та піклування; Органів у справах молоді; Органів управління охороною здоров'я; Органів служби зайнятості; Органів внутрішніх справ”. На жаль, лише 25% учнів 9 класу змогли оцінити роботу міжвідомчих органів. Був визначений середній показник, результати даного опитування представлені в таблиці 3.

Державна політика щодо соціально-правового захисту дітей спрямована на формування науково-теоретичних та методичних підходів до забезпечення повноцінного розвитку, захисту прав та інтересів підростаючого покоління, вдосконалення нормативно-правової бази, поліпшення матеріально-технічного становища суб'єктів соціально-педагогічної діяльності.

Держава змушена брати на себе піклування про дітей, які залишилися без опіки. Головною проблемою в таких випадках є соціалізація дітей, оскільки як поза сім'єю, так і в прийомній сім'ї,

відсутній генетичний зв'язок між дітьми й батьками, тому змістом діяльності державних працівників є захист прав дітей і контроль за умовами їхнього утримання, соціальна адаптація.

Таблиця 3

Відношення респондентів до роботи міжвідомчих органів, щодо подолання соціального сирітства (середній показник, %)

Категорії опитаних	Запропоновані варіанти відповідей	Пед. колектив ДНЗ	Учні школи №8	Пед. колектив школи	Студентська молодь						Середній показник	
					Лікувальна справа			Лабораторна діагностика		Акушерська справа		
Комісія у справах неповнолітніх		5,8	5,3	5,6	6,6	6,1	6,9	7	6,5	4,3	3,1	6,3
Органи управління соціального захисту населення		5,7	7,6	6,3	5,7	6,2	6,2	6	5,6	4	2,9	5,5
Органи управління освітою		5	5,6	4,2	5,9	6,4	6,3	6,5	6,1	3,8	3	5,2
Органи опіки та піклування		5,1	7,6	3,3	5,6	6,3	5,9	6,5	5,1	3,9	2,9	5,2
Органи у справах молоді		5,2	4,8	5,2	5,2	6,6	6,3	7	6,5	4,2	2,3	5,3
Органи управління охороною здоров'я		6,2	7,6	4,8	6,6,	7,1	6,6	7	6,9	4,8	2,7	6
Органи служби зайнятості		5,1	7,6	3,9	7,3	6,8	6,6	7,1	7,5	4,6	2,8	5,9
Органи внутрішніх справ		5,2	4,3	3,9	6,5	6,7	6,7	6,9	6,3	5,9	3,3	5,9

Інноваційна робота в області соціального сирітства слабо розвинена, на відміну від інших сфер, що турбуються про дитинство, не носить масового характеру. Але це не означає, що вона не розвинена взагалі. На даний час створені одиничні служби, програми, моделі, а саме [10]:

- кризова служба для дітей та підлітків є центральною в профілактичній роботі;
- створення молодіжної міліції, до функцій якої входить робота з проблемними дітьми та сім'ями;
- соціально – реабілітаційний готель – це установа, де діти та підлітки, що перебувають у кризовій ситуації, можуть проживати поза будинком упродовж декількох тижнів і отримувати педагогічну, психологічну і медико – оздоровчу допомогу;
- професійна “тимчасова” сім'я служить для екстреного прийому дитини на перші два – три дні, поки для неї не

підберуть іншу тимчасову сім'ю, де вона і перебуватиме для отримання свого статусу або до повернення в рідну сім'ю.

З 8,96 млн дітей в Україні біля 65 тисяч живуть у державних дитячих інтернатних закладах. Це означає, що одна з кожних 140 дітей не має справжнього дому, батьківської опіки та люблячої родини. Приблизно 140 тисяч дітей мають вади розвитку і їхнє життя може бути вкрай важким. Країна не має ані фізичної інфраструктури для того, щоб надавати дітям з особливими потребами реальний інклюзивний розвиток, ані юридичних механізмів для забезпечення такого розвитку.

Висновки. В минулому році в Україні виявлено понад 16 тис. неблагополучних сімей, складено 19 тис. адмінпротоколів. Загалом на обліку в службах у справах неповнолітніх перебуває понад 154 тис. дітей, які виховуються в близько 86 тис. неблагополучних сім'ях [10].

Сьогодні у середовищі неповнолітніх усе частіше спостерігаються такі ознаки деморалізації: пияцтво, наркоманія, токсикоманія, бездоглядність, бродяжництво, жебрацтво, проституція, ріст різних неформальних груп, які перетворюються в асоціально-кримінальні співтовариства.

Особливої значущості набуває проблема організації життєдіяльності дитини в період вилучення її з кризової ситуації (вулиці, асоціальної сім'ї) та визначення державних форм влаштування з огляду на стрімкі зміни всіх сфер життя суспільства, що супроводжується швидким розвитком науково-технічної галузі, екологічними і техногенними кризами, стійкою стратифікацією населення та нестабільністю його соціального захисту. Відповідно зростає значущість людського капіталу, необхідність діяльності професіоналів, здатних плідно оперувати великими обсягами інформації, генерувати нові ідеї та творчо втілювати їх у життя, керувати та співпрацювати з іншими, гармонізувати власну життєдіяльність.

На жаль, на рівні педагогічної системи розвитку особистісного потенціалу дитини – соціальної сироти пояснення методологічного підходу до її особистісного саморозвитку не спостерігається. В усі часи подолання кризових ситуацій зв'язувалося з реалізацією творчого потенціалу культури, зі зростанням подальшого розвитку кращих традицій.

Опитування громадян дозволяє зробити висновки про недостатню обізнаність громади по даному питанню, скептичне відношення до рівня роботи міжвідомчих органів та зневіру в можливості майбутнього соціальних сиріт. Однак, спостерігається

позитивна динаміка по відношенню до даної проблеми, що дозволяє запропонувати розробку програм з покращення обізнаності населення.

Позиція суспільства полягає у самовиправданні, тобто проблема визнається, вона задекларована у державних документах, проте реальна конструктивна робота для вирішення проблеми, не проводиться, оскільки вплив факторів, які спричиняють проблему, вважаються “непереможними”.

За результатами дослідження було створено систему методичних та інформаційних матеріалів для покращення обізнаності громадськості про даний феномен українського суспільства.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми. Зокрема, на глибше вивчення чекають питання, пов’язані з профілактикою даного явища. Окрім того, залишається відкритим питання, чи є соціальне сирітство окремим феноменом, яке потрібно вивчати як самостійне питання, чи це один з проявів форм девіантної поведінки (наростання девіації у вирішальній мірі залежить від збільшення кількості бездоглядних дітей). Пошук відповідей на них виступить предметом уваги подальших наукових пошуків.

Список використаних джерел

1. Закон України “Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, № 2342-15. Редакція від 13.10.2010.
2. Зінченко А. Г. Досвід подолання дитячої безпритульності в Україні у 20-х роках /А. Г.Зінченко. – К.: ТОВ “Міжнар. фін. агенція”, 1998. – 35 с.
3. С. Бадора. Теорія і практика опікунства в Польщі /С.Бадора. – Івано-Франківськ : [б.в.], 2000. – 252 с.
4. Кузьмин К. В. История социальной работы за рубежом и в России (с древности до начала XX века) /К.В.Кузьмин, Б.А.Сутырин. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2002. – 408 с.
5. Павлик Н.П. Виховна діяльність у притулку для неповнолітніх: монографія /Н.П.Павлик. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франко, 2008.
6. Павлик Н.П. (2005) Соціальне сирітство очима дитини. Проблеми соціалізації особистості у теорії та практиці сучасної науки: Матеріали конференції / Н.П.Павлик; за заг. ред. доц. С. М. Коляденко. – С. 77-80.
7. Пеша І.В. Соціальний захист дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування /І.В.Пеша. – К., 2000.

8. Постанова КМУ 24 червня 2006 р. N 879 “Про затвердження Стратегії демографічного розвитку в період до 2015 року”
9. Про Національну програму “Діти України” Президент України; Указ від 18.01.1996 № 63/96
10. Соціальне сирітство в Україні: експертна оцінка та аналіз існуючої в Україні системи утримання та виховання дітей, позбавлених батьківського піклування/ Л. С. Волинець, Н.М. Комарова, О. Г. Антонова – Турченко та ін.. – К. : [Б. в.], 2008 – 120 с.

The aim of this article is to analyse an awareness and relations of different layers of society about the phenomenon of social orphahood, reasons of it origin different organizations, work with families in publicly dangerous position, further fate of social orphans and results of this phenomenon.

Keywords: social orphans, street children, adolescents, crisis, social – psychological distress, deviant.

Отримано: 2.02.2012 р.

УДК 159.9

Л.В.Романюк

Психологічний вимір становлення цінностей особистості в університетському просторі: методологічний аспект

У дослідженні повідомляється про оцінку опитувальника ціннісних портретів (PVQ, 40 пунктів) як інструменту вивчення цінностей за теорією 10 основних цінностей, на якій він ґрунтується (Шварц, 1992). Була досліджена інваріантність виміру цього інструменту для вивчення цінностей у кросс культурному ракурсі. На першому етапі підтверджуючий факторний аналіз СФА виявив вісім ціннісних типів з десяти, де об'єдналося чотири типи цінностей з структури Ш.Шварца, зокрема конформність з традиціями і гедонізм із стимуляцією. Виявилось, що за допомогою програмного забезпечення Mplus 6,11 на основі двофакторної моделі цінностей не вдалося встановити виміру інваріантності, але альфа Кронбаха показала, що внутрішня узгодженість двох факторів є задовільною. Надійність фактора 1 у польській й

українській вибірках $\alpha=0,88$, а фактора 2 для Польщі $\alpha=0,86$ і $\alpha=0,80$ для України. Це означає, що опитувальник може бути використано для вивчення становлення цінностей у крос-культурному дослідженні та їх порівнянні у часових зрізах. На другому етапі пошуку інваріантності за допомогою програмного забезпечення Amos 7,0 вдалося встановити конфігуральну і метричну інваріантності в обох вибірках для вимірів відкритості до змін та самоствердження теоретичної концепції структури цінностей за Ш.Шварцом, що відкриває нам шлях до порівняння становлення цінностей в університетських просторах обох країн.

Ключові слова: цінності, становлення цінностей, розвиток особистості, польська вибірка, українська вибірка, університетський простір соціалізації, опитувальник ціннісних портретів (PVQ), інваріантність вимірювання, факторна структура, конфігуральна, метрична і скалярна інваріантність, багатогруповий підтверджуючий факторний аналіз (MGCFА), крос-культурне порівняння.

В исследовании сообщается об оценке опросника ценностных портретов (PVQ, 40 пунктов) как инструмента изучения ценностей по теории 10 основных ценностей, на которой он базируется (Шварц, 1992). Была исследована инвариантность измерения этого инструмента для изучения ценностей в кросс-культурном ракурсе. На первом этапе подтверждающий факторный анализ СFA обнаружил восемь ценностных типов из десяти, где объединилось четыре типа ценностей из структуры Ш.Шварца, а именно конформность с традициями и гедонизм со стимуляцией. Оказалось, что с помощью программного обеспечения Mplus 6.11 на основе двухфакторной модели ценностей не удалось установить измерение инвариантности, но альфа Кронбаха показала, что внутренняя согласованность двух факторов является удовлетворительной. Надежность фактора 1 в польской и украинской выборках $\alpha = 0,88$, а фактора 2 для Польши $\alpha = 0,86$ и $\alpha = 0,80$ для Украины. Это означает, что опросник может быть использован для изучения становления ценностей в кросс-культурном исследовании и сравнении во временных срезах. На втором этапе поиска инвариантности с помощью программного обеспечения Amos 7.0 удалось установить конфигуральную и метрическую инвариантности в обеих выборках для измерений открытости изменениям и само-утверждения теоретической концепции структуры ценностей по Ш.Шварцу, которые открывают нам путь к сравнению становления ценностей в университетских пространствах обеих стран.

Ключевые слова: ценности, становление ценностей, развитие личности, польская выборка, украинская выборка, университетское пространство социализации, опросник ценностных портретов (PVQ), инвариантность измерения, факторная структура, конфигуральна, метрическая и скалярная инвариантность, многогрупповой подтверждающий факторный анализ (MGCFА), кросс-культурное сравнение.

У сучасному мінливому світі надзвичайно важливо мати внутрішнє ядро, яке забезпечує узгоджені дії людини. Ця функція

координації покладена на цінності особистості людини, які контролюють людське життя і діяльність. Відображаючись в особистісних цінностях людини, створюється певна точка відліку, основа всіх її надій і проєктів, декодуючи її повсякденний досвід і поведінку. Рефлексивний процес може непомітно відкрити цінності, які організують подальшу поведінку і життєві плани. Це означає просування вперед, рух у майбутнє, перехід від одного якісного стану в інший, тобто становлення цінностей (стати цінністю). Становлення цінностей розглядається як їх виникнення в процесі розвитку особистості, що означає зміну внутрішнього світу людини за рахунок зовнішніх впливів і власної активності людини (Романюк, 2009) [4, с. 423-432]. Процес становлення цінностей базується на діяльності, спрямованій на досягнення результату. Це дослідження використовує теорію Г.Олпорта про становлення особистості (Allport, 1955) [1; 6]. Він же й один з перших почав вивчати цінності людини ще з 30-х років минулого століття [7; 8]. Сьогодні існує декілька відомих інструментів вивчення цінностей, серед яких чільне місце займає метод, розроблений на основі теоретичної концепції структури цінностей Ш.Шварца, який був уже описаний автором раніше [5, с. 69-75]. Становлення цінностей в загальному процесі розвитку особистості частково може бути вивчене за допомогою опитувальника портретів цінностей (40 тверджень; PVQ) шляхом збору даних на різних *часових* етапах. PVQ – широко використовуваний опитувальник для оцінки цінностей здебільшого в кросс-культурній психології. Він базується на теорії Ш.Шварца [18, р. 19-45; 19, р. 519-542]. Попередні дослідження свідчать про внутрішню узгодженість та достовірність PVQ (Schwartz та співавт., 1994, 2001) [18; 19] як інструмента, що досліджує цінності. Він адаптований українською (частина 1. Список цінностей (SVS, 57) і частина 2. Портрети цінностей опитувальник (PVQ, 40)) (Романюк, Л. 2009) [3, с. 467-473]. Заплановане використання адаптованої версії PVQ у даному дослідженні виявляється доцільним, оскільки опитувальник може дати уявлення про портрет особистісних цінностей та їх становлення в загальному процесі розвитку особистості, що знаходиться в університетському просторі соціалізації.

У крос-культурних дослідженнях цінностей PVQ часто використовується для порівняння груп і окремих осіб. Для того, щоб бути достовірним інструментом для вивчення становлення цінностей у міжкультурному просторі соціалізації, опитувальник потребує виміру ідентичності конструкції за групами згідно з теоретичною структурою. Інакше кажучи, структурні фактори

(тобто фактори навантаження) мають бути однаковими у різних груп, що називається виміром інваріантності.

Метою даного дослідження є перевірка факторної структури у вибірці з українських і польських студентів для вивчення інваріантності вимірювання, що й передбачає всебічну оцінку PVQ як інструменту вивчення становлення цінностей. Після визначення виміру інваріантності в майбутньому дослідженні можна буде порівняти виникнення, детермінанти і наслідки становлення цінностей між різними групами і країнами.

Методом досягнення покладеної мети було визначення учасників вибірки і використання відповідного інструменту. Вибірка складалася з 500 українських (72,0% жінок) і 500 польських студентів (40,0% жінок). Вік вибірки коливався в українській складовій від 18 до 24 років ($M = 20,50$, $SD = 1,60$), у польській – від 18 до 25 років ($M = 20,82$, $SD = 2,15$). Українська й польська частини вибірки включили студентів курсів бакалаврату та магістратури. Соціально-економічне становище вибірок української та польської груп були з низьким, середнім і високим статусом.

Інструментом дослідження цінностей, як говорилося вище, був опитувальник ціннісних портретів (PVQ, Schwartz та співавт., 1994, 2001) [18; 19], що являє собою частину 2 ($N = 40$) методу вивчення цінностей особистості. Він складається з 40 пунктів, які призначені для визначення 10 типів цінностей. Вимірювання цінностей у пропонованих теоретичною концепцією десятиох ціннісних вимірах передбачає процедуру впізнавання власної особистості у наведених прикладах. Елементи описів наведені нижче у дужках поруч з кожним ціннісним виміром, а саме: самостійність (чотири пункти, напр., “Придумувати щось нове і бути винахідливою для неї дуже важливо”), стимулювання (три пункти, напр., “Він завжди прагне до новизни”), гедонізм (три пункти, напр., “Для неї важливо робити те, що приносить їй задоволення”), досягнення (чотири пункти, напр., “Для неї важливо показати свої здібності”), влада (три пункти, напр., “Вона хоче, щоб люди робили те, що вона говорить”), безпека (п’ять пунктів, напр., “Для неї важливо жити в безпечному оточенні”), конформність (чотири пункти, наприклад, “Він вважає, що люди повинні робити те, що їм говорять”), традиції (чотири елементи, напр., “Вона думає, що найкраще чинити згідно з встановленими традиціями”), доброзичливість (чотири елементи, напр., “Для неї дуже важливо допомагати оточуючим”), і універсалізм (шість пунктів, напр., “Він вважає, що у всіх повинні бути рівні можливості в житті”). Учасники

повинні відповідати на кожен з шести пунктів за шкалою Лайкерта-типу від (1) “Зовсім не схожий на мене” до (6) “Дуже схожий на мене”. Використовувалося два варіанти опитувальника – жіночий і чоловічий. Версії були ідентичними, за винятком слів, які вказують на стать респондентів. Внутрішня надійність та узгодженість характеристик, які описують кожен ціннісний вимір PVQ, за альфа Кронбаха (α) виявилася наступною: 0,744 для універсалізму (українська вибірка) і 0,731 (польська вибірка), і однаковий коефіцієнт надійності для обох вибірок $\alpha=0,658$ – для доброзичливості, $\alpha=0,691$ – для самостійності, $\alpha=0,663$ – для стимуляції, $\alpha=0,848$ – для гедонізму, $\alpha=0,740$ – для досягнення, $\alpha=0,680$ – для влади, $\alpha=0,586$ – для забезпечення безпеки, $\alpha=0,543$ – для конформності, і $\alpha=0,579$ – для традицій.

Статистичний аналіз дозволив порівняти результати в двох країнах, для чого є важливо, щоб основні структури були рівними у вибірках з різних країн. З цією метою у процедурі вимірювання інваріантності була використана [12, р. 121-49] перевірка рівності факторних навантажень різних груп. Першим її кроком є визначення моделі адекватності структури інструменту для кожної країни окремо, використовуючи підтверджуючий факторний аналіз (конфігуральна інваріантність). На другому етапі для факторної перевірки й пошуку адекватної рівної і найбільш підходящої для всіх груп моделі використано два способи. Перший передбачав порівняння чисельних значень факторного навантаження по групах, які повинні бути аналогічними (слабка інваріантність), і, другий – порівняння скалярної інваріантності. Для простої інтерпретації латентних змінних засобами і формами кореляції між групами вимагається, щоб фактор навантаження був однаковим у всіх групах. В цьому випадку реалізується сильна факторна інваріантність. Якщо інваріантність вимірювання не підтримується, то один чи кілька загальних факторів мають різні значення за групами і про використання інструменту для порівняння груп не може бути й мови.

Цей етап підтверджуючого факторного аналізу (CFA) був здійснений за допомогою програмного забезпечення Mplus 6.11 [16]. Надійна зважена оцінка найменших квадратів (WLSMV) була використана в поєднанні з повною оцінкою максимальної правдоподібності інформації [13, р. 430-57]. Для оцінки моделі використовувався порівняльний індекс відповідності (CFI), індекс Такер-Льюїса (TLI), а також середньоквадратична помилка апроксимації (RMSEA). Граничні значення вважаються адекватними, якщо CFI і TLI значення $> 0,90$ і RMSEA $< 0,08$. Байєсовський

інформаційний критерій (BIC) був використаний для порівняння конкуруючих моделей. Оскільки BIC значення не оцінюється оцінкою WLSMV, то всі моделі були повторені за допомогою оцінки максимальної правдоподібності.

В результаті пояснювального факторного аналізу (максимальна правдоподібність обертання з нормалізацією Кайзера), що був запропонований голландськими колегами з метою зменшення кількості факторів, отримано два структурних фактори для обох країн. Перший фактор об'єднав цінності відкритості до змін з цінностями самоствердження, а другий – консерватизм із само-трансцендентністю. Двофакторний аналіз, що був проведений в межах проекту *ERU EADP* [14] і під керівництвом Ренса ван де Скута [20, р. 3-5] привів до наступних результатів (табл. 1).

Таблиця 1

Тест вимірювання інваріантності анкети PVQ за допомогою Mplus 6.11

	χ^2	df	p	CFI	TLI	RM-SEA	BIC
Модель 1: Факторне навантаження вільне	4689,899	1366	0,000	0,558	0,545	0,090	73524,550
Модель 2: Коефіцієнти вільні	4463,716	1366	0,000	0,588	0,576	0,087	73298,367
Модель 3: факторне навантаження + коефіцієнти фіксовані	4780,047	1404	0,000	0,551	0,550	0,090	73371,615

Підтверджуючий факторний аналіз за допомогою програмного забезпечення Mplus 6.11 і на основі двофакторного аналізу оцінив окремо проаналізований набір даних польської вибірки ($\chi^2 = 3068,995$; $p = 0,000$; CFI = 0.611; TLI = 0,588 ; RMSEA = 0,085) і української вибірки ($\chi^2 = 1320,858$; $p = 0,000$; CFI = 0,507; TLI = 0,478; RMSEA = 0,099).

У таблиці показано результати пошуку виміру інваріантності. Три моделі були протестовані, зокрема модель 1 з фіксованими коефіцієнтами, але факторне навантаження дозволяло результатам відрізнитися між країнами; модель 2 з фіксованим факторним навантаженням, при якому коефіцієнти могли змінюватися між країнами; модель 3 передбачала сильний вимір інваріантності (фіксований фактор навантаження і фіксований коефіцієнт). Як виявилось, вимір інваріантності не вдалося встановити на основі двофакторного аналізу за допомогою програмного забезпечення Mplus 6.11. Тим не менш, коефіцієнти альфа Кронбаха в кожній країні показали, що внутрішня узгодженість двох факторів є

задовільною. Надійність фактора 1, що об'єднав цінності відкритості до змін і самоствердження як для польської, так і для української вибірок становить $\alpha=0,88$. Надійність фактора 2 для польської вибірки – $\alpha=0,86$ і $\alpha=0,80$ – для української. Це означає, що PVQ може бути використаний для вивчення становлення особистісних цінностей в крос-часовому (лонгітюдному) дослідженні, що особливо цінним виявляється для психології розвитку.

Варто зауважити, що в ході цього етапу нашого статистичного аналізу ми отримали високі кореляції між 1) стимуляцією і гедонізмом, та 2) конформністю і традиціями. Отже, первинний етап CFA об'єднав десять цінностей теоретичної структури Ш.Шварца у вісім – конформність з традиціями і гедонізм зі стимуляцією. Це яскраво відслідковувалося в моделі української вибірки. У моделі ж польської вибірки утворився тільки єдиний фактор об'єднанням двох цінностей (конформність і традиції), що підтвердило 9 типів у структурі цінностей. Як згадано вище, для полегшення процесу пошуку інваріантності в PVQ між польською і українською вибірками в результаті аналізу було сформовано два фактори. Перший фактор включив цінності гедонізму, досягнення, стимуляції, влади і самостійності, а другий – цінності універсалізму, доброзичливості, конформності, традиції та безпеки. Ці два полярні фактори в даному випадку (на основі аналізу польсько-української вибірки) об'єднали теоретичні виміри відкритості до змін, куди увійшли цінності самостійності, стимуляції та самоствердження – цінності влади і досягнень. Перший фактор включив також і цінності гедонізму, який в теоретичній концепції Ш.Шварца кооперує в собі елементи відкритості до змін і самоствердження. Групу цінностей, що увійшли до цього фактора, у переглянутій М.Вахом і Б.Хаммером моделі структури цінностей названо раціональною правдою [5, с. 72]. Другий полярний фактор, названий ними нераціональною правдою, об'єднав консерватизм, який включив у себе цінності безпеки, конформізму і традиції з самотрансцендентністю – цінності універсалізму і доброзичливості. Як бачимо, дані результати не суперечать теорії динамічних відношень між типами цінностей за Ш.Шварцом.

Двофакторну організацію біполярних цінностей (типів цінностей) досить легко пояснити з точки зору теорії Ш.Шварца. Він стверджував, що дії, які здійснюються відповідно до кожного типу мають психологічні, соціальні та практичні наслідки. Такі ефекти можуть вступати в конфлікт або, навпаки, бути сумісні з іншими типами цінностей. Зокрема, наше тривале вивчення становлення особистісних цінностей в процесі розвитку особистості часто

діагностувало конфлікт між цінностями доброзичливості і досягнень, безпеки та самостійності. Деякі українські студенти після отримання їхніх результатів PVQ були здивовані, але погодилися, що прагнення до особистого успіху суперечить їхнім діям, спрямованим на поліпшення добробуту інших, а мотив безпеки та стабільності перешкоджає їх самостійності думок і дій. Порівняння даних PVQ польських і українських вибірок показало становлення ціннісних типів інтегрованих структур мотивації послідовно в 2-х факторах, що дозволяє нам припустити, що вони пов'язані у створенні спільної системи з іншими змінними, такими як установка, поведінка, членство в групах і приналежність до певної нації, релігії, віку і статі. Кожна з цих змінних має тенденцію до кореляцій з аналогічними типами цінностей, які розміщені в їх теоретичній структурі. Грунтуючись на цих висновках, маємо змогу використовувати шкалу цінностей PVQ і порівнювати окремі значення її даних та інших змінних, таких як соціально-демографічні характеристики, відносини і поведінка студентів в Україні та Польщі. Подібності та відмінності між країнами в тому, які взаємовідношення ціннісних пріоритетів з поведінкою чи установкою можна значно інтерпретувати. Крім цього, підвищення доступності даних крос-культурних досліджень сьогодні дозволяє робити порівняння країн у часових зрізах. Гарантія ж незмінності даних означає забезпечення легітимності їх порівняння, а коли немає оцінки інваріантності виміру, то про порівняння не може бути й мови.

Тому пошуки інваріантності було продовжено і зроблено припущення про можливість підтвердження моделі вимірювання інваріантності PVQ у крос-культурному розрізі завдяки спробі провести детальний багатогрупний підтверджуючий факторний аналіз (MGCFA) за допомогою програмного забезпечення Amos 7.0. MGCFA [9; 15, р. 409-426] забезпечує статистичну перевірку інваріантності виміру між групами, або ж між двома вимірами у різний час [11, р. 33-46]. Більше того, він дозволяє досліднику вирішувати, які статистики можуть порівнюватися, тобто показує різні рівні інваріантності [11, р. 33-46]. Тому ми звернулися до методу Е.Давидова [11, р. 33-46]. Головна ідея цього методу полягає в тому, щоб провести багатфакторний підтверджуючий аналіз – окремо для кожного з чотирьох загальних ціннісних вимірів, зокрема цінностей відкритості до змін, самоствердження, консерватизму і самотрансцендентності. Вимір інваріантності за допомогою AMOS 7.0 дозволяє покладатися на дельта CFI, RMSEA і SRMR, про значення яких йшлося вище.

Згідно з Б.М.Вірном, який підкреслював важливість аналізу всередині вибірки кожної країни [10], перший крок повинен виявити моделі у кожній вибірці. Окремий підтверджуючий факторний аналіз у польській та українській вибірках на основі ціннісних факторів, скорельованих один з одним, показав, що всі пункти мають стійкі факторні навантаження на відповідні ціннісні фактори у польській вибірці й тільки частина з них в українській вибірці, зокрема у моделях самоствердження і відкритості до змін, остання з яких проілюстрована на рис. 1.

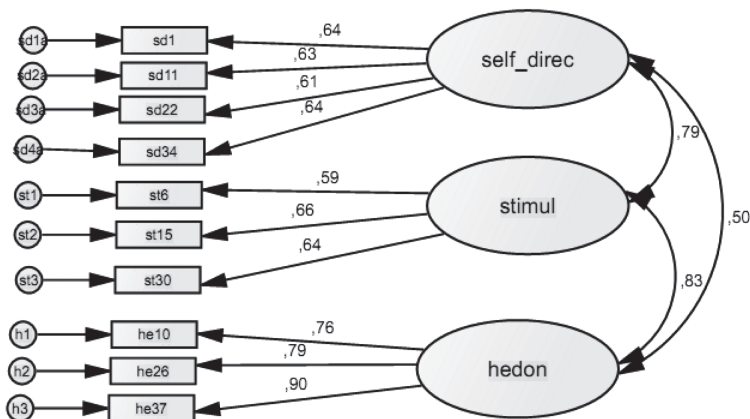


Рис. 1. Модель факторних навантажень виміру відкритості до змін у PVQ

Як бачимо з рисунка, найвищий рівень кореляції виявився в цінностях гедонізму (hedon.), причому гедонізм тісно пов'язаний із стимуляцією (stimul.), а стимуляція із самостійністю (self-dirac.). Нижчий рівень зв'язку спостерігається між цінностями гедонізму і самостійності. В цілому модель відкритості до змін демонструє компактну структуру зв'язків між ціннісними вимірами (факторами) та відповідними їм ціннісними портретами особистості (індикаторами), описаними вище.

Для оцінки конфігуральної інваріантності та на основі даних польської та української вибірок був здійснений багатогруповий підтверджуючий факторний аналіз (MGCFА). Оскільки теоретичні десять цінностей не могли бути ідентифіковані в п'яти з них, зокрема в тих, що відносяться до самотрансцендентності і консерватизму, то ми користувалися моделлю, отриманою на попередньому етапі, що виявилася непоганою настільки, щоб не бути відкинutoю. Іншими словами це означає, що конфігуральна

інваріантність підтвердилася моделлю і відповідно можна вважати, що інваріантність підтвердилася у вибірках обох країн.

Наступний рівень – вимір метричної інваріантності, перевірка якої відповідає на питання про те, наскільки пункти узгоджуються з ціннісними індексами в університетських просторах різних країн. Метрична інваріантність є необхідною умовою того, щоб гарантувати, що й польська й українська вибірки однаково розуміють пункти PVQ. Її встановлення дозволяє нам порівнювати зв'язки між цінностями й іншими теоретичними конструктами, які нас цікавлять. Для перевірки метричної інваріантності були встановлені в обох вибірках однакові факторні навантаження між індикаторами і відповідними їм факторами. Цей тест був проведений в тій же, що й і конфігуральна інваріантність моделі (рис.1), оскільки вона виступає необхідною умовою для метричної інваріантності [11]. Ми отримали непогану модель, але плануємо покращити її, дозволивши деяким факторним навантаженням варіювати, встановивши рівність тільки двох навантажень на кожен фактор, як радить Е.Давидов [11]. Знаючи, що це може привести до часткової метричної інваріантності, яка вважається достатньою для крос-культурного порівняння конструктів, ми задоволювалися показниками якості нашої повної моделі інваріантності.

Останні дослідження показують, що повна або часткова інваріантність виміру не гарантована, але фактори можуть залишатися еквівалентними. В.Е.Саріс та І.Н.Галхофер показують, що інваріантність виміру занадто строга і може бути помилковою, навіть якщо функціональна еквівалентність зберігається [17]. Іншими словами, там, де є когнітивна інваріантність, вимір інваріантності може бути відхилено через відмінності між тонкощами виміру і проблемами в Україні та Польщі. Наприклад, різні відповіді на метод опитування, що використовуються в різних країнах можуть привести тест на вимір інваріантності до провалу, хоча зв'язок між визначенням і розумінням інваріантний. Е.Давидов каже, що альтернативна процедура буде доповнювати когнітивні тести в різних країнах (Давидов, 2008) [11], проте ці додаткові перевірки є дуже дорогими і трудомісткими. Тому ми повинні задовольнятися описаними вище перевірками інваріантності вимірів.

Отже, проведений статистичний аналіз виявив конфігуральну та метричну інваріантність вимірів відкритості до змін і самоствердження у польській та українській вибірках. Знайдений вимір інваріантності забезпечує нам подальшу можливість крос-

культурного порівняння у часі, що є важливим для психології розвитку.

Отже, зупинившись на теорії цінностей Ш.Шварца (1992) [18; 19] як основи для розуміння процесу становлення цінностей, було адаптовано PVQ як основний інструмент вивчення і розуміння змін цінностей у часі, їх становлення в загальному процесі розвитку особистості. Досягнення цієї мети поряд з порівнянням у кроскультурному розрізі зв'язків між цінностями й іншими теоретичними конструктами, наприклад, такими, як індикатори університетського простору соціалізації, які нас цікавлять, і є перспективами майбутніх досліджень.

Список використаних джерел

1. Кросс-культурная психология. Исследования и применение / Пер. с англ. – Харьков: Гуманитарный центр, 2007.
2. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды / Г.Олпорт. – М.: Смысл, 2002.
3. Романюк Л.В. Психологія соціального впливу на становлення цінностей у контексті їх структурної еквівалентності / Л.В.Романюк // 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. 467-473.
4. Романюк Л.В. Становлення цінностей особистості у контексті проблем української реальності / Л.В.Романюк // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка АПН України / За ред.С.Д.Максименка, Л.А.Онуфрієвої. – Вип. 5. – Кам'янець-Подільський: Аксіома. – 2009. – С. 423-432.
5. Романюк Л.В. Проблема методу в дослідженнях цінностей: засоби, технології та перспективи / Л.В.Романюк // Проблеми емпіричних досліджень у психології. – Випуск 3. – К.: Гнозис, 2009. – С. 69-75.
6. Allport G.W. Becoming: Basic Considerations for a Psychology of Personality / Allport G.W. – New Haven: Yale University Press, 1955.
7. Allport G.W., & Vernon P.E. Study of values. A scale for measuring the dominant interests in personality / Allport G.W. – Boston: Houghton Mifflin, 1931.
8. Allport G.W., Vernon, P.E., & Lindzey, G. Study of values. A scale for measuring dominant interests in personality / Allport G.W. – Boston: Houghton Mifflin, 1960.

9. Arbuckle James L. Amos 7.0 User's Guide Copyright / James L. Arbuckle – 1995–2006 by Amos Development Corporation All rights reserved. Printed in the United States of America.
10. Byrne B. M. Structural equation modeling with Amos. Basic concepts, application, and programming / B. M. Byrne. – London: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
11. Davidov E. A Cross-Country and Cross-Time Comparison of the Human Values Measurements with the Second Round of the European Social Survey / E.Davidov // Survey Research Methods. – Vol. 2, No.1. – 2008 – pp. 33-46.
12. Dimitrov D.M. Testing for factorial invariance in the context of construct Validation / D.M.Dimitrov // Measurement and Evaluation in Counseling and Development. – No. 43. – 2010 – pp. 121-149.
13. Enders C.K., Bandalos D.L. The Relative Performance of Full Information Maximum Likelihood Estimation for Missing Data in Structural Equation Models / C.K.Enders // Struct. Equ. Modeling. – No. 8. – 2001 – pp. 430-57.
14. European Association of Developmental Psychology (EADP) Young Researchers Council; Minutes of the 2nd young researchers union held during the ECDP conference in Bergen 26st August 2011 [Електронний ресурс] – Режим доступу до сайту: <http://www.eadp.info/NEW-Young-Researchers-Union.644.0.html>
15. Joreskog K.G. Simultaneous factor analysis in several populations / K.G.Joreskog // Psychometrika. – No. 36. – 1971 – pp. 409-426.
16. Muthйн L.K, Muthйн B.O. Mplus User's Guide, Sixth edition / L.K.Muthйн – Los Angeles, CA: Muthйн & Muthйн, – 2010.
17. Saris W. E., & Gallhofer I. N. Design, evaluation and analysis of questionnaires for survey research / W. E.Saris. – New York: Wiley, 2007.
18. Schwartz S. Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values? / S.Schwartz // Journal of Social Issues. – No. 50 (4). – 1994 – pp. 19-45.
19. Schwartz S. H., Melech G., Lehmann A., Burgess S., Harris M., & Owens V. Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement / S.H.Schwartz // Journal of Cross Cultural Psychology. – No. 32. – 2001 – pp. 519-542.
20. Van de Schoot R. & Lugtig P. Why should you publish a paper on measurement invariance? / R.Van de Schoot // ERU newsletter Spring Edition 26 March 2012. – pp. 3-5

The study reported in this paper assesses the t of a 40-item instrument measuring values to the theory of 10 basic values on which it was based (Schwartz 1992). In particular, the measurement invariance of this instrument for studying value priorities across nations was investigated. CFA was defined eight factors instead from ten, where combined two factor of Schwartz's values structure – conformity with tradition and hedonism with stimulation. For facilitate the search process measurement invariance in PVQ between Poland and Ukraine has been formed by the EFA the two factors. It appeared that none of the models were able to establish measurement invariance by Mplus 6.11 in only two general factors. Nevertheless, the Cronbach's alpha per country indicated that the internal consistency two factors is satisfactory. The reliability for factor 1 for Poland is .88 and for Ukraine .88. The reliability for factor 2 for Poland is .86 and for Ukraine .80. This indicates that the questionnaire is can be use for study the personal values becoming in the cross-time comparison , which is our perspective. In the second stage search invariance using Amos 7.0 software was found configural and metric invariance in both samples to measure openness to change and self-enhancement of the theoretical concepts of S.Schwartz's values' structure, opening the way for us to compare the values' becoming in university spaces both countries.

Key words: values, values' becoming, personality in development, Polish sample, Ukrainian sample, university space of socialization, Portrait Values Questionnaire, measurement invariance, factor structure, congural, metric, and scalar invariance, multiple-group conrmatory factor analysis (MGCFA), cross-country comparison.

Отримано: 2.02.2012 р.

УДК 159.9.057.87:378.147

О.В.Савицька

Психологічний супровід розвитку професійної ідентичності студентів

У статті міститься теоретичний аналіз проблеми впливу професійної освіти на розвиток професійної ідентичності та результати експериментального вивчення професійної ідентичності майбутніх психологів. З'ясована доцільність цілеспрямованого розвитку професійної ідентичності. Описано альтернативні варіанти професійної ідентифікації майбутніх фахівців в процесі професійного навчання.

Ключові слова: соціальна ідентичність, професійна ідентичність, професійна ідентифікація, професійна підготовка, професійна освіта, тренінг професійної ідентичності.

Статья содержит теоретический анализ проблемы влияния профессионального образования на развитие профессиональной идентичности и результаты экспериментального изучения профессиональной идентичности будущих психологов. Выяснена целесообразность целенаправленного развития профессиональной идентичности. Описаны альтернативные варианты профессиональной идентификации будущих специалистов в процессе профессионального обучения, тренинг профессиональной идентичности.

Ключевые слова: социальная идентичность, профессиональная идентичность, профессиональная идентификация, профессиональная подготовка, профессиональное образование, тренинг профессиональной идентичности.

Пріоритетним завданням вищої освіти є розвиток особистості майбутнього фахівця і, водночас, формування у студентів системи професійних знань, умінь та навичок, що загалом створюватиме умови для швидкої і повної професійної та соціально-психологічної адаптації, успішної професіоналізації і досягнення вершин професійної майстерності. Центральним особистісним утворенням, що забезпечуватиме процеси оволодіння професією у вищому навчальному закладі та професійне зростання надалі, є професійна ідентичність. Саме вона, як усвідомлення та переживання індивідом належності до професійної групи, що зумовлює прийняття і розвиток професійних характеристик особистості, сприятиме осмисленню як професійного, так і особистісного досвіду [5, с. 69]. Проблема ідентичності, за влучним висловлюванням Л.Б.Шнейдер, виникає в плані становлення професіоналізму та в плані реалізації професійної підготовки фахівця [7, с. 5].

Метою статті є обґрунтування технології психологічного супроводу розвитку професійної ідентичності майбутніх психологів на завершальній стадії професійної освіти.

Формування суб'єкта професійної діяльності в процесі професійної підготовки майбутнього фахівця у вищому навчальному закладі означає, перш за все, становлення комплексу професійно важливих якостей особистості, розвиток професійної самосвідомості, і, зокрема, професійної ідентичності.

Вітчизняними та зарубіжними психологами і філософами впродовж ХХ століття здійснена низка теоретико-експериментальних досліджень самосвідомості й ідентичності (В.В. Столін, І.С. Кон, А.А. Налчаджян, Т.Г. Стефаненко, Л.Б. Шнейдер, П.І. Гнатенко, М.Й. Боришевський, Ю.В. Бромлей, Г.У. Солдатова, В.С. Соловйов, Ж. Піаже, М. Мід, Е. Еріксон, Т. Шибутані та ін.). Вони дозволили сформулювати основні теоретичні підходи до розгляду ідентичності, розмежувати поняття самосвідомості, Я-

концепції, “образу Я”, встановити залежності між феноменами ідентичності та психологічного захисту, смислу життя, процесу самоорганізації тощо, а також визначити типологію, структуру, зміст, механізми, стадіальність процесу становлення ідентичності.

Поняття ідентичності є одним з центральних у сучасній психологічній науці. Під ідентичністю розуміють складний феномен, складну психічну реальність, яка включає різні рівні свідомості, індивідуальні і колективні [7].

Найпоширенішим є підхід, згідно з яким ідентичність є результатом активного рефлексивного процесу (процесу ідентифікації), що відображає уявлення суб'єкта про себе і супроводжується відчуттям особистісної визначеності.

Професійна ідентичність, за висловлюванням Н.І.Оліфірович, є результатом процесів професійного самовизначення, персоналізації і самоорганізації, що виявляється в усвідомленні себе представником певної професії і професійної спільноти, певного ступеня отождолення/диференціації себе зі Справою та Іншими [5, с.70].

Професійна ідентичність, як зазначає Н.В.Чепелєва, передбачає прийняття професійних ролей, цінностей та норм, наявність мотиваційних структур, які спонукають особистість до ефективної професійної діяльності, тоді як її відсутність створюють перешкоди у виконанні фахівцем професійних функцій, а цілеспрямоване формування забезпечуватиме становлення механізмів особистісного росту [6, с.244].

Зважаючи на виняткове значення розвитку професійної ідентичності для успішного професійного становлення фахівця та певні труднощі професійного самовизначення майбутніх психологів, а також необхідність обґрунтування шляхів формування професійної ідентичності в процесі навчання у вузі нами за допомогою тесту М. Куна-Макпартланда “Хто Я?” [2] вивчалася суб'єктивна значимість професійної ідентичності студентів. Нас цікавило, як часто респонденти використовуватимуть в актуальному самовизначенні категорії, які стосуються професійної діяльності, тобто у відповіді на запитання тесту респонденти вказуватимуть тип та складові професійної діяльності, професійну роль, професійно важливі якості особистості. Дослідження проводилося впродовж двох років, у 2009-2011 н.р. і в ньому взяли участь 37 майбутніх психологів, які навчалися на 4 курсі Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

При аналізі результатів, отриманих за допомогою тесту “Хто Я?”, нами застосовувалася класифікація самохарактеристик, запропонована Л.Б. Шнейдер [7]. Всі зазначені респондентами самохарактеристики були класифіковані і виділено їх у три групи:

функціональні, емоційні та об'єктивні. До першої групи (об'єктивні самохарактеристики) віднесені всі самоописи себе як суб'єкта діяльності: загальні категорії (наприклад, суб'єкт діяльності, працівник, фахівець, спеціаліст, майбутній фахівець тощо), типи та види професій (наприклад, психолог, водій, менеджер, педагог тощо), види діяльності, які, скоріше, пов'язані з хобі (наприклад, читач, художник, вишивання тощо).

Другу групу склали емоційні самоописи, тобто відповіді, що містили риси характеру, описували ставлення респондентів до себе як суб'єкта діяльності і спілкування, до своєї зовнішності тощо. В цю групу також увійшли всі самоописи-образи (наприклад, весна, літній дощ, чарівна казка, пекучий біль тощо), які характеризують певне ставлення респондентів до себе.

До третьої групи (об'єктивні компоненти самоопису) увійшли статеві, індивідні, національні, релігійні, рольові характеристики (наприклад, людина, особистість, хлопець/дівчина, християнка, батько/мати тощо).

Всього в ході дослідження отримано 687 компонентів самоописів за 210 категоріями, що свідчить про досить високу частоту збігу окремих самохарактеристик студентів. Респондентами було названо 17,76% функціональних, 54,73% – об'єктивних та 27,51% емоційних компонентів самоопису. Найбільшою різноманітністю категорій самоопису вирізняється група емоційних компонентів (106 категорій). Функціональних та об'єктивних компонентів виділено респондентами практично вдвічі менше (відповідно 48 та 56 категорій). Найбільша частота повторів категорій у самоописах респондентів припадає на об'єктивні компоненти. Так, з-поміж 376 об'єктивних самохарактеристик, розподілених за 56 категоріями, більше десяти разів у самоописах зустрічаються 11 категорій, а 22 категорії лише один раз, тоді ж як зі 106 категорій емоційних компонентів самоопису один раз зустрічається 70 категорій і жодна не використана респондентами більше, ніж 8 разів. Витлумачити це можна особливістю стереотипних реакцій на питання-стимул “Хто Я?” – людина, особистість дівчина і т. ін., що характерне для функціональних компонентів, а також унікальністю системи уявлень та ставлень до себе кожного респондента, що простежується в емоційних компонентах самоописів студентів.

Аналіз результатів, отриманих за допомогою тесту “Хто Я?”, свідчить про високу частоту збігу самохарактеристик студентів окремих категорій і функціональних компонентів самоопису. Зокрема, це стосується категорій: психолог, майбутній психолог, студент. Хоча частота перших двох вдвічі менша, ніж останньої

категорії, що може свідчити про значно більшу актуалізацію ролі студента та водночас про незначне місце професійної ролі у структурі соціальної ідентичності.

Видається цікавою структура функціональних компонентів самоописів студентів. Всі категорії названого компонента були класифіковані на п'ять підгруп. Дві з них містили категорії, що стосуються майбутньої професійної діяльності (32,8%) та інших видів професій (12,3%), що паралельно здобуваються або були освоєні студентами до навчання на факультеті. Решта (54,9%) категорій – це самоописи, які зумовлені навчанням у ВНЗ та хобі, а також супутніми названим видам діяльності або їх складовими.

Окрім того, серед емоційних компонентів самоопису відношення до професійної діяльності має 14,8% самохарактеристик. Всі вони є рисами характеру, що виявляють ставлення респондента до праці, трудової діяльності взагалі, а не до конкретної професії.

Аналіз отриманих результатів за нашою вибіркою виявив таке: по-перше, 21,62% респондентів не вдаються до використання категорій, що стосуються професійної діяльності, професійної ролі або професійно важливих якостей особистості. В самописах 24,32% студентів міститься, принаймні, одна професійна категорія, що позначає певний вид професійної діяльності. За вибіркою професійні категорії (психолог, майбутній психолог) займають 7-18 місця, пропустивши вперед індивідні, рольові, сімейні характеристики, статеву та національну належність. У 40,54% самоописів містяться не лише такі професійні категорії як “психолог” та “майбутній психолог”, але й зазначені інші здобуті професії, хобі та загальні категорії, що стосуються професійної діяльності: перспективний працівник, хороший спеціаліст, фахівець тощо та вказана 1-2 риси характеру, що описують ставлення до праці. Слід також зазначити, що самоописів, які б містили лише емоційні компоненти, що пов'язані з професійною діяльністю, немає.

Отже, аналіз отриманих результатів дозволяє зробити наступні висновки:

По-перше, професійна ідентичність не займає провідного місця в структурі соціальної ідентичності опитаних студентів. У 37,13% респондентів вона взагалі відсутня.

По-друге, у значної частини студентів (40,54%) спостерігається професійна ідентичність з двома і більше професійними ролями, саме ці респонденти виділяють емоційні компоненти, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю.

Отримані нами результати свідчать про необхідність організації цілеспрямованої роботи з розвитку та формування професійної

ідентичності. Така робота може здійснюватися різними суб'єктами навчально-виховного процесу на різних етапах навчання у виші за допомогою різних засобів. Для організації системи заходів зі сприяння становленню професійної ідентичності слід відповісти на кілька запитань: по-перше, хто і коли їх здійснюватиме; по-друге, які методи, прийоми та засоби слід використовувати для розвитку професійної ідентичності.

Зауважимо, що система організації підготовки психолога, як зазначає Н.В. Чепелева, є трирівневою [6, с.242] і включає:

- *світоглядний рівень*, який передбачає формування професійної свідомості майбутнього фахівця;
- *професійний рівень*, що спрямований на оволодіння необхідною системою знань, технологією професійної діяльності, формування психологічної культури, що включає високий рівень професійних знань та культури спілкування, емоційну культуру, культуру мислення;
- *особистісний*, метою якого є формування професійно важливих якостей особистості, гуманістичної спрямованості, “діалогічності”, здатності до професійної ідентифікації. Формування останньої пов'язане з самопізнанням (самодіагностикою), самокорекцією, самоаналізом та самореабілітацією.

Специфіка професії психолога визначає центральний компонент системи професійної підготовки – особистісну підготовку, яка може реалізовуватися через провідні напрямки, об'єднані у три взаємопереплетені блоки [6, с.245].

Перший блок – підготовчий – передбачає здійснення професійного відбору на відповідні спеціальності, диференціацію студентів за різними напрямками професійної підготовки: психолог-викладач, психолог-дослідник, психолог-терапевт, адаптацію студентів до майбутньої професії та реалізацію початкової професійної підготовки (оволодіння базовим концептуальним апаратом психологічної науки, отримання загального уявлення про майбутню професію, зокрема і через різні тренінгові курси, що також сприяє професійній ідентифікації студентів та їх особистісному росту).

Другий блок – діагностичний – передбачає оволодіння основами психодіагностики, самопізнання (3-4 курси). На цьому етапі студенти отримують інформацію про якості свого характеру, про свої здібності, пізнавальні та інші можливості. Виявляються також особистісні проблеми студентів, які можуть стати на заваді успішній професійній діяльності. Для їх подолання та з метою самопізнання та саморозвитку можуть застосовуватися спеціальні тренінгові техніки, бесіди, консультування.

Третій блок – особистісно-професійної корекції – передбачає корекцію та формування професійно значущих комунікативних умінь. Основними в цьому блоці такі навчальні дисципліни: психологічне консультування, психокорекція, психотерапія, різноманітні спецкурси. [6, с. 245-248].

Отже, кожен із зазначених напрямків особистісної підготовки передбачає низку заходів, які спрямовані на розвиток професійної ідентичності, зокрема, найнеобхіднішою є взаємодія з Іншим та з собою. Професійна ідентифікація може успішно поєднуватися із оволодінням інструментальними вміннями психолога та з'ясуванням їх ефективності при розв'язанні власних проблем студентів.

Варто також відзначити, що важливою є організація психологічного супроводу розвитку професійної ідентичності на всіх етапах професійного навчання. Останнє, як зазначає Е.Ф.Зеєр включає три взаємопов'язані етапи, кожен з яких потребує спеціальних прийомів, методів, технологій психологічного супроводу:

- етап адаптації, на якому відбувається пристосування студентів до умов та змісту професійно-освітнього процесу, освоєння нової соціальної ролі, організацію взаємодії у системах “студент-студент” та “студент-викладач” основним напрямком психологічного супроводу є надання допомоги в адаптації до нових умов життєдіяльності;
- етап інтенсифікації передбачає розвиток загальних та спеціальних здібностей студентів, їх емоційно-вольової регуляції, інтелекту та самостійності, тому психологічний супровід обмежується діагностикою особистісного та інтелектуального розвитку та надання допомоги і підтримки в нормалізації міжособистісних взаємин. Особливістю цього етапу є формування соціальної ідентичності;
- пріоритетним завданням етапу ідентифікації є формування професійної ідентичності, готовності до майбутньої професійної діяльності. Головним результатом та, відповідно, напрямком психологічного супроводу є розвинута здатність до професійної самопрезентації [3, с.269-271].

Саме останній етап професійної освіти передбачає становлення самосвідомості фахівця, формування професійного Я-образу, ідеалу фахівця, входження в простір професії, формування готовності до професійної діяльності, завершення становлення професійної ідентичності.

Можна стверджувати, що підходи Н.В.Чепелевої та Е.Ф.Зеєра до розуміння багаторівневості та поетапності формування фахівця і становлення його особистості мають багато спільного. Водночас

створюють різні передумови для конструювання психологічного супроводу розвитку професійної ідентичності.

Вияткові можливості для психологічної підтримки професійного становлення особистості майбутнього психолога надають спецкурси та спецпрактикуми. Можливість щорічного оновлення їх тематики та змісту відповідно до потреб професійної підготовки, а інколи, навіть, специфіки контингенту студентів, створює умови для корекції, компенсаційного розвитку тих професійно важливих якостей, які з певних причин відсутні у майбутніх фахівців, за допомогою технологій, методів і прийомів професійного навчання.

З-поміж методів навчання, які створюють необхідні соціально-психологічні умови для професійного становлення особистості майбутнього психолога, велике значення мають інтерактивні методи навчання. Вони ставлять студента у ситуацію реальних дій, змушують мислити предметно, досягати відчутного результату в самозміні. Всі інтерактивні методи (метод дискусії, метод “мозкового штурму”, метод “круглого столу”, метод ділової гри, тренінгу тощо) – це створення ситуації спільної творчої (продуктивної) діяльності викладача і студентів, в якій, з-поміж усього іншого, відбувається процес взаємодії особистостей [1]. При викладанні дисциплін професійного і практичного спрямування нам видається доцільним і можливим використання саме цієї групи методів навчання, що й забезпечуватиме психологічний супровід розвитку професійної ідентичності.

Розв’язання комплексного завдання професійної й особистісної підготовки, нами використовується тренінг розвитку професійної ідентичності.

Він проводиться в межах вивчення спецкурсу з психології праці. Студентам до проведення практичних та тренінгових занять був запропонований цикл лекцій з проблем психологічного супроводу професійного становлення особистості. Через конструювання змісту спецкурсу та добір методів і прийомів роботи на практичних та лабораторних заняттях одночасно розв’язувалося дві задачі: 1) засвоєння необхідних теоретичних знань з проблем психологічного супроводу особистості впродовж усього професіогенезу та формування професійних умінь із організації, оволодіння основними прийомами, техніками та технологіями психологічного супроводу; і 2) створення умов для становлення студента як повноцінного суб’єкта професійного життя, формування вміння самостійно долати труднощі професійного становлення, здійснювати вибір шляхів професіоналізації, формування професійної ідентичності.

На практичних заняттях здійснювалася розвивальна діагностика професійної свідомості, структури професійно важливих

якостей майбутнього фахівця і стану психологічної та операціональної готовності до професійної діяльності. Вивчаючи психічні властивості та стани, специфіку їх прояву та рівень розвитку професійно важливих якостей, студенти ставилися в ситуацію аналізу актуального стану та прогнозування подальшого розвитку професійно значимих властивостей і якостей. Їх рефлексивна діяльність стимулювалася системою спеціально сконструйованих запитань та завдань і проводилася як у формі самозвіту-роздумів за заданим планом, так і у формі групової дискусії та обговорення.

Після завершення діагностики на лабораторних заняттях зі спецкурсу з психології праці реалізовувалася програма тренінгу, яка розрахована на 24 години, і містила 6 занять по 4 години кожне. Під час цих занять студентам пропонувалася система вправ з розвитку професійної свідомості та професійної ідентичності. Кожна з них спонукала студентів до аналізу життєвих перспектив та планів, виявлення потенційних можливостей реалізації запланованого, співвіднесення своїх можливостей з прагненнями, мрії з можливістю їх реалізувати, тобто змістовно всі вправи вимагали рефлексивних дій. Окрім зазначених рефлексивних дій, після кожного заняття проводилася вправа на рефлексію, яка змушувала студентів усвідомлювати зміни в ставленнях, настроях, планах на майбутнє тощо, які вони помітили. Вправи, включені у тренінгові заняття, можна класифікувати за метою і змістом особистісних змін, які вони переслідують:

- усвідомлення ставлення до психології як сфери професійної діяльності (“Реклама психологічних послуг”, “Що головне в роботі”, “Лопушки-капкани” та інші);
- усвідомлення особливостей образу професії та образу професіонала (“Потрібен психолог”; “Кадрова довідка” та інші);
- рефлексія професійного розвитку та становлення особистості (“Процес навчання”, “Кінорежисери”, “Витрачаємо гроші на Справу” та інші);
- рефлексію життєвих та професійних цінностей, цілей, норм (“Лист історичному персонажу”, “Життєвий і професійний кодекс практичного психолога”; “Хто Я” та інші);
- формування навичок перспективного планування (“Простір життя”, “Подія життя”, “Лінія життя” та інші);
- аналіз професійної ідентичності, професійної позиції (“Настановники”, “Моя майбутня спеціальність”, “Професійна ідентичність” та інші).

Після занять студентам пропонувалося здійснити якісну оцінку тих змін, які відбулися в процесі вивчення спецкурсу. Відповіді

студентів на запропоновану анкету дозволяють стверджувати, що у більшості студентів спостерігається стійке позитивне ставлення до обраної професії, виконання вправ тренінгу розвитку професійної ідентичності дозволило студентам, на їх думку, інакше поглянути на проблему саморозвитку, самовдосконалення та визначитися у виборі шляхів до позитивних змін. У випадках значних утруднень професійного становлення особистості майбутнього психолога, які виявлялися під час виконання всіх видів навчальних завдань при вивченні спецкурсу здійснювалося психологічне консультування студентів.

Другий шлях розвитку в студентів професійної ідентичності ми вбачаємо у здійсненні психологами психологічної служби університету психологічного супроводу формування професійної ідентичності. Відповідно до основних концептуальних положень концепції психологічного супроводу (М.Р. Бітянної, Ю.В. Слюсарев, Е.Ф. Зеєр, Е.Л. Солдатової, І.В. Молочкової, С.Л. Богомаз, Ю.М. Мірошніченко), йдеться про створення психологічних умов для ефективної діяльності та розвитку і саморозвитку особистості. При психологічному супроводі об'єкт психологічних впливів виявляє активність і перетворюється на суб'єкт психологічного супроводу; його результатом визнається активізація особистісного потенціалу, саморозвитку особистості. Саме активність об'єкта перетворює, на думку С.Д.Максименка, Г.В.Ложкіна, А.Б.Колосова, психологічний супровід на шлях або спосіб активації особистісних ресурсів суб'єкта професійної діяльності [4] і цим створюються умови для професійної ідентифікації.

Основними складовими психологічного супроводу розвитку професійної ідентичності є моніторинг особистісного та професійного розвитку майбутніх фахівців упродовж усього періоду навчання, своєчасна підтримка і здійснення розвивальних та корекційних впливів, створення умов, сприятливих для професійного становлення особистості. Перевагами такої моделі цілеспрямованого розвитку професійної ідентичності є надання своєчасної допомоги саме тим студентам, які її потребують, та можливість активізації професійної ідентифікації студентів тих напрямів підготовки та спеціальностей, у яких відсутні у навчальних планах підготовки фахівців психологічні тренінги, незначна кількість годин відведена на психолого-педагогічні дисципліни.

Отже, психологічний супровід розвитку професійної ідентичності майбутніх психологів може реалізовуватися як засобами психологічної служби вишу, так і через конструювання змісту навчальних дисциплін та використання сучасних методів навчан-

ня. Поєднання цих двох організаційних форм психологічного супроводу дозволяє реалізувати принципи неперервності та системності психологічної підтримки на етапі ідентифікації.

Список використаних джерел

1. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии / Б.Ц.Бадмаев. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 304 с.
2. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб: Питер, 2004. – 520 с.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие / Э.Ф.Зеер. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
4. Максименко С.Д. От психологического обеспечения к психологическому сопровождению / С.Д. Максименко, Г.В. Ложкин, А.Б. Колосов // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. – № 12. – С. 1-10.
5. Олифирович Н.И. Тренинг развития профессиональной идентичности у студентов социомных профессий / Н.И. Олифирович, Т.В. Уласевич // Психология в вузе. – 2009. – № 3. – С. 69-108.
6. Основи практичної психології / В.Г.Панок, Н.В.Чепелева, Т.Титаренко. – К.: Либідь, 2001.–534 с.
7. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: учебное пособие / Л.Б. Шнейдер. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО “МОДЭК”, 2004. – 600 с.

The paper presents theoretical analysis of the impact of professional education on the development of professional identity and results of experimental study of professional identity of students for future psychologists. It is shown feasibility of targeted development of professional identity. We describe alternative professional identity of future specialists in the process of training.

Key words: social identity, professional identity, professional identity, professional training, professional education.

Отримано: 10.02.2012 р.

Внутрішньоособистісний конфлікт у період неповноліття: психолого- юридичний аспект

Розглянуто основні напрямки дослідження конфлікту як психолого-юридичного феномена. Визначено сутність та різновиди внутрішньоособистісного конфлікту у неповнолітніх. Охарактеризовано девіантну субкультуру як проміжну ланку між внутрішньоособистісним конфліктом та девіантною поведінкою неповнолітніх. Визначені та розглянуто типові мотиви девіантної поведінки неповнолітніх.

Ключові слова: внутрішньоособистісний конфлікт, неповноліття, девіантна субкультура, мотив девіантної поведінки.

Рассмотрены основные направления исследования конфликта как психолого-юридического феномена. Определена сущность и разновидности внутриличностного конфликта у несовершеннолетних. Дана характеристика девиантной субкультуры как промежуточного звена между внутриличностным конфликтом и девиантным поведением несовершеннолетних. Определены и рассмотрены типичные мотивы девиантного поведения несовершеннолетних.

Ключевые слова: внутриличностный конфликт, несовершеннолетие, девиантная субкультура, мотив девиантного поведения.

Бурхливий розвиток юридичної психології наприкінці ХХ ст. та на початку ХХІ ст. призвів до значного розширення її дослідницького поля. Одним із феноменів, що викликає зростаючий психолого-юридичний інтерес, є конфлікт. Такий інтерес обумовлений тим, що значна частина психологічних аспектів системи “людина-право” перебуває у континіумі “гармонія – конфлікт”.

За часів СРСР одним з перших до проблеми конфлікту звернувся фундатор судової психології О.Р. Ратінов. Він здійснив аналіз конфліктних ситуацій в процесі розслідування злочинів та пов’язав їх із тактичними діями слідчого. В подальшому помітний внесок у розробку різних психолого-юридичних аспектів конфлікту зробили російські та вітчизняні фахівці: О. М.Бандурка, В.М. Иванов, В.М. Кудрявцев, В.С. Медведев, І.Б. Пономарьов, О.П. Северов, О.М.Столяренко та ін.). Важливим стимулом для психолого-юридичної розробки проблематики конфлікту стало виникнення конфліктології та юридичної конфліктології. Перша вивчає закономірності, особливості, механізми виникнення та динаміки

конфліктів, а також способи та технології їх попередження і розв'язання [1, 47]. Предметом другої є конфлікт як взаємодія між суб'єктами правовідносин, особливості правових наслідків конфлікту в різних сферах суспільних відносин, які регулюються правом [4, 23].

Досліджуючи конфлікт, юридична психологія виходить з того, що це зіткнення цілей, позицій, інтересів, поглядів людей, які виникають в результаті протиріч в їх життєдіяльності і супроводжуються протистоянням сторін. При цьому конфлікт – це не тільки поведінка, але й внутрішні, в тому числі і внутріособистісні, процеси. Останнє положення має концептуальне значення, оскільки орієнтує на дослідження ролі суб'єктивно-психологічних чинників конфлікту.

Можна виокремити такі основні напрямки розробки проблеми конфлікту в юридичній психології:

1. Правопорушення та злочин як ймовірний наслідок міжособистісного, особистісно-групового та міжгрупового конфлікту.

2. Конфліктні взаємостосунки у групі як суб'єкти злочину, в першу чергу в організованій злочинній групі, та конфлікти між організованими злочинними групами.

3. Конфлікти у місцях позбавлення волі: в середовищі засуджених та між засудженими і пенітенціарним персоналом.

4. Конфліктність як одна з визначальних характеристик правоохоронної діяльності, в першу чергу, оперативно-службової діяльності, органів внутрішніх справ.

5. “Горизонтальні” та “вертикальні” конфлікти у службових колективах правоохоронних органів.

Рання історія психолого-юридичної розробки конфлікту пов'язана з першим напрямком. Однією з теоретичних підвалин цього напрямку є глибинно-психологічна концепція агресії. Серед її розробників чільне місце посідає Е. Фромм. Він “соціалізував” класичний психоаналіз і поєднав його з ідеями К.Маркса. За Е.Фроммом такі потреби людини, як любов і ненависть, пристрасть до влади і бажання підкорятися, чуттєва насолода і страх перед нею є результатами соціального прогресу, який творить людину. Агресія є обов'язковою характеристикою, яка з'являється в людини при порушенні гармонії зі світом. Агресія може бути доброякісною і злоякісною. Доброякісна агресія корисна, вона є захисною реакцією на загрозу, напад і забезпечує підтримання життя. Злоякісна агресія спрямована на руйнування, знищення, вона робить людину глобально опозиційною, конфліктною, нездатною до свідомої кооперації.

Тісно пов'язаний з першим, але самостійний напрямок – є вивчення суб'єктивно-психологічних чинників конфлікту. При

цьому концептуального значення набуває положення про те, що конфлікт – це не просто специфічна поведінка, але і внутрішні, в тому числі і внутріособистісні, процеси. Останнє дозволяє включити в дослідницьке поле внутрішньоособистісний конфлікт.

Поняття внутрішньоособистісного конфлікту об'єднує психологічні конфлікти, які полягають у зіткненні різних особистісних утворень: мотивів, прагнень, інтересів і т.ін. Вони представлені в різній мірі у свідомості особистості.

Внутрішньоособистісний конфлікт – це протистояння двох начал у душі людини. Воно сприймається та емоційно переживається людиною як значуща для неї психологічна проблема. Вона вимагає свого вирішення і породжує внутрішні зусилля, спрямовані на її подолання.

Основи комплексного всебічного опису конфліктів, їхнє вивчення та практики роботи з ними були закладені відомим радянським психологом В.С. Мерліним.

Як зазначають Л.В.Волинська та Л.П.Матяш-Заяц, внутрішньоособистісний конфлікт виникає між різними сторонами “Я”: між бажаннями, між минуцими потребами і тією системою норм і цінностей, яка закладена з дитинства [3]. Внутрішньоособистісні конфлікти виникають при зіткненні протилежних мотивів, потреб, інтересів у однієї і тієї самої людини. Вони породжують негативний психологічний стан особистості, внутрішні переживання, розчарування і т.ін.

До таких конфліктів можна віднести зіткнення: “хочу – не хочу”, “маю – хочу мати”, “хто я є – ким хотів би бути”.

В основі будь-якого внутрішнього конфлікту лежить проблема вибору. Особистість практично завжди має кілька варіантів дій, моделей поведінки в одній і тій самій соціально значущій ситуації: багатство або кохання, особисте життя або кар'єра, сім'я або робота. Протиборство взаємовиключних прагнень і породжує внутрішньоособистісний конфлікт.

Можна виділити такі основні різновиди внутрішньоособистісного конфлікту: конфлікт потреб; конфлікт між соціальною нормою та потребою; конфлікт соціальних норм; конфлікт між цінністю і потребою; рольовий конфлікт.

За критерієм “зміст конфлікту” заслуговує на позитивну оцінку класифікація Е.М. Бабосова:

1) мотиваційний конфлікт – зіткнення мотивів або компонентів психологічної структури особистості;

2) конфлікт нереалізованого бажання – зіткнення сильного бажання, яке виникає в особистості, з дійсністю, яка не дає змоги реалізувати це бажання. Такий конфлікт може виникнути, коли

особистість здатна задовольнити бажання. Причиною може бути незадоволення власною зовнішністю чи фізичними даними;

3) адаптаційний конфлікт, який виникає через порушення рівноваги між особистістю та її соціальним оточенням. Зазвичай він втілюється у соціальній дезадаптації, відсутності здатності пристосовуватися до мінливих умов життя;

4) ролівий конфлікт, який виявляється у формі переживань, що виникають з приводу неможливості або утруднення реалізації одночасно кількох різних ролей. Також він може бути пов'язаний з різним розумінням вимог, які висуваються до однієї і тієї самої ролі самою особистістю та її оточенням (внутрішньо-рольовий конфлікт);

5) конфлікт неадекватної самооцінки, який виникає через розходження рівня домагань особистості та її оцінки власних можливостей. Такий конфлікт може виявлятися у кількох варіантах: а) це може бути конфлікт між завищеним рівнем домагань та реальними можливостями особистості; б) між заниженим рівнем домагань та об'єктивним усвідомленням здібностей людини; в) між прагненням підвищити домагання, щоб досягти успіху, та знизити домагання, щоб уникнути невдачі.

6) моральний конфлікт – це зіткнення між минущими бажаннями та моральною нормою, між почуттям любові та почуттям обов'язку, між різними моральними цінностями;

7) невротичний конфлікт – це психогенний розлад, в основі якого лежить непродуктивна та нераціональна суперечність між особистістю та значущими для неї сторонами дійсності, яка супроводжується виникненням хворобливих, обтяжливих переживань невдач, незадоволених потреб, недосяжності життєвих цілей. Невротичний конфлікт виявляється у різних фобіях, страхах, підвищеній тривожності, відчутті неповноцінності [2].

У психолого-юридичній площині підвищено актуальним є внутрішньоособистісний конфлікт, який виникає в період неповноліття. Як зазначає В.С. Медведєв [6, 138-139] в індивідуально-психологічному та соціально-психологічному плані неповнолітнім властиве наступне.

Формуються засади спрямованості особистості, виникає “мінімум особистості”(14-16 років) та “мінімум соціально зрілої особистості”(16-18 років). Найбільш динамічним і строкатим компонентом спрямованості неповнолітніх є уподобання (хобі). Як правило, вони визначаються молодіжною модою та особливостями того мікросередовища, в якому перебуває неповнолітній. Типові уподобання неповнолітніх полягають у культуризмі (максимальному збільшенні фізичної сили і зовнішності), заняттях боротьбою та східними

диноборствами (карате, ушу, айкідо і їх різновиди), спортивному “фанатстві” (футбольному, хокейному, баскетбольному). Культурно-естетичні уподобання пов’язані з різними течіями і виконавцями сучасної легкої музики, відеофільмами певних жанрів, колекціонуванням. Новітнім престижним уподобанням є користування комп’ютерами (інтернет-клуби, віртуальні знайомства, ігри, фільми тощо) та манера поведінки під назвою “тінейджерство”.

Під час неповноліття здійснюється перше, зазвичай, не перевірене практикою самовизначення життєвих планів (ближньої, середньої та віддаленої перспективи за термінологією А.С. Макаренка) у навчально-професійній, дозвільній сферах, манери міжстатевих стосунків тощо.

Можуть виникати затримки в особистісному і соціальному формуванні (явище інфантилізму), які призводять до егоїзму, споживацтва, паразитизму. Емоційно-почуттєвій сфері неповнолітніх показові підвищена чутливість та емоційність, імпульсивні прояви, неадекватні емоційно-почуттєві реакції на зовнішні події.

Специфічним новоутворенням є відчуття дорослості, пов’язане із намаганням самоствердитися, добитися визнання серед референтних однолітків і дорослих, завищеним (випереджаючим реальні можливості) рівнем домагань. Таке відчуття може каталізуватися надмірною опікою, контролем з боку дорослих і призводити до демонстративної відмови від певних правил поведінки, прогулів у школі, тимчасових зникнень із сім’ї.

Суттєвою рисою неповнолітніх є намагання об’єднатися в групи однолітків, зібрати навколо себе осіб молодшого віку, включитися у групи, очолювані старшими за віком та більш авторитетними особами. У такому намаганні вигадливо поєднується, з одного боку, конформність, підвищена залежність поведінки неповнолітнього від групи, а з другого – бажання лідувати чи, принаймні, самоствердитися.

У психолого-правовому плані неповнолітнім притаманне наступне.

Пізнаються і засвоюються основні моральні та правові норми, формується адекватна чи деформована правосвідомість. Остання показова вибірково або переважним неприйняттям норм і відмовою від їх інтеріоризації, тобто переведення у власні, внутрішні регулятори поведінки. Наслідком цього є виникнення, посилення важковихованості, психолого-педагогічної занедбалості, переважної орієнтації на протиправну поведінку.

Під час неповноліття реактивно-імпульсивний механізм регуляції поведінки поступово підпорядковується усвідомлювально-вольовому механізму регуляції.

У зв'язку з цим у період неповноліття наступає адміністративна та кримінальна відповідальність за девіантну та правопорушну поведінку. Компонентом, який поєднує в єдиний ланцюжок внутрішньоособистісний конфлікт та девіантну поведінку і правопорушення, виступає девіантна субкультура неповнолітніх [5, 7].

Девіантна субкультура – це сукупність цінностей, норм, традицій, які повністю чи в окремих сегментах підміняють офіційні, загальновизнані регулятори поведінки і визначають, регламентують функціонування середовища неповнолітніх та окремих його представників. Вона має обмежену розповсюдженість, є спрощеною, примітивною, порівняно зі звичайною підлітково-юнацькою та загальносоціальною культурою.

Зовнішня привабливість девіантної субкультури для неповнолітніх визначається:

- можливістю усунення актуального стану відчуження, ізоляції, забезпеченням психологічної підтримки та захисту;
- можливістю самоствердження та, принаймні, локального визнання, збереження чи переміщення рівня домагань в іншу сферу;
- елементами незвичайності, таємничості, конспіративності, екстремально-романтичними ситуаціями;
- зняттям абсолютної більшості правових і моральних обмежень та заборон;
- доступністю до будь-якої інформації, перш за все, інтимно-приватної та “дорослої”.

Психологічний зміст девіантної субкультури неповнолітніх найбільш повно фіксується, зберігається та відтворюється у життєвих цінностях і нормах поведінки. Вони полягають у такому.

– культурі фізичної сили, беззаперечне підкоренні слабшого сильнішому, нижчого вищому за неформальною ієрархією;

– зневажливому, брутальному ставленні до осіб протилежної статі в цілому, цинізм і ставева вседозволеність по відношенню до дівчат;

– знеціненні “офіційної”, “чесної” праці, підміні її ідеєю швидкого збагачення будь-якою ціною; неповазі до життя та здоров'я, майнових прав “чужих” осіб.

– біполярному ставленні до власного здоров'я: з одного боку, саморуйнування (алкоголь, наркотики, хвороби, що передаються статевим шляхом) і байдужість, з другого – активне зміцнення, якщо це пов'язано із девіантною поведінкою.

– відсутності співчуття, нечесності та двуликості по відношенню до “чужих”, співпереживанні та круговій поруці серед “своїх”.

– занятті різноманітними азартними іграми, як правило, “на інтерес”, вживання алкоголю, наркотиків, інших речовин;

– заохоченні до різних форм девіантної поведінки, їх демонстративного прояву, безумовного задоволення власних потреб за рахунок “чужих”;

– підвищеній відповідальності за дане “своїм” слово, обіцянку, оцінку тощо, безкомпромісність, жорстокість покарання за їх недотримання.

Девіантна субкультура проявляється через такі взаємопов’язані атрибути: традиції та звички; загальне оформлення зовнішності; татуювання; жаргон, прізвиська та “блатні” пісні; умовно-конспіративне спілкування.

Стисло охарактеризуємо кожен із цих атрибутів.

Традиції та звички. Найбільш розповсюдженими, але різними за прийомами і процедурою традиціями є прийняття до свого середовища та визначення в ньому статусу (так звана, “прописка” – традиція, запозичена із спеціальних виховних установ для неповнолітніх); зміна статусу та вигнання із середовища; відзначення подій і дат, пам’ятних для середовища чи окремих його членів. Так, наприклад, “прописка” передбачає з’ясування особистих якостей новачка, його “подвигів”, зв’язків і знайомств у неформальному середовищі неповнолітніх. Він проходить різні випробовування: перевіряється у фізичному єдиноборстві, стає об’єктом жартівливого, принизливого розігрування, виконує перевірочні завдання та ін. У разі успішної перевірки на “міцність” “прописка” завершується ритуалом прийняття “клятви” і визначенням статусу новачка.

Типовими звичками неповнолітніх є гіпертрофований прояв свого стану (регіт, здивування, голосна розмова); переміщення “зграсю”, збір на “своєму” місці та на “своїй” території; тримання рук у кишенях; чвиркання слиною крізь зуби; маніпулювання різними предметами, наприклад, перебирання чоток; вживання слабоалкогольних напоїв.

Загальне оформлення зовнішності. Цей атрибут має на меті демонстрацію належності до певної групи, угруповання неповнолітніх і виконуваної ролі. Він стосується одягу (спортивні костюми і взуття, короткі та розстебнуті куртки, в’язані шапочки із певною символікою), стрижки (“під нуль”, каре, їжачок, вистригання полосок, квадратів і т.п.), амулетів і прикрас на шиї, кистях та пальцях рук, у вухах.

Татуювання. Здебільшого неповнолітні віддають перевагу декоративно-естетичному татуюванню, яке здійснюється шляхом аплікації чи поверхневого нанесення у вигляді знаків, стилізованих

літер, тварин, що символізують східний календар, тощо. Це, насамперед, реакція на широке розповсюдження в останній час татування у кумирів неповнолітніх і молоді – музикантів, співаків, спортсменів, кінозірок. Але у середовищі неповнолітніх із девіантною орієнтацією переважає татування, що виступає символом належності. Такі татування наносяться більш глибоко у шкіру, у вигляді малюнків, надписів, умовних знаків, абревіатур (словоскорочень) одного кольору.

Пік татування припадає на 12-15 років і час перебування у спеціальних закладах та установах для неповнолітніх, а відтак, саме звідти татування запозичує основні функції:

– Особистісно-установча. Сигналізує середовищу про паспортні дані неповнолітнього: ім'я, вік, кількість судимостей, термін кожної з них, місця відбування покарання та ін.

– Стратифікаційна. Свідчить про загальний статус у середовищі неповнолітніх і статус у конкретній групі. Особливість татування із такою функцією полягає в тому, що низькостатусні татування наносяться примусово, а штучно завищуючі статус – примусово зводяться оточенням.

– Магічно-захисна. Вважається, що певний вид татування (хрести, розп'яття, куполи церков, алтарі тощо) охороняє неповнолітнього, захищає від впливу негативних сил, небезпеки.

– Сексуально-еротична. Засвідчує сексуальну орієнтацію, мрії, розчарування, цинізм по відношенню до сексуального партнера.

– Професійно-орієнтуюча. Сигналізує про бажану чи омріяну професію, рід занять, але частіше – про кримінальну спеціалізацію та пов'язані з нею особисті якості (хитрість, агресивність, безжальність).

– Чуттєво-сентиментальна. Повідомляє про важливі події, дати, місця знаходження, які неповнолітній бажає зафіксувати “назавжди”.

Основними самостійними або складовими елементами татування неповнолітніх є: слова, вирази, абревіатури, малюнки, тварини, зняття правопорушень й атрибути девіантного способу життя (карти, пляшка, шприц), зображення жінки у різних варіантах; хрест (церковний, міфологічний, фашистський), одна чи кілька крапок; жаргон, прізвиська та “блатні” пісні.

Жаргон є специфічною, офіційно ненормативною “мовою”, якою неповнолітні користуються для спілкування. Жаргон – найбільш динамічний, легкозасвоюваний елемент девіантної субкультури неповнолітніх. Загальна ознака жаргону як інструменту спілкування полягає в тому, що він поєднує компоненти підлітково-юнацького, військового, загальнокримінального та спеціального

(картярного, наркоманійного, токсикоманійного та ін.) жаргону. Порівняно з іншими віковими та професійними групами, неповнолітні найбільш активно (за частотою та питомою вагою жаргонних елементів) користуються жаргоном. Цьому сприяє загальне розтабування офіційної і повсякденної мови, особливо ненормативної лексики, яке спостерігається останнім часом.

Особливості жаргону неповнолітніх:

- широке вживання брутальних, нецензурних слів і виразів у вигляді “паразитів” і для “зв’язку слів” у міжстатевому й одностатевому спілкуванні;
- мінливість, динамізм, полізначущість окремих слів і виразів у різних осередках середовища неповнолітніх;
- найбільша психологічна привабливість, легкість використання, порівняно з іншими атрибутами субкультури;
- висока емоційна насиченість, образність, іронічність та “колючість”.

Структурно жаргон неповнолітніх включає слова та вирази, які мають специфічне, порівняно з офіційним, загальноновизнаним значення, а також умовні, штучні слова і вирази, яким надається певне значення.

Прізвиська неповнолітніх можуть розглядатися як складова, але відносно самостійна частина жаргону. Їх психологічний зміст полягає у персоніфікації, стратифікації та оцінці певних (найбільш помітних, важливих, на думку оточуючих) якостей неповнолітнього. Частина прізвиськ має спільні витоки із звичайними підлітково-юнацькими прізвиськами. Це стосується імен та прізвищ (Сергій – “Сірий”, Леонід – “Льоха”, Середенко – “Середа”), похідних від них (Рябченко – “Птиця”), елементів зовнішності та фізичного стану (“Рудий”, “Хиляк”, “Шкаф”). Прізвиська кримінально-девіантного походження пов’язані із правопорушеннями та виконуваною функцією (“Баклан”, “Стукач”, “Торпеда”, “Травець”, “Бандерша”), вживанням алкоголю й одурманюючих речовин (“Нюхач”, “Аплікаторщик”, “Кайфовик”), статусом у середовищі (“Чушка”, “Жаба”, “Помийка”, “Король”).

“Блатні” пісні використовуються неповнолітніми як засіб демонстрації певного ставлення (солідарності, розчарування у коханні, дружбі, приниження, переваги над “чужими” та ін.) та власних якостей (хорообрість, хитрість, кмітливість тощо). Найчастіше неповнолітні слухають та виконують пісні О. Розенбаума, В. Токарева, М. Шуфутинського, інших бардів, авторські пісні.

Умовно-конспіративне спілкування. Цей елемент субкультури неповнолітніх має героїко-романтичне забарвлення і використовується для обміну інформацією за допомогою спеціальних,

незрозумілих для оточуючих засобів. Вони несуть попереджуючу, забороняючу, спонукальну інформацію. Для цього використовуються звукові сигнали – свист, клацання пальцями, вигуки (“агас”, “шухер”, “менти” і т.п.), а також міміка і жести.

Умовно-конспіративне спілкування найкраще налагоджено у неповнолітніх, які причетні до незаконного обігу наркотиків та інших одурманюючих речовин, тих, хто вчиняє правопорушення шляхом раптового пограбування і шахрайства (різноманітні варіанти азартних ігор).

Важливим елементом внутрішньої психологічної структури девіантної поведінки неповнолітніх мотив. У зв’язку з цим можна виділити наступні достатньо розповсюджені девіантні мотиви.

Мотив психологічного та соціального відчуження. Він є результатом психологічного, а надалі, соціального (фактичного) відторгнення особистості референтними для неї особами та соціальними групами.

Коріння відчуження сягають у раннє дитинство і є наслідком емоційно збіднених, викривлених, недостатніх стосунків з близькими родичами, а надалі – з ровесниками. Це призводить до формування негативізму, егоцентризму, заздрісності, переживання вини та страху. Останні, в свою чергу, сприяють виникненню ситуативної та особистісної бентежності.

Поступово відчуження надає стосункам з оточуючими стійко конфліктного забарвлення, яке може трансформуватися у ворожечу. Психологічними наслідками відчуження є специфічне сприйняття оточуючих як чужих, відчуття ізоляції, самотності, неспівпадання соціальних очікувань особистості з дійсністю. Відчуження, розповсюджуючись на різні сфери способу життя (професійну, суспільно-політичну, сімейно-побутову та ін.), стає причиною загальної дезадаптації неповнолітнього.

Мотив відчуження, зазвичай, спонукає неповнолітнього до різноманітних форм агресії.

Мотив самоствердження та соціального визнання. Він є результатом стійко завищеного рівня домагань, нереального за індивідуальними можливостями задоволення.

Намагаючись досягти чи зберегти самоповагу, неповнолітній не переглядає свої життєві плани, а обирає асоціальний спосіб їх реалізації. Самоповага може розповсюджуватися переважно на один з рівнів, а саме: індивідуальний (для себе, у власних очах), груповий (для певної категорії оточуючих осіб чи певних груп), соціальний (для широкої спільності, середовища в цілому). Вона ж може розповсюджуватися і на всі рівні приблизно в однаковій мірі.

Мотив самоствердження та визнання обумовлює достатньо широкий спектр проявів девіантної поведінки, зокрема правопорушень корисливого та корисливо-насильницького характеру.

Мотив катарсичної розрядки та компенсації. Він виступає способом розрядки інтенсивних негативних емоцій (образу, ревності, роздратування, відчай і т.п.) та відповідних психічних станів.

Найчастіше такі емоції породжуються невдоволеністю міжособистісними стосунками – діловими, сімейно-родинними, дружньо-інтимними, комплексом неповноцінності, фрустрацією. Комплекс неповноцінності характеризується стійко заниженою самооцінкою, переконаністю особистості у власній збитковості, неспроможності до чогось, самовідчутті невдахи.

Даний мотив обумовлює різноманітні девіантні вчинки, спільними ознаками яких є швидкоплинність, звуженість свідомості, зовнішня безглуздість. Об'єктом таких вчинків може стати реальний винуватець, випадкова людина, матеріальні цінності.

Узагальненим супутнім чинником таких вчинків акцентуація особистості збудливого і застрягаючого типів. Ситуативними чинниками є провокуюча поведінка інших людей, а також алкогольне чи наркотичне сп'яніння.

Мотив аморальності та сексуальної вседозволеності. Він пов'язаний з аморальними потребами та збоченими нахилами. Їх психологічне підґрунтя складають різноманітні соціальні відхилення, які набувають індивідуально стійкого характеру. Це, зокрема, пияцтво і алкоголізм, наркоманія і токсикоманія, безладне статеве життя та ін.

Сприятливим фоном формування та актуалізації такого мотиву виступає розмивання моральних цінностей, втрата їх імперативного характеру, розповсюдженість у суспільстві девіацій поведінки.

Керуючись вищезазначеним мотивом, неповнолітній посту-пово, але неухильно надає своїй поведінці стійкого девіантного забарвлення: за постійністю вчинків (поодинокі-епізодичні-систематичні) та їх соціальними наслідками (аморальний вчинок правопорушення – злочин). Підсумовуючи вищевикладене, можна зазначити, що внутрішньоособистісний конфлікт представляє собою складне психологічне утворення, яке достатньо часто виникає у період неповноліття. Він призводить до різноманітних форм девіантної поведінки, зокрема, правопорушень.

Список використаних джерел

1. Бандурка А.М. Конфликтология / А.М.Бандурка, В.А.Друзь. – Харьков, 1997.

2. Бабосов Е.М. Конфликтология / Е.М.Бабосов. – Минск, 2000.
3. Долинська Л.В. Психологія конфлікту / Л.В.Долинська, Л.П.Матяш-Заяц. – К., 2011.
4. Іванов В.М. Юридична конфліктологія / В.М.Іванов, О.В.Іванова. – К., 2004.
5. Максимова Н.Ю. Психологія адиктивної поведінки / Н.Ю.Максимова. – К., 2002.
6. Медведєв В.С. Кримінальна психологія / В.С.Медведєв. – Київ, 2004.
7. Менделевич В.Д. Психологія девіантного поведіння / В.Д.Менделевич. – СПб., 2005.

The main directions of the research of the conflict as a psycho-legal phenomenon are analysed. The essence and the variety of intrapersonal conflict among minors are defined. The characteristics of deviant subcultures as an intermediary between the intrapersonal conflict and deviant behavior of juveniles is made. The typical motifs of deviant behavior of juveniles are defined and analysed.

Keywords: intrapersonal conflict, minors, deviant subculture, the motif of deviant behavior.

Отримано: 10.02.2012 р.

УДК 159.9:378.016

В.М.Сич

Зміст та особливості розвитку професійної свідомості майбутнього психолога в процесі навчання у ВНЗ

У статті розкрито поняття “професійна свідомість”, представлені основні елементи та параметри професійної свідомості студентів-психологів. Виявлені особливості формування професійної свідомості у студентів-психологів під час професійного навчання у ВНЗ. Дана характеристика професійної свідомості як суб’єктивної складової професії, продемонстровано механізм об’єктивного переходу професійної

свідомості в професійну діяльність. Розглянуто структуру професійної свідомості майбутнього психолога. Виявлено особливості розвитку професійної свідомості майбутнього психолога в процесі його навчання у ВНЗ.

Ключові слова: професія, професійна свідомість, професійна діяльність, аспекти професійної свідомості, структура професійної свідомості, професійне навчання студентів-психологів.

В статтю раскрыто понятие “профессиональное сознание”, представлены основные элементы и параметры профессионального сознания студентов-психологов. Выявлены особенности формирования профессионального сознания у студентов-психологов во время профессионального обучения в ВУЗЕ. Данная характеристика профессионального сознания как субъективной составляющей профессии, продемонстрирован механизм объективного перехода профессионального сознания в профессиональную деятельность. Рассмотрена структура профессионального сознания будущего психолога. Выявлены особенности развития профессионального сознания будущего психолога в процессе его обучения в ВУЗЕ.

Ключевые слова: профессия, профессиональное сознание, профессиональная деятельность, аспекты профессионального сознания, структура профессионального сознания, профессиональное обучение студентов-психологов.

Постановка проблеми. Сучасні підходи до професійної підготовки майбутнього психолога вимагають створення умов для становлення його як суб'єкта професійної діяльності, розвитку його професійної свідомості, виховання духовно-моральної особистості. Одним з потужних факторів, що впливають на перспективи розвитку майбутнього психолога як фахівця є професійна свідомість. Вона сприяє вирішенню завдань залучення майбутнього психолога до моральних цінностей, надання допомоги в життєвому самовизначенні, розвитку творчої ініціативи та самостійності. Професійна свідомість майбутнього психолога включає в себе систему професійних знань, цінностей, цілей, мотивів, норм, настановлень і уявлень, що визначають позицію психолога стосовно особистості клієнта.

Слід зазначити, що питання розвитку професійної свідомості особистості вже були предметом уваги дослідників. Так, вивченням професійної свідомості та самосвідомості суб'єкта діяльності займалися Г.В. Акопов, О.Ю. Артем'єва, М.Й. Боришевський, Т.М. Буякус, Н.О. Кучеровська, Д.О. Леонтьєв, І.Я. Лернер, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, Н.І. Пов'якель, Д.В. Ронзін, Л.В. Ритар, В.А. Сластьонін та ін. Окремі аспекти професійної свідомості психолога розглядалися рядом дослідників (Т.В. Акопов, О.Ю. Ар-

тем'єва, І.Б. Ханіна, А.І. Зеліченко, Г.І. Степанова, Н.О. Курчеровська, Н.Ф. Шевченко).

Водночас аналіз наукової літератури з проблем становлення професійної свідомості виявив, що особливості розвитку професійної свідомості майбутніх психологів у процесі їх професійної підготовки в достатній мірі не досліджувались.

Мета нашого дослідження – теоретичний аналіз та емпіричне дослідження особливостей розвитку професійної свідомості майбутнього психолога в процесі його навчання у ВНЗ.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Одним з напрямків розробки проблеми становлення професійної свідомості майбутнього психолога може стати осмислення глибинних детермінант, психологічних механізмів, які оптимізують процес становлення його професійної свідомості.

Такі дослідники, як Т.В. Кудрявцев, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна та ін., зазначають, що професійний розвиток – це, насамперед, процес формування професійної свідомості й самосвідомості [3; 5; 6]. Виходячи із цього, можна вважати, що в період професійного навчання входження в професійну діяльність характеризується істотними змінами в сфері самосвідомості.

Як свідчить аналіз теоретичних положень, що визначають сутність професійної свідомості майбутнього психолога [2; 7; 8], професійна свідомість майбутнього психолога може трактуватися як: 1) атрибут суб'єкта діяльності та професійної підготовки; 2) система усвідомлених професійно необхідних знань, що включає усвідомлення професійно значущих цінностей, які забезпечують професійну активність і планування професійного шляху; 3) здатність суб'єкта до ціннісно-сміслового саморегулювання; 4) фундаментальна умова професійного розвитку майбутнього психолога; 5) показник професійного самовизначення.

Професійна свідомість майбутнього психолога має свої змістовні і динамічні характеристики. Професійна свідомість майбутнього психолога:

- відносно стійке психічне надбання суб'єкта діяльності, що піддається внутрішнім змінам і накладає відбиток на всі його життєві прояви;
- здатна, як і свідомість в цілому, відображати об'єктивну дійсність, але під певним, притаманним тільки йому, кутом зору;
- дозволяє йому вибудувати своє ставлення до професійної реальності, до себе як до фахівця, до інших суб'єктів, долати професійні труднощі і вирішувати професійні завдання.

Варто зазначити, що до суб'єктивного аспекту професії належать професійні знання, уміння і навички, а також суспільні норми, цінності, ідеали, що засвоюються індивідом в ході відповідної діяльності або при підготовці до неї. Тобто, можна сказати, що суб'єктивна складова професії полягає у виділенні і розвитку професійної свідомості.

Професійна свідомість, як форма суспільної свідомості є собою сукупністю основних соціальних вимог, ідеалів, уявлень, звернених до конкретної професії і покликаних регулювати професійні відносини людей і співвідносити вузькопрофесійні вимоги з суспільними установками.

Як зазначає Г.В. Лазутіна, професійна свідомість – системне утворення, предметом відображення якого виступає конкретна професійна діяльність і функцією якого є регулювання цієї сфери соціальної активності людини. Отже, поняттям “професійне свідомість” позначається та частина суспільної свідомості, яка виникає в її структурі як проєкція спеціалізації трудового досвіду конкретних професійних груп в результаті суспільного поділу праці [4].

У структурі професійної свідомості виділяють два аспекти:

- нормативний, який простежується в системі професійної ідеології, тобто зведення вимог, які суспільство висуває до фахівців-професіоналів, а також системи норм, що регулюють відносини фахівців між собою;
- індивідуально-особистісний, який проявляється як професійна психологія, тобто індивідуальні переконання фахівців, що стали частиною системи їх загальносвітглядних поглядів, що стосуються праці і власне бачення своїх професійних обов'язків. Індивідуально-особистісний аспект професійної свідомості часто характеризується як професійна свідомість особистості, або професійна самосвідомість, і розглядається як частина загальної самосвідомості особистості, що представляє собою розвиток уявлень особистості про свої професійні якості, які необхідні їй для професійної діяльності.

Істотною умовою готовності особистості до певної професійної діяльності є сформованість її професійної свідомості, що включає в себе систему усвідомлених професійно-необхідних узагальнених і оперативних знань про цілі, засоби, плани і програми професійної діяльності, про об'єкти та суб'єкти професійної взаємодії, про параметри і норми оцінки ефективності професійної діяльності.

Одним з важливих аспектів дослідження є розгляд структури професійної свідомості майбутнього психолога. Слід відзначити, що

професійна свідомість представників однієї професії включає в себе ряд загальних компонентів, що обумовлені характером професійної діяльності:

- гносеологічний компонент, до якого відносяться необхідні для даного виду професійної діяльності теоретичні та історичні знання, уявлення про предмет професійної діяльності, її місце в суспільстві, про функції та принципи даної професії. Необхідно відмітити, що гносеологічний компонент професійної свідомості передбачає не механічне засвоєння певної сукупності знань, а включення цих знань в світогляд спеціаліста;

- практичний компонент, що включає практичні вміння та навички, правила і норми професійної діяльності, що відображають особливості процесу даного виду професійної праці. Цей компонент професійної свідомості формується в процесі здійснення професійної діяльності і є свого роду досвідом роботи. Він тісно пов'язаний з рівнем розвитку громадського знання і науково-технічним прогресом;

- аксіологічний компонент, що складається з професійно-моральних цінностей і зразків поведінки, які є результатом вибору спеціалістом такого варіанта професійної поведінки, в якому можуть реалізуватися стимули та моральні настанови індивіда як члена професійного співтовариства. Цей компонент професійної свідомості часто формується стихійно і представляє інтуїтивне узагальнення професійно-морального досвіду практичної і теоретичної діяльності представника тієї або іншої професії. Однак на його формування впливає професійна етика як нормативно-документальне вираження моралі професійної групи [1].

Деякі психологи [2; 7] припускають, що структура професійної свідомості складається з трьох компонентів: когнітивного, афективного й поведінкового (Я-Розуміння, Я-Ставлення, Я-Поведінка).

Когнітивний компонент професійної свідомості представляє процес відображення та оцінювання суб'єктом професійної реальності, професійної діяльності. До когнітивного компонента професійної свідомості майбутнього психолога можна віднести: узагальнений образ Я-реального як суб'єкта професійної діяльності; професійні Я-образи (за тимчасовим критерієм – минулого, сьогодення, майбутнього свого як професіонала; за критерієм реального, ідеального й можливого); ситуативні Я-образи як суб'єкта професійної діяльності; Я-образ як професіонала в очах оточуючих (колеги й клієнти); професійні еталони як критерії оцінки професійної поведінки й професійних результатів; образ професії й система критеріїв оцінки професійної поведінки.

До афективного компонента професійної свідомості майбутнього психолога відносяться: загальна професійна самооцінка; самооцінка своїх професійних здатностей індивіда; самооцінка професійної теоретичної й практичної компетентності; самооцінка своїх особистих професійно важливих якостей; рівень професійної самоефективності (віра у свою професійну ефективність у майбутньому); рівень самоповаги й прийняття себе як професіонала; рівень професійних домагань.

Що стосується поведінкового компонента професійної свідомості майбутнього психолога, то основними функціями тут є самоконтроль і саморегуляція суб'єкта в професійній діяльності. Ці функції реалізуються через професійну ідентифікацію й професійне самовизначення, у результаті якого формується професійна позиція майбутнього психолога.

В процесі трудової діяльності професійна свідомість об'єктивується в професійну діяльність. При цьому професійна свідомість, що об'єктивувалася в професійну діяльність, включає в себе не стільки прагнення до якогось професійного ідеалу, скільки орієнтацію спеціаліста на чесне виконання своїх обов'язків [1].

Результати дослідження та їх обговорення. В експериментальному дослідженні, що було проведено на базі Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, брали участь студенти 1-5 курсів факультету психології. Віковий склад досліджуваних – від 19 до 21 років. Загальна кількість складала 125 осіб.

Для проведення експериментального дослідження нами були використані такі методики:

- опитувальник на виявлення рівня розвитку професійної свідомості (А.В. Губанова, Р.А. Гайнуліна);
- анкета на виявлення ставлення до своєї професії (модифікація методики "Асоціативний ореол професії" Є.О. Клімова).

Спочатку в нашому дослідженні був використаний опитувальник на виявлення рівня розвитку професійної самосвідомості. Опитувальник містить 13 питань, розподілених за 3 шкалами: образ професії, образ Я, залучення до професійної культури. За допомогою спеціального ключа визначається рівень професійної самосвідомості: побутовий рівень; зовнішньорефлексивний рівень; внутрішньорефлексивний рівень.

Як свідчать результати дослідження рівня розвитку професійної свідомості (див. табл. 1), у студентів психологів всіх курсів переважає зовнішньорефлексивний рівень професійної самосвідомості, який поступово зростає від курсу до курсу, а побутовий

рівень менш поширений. Тобто, можна сказати, що більшість студентів оцінюють себе "очима" інших значущих людей, наприклад, однокурсників, спостерігається бажання бути подібними їм. Більшою мірою актуалізуються соціальні якості, а не фізичні та духовні. Студенти намагаються відповідати "Я" належному (залежно від значущості соціуму), порівнюють себе з іншими. Поведінка регулюється соціальними очікуваннями і нормами.

Таблиця 1

Результати дослідження рівня розвитку професійної свідомості особистості майбутніх психологів

Рівні	Кількість студентів, у %				
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс
побутовий	20	20	12	12	8
зовнішньорефлексивний	44	44	48	48	52
внутрішньорефлексивний	36	36	40	40	40

Далі ми використали запропонований Є.О. Клімовим методичний прийом виявлення, так званого, асоціативного ореолу професії, суть якого зводиться до наступного. Досліджуваному (після встановлення контакту в індивідуальному обстеженні) пропонується письмово перелічити ті професії, види робіт, заняття, які, як він вважає, чимось схожі на його майбутню професію, родинні їй. Показниками, у нашому випадку, були загальна кількість асоційованих професій, якісний склад асоціацій (адекватність, істотність і інші характеристики), ознаки споріднення професій, що були виділені досліджуваними. У результаті було отримано близько 485 висловлювань від 125 досліджуваних.

Студенти-психологи першого курсу, незважаючи на відсутність реальної професійної діяльності, уже на цій стадії мають професійну самосвідомість, яка проявляється у факті усвідомлення своїх професійних здатностей, потенцій і перспектив. Як свідчать результати дослідження, уявлення першокурсників про професійну діяльність практичного психолога розмиті й близькі з професійним стереотипом, що проявляються в суспільній думці. Образ професії при цьому включає, в основному, зовнішні відмітні ознаки діяльності, а більш глибокі, операціонально-технічні ознаки в цьому образі відсутні (див. табл. 2).

У студентів-психологів другого курсу формується більш поглиблене уявлення про професію. Проте, це більшою мірою пов'язано з кількісним, а не якісним зростанням. Образ професійної діяльності на цьому курсі включає безліч різноманітних ознак, але істотні ознаки тут не вичленовуються ще повною мірою (див. табл.

2), хоча рух у цю сторону відбувається, і це видно на прикладі зміни в системі критеріїв професіоналізму.

Таблиця 2

Кількість критеріїв споріднення професії “психолог” з іншими професіями позначених майбутніми психологами

Ознаки	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс
Професії в цілому	18	29	32	20	13
Суб’єкта професійної діяльності	22	23	21	30	35
Операціонально-технічні	0	1	9	16	19
Етичні	0	0	1	5	6

Як видно з табл. 2, на третьому курсі у студентів-психологів уявлення про професію продовжує поглиблюватися, уточнюватися й диференціюватися. В образі професії з’являються ознаки, що характеризують операціонально-технічну сторону діяльності практичного психолога.

Дані табл. 2 вказують на те, що в уявленні про професійну діяльність у студентів-психологів четвертого курсу все вагомніше місце починають займати операціонально-технічні характеристики. Також з’являється ще одна група ознак, що характеризують етичну сторону діяльності практичного психолога. Поява в образі професії етичних параметрів говорить про розуміння студентами-психологами істотних відмінностей практичної психології від інших професій та важливого аспекту в професійній діяльності психолога, що пов’язаний з обмеженнями в професії й усвідомленні її високої відповідальності.

Що стосується студентів-психологів п’ятого курсу, то тут ми бачимо найбільш чітке й диференційоване уявлення у них про професійну діяльність (див. табл. 2).

Висновки. Отже, професійна свідомість майбутнього психолога – це форма відображення професійної реальності, інтегральне особистісне утворення суб’єкта майбутньої діяльності, становлення якого здійснюється під впливом професійного навчального середовища, проявляється в системі мотивів, особистісних смислів і цілей, робить об’єктом роздумів професійні знання, здібності та особистісні якості, забезпечуючи успішне здійснення майбутньої професійної діяльності.

Проведене емпіричне дослідження показало, що формування професійної свідомості майбутнього психолога починається в процесі професійного навчання у ВНЗ, але цей процес має свої особливості, які проявляються по-різному на різних стадіях професійного навчання. Майбутні психологи на ранніх стадіях професійного навчання усвідомлюють свої професійні здатності,

потенції і перспективи. Проте, у них проявляється тенденція до завищення професійної самооцінки й рівня домагань при розмитому уявленні про специфіку професійної діяльності. На другому курсі в майбутніх психологів проходить стадія первинної кризи професійної свідомості, коли у них відбувається формування основних уявлень про професійну діяльність і переживання неузгодженості уявлень про себе й професійні вимоги. Потім, на третьому та четвертому курсах, у майбутніх психологів відбувається істотна корекція уявлень про професійну діяльність, яка веде до зміни професійного Я-образу й корекції професійної самооцінки. Останній випускний курс навчання є свого роду переломним етапом у ході професійно-особистісного розвитку майбутніх психологів. У студентів п'ятого курсу проходить стадія вторинної кризи професійної свідомості. В них відбувається зміна навчально-професійної на професійно-практичну діяльність і усвідомлюються нові вимоги до особистості.

Становлення та розвиток професійної свідомості майбутніх психологів буде ефективнішим і більш конструктивним, якщо у рамках діяльності психологічної служби ВНЗ буде реалізовуватися програма психологічного супроводу і підтримки студентів на всіх етапах їх професійного становлення.

Список використаних джерел

1. Ангеловский А.А. Анализ понятий профессия, профессиональное сознание, профессиональная деятельность, профессионализм // Известия Самарского научного центра Российской академии наук / А.А. Ангеловский – Т. 12. – №5(2). – Самара, 2010. – С. 306-314.
2. Гусякова Н.И. Психологические механизмы становления профессионального сознания будущего учителя: Автореф. дисс... докт. психол. наук: 19.00.07 / Н.И. Гусякова; ГОУ ВПО "Поволжская государственная социально-гуманитарная академия". – Самара, 2010. – 43 с.
3. Кудрявцев Т.В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Т. В. Кудрявцев, В.Ю. Шегурова // Вопросы психологии. – 1983. – В. 2. – С. 51-59.
4. Лазутина Г.В. Профессиональная этика журналиста / Г.В. Лазутина. – М., 2000. – С. 79.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.
6. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л.М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – В. 4. – С. 28-38.

7. Пономарев Я.А. Психология творения: Избранные психологические труды / Я.А. Пономарев. – М. – Воронеж: МОДЭК, 1999. – 480 с.
8. Шевченко Н.Ф. Формування професійної свідомості практичних психологів у системі вищої освіти: Автореф. дис... докт. психол. наук: 19.00.07 / Н.Ф. Шевченко; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2006. – 34 с.

The article discloses the concept of “professional consciousness”, presents the main elements and parameters of professional consciousness of students-psychologists. The peculiarities of formation of professional consciousness of the students-psychologists during professional training in the UNIVERSITY. This characteristic of the professional consciousness as a subjective component of the profession, demonstrated the mechanism of the objective of the transition of the professional consciousness in the professional activity. The structure of professional consciousness of the future psychologist. The peculiarities of the development of professional consciousness of the future psychologist in the process of his education in the UNIVERSITY.

Key words: the profession, professional conscience, professional activity, aspects of professional consciousness, the structure of professional consciousness, professional training of students-psychologists.

Отримано: 2.02.2012 р.

УДК 316.614: 364.26

О.О.Ставицький

Гендерні відмінності у ставленні до людей з особливими потребами

У статті розкриваються та уточнюються поняття “гандикапізм”, “гандикап” та “гандикапність”. Здійснено аналіз емпіричного дослідження проявів гандикапності у жінок та чоловіків стосовно людей з особливими потребами.

Ключові слова: гандикапізм, гандикап, гандикапність, інвалідність.

В статті розкриваються і уточнюються поняття “гандикапізм”, “гандикап” і “гандикапність”. Проведен аналіз емпіричного дослідження проявлених гандикапності у жінок і чоловіків по відношенню до людей з особливими потребами.

Ключевые слова: гандикапизм, гандикап, гандикапность, инвалидность.

Постановка проблеми. Інвалідність є предметом дослідження багатьох наук: медицини, соціальної роботи, фізичної реабілітації тощо, кожна з них вивчає свій предмет відповідно до своїх методів дослідження. Сьогодні проблема психологічних аспектів інвалідності – гандикапізм, гандикап, гандикапність (без вживання цих термінів) – вивчалася лише в межах спеціальної психології та педагогіки, де основна увага приділялась психологічному дизонтогенезу та видам порушень психічного розвитку, відхиленням від норми психічного розвитку дітей з вродженими або набутими дефектами сенсорної, інтелектуальної, емоційної сфер. Інваліди є членами різних вікових, гендерних та етнічних груп, проживають у різному соціальному оточенні – в сім'ї або в умовах стаціонару, залишаються поза увагою психологів, незважаючи на наявне соціальне замовлення [5, с. 3].

Річ у тім, що інвалідизована людина існує у суспільстві (сім'ї, навчальній, трудовій групі тощо), вона спілкується із родичами, друзями, знайомими, з представниками медицини, сфери обслуговування тощо. А враховуючи те, що в Україні кожна десята людина має статус інваліда та тенденція щодо росту цього показника – невтішна (враховуючи економічну, соціальну, політичну кризу), не помічати наявну соціально-психологічну взаємодію членів суспільства з інвалідизованою його частиною стає неможливо. Саме тому ми здійснили спробу [6] розкрити суто психологічний зміст понять “гандикап”, “гандикапізм” та ввели нове поняття “гандикапність”.

Враховуючи це, метою статті є виявлення впливу різних соціально-психологічних чинників на розуміння суспільством проблем та психології людей з особливими потребами; з'ясування рівня сформованості рис гандикапності стосовно інвалідизованої частини суспільства.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Теоретична частина. Поняття гандикапу та гандикапізму знаходиться на початковому етапі наукового становлення та практично не досліджене. Зустрічаються різні тлумачення “гандикапу” (англ. *handicaps*). Його трактують як перегони, спортивні змагання, в яких більш слабким учасникам з метою збільшення їх шансів на успіх надається фора [1]; спосіб відображення лідерства на попередніх етапах, яке виражається у більш ранньому виході на старт на наступних етапах [2].

З власне психологічної точки зору, це поняття пояснюється як стан, при якому поєднання фізичних, розумових, психологічних та соціальних якостей людей з особливими потребами ускладнює

процес пристосування, не дозволяючи їм досягнути оптимального рівня розвитку і функціонування [4]. Тобто гандикап – це психологічний комплекс, індивідуальне, внутрішнє прийняття себе людиною з особливими потребами, деформований образ “Я” під впливом функціональних обмежень особистості. Л.С. Виготський називав цей феномен “повною недовершеністю або соціальною інвалідністю” [3, с. 73].

Слід відрізнити інвалідність – фізична або психічна вада, що порушує функціонування індивідуума, від гандикапу – певного комплексу соціальних і психологічних реакцій на цей стан.

Інвалідність не обов’язково передбачає комплекс гандикапу. Неповносправна людина може відчувати свою неповноцінність, несхожість на інших, меншовартість, що призводить до руйнації її стосунків із суспільством, зменшення соціальної активності, самоізоляції.

З іншого боку, людина з особливими потребами може відчувати себе повноцінним членом суспільства, бути соціально адаптованою та мати можливості для самореалізації. В даному випадку інвалідність не є провідною характеристикою, яка зумовлює перебудову “Я-концепції” людини, та зазвичай не впливає, на спосіб її життя та специфіку самоствавлення.

Р. Корсіні (Raymond Corsini) та А. Ауербач (Auerbach) поняття “гандикапізм” тлумачать як заботони стосовно осіб з певними відхиленнями від норми, тобто воно стає, таким чином, різновидом расових і гендерних стереотипів, що існують у нашому суспільстві як у відкритих, індивідуальних й інституціональних, так і в прихованих, латентних формах [4].

Ми погоджуємось із цією думкою та поняття “гандикапізм”, трактуємо як суспільне явище, що актуалізується за рахунок негативних уявлень про неповносправних. Такі погляди містяться в суспільній свідомості, а також виявляються на несвідомому рівні як колективне підсвідоме (архаїчні стереотипи), які функціонують за рахунок архетипів.

У процесі дослідження, поряд із терміном “гандикапізм”, що розглядається як суспільне явище, тенденція до негативного оцінювання та ставлення щодо людей з обмеженими можливостями, яке виявляється в суспільстві та функціонує на рівні соціальних установок і стереотипів, ми виділяємо поняття “гандикапність”, розглядаючи його як характерологічну рису особистості. Тобто, з огляду на *індивідуальний* прояв соціальної установки гандикапізму, гандикапність – це *рису характеру*. З точки зору *суспільних (групових)* проявів гандикапізму, ми

погоджуємось із позицією Р. Корсіні та А. Ауербаха щодо трактування цього поняття як *соціальної установки, певних хибних поглядів щодо людей з особливими потребами*.

Аналізуючи всі описані в психологічній науці риси характеру, ми побачили, що ставлення до людей з інвалідністю розкривається через такі характерологічні терміни, як жорстокість, інтолерантність, байдужість, черствість, агресивність тощо. Ці та інші поняття використовуються і для характеристики людей, які цілком здорові та не відносяться до категорії неповносправних. Коли ми говоримо про доброту, акуратність, чесність тощо, ми з самого терміна чітко розуміємо предмет (об'єкт), до якого висловлюємо своє ставлення. Терміну, який виражає ставлення ж до людей з обмеженими можливостями не існує. Тобто, ставлення якимось виражається, а описується через загальні поняття, власної назви така риса характеру не має. Саме тому ми, вивчаючи гандикапізм як категорію, що охоплює велику багатогранність взаємовідносин, які пов'язані з соціумом, людьми та інвалідами, запропонували власний термін, який конкретизує ставлення саме до людей з інвалідністю – гандикапність. Отже, коли ми говоримо, що індивід є носієм гандикапності, то чітко розуміємо, що це є негативне ставлення до людей з певними вадами, а не до будь-кого іншого.

Отже, гандикапність *це індивідуально-психологічна властивість, яка виявляється в поведінці, емоційних станах та експресивних реакціях щодо людей з вадами фізичного або психічного розвитку*. Тобто, з огляду на індивідуальний прояв соціальної установки гандикапізму, гандикапність – *це риса характеру* [6, с. 34 – 35].

Практична частина. З метою емпіричного вивчення рівня сформованості гандикапності у членів суспільства ми розробили комплексну систему діагностики даного явища за допомогою ряду методів. У цій статті ми зупинимось лише на одній із них: методика ситуативного моделювання ставлення до інвалідів, яка містить набір із 30 ситуативних завдань.

В основі побудови методики лежить проєктивний принцип, тобто стимульний матеріал має невизначений, нечіткий, розмитий характер, що дозволяє обстежуваному вільно проєктувати на нього свої підсвідомі думки та переживання. Методика поєднує в собі принципи побудови, властиві групі проєктивних методик, типу “Незавершені речення” та “Закінчення розповіді”, і спрямована на виявлення ставлення до неповносправних з урахуванням таких його компонентів, як когнітивний, емоційний та поведінковий. Для цього обстежуваному пропонується уявити, щоб він думав, відчував

та хотів зробити в різних ситуаціях взаємодії з людиною, що має певні вади.

При здійсненні якісного аналізу даних методика дозволяє виявити ряд особистісних рис та емоційних станів, що виникають при взаємодії з інвалідизованими людьми, зокрема: гнів, відраза, презирство, страх, сором, ворожість, тривога, егоїзм, прагнення до домінування, антипатія, інтолерантність, упередження, нерозвинена емпатія, депресивні стани.

Кількісний аналіз даних здійснюється відповідно з ключем та дозволяє виявити, є ставлення людини до неповносправних позитивним, негативним чи невизначеним.

Також за допомогою даної методики можна спрогнозувати, чи буде оптант поводити себе агресивно при взаємодії з інвалідизованими й визначити, в якій формі буде ця агресія проявлятися.

Узагальнені результати проведеного дослідження можна представити у формі діаграми (рисунок 1), де за кожною шкалою показано середній бал ставлення до інвалідизованої частини населення чоловіками та жінками.

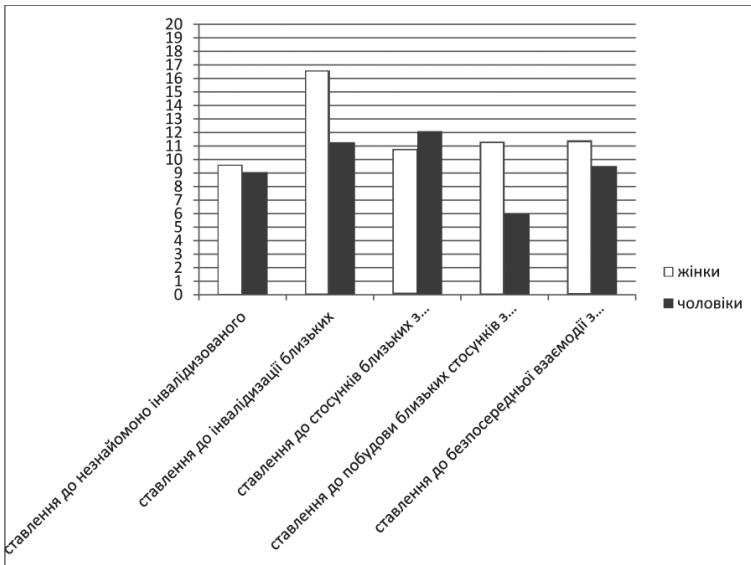


Рисунок 1. Узагальнене ставлення жінок та чоловіків до інвалідизованого населення

($n = 472$, з них жінок – 247, чоловіків – 225)

Найбільша кількість респондентів (як чоловіків, так і жінок) проявляє нейтральне (від 5 до 15 балів). У рамках цього діапазону:

чим вищий бал, тим вищий прояв гандикапності в опитантів за шкалою.) ставлення до взаємодії з інвалідами. Вони не проти контактів з ними, але воліли б обмежити таку взаємодію. Спілкування з інвалідами відбувається рідко, і лише при необхідності. Такі опитанти не бажають утворювати з інвалідами дружні зв'язки та почуваються тим краще, чим більшою є психологічна дистанція між ними.

Негативне (понад 15 балів) ставлення до взаємодії з інвалідами характерне у більшій мірі жінкам, ніж чоловікам. Вони прагнуть уникати будь-яких контактів з інвалідами, проявляючи гандикапність фобічного типу, оскільки контакти з людьми з обмеженими можливостями призводять до зміни емоційного фону, зниження настрою та суб'єктивного погіршення самопочуття. Уникнення взаємодії виступає як захисна дія, спрямована на збереження психічної рівноваги.

Для більш детального аналізу гендерних відмінностей ставлення до інвалідизованих представимо отримані дані у відсотковому співвідношенні. Результати представимо у вигляді таблиці 1.

Таблиця 1

Гендерні відмінності ставлення до людей з функціональними обмеженнями за методикою ситуативного моделювання ставлення до інваліда (%)

Шкали	Ставлення		Нейтральне		Негативне	
	жінок	чоловіків	жінок	чоловіків	жінок	чоловіків
узагальнений образ інваліда	7,94	12	77,06	76	15	12
ставлення до інвалідизації близьких людей	2,13	6	33,85	51,6	64,02	42,7
ставлення до стосунків близьких людей з інвалідами	5,02	9,06	72,91	73,44	22,07	17,05
ставлення до побудови близьких стосунків з інвалідом	4,07	7,03	70,87	72,93	25,06	20,04
ставлення до можливості безпосередньої взаємодії з інвалідом	15,27	20,54	76,39	74,42	8,34	5,04

Аналіз показників за шкалою “Ставлення до незнайомого інваліда (узагальнений образ інваліда)” дозволяє визначити, що більшість обстежуваних, як чоловіків так і жінок, проявляють

нейтральне ставлення до інваліда, а його образ складається з невизначених та суперечливих характеристик.

Помітно, що більша кількість чоловіків, ніж жінок, позитивно сприймає незнайомого інваліда. Отже, в чоловіків сформовані такі уявлення про людей з обмеженими можливості, що дозволяють оцінити та усвідомити їх позитивні якості, тоді як жінки в більшій мірі підвладні впливу негативних стереотипів і проявляють меншу здатність до об'єктивної оцінки інваліда.

Серед опитаних, що негативно оцінюють незнайомого інваліда переважають жінки. У них образ людини з функціональними обмеженнями викликає значну кількість негативних емоцій, що сприяє приписуванню їм негативних рис та властивостей.

Яскраво помітні гендерні відмінності за шкалою "Ставлення до інвалідації близьких людей". Так, слабка реакція на інвалідацію значущої для опитаного особи виникає в більшій кількості чоловіків, ніж жінок, що пов'язано зі ставленням респондентів до інвалідів в цілому. Жінки схильні приписувати людям з обмеженими можливостями такі риси, як залежність, неповноцінність, слабкість, нездатність про себе подбати та самореалізуватися в соціумі. Відповідно і звістка про інвалідацію близької людини сприймається як трагедія. Чоловіки ж оцінюють інвалідів як людей, здатних до адаптації та пристосування до життя в здоровому соціумі, тому змодельована ситуація набуття вади близькою людиною хоча і сприймається негативно, але стану афекту не викликає.

Значно різниться також кількість респондентів, що проявляють бурхливу реакцію на звістку про інвалідацію близької людини. Було виявлено, що саме жінки схильні до такого способу реагування, оскільки їм властива вразливість та емоційність. Більшість жінок відчувають при цьому широкий спектр негативних емоцій та психічних станів, серед яких найчастіше проявляється відчай, депресивні стани, фрустрація, апатія, тривога щодо майбутнього. Такі респонденти не вірять в те, що неповносправний зможе влаштувати своє життя, проявляти соціальну активність, адаптуватися в соціумі.

Помірну реакцію ситуація інвалідації значущої людини викликає у більшості чоловіків, оскільки вони оцінюють можливості інвалідів більш об'єктивно, не схильні до драматизації та вірять в те, що людина з особливими потребами може жити звичайним життям, займатись суспільно корисною працею та мати широку сферу соціальних контактів.

За шкалою "Ставлення до стосунків близьких людей з інвалідами" як у жінок, так і в чоловіків переважає нейтральне

ставлення, тобто більшість опитаних не будуть чинити значних перешкод щодо побудови тісних відносин між значущою для них людиною та інвалідом, хоча така перспектива не викликає у них позитивних емоцій та думок.

Позитивне ставлення до такої взаємодії проявляє більше чоловіків, ніж жінок, що пов'язане з кращим ставленням чоловіків до інвалідів в цілому та здатністю до їх об'єктивної оцінки. Жінки ж рідко позитивно оцінюють перспективи такої взаємодії, намагаються застерегти близьку людину, вказуючи на негативні наслідки цих стосунків, труднощі, що їх супроводжуватимуть.

Негативне ставлення до стосунків близької людини з інвалідом переважає у жінок, чоловіки ж більш лояльно ставляться до можливості таких контактів, вважаючи, що значуща для них людина сама повинна зробити вибір, визначитись, з ким будувати стосунки, а з ким ні.

За шкалою "Ставлення до побудови близьких стосунків з інвалідом" більшість респондентів, як серед жінок так і серед чоловіків, проявляють нейтральне ставлення. Тобто опитані допускають можливість тісних контактів з інвалідом за певних умов, але в більшості випадків прагнули б уникнути зближення з інвалідизованим. Виключення становить ситуація, коли людина набула інвалідності вже після встановлення близьких стосунків. У цьому випадку переважна більшість респондентів говорять про намір продовжити взаємодію, стверджуючи, що вада не стане перешкодою для їх спілкування та не змінить почуттів.

Негативне ставлення до тісних стосунків з інвалідом у більшій мірі характерне жінкам, ніж чоловікам. Вони не допускають можливості встановлення близьких контактів з людьми з функціональними обмеженнями, особливо, коли мова йде про одруження. Така перспектива викликає негативні емоції та уявлення, де інвалід виступає як тягар, людина залежна, з низьким рівнем життя, про яку потрібно постійно дбати. Не бажаючи брати на себе таку відповідальність, жінка уникає взаємодії з інвалідом, створюючи між ним і собою емоційну дистанцію. Натомість чоловіки оцінюють людину з обмеженими можливостями, перш за все, як особистість, що дозволяє створити об'єктивне ставлення до неї, побудоване на пізнанні її позитивних та негативних якостей. Якщо чоловік знаходить в такій людині риси, що йому подобаються, він допускає можливість створення з нею сім'ї.

Серед чоловіків більше осіб, що проявляють позитивне ставлення до тісних контактів з інвалідом. Вони готові до встановлення дружніх та більш близьких стосунків з людиною з

особливими потребами, оскільки бачать в ній, перш за все, людину, не акцентуючи увагу на наявній ваді, особливо, якщо вона не є візуально вираженою.

За шкалою “Ставлення до можливості безпосередньої взаємодії з інвалідом” спостерігається найбільший прояв позитивного ставлення, порівняно з показниками інших шкал. Це свідчить про високу готовність респондентів контактувати з інвалідами, підтримуючи з ними певну психологічну дистанцію. Такі контакти носять офіційний характер, передбачаючи взаємодію з інвалідом на робочому місці, або ж надання йому допомоги як виконання обов’язку. При виявленні гендерних відмінностей помітно, що позитивне ставлення до такої взаємодії в більшій мірі притаманне чоловікам. Думка про взаємодію з інвалідом не викликає в них негативних емоцій і переживань, їм притаманна висока готовність до співпраці з людьми з обмеженими можливостями, високий ступінь їх прийняття.

Висновок. Отже, аналіз достатньо репрезентативної вибірки дозволяє нам зробити ряд висновків:

– У суспільній свідомості панівним є нейтральне ставлення до людей з особливими потребами стосовно узагальненого образу інвалідизованої людини. Водночас, негативно ставляться до неповносправних вдвічі більше людей, ніж тих, хто їх образ сприймає позитивно. Практично 15 % населення є носіями виражених рис гандикапності.

– Чоловіки виявили більш високу толерантність до інвалідизованих, ніж жінки, хоча традиційно вважається, що жінки більш лояльні до неповносправних ніж представники сильної статі. Це можна пояснити тим, що чоловіки менше бояться та переживають страх при спілкуванні з людьми, які мають певні вади. Жінки більш емоційні, й тому ці показники у них дещо нижчі, ніж у чоловіків.

– Стосовно ставлення опитаних до інвалідизації близьких людей, то тут панівним є негативне ставлення – понад 52 відсотків (при позитивному – 2,23 %), що є яскравим свідченням факту небажання такого для своїх близьких особливо у жінок.

– У питанні ставлення до стосунків близьких людей з інвалідизованими та ставлення до побудови близьких стосунків з неповносправними також домінує перевага помірного та значного прояву гандикапності. Причому, це єдина шкала за якою показники гандикапності у чоловіків вищі, ніж у жінок.

– Дещо краща ситуація стосовно можливої безпосередньої взаємодії з людьми з особливими потребами – тут переважає нейтральне та негативне ставлення жінок і чоловіків до проявів гандикапності.

Перспективним напрямком дослідження є подальший аналіз досліджуваного явища в розрізі віку опитаних, їх освіти, місця проживання, професії.

Список використаних джерел

1. Большой энциклопедический словарь: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://referat.mirslovari.com>
2. Википедия: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: dic.academic.ru
3. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии / сост., авт. вступит. ст. и библиогр. Т. М. Лифанова; авт. коммент. М. А. Степанова. – М., 1995. – С. 71 – 77.
4. Корсини Р. Энциклопедия психологии: [Электронный ресурс] / Р. Корсини, А. Ауэрбах. – Режим доступа: http://enc-dic.com/enc_psy/Gandikap-6053.html
5. Психология инвалидности : хрестоматия / сост. О. В. Краснова. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2011. – 352 с. – (Серия “Библиотека психолога”).
6. Ставицький О.О. Психологія гандикапізму: монографія / О.О.Ставицький – Рівне: Принт Хаус, 2011. – 376 с.

The article reveals and specifies the concepts of “handicaps”, “handicap” and “handicapping.” The analysis of empirical research of manifestations of handicaps in the women and men as to the people with disabilities realized.

Keywords: handicaps, handicap, handicapping, disability.

Отримано: 11.02.2012 р.

УДК 316.6: 159.922.73

О.Б.Столяренко

Особенности формирования поведенческого компонента разновозрастных взаимных младших школьников

У статті подано характеристику та розкрито особливості формування поведінкового компонента різновікових взаємин учнів молодшого шкільного віку. Аналіз запропонованих різними дослідниками поглядів

щодо структури міжособистісних взаємин свідчить про можливість звести всі запропоновані складові до когнітивного, мотиваційного та поведінкового компонентів. У ситуації різновікових взаємин поведінковий компонент різновікових взаємин є підсумком когнітивного й мотиваційного компонентів та виявляється як комунікативні уміння, уміння і навички різновікових взаємин. Саме поведінковий компонент визначає, чи матимуть реалізацію прагнення молодших школярів до різновікових взаємин.

Ключові слова: міжособистісні взаємини; різновікові взаємини; поведінковий компонент різновікових взаємин; комунікативні уміння; уміння і навички різновікових взаємин.

В статтю подана характеристика і раскрыты особенности формирования поведенческого компонента разновозрастных взаимоотношений учеников младшего школьного возраста. На основании анализа научных исследований, посвященных проблеме разновозрастных взаимоотношений детей, нами выделено их основные компоненты: мотивационный, когнитивный и поведенческий. В ситуации разновозрастных взаимоотношений поведенческий компонент разновозрастных взаимоотношений выступает итогом когнитивного и мотивационного компонентов и включает в себя коммуникативные умения, умения и навыки разновозрастных взаимоотношений. Именно поведенческий компонент определяет, будут ли реализованы стремления младших школьников к разновозрастным взаимоотношениям.

Ключевые слова: межличностные взаимоотношения; разновозрастные взаимоотношения; поведенческий компонент разновозрастных взаимоотношений, коммуникативные умения, умения и навыки разновозрастных взаимоотношений.

Постановка проблеми. Сучасна соціальна ситуація в Україні висунула особливі вимоги не тільки до розв'язання політичних і соціально-економічних проблем, але й активізувала потребу в переосмисленні та переоцінці підходів суспільних і гуманістичних наук до проблеми зв'язку індивіда і суспільства, особистості і колективу, до розуміння діалектики міжособистісних взаємин. Перед психологічною наукою стоїть задача зрозуміти суть взаємодії особистості і соціального середовища, зв'язку людини з суспільством, виявити причини взаєморозуміння та взаємовпливу у відносинах.

Міжособистісні взаємини посідають чільне місце серед багатьох факторів, що визначають формування особистості молодшого школяра. Особливу увагу психологів привертають взаємини учнів початкової школи з учителем та однолітками. У вітчизняній літературі автори не виокремлюють напрям взаємин молодшого школяра з дітьми різного віку, що становить помітну прогалину в комплексі досліджень системи міжособистісних взаємин учнів початкової школи.

Психологічний аналіз педагогічних технологій спільного навчання учнів різного віку, які використовували видатні педагоги Я.Корчак, Я.Коменський, В.Ф.Одоевський, К.Д.Ушинський, С.Ф.Русова, А.С.Макаренко, В.О.Сухомлинський переконливо свідчить про те, що різновікове спілкування учнів дає змогу збагатити їх досвід міжособистісних взаємин, сприяє пізнанню дитиною себе та інших, створює додаткові сфери саморегуляції. Значущість різновікового спілкування визначається й тим, що воно, з одного боку, формує особливе середовище взаємин, надає додаткові можливості для реалізації успішності дітей у їх спілкуванні, а з другого – сприяє формуванню та прояву їх особистісної ідентифікації.

Значення взаємин для розвитку особистості дитини молодшого шкільного віку вивчали М.І.Боришевський [3], Л.С.Виготський [4], В.В.Давидов [5], Д.Б.Ельконін [14], В.С. Мухіна [8], Г.А.Цукерман [13] та ін. Виявлено, що міжособистісні взаємини відіграють важливу роль у формуванні новоутворень особистості молодшого школяра, пізнавальної, емоційно-вольової сфери, моральному вихованні.

Розроблення методики експериментального дослідження та програми формування різновікових взаємин молодших школярів передбачає з'ясування питання про структуру взаємин. Ряд вітчизняних психологів намагались класифікувати міжособистісні взаємини і виділити основні їх параметри (О.О.Бодальов [2], Я.Л.Коломінський [7], В.М.М'ясіщев [6], М.М.Обозов [9], А.В.Петровський [10], О.О.Смірнова [12] та ін.). Аналіз запропонованих різними дослідниками поглядів щодо структури міжособистісних взаємин свідчить про можливість звести всі запропоновані складові до когнітивного, мотиваційного та поведінкового компонентів. Дослідники також підкреслюють важливу роль поведінкового компонента у різного виду міжособистісних взаєминах.

Метою даної статті є висвітлення результатів дослідження, спрямованого на формування поведінкового компонента різновікових взаємин молодших школярів.

Завдання статті: розкрити сутність поведінкового компонента різновікових взаємин учнів молодшого шкільного віку, виявити психологічні умови його ефективного формування.

Виклад основного матеріалу. Різновікова група об'єднує дітей, які відрізняються не лише своїми фізичними, але й розумовими можливостями, інтересами, знаннями, уміннями тощо. Зрозуміло, що взаємини таких різних дітей будуть мати свою специфіку і суттєво

відрізнятимуться від міжособистісних взаємин у групі ровесників. У ситуації різновікових взаємин поведінковий компонент різновікових взаємин виступає як підсумок когнітивного й мотиваційного компонентів та виявляється як комунікативні вміння; навички і вміння різновікових взаємин. Саме поведінковий компонент визначає, чи матимуть реалізацію прагнення молодших школярів до різновікових взаємин.

На етапі констатувального дослідження нами визначено наступні структурні показники поведінкового компонента: рівень комунікативних умінь учнів, уміння і навички різновікових взаємин, уміння співпрацювати з партнером іншого віку. Емпірично дослідивши особливості поведінкового компонента різновікових взаємин молодших школярів, нами було з'ясовано, що найслабше розвиненими у молодших школярів є вміння і навички різновікових взаємин. Тільки 16,2% досліджуваних мають їх високий рівень, а низький – 45,4%. Дещо краще розвинені у дітей уміння співпрацювати з партнером іншого віку. Високий рівень цих умінь мають 18,9% досліджуваних, середній – 39,6%, низький – 41,8%. Найкраще у молодших школярів розвинені комунікативні вміння. Високий рівень таких умінь мають 28,3% досліджуваних, середній – 51,5%, а низький – 20,2% (див. табл.1).

Таблиця 1

Розподіл молодших школярів за рівнями поведінкового компонента різновікових взаємин (у %)

Рівні розвитку показників	Показники поведінкового компонента різновікових взаємин		
	Рівень комунікативних умінь учнів	Уміння і навички різновікових взаємин	Уміння співпрацювати з партнером іншого віку
Високий	28,3	16,2	18,9
Середній	51,5	38,4	39,6
Низький	20,2	45,4	41,8

Це свідчить про те, що молодші школярі, незважаючи на достатній рівень розвитку комунікативних умінь, відчувають значні труднощі під час взаємин з партнером іншого віку. У ситуації різновікових взаємин молодші ніяковіють, бояться невдач, соромляться, з недовірою ставляться до старших. Старші діти не бачать нічого позитивного для себе у таких взаєминах, тікають від молодших або сваряться з ними. Старші діти звертають на себе увагу молодших, як правило, з метою демонстрації власних умінь, виступають у ролі “вчителя” тільки для того, щоб продемонструвати

власні переваги. Явно відчувається відсутність педагогічно керованого досвіду взаємин з дітьми іншого віку.

При цьому, молодші школярі виявляють значний інтерес до різновікових взаємин, радіють новим знайомствам, можливості навчитись чомусь новому, новим відчуттям, розуміють переваги взаємин з дітьми іншого віку. Молодші діти наслідують старшого, більш досвідченого партнера, відтворюють його окремі рухи, дії і поведінку, намагаються привернути їх увагу, справити позитивне враження і сподобатися старшим, при цьому старші прислухаються до поглядів молодших учнів. Досягнутий рівень розвитку умінь та навичок старших учнів є “зоною найближчого розвитку” молодших. Молодшу дитину в різновікових взаєминах приваблює сам факт спілкування зі старшими, можливість ідентифікації себе з більш досяжним, ніж дорослий, зразком. Молодші значно більше зацікавлені у різновікових взаєминах і зорієнтовані на старших, ніж навпаки.

В цілому, високий рівень поведінкового компонента зафіксовано у 21,1% досліджуваних, середній – у 43,2%, низький – у 35,7% .

Отримані під час дослідження дані підтверджують принцип розвитку психіки дитини в процесі її діяльності. Як відомо, у міських школах із звичайним комплектуванням класів програмою навчання і виховання не передбачено спеціальної організації педагогом спільної діяльності дітей різного віку, в якій і могли би розвиватися їх взаємини. У сучасних навчальних закладах з великою кількістю учнів, де кожний клас живе своїм окремим життям, позитивні можливості виховного впливу взаємин старших і молодших школярів залишаються поза увагою вчителів. Крім того, деякі “педагогічні прийоми”, зокрема, погроза відвести до першого класу, що часто застосовується вчителями як засіб дисциплінарного впливу на дітей, тільки ускладнюють процес формування різновікових взаємин учнів.

На рівні поведінкової складової різновікових взаємин виявлено, що діти відчувають труднощі під час взаємин з партнером іншого віку: молодші боятися невдач, з недовірою ставляться до старших, а старші діти не бачать нічого позитивного для себе у таких взаєминах, уникають взаємин з молодшими або сваряться з ними. Старші діти звертають на себе увагу молодших, як правило, з метою демонстрації власних умінь, виступають у ролі “вчителя” тільки для того, щоб продемонструвати власні переваги. Відповідно у формувальній роботі виникла необхідність виробити у дітей комунікативні уміння, вміння регулювати свою поведінку у

різновікових взаєминах, уміння співпрацювати з партнерами іншого віку, вирішувати різноманітні життєві проблеми, які виникають у такого роду взаєминах, уміння виявляти навички конструктивної взаємодії у різновікових взаєминах.

Задачі формувального експерименту стосовно підвищення рівня поведінкового компонента різновікових взаємин молодших школярів зумовлювались результатами, отриманими на етапі констатувального емпіричного дослідження.

Враховуючи результати констатувального експерименту, ми визначили психологічні умови розвитку поведінкового компонента різновікових взаємин молодших школярів: володіння молодшими школярами вміннями і навичками різновікових взаємин, комунікативні уміння та вміння співпрацювати з партнерами іншого віку, вміння регулювати свою поведінку у різновікових взаєминах, вирішувати різноманітні життєві проблеми, які виникають у такого роду взаєминах, уміння виявляти навички конструктивної взаємодії у різновікових взаєминах.

Результати констатувального експерименту виявили значну залежність показників різновікових взаємин молодших школярів від розуміння педагогами даної проблеми. Вчителі у своїй діяльності орієнтуються на старших за віком учнів, тому що з ними легше працювати і досягати успіху. Досягнення ж молодших за віком учнів на фоні успіхів старших менш помітні вчителю, він рідше заохочує їх, емоційний фон їх стосунків більш холодний та формальний. Ставлення педагога до молодших і старших за віком учнів, стиль його спілкування з дітьми різного віку стають моделлю поведінки його учнів.

Важливим фактором, який впливає на рівень різновікових взаємин учнів, є рівень усвідомлення педагогами проблеми різновікових взаємин молодших школярів і їх ставлення до учнів класу залежно від їх співвідносного вікового статусу. Тому формувальний експеримент передбачав здійснення роботи у таких напрямках, як розвивальна робота безпосередньо з учнями молодшого шкільного віку, просвітницька робота з педагогами, перевірка ефективності формуючих впливів. Реалізація такого підходу відповідала вимогам забезпечити системність та цілісність навчальних, розвивальних, виховних та корекційних впливів на особистість молодших школярів, як суб'єктів різновікових взаємин.

Враховуючи вищезазначене, в якості формувального експерименту нами була обрана така форма роботи, як практикум "Формування різновікових взаємин учнів молодшого шкільного

віку”, де розвивальна робота з учнями молодшого шкільного віку поєднується з просвітницькою роботою серед педагогів.

Порівняння розподілу учнів експериментальної та контрольної груп щодо змін, які відбулись у розвитку поведінкового компонента виявило, що під час констатувального дослідження молодших школярів із високим рівнем цього компонента було 16,6 %, а з низьким – 43,3 %, після формувальних занять їх стало відповідно 20,0 % та 36,7 %. Слід зазначити, що розвиток поведінкового компонента різновікових взаємин відстає від розвитку мотиваційного та когнітивного компонентів. Таку ситуацію можна пояснити необхідністю більш тривалого часу для вироблення навичок і вмій різновікових взаємин, для їх закріплення шляхом систематичної взаємодії учнів різного віку.

Отже, проведена формувальна робота показала певну свою ефективність, що виявилась на рівні об’єктивних показників розвитку поведінкового компонента різновікових взаємин молодших школярів. Результати формувальної роботи дають підставу говорити про те, що обрані нами методи у просвітницькій роботі з педагогами та розвивальних заняттях із молодшими школярами загалом виявились адекватними щодо поставленої мети, зокрема формування в досліджуваних вмій і навичок різновікових взаємин.

При вивченні характеру змін, що відбулися під час формування різновікових взаємин молодших школярів, виявлено, що досліджувані експериментальної групи стали частіше виявляти потребу в різновіковому спілкуванні, ініціативу, увагу до партнера іншого віку, емоційно ставитися до нього. В експериментальній групі поширилась схильність учнів до взаємин з дітьми іншого віку.

Учні експериментальної групи після тренінгових занять, порівняно з контрольною групою, продемонстрували більшу приязність та злагожденість у взаєминах. Зі слів педагогів, діти довгий час обговорювали вправи, які їм сподобались, пригадували проблемні ситуації, обдумували відповіді на них, ділилися враженнями про проведені заняття.

Досліджувані експериментальної групи після проведення тренінгових занять стали більш розкутими, про що свідчили різноманітні прояви радості (вигуки, сміх тощо) у дітей, максимально близька відстань між досліджуваними у спільній діяльності, адекватна реакція на зауваження та пропозиції партнера. Якщо в констатувальному експерименті позитивні емоції виникали у дітей в ході спільної діяльності, або у зв’язку з її успішним завершенням, то в контрольному експерименті проявився

феномен “емоційного передбачення” (О. В. Запорожець, А. Д. Кошелева, Я. З. Неверович), радісні переживання виникали вже від самої пропозиції пограти разом з партнером іншого віку. Діти стали активніше демонструвати партнеру іншого віку своє задоволення від спілкування з ним. Зменшилась кількість відмов від взаємин з партнером іншого віку як в процесі тренінгу, так і після нього.

Молодші школярі з експериментальної групи стали більш уважними до дітей іншого віку, чутливими до їх дій, що проявлялося в турботі про партнера. Після уроків учні експериментальної групи з готовністю відгукувалися на пропозицію вчителя завітати в гості до першокласників, іноді самі виявляли ініціативу і пропонували молодшим учням ігри на спортивному майданчику.

Перебуваючи у позиції старшого, учні експериментальної групи навчилися робити зауваження в менш категоричній формі, намагалися не нав'язувати своїх дій та думок, прислухалися до бажань і пропозицій молодших партнерів, давали більше порад, позитивних оцінок, ніж зауважень. Ці діти почали висловлювати бажання виступити в ролі вчителя, їм сподобалось навчати молодших учнів усьому тому, що самі вміють, допомагати їм робити домашні завдання. Під час занять вони активно допомагали молодшому: показували що і як краще виконувати, давали пропозиції, оцінки, заохочували молодшого до спілкування, діяльність супроводжували висловлюваннями, репліками, коментарями, зверненнями до молодшого партнера.

Перебуваючи у позиції молодшого, учні експериментальної групи стали більш впевненими, зменшилася їх скутість, зніяковілість, настороженість до старшого партнера.

Було відзначено, що учні експериментальної групи стали більше спілкуватись на особистісні теми, навчилися уважно слухати один одного, більш емоційно реагувати на слова партнера, частіше почали пропонувати допомогу молодшим за віком учням.

Оцінювання змін, які відбулися у поведінці дітей, довело, що в умовах сучасного навчального закладу можна сприяти розвиткові потреби вихованців у позитивних взаєминах з дітьми старших та молодших класів.

Сукупність отриманих даних загалом свідчить про досить високу ефективність застосованих формувальних методів і прийомів, які дали змогу досліджуваним на практиці засвоїти правила гармонійного спілкування з партнером іншого віку, вільного користування різними засобами спілкування, що допомагали організувати спільну діяльність з партнером іншого віку.

Висновки. З огляду на отримані результати, можна стверджувати, що високий рівень різновікових взаємин учнів молодшого шкільного віку потребує достатнього рівня розвитку таких показників поведінкового компонента, як володіння молодшими школярами вміннями і навичками різновікових взаємин, комунікативними вміннями та вміннями співпрацювати з партнерами іншого віку, вміннями регулювати свою поведінку в різновікових взаєминах, вирішувати різноманітні життєві проблеми, які виникають у такого роду взаєминах, вміннями виявляти навички конструктивної взаємодії у різновікових взаєминах.

Отримані результати дослідження підтвердили наше припущення про важливе значення поведінкового компонента у формуванні різновікових взаємин молодших школярів. Виявлено, що саме розвиток комунікативних умінь і навичок дитини визначає, чи матимуть реалізацію її прагнення до різновікових взаємин. Водночас, різновікові взаємини в молодшому шкільному віці є важливою психологічною умовою розвитку комунікативних умінь і навичок учнів.

Список використаних джерел

1. Абульханова–Славская К. А. Личностный аспект проблемы общения / К.А. Абульханова-Славская // Проблема общения в психологии. – М.: Наука, 1981. – С. 218-240.
2. Бодалев А.А. О психологических основах воспитания личности / А.А.Бодалев // Вопросы психологии. – 1986. – №1. – С. 19-27.
3. Боришевский М.И. Развитие нравственных убеждений школьников / Мирослав Иосифович Боришевский. – К.: Рад. школа, 1986. – 181 с.
4. Выготский Л.С. К вопросу о динамике детского характера // Собр. соч.: в 6 т. / Лев Семенович Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – Т.5. – 360 с.
5. Давыдов В.В. Психологическое развитие младших школьников. Эксперимент психологического исследования / Василий Васильевич Давыдов. – М.: Педагогика, 1990. – 160 с.
6. Исследование личности в клинике и в экстремальных условиях / [ред. В.Н.Мясищева, Б.Д.Корвасарского]. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1969. – С. 36.
7. Коломинский Я.Л. Психология личных взаимоотношений в детском коллективе: Очерки социальной психологии школьного класса / Яков Львович Коломинский. – Минск: Наука и техника, 1969. – С. 232 – 246.

8. Мухина В. С. К проблеме прогнозирования развития социальных взаимоотношений у детей / В.С. Мухина // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия группы и личности школьника. – К.: Радянська школа, 1975. – С. 81-83.
9. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений / Н.Н.Обозов. – К.: Изд-во “Лыбидь” при Киев. ун-те, 1990. – 192 с.
10. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / Артур Владимирович Петровский. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.
11. Психологические проблемы нравственного воспитания детей / [ред. Ф.И.Михайлова, И.В.Дубровина, С.Г. Якобсон]. – М.: Педагогика, 1977. – 134 с.
12. Смирнова Е.О. Становление межличностных отношений в раннем онтогенезе / Е.О. Смирнова // Вопросы психологии. – 1994. – №6. – С.5-15.
13. Цукерман Г.А. Сотрудничество со сверстниками как необходимое условие развивающего обучения / Г.А. Цукерман // Новые исследования в психологии. – 1984. – №1. – С.18-22.
14. Эльконин Д.Б. Психология игры / Даниил Борисович Эльконин. – М.: Гуманит. изд. центр. “Владос”, 1999. – 360 с.

In the article description is given and the features of forming of поведенческого component of mutual relations of students of different age are exposed. On the basis of analysis of the scientific researches sanctified to the problem of mutual relations of children of different age, we are distinguish the basic components of such mutual relations: motivational, mental and active. In the situation of mutual relations of children of different age active component comes forward as a result mental and motivational components and plugs in itself communicative abilities, abilities and skills of mutual relations with the children of different age. Active component determines exactly, whether aspiring of junior schoolchildren will be realized to the mutual relations with the children of different age.

Keywords: interpersonality mutual relations; mutual relations of children of different age; active component, communicative abilities, abilities and skills of mutual relations with the children of different age.

Отримано: 2.02.2012 р.

Психологічні умови подолання гендерних стереотипів професійної компетентності

Метою написання статті було познайомити читачів з інноваційними суспільними цінностями європейської інтеграції, які пропагують принципи гендерної рівності в усіх сферах життя та діяльності особистості. Особлива увага приділена вивченню та реалізації гендерного підходу у процесі навчання та виховання підростаючого покоління. Розкрито значення поняття “компетентність” і “професійна компетентність” майбутнього фахівця незалежно від його гендерної ідентичності. Визначена суть завдань соціалізації підростаючої особистості, які сприятимуть розвитку її гендерної культури. Представлені принципи та методи гендерного виховання з ціллю подолання гендерних стереотипів у підростаючого покоління.

Ключові слова: професійна компетентність, професійна діяльність, професійний розвиток, стереотипи, гендерна культура, гендерний підхід, гендерне виховання, гендерна ідентичність, інтеграція.

Целью написания статьи было ознакомить читателей с инновационными общественными ценностями европейской интеграции, которая пропагандирует принципы гендерного равенства во всех сферах жизнедеятельности личности. Особенное внимание уделено изучению и реализации гендерного подхода в процессе обучения и воспитания подрастающего поколения. Раскрыто значение понятий “компетентность” и “профессиональная компетентность” будущего специалиста в независимости от его гендерной идентичности. Определена суть задач социализации подрастающей личности, которые помогут воспитанию её гендерной культуры. Представлены принципы и методы гендерного воспитания с целью преодоления гендерных стереотипов у подрастающего поколения.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, профессиональная деятельность, профессиональное развитие, стереотип, гендерная культура, гендерный подход, гендерное воспитание, гендерная интеграция, интеграция.

Українська держава та українське суспільство належать до типу європейських країн, де широко декларуються й приймаються суспільні цінності, які передбачають реалізацію принципів гендерної рівності у всіх сферах життя: рівний доступ до освіти представникам жіночої та чоловічої статті; можливість розкрити професійний потенціал у різних сферах виробництва як ма-

теріальних, так і духовних цінностей, вільний доступ до культурних ресурсів та культурної спадщини. Особливе значення приділяється вивченню та реалізації гендерного підходу у процесі навчання та виховання підростаючого покоління. Дослідження проблеми гендерного виховання особливо актуальне в умовах гуманізації освіти, та модернізації загальноосвітніх навчальних закладів. Вже на початкових етапах шкільного навчання в учнів формують громадянську відповідальність, гендерну рівність, ініціативність, самостійність, толерантність, емпатійність, здатність до успішної соціалізації – все це сприяє формуванню у підростаючого покоління гендерної культури – як необхідної якості всесторонньо розвинутої особистості.

Гендерна культурна освіченість передбачає вирішення таких завдань соціалізації підростаючої особистості:

- підростаюча особистість повинна бути знайома із нормами та правилами міжстатевого спілкування;
- адекватне сприйняття етапів дорослішання: зміст, ознаки, прояви, якості;
- сприйняття тілесної ідентичності особистості, психосоматичного потенціалу, ставлення один до одного;
- усвідомлення особливостей жіночої та чоловічої психології;
- розуміння умов рівноправного співробітництва, партнерства та взаємодії;
- зняття та переосмислення деяких традиційних культурних пересторог щодо висловлювання та прояву емоційно-чуттєвого сприйняття;
- підвищення самоактивності, самооцінки, самоповаги, незалежно від статі особистості;
- усвідомлення в необхідності залучення до виховання дітей батьків обох статей.

Актуальність проблеми повноцінного гуманістичного розвитку випускників вищих навчальних закладів та сформованість в них гендерного компонента професійної компетентності набуває особливого значення через усвідомлення ними відповідної обізнаності щодо сутності та необхідності гендерних досліджень.

Проблемами гендерного виховання займалися як зарубіжні, так і вітчизняні вчені. Наприклад, гендерний підхід у професійній підготовці майбутніх педагогів досліджували С.Матюшко, Н.Смірнова, Л.Шолохова, М. Поливянна, О.Шнирова; проблеми розробки теорії і методології гендерних досліджень, визначення місця та ролі гендерного виховання в системі професійної підготовки студентів описано у працях О.Вороніної, Л.Штильова, Л.Булатова,

І.Іванова, В.Кравець, О.Сухомлинська; І.С.Кльоцина розкриває шляхи гендерної соціалізації особистості з урахуванням вікових особливостей, розробила практикум з гендерної проблематики для студентів з метою подолання гендерних стереотипів; над основами гендерної культури та технологією упровадження принципів гендерної демократії у сфері освітнього простору сучасної національної школи працюють В.Агеєв, Т.Булавіна, Л.Бут, Т.Говорун, О.Кікінеджи, Я.Кічук.

У педагогічному контексті розвиток та запровадження особистісно-орієнтованого навчання і виховання, реалізацію культуротворчої функції в новій ситуації розвитку, що передбачає передусім змістовну побудову всіх освітніх галузей на засадах гуманізації та цілісності (В. Кремень, В. Андрущенко, С. Гончаренко, Г. Балл, І. Бех, Н. Бібік, А. Бойко, М. Боришевський, А. Богущ, І. Зязюн, Н. Ничкало, В. Кравець, О. Сухомлинська, О. Савченко, О.Кікінеджи, Т.Говорун, В.Агеєв, Т.Булавіна, Л.Бут, Я.Кічук та ін.), розвиток гендерного компонента професійної компетентності завдяки обізнаності щодо сутності гендерних досліджень (О.Вороніна, І.Горошко, І.Жеребкіна, С.Жеребкін, О.Здравомислова, О.Луценко, Л.Попова, І.Тартаковська, Г.Тьомкіна), набуття ознак теоретичної і практичної готовності до гендерного виховання й освіти нової генерації підростаючого покоління (Л.Булатова, І.Іванова, Л.Штильова та ін.).

Як стверджує І.Мунтян у своєму дослідженні професійної підготовки студентів вищих педагогічних закладів, інтеграція гендерного підходу в національну систему вищої освіти на сучасному етапі є вкрай необхідною, оскільки гендерна збалансованість в українському суспільстві є одним із індикаторів його визнання як розвиненої держави, що стоїть перед європейським вибором.

Тому стереотипне сприйняття професіоналізму жінок і чоловіків повинне бути замінене необхідністю розвитку їхнього особистісного потенціалу. Усвідомлення реальності такої інтеграції дасть можливість майбутнім фахівцям, завдяки кваліфікованому розумінню їхньої сутності, з повагою ставитись до рівноправного розкриття людиною свого особистісного потенціалу, а також до рівних можливостей професійної реалізації незалежно від статі.

Для вирішення поставлених завдань розглянемо зміст професійної компетентності майбутнього фахівця (в незалежності від його гендерної ідентичності), що визначається спрямованістю та особливостями майбутньої професійної діяльності, потребами на його послуги на ринку праці, а також ефективністю, діяльністю, результативністю.

Отже, професійний розвиток особистості, як інтеграцію двох процесів, вивчають як: розвиток особистості в онтогенезі, тобто на всьому життєвому шляху; професіоналізація особистості з періоду початку професійного самовизначення до завершення активної трудової діяльності. Саме з цих позицій варто й сприймати модель професійного розвитку особистості. Класифікації стадій розвитку професійної діяльності й професійного становлення розглядали В.А.Бодров, Є.А.Клімов, Т.В.Кудрявцев. Про внутрішню суперечливість процесу індивідуального розвитку людини висловив думку Б.Г.Ананьєв.

Професійна діяльність спеціаліста в будь-якій галузі на ринку праці визначається наступними чинниками:

- рівнем компетентності;
- концепцією власної діяльності (функціонувати – бути не гіршим за інших, відповідати зовнішнім вимогам; інтенсивно розвиватися, якісно підвищувати свій професіоналізм і стимулювати самовдосконалення, розвивати організацію);
- рівнем розвитку і спрямованості організаційної культури закладу (сукупності норм, цінностей, правил, моделей, традицій, що поділяються всіма або більшістю співробітників);
- рівнем дотримання принципів гендерної рівності, чутливості та толерантності – як показника гендерної культури нації та демократичності суспільства.

Так, наприклад, словник іншомовних слів подає тлумачення наступних термінів таким чином:

- компетентний (з латинської – належний, відповідний) – досвідчений у певній галузі, в якомусь питанні;
- компетентність – поінформованість, обізнаність, авторитетність;
- компетенція (з латинської – належність за правом; сукупність повноважень (прав і обов’язків) державного або громадського органу, службової особи, що встановлюється законом, статутом даного органу або іншими нормативними актами, чи коло питань, в яких дана особа має знання, досвід).

Багато науковців подають повне тлумачення терміна “компетентність”. Отже, “компетентність” – це глибоке, досконале знання своєї справи, сутності роботи, що виконується, способів і засобів досягнення цілей та відповідних умінь і навичок.

Професійна компетентність – це система знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей особистості, що забезпечують

можливість виконання професійних обов'язків певного рівня (за визначенням М. Курдюмова), а також Л.Шаповалов та В.І.Горова трактують поняття професійної компетентності як сукупність професійно важливих якостей, як прояв творчості в процесі професійної діяльності. Е.М.Соф'ян вважає, що професійна компетентність є сукупністю особистісних якостей, знань, умінь спеціаліста, що забезпечують високий рівень самоорганізації професійної діяльності, результатів цієї діяльності, сприяють розвитку в учнів здатності до самопізнання та саморозвитку необхідних для самоосвіти і самостійного розв'язання пізнавальних проблем. Близьким до позиції Е.М.Соф'ян є Б.С.Гершунський. Визначаючи суть поняття педагогічна компетентність, він вказує на те, що вона є результатом розвитку особистості і передбачає наявність у педагога таких якостей, які дозволяють йому ефективно здійснювати педагогічний процес у мінливих соціально-педагогічних умовах.

Компетентність як складне системне утворенням системна властивість особистості, цілісна ієрархічно динамічна система здібностей, компетенцій розглядаються у дослідженнях І.Г.Єрмакова та Д.О.Пузікова. Отже, у психолого-педагогічній науці можна виділити три підходи до трактування поняття професійної компетентності:

- особистісно орієнтований, що передбачає розкриття поняття компетентності через особистісні якості спеціаліста будь-якого профілю;
- операційно-технічний, у якому основним родовим поняттям є знання та вміння майбутнього фахівця;
- особистісно-діяльнісний, який вказує на двокомпонентність поняття компетентності.

Відсутність єдиного, загальноприйнятого розуміння змісту компетентності підкреслює його багатоаспектність. Однак, нечіткість у визначенні компонентів компетентності та їх взаємозв'язку, вносить плутанину в трактування поняття компетентності як двокомпонентного психологічного явища.

Наступним нашим завданням є визначення та подолання гендерного стереотипу в навчально-виховному процесі та у професійній компетентності на етапі професійного самонавчання і самовдосконалення.

Отже, ми спробували провести попереднє пілотажне дослідження щодо відмінностей між хлопцями й дівчатами у здібностях і компетентності у сфері точних і природничих наук. Відповідно, можна зазначити, що вони незначні й поступово

зникають. Очевидним залишається факт, що гендерні професійні стереотипи змінюються залежно від особливостей ситуації і від затребуваності на ринку праці (вагомий вплив спостерігається у вихованні і соціалізації дівчат та хлопців не лише на етапі шкільного навчання, але й сімейних стереотипів).

У теперішній час ми спостерігаємо, що молоді люди у професійному самовизначенні все частіше відходять від професійних стереотипів, обираючи професії, які раніше вважались суто жіночими, наприклад: дизайнер (65%), стиліст (70%), секретар-референт (в залежності від сфери діяльності – 65%), офіціант (90%), вихователь дошкільного закладу (35%, а за умови отримання керівної посади – 80%), вчитель початкових класів (35%), тощо; а натомість дівчата спокійно зупиняють свій вибір на інженерних професіях: технолог (70%), механік (45%), конструктор (70%), агроном (50%), землеупорядник (40%), водій (80%), військово-професійні спеціальності (в залежності від спеціалізації – 60%) тощо. У дослідженні використані статистичні дані наявності студентів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Київського аграрного університету, Білоцерківського гуманітарно-педагогічного коледжу. Однак широкого масштабу набувають стереотипні відмінності у шкільних оцінках та шкільній поведінці, а надто ті образи самих себе, які складають учні, виходячи із шкільних результатів і уявлень про себе. Ці параметри стають одними з істотних джерел відмінності у планах на майбутнє, як у юнаків, так і у дівчат. Стає очевидним, що гендерну стереотипність дій дівчат і хлопців у виборі професії не завжди можна пояснити об'єктивними відмінностями у компетентності. Пояснення цих дій слід шукати, перш за все, у відмінностях уявлень про себе, що виникають в царині чоловічої або жіночої професійної ідентичності.

Це дослідження показує, що хлопці й дівчата виробляють для себе певну ідентичність, пов'язану з чоловічим чи жіночим стереотипом, тобто відповідну соціальному образowi групи, до якої належать за статтю. Воно також показує, що учні так само пов'язують певну професійну ідентичність з прототипами у царинах професійної підготовки та власне професій, якщо зазначені стереотипи зазвичай ототожнюються зі статтю. Це явище ми спостерігаємо також і на прикладі професійної підготовки і обрання технічних професій у невиробничій і виробничій сферах.

Відтак слід очікувати, що пов'язані зі статтю соціальні ролі зміняться, і тоді зазнає перетворень поведінка індивідів, чи, може, слід дати змогу індивідам змінити свою поведінку, щоби змінився сам спосіб соціального функціонування?

Для цього юнакам та дівчатам слід дати змогу вважати, що їхня зорієнтованість на менш традиційне майбутнє є рідчю не тільки можливою (з точки зору їхньої майбутньої професійної компетентності), але й цілком прийнятною (в плані суспільного визнання). Слід прищепити юнакам та дівчатам більшу віру в себе, насамперед, коли йдеться про точні й природничі науки, і надати більшій цінності характерним рисам їхньої ідентичності. Але водночас слід неодмінно працювати і над суспільними уявленнями про навчання і професії. Наприклад, якщо показати, що наукові та технічні професії дають змогу, окрім можливості застосувати професійну компетентність, набути ще й таких альтернативних якостей, які могли б зробити ці професії привабливішими для них.

Отже, беручи до уваги рекомендації *гендерного освітнього порталу та гендерного фонду ООН в Україні*, інтеграція гендерного підходу в освітній простір передбачає гармонізацію статево-рольової взаємодії на підставі егалітаризму як принципу рівних прав та можливостей особистості, незважаючи на її статево-приналежність, пропагується пріоритет особистісного та індивідуалізованого потенціалу дитини у її життєздійсненні, порівняно, з традиційними статевими обмеженнями. Метою подолання гендерних стереотипів – є підготовка підростаючого покоління до гнучкого соціостатевого репертуару в поведінці у різноманітних сферах життєдіяльності з урахуванням індивідуальних здібностей, уподобань, нахилів, можливостей тощо. Основним завданням інтеграції є формування *гендерної компетентності як складової життєвої компетентності* вже у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Розробка та введення **гендерних освітніх технологій** як складової інноваційних технологій сприятиме впровадженню в закладах дошкільної та початкової освіти принципів гендерного підходу, побудові навчально-виховного процесу на егалітарних засадах, розширенню гендерної компетентності усіх учасників соціокультурної взаємодії – дітей, батьків, вихователів, учителів, адміністрації дошкільних закладів та початкової школи, а також громадськості.

Для цього керівникам (начальникам) відділів освіти регіональних, обласних, міських та районних адміністрацій, керівникам дошкільних навчальних закладів та директорам шкіл рекомендується організувати широке роз'яснення гендерноорієнтованих програм та принципів гендерного виховання для педагогічних колективів, батьків та громадськості.

Щоб подолати гендерні стереотипи, необхідно притримуватися наступних принципів гендерного виховання:

1. Немає статево відповідних видів людської діяльності, освоєння будь-якого виду занять залежить від індивідуальних інтересів, здібностей, мотивації діяльності.

2. Чоловік і жінка відіграють однаково вагомі ролі в сім'ї та вихованні дитини.

3. Хлопчики й дівчатка, чоловіки й жінки мають рівні можливості для кар'єрного зростання, а також для оволодіння трудовими вміннями та навичками.

4. У вихованні дітей слід виходити з тези про рівні здібності та рівні можливості статей та їхніх життєвих сценаріїв на майбутнє; майже всі професії дорослих можуть здобувати як дівчата, так і хлопці.

5. Неприпустимо протиставляти дітей за статевою ознакою в різних сферах життєдіяльності, іграх, навчанні, планах на майбутнє тощо, так як хлопчики й дівчатка мають багато подібного і небагато відмінного.

6. Важливо розвивати вміння дітей протистояти стереотипам і стаетовитипізованим очікуванням, усвідомлювати, що їх прийняття може стати перепоною на шляху до самоздійснення.

7. Потрібно підтримувати дружнє співіснування статей під час гендерно нейтрального виховання, орієнтованого на розвиток індивідуальних інтересів, нахилів та здібностей, на базі виконання однакових соціальних ролей, залучення до спільних видів діяльності.

8. Потрібно відмовитися від диференційованого, обмежувального підходу до виховання дитини залежно від її статі, від нав'язування традиційних очікувань на користь її особистісного, індивідуалізованого розвитку.

У зміст базового розвитку дитини дошкільного віку "**Я у світі**" (науковий керівник та упорядник О. Л. Кононко), згідно з част. 3 ст. 23 Закону України "Про дошкільну освіту", бажано ввести гендерну складову як системоутворювальну в організації творчорозвивального середовища буття дитини. *Організація творчорозвивального життєвого простору* буття дитини потребує дотримання принципів гендерної рівності, що передбачає:

1. Усунення некоректного висвітлення *категорії статі* в традиційній статево-рольовій парадигмі, нівелювання протиставлення гендерних ролей чоловіків та жінок, хлопчиків та дівчаток у сімейно-приватній та публічно-професійній сферах.

2. Створення умов для вільного та усвідомленого особистісного вибору дівчатками й хлопчиками життєвих стратегій, враховуючи вибір ігор, іграшок, друзів, професій, тощо.

3. Сприяння розвитку у дітей критичного мислення, здатності протистояти гендерним стереотипам як необхідним умовам ефективної самореалізації особистості, всебічного розкриття її потенціалу в процесі життєдіяльності без огляду на стать.

4. Упровадження дієвого психолого-педагогічного супроводу гендерної соціалізації дитини дошкільного та молодшого шкільного віку, що передбачає забезпечення рівності в розвитку дітей обох статей, сприяння участі кожної дитини у всіх видах діяльності, потрібних для її фізичного, пізнавального, емоційного і соціального зростання.

Організаційно-педагогічні умови гендерного виховання передбачають:

1. Виконання дітьми різної статі однакових ролей у сюжетно-рольових іграх сімейно-побутової тематики.

2. залучення хлопчиків і дівчаток до виконання функцій лідерів, капітанів тощо.

3. Заохочення дітей обох статей до використання різного обладнання (спортивного, трудового, предметного).

4. Спільна участь дітей обох статей у прибиранні іграшок, виконання доручень.

5. Формування ігрових команд, різнорідних за статевою належністю.

6. Використання спільного ігрового простору для дітей обох статей.

Проводити організаторську та гендерно-просвітницьку роботу з виконання вимог Закону України “Про дошкільну освіту” щодо забезпечення рівних прав та можливостей дитини незалежно від її статі. Запровадити курси гендерної освіти в систему пропедевтичної роботи з вихователями, учителями, батьками, адміністрацією дитячих освітніх закладів. Також дорослі, батьки, вихователі, вчителі, практичні психологи повинні роз’яснювати дітям неправомірність традиційних вимог щодо їхньої “статевовідповідної” поведінки. Також важливо представити молодій підрастаючій особистості, відповідно до реалій сьогодення і в контексті суб’єктного підходу, не лише різноманітність сфер життєдіяльності жінок і чоловіків, а й культурне та історичне розмаїття гендерних ролей, надаючи кожній дитині свободу комбінувати й вибирати, розвивати свої задатки без обмежень за статтю, заохочувати розвиток загальнолюдських рис. Незалежність, впевненість, сміливість і чуйність, турбота і тактовність – цінні й корисні риси для обох статей, а не лише для хлопчиків чи дівчаток. Доцільно організувати навчально-виховний процес у

початкових класах загальноосвітніх навчальних закладів з упровадженням *гендерної складової* в навчальні програми, розроблені відповідно до чинних нормативно-правових документів. Особливо важливо впроваджувати гендерну складову в зміст курсу “Права дитини”, який є логічним продовженням таких навчальних предметів, як “Я і Україна”, “Основи здоров’я”, а також пропедвтичним до вивчення предметів “Правознавство” та “Етика”, що вивчають в основній школі. Це сприятиме усвідомленню учнями найважливіших статей “Конвенції про права дитини”, зокрема щодо дотримання гендерної рівності в різних сферах життєдіяльності.

На заняттях з розвитку мовлення у дошкільних закладах та на уроках рідної мови, навчання грамоти (читання) у початковій школі слід запровадити вправи з “гендерного мовознавства”, з допомогою яких потрібно ознайомлювати дітей з гендерною абеткою. Наголошувати, що українській поезії, літературі, фольклору (дитячим лічилкам, скоромовкам, казочкам, віршикам тощо) притаманна орієнтація на індивідуальні можливості дитини без огляду на її стать. В їх основі – паритетність ігор, іграшок, забав, можливостей, здібностей і навичок, функціонування соціальних ролей тощо. Слід підкреслювати важливість положень про те, що гендерна ідентичність дитини набувається у взаємозв’язку з національною ідентичністю, громадянським вихованням.

Заходи, присвячені гендерній проблематиці, повинні:

- а) передбачати різноманітні рівноцінні варіанти вибору;
- б) уможливити пошуки альтернативних стратегій забезпечення повноцінного розвитку кожної дитини незалежно від її статі;
- в) виховувати повагу і шанобливе ставлення вихованців до усталених народних традицій у взаємозв’язку з гендерним та національним вихованням.

У перспективі таке змістове наповнення моральними цінностями сприятиме зближенню життєвих перспектив обох статей, вільних від гендерних стереотипів, психологічної андрогінії дівчаток і хлопчиків, егалітаризації їхньої гендерної свідомості, формуванню демократичної культури *“співдружності різних, проте рівних”*. Порущувати гендерні питання під час організації діяльності методичних об’єднань, обговорювати їх у формі самопрезентацій та обміну досвідом з проблем упровадження гендерного підходу в дошкільних освітніх закладах та в початковій школі. Обговорити шляхи реалізації гендерного виховання та затвердити конкретні заходи щодо його впровадження на засіданнях педагогічних рад початкової школи, методичних комісій педагогічних працівників дошкільних освітніх закладів, на бать-

ківських зборах тощо. Зміна гендерних настановлень з традиційних на егалітарні серед педагогічного персоналу дитячих освітніх закладів сприятиме запровадженню принципу паритетності в навчально-виховну роботу дитячих садків та початкової школи.

Отже, цілеспрямоване здійснення гендерного виховання в ширшому контексті громадянського зростання підростаючої особистості сприятиме не лише подоланню гендерних стереотипів у навчально-виховному процесі, у професійній діяльності, а також сприятиме утвердженню цінностей української національної ідеї, зокрема таких її складників, як державність, демократія, добробут, працелюбність і відповідальність, та ідеї рівноправності статей як запоруки демократичних змін в суспільстві та умови повноцінного, індивідуального розвитку дитини.

Список використаних джерел

1. Говорун Т.В. Гендерна психологія: навчальний посібник / Т.В.Говорун, О.М.Кікінеджи. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2004. – 308 с.
2. Гендерне виховання дошкільників: навчальний посібник / Укл. М.В.Ракушняк. – Вінниця, 2008. – 48 с.
3. Гендерні стереотипи та ставлення громадськості до гендерних проблем в українському суспільстві. Програма розвитку ООН в Україні, Програма рівних можливостей ПРООН / Інститут соціології НАН України, Центр соціальних експертиз. – К., 2007. – 80 с.
4. Єрмаков І.Г. Життєтворчі компетенції особистості: Практико-орієнтований посібник / І.Г.Єрмаков, Д.О.Пузіков. – Донецьк: Каштан, 2007. – 242 с.
5. Життєва компетентність особистості: Науково-методичний посібник / За ред. Л.В.Сохань, І.І.Єрмакова, Г.М.Нессен. – К.: Богдана, 2003. – 520 с.
6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики/ [Н.М.Бібік, Л.С. Ващенко, О. І. Локшина, О. В. Овчарук та ін.]; під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: “К.І.С.”, 2004. –112 с.
7. Оницьук Л.А. Гуманізація управлінської діяльності директора школи: Монографія / Л.А.Оницьук. – Житомир: Полісся, 2002. – 324 с.
8. Сучасне гендерне мислення: Словник. – К.: К.І.С., 2005. – 280 с.
9. Татаурова-Осика Г.П. Профорієнтаційна компетентність як критерій розвитку конкурентноздатного менеджера освіти //

Психолого-педагогічні засади профільного навчання та профорієнтаційної роботи: досвід, тенденції, перспективи. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – У 2-х томах. – Том 1. – Донецьк: Витоки, 2010. – 290 с. – С. 63-72.

10. Цокур О. С. Гендерна соціалізація як основний фактор формування гендерних уявлень особистості / Цокур Ольга Степанівна: [Електронний ресурс]. – 07. 04 2008. – Режим доступу: www.osvita.ua/school/upbring/330.
11. Intel® Навчання для майбутнього. – Електронний посібник, 3-е видання, Intel Corporation, 2005.

The purpose of writing this article was to acquaint the readers with innovative public values of European integration, which promotes gender equality in all spheres of life of the individual. Particular attention is paid to the study and implementation of gender mainstreaming in education and upbringing of the younger generation. Revealed the value of the concepts of “competence” and “professional competence” of the future specialist regardless of his gender identity. Defined the essence of the personality problems of socialization of the rising generation, to help raising her gender culture. The principles and methods of gender education in order to overcome gender stereotypes in the younger generation.

Key words: professional competence, professional activities, professional development, stereotype, gender culture, gender mainstreaming, gender training, gender mainstreaming, integration.

Отримано: 15.02.2012 р.

УДК 159.9:37.015.3

Т.В.Ткач

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСВІТЬНОГО ПРОСТОРУ ОСОБИСТОСТІ

Серед нових категорій, що потребують наукового психологічного осмислення та обґрунтування, центральне місце посідає освітній простір особистості. У статті здійснено аналіз психолого-педагогічної категорії “освітній простір”. Основні його складові мають високу міру наповнення невизначеними смислами, апіорі вони є багатоваріантними і надмірними, що забезпечує освітньому простору свободу багатовекторного розвитку. Це поняття наразі стало загальноприйнятим у психологічній науці.

Ключові слова: соціальний простір; просторовий підхід до освіти; психологічне осмислення; реалізація устремлінь, потреб, здібностей, здатностей, сутнісних сил людини.

Среди новых категорий, которые нуждаются в научном психологическом осмыслении и обосновании, центральное место занимает образовательное пространство личности. В статье проведен анализ психолого-педагогической категории “образовательное пространство”. Основные его составляющие имеют высокую степень наполнения неопределенными смыслами, априори они многовариантны и чрезмерны, что обеспечивает образовательному пространству свободу многовекторного развития. Это понятие сейчас стало общепринятым в психологической науке.

Ключевые слова: социальное пространство; пространственный подход к образованию; психологическое осмысление; реализация устремлений, потребностей, способностей, сущностных сил человека.

Постановка проблеми. В сучасних умовах відбувається інтенсивне відтворення старих і побудова нових просторів (економічного, політичного, виховного, освітнього тощо), які наповнені людськими смислами. Це відбувається завдяки тому, що інтегруючий чинник світу перетворюється в активний фактор існування і розвитку людства, стає новоутворенням у вигляді просторової уяви про арену людської історії та діяльності. Одним із таких явищ є освітній простір. Наше дослідження присвячене вивченню проявів певних ознак матерії на соціальному рівні, які мають тенденцію до руху (змін) і які психологічно пов’язані з людською діяльністю й суспільними відносинами.

Зважаючи на це, поняття простору є необхідною логічною умовою сприйняття зовнішніх речей. Вони існують у реальному житті людини (як у фізичному, так і у соціальному вигляді) і, відповідно, відображаються у її свідомості. Отже, мова йде про соціальний простір. Соціальний простір – це суспільне явище, адже простір і соціум взаємно детерміновані.

Постановка мети і завдань дослідження. Психологічне сприйняття людиною простору, в якому відбувається життєдіяльність, здійснюється через формування у неї певної картини світу (фізичної, соціальної), через відображення у її свідомості відчуттів і думок про цей світ; через детермінацію власної діяльності людини в цьому просторі. Важливим у цій статті є обґрунтування психологічних механізмів формування в людини відповідних установок у процесі сприйняття нею простору: об’єктних, суб’єктних, діялісних, а також дослідження категорії простору як універсального, зручного для опису різних соціальних сфер, оскільки воно первісне й через нього можна зафіксувати спільність

різноманітних явищ у цілісному світі як інтегрованої форми їх існування у вигляді предметних просторів, які наповнені людськими смислами, впорядковані різноманітним інтелектуальною діяльністю та взаємодією як феномена психосоціальної дійсності. Серед нових категорій, що потребують психологічного осмислення та обґрунтування, центральне місце посідає «освітній простір особистості». Хоча поняття простору в психологічній тезаурус багатьох років тому ввів Г. Челпанов, однак воно наразі стало загальноприйнятим та змістовно наповненим поняттям психологічної науки.

Необхідність визначення поняття освітнього простору як наукового зумовило структурно-цільовий аналіз розвитку освітнього простору як психолого-педагогічної категорії.

Метою нашого дослідження є аналіз розвитку освітнього простору як психолого-педагогічної категорії, яка відображає особливості структуроутворення життя людини на соціальному рівні розвитку.

Для досягнення цієї мети постає **завдання** виявити теоретичні психолого-педагогічні передумови сутності сучасної парадигми формування освітнього простору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з теми. У дослідженнях, що присвячені визначенню освітнього простору, саме поняття висвітлюється за трьома різними підходами.

Перший зумовлений змінами, що відбуваються у культурі, філософії освіти, педагогіці та інших гуманітарних дисциплінах. Цей підхід аналізується у працях С.К. Бондиревої, О.Я. Данилюк, І.К. Шалаєва, П.Г. Щедровицького. Так, наприклад, С.К. Бондирева вважає, що потреба в освітньому просторі зумовлена такими чинниками: по-перше, як сучасним станом і історичними передумовами, так і проблемами, що виникають у світі. Це потреба у поглибленні відносин взаємодії у сучасному суспільстві, в зусиллі й устремлінні його до розширення економічних, культурних, політичних зв'язків. Адже саме вони найбільше сприяють тенденціям розвитку суспільства. По-друге, загостренням завдання оптимізації власної національної освіти. По-третє, насущною необхідністю пошуку умов відтворення позитивних моментів зруйнованого освітнього простору. По-четверте, створення освітнього простору зумовлено тими об'єктивними процесами, які відбуваються у світовій спільноті і передбачають необхідність інтеграції всіх сил в освоєнні інформаційних, технологічних, економічних тощо просторів, що стає провідним елементом подальшого прогресу. По-п'яте, посиленням суб'єктивного фактора, що є однією із провідних тенденцій розвитку сучасного

суспільства. Це пов'язано з підвищенням відповідальності людської спільноти при вирішенні гострих суспільних проблем, а також із кумулятивними, інтеграційними процесами саморозвитку інтелектуальних, культурних, технологічних сфер суспільства. І, нарешті, шостий чинник потреби в освітньому просторі полягає в інтенсивному розповсюдженні телекомунікацій, Інтернету тощо, що реально зміцнює взаємодію у сфері знань [1, с. 141].

С.К. Бондирева освітній простір визначає через значне інтегроване навантаження, що відповідає стану певної сукупності, коли вона може бути різнорідною за характером і сформованою в силу обставин. За цих умов поняття освітнього простору відповідає розумінню вільних форм і різноманіття всіх суб'єктів простору [1, с. 28].

Другий підхід до визначення освітнього простору пов'язаний зі змінами в устрої систем освіти у всьому світі. У працях А.Адамського, В.П. Андрущенка, Є.К. Балафанова, С.К. Бондиревої, В.А. Кайміна, З.А. Малькова, В. Марачі, В.А. Садовничого, П.Г. Щедровицького та інших учених проблеми освіти розглядаються через освітній простір. Заслужовують на увагу дослідження таких українських учених, як К. Корсака, В.Г. Кременя, Л.І. Даниленко, Л.М. Карамушки, С. Дорогунцова, В. Куценка та інших.

Третій підхід зводиться до системи, яка складається із таких структурних елементів: сукупність застосованих освітніх технологій, позанавчальна робота, управління навчально-виховним процесом, взаємодія із зовнішніми та соціальними інститутами, міжвідомчі зв'язки із закладами, що мають освітній потенціал, досить складні взаємовідносини освіти й соціального середовища, соціуму (А.О. Веряєв, М.Я. Віленський, В.І. Гінеціанський, В.Я. Конєв, О.В. Мещерякова, В.І. Панов, В.І. Слободчиков, І.К. Шалаєв, І.Г. Шендрик та інші).

І.К. Шалаєв, А.О. Веряєв відмічають субстанціональний (сутнісний) характер освітнього простору для користувачів послугами системи освіти і реляційний – (обмежений) з погляду професіональних педагогів, управлінців освіти. Перший відображає метафізичний підхід до освітнього простору, другий – діалектичний. Розподіл поглядів відбувається саме по лінії “вжити-надати” (in-out) освітні послуги і зовсім не залежить від того, який тип освіти реалізований у суспільстві. Вчені відмічають, що сприйняття простору базується на реальних або потенційних, але мислено програних подіях. Якщо події мають відношення до входження у процес отримання освіти, до участі в освітньому процесі, то

сукупність таких подій породжує у людини уявлення про освітній простір. Отже, ключовим поняттям є подія, явище. Із усього різноманіття, що відбувається в природі, суспільстві, світі вибирається підмножина. Події, що відбуваються всередині неї, мають бути скорельованими, взаємозумовленими, пов'язаними одна з одною, мають представляти певний кластер, а також бути класифікованими за типами: фізичні, біологічні, соціальні тощо. У цьому полі є природним виділити блок подій, які стосуються освіти [2].

Результати теоретичного аналізу проблеми. Широко розповсюдженою думкою є та, що сам термін “простір” у психології вперше з'явився у зарубіжних наукових дослідженнях. При цьому наводяться такі приклади понять, як особистісний простір (С. Вапнер, 1990) і навколишній простір (Ф.Е. Верной, 1979).

Із цього приводу слід згадати видатного російського психолога Георгія Івановича Челпанова, який ще у 1896 – 1904 роках свої наукові звання (і магістра, і доктора філософії) отримав за фундаментальну працю, яка називалася “Проблема сприйняття простору у зв'язку з ученням про апіорність і природженість” [5]. Проблема сприйняття простору у тому вигляді, в якому вона була сформульована Г.І. Челпановим, дотепер залишається актуальною. Значення праці Г.І. Челпанова полягає у визначенні методологічного статусу психологічного дослідження простору, у визначенні його відмінностей, порівняно з філософською постановкою питання, в методологічному розмежуванні гносеології простору і психології простору.

На думку Г.І. Челпанова, найбільш характерна ознака простору полягає у тому, що простір уявляється для нас складеним із окремих елементів, із яких кожний знаходиться незалежно від іншого, і у той же час разом з іншим. Уявити це складно, адже такого немає у нашому зовнішньому досвіді. Зовнішній досвід дає нам ті чи інші елементи відчуття, але ці елементи задаються нам чуттєвим досвідом не в якомусь порядку. Вони просто нам даються. Порядок створюється самою нашою свідомістю. Просторовий порядок є саме функцією нашої свідомості. Мова йде лише про психологічну апіорність (незалежно від досвіду) [4, с. 227].

Далі Г.І. Челпанов зазначає про такі характеристики простору, як неперервність і однорідність. Із чуттєвого досвіду неможливо отримати поняття неперервності, адже у досвіді взагалі неперервності не існує. Простору, який повністю заповнений відчуттями, також не існує для нашого сприйняття. Але оскільки у нашому розумінні простір цю властивість містить, то, очевидно, свідомість привносить її від себе.

Простір уявляється нам також цілісним і неподільним. Ця характеристика є психологічною апріорі, адже ми не можемо із окремих, роз'єднаних подовженостей уявити єдиний, цілісний простір. Освітній простір не передбачає конкретної територіальної належності, але границі освітнього простору більш мобільні, ніж границі географічні. У сучасному світі більш важливіше не стільки завоювати територію, скільки забезпечити вплив у різних галузях суспільного життя. Освіта, зважаючи на це, є найбільш дієвим механізмом такого роду.

Наступна характеристика простору – однорідність. Ми вважаємо, що простір складається із таких частин, із яких одна за своїми властивостями ототожнюється з іншою. В силу цієї властивості простір не змінюється за умови, коли ми з однієї його частини переходимо в іншу. Такий вид однорідності, що має, знову ж таки, абстрактний характер, ми не можемо приписати ні якійсь іншій речі, яка існує у нашому чуттєвому досвіді. Якою б однорідною не була б певна річ, все одно ми не можемо стверджувати, що одна її частина абсолютно схожа на іншу. Очевидно, що і у цьому відношенні простір не є точною копією речей, а властивість однорідності ми привносимо від себе.

Ще є одна характеристика простору, на яку має зважати емпірична теорія, це – його нескінченність. Уява нескінченного простору є для нас чимось потенційним, адже ми не можемо уявити собі певну частину подовженості без того, щоб у нас в той же час не виникло у свідомості, що процес приєднання подовженості до даної подовженості може не зупинитися [4, с. 231].

Підсумовуючи, Г.І. Челпанов зазначає, що із досвіду неопосередкованого сприйняття ми не можемо отримати ті елементи, якими володіє поняття простору. Простір нам уявляється єдиним, неперервним, однорідним, і у той же час у зовнішньому досвіді людина не має даних для виводу таких властивостей. Тому ми можемо зазначити, що поняття простору є певною суб'єктивною побудовою [4, с. 232].

Отже, відбувається процес формоутворення нової соціальної системи, а оскільки системою можна вважати сукупність об'єктів, взаємодія яких зумовлює наявність нових інтегративних якостей, не властивих її частинам, компонентам, то інтегративні процеси у такому випадку є визначальними.

На наш погляд, якщо виходити з того, що утворення системи є можливим лише тоді, коли в процесі функціонування сукупності певних елементів між ними встановлюються взаємозв'язки і певна субординація, то, пізнавши ці зв'язки, можна встановити

закономірності, що й визначають сутність системи, яка має такий вигляд:

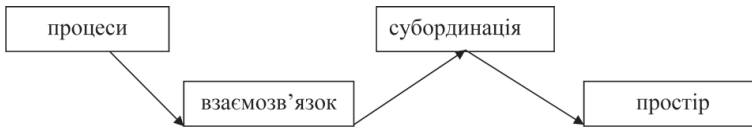


Рис. 1. Модель системи руху соціальних зумовленостей

Отже, можна скласти досить узагальнену модель місця простору в соціальній системі.

Розкриття соціально-психологічної сутності освітнього простору потребує аналізу інституціонального середовища, у якому він формується й функціонує. Інституціональною ознакою освітнього простору можна вважати існування взаємопов'язаної системи організацій, що обслуговують потоки освітніх послуг, які переміщуються в межах освітньої системи під дією соціальних стимулів. Такі організації, разом з правилами та нормами, можна назвати інститутами освітнього простору.

Говорячи про освітній простір, не слід вважати, що при цьому означаються різкі межі, які відокремлюють його від усього іншого, від інших просторів, в яких існує людина. Освітній простір як система багатомірна і структурована послідовно від макрорівня, регіонального й індивідуального рівня втілює собою власну систему освіти (інституціоналізоване утворення), інших соціально-освітніх утворень (неінституціоналізованих), а також відкритої соціальної системи.

Освіта розуміється і як простір, і як інститут, у яких і через які людина формується як духовна істота; через освіту і освітній простір людина набуває можливості віднайти і зберегти себе у своїй самості, а з іншого боку – проектувати свою особистість і будувати її згідно з цим проектом. У цьому сенсі освітній простір може надати суттєву змістову й методологічну допомогу людині у пошуку свого образу, картини світу, способу життя тощо.

Необхідно зауважити, що освітній простір є поняттям більш широким, ніж освітня система. Він включає не тільки інституційні освітні інститути – формальні інституції, а й мас-медіа, громадськість, залучену до вирішення проблем освіти, а також популярні зараз освітні теорії та соціально-психологічні стереотипи, що регламентують поведінку людей за їх відношенням до освіти. Останні мають неформальний характер утворення.

Наступний висновок полягає в тому, що освітній простір має нефізичний характер, адже він проявляється не в результаті

предметної, механістичної діяльності, а є наслідком буття і процесів. Освітній простір у наш час перетворився в організуючий принцип теоретичної і практичної діяльності людини. Функціональність освітнього простору проявляється у виробленні в системі діяльності людини впорядкованого різноманіття інтелектуальної взаємодії і діяльності. Життєдіяльність людини не тільки складається з різних видів діяльності, але й постійно оновлюється, взаємозамінюється (асимілюється), примножується, інтегрується, диференціюється. Тобто, це похідна діяльності людини.

Однорідність освітнього простору проявляється у вигляді різних за своєю якістю і видами діяльностей, які вільно стикаються і перехрещуються, синтезуються при цьому іноді не зберігаючи індивідуальності й розвитку. Отже, виникає поле неперервної, однорідної, нескінченної у просторі й часі взаємодії. Освітній простір характеризує суспільство відносно протяжності, сполучення й розподілу навчальної діяльності й суспільних відносин.

Ідея освітнього простору не обмежується тільки всім мислимим обсягом відповідної даній сфері життя суспільства спеціальної інформації, вона може включати й такі силові лінії освітнього поля, які, будучи за своїм змістом далекі від сфери освіти, здатні якимось незбагненим чином творчо збагатити освітній процес: не все людина знає і може контролювати, тому так важливо для освіти мати вихід в інший простір, а потім повернутися назад з дещо іншим внутрішнім змістом, у межах іншого контексту для продовження освітнього процесу. Отже, в індивідуальний освітній простір кожної людини різноманітні соціальні простори вносять свій “персональний” внесок і мають багато точок перетину і зіткнення.

Чим же зумовлений просторовий підхід до освітніх процесів? Просторовий параметр освіти ми розуміємо як взаємодію людини з різноманітними джерелами інформації на кожному віковому відрізку життя. В основі цього явища лежать інтереси, потреби й цілі людей. Саме цілі й запити людей перетворюють звичайне споживання інформації в освітню ситуацію, причому її змістовими елементами виступають ті складові, які розвивають особистість або створюють умови для її саморозвитку. Складний, досить суперечливий світ знань і інформації потребує від людини вибірковості. Тільки в ситуації вибору й готовності до нього різноманітні джерела інформації стають засобами освітньої діяльності, а сам процес залучення людини до різноманітних джерел знань стає освітою.

Якими є функції освітнього простору? Найбільш важлива функція простору полягає у тому, що він спричиняє сприйняття зовнішнього світу. Функції освітнього простору, які визначають

діяльність людини, не встановлюють результатів її діяльності, обсягу і змісту її самореалізації. Вони проявляються тільки в реалізації устремлень, потреб, здібностей і здатностей, сил людини і залежать від них як за суттю, так і за формою. Функціональні властивості освітнього простору означають розгорнутість у просторі діяльнісних сил людини, оформлення їх у наочному чи віртуальному вигляді в межах певних соціальних інститутів. Провідна функція освітнього простору полягає у забезпеченні сфери всебічної самореалізації людини. В умовах соціуму, коли економічне й соціально-політичне життя сповнене труднощів, протиріч, нестабільності, реалізація цієї функції освітнього простору надає людині можливість достойного виживання.

Освітній простір може бути представлений як система, що саморозвивається і має складну структуру, а також значну кількість різноманітних елементів, які її складають, певні тенденції розвитку, зв'язаність певним семантичним полем, що має високий рівень інтеграції, дозволяючи мати рухомий, лабільний зміст, включає оптимальну кількість інформації про загальнозначущі елементи культури, дає змогу вільно вміщувати деталізовані конструкти, значущі для окремих суб'єктів, які можуть бути включеними у цей зміст на різних рівнях, бути в них, але використовуватися за потребою [1, с. 35].

Найменшою структурною одиницею взаємодії в освітньому просторі, на думку В.І. Гінецінського, виступає діада “вчитель – учень”, найбільшою – світовий освітній простір [3].

Висновки. Ознайомлення з науковими дослідженнями проблеми освітнього простору, невід'ємної від філософської категорії простору, приводить до висновку, що ця проблема сьогодні потребує подальшого вирішення. Освітній простір не може бути чітко і однозначно описаний, адже він об'єктивно має високу міру наповненості невизначеними смислами: він апріорі є багатоваріантним і надмірним, що забезпечує свободу багатовекторного розвитку. Простір має бути прийнятим як один із основних, первісних понять для встановлення роду діяльності, сфери діяльності, суспільної форми руху матерії. Цей термін є родовим, а через нього можливий опис будь-якого видового простору, зокрема освітнього.

Ми вважаємо, що освітній простір в описовому вигляді реально існуючим просторовим континуумом:

- функціонування певних відносин у сфері змісту й організації освіти, що базується на реальній інформаційно-директивній основі;

– упорядкованих, стійких взаємодій особистості з відкритим соціальним середовищем, із сім'єю як інститутом освіти, із соціальними освітніми інститутами, орієнтованими на її соціалізацію, на формування плідних відносин у різних галузях її життєдіяльності, серед дітей і дорослих, а також у соціумі навчального закладу.

Цей факт спричинив переосмислення абстрактного й конкретного підходу до розуміння освітнього простору, на основі чого формуються психологічні й культурологічні дослідження його ролі у різних суспільних умовах і різних людських спільнотах. Перед наукою постає завдання дослідження освітнього простору як форми соціального буття.

Список використаних джерел

1. Бондырева С.К. Психолого-педагогические проблемы интеграции образовательного пространства: Избранные труды / С.К. Бондырева. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО “МОДЭК”, 2003. – 352 с.
2. Веряев А.А. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства / А.А. Веряев, И.К. Шалаев: [электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.informika.ru/text/magaz/pedagog_4/articl_1.html.
3. Гуревич П.С. Гуманизм как проблема и как ересь / П.С. Гуревич // Свободная мысль. 1995. – № 5. – С. 57.
4. Челпанов Г.И. Психология. Философия. Образование / Г.И. Челпанов. – М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО “МОДЭК”, 1999. – 528 с.

Among new categories which need scientific psychological judgment and justification, the central place occupies educational space of the personality. In article the analysis of psikhologo-pedagogical category “educational space” is carried out. Its main components have high extent of filling uncertain senses, a priori, they have many options and are excessive, that provides free educational space multi-pronged development. This concept now became standard in a psychological science.

Keywords: social space; a spatial approach to education; psychological judgment; realization of aspirations, requirements, abilities, intrinsic strengths of the person.

Отримано: 11.02.2012 р.

Психолого-педагогічні умови оволодіння іноземною мовою ліворукими дітьми

У роботі висвітлено психолого-педагогічні умови оволодіння іноземною мовою ліворукими дітьми. Психолого-педагогічні умови представлені конкретним навчальним середовищем і спеціально розробленою системою вправ. До основних складових розвитку іноземномовного мовлення належать поняттєве мислення, чуття мови, мовленнєвий розвиток. Під час впровадження вправ реалізувалися навчальні, пізнавальні, виховні і розвивальні впливи на учнів. Результати контрольного зрізу після формувального експерименту свідчать на користь створених умов для оволодіння іноземною мовою ліворукими дітьми.

Ключові слова: оволодіння іноземною мовою, психолінгвістична модель, ліворукі діти, чуття мови, поняттєве мислення, мовленнєвий розвиток.

В работе отображены психолого-педагогические условия овладения иностранным языком леворукими детьми. Психолого-педагогические условия представлены конкретной учебной средой и разработанной системой упражнений. Основными составляющими развития иностранной речи являются ощущение языка, понятийное мышление, речевое развитие. Во время внедрения упражнений реализовывалось учебное, развивающееся, познавательное и воспитательное влияние на учеников. Результаты контрольного среза после формирующего эксперимента свидетельствуют про эффективность психолого-педагогических условий.

Ключевые слова: овладение иностранным языком, психолінгвістическая модель, леворукие дети, ощущение языка, понятийное мышление, речевое развитие.

Постановка проблеми. Психологічні особливості мовленнєво-мисленнєвої діяльності ліворуких дітей, які зумовлені специфікою сформованості чуття мови, поняттєвого мислення, рівня мовленнєвого розвитку потребують створення спеціальних психолого-педагогічних умов, які б сприяли розвитку іноземномовної мовленнєвої діяльності.

Під психолого-педагогічними умовами ми розуміємо навчальне середовище, що створюється завдяки спеціальній системі навчальних заходів і сприяє оволодінню іноземної мови молодшими школярами. Навчальне середовище у нашому дослідженні локалізувалося у загальноосвітніх школах міста Луцька, де

впродовж навчального року проводилися факультативні заняття тричі на тиждень із ліворукими дітьми. Навчальні заходи представлені груповими заняттями, на яких використовувалися спеціально підібрані вправи з урахуванням психічних особливостей ліворуких дітей молодшого шкільного віку.

Для створення психолого-педагогічних умов оволодіння іноземною мовою молодшими школярами необхідним було узагальнення результатів теоретичного і емпіричного дослідження проблеми. Таке узагальнення втілювалося у психолінгвістичну модель оволодіння іноземною мовою ліворукими дітьми молодшого шкільного віку. Як зазначає, О.О. Леонт'єв, психолінгвістична модель – це логічна конструкція, які відображає конкретні характеристики досліджуваного об'єкта чи процесу: "... мисленнєво уявна або матеріально реалізована система, яка, відображаючи об'єкт дослідження, може замінити його у такий спосіб, що її вивчення надає нову інформацію про цей об'єкт..." [3, с. 9]. У нашому дослідженні нова інформація стосуватиметься процесу – оволодіння іншомовним мовленням.

Для конструювання моделі оволодіння іноземною мовою скористаємося принципом чотирьох "К", уведених А. В. Фурманом. Вчений вважає, що для методологування необхідним є визначення категорій, концептів, конструктів та концепції загалом [4]. За О.О.Леонт'євим, основними категоріями в контексті оволодіння мовою, які слугують концептуальною базою будь-якої психолінгвістичної моделі, є мовленнєва діяльність та розвиток [3]. Важливим конструктом, який повинен знайти своє місце у психолінгвістичній моделі, на наш погляд, є конструкт чуття мови. Адже, за А. В. Фурманом, конструкт – це теоретичне і емпіричне поняття із службово-пізнавальними функціями, що відіграє роль мисленнєвих інструментів-засобів задля здійснення переходу від теоретичних узагальнень до емпірії, і навпаки [4]. Як показано у праці Л.В. Засекоїної, чуття мови може бути операціоналізовано на теоретичному і емпіричному рівнях і розглядається як основа мовленнєво-мисленнєвої діяльності загалом [1].

Основними концептами для опису функціонування моделі оволодіння іншомовним мовленням є автоматизовані операції, мовленнєві дії у сукупності мовленнєвих мотивів, потреб та інтенцій. Ці концепти наповнюються онтологічним змістом, адже саме вони задають концептуальну схему для відбору відповідних вправ та їх реалізацію під час заняття.

До завдань цієї праці належить конструювання психолінгвістичної моделі розвитку іншомовного мовлення ліворуких дітей, а

також створення на її основі психолого-педагогічних умов для ефективного оволодіння іншомовним мовленням.

Виклад основного матеріалу. Чуття мови, поняттєве мислення, а також мовленнєвий розвиток особистості ми розглядаємо як ґрунт для успішного оволодіння іншомовним мовленням. Тому створення психолого-педагогічних умов супроводжуватиметься розвитком чуття мови, поняттєвого мислення та мовленнєвого розвитку з урахуванням структури мовленнєвої діяльності, запропонованої Л.О. Калмиковою [2]: автоматизованих операцій та усвідомлюваних мовленнєвих дій у контексті іншомовного мовлення (див. рис. 1).

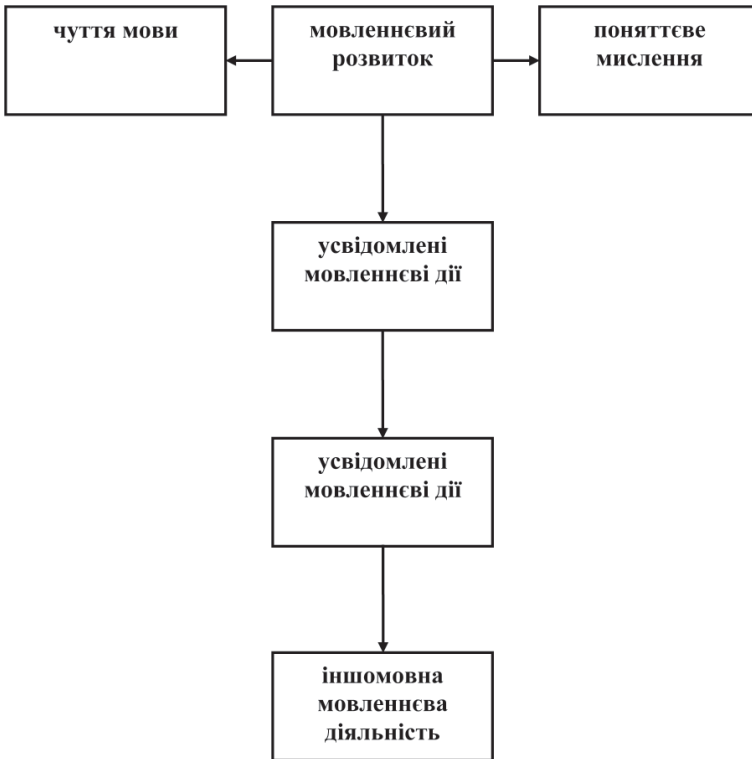


Рис. 1. Розвиток іншомовної мовленнєвої діяльності ліворукого молодшого школяра

Отже, сконструйована модель уможливіє розкриття нових аспектів розвитку іншомовної діяльності ліворуких молодших школярів з урахуванням таких складових цього процесу, як чуття

мови, поняттєве мислення та мовленнєвий розвиток в цілому.

При створенні психолого-педагогічних умов оволодіння іноземною мовою важливим також є урахування основних засад психології навчання іноземної мови. Водночас, слід підкреслити, що навчання іноземної мови і оволодіння іноземною мовою – це два кардинально різних процеси. Навчання іноземної мови є предметом вивчення методики викладання іноземної мови, яка пропонує низку інноваційних ефективних методів, методик, технік і прийомів навчання.

Оволодіння іноземною мовою передбачає акцент на суб'єктові навчання, його психічному потенціалі та активності в оволодінні іншомовним матеріалом. Водночас невірним було б налагодження процесу оволодіння іноземною мовою, не врахувавши психологічних задач цього процесу. Ґрунтова характеристика цих процесів представлена у працях Т.М. Ширяєвої [5]. Метою процесу оволодіння іноземною мовою є навчання спілкуванню, яке в методиці викладання іноземних мов передбачає обмін інформацією, що здійснюється у процесі комунікативної взаємодії. Спілкування породжується не лише потребою в обміні інформацією, але й організацією спільної діяльності та взаємодією учасників у процесі її здійснення. Воно розглядається вченою як складний, багатогранний процес встановлення та розвитку міжособистісних контактів, які пов'язані з потребою людини в соціальній взаємодії. Така взаємодія реалізується в мовленнєвій діяльності і передбачає розуміння дуалістичної природи мовлення, що, у свою чергу, визначається її семіотичним, тобто знаковим характером. Отож, мовлення – це мовний код, засіб, за допомогою якого людина мислить і здійснює комунікацію зі світом та іншими індивідами [5].

Слід зазначити, що, враховуючи низьку спрямованість ліворуких дітей на соціальну і комунікативну взаємодію, розгляд іншомовного мовлення як засобу спілкування є дуже важливим.

На нашу думку, об'єднуючими аспектами процесу оволодіння і навчання іноземною мовою є дотримання таких змістових характеристик цих процесів: навчального, пізнавального, розвивального і виховного. Навчальний аспект володіння іноземною мовою реалізується у розвитку всіх виділених компонентів моделі: чуття мови, поняттєвого мислення, мовленнєвого розвитку загалом.

Навчальний аспект на проведених нами навчальних заняттях реалізовувався у міжособистісному спілкуванні дітей одне з одним у вигляді діалогічного і полілогічного мовлення. Таке спілкування відіграло важливу роль з урахуванням мотиваційних особливостей ліворуких дітей, які не вирізняються соціальною спря-

мованістю і активністю. Активізація потреби у комунікативній взаємодії ґрунтувалася на підборі цікавого для молодшого шкільного віку матеріалі, окрім цього будь-яка іншомовна інформація супроджувалася яскравим ілюстративним матеріалом.

Відповідно, для розвитку чуття мови використовувалися різні слова-стимули, які були добре знайомі дітям. Враховуючи особливість легкого переходу з однієї на іншу мову, були використані завдання, у яких стимули пропонувалися українською мовою, а асоціації – англійською. При цьому ставилося завдання дати асоціацію тією ж частиною мови, якою виражений стимул. При наданні асоціацій вони записувалися у великому колі у вигляді яскравого яблука, а потім обговорювалися ті асоціації, які знаходяться найближче до серцевини яблука. Саме ці асоціації набували статусу центральних. Ще одним етапом роботи з асоціаціями було встановлення відношень між словом – стимулом і словом реакцією. Часто такі відношення були у вигляді частина-ціле, представник-категорія, предмет-ознака тощо. Обговорення таких зв'язків спрямовувалося на розвиток поняттєвого мислення школярів.

Важливим аспектом оволодіння іноземною мовою є також пізнавальний аспект. Реалізація цього аспекту ґрунтувалася на розширенні знань про предмети навколишнього світу. Враховуючи те, що багато ліворуких дітей займається мистецтвом, багато вправ були сконцентровані на музиці, живописі, літературній творчості тощо. Впродовж занять ми намагалися задовольнити пізнавальні інтереси дітей у тій сфері, яка їх цікавить. Для визначення напряму, який цікавить дитину і у якому вона може виявити свій талант, було запропоновано методикку О.О. Лосевої, що містить питання для визначення інтелектуальної, академічної, творчої, літературної, артистичної, музичної, технічної, рухової, образотворчої, лідерської сфер.

Відсотковий розподіл дітей відповідно до обраних ними сфер подано у таблиці 1.

Таблиця 1

Відсотковий розподіл молодших школярів відповідно до обраних сфер діяльності

№ з/п	Провідні сфери	Відсотковий розподіл учнів
1	Інтелектуальний напрям	4,2 % (1 особа)
2	Академічні досягнення	0%
3	Творча сфера	29,2% (7 осіб)
4	Літературна галузь	0%

5	Артистичний напрям	20,8 % (5 осіб)
6	Музична сфера	20,8 % (5 осіб)
7	Технічна сфера	4,2 % (1 особа)
8	Рухова сфера	4,2 % (1 особа)
9	Образотворчі досягнення	16,7% (4 особи)
10	Спілкування і лідерство	0%

Як видно з таблиці, основними сферами інтересів у досліджуваних виявилися творчі сфери, які передбачають наявність пізнавальних інтересів стосовно музичних, образотворчих тем. Помітним є те, що у вибірці ліворуких дітей комунікація – не є пріоритетом, тому під час проведення занять ми використовували теми, які торкалися провідних сфер дітей. Це дало змогу, по-перше, зіставити завдання з їхніми пізнавальними інтересами, а по-друге, здійснювати розвивальний вплив на учнів під час оволодіння іноземною мовою.

Розвивальний аспект оволодіння іноземною мовою здійснювався на усіх етапах роботи, адже сконструйована модель передбачає розвиток усіх компонентів – чуття мови, поняттєвого мислення, іншомовного мовлення загалом. Під час заняття використовувалися вправи, починаючи із розвитку фонематичного слуху та закінчуючи смисловим породженням іншомовного мовлення без наочності, на рівні творів-роздумів. Використані вправи також спрямовувалися на розвиток різних пізнавальних процесів молодших школярів: відчуття, сприймання, уяви, пам'яті, мислення. Враховуючи предметність і конкретність їхнього мислення, використовувалися реальні предмети для ознайомлення з ними на рівні дотикового і зорового відчуття і сприймання. Казкові сюжети відповідали розвиткові продуктивної і творчої уяви ліворуких учнів.

Виховний аспект під час оволодіння іноземною мовою використовувався для виховання поваги учнів одне до одного, любові до України, до рідної і іноземною мови, шанобливого ставлення до людей, тваринного і рослинного світу. Слід зазначити, що тематика завдань, пов'язаних із тваринами, є найбільш цікавою для дітей цього вікового періоду і завжди викликає у них жваве обговорення. Контекст оволодіння іноземною мовою відкриває широкі можливості для навчання, пізнання, розвитку та виховання молодших школярів.

Отже, змістові особливості реалізації вищезгаданих аспектів під час оволодіння іноземною мовою відповідно до психолінгвістичної моделі, відображено, в таблиці 2.

Таблиця 2

Психологічні особливості реалізації впливів процесу оволодіння іноземною мовою під час навчальних занять

Види впливів	Змістові характеристики	Розвиток компонентів мовленнєвої діяльності
Навчальний	Розширення знань з іноземної мови	Розвиток чуття мови (центральної, парадигматичних реакцій), поняттєвого мислення
Пізнавальний	Розширення знань відповідно до пізнавальних інтересів	Розвиток поняттєвого мислення
Розвивальний	Розвиток мотивації мовленнєвої діяльності	Мовленнєвий розвиток
Виховний	Виховання особистості молодшого школяра	Мовленнєвий розвиток

Психолого-педагогічні умови для оволодіння іноземною мовою створювалися впродовж 2010-2011 навчального року у спеціалізованій загальноосвітній школі № 1 м. Луцька у вигляді факультативних занять тричі на тиждень. Для перевірки ефективності створених умов було здійснено діагностику показників мовленнєво-мисленнєвої діяльності на констатувальному етапі ліворуких дітей, серед яких створено експериментальну (12 осіб) і контрольну (12 осіб) групи.

Відповідно до сконструйованої моделі, а також на основі концепції Л. О. Калмиковою [2], розвиток іншомовного мовлення здійснюється на трьох етапах:

- оволодіння первинно автоматизованими мовленнєвими операціями на рівні мимовільності, ненавмисності та неусвідомлюваності;
- розвиток мовленнєвих дій на рівні мимовільності, ненавмисності та неусвідомлюваності;
- розвиток власне мовленнєвої діяльності, сукупності мовленнєвих дій, керованих одним стійким смислоутворювальним мотивом.

Оволодіння первинно автоматизованими мовленнєвими операціями передбачає розвиток мовленнєвих потреб, мотивів-стимулів, що породжують емоції, активізуючи мовленнєві процеси; мовленнєвих інтенцій, інтенціональних спрямованостей на вираження емоційного стану з активізацією спілкування на основі формування смислового синтаксису, внутрішньої програми висловлювання. На цьому етапі важливості набувають також такі аспекти, як розвиток мимовільної регуляції, цілеутворення, неусвідомленого образу передбаченого результату, образів предметів

зовнішнього світу й міжпредметних зв'язків, уявлень й побудови на їхній основі програми в внутрішнього мовлення.

В результаті застосування навчальних вправ як створення спеціальних умов для оволодіння англійською мовою ліворукими дітьми показники парадигматичних і центральних реакцій, рівень поняттєвого мислення та мовленнєвого розвитку підвищилися у представників експериментальної групи.

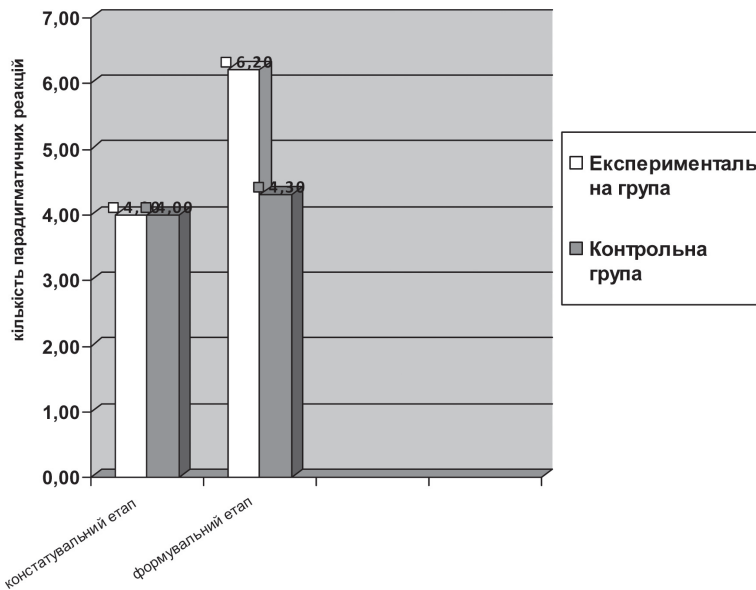


Рис. 2. Показники парадигматичних реакцій в асоціативному експерименті досліджуваних експериментальної та контрольної груп

Як видно з рисунка 3.2, ліворуки діти, які відвідували спеціалізовані заняття з іноземної мови, продемонстрували кращі показники парадигматичних реакцій, ніж вони мали до того. Це свідчить про покращення їхньої мовленнєво-мисленнєвої діяльності як основи для оволодіння іноземною мовою.

Нижче проілюстровано показники центральних реакцій досліджуваних експериментальної та контрольної груп на етапах констатувального та формувального експериментів (див. рис. 3).

Як видно з рисунка 3, кількість периферійних реакцій у вільному асоціативному експерименті в досліджуваних експериментальної групи суттєво зменшилась. Зростання парадигматичних і центральних реакцій вказує на покращення чуття мови ліворуких дітей.

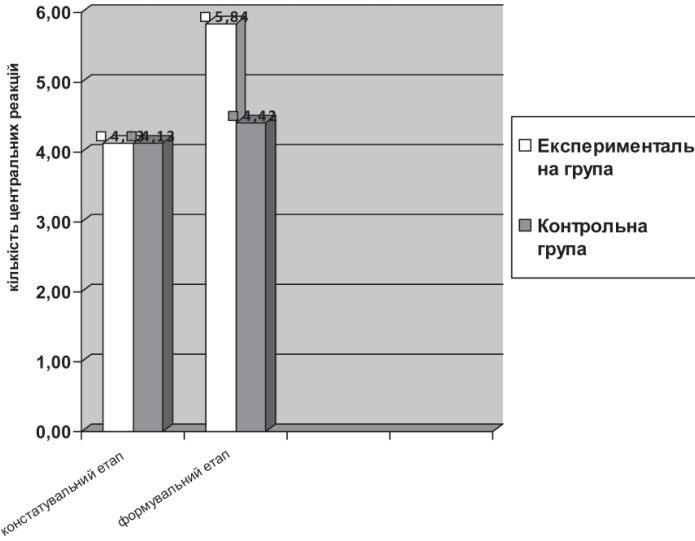


Рис. 3. Показники центральних реакцій в асоціативному експерименті досліджуваних експериментальної та контрольної груп

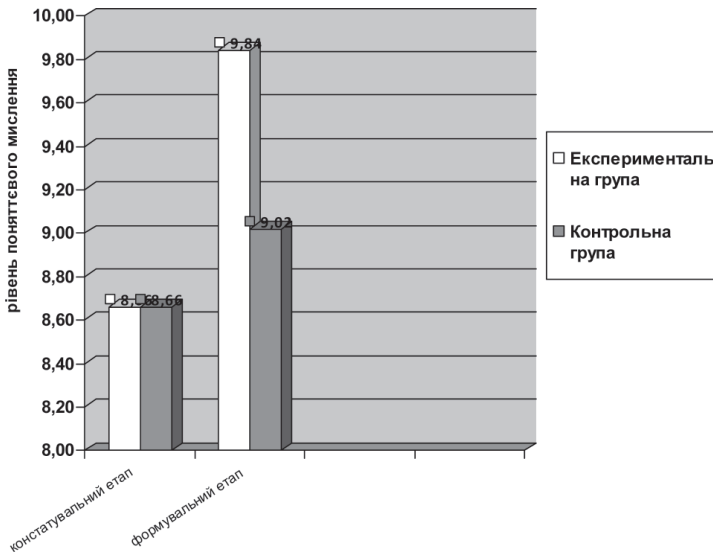


Рис. 4. Показники рівня поняттєвого мислення досліджуваних експериментальної та контрольної груп

Наступний рисунок ілюструє динаміку рівня поняттєвого мислення у ліворуких школярів обох груп.

Рівень поняттєвого мислення в експериментальній групі зріс, становлячи 9,84. Натомість в контрольній групі він зріс несуттєво.

Нарешті, зіставимо дані щодо рівня мовленнєвого розвитку респондентів обох груп (див. рис. 5).

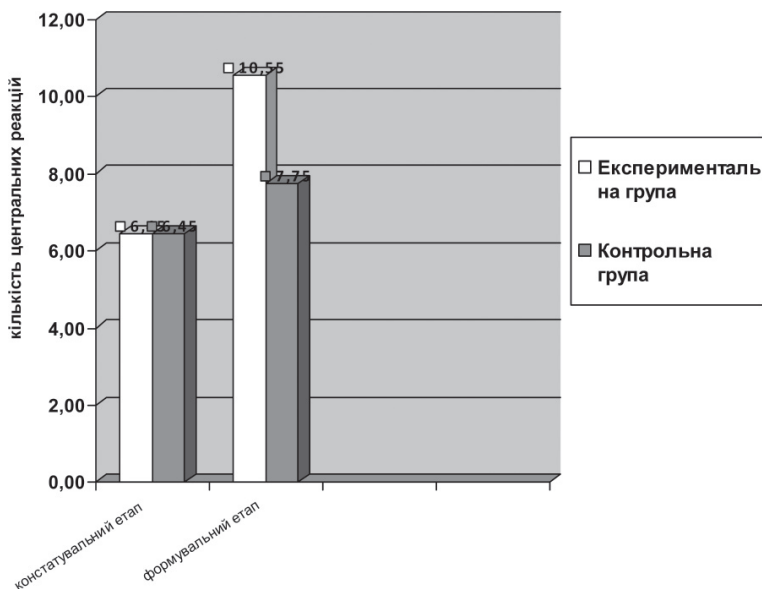


Рис. 5. Показники рівня мовленнєвого розвитку досліджуваних експериментальної та контрольної груп

Як показує рисунок 5, рівень мовленнєвого розвитку ліворуких школярів експериментальної групи зріс до 10,55, в той час, як у школярів контрольної групи він не зазнав докорінних покращень.

Отже, створення психолого-педагогічних умов для оволодіння іноземною мовою ліворукими молодшими школярами свідчить про їх ефективність та доцільність використання при роботі з дітьми зазначеного вікового періоду.

Список використаних джерел

1. Засєкіна Л. В. Чуття мови як важливий психолінгвістичний феномен // Психолінгвістика: [зб. наук. праць ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет

- імені Григорія Сковороди” / Л. В.Засекіна; гол. ред. О. О. Селіванова]. – Переяслав-Хмельницький: ПП „СКД”, 2009. – Вип. 4. – С. 43-51.
2. Калмикова Л.О. Розвиток мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку: діагностико-розвивальна програма. Монографія / Л.О.Калмикова. – Переяслав-Хмельницький: ПП “СКД”, 2010. – 212 с.
 3. Леонтьев А.А. Основы психолінгвистики / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2005. – 288 с.
 4. Фурман А. В. Ідея професійного методологування / А.В. Фурман. – Ялта-Тернопіль: Економічна думка, 2008. – 205 с.
 5. Ширяєва Т.М. Роль психолінгвістичної ситуації у підготовці майбутніх філологів / Т. М. Ширяєва // Наукові записки. Серія “Психологія і педагогіка”. – Острог: Вид-во національного університету “Острозька академія”, – 2008. – Вип. 10. – С. 274-279.

Pedagogical and psychological conditions of foreign language acquisition be left-handed pupils are highlighted in the article. Pedagogical and psychological conditions are considered as education environment and system of specialized exercises. The development of foreign speech contains language feeling, notion thinking, and speech development. The educative, cognitive, developing and upbringing impacts on children were fulfilled during the lessons. The results of control diagnostics after experiment show the positive effects of pedagogical and psychological conditions of foreign language acquisition.

Keywords: foreign language acquisition, psycholinguistic model, left-handed pupils, language feeling, abstract thinking, and speech development.

Отримано: 12.02.2012 р.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ МЕДІАЦІЇ ТА ЇЇ МІСЦЕ В ПОЛЬСЬКІЙ ОСВІТІ

Стаття є оригінальною спробою включення неіснуючого досі в польській системі освіти застосування неогоціації і медіації в розв'язуванні конфліктних ситуацій, які трапляються в сучасній польській школі в реляціях вчитель – учень – батьки. Ця проблема знаходиться в колі зацікавлень педагогів, психологів, соціологів і терапевтів, які шукають дійових засобів впливу на молодих людей, що не акцептують загальноприйнятих норм суспільної поведінки. Питання неогоціації та медіації розглядаються в контексті загальносуспільних трансформацій на тлі європейських стандартів.

Ключові слова: медіація, конфлікт, медіатор, неогоціація, механізми медіаційної діяльності, стратегії переговорів, польська система освіти.

Представленная публикация является оригинальной попыткой включения несуществующего до сих пор в польской системе образования применения неогоциации и медиации в решении конфликтных ситуаций, которые случаются в современной польской школе в реляциях учитель – ученик – родители. Этой проблемой заинтересованы педагоги, психологи, социологи и терапевты, которые ищут действенных средств влияния на молодых людей, не акцептирующих общепринятых норм социального поведения. Вопросы неогоциации и медиации рассматриваются в контексте общественных трансформаций на фоне европейских стандартов.

Ключевые слова: медиация, конфликт, медиатор, неогоциация, механизмы медиационной деятельности, стратегии переговоров, польская система образования.

Теоретичні основи медіації

1. Виправна справедливість замість ретрибутивної

Класики теорії покарання – це, звичайно, І.Кант і Г.В.Гегель [9; 11]. Кант, ґрунтуючись на постулатах чистого розуму, вважає логічною необхідність (категоричний імператив), щоб після злочину прийшло покарання. Аналогічно Гегель шукав метафізичного обґрунтування кари. Він стверджував, що покарання є необхідним запереченням заперечення, оскільки заперечення існування абсолюту є логічною неможливістю. Такий підхід до покарання за центр ваги бере заперечення існування злочинності, що призводить до того, що саме покарання є справедливим і стає, по суті, законом для злочинця.

Однак важливішим, ніж зв'язок провини і покарання, звертання уваги на невід'ємну і незаперечно цінність людської особистості. Кант особливо підкреслював, що людина не може бути засобом для будь-якої мети в чийсь руках. Він писав: “Якщо вважати покарання і нагороди тільки механізмом в руках вищих сил, що мають слугувати лише стимулюванню розумних істот до активності у напрямку їх кінцевої мети, то треба погодитись, що це вже занадто видиме свідчення механізму їх волі, відхиляючого всю свободу, щоб зупинитися на цій точці зору” [11, с. 67]. Трактатування людини як суб'єкта виключає інструментальні, утилітарні підходи, навіть тоді, якщо це мало б слугувати реалізації кінцевої мети суб'єкта, зокрема щастя. Інструментальний підхід є запереченням свободи.

Для Канта “в кожному покаранні має міститись, передусім, справедливість, яка є суттю цього поняття”. Це завдання вимагає особливої уваги. Сутністю покарання є справедливість, більше того, “покарання є фізичною недугою, яка, хоча б не була пов'язана з тим, що морально погане, як природний наслідок, але була б змушена поєднуватися з ним як наслідок відповідно до принципів морального законодавства”. Кара природно поєднується з тим, що морально погане. Значення цих тверджень не було поставлене під сумнів до сьогодні, незважаючи на багаторічний спір між утилітаристами та ретрибутивістами. На щастя, сьогодні існують вагомі аргументи, щоб визнати пріоритет для останніх.

Характерною рисою давньої і ранньосередньовічної правових культур є визнання скривдженним того, кого торкнувся злочин, і тому жертва мала право на компенсацію у кримінальному процесі. Ця парадигма драматично змінилася в Середньовіччі. Реальна жертва була позбавлена будь-яких прав. Аналогічні процеси відбувалися в усіх країнах Європи.

Згодом головною метою карної справедливості стало зниження ймовірності майбутніх злочинів за рахунок відстрашування, знешкодження або, у випадку необхідності, реабілітації. Іншими словами, судовий процес став напрямом, який орієнтований на майбутнє, зосереджений на державі, призначений для того, щоб робити винуватців – як реальних, так і потенційних – покірними закону. Не дивно, що у цій парадигмі реституція, яка орієнтована на минуле і жертву, була відхилена.

Характерною рисою є те, що скрізь там, де розвивалася “цивілізація” Заходу, процес медіації і примирення поступався, принаймні офіційно, філософії державного покарання, філософії відплати, заснованої на державній моралі.

2. *Поняття медіації та її місце в польському законі та науці*

Медіація (з латинського *mediatio*) означає посередництво в спорі, метою якого є полегшити досягнення сторонами порозуміння і згоди. Це вид альтернативного врегулювання конфліктних ситуацій із залученням третьої особи, тобто посередника (медіатора), який допомагає спірним сторонам налагодити процес комунікації і проаналізувати існуючу ситуацію, таким чином, щоб вони самі змогли обрати той варіант рішення, який би задовольняв інтереси і потреби усіх учасників конфлікту [4, с. 13-14]. Неупереджений і нейтральний медіатор полегшує переговори і допомагає сторонам дійти згоди. Такий метод розв'язання спірних ситуацій є альтернативним для судового втручання.

Конфліктуючі сторони часто не можуть впоратися з відмінностями, які їх розділяють. Тоді, на їх прохання (позасудова медіація) або за їх згодою (судова медіація) втручається в конфлікт нейтральна третя сторона – медіатор.

Така інтервенція в суперечку є допомогою сторонам в досягненні вирішення конфлікту – рішення, прийнятого обома сторонами. Медіація – це діяльність:

- а) добровільна і неформальна;
- б) за участю нейтрального медіатора;
- в) метою якої є досягнення взаємоприйняттого вирішення конфлікту обома сторонами.

Медіація є неформальною діяльністю, тому що на відміну від жорстких правил судового процесу, правових норм, що стосуються діяльності в медіації (за винятком основних принципів) не існує. Місцем медіації може бути юридична контора, найнятий конференційний зал, приватна квартира або навіть кафетерій. Жодне з положень не визначає її тривалість, довготривалість медіаційної сесії або час її початку. Сторони медіації самі це вирішують.

Медіація в нашій країні є добровільною. Це означає, що рішення про участь в медіації приймається кожною зі сторін і не може бути нав'язане судом або вимушене іншою стороною. Це також означає, що кожна із сторін може в будь-який час відмовитися від медіації.

Медіація здійснюється за участі медіатора, який не вирішує, хто в даній справі правий, не робить висновків і не дає поради сторонам. Він не може вимагати від сторін згоди. Рішення у цій сфері приймають лише сторони, які самі вирішують про міру своєї поступливості і зобов'язання. Медіатор, керуючи процесом переговорів, намагається допомогти сторонам у виявленні реальних потреб та інтересів. Метою його дії є пошук такого розв'язання конфлікту, яке може бути прийнятним для всіх учасників.

Медіація не є “винаходом” сучасних держав. Вона була відома ще в давніх культурах. Опис медіації можна знайти в *Біблії*. “Згідно з *Євангелією від Матвія* “є один Бог, і один посередник між Богом і людиною на ім’я Ісус Христос”. Дехто вважає, що розуміння ролі Христа як найвищого медіатора призвело до того, що духовенство часто брало на себе роль посередника між віруючими. В *Євангелії від Матвія* ми знаходимо опис процедури вирішення суперечок. Ця процедура передбачає, що в разі виникнення спору між учасниками повинна відбуватися розмова. Якщо ж розмова не дасть результатів, сторони повинні використати медіацію. Якщо медіація не закінчиться згодою, тоді сторони, відповідно до схеми написаної в *Біблії*, повинні представити спор до врегулювання представниками суспільства”¹. Медіація також застосовувалася, між іншим, у таких країнах, як Японія, де християнство не було домінуючою релігією [5, с. 24].

Історія медіації дуже довга. Проте, її динамічному розвитку завдячуємо Сполученим Штатам Америки. В цій державі вже в 1898 році Конгрес США рекомендує медіацію як форму вирішення конфліктів щодо зайнятості. Після Другої світової війни в США медіацію використовували в таких випадках:

- конфлікт працівників з роботодавцями;
- расові та етнічні проблеми;
- сусідські спори
- розлучення [8].

Традиція універсального вирішення спорів шляхом медіації не з’явилася тільки в США – ця тенденція існує в багатьох суспільствах і приймає різні форми і назви, але її суть залишається: третя нейтральна особа допомагає залагодити спір [5].

В Європі медіація почала розвиватися найбільш динамічно в 80-х і 90-х роках ХХ ст. і використовується головним чином у:

- бізнесі й управлінні;
- сімейних конфліктах, подружніх та тих, що стосуються розлучення [13];
- судовій діяльності;
- встановленні опіки над дитиною;
- вихованні дітей.

Медіації застосовуються як у випадках конфліктів між органами управління на різних рівнях держави, так і в разі суперечок між адміністративними органами та приватними особами, а також в приватних спорах. Розрізняємо дві моделі реалізації ідеї медіації. Перша модель розглядає медіацію як процес

¹ <http://www.mediacje-ksm.pl/124/>

розв'язання конфлікту між винуватцем і жертвою (або між правопорушником і суспільством). Розуміння медіації в такий спосіб закладає незалежність від проведення судових справ. Проведення медіації опирається на місцеву громадськість. Друга модель трактує медіацію як додаток до формальної системи правосуддя. Вона має слугувати допомогою в його правильному функціонуванні. Прихильники цієї точки зору наполягають на правовому, формальному способі вирішення спору з встановленням вини порушника і отриманням від нього відшкодування для потерпілого (головним чином, фінансового) [16, с. 290].

Е. Беньковська зазначає, що “традиційні системи проведення судових справ не справили очікування, тому що вони не добре виконують свої функції як в разі відповідного впливу на правопорушника та відновлення його для громадськості, так і з огляду на обмеження масштабів злочинності” [3]. Типовим прикладом є нездатність забезпечити дотримання положень суду. Натомість у медіації немає переможців і переможених, обидві сторони є переможцями. Таке вирішення не можна отримати в суді, де сторона, яку визнали винною, програє. Правильно проведена медіація уможлиблює відбудову між сторонами добрих відносин, порушених в ході конфлікту, що особливо важливо, коли сторони змушені до подальшої співпраці [14, с. 30].

Важливим аспектом медіації є те, що вона приносить користь і винуватцю, і потерпілому. Під час медіаційної діяльності скривджений дізнається, чому винуватець скоїв злочин, пізнає “правду”, пояснення і виправдання порушника, дізнається, чому винуватець “вибрав” саме його, які були мотиви його дій. Незважаючи на те, що найбільш поширеною мотивацією винуватців до участі в медіації є бажання уникнути покарання під час процедури, вони усвідомлюють кривду, яку вчинили, починають відчувати відповідальність. Для них стає очевидним, що вони зобов'язані компенсувати в якійсь мірі нанесену шкоду і кривду. Часто винуватці готові компенсувати потерпілому нанесену шкоду [16, с. 289-290]. “Це прийняття методу відшкодування посилює почуття відповідальності порушника за своє майбутнє і, можливо, майбутню поведінку” [18, с. 93-94].

Медіація вирішує передусім справи, підставою яких є міжособистісні конфлікти, особливо в невеликих, ізольованих колективах (товариствах, громадах). Це можуть бути різні види правопорушень, у тому числі: 1) ненавмисні злочини, 2) злочини проти власності (крадіжка, вламання в помешкання), 3) злочини проти здоров'я, 4) злочини проти свободи, 5) злочини проти членів

сім'ї (за винятком драматичних ситуацій), б) злочини проти державних чиновників.

Перевагою, яку надає медіація, є розвантаження судів, а завдяки цьому зниження коштів для проведення судових справ. Вона також дає можливість використання отриманого часу для розгляду інших справ, які не піддаються вирішенню з допомогою медіації. Згідно з Я. Валюком, іншою вигодою для проведення судових справ є відбудова суспільної довіри до діяльності судів [17, с. 290-291]. Остаточне нове польське карне законодавство прийняло рішення, яке небезпечно прямує до другої моделі [1, с. 35].

Загалом міжнародні дослідження роблять досить оптимістичні висновки щодо ефективності процесу медіації – для 50 до 80% клієнтів медіації виявилися дієвими, так як були завершені укладанням угоди [2].

3. Механізми медіаційної діяльності

Одним з основних процесів, що відбувається в суспільстві, є комунікація, яка полягає в обміні інформацією та даними. Комунікація належить до головних механізмів суспільної організації, є важливим елементом функціонування суспільства і умовою його існування. Вона впливає на пізнавальну активність людини та її поведінку.

Комунікація проходить через передачу і відбір сигналів. Спосіб соціального спілкування може бути інформативним – і тоді це передача інформації, або персвазійним – і тоді вона є переконанням, маніпуляцією або виданням розпоряджень чи наказів. Під час ведення переговорів і медіації обидва види спілкування мають важливе значення. Якщо персвазійна комунікація є основною функцією взаємодії між переговорними сторонами, то під час інформативної комунікації сторони будуть утримувати або розривати інтеракцію чи просто будуть обмінюватися даними та інформацією.

У міжособистісній комунікації є кілька стратегій, що використовуються для досягнення мети. Перша з них – це виклик почуття покори та слухняності в адресата, яке здійснюється за допомогою:

- погрози – тобто прогнозування негативних результатів для адресата, найчастіше у формі покарання, або можливість негативних наслідків його дій,
- обіцянки отримання нагороди – як правило передбачається можливість отримання нагороди за певні дії адресата,
- звертання до особистого почуття або морального зобов'язання адресата – в таких випадках враховуються або

соціальні норми, що існують в даному середовищі, або попередні особисті декларації адресата дій.

Іншою стратегією для досягнення наміченої мети є створення враження. Ця тактика використовується, щоб повідомити суспільну позицію, солідарність, яка розуміється як соціальна доступність, або навпаки, щоб вказати на соціальну дистанцію, яка існує між учасниками взаємодії. В процесі комунікації, а отже, в медіаціях і негоціаціях, важливою є можливість створення адекватного враження до ситуації та власних намірів.

Комунікаційна стратегія обману полягає на такому конструюванні передачі даних, щоб приховати дійсні наміри відправника через:

- пропуск важливої інформації;
- фальшування інформації;
- подання інформації, що містить багатозначність.

Важливу роль в систематичній і зв'язній комунікації між людьми відіграє відповідна мова. Це риса, яка вирізняє людей в суспільстві і в окремих гомогенних соціальних середовищах. Стиль мовлення впливає на оцінку мовця, тому що акцент і вибір лексики є маркерами соціального статусу та групової приналежності. Багатий словниковий запас і використання різноманітної лексики підвищують оцінку соціальної позиції та компетенції. Мова, якою ми спілкуємося, має зв'язок з нашим культурним середовищем та соціальним статусом і впливає на оцінку нашої вірогідності в міжособистісних стосунках.

У процесі ведення переговорів і медіації рекомендовано використовувати політично коректну мову. Для того, щоб висловлення набуло нейтрального тону, варто посилаючись на факти, а не на особи під час порушення тем, пов'язаних з чимось діяльністю. В деяких випадках високий ступінь загальності у висловлюваннях може допомогти знайти вихід з проблемних ситуацій, в яких можуть опинитися сторони медіації, медіатор чи учасники переговорів.

Джерелом деяких проблем в спілкуванні під час переговорів і медіації в соціальній сфері може бути теж герметичність мови, яка використовується в офіційних контактах як органами громадської адміністрації, так і представниками інших державних органів влади. Якщо йтиметься про інтеракцію лише між громадськими суб'єктами, тоді це явище не буде мати настільки негативного впливу на комунікацію. Однак, якщо ж адресатами висловлювання будуть приватні особи або особи з іншого культурного кола адміністрації, комунікація може бути порушена зі шкодою для переговорів чи медіації.

Отож, в процесі ведення переговорів і медіації необхідно пристосовувати висловлювання до адресата настільки, що воно було достатньо зрозумілим. Вимогою ефективної комунікації є розуміння значення слів, які висловлюються під час розмов, принаймні у площині, пов'язаній з предметом переговорів чи медіації однаково усіма сторонами інтеракції. Кожен формує власний сенс слів, а одночасно схильний мислити, що інші розуміють їх так само. Етноцентрична комунікація є результатом такого мислення – тоді інші значення вважаємо неправильними. Космополітична комунікація полягає в тому, що відбувається спільне створення значення слів особами, які беруть участь в інтеракції, з урахуванням чужої перспективи. Це значення є унікальним і на практиці може застосовуватися тільки до певного типу соціальних відносин між тими самими особами [15].

Розрізняємо наступну процедуру медіаційної діяльності:

- початок медіації – ознайомлення обох сторін з принципами медіації,
- визначення конфлікту – встановлення області порозуміння і незгоди,
- переговори, або використання підходу для вирішення проблеми,
- досягнення згоди – опис угод, які представляють зобов'язання сторін.

Медіація є ефективною, коли конфлікт м'який, сторони мають високу мотивацію, щоб дійти до порозуміння, спір стосується конкретних подій та питань, а не загальних принципів, напр. честь. Крім того, обидві сторони однаково не бажають, щоб наступним кроком було судове рішення і зацікавлені в швидкому врегулюванні спору, а також зменшенні витрат і уникненні розголошення, тощо.

Перевага медіації в тому, що вона дає сторонам шанс на особисте опрацювання порозуміння у повазі до відмінних позицій, чесності і співробітничтві, а також створює відчуття безпосереднього впливу на їх долю і приймає рішення. Натомість, слід пам'ятати, що хоча сама медіація не має недоліків, жодну зі сторін, на жаль, не можна до неї змусити.

Принципи медіації:

- Добровільність – добровільна згода сторін на медіацію, яка в кожний момент може бути розірвана сторонами незалежно від існуючих умов. Медіатор не може чинити тиск, щоб отримати дозвіл на медіацію.
- Неупередженість – сторони медіації мають рівні права і трактуються однаково, не можна виділяти жодну зі сторін. Медіатор

не може проводити медіаційні дії, якщо будь-яка зі сторін має родинні зв'язки або знаходиться в близьких стосунках.

- **Нейтралітет** – посередник не нав'язує сторонам жодних рішень, своїх цінностей та переконань.

- **Конфіденційність** – все, що відбувається під час медіаційних розмов конфіденційно.

- **Схвалення** – медіатор, як і визначені ним правила повинні бути прийняті сторонами.

- **Експертність** – медіатор повинен володіти знаннями на тему міжособистісного спілкування, механізмів формування, ескалація і вирішення конфліктів. Його зобов'язують медіаційні методи і процедури, які він повинен використовувати в інтересах сторін.

- **Безкорисливість** – медіатор не може отримувати будь-яку матеріальну вигоду з того, що є предметом переговорів між сторонами. Не може також мати жодної особистої зацікавленості в укладанні угоди чи способу і форм, в якій вона буде укладена.

- **Повага** – медіатор прагне запевнити безпечні умови для переговорів. Сторони повинні почувати себе безпечно і комфортно, вони повинні знати, що їх шанують [7].

Етапи медіації:

Етап I – відкриття сесії:

- встановлення основних правил і отримання декларації їх дотримання.

Етап II – збір інформації:

- на цьому етапі використовуються навички уважного слухання, важливо щоб усі зрозуміли, як кожен з учасників приймає ситуацію.

Етап III – зосередження на спільних інтересах:

- визначення інтересів і потреб, які об'єднують учасників. Якщо будуть помічені спільні потреби, то вони стають основою для порозуміння.

Етап IV – створення можливих рішень:

- висування багатьох пропозицій вирішення з допомогою методу “мозкового штурму”, без їх оцінювання.

Етап V – оцінка варіантів і вибір рішення:

- цей етап спрямований на підтримку учасників в оцінюванні та можливому поліпшенні рішень, запропонованих на попередньому етапі. Слід перевірити, чи вірне рішення – якщо ні, то потрібно допомогти учасникам знайти інші.

Етап VI – опис угоди і завершення медіації:

- метою угоди є усвідомлення учасниками ролі та відповідальності, яку вони несуть за вирішення конфлікту. Крім того, це

документ, на який можна послатися у випадку пізніших сумнівів. Важливий момент в медіаційній діяльності становить закриття сесії, подяка і прощання – це ознаки поваги до себе і цінування співпраці у вирішенні конфлікту².

К. Моор описує, в свою чергу, 12 етапів медіації:

- 1) встановлення контакту зі сторонами суперечки;
- 2) вибір стратегії проведення медіації;
- 3) збір та аналіз основної інформації;
- 4) розроблення детального плану медіації;
- 5) побудова довіри та співпраці;
- 6) початок медіаційної сесії;
- 7) визначення питань, встановлення плану;
- 8) вияв прихованих інтересів сторін;
- 9) генерування варіантів рішень;
- 10) оцінка можливих рішень;
- 11) “остаточний аукціон”;
- 12) досягнення формального порозуміння [12, с. 15].

Місце медіації в освіті

Для більшості вчителів найчастішою перешкодою на шляху до асертивності³ є їх власні сумніви в тому, чи вони зможуть впоратися з проблемами виховання учнів. Вони спостерігають, що погана поведінка деяких учнів є результатом емоційного розладу, важкої спадковості, пошкодження головного мозку, необізнаності, тиску з боку однолітків (ровесників), недостатнього батьківського догляду, низької соціально-економічної позиції та інших обумовленостей. Діти з такими проблемами можуть викликати труднощі, але з ними можна впоратися, якщо вчитель буде асертивним. По-перше, вчитель повинен розуміти, що з такими дітьми можна впоратися в нормальному шкільному середовищі. Потім він повинен навчитися послідовно застосовувати на практиці методи асертивної дисципліни. Звичайні процедури утримання дисципліни не будуть діяти у випадку таких дітей. З деякими з них необхідно поводитися рішуче, до інших треба відноситися більш поблажливо. Вчителю повинен усвідомлювати, що він має право встановити певні обмеження для дітей і простежити, щоб їх не порушували. Вчитель

² Розпорядження Міністерства Юстиції від 18 травня щодо медіаційної діяльності у справі неповнолітніх // Законодавчий Вісник від 6 червня 2001 року. – № 56.

³ Здатність людини відстоювати свою точку зору, не порушуючи моральних прав іншої людини. Це здатність оптимально реагувати на критику та вміння рішуче говорити собі та іншим “ні”, якщо цього вимагають обставини. Асертивність дозволяє зробити свою поведінку гнучкою та дивергентною.

повинен боятися, що у дітей з'явиться аверсія до навчання, якщо він накладе на них значні обмеження. Дійсно багато дітей обтяжені проблемами, які паралізують їх з емоційної та освітньої сторони, а саме батьківським занедбанням, ненормальним сімейним життям, бідністю чи расизмом. Однак, вчителі, які дозволяють цим дітям необмежену свободу, або неадекватну поведінку, беруть на себе ризик заподіяння їм додаткової кривди.

Коли учні мають серйозні проблеми з поведінкою, вчитель має право і обов'язок звернутися за допомогою до дирекції школи та інших вчителів. Деякі вчителі бояться, що, просячи про допомогу у випадку особливо важких дітей, вони продемонструють свою слабкість. Якщо вони цього не зроблять, можливо їм вдасться уникнути опіки над учнями, які не піддаються контролю. Зрештою, ймовірно і так вони не матимуть іншого вибору і будуть змушені заангажувати інших осіб. Професійну допомогу краще шукати раніше, ніж пізніше. Учні повинні знати, що в разі неналежної поведінки їх вчитель буде активно залучати співробітників школи. Підтримки треба шукати і у батьків. Якщо ви в змозі залучити їх до надання допомоги, багато дітей, у яких є проблеми з поведінкою, матимуть кращу і швидшу реакцію на дії вчителів [6, с. 102-105]. Однак слід пам'ятати про факт, що часто без медіаційних вмінь важко налагодити таку співпрацю. Медіація дозволяє заощадити час, а окрім того, є більш ефективною.

1. Вирішення конфліктів та медіація ровесників

В якості заходів щодо запобігання насильства послідовно рекомендується проведення курсів вирішення конфліктів. Впродовж декількох років використовується багато програм. Значна їх частина має спільні властивості, в тому числі акцент у наданні допомоги дітям у вирішенні їх власної ворожості по відношенню до інших за допомогою вгамування гніву і опанування стресом, контролювання імпульсивної поведінки, усвідомлення різноманітти, активного слухання, творчого вирішення проблем і медіації ровесників. Крім того, підтримуються ініціативи, пов'язані з місцевою громадськістю, що представляють спільні зусилля релігійних і рекреаційних організацій, соціальних служб, установ, відповідальних за комунальне житло та охорону здоров'я й органів громадського порядку.

Серйозна проблема з програмами для вирішення конфліктів полягає у тому, що повна відповідальність за ліквідацію насильства лягає на діалог між учнями. Це спрощує сам процес, але викликає надання занадто великої уваги на вплив, який може мати цей діалог щодо фактичного розв'язання проблем. Окрім того, школи мають

незначний вплив, для того, щоб змінити обумовленості, які сприяють насильству, такі як дисфункційність сімей, місцева злочинність і банди або торгівля наркотиками. Деякі з цих труднощів можна звести до мінімуму завдяки спільним зусиллям шкіл і місцевих установ.

Основну формулу для врегулювання конфліктів представив Девід і Роджер Джонсони [6, с. 391-395]. Вони висловлюються за стратегіями навчання у співпраці, що забезпечують програмне підґрунтя для уникнення конфліктів, а також за корисний контекст, в якому буде легше вирішувати проблеми. В цьому випадку учні можуть вирішувати конфлікти як партнери, а не супротивники. Джонсони описують шість етапів переговорного процесу в ситуації конфлікту інтересів:

1. Визначення, чого хоче кожна особа.
2. Визначення, що відчуває кожна особа.
3. Представлення причин прийнятих позицій.
4. Спроба зрозуміти точку зору кожної зі сторін.
5. Пошук рішень для взаємної користі.
6. Досягнення розважливого порозуміння.

Визначення, чого хоче кожна особа

Кожна особа має потреби і прагнення, які намагається задовольнити у можливо найвищій мірі. Більшість наших потреб задовольняється в поєднанні з іншими особами, які також намагаються задовільнити власні потреби. Це створює необхідність зміни обсягу реалізації наших прагнень, оскільки вони не можуть бути задоволені в повній мірі без позбавлення виконання іншими їхніх власних бажань. В процесі вирішення конфлікту кожна із зацікавлених осіб повинна повідомити, які в неї виникають потреби, і визнати, що процедури з метою задоволення особистих потреб можуть бути частиною проблеми. Іноді немає чіткості щодо того, чиї потреби мають бути пріоритетними у визначений момент. У виконанні цих настанов неодмінною є доброзичлива взаємодія. Щоб досягнути цілковитого порозуміння, кожен учасник повинен уважно слухати інших.

Визначення, що відчуває кожна особа

Однією з найскладніших умов для вирішення конфліктів є відкрите вираження своїх почуттів та збереження повного контролю над способом їх вираження. У взаємодіях між людьми проявляються почуття гніву і недовіри. Стримання гніву є досить розважливим – нерозважливим було б його приховувати, дозволяючи накопичувати образи. Якщо так станеться, подальші спроби конструктивного вирішення конфліктів можуть закінчитися

невдачею. Про почуття усіх осіб слід повідомляти чесно та конструктивно. У вирішенні конфліктів не може бути місця для сварок, звинувачень, вираження несхвалення, образ чи підвищення голосу.

Представлення причин прийнятих позицій

Позиції сторін можуть бути в колізії між собою. Розсудливим виходом з цієї ситуації було б примирення. Слід дозволити сторонам викласти свої позиції та виразити потреби для спільного досягнення взаєморозуміння. Учасники зобов'язані знайти мирне вирішення цих проблем. Це допоможе усунути схильність займати позицію оборони. Після того, як вирішаться й обговоряться усі вступні твердження, кожна особа повинна пояснити свою точку зору. Обов'язково потрібно вислухати докази всіх сторін, завдяки чому вдасться зберегти гнучкість, яка уможливить зміну позицій у переговорному процесі, і коли кожен з учасників отримає можливість пояснити свої аргументи, переговори можна розпочинати. Усі учасники повинні взяти до уваги два питання:

1. Наскільки важлива для тебе є твоя власна мета?
2. Наскільки важлива є мета другої особи для неї самої?

Учасники мусять разом вирішити, чиєї мети постараються досягти. Треба оцінити відносно значення цілей кожної із сторін. Це можна здійснити тільки тоді, коли всі особи будуть схильні займатися цілями інших, присвячуючи їм відповідно багато часу. Суттю переговорів є досягнення особистої мети кожного і всіх учасників разом. Коли окремі особи наполягають на виконанні тільки своєї мети, переговори зупиняються при загальному незадоволенні. Часто конфлікти з'являються тоді, коли учасники не розуміють подібності між своїми і чужими прагненнями і потребами. До того, як з'явиться прогрес у вирішенні конфлікту, треба вивчити всі потенційні подібності і показати спільні елементи та суттєву різницю.

Успіх у переговорах часто залежить від того, чи сторони у змозі взаємно визнати в собі право займати протилежну позицію. З цією метою учасники повинні виразити готовність до відкритості і гнучкості по відношенню до прийнятого способу дії. Варто розглянути цілу гаму можливих рішень і запевнити реальний вибір серед представлених варіантів. В ході цього процесу важливо не дотримуватися жодної позиції до досягнення порозуміння.

Спроба зрозуміти точку зору кожної зі сторін

Зрозуміти чиясь точку зору складно. Кожен з нас має точний погляд щодо найкращого задоволення своїх потреб і досягнення власних цілей. Немає двох осіб, погляди яких у цій справі були б

однаковими. Зазвичай люди переконані, що правильним є тільки їх точка зору. В такому випадку учасники переговорів повинні прийняти такий стан речей і схвалити еventуальність, що точка зору другої сторони може бути обґрунтованою.

Прийняття іншої перспективи полягає не тільки в розумінні правоти другої сторони, але й в тому, що друга особа відчуває. Такий процес, в якому взаємно перевіряється і підтверджується сприйняття другої сторони конфлікту, може привести до кращого розуміння прийнятих позицій, а також до створення кращих взаємовідносин.

Пошук рішень для взаємної користі

Коли існують проблеми, учасники конфлікту часто погоджуються на прийняття першого запропонованого розсудливого рішення. Однак, це не дає можливості розглянути інші, можливо ще кращі пропозиції. Щоб цього уникнути, варто створити загальні правила до цього процесу. Наступні процедури дадуть можливість вибрати краще вирішення: 1) уникай оцінювання пропозицій до моменту проголошення більшості їх; 2) уникай пошуку одної відповіді; 3) не припускай, що чим корисніша дана пропозиція є для одної особи, тим не придатніша вона мусить бути для другої; окремі елементи даної ситуації можна розвивати, завдяки чому всі особи можуть опинитися у взаємно вигідному положенні; 4) не зосереджуйся виключно на власних потребах і цілях; цілі інших осіб потрібно приймати до уваги; 5) не дотримуйся *status quo* з остраху перед невідомим; враховуй нетиповий, своєрідний підхід до проблеми.

Вирішення проблем часто вимагає пошуку незвичайних можливостей. Посприяти цьому процесу можна, виголошуючи стільки альтернативних рішень, скільки можливо. Учасники мусять вибрати кілька різних варіантів, прагнучи розважливо розглядати проблеми з нетипової перспективи, шукаючи взаємної користі, намагаючись мінімалізувати негативні результати і перевірити кожне погодження в контексті реальної ситуації. Остаточний варіант може значно відрізнятись від попередніх типових рішень окремих осіб.

Досягнення розважливого порозуміння

Кожна людина має свої власні унікальні бажання. Коли вона починає взаємодіяти з іншими людьми, деякі з її потреб та інтересів узгоджуються, а інші здаються суперечливими. Для того, щоб прийняті рішення були найкращими, порозуміння має відповідати наступним критеріям: 1) обґрунтовані потреби всіх учасників повинні бути заспокоєні в повному обсязі і визнані справедливими

усіма зацікавленими особами; при застосуванні цього критерію необхідно враховувати довгострокову перспективу; слід передбачити можливість, що розроблений план може бути не виконаний остаточно і узгодити можливість повторного обговорення і проведення переговорів у разі потреби; 2) досягнуте порозуміння має бути об'єктивним; всі учасники повинні мати рівні можливості для отримання вигоди від прийнятого рішення, враховуючи те, що, в першу чергу, слід зайнятися найбільш потребуючими цього особами; 3) процес досягнення згоди і саме порозуміння мають збільшити здатність учасників до співпраці; заангажовані особи повинні залишатися моральними, доброзичливими і справедливими; 4) процес досягнення порозуміння повинен зміцнити здатність вирішувати майбутні конфлікти конструктивним способом [6].

2. Стратегії переговорів у реляції вчитель-учень

Наприкінці 70-х років ХХ ст. в педагогіці з'явилися нові спроби категоризування поведінки вчителя. Вони виражають розчарування до набору категорій, з допомогою яких були зроблені спроби стисло реєструвати прості дії. “В комплексах з двох останніх століть науковці намагаються виділити стратегії в поведінці вчителя у широкому сенсі. Так, наприклад, у Великобританії, намагалися побачити, як поведуться вчителі в дуже складній ситуації, коли менше можуть думати про реалізацію дидактичних завдань, а більше про те, як провести урок до кінця і не зазнати поразки. Вдалося виділити набір таких стратегій, які назвали “стратегії виживання””. До них належать:

- “домінування” – будь-якою ціною намагатися тримати клас “у залізному кулаці”;
- “переговори” – вступати з учнями в угоду типу: “якщо ви зробите щось, чи будете поводитися якось, то я зроблю ... дозволю ... і т.п.”;
- “товаришування” – вдавати, що ви один з членів команди, а отже, що вчителя смішить те саме, що й учнів, і т.д., засноване на припущенні: “якщо ви не можете їх перемогти, то потрібно до них приєднатися”;
- “відступ” – використовувати кожен привід, щоб не приймати дії, в буквальному сенсі перечекати важку ситуацію, відійти;
- “входження в рутину або покірність обряду” – вірити, що все буде добре, якщо ви будете поступати так, “як зазвичай робиться”;
- “трудотерапія” – організувати заняття, просто щоб убити час;
- “моралізування” – беззупинно висловлювати думку, що всі повинні вірити в..., згодитися з..., визнати, що... тощо.

Звичайно, як правило, в складній ситуації приймається до уваги більше, ніж тільки одна стратегія. Можуть з'явитися комбінації стратегій. Незалежно від того, чи вважатиметься такий набір вичерпним, ми стверджуємо, що увага до власної поведінки в складних ситуаціях через призму цих категорій може бути повчальною.

Одну зі стратегій поведінки вчителя названо “переговори”. Однак, існують науковці, які вважають, що переговори є чимось більшим, ніж лише зрідка виникаючою стратегією. Вони стверджують, що в кожному класі школи кожен день проводяться переговори – хоча б про те, чи буде задано більше чи менше завдання, і в рамках цих переговорів кожна зі сторін, тобто вчитель і учні, застосовують певні своєрідні способи або “техніки”.

У класі вчитель відіграє певну важливу роль, яка передбачена навчальною програмою і вимогами до професії. Він також має певні очікування щодо ролі учнів. Учні знають, в чому полягають ці очікування, але в цілому не мають бажання їм підпорядковуватися. Вони мають власну альтернативну концепцію ролі учня у школі: щоб було “класно”, весело, цікаво, а не нудно. Зустріч вчителя з учнями – це зіткнення між цими двома концепціями. Зіткнення може привести до перемоги одного з них, але, зазвичай, ведуться переговори, в результаті яких з'являється *modus vivendi*, можливий до прийняття обома сторонами.

Переговори є постійним елементом між учителем і учнями. Взаємодії в класі базуються на правилах, які були взаємно обговорені. Обсяг роботи, яку учень виконує в школі, також є в значній мірі узгодженим. Переговори іноді визначаються як взаємна гра, в ході якої кожна із сторін прагне максимізувати свою вигоду. Розрізняють відкриті і закриті переговори. Відкриті – це спільне узгодження поглядів через висловлення прагнень, а далі взаємні поступки; закриті переговори – це власне конфлікт. Сила торгів партнера в ході переговорів визначається його психічною силою, привабливістю його пропозиції, типом санкцій, якими він розпоряджається, тощо.

Розрізняють багато технік переговорів. Обговоримо ті, які вже виділено, завдяки спостереженням за класом:

а) наполегливе здійснення натиску: повторення, нагадування, прохання. Обидві сторони використовують цю техніку, чекаючи, хто втомиться першим і поступиться. В її основі – припущення, що ніхто не піде на поступки, поки явно не відчує послідовний тиск;

б) порівняння. В ході переговорів добре мати “під рукою” приклади: учні порівнюють, посилаючись на те, що інший вчитель дозволяє щось;

в) аргументація. Вчителі постійно підкреслюють важливість роботи, даючи приклад вигоди, яка виникає з добре виконаної роботи;

г) посилання на попередні результати. Це нагадування про прецеденти, або посилання на раніші домовленості, для того, щоб в даний час вимагати їх дотримання;

д) погрози – в основному використовуються вчителем. Вчителі можуть погрожувати всім тим, що, як вони знають, є неприємним для учнів. Часто погрожують виконанням додаткової роботи;

е) обіцянки – часто використовуються вчителями, в обмін на гарну поведінку і виконання роботи вчитель зазвичай обіцяє скорочення контакту (“раніше підете додому”) або тимчасове закриття очей на деякі правила;

є) вибух гніву або обурення – бажання справити враження на свою власну силу;

ж) посилання на традиції або вищу владу. Твердження типу “так завжди робиться”, або ствердження, що щось є виконанням доручень вищих у ієрархії осіб, “позицію” легітимності для даного ходу;

з) приймання екстремальної позиції для того, щоб від чогось відмовитися – створення місця для компромісу;

и) пропонування вибору – коли іншій стороні пропонується вузько окреслений вибір, щоб у виборців створити враження, що вони мають вплив на ситуацію. Зазвичай учням надається можливість вибору між одним завданням і другим. Покращений варіант це пропонування партнеру того, “що він хоче”, для того щоб уникнути чогось, що дуже хоче, і що не є прийнятним;

і) гра на зволікання – відтягування виконання доручень або обіцянок з надією, що зміняться обставини, або вся справа буде забута;

ї) мобілізація підтримки з іншого боку – поділ групи, об’єднання деяких учнів неформальним лідером. Учні можуть зробити щось подібне з метою розбиття єдиного фронту вчителів;

й) ображення, приниження супротивника. Техніка часто використовується вчителями: учням старших класів кажуть, що вони поводять себе, як шмаркачі.

к) лестощі – хвала не за щось, але для того щоб привернути противника на свій бік;

л) створення ситуацій, що викликають сміх, – заміна роботи на розваги.

м) допомога – сприяння тому, щоб робота була легша.

Деякі дружні жести також можуть бути використані як методи ведення переговорів, але вірогідне бажання потоваришувати

виходить за межі переговорів. Вчитель, якого характеризують як популярного лідера, може спростувати різницю між своїми педагогічними цілями та цілями, які мають учні, і таким чином ефективно вводить відчуття єдності.

Техніки переговорів доступні для обох сторін, що зустрічаються в класі, але звичайно, деякі простіше використовувати учням, а інші вчителям. Аналіз своєї роботи через категорії переговорів може показати вчителю багато дій в новому світлі і принести несподівані результати.

У дослідженнях, скерованих на працю вчителя, часом звертається увага, що не тільки вчитель спостерігає за учнями, але й він сам є об'єктом уважного спостереження з боку вихованців. Більше того, ми часто маємо справу не тільки з спостереженням, але із перевіркою чи випробуванням. В фаховій західній літературі популярним є твердження, що учні "тестують" вчителя. "Тестування" особливо посилюється на першій зустрічі вчителя з учнями, але в якійсь мірі присутнє завжди.

Для того, щоб педагогічні завдання могли бути реалізовані, особи, залучені в ситуацію класу, повинні передати багато інформації. Ця передача здійснюється більше діями, ніж вербальними комунікатами. Так, наприклад, і учні, і вчителі повинні показати один одному, який рівень шуму і гомону в класі прийнятний обома сторонами. Учні повинні визначити на основі поведінки вчителя, як потрібно до нього звертатися, які він має вимоги щодо того, як відповідати на запитання, робити записи в зошиті т.д. Від того моменту, як вчитель входить в клас, він дає деяку інформацію про себе – через манеру говоріння, акцент і тон голосу, використання жестів, вираз обличчя, яким чином поводитися в класі, підходить до учнів, чи контактує з ними тощо.

Учні спочатку спостерігають, а потім перевіряють, що можна дозволити собі по відношенню до вчителя. Учні намагаються проявити свою погану поведінку і зацікавлені в тому, щоб знати заздалегідь реакцію вчителя на ті чи інші вчинки. Вони потребують цього, тому що хочуть знати, як далеко можете "висунутися" без ризику, а іноді для виразного висловлення задоволення, пов'язаного зі скоєним "злочином" проти вчителя, коли, наприклад, "порушення", яке загрожує покаранням і репресіями, може значно збільшити престиж "злочинця" в очах колег.

За допомогою спостереження і тестування учні збирають інформацію про вчителя, щоб дізнатися:

- які рамки влади, контролю, дисципліни він для них встановлює;
- чи має можливості і здібності, щоб утримувати їх в цих рамках.

Необов'язково весь клас повинен взяти заходів для перевірки, чи дійсно існують встановлені вчителем рамки і чи потрібно їх дотримуватися. Як правило, достатньо, якщо кілька найвідважніших, найбільш схильних до бешкетування проводять “експерименти”. Вони блазнюють і пустують за інших, тому що інші, спостерігаючи за ними і реакцією вчителя на пустощі, вчаться на основі цього досвіду.

Учнівські “пустощі” стали об'єктом важливих досліджень. “Пустощі” мають багато значень – дають розрядку одноманітності, втечу від повсякденного життя у класі, але, передусім, визначають “де ти перебуваєш у даний момент”. Витівки учнів приводять до того, що всі бачать, як вчитель реагує в ситуації натиску. Зростає репутація того, хто блазнює, – особливо якщо “пустощі” здивували вчителя і він не міг з ними впоратися. “Витівка” може мобілізувати клас і захопити його до спільних “підривних” дій по відношенню до вчителя.

Методи “пустощів” дуже різні. Правила, які ними керують, загалом такі самі, як правила ведення партизанської війни: виявити слабкі місця противника і вдарити при найменшому залученні власних засобів. Особливу роль відіграють такі дії, як свист, видання голосних звуків із закритим ротом, кидання чогось в момент, коли вчитель відвернувся, в яких вчителеві важко розпізнати винуватця.

Завдання, яке ставлять учні в цій ситуації, це ніби “штовхання” вчителя, щоб побачити, як далеко можна просунутися. Дослідники, зацікавлені проблемою тестування вчителя вважають, що учні звертають велику увагу на те, чи вчителя сприймають як “жорсткого” або “м'якого”, причому “жорсткий” викликає більше симпатії і поваги, в той час як “м'який” є лише для того, щоб його м'якість використати для бешкетування.

Результати досліджень показують, що учні віддають перевагу суворому вчителю, оскільки строгість дає “структуру”, в межах якої відомо, чого дотримуватися і яку поведінку можна очікувати. Якщо вчитель зможе виразити чіткі правила відносно того, що він схвалює, і якщо покаже, що здатний викликати повагу до цих правил, то “гострий” етап тестування відбуватиметься вкрай рідко. Якщо вчитель сам не знає, як він має поводитися, помиляється, змінює підхід з “гострого” на “вільний”, одним словом унеможливує учням чітке прочитання того, що він хоче, неприємне тестування обов'язково повториться.

Вважаємо, що це питання має важливе значення для пізнання вчителем самого себе і власної волі. Можливо в поведінці багатьох

вчителів є деяка невизначеність і нерішучість, яка спонукає учнів до “пустощів” і “тестування”? Можливо, деякі учителів провокують учнів – не знаючи про це – до дій, які в результаті викликають у них неприємності і приносять занепокоєння? [10, с. 117-121].

Учні та вчителі в школі завжди мають різні цілі і різні мотиви, отож гра ведеться про те, у кого більше влади – клас або вчитель – і хто може нав’язати своє “визначення ситуації”, тобто, хто вирішить, чи клас буде місцем для роботи і науки, чи жартів, пустощів і безладу. Такий підхід реалістичний. За ним не криється припущення, що учні погані – просто так складається, що дорослі хочуть одного, а учні – іншого, отож, альтернативою гострої і неприємної боротьби для обох сторін є спільні намагання та переговори.

Висновки. Система освіти в Польщі є підґрунтям широкого спектра проблем. Незважаючи на вищі державні рекомендації, в контексті яких ведеться багато дискусій про те, коли і як карати, і чи карати взагалі, шлях до вирішення щоденних проблем в сфері освіти залежить виключно від найбільш зацікавлених осіб, тобто вчителів, батьків і учнів. Послаблення конфліктів в школі та в роботі з молоддю вимагає хорошої підготовки батьків, вчителів, педагогів, як і самих директорів учбових закладів. Немає ідеальних рішень, кожен метод має свої обмеження, однак популярним способом є медіація та переговори. Медіація в школі вже справдилася як форма запобігання насильству (Програма “Школа без насильства”), яка може бути включена в шкільну буденність без довготривалої та кропіткої підготовки. Головною ціллю медіації є розробка такого рішення, в якому немає переможених, тільки переможці. Медіація надає широке поле для діяльності – можна її використовувати в школі двома способами, а отже, як спосіб реагування на існуючі проблеми, оскільки дозволяє швидко пояснити, зрозуміти причини і розробити такі процедури, які будуть їм протидіяти в майбутньому, і як форма розмови у складних і спірних питаннях. А також вчить, як уникнути конфліктів – це вимагає багато зусиль не тільки від самих учнів, а й від їх батьків і вчителів. Досягнення згоди в результаті розпочатої медіації приносить користь як обом сторонам конфлікту, так і школі.

Низька вартість медіаційної діяльності і відносно короткий період часу, необхідний для її виконання – це лише деякі з переваг медіації. Найбільшим козирем є спосіб вирішення дійсного спору. Основою медіації є розмова, яка веде до задоволення обох сторін. Крім того, вона мінімалізує стрес і дає обом сторонам відчуття, що вони мають вплив на спосіб вирішення певної проблеми, і, отже,

як форма вирішення конфліктів, не має недоліків. Медіація є символічним знаком витягнутої руки, що сигналізує бажання порозумітися. Медіація є одним із способів для навчання учнів основ (основних правил) спілкування, представлення своєї точки зору і вміння слухати іншу людину. Заняття з культури вирішення конфліктів навчають глибшого і ширшого погляду на багато справ, показують, що за поганими діями можуть приховуватися невідомі мотиви або благі наміри, допомагають усвідомити різноманітність перспектив. Вони навчають таких дій в майбутньому, що дозволяють уникнути конфліктів або привести до їх вирішення.

Список використаних джерел

1. Beck G., Sales B., Family mediation. Facts, myths and future prospects. – Washington DC, American psychological association, 2001. – S. 35.
2. Benjamin M., Irving H.H., Research in family mediation: review and implications. – Mediation Quartely, 1995. – 13(1). – S. 53-82.
3. Bieńkowska E., Postępowanie mediacyjno-restytucyjne jako sposób rozwiązywania konfliktów między ofiarą i sprawcą przestępstwa: standardy międzynarodowe i perspektywy w Polsce // Teoria i praktyka pojednania ofiar ze sprawcą. Materiały konferencji międzynarodowej. – Warszawa, 1995.
4. Bobrowicz M., Mediacje gospodarcze jak mediować i przekonywać, Warszawa, 2004. – S. 13-14.
5. Bobrowicz M., Mediacja. Jestem za. – Warszawa: Wyd. Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o., 2008. – S. 17-26.
6. Edwards C.H., Dyscyplina i kierowanie klasą. – Warszawa: Wyd. PWN, 2008. – S.102-105, S. 391-395.
7. Grodziecka M., Mediacja – rozwiązywanie konfliktów bez przemocy. – “Niebieska Linia”, 2005. – nr 3.
8. Haynes J., The fundamentals of family mediation. – Albany, 1994.
9. Hegel G.W.F., Zasady filozofii prawa. – Warszawa, 1969.
10. Janowski A., Poznanwanie uczniów. Zdobywanie informacji w pracy wychowawczej. – Warszawa: Wyd. Fraszka Edukacyjna, 2002. – S. 117-121.
11. Kant I., Krytyka praktycznego rozumu. – Warszawa, 1984.
12. Moore Ch., The mediation process. Practical strategies for resolving conflict. – San Francisco, 1996. – S. 15.
13. Rosenberg J., In defense of mediation // Family and Conciliation Courts, “Review”. – № 30(4). – 1992. – S. 422-467.
14. Świeżak R., Idea mediacji. – „Jurysta”, 1998, z. 3-4. – S. 30.
15. Tabernaacka M., Negocjacje i mediacje w sferze publicznej. – Warszawa: Wyd. Wolters Kluwer Business, 2009.

16. Zalewski W., Sprawiedliwość naprawcza, początek ewolucji polskiego prawa karnego. – Wyd. ARCHE, 2006. – S. 289-292.
17. Waluk J., Kto i dlaczego wprowadza mediację. – “Jurysta”, 1998.
18. Wojcik D., Psychologiczne problemy mediacji w sprawach w postępowaniu z nieletnimi / W. Zalewski, Sprawiedliwość naprawcza, początek ewolucji polskiego prawa karnego. – “Jurysta”, 1998. – S. 93-94.

The article is an original attempt to include non-existent in the Polish education system use of negotiation and mediation in solving conflicts that occur in modern Polish school in the relations teacher – student – parents. This problem is in the range of interests of pedagogues, psychologists, sociologists and therapists who are looking for effective means of influence on young people who do not accept the conventional norms of social behavior. Issues of negotiation and mediation are considered in the context of general social transformations against the background of the European standards.

Keywords: mediation, conflict, mediator, negotiation, mediation mechanisms, strategy of negotiations, the Polish education system.

Отримано: 15.02.2012 р.

УДК 159.9

І.О.Черезова

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК УМОВА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті проаналізовано поняття адаптації, висвітлені основні аспекти у розгляді адаптаційних процесів, виділені істотні властивості соціально-психологічної адаптації особистості. Подано аналіз комунікативної компетентності як важливого чинника соціально-психологічної адаптації особистості, виокремлені структурні складові комунікативної компетентності, окреслені шляхи формування комунікативної компетентності особистості в професійній діяльності, зокрема у педагогічній.

Ключові слова: адаптація, соціально-психологічна адаптація, комунікативна компетентність, комунікативна компетентність педагога.

В статье проанализировано понятие адаптации, освещены основные научные аспекты в рассмотрении адаптационных процессов, выделены существенные особенности социально-психологической адаптации

личности. Подан анализ коммуникативной компетентности как важной составляющей социально-психологической адаптации личности, выделены структурные компоненты коммуникативной компетентности, предложены пути формирования коммуникативной компетентности личности в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: адаптация, социально-психологическая адаптация, коммуникативная компетентность педагога.

Постановка проблеми. Відображення людиною соціально-психологічної реальності є складною двосторонньою взаємодією її та соціального життя. Процес цього взаємовпливу спричиняє розвиток і становлення індивіда. З точки зору соціальної психології, активність індивіда зумовлена потребою людини належати до соціуму, сприймати, оцінювати й осмислювати його, ідентифікувати себе із своїм народом, конкретною соціальною групою. Вимоги групи до поведінки індивіда спонукають його до вироблення відповідної лінії поведінки та спілкування.

Уміння ефективно спілкуватися з людьми є необхідною умовою соціально-психологічної адаптації фахівця в будь-якій сфері професійної діяльності, зокрема у процесі педагогічної діяльності. Особливе значення при цьому має формування комунікативної компетентності педагогів.

Мета статті. Висвітлити теоретичні аспекти соціально-психологічної адаптації особистості та проаналізувати комунікативну компетентність як умову соціально-психологічної адаптації особистості в професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Соціально-психологічна реальність, соціально-психологічні явища виникають як відображення різних форм спілкування і взаємодії. Формування особистості відбувається за допомогою власного досвіду становлення і розвитку в безпосередніх соціальних контактах, у процесі яких людина зазнає впливу мікросередовища, а через нього – і макросередовища (його культури, соціальних норм і цінностей) та адаптується до них.

У самому загальному вигляді адаптація – це процес взаємодії двох змінних: потреб живого організму і особливостей середовища. Зміна умов середовища ініціює зміну вимог до живих організмів. Зміна організмів у відповідь на “вимоги” середовища призводить до зміни змісту і предметів потреб. У зв’язку з цим адаптація є завжди індивідуальною і відносною, а процес адаптації є нескінченним [7, с. 23].

Наявність великої кількості аспектів адаптації відбивається у різних підходах до її розгляду. Акцентування певного аспекту процесу адаптації визначає специфіку підходу до її розуміння.

Можна визначити чотири основних аспекти у розгляді адаптаційних процесів:

1. Адаптація, як активність організму, зумовлена необхідністю задоволення специфічних для даного біологічного виду потреб з метою збереження гомеостазу за допомогою взаємодії з оточуючим середовищем.

2. Специфічні особливості середовища, які відповідають екологічній ніші тварини і висувають особливі вимоги до організму.

3. Конфлікт між потребами і можливостями організму, з одного боку, і особливостями середовища, з другого, як необхідна умова, яка активізує процеси адаптації.

4. Процеси структурних і функціональних змін в організмі, які забезпечують його збереження і розвиток.

Всі вищеперераховані аспекти виокремлюються і в розгляді соціальної адаптації, проте остання має істотні властивості. Такими є:

- соціально-психологічна адаптація відбувається, переважно, по типу адаптації до постійно змінного середовища, що визначає необхідність переходу акценту досліджень із стану адаптованості на властивість адаптивності особистості;
- процес соціально-психологічної адаптації не має чітких меж і відбувається впродовж усього онтогенетичного розвитку людини;
- для соціально-психологічної адаптації характерна надзвичайна індивідуалізованість і унікальність способів адаптації;
- істотною особливістю соціально-психологічної адаптації є високий ступінь реалізації активної перетворюючої функції як особистості, так і середовища;
- процес соціально-психологічної адаптації у більшій мірі є взаємодією рівноправних сторін, ніж пристосування особистості до середовища;
- основною метою соціально-психологічної адаптації є не пристосування, а самореалізація особистості;
- соціально-психологічна адаптація передбачає набагато більші можливості контролю і цілеспрямованої організації процесу з боку особистості [7, с. 24].

Найважливіший внесок у розробку широкого поняття адаптації зробив Ж. Піаже. Відповідно до його концепції, адаптація розглядається як єдність протилежно спрямованих процесів: акомодатії й асиміляції. Акомодатія забезпечує модифікацію функціонування організму або дій суб'єкта відповідно до властивостей середовища. Асиміляція змінює ті або інші компоненти цього середовища, переробляючи їх відповідно до структури .

організму або включаючи в схеми поведінки суб'єкта. Зазначені процеси тісно зв'язані між собою й опосередковують один одного (що не виключає в кожному конкретному випадку провідної ролі якого-небудь з них) [4, с. 41].

Як відзначає Г.О. Балл, адаптація може розумітися вузько: як підпорядкування індивіда практично незалежному від нього середовищу, при цьому середовище трактується як безпосереднє оточення індивіда або, у всякому разі, вважається досить обмеженим у просторі й часі. У такому випадку зрозуміло, що поняття адаптації не може виступати в ролі пояснювального принципу при аналізі функціонування (тим більше розвитку) особистості.

Автор підкреслює, що головне, із чого треба виходити, – це універсальний характер тенденції до встановлення рівноваги між компонентами реальних систем. У розглянутій матеріальній системі часто можна виділити активну підсистему (наприклад, організм або суб'єкт) і середовище, у якій ця система функціонує. Тенденція до встановлення рівноваги в процесі їхньої взаємодії – за умови, що зазначена активна підсистема не руйнується й, більше того, підтримуються певні параметри її функціонування – саме й описується за допомогою поняття адаптації в її широкому трактуванні.

Розглядаючи застосування поняття адаптації в психології, Г.О.Балл підкреслює два моменти: перший – це взаємозумовленість акомодатії й асиміляції, опосередкування ними один одного; другий – це залежність характеру адаптаційних процесів від стадії онтогенезу [1, с. 218].

В.В. Москаленко визначає соціальну адаптацію як одну з функцій процесу соціалізації особистості. Соціальна адаптація – це засвоєння індивідом соціальних норм, суспільних цінностей, значень, символів, сприйняття соціальних стереотипів, стандартизацію мови, жестів, характерних для індивідів конкретного суспільства, формування соціального характеру особистості [5, с. 147].

Л.Е. Орбан-Лембрик визначає соціальну адаптацію як вид взаємодії особи з соціальним середовищем, у процесі якого відбувається узгодження вимог та сподівань обох сторін [4, с. 90].

П.Г. Белкін визначає соціальну адаптацію як, по-перше, постійний процес активного пристосування індивіда до умов соціального середовища, по-друге, результат цього процесу. Співвідношення цих компонентів, яке визначає характер поведінки, залежить від цілей і ціннісних орієнтацій індивіда, можливостей їх досягнення у соціальному середовищі. Важливим аспектом

соціальної адаптації є прийняття індивідом соціальної ролі, чим і обумовлений розгляд соціальної адаптації як одного з основних соціально-психологічних механізмів соціалізації особистості [7, с. 25].

Як відомо, процес соціальної адаптації здійснюється у тісному взаємозв'язку з процесом соціалізації особистості, який розгортається в трьох сферах: діяльність, спілкування, самосвідомість. Важливим компонентом соціально-психологічної адаптації є спілкування як процес міжособистісної взаємодії. Успішність такої взаємодії пов'язана з таким поняттям як комунікативна компетентність.

Теоретичним підґрунтям розуміння аналізованого явища є наступні положення: про визначну роль спілкування для поступального руху особистості, яка формується і розвивається (В. М'ясищев, Г. Костюк); про існування комунікативної функції психіки, поряд з когнітивною і регулятивною (Б. Ломов); концепція про діяльнісне розуміння процесу спілкування (О. Леонтьєв); концептуальне положення про особистість як діяльнісний суб'єкт, котрий керується в діяльності і спілкуванні "власними усвідомленими цілями і мотивами" та генетико-моделюючий підхід до її вивчення (С. Максименко); положення про мотиваційну детермінованість розгортання комунікативної активності (С. Рубінштейн, М. Лісіна); положення про етичний аспект спілкування, що виявляється у ставленні особистості до інших людей, гуманній комунікативній стратегії (Ж. Абульханова-Славська, Г. Балл, О.Бодальов).

Детально поняття "комунікативна компетентність" аналізується у роботах відомого вітчизняного психолога Ю. Ємельянова, який тлумачить названу категорію як засновану на знаннях та чуттєвому досвіді здатність особистості орієнтуватися у ситуаціях спілкування, вільно володіти вербальними і невербальними засобами спілкування, наголошуючи на тому, що така здатність передбачає соціально-психологічне навчання, тобто подальшу можливість навчатися спілкуванню. До прояву комунікативної компетентності автор також відносить уміння людини організовувати, так званий, міжособовий простір в процесі ініціативного і активного спілкування з людьми [2].

На думку Ю. Ємельянова, комунікативна компетентність завжди набувається у соціальному контексті. Основними факторами, що детермінують її розвиток, є життєвий досвід людини, її загальна ерудиція, мистецтво, спеціальні наукові методи. Науковці Ю. Жуков, Л. Петровська і П. Растянников визначають комунікативну компетентність як синонім поняттю "компетентність у

спілкуванні”. За визначенням авторів, комунікативна компетентність – це здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з людьми. Отже, визнаючи труднощі, пов’язані з пошуком точного визначення властивостей, що входять до складу комунікативної компетентності, науковці пропонують таке визначення: “Комунікативна компетентність – система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікативної дії в певному колі ситуацій міжособової взаємодії” [2].

На думку О. Мудрика, характеристиками комунікативної компетентності є:

- по-перше, відповідність поведінки контексту стосунків, у яких вона виявляється;
- по-друге, комунікативна компетентність означає, що знання правил спілкування й адаптаційні навички та гнучкість у втіленні цього знання є необхідними для досягнення ефективних стосунків;
- по-третє, комунікативна компетентність визначається тим, що вона пов’язана зі стосунками, а не з індивідами.

Л. Петровська вважає, що компетентність у спілкуванні – це складне сплетіння перцептивних, комунікативних, інтерактивних елементів, спілкування творчого і репродуктивного, глибинного і поверхового, маніпулятивного і суб’єкт-суб’єктного. Тому в структурі комунікативної компетентності виокремлюються два компоненти (вони ж – типи компетентності):

1) суб’єкт-об’єктні, репродуктивні форми спілкування чи оволодіння зовнішньою, операційно-технічною стороною поведінки;

2) суб’єкт-суб’єктні, продуктивні, глибинні й особистісно-значеннєві утворення [4].

Комунікативна компетентність, на думку М. Обозова, може визначатися в двох аспектах:

- як орієнтованість особистості в різних ситуаціях спілкування, що ґрунтується на знаннях і чуттєвому досвіді;
- як здатність особистості ефективно взаємодіяти з оточенням завдяки розумінню себе та інших в умовах постійної зміни психічного стану, міжособистісних стосунків і соціальної ситуації [7].

Науковець А. Добрович вважає, що основою комунікативної компетентності є загальна здатність спостерігати (бачити і чути) й одночасно запам’ятовувати мовленнєві акти, виразні рухи обличчя й тіла, положення людей у просторі, тактильні впливи, запахи та їхню локалізацію, сполучення перерахованих дій, ознак, харак-

теристик. Результати спостереження усвідомлюються і закріплюються в когнітивних структурах психіки у вигляді знань, навичок, умінь і слугують індивідуальним досвідом особистості.

Підсумовуючи вищезазначене, під комунікативною компетентністю розуміють здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування. Вона передбачає уміння змінювати глибину і коло спілкування, розуміти і бути зрозумілим для партнера по спілкуванню. Комунікативна компетентність формується в умовах безпосередньої взаємодії, тому є результатом досвіду спілкування між людьми. Цей досвід набувається не тільки у процесі безпосередньої взаємодії, а також опосередкованої, зокрема з літератури, театру, кіно, з яких людина отримує інформацію про характер комунікативних ситуацій, особливості міжособистісної взаємодії і засоби їх вирішення. В процесі опанування комунікативної сфери людина запозичує з культурного середовища засоби аналізу комунікативних ситуацій у вигляді словесних і візуальних форм [3].

Спираючись на прийняту у соціальній психології структуру спілкування, що включає перцептивний, комунікативний й інтерактивний аспекти, комунікативну компетентність можна розглядати як складову спілкування. Тоді комунікативний процес розуміється як “інформаційний процес між людьми як активними суб’єктами, з урахуванням відношень між партнерами”. Тобто, виникає “вузьке” поняття “комунікація”. Однак часто “комунікацію” розуміють як синонім спілкування, підкреслюючи, що “комунікативний вплив є психологічним впливом одного комуніканта на іншого з метою зміни його поведінки”. Це означає, що відбувається зміна самого типу відносин, що склався між учасниками комунікацій. Є й широке розуміння “комунікації”, яке застосовується у зв’язку з розвитком системи масових комунікацій у суспільстві [2].

Виокремлюють такі складові комунікативної компетентності:

- орієнтованість у різноманітних ситуаціях спілкування, яка заснована на знаннях і життєвому досвіді індивіда;
- спроможність ефективно взаємодіяти з оточенням завдяки розумінню себе й інших при постійній видозміні психічних станів, міжособистісних відносин і умов соціального середовища;
- адекватна орієнтація людини в самій собі – власному психологічному потенціалі, потенціалі партнера, у ситуації;
- готовність і уміння будувати контакт з людьми;

- внутрішні засоби регуляції комунікативних дій;
- знання, уміння і навички конструктивного спілкування;
- внутрішні ресурси, необхідні для побудови ефективної комунікативної дії у визначеному колі ситуацій між-особистісної взаємодії.

Отже, комунікативна компетентність постає структурним феноменом, що містить як складові цінності, мотиви, установки, соціально-психологічні стереотипи, знання, уміння, навички.

На сучасному етапі розвитку вищої освіти в Україні проблема підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування набуває особливої уваги. У нинішніх дослідженнях науковці сходяться на тому, що модернізація системи освіти припускає радикальне відновлення методологічних і інструментальних засобів керування освітнім процесом, а також педагогічних технологій, спрямованих на поліпшення якості освітньої діяльності. При цьому вирішення згаданих завдань розглядається як нерозривно пов'язане з “компетентнісним підходом” в освіті. Особливе значення тут має формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів, зокрема, тлумачення цього поняття та що вбачається під формуванням комунікативної компетентності.

Вважаємо, що комунікативна компетентність педагога інтерпретується як:

- результат засвоєння соціально-психологічних еталонів, стандартів, стереотипів поведінки;
- ступінь опанування певними нормами спілкування та поведінки, опанування “технікою” спілкування;
- здатність встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, використовувати соціальні знання і навички у спілкуванні.

Структура компетентності педагога складається із:

- 1) загальних здібностей (навченості);
- 2) комунікативних знань, навичок, умінь (вільного володіння вербальними і невербальними засобами соціальної поведінки (звукове мовлення з використанням фонологічних і невербальних елементів, писемне мовлення зі стилями самовираження і паралінгвістичної графіки) і, власне, невербальні засоби; організація індивідом міжособистісного простору на своїй території, згідно з соціокультурними нормами);
- 3) особистісних змінних.

Сформована комунікативна компетентність дає змогу педагогу бути успішним у спілкуванні, завдяки наявності знань і здатності удосконалювати свій комунікативний досвід [6].

Сьогодні в системі підготовки педагогів набуто значного досвіду, проте ведеться пошук нових підходів до їх професійної підготовки. На думку Л. Орбан-Лембрик, формування комунікативної компетентності доцільно здійснювати двома основними шляхами:

- перший шлях полягає в забезпеченні педагогів знаннями з психології професійного спілкування та знаннями про власні особливості спілкування (через лекційні курси, спецкурси, спецсемінари та психологічне консультування).
- другий шлях є корекцією та формуванням психологічних навичок і вмінь у професійному спілкуванні, який доцільно реалізовувати в процесі групового навчання, основну роль у якому відіграють активні методи групової роботи (соціально-психологічний тренінг як свідомо організована комунікативних процесів) [4].

Теоретичний аналіз комунікативної компетентності дає змогу зробити висновок, що зазначена проблема є актуальною на сучасному етапі розвитку освіти в Україні і вимагає комплексного підходу до свого вирішення.

Отже, узагальнюючи вищевикладені точки зору на явище комунікативної компетентності, можна зробити висновок, що комунікативна компетентність постає як інтегральна якість особистості, що виконує функцію адаптації й адекватного функціонування особистості в соціумі, містить у собі установки, стереотипи, позиції спілкування, ролі, цінності особистості, “інструмент, що рефлексує”, творчий потенціал особистості. Питання про *розвиток комунікативної компетентності* можна розглядати в двох аспектах: по-перше, в процесі соціалізації і виховання; по-друге, засобом спеціально організованого соціально-психологічного тренінгу.

Висновки. Отже, комунікативна компетентність є важливою умовою ефективною соціально-психологічної адаптації особистості в сучасних умовах життя, які характеризуються підвищенням вимог до професійної підготовки фахівця в будь-якій галузі діяльності, зокрема педагогічній.

Підвищення комунікативної компетентності доцільно здійснювати двома шляхами: теоретичним (забезпечення знаннями з психології спілкування та про власні особливості спілкування) та практичним (формування та корекція навичок і вмінь спілкування за допомогою методів активного впливу на особистість).

Формування комунікативної компетентності відкриває нові можливості в розв’язанні проблем подальшого особистого та

професійного життя педагогів, діяльність яких вимагає від фахівців не просто знань, а й умінь застосовувати свої знання в практичній діяльності.

Список використаних джерел

1. Балл Г.О. Психология в радиогуманистической перспективе: Избранные цитаты / Г.О. Балл. – К.: “Основа”, 2006. – 408 с.
2. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности / Ю.Н. Емельянов. – СПб., 1999. – 403 с.
3. Жуков Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении : спецпрактикум по социальной психологии / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников. – М.: Академия, 2007. – 104 с.
4. Орбан-Лембрик Л.Е. Психология управління: посіб. / Л.Е. Орбан-Лембрик. – К.: Академвидав. – 568 с.
5. Розум С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека / С.И. Розум. – СПб.: Речь, 2006. – 365 с.
6. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, – 207 с.
7. Соціально-психологічна профілактика стресів та стресових розладів в учнів та студентів / [за ред. В.Г. Панка, І.І. Цушка]. – К.: Ніка-Центр, 2007. – 164 с.

Social and psychological reality, social and psychological factor are considered as reflection of different forms of communication and interaction. Theoretical aspects of social and psychological adaptation personality have been considered in the article. These have been given the analysis of communicative competence as a important component of social and psychological adaptation. The structural parts of communicative competence have been defined. The author has determined the ways of forming of communicate competence of future teachers.

Keywords: adaptation, social adaptation, communicative, competence of pedagogies.

Отримано: 11.02.2012 р.

Ціннісні орієнтації як механізми регуляції поведінки особистості

У статті аналізуються різноманітні підходи вітчизняних і зарубіжних вчених до дослідження проблеми цінностей та ціннісних орієнтацій особистості. Зосереджується увага на психологічних особливостях і функціях ціннісних орієнтацій як механізму регуляції поведінки особистості. Розглядаються наукові позиції сучасних дослідників щодо взаємозв'язку цінностей та ціннісних орієнтацій, їх місця у структурі особистості.

Ключові слова: цінності, ціннісні орієнтації, мотиви, особистість, механізми регуляції.

В статье анализируются различные подходы отечественных и зарубежных ученых, которые исследуют проблему ценностей и ценностных ориентаций личности. Сосредоточивается внимание на психологических особенностях и функциях ценностных ориентаций как механизмах регуляции поведения личности. Рассматриваются научные позиции современных исследователей относительно взаимосвязи ценностей и ценностных ориентаций, их места в структуре личности.

Ключевые слова: ценность, ценностные ориентации, мотивы, личность, механизмы регуляции.

Постановка проблеми. Проблема становлення цінностей та ціннісних орієнтацій особистості здавна є однією з найвагоміших і набуває особливої актуальності в умовах реформування сучасного суспільства. Основні аспекти становлення та функціонування ціннісних орієнтацій знаходять своє відображення в багатьох психологічних, соціологічних і педагогічних дослідженнях вітчизняних та зарубіжних вчених, оскільки питання, пов'язані з цінностями є важливими для кожної науки, яка займається проблемами особистості та суспільства. Неабиякий інтерес до даної проблематики можна пояснити теоретичними і практичними потребами як особистості, так і суспільства, яке пропагує свободу соціального вибору і продукування власної стратегії поведінки в усіх сферах людського життя.

Незважаючи на розробленість багатьох аспектів окресленої проблеми, наукове пізнання цінностей пов'язане із значними труднощами. Парадоксальним явищем називає Д.О. Леонтьєв те, що в науках, які займаються ціннісною проблематикою, цінності навіть приблизно не посідають місця відповідно до своєї реальної

значущості [5]. Окрім цього, складність дослідження цього феномена пов'язана з наявністю широкого спектра різноманітних підходів до визначення поняття “цінності”, “ціннісні орієнтації”, неоднозначності в концептуальних засадах та практичному використанні термінів сучасними психологами тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблеми. Зважаючи на те, що ціннісні орієнтації є найважливішою психологічною характеристикою особистості, чимало наукових розвідок вітчизняних та зарубіжних дослідників присвячено аналізу цього психологічного явища в контексті взаємозв'язку із цінностями суспільними та особистісними. Відтак, проблема цінностей та ціннісних орієнтацій, які є важливою категорією емпіричного дослідження розвитку особистості, посідає одне із чільних місць у психологічній літературі, неодноразово привертаючи увагу та активізуючи дослідницький інтерес багатьох науковців і практиків. Зокрема, на психологічних аспектах змістової характеристики понять “цінність” та “ціннісні орієнтації” акцентують свою увагу Б. Ананьєв, О. Асмолов, І. Бех, О. Бодальов, Л. Божович, М.Боришевський, Б. Братусь, Ф. Василюк, Л. Виготський, М.Каган, З. Карпенко, І. Кон, Г. Костюк, Д. Леонтьєв, О. Леонтьєв, В. Мухіна, В. М'ясищев, В. Отрут, Н. Окса, Г. Радчук, С.Рубінштейн, В. Тугаринов, Д. Узнадзе, В. Ядов та ін.; особливості динаміки ціннісних орієнтацій висвітлені в наукових дослідженнях А. Адлера, В. Вундта, К. Левіна, А. Маслоу, Г. Олпорта, К.Роджерса, Дж. Роттера, В. Франкла, Е. Фромма та ін.).

Водночас, недостатньо розробленими і маловивченими є психологічні особливості функціонування ціннісних орієнтацій як механізмів регуляції поведінки особистості. Саме тому **метою** статті є здійснення теоретичного аналізу психологічних досліджень функціонування цінностей та ціннісних орієнтацій як механізмів регуляції поведінки особистості; обґрунтування їх взаємозв'язку з іншими компонентами структурної характеристики особистості.

Виклад основного матеріалу. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про наявність різноманітних підходів до проблеми цінностей та ціннісних орієнтацій, навколо якої концентрують свою увагу вітчизняні та зарубіжні вчені. Проблема цінностей та ціннісних орієнтацій у контексті спрямованості особистості ґрунтовно висвітлена у працях І. Беха, Т. Бутківської, Л. Іванько, Д. Леонтьєва, З. Карпенко, Г. Радчук, М. Слюсаревського, Т. Титаренко, Т. Яценко та інших сучасних вчених. В останні десятиріччя сформувався стійкий інтерес науковців до дослідження проблеми становлення духовних цінностей особистості

(М. Боришевський, С. Гончаренко, В. Знаков, Г. Максимов, Е. Помиткін, М. Савчин та ін.).

Сучасні дослідники, незважаючи на багатогранність понять “цінності” та “ціннісні орієнтації”, роблять спроби логічного обґрунтування їх змістової сутності та динаміки розвитку. Зокрема, М. Слюсаревський визначає цінності як абстрактний і об’єктивований феномен внутрішнього життя, натомість ціннісні орієнтації – це процесуальний феномен, ближчий до дії, акту, аніж до якогось стабільного стану. Під таким кутом зору ціннісні орієнтації можна розглядати як суб’єктивний образ культурних цінностей, тобто специфічно засвоєну цінність у відповідності до індивідуального досвіду особистості. Окрім цього, як зазначає дослідник, ціннісні орієнтації відіграють роль своєрідної опосередковувальної ланки між цінностями як можливими орієнтирами загальноабстрактного характеру і конкретикою життєвих цілей, постають у ролі механізмів регуляції соціальної поведінки [7].

Отже, становлення і функціонування ціннісних орієнтацій особистості на базі системи цінностей, виробленої суспільством, дає можливість розглядати ціннісні орієнтації як результат відображення в людській свідомості наявних у суспільстві ціннісних відносин, зумовлює переоцінку загальнолюдських цінностей, які складають основу життєдіяльності людини [1]. Будучи центральним особистісним утворенням, ціннісні орієнтації, пов’язані з формуванням спрямованості особистості, виражають внутрішню сторону ставлення суб’єкта до дійсності і визначають специфіку мотивації поведінки особистості та істотно впливають на всі аспекти її діяльності [7].

З огляду на спрямованість нашого дослідження великий інтерес викликає аксіологічна концепція З. Карпенко, згідно з якою онтологічною одиницею аксіопсихіки поняття “цінність” та його психологічний еквівалент – “смісл” [4]. Зокрема, дослідниця зауважує, що “цінність є неодмінним корелятом психічного, що дозволяє вести мову про аксіопсихіку – ціннісно-сміслову сферу особистості як репрезентанта цілісного зовнішньо-внутрішнього, суб’єктно-об’єктного доцільного зв’язку явищ, що узасаднює телеологізм як провідний методологічний принцип аксіологічної психології особистості” [4, с. 465].

Оволодіння індивідом своєю мотиваційно-сміською сферою означає її усвідомлення, котре виступає механізмом самовизначення особистості. Результатом такого усвідомлення є трансформація особистісних смислів у ціннісні орієнтації, що становлять найвищий рівень диспозиційної саморегуляції поведінки. Апелюючи до

диспозиційної концепції В. А. Ядова, дослідниця називає ціннісні орієнтації диспозиціями високого рівня узагальнення, що виражають спрямованість особистості на ту чи іншу життєву цінність і спонукають до усвідомленого вибору цілей і засобів діяльності. Як і будь-які диспозиції соціальної поведінки, ціннісні орієнтації мають трикомпонентну структуру: емоційний, пізнавальний та поведінковий компоненти [4].

Відтак, “кожна з ціннісних диспозицій має відповідні суб’єктивні складники: афективний (“хочу”), когнітивний (“можу”) і конативний (“маю”, “є”), які забезпечують функції смислопородження, спрямування і функцію реалізації актуалізованого смислу” [4, с. 465].

Системний аналіз індивідуальної свідомості, як вважає З.С. Карпенко, дозволяє виділити базові ціннісні орієнтації особистості в структурі її життєдіяльності, які ієрархізуються за мірою включеності людини в суспільні відносини. При цьому визначеним рівням “індивід”, “група”, “суспільство” відповідають ціннісні орієнтації, що виражають спрямованість особистості на ту чи іншу духовну цінність, яка реалізується в конкретній соціальній ситуації. Так, “цінностями індивідуального рівня буття людини є істина, справедливість і користь, які досягаються в пізнавальній, комунікативній і практично-перетворювальній діяльності. Цінністю функціонування індивіда в групі виступає добро як об’єктивна основа моральної за змістом і сумісної за формою діяльності. Вершинною цінністю людської екзистенції, що стверджує її суспільну вартість з огляду на унікальний творчий внесок людини як індивідуальності, є краса” [4, с. 49].

Дещо по-іншому розглядає поняття цінності та ціннісні орієнтації Ф.Є. Василюк. У контексті дослідження типів “життєвих світів” прослідковується лінія мотиваційних перетворень цінності, яка лежить в основі співставлення мотивів. Згідно з цим концептуальним підходом, цінність розкривається автором як вищий принцип внутрішньо складного і зовнішньо легкого життєвого світу (одного із типів “життєвих світів”). Однак, як показує досвід, навіть якщо в ситуації вибору суб’єкт надає ціннісну перевагу одному із мотивів, це не означає, що він буде реально ним обраний. В даній ситуації можна констатувати відсутність однозначної залежності між оцінкою і вибором [3, с. 49].

Відтак, існування цієї суперечності можна пояснити наявністю двох властивостей, характерних для цінностей. По-перше, цінності не володіють спонукальною енергією і силою, тому не здатні підкорити собі мотиви. По-друге, цінність здатна породжувати емоції, наприклад, у тому випадку, коли той чи інший вибір

суперечить їй. А це означає, що цінність, в межах теоретико-діяльнісного підходу, підлягає категорії мотиву, адже емоції релевантні окремій діяльності, відображають процес реалізації нею деякого мотиву. Отож, з одного боку, цінності не наділені спонукальною силою, а з другого – повинні визначатись мотивами. Варто зауважити, що в процесі розвитку особистості цінності переживають певну еволюцію, змінюючись не лише за змістом, але і за своїм мотиваційним статусом, за місцем і роллю у структурі життєдіяльності. На первинному етапі цінності існують лише у вигляді емоційних наслідків їх поведінкового порушення або, навпаки, утвердження (перші почуття провини і гордості). На наступному етапі цінності набувають форми “знаних” мотивів, пізніше мотивів смислоутворюючих і, на кінець, мотивів одночасно смислоутворюючих і реально діючих. При цьому цінність на кожному етапі збагачується новою мотиваційною якістю, не втрачаючи попередніх [3].

З огляду на сказане, доцільно уточнити, що цінності не розглядаються як мотиви, адже повне ототожнення цінностей і мотивів означало б відмову від можливого збагачення схеми теорії діяльності ще однією категорією. На відміну від мотиву, який обумовлює індивідуальний життєвий світ, цінність, навпаки, прилучає індивіда до надіндивідуальної спільності і цілісності. “Цінність – це не будь-який знаний зміст, здатний стати мотивом, а лише такий, який ставши реальним мотивом, спонукає до зростання й удосконалення особистості” [3, с. 50].

У дослідженні психологічних закономірностей становлення ціннісних орієнтацій як механізмів регуляції поведінки не менш вагомими є праці сучасної української дослідниці Т. Титаренко, яка розглядає цінності крізь призму життєвого світу особистості. Характеризуючи тип особистості як такий, що передбачає наявність певного ціннісного простору, простору смислів, і визначає зміст особистісної гармонізації чи дисгармонії, вчена називає особистісні цінності тією конститутивною ознакою, відповідно до якої будується життєвий світ [8].

Визначаючи цінності як найважливіший компонент людського буття поряд із нормами, особливу увагу варто приділити розмежуванню понять “норма” і “цінності”. Зокрема, З.С. Карпенко стверджує, що норми – це специфіковані й операціоналізовані до певних умов життєдіяльності цінності, а самі цінності узгоджуються з іманентно властивою людині тенденцією переступати власні межі, що тотожна волі як властивості духовного суб’єкта, особистості. Із цим розмежуванням норм і цінностей зближується, як вважає

З.С.Карпенко, розрізнення двох типів цінностей: цінностей, які забезпечують самоствердження людської особистості, якою вона є, з притаманними їй потребами та інтересами; і цінностей, котрі творять і відроджують людину в певній, принципово новій якості. “Цінності другого типу, – зауважує В.А. Малахов, – в сучасній літературі інколи називають “вищими” або “культурними”, або “смисложиттєвими”, або ж просто “самоцінностями”, оскільки щодо людського суб’єкта вони є чимось самостійним, самодостатнім і, отже, таким, що принципово вимагає морального ставлення до себе” [4, с.58].

В контексті даної проблематики заслуговує на увагу виокремлення З.С. Карпенко трьох площин вивчення ціннісно-сислової сфери особистості: культурно-історичного, психодинамічного, феноменологічно-рефлексивного. Втім, визначені аспекти розгляду аксіопсихіки, як зауважує дослідниця, вичерпно характеризують її як явище з боку системного підходу [4]. Акцентуючи увагу на аналізі зазначених напрямків, варто наголосити, що радянська і сучасна вітчизняна психологія донедавна вивчала ціннісно-сислову сферу особистості лише в культурно-історичному ракурсі, реалізуючи методологічну настанову марксизму, за якою особистість розглядалася як продукт суспільних відносин. Започаткована ця лінія в дослідженні аксіопсихіки Л.С. Виготським, який запропонував розглядати поняття смисл як елемент структури свідомості, що виражає ставлення індивіда до зовнішнього світу [4].

В межах культурно-історичної концепції Л.С.Виготський надає важливого значення процесу соціалізації, яку визначає як присвоєння дитиною соціального досвіду через взаємодію з носієм цього досвіду – дорослим: “Інтерпсихічне перетворюється на інтрапсихічне під час спільної діяльності, спілкування. Культурні знаки поступово інтеріоризуються, щоб пізніше в перетвореному вигляді екстеріоризуватися в поведінці дитини” [7, с. 394].

Отже, культурно-історична теорія пропонувала єдину детермінантку розвитку – соціальну взаємодію. Однак, як доречно зауважує сучасний дослідник М.Й. Варій, декларуючи соціальну природу психічного розвитку, у згаданій теорії дитина розглядалася як пасивний об’єкт соціальних впливів дорослих. Такий підхід не розкриває її ролі “як активного агента взаємодій з одного боку, а з іншого – не залишає місця для вибору дитині під час взаємодії зі світом, відмовляючи їй в індивідуальних перевагах, своєрідності її розвитку” [2, с. 391].

Д.О. Леонтьєв розглядає категорію цінність у просторі її можливих і фактично існуючих визначень. Відомі сьогодні підходи

щодо зазначеної проблеми російський вчений вводить до шести базових позицій, на основі аналізу яких обґрунтовує перевагу одного із двох полярних рішень, а в межах інших – констатує наявність множинних аспектів буття цінності. У працях Д.О. Леонтьєва “цінність” визначається як міждисциплінарне поняття, яке характеризується багатогранністю (але не безмежністю) аспектів та форм існування. Але, здійснюючи аналіз виокремлених понять в контексті даної проблематики, автор пропонує для розгляду лише три форми існування цінностей: соціальні ідеали, предметно втілені цінності, особистісні цінності. Варто зауважити, що ціннісні орієнтації свідомості дослідник не включає до цього ряду з тієї причини, що не розглядає їх як форму буття цінностей. Адже, якщо три розглянуті форми (особистісна цінність індивіда – значуща цінність однієї із соціальних спільнот або груп, з якою він себе ототожнює – цінність, предметно втілена в продукті його діяльності) пов’язані між собою необхідно і однозначно, то ціннісні орієнтації його свідомості пов’язані з ними не необхідними і неоднозначними відношеннями [5].

На думку Д.О. Леонтьєва, визнання цінностей реально діючими іманентними регуляторами діяльності індивідів, які впливають на поведінку незалежно від їх відображення у свідомості, не заперечує, звичайно, існування свідомих переконань або уявлень суб’єкта про цінне для нього, що адекватно виражається поняттям ціннісних орієнтацій. Визнання психологічної реальності як інтегрованих в його мотиваційну структуру цінностей, так і ціннісних орієнтацій свідомості піднімає проблему співвідношення між ними. В соціології і соціальній психології ця проблема фіксується як проблема розходження між декларованими і реальними цінностями. Розходження між декларованими ціннісними орієнтаціями свідомості і цінностями, що реально спонукають людину до діяльності, можна пояснити кількома факторами. По-перше, в силу недостатньо стійкої і структурованої системи особистісних цінностей і/або недостатньо розвинутої рефлексії людина може не усвідомлювати роль і значення тих чи інших цінностей у своєму житті. По-друге, значущість тих чи інших цінностей може суб’єктивно перебільшуватися або зменшуватися завдяки дії механізмів стабілізації самооцінки і психологічного захисту. По-третє, джерелом суперечностей може виступати те, що у свідомості кожної людини мають місце різноманітні ціннісні уявлення. Поряд з ціннісними орієнтаціями, які в тій чи іншій мірі відображають особистісні цінності суб’єкта, в його свідомості відображаються цінності інших людей, цінності різних великих і малих соціальних

груп, а також ціннісні стереотипи і ціннісні ідеали, які відображають цінність для людини самих цінностей, відвертаючись від образу свого “Я”. Різноманітні ціннісні уявлення в індивідуальній свідомості змішуються, що ускладнює адекватну рефлексію власних цінностей [5].

Для здійснення теоретичного аналізу взаємозв'язків та розмежувань між поняттями “цінність” та “ціннісні орієнтації” значущою є концепція Б.Г. Ананьєва, на думку якого центром дослідження для багатьох наук є ціннісні орієнтації груп і особистості, спільні цілі діяльності, життєва спрямованість або мотивація поведінки людей. Для психології цей центр духовного розвитку особистості, на думку вченого, виступає як цілісна сукупність або система свідомих ставлень особистості до суспільства, групи, праці, самої себе (В.Н. М'ясищев), взаємозв'язок смислу і значення (О.М. Леонт'єв), динаміка установки (Д.Н. Узнадзе, О.С. Прангішвілі та ін.), моральні позиції і мотиви поведінки особистості (Л.І. Божович). Всі ці різноманітні характеристики особистості утворюють суть її внутрішнього світу і суспільної поведінки, спрямованої на засвоєння і відтворення цінностей життя і культури. Як зазначає В.П. Тугаринов, “окрема людина може користуватися лише тими цінностями, які є в її суспільстві. Тому цінності життя окремої людини відображають суть цінностей суспільного життя, яке її оточує. Спрямованість на ті чи інші цінності утворює її ціннісні орієнтації [1, с. 252].

Психодинамічний підхід до трактування ціннісно-мотиваційної сфери особистості, представлений зарубіжними психологами (А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс, Е Фромм та ін.), наголошує не на об'єктивно-предметних (матеріальних та ідеальних) формах соціетальної аксіопсихіки, а на основоположній віртуальності ціннісної еволюції суб'єкта індивідуальної життєтворчості. Теоретично протиположною соціалізації й інтеріоризації, запропонованих культурно-історичним напрямком, в цьому контексті є індивідуалізація й екстеріоризація, розуміння саморозгортання духовних інтенцій, самореалізації особистості, опредметнення її цінностей, цілей і потреб в унікальному культурному продукті. Варто зауважити, що найбільш репрезентативною концепцією ціннісно-цільової детермінації поведінки з боку психодинамічного підходу, на думку З. Карпенко, є індивідуальна психологія А. Адлера, для якого людина – ціннісна істота з вродженими біологічними і соціальними спонуками. А. Адлер спершу говорить про комплекс неповноцінності і компенсаторну спробу його переборення – прагнення до влади і переваги, далі формулює положення про прагнення до досконалості, яке тільки і може

забезпечити найефективнішу адаптацію. “Якби це прагнення не було вродженим для організму, жодна з форм життя не могла б зберегтися”, – переконує він [4, с. 65].

Розглядаючи цінності в контексті мотиваційно-потребнісної сфери, А. Маслоу, неодноразово вказував на їх взаємозв'язок та взаємозалежність. Він трактує цінність як вибірковий принцип, властивий кожній живій істоті. Особливу увагу дослідник звертає на питання виокремлення двох типів мотивації, яким відповідають два рівні визначених цінностей: дефіцитарна мотивація (Д-цінності) – нижчі цінності (фізіологічні потреби, потреби в безпеці, в любові і прийнятті, повазі), що за наявності сприятливих умов приводять до появи метамотивації (Б-цінностей) – вищих цінностей (істина, добро, краса, цілісність, подолання роздвоєності, життєвість, унікальність, досконалість, необхідність, повнота, справедливість, порядок, простота, багатство, легкість без зусилля, гра, самодостатність). Б-цінності (цінності буття) – вищі цінності, за А. Маслоу, властиві людям, що самоактуалізуються. Отже, перехід від дефіцитарної мотивації до буттєвистої чи метамотивації (Б-цінностей) відбувається за внутрішньо вмотивованою логікою. Варто наголосити, що цінність у працях вченого розглядається або як похідна від потреб, або отожднюється з ними. Основні потреби за цією логікою розглядаються як щаблі драбини, що ведуть до самоактуалізації особистості [6].

Отже, можна стверджувати, що цінності за А. Маслоу визначаються як частина мотиваційно-потребнісної сфери, проте вони розглядаються автором без урахування визначальної ролі соціальних чинників розвитку особистості та регулювання її поведінки.

Проблема ціннісних орієнтацій досить ґрунтовно розглядається і в працях інших представників гуманістичної психології, які акцентують увагу на цілісній життєвій філософії людини, що визначає домінування ціннісної орієнтації, надає сенсу та значущості усім діянням людини. Однак, об'єм статті обмежує наші можливості в детальному аналізі психологічних аспектів співвідношення цінностей та ціннісних орієнтацій у працях інших зарубіжних вчених, які визнають потребу людини у наявності системи цінностей, навколо якої вибудовується її життя, наповнене сенсом і значущістю.

Висновки. Аналіз наукових джерел підтверджує наявність у психолого-педагогічній літературі розмаїття підходів щодо визначення понять “цінність”, “ціннісні орієнтації”, особливостей змістової характеристики та зв'язку з іншими психологічними категоріями особистості, що конкретизують їх суть.

Ціннісні орієнтації, як механізм регуляції поведінки особистості, є досить важливою психологічною категорією для емпіричного дослідження в контексті становлення особистості.

Ціннісні орієнтації є глибинною і багатогранною категорією та головною характеристикою особистості як суб'єкта міжособистісних взаємин в процесі засвоєння суспільних цінностей.

Становлення та розвиток ціннісних орієнтацій можна розглядати як процес самоусвідомлення свого внутрішнього життя та його взаємозв'язку зі світом, зумовлений соціальними впливами на особистість.

Перспективи подальших розвідок. Поданий вище розгляд проблеми цінностей та ціннісних орієнтацій у контексті соціально спрямованості особистості не вичерпує всіх її аспектів. Перспективи подальших досліджень в контексті поданої проблематики пов'язані з плануванням та проведенням емпіричного вивчення феномена ціннісних орієнтацій як механізмів регуляції поведінки особистості; виявленням особливостей безпосереднього впливу різних соціально-психологічних чинників на процес становлення ціннісних орієнтацій у старшому шкільному віці.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – [3-е изд.]. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с. – [серия “Мастера психологии”].
2. Варій М. Й. Психологія особистості: навч. посіб. / М. Й. Варій. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 592 с.
3. Василюк Ф. Е. Психология переживаний (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф. Е. Василюк. – М.: Изд- Моск. унта, 1984. – 200с.
4. Карпенко З.С. Аксиологічна психологія особистості / З.С. Карпенко. – Івано-Франківськ: Лілея – НВ, 2009. – 512 с.
5. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. – 1996. – №4. – С.15- 26.
6. Маслоу А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности. Тексты / [под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря]. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – С.108-118.
7. Основи соціальної психології: навчальний посіб. / За ред. М.М. Слюсаревського. – К.: Міленіум, 2008. – 495 с.
8. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості : у межах і за межами буденності / Тетяна Михайлівна Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.

In the article the various going of domestic and foreign scientists is analysed near research of problem of values and valued orientations of personality. Attention is concentrated on psychological features and functions of the valued orientations as to the mechanism of adjusting of conduct of personality. Scientific positions of modern researchers are examined in relation to intercommunication of values and valued orientations, their place, in the structure of personality.

Keywords: values, valued orientations, reasons, personality, mechanisms.

Отримано: 4.02.2012 р.

УДК 159.922.8

О.П.Чорнописка

Розвиток духовно–морального ставлення до дошлюбних сексуальних стосунків студентської молоді

В статті обґрунтовуються теоретико-методологічні засади розвитку духовно-морального ставлення студентської молоді до дошлюбних сексуальних стосунків за допомогою соціально-психологічного тренінгу; розкрито структуру тренінгової програми “Побудуй гармонійні взаємини”; представлені результати впровадження вищезазначеної програми у ВНЗ – проаналізовані загальні результати за основними параметрами через анкетування та статистичну обробку даних психодіагностики; зроблено висновки щодо валідності та ефективності цього тренінгу.

Ключові слова: дошлюбні сексуальні стосунки, студентська молодь, екзистенційна відповідальність, рефлексія, духовно-моральні ціннісні орієнтації.

В статье обосновываются теоретико-методологические основы развития духовно-нравственного отношения студенческой молодежи к добрачным сексуальным отношениям с помощью социально-психологического тренинга; раскрыта структура тренинговой программы “Построй гармоничные отношения”; представлены результаты внедрения вышеупомянутой программы в ВУЗе – проанализированы общие результаты анкетирования и статистической обработки данных психодиагностики; сделаны выводы относительно валидности и эффективности этого тренинга.

Ключевые слова: добірні сексуальні відносини, студентська молодь, екзистенціальна відповідальність, рефлексія, духовно-моральні ціннісні орієнтації.

Постановка проблеми. В Україні наприкінці ХХ – поч. ХХІ ст. спостерігається схвальне ставлення молоді до дошлюбних сексуальних стосунків (надалі – ДСС) та їх поширення. Однак, ДСС сучасної молоді не завжди зріло виважені, автентично рефлексовані, часто набувають ризикованих форм. Відтак, дошлюбна сексуальна поведінка молоді дедалі більше викликає зростаючу соціальну стурбованість, оскільки сприяє розповсюдженню венеричних захворювань, абортів, позашлюбних народжень тощо. Тому проблема вивчення дошлюбної сексуальної поведінки юнаків та дівчат набуває сьогодні особливої актуальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких окреслено наукові підходи до проблематики ДСС і на які спирається автор. Науково обґрунтоване загальноновизнане ставлення до ДСС, яким могли б керуватись соціальні служби, психологи, педагоги, лікарі не вироблено як в Україні, так і в інших країнах. Більшість науковців (Л.П. Бугузова, Б.М. Ворник, Т.В.Говорун, Л.М. Гридковець, Д.М. Дікова-Фаворська, Т.П. Івахненко, Н.П.Івченкова, О.М. Кікінежді, І.С. Кон, В.П. Кравець, Т. Медіна, Л.І. Мороз, О.В. Петрунько, С.В. Яшник та ін.) пропонують підвищувати сексуальну культуру молоді. Сексуальна культура – невід’ємна частина людської культури, яка, з одного боку, виражає й узагальнює, а з другого – регламентує та координує багатоманітність сексуальних проявів людини. Вона регулює сексуальну поведінку, стиль взаємодії партнерів, піддає сексуальну природу людини корекції та регуляції на благо сім’ї, шлюбу, суспільства [3].

На жаль, сьогодні ми спостерігаємо байдужість багатьох державних інституцій до виховання сексуальної культури молоді. Зокрема, вища ланка освіти не приділяє достатньої уваги цій проблемі. Якщо проблеми сексуальності людини, її сексуальної культури і розглядаються у ВНЗ, то, здебільшого, акцентується увага на накопиченні відповідних знань і вмінн з метою забезпечення та запобігання молодих людей від негативних наслідків сексуального життя. Однак, орієнтація в таких програмах на біологію та фізіологію статевого розвитку, гігієну та профілактику і тому подібні питання, на думку Т.В.Говорун та О.М. Кікінежді, дає формальний ефект. На біологізаторських засадах формування сексуальної культури, на думку вчених, буде свою роботу чимало інституцій в Україні, які випускають буклети, брошури, пам’ятки для підлітків та юнацтва. Позитивною стороною такого підходу є

просвітницька мета – юнаки та дівчата дізнаються про анатомію та фізіологію функціонування статевих органів, особливості перебігу статевого акту, засоби попередження вагітності та венеричних захворювань тощо. Негативною – біологізація інтимних стосунків, їхня примітивізація, зведення багатой палітри сексуальних переживань до статевого акту. Біологізаторський підхід до сексуальної освіти виховує у юнаків та дівчат бажання сексуальної насолоди поза психологією та цінностями людини [1, с. 58].

Деякі вчені переконані, що, вирішуючи проблему ДСС, слід говорити не стільки про гігієну статевого життя і самозахист від інфекційних венеричних хвороб та від інших наслідків безладних статевих зв'язків (абортів, позашлюбних народжень тощо), скільки слід акцентувати увагу на духовно-моральному вдосконаленні особистості [4]. Так, Т.В. Говорун та О.М. Кікінеджи вказують, що сексуальні стосунки для молодих людей повинні стати свідомими, набути особистісних смислів. Для цього їх слід висвітлювати в контексті міжособистісних взаємин, сімейного життя, інтимності. Метою розробки програм з формування сексуальної культури юнаків та дівчат має бути навчання мистецтву любити. “Олюднення сексуальності в процесі формування сексуальної культури передбачає посилення її аксеологічного ядра, тобто моральних цінностей, етичних поглядів. Сексуальність – це сутність людини – її симпатії, погляди, усмішки, словом, здатність любити” [1, с. 61].

Ми підтримуємо цю позицію і переконані, що автентичні духовно-моральні ціннісні орієнтації (кохання, відповідальність, чесність і т. ін.) виконують функцію самоорганізації та саморегуляції сексуальної поведінки, в тому числі дошлюбної, визначають засадові принципи ставлення людини до себе та світу. Отже, з позицій гуманістичної парадигми в психології альтернативи розвитку сексуальності юнаків та дівчат на духовно-моральних засадах немає. Духовно-моральне ставлення до ДСС – це екзистенційно відповідальна позиція зрілої особистості до свого сексуального життя, здатність свідомо управляти своєю сексуальністю на основі автентичних ціннісних орієнтацій: настанови на цнотливість у разі відсутності міцного духовного зв'язку з партнером (-ою), або вступ в сексуальні стосунки на основі глибоких почуттів з єдиним партнером (нареченим) з метою побудови гармонійних взаємин, в тому числі і шлюбно-сімейних тощо.

Метою статті є представлення та обґрунтування авторського підходу до процесу формування духовно-морального ставлення до ДСС як показника психосексуальної зрілості та духовності особистості в студентському середовищі посередництвом соціально-психологічного тренінгу.

Виклад основного матеріалу. Ставлячи завдання формування духовно-морального ставлення до ДСС студентської молоді, ми виходили з міркувань, що хоч в юної людини, якою є студент, система ставлення вже певною мірою сформувалася, в силу вікових та індивідуальних особливостей процес інтенсивного особистісного ціннісно-сміслового самовизначення триває. Так, Н.І. Жигайло встановила, що студентська молодь має систему ціннісних орієнтацій, яка характеризується незавершеністю та схильністю до трансформацій за нових життєвих обставин, що супроводжуються процесом подальшого ціннісного самовизначення, вибором моральних, духовних та інших ціннісних орієнтирів. Отже, змісти самосвідомості в юнацькому віці не є сталими утвореннями і можуть змінюватися [2, с.170].

В наукових працях показано, що ефективним засобом активного ціннісного самовизначення є належним чином організовані коректні тренінгові форми навчання [7, с. 56]. Тренінгова форма роботи найбільшою мірою відповідає психологічним потребам і віковим особливостям осіб юнацького віку. Виходячи з цього, основою нашого формувального експерименту став соціально-психологічний тренінг. Соціально-психологічний тренінг є тим засобом, який дозволяє людині адекватно усвідомити та зрозуміти себе, свої бажання, проблеми, поведінку завдяки взаємодії та спілкуванню в спеціально створеній групі. Завдяки йому в кожного учасника формується адекватне розуміння самого себе і своєї поведінки.

Основним завданням тренінгової програми “Побудуй гармонійні взаємини”, розробленої нами, є розвиток духовно-морального ставлення до ДСС, яка базується на таких засадах: 1) розвиток рефлексії; 2) активізація автентичного ціннісно-сміслового самовизначення у царині сексуальності; 3) формування навичок відповідальної дошлюбної сексуальної поведінки (Схема 1).

Завданням **першого тематичного блоку** є розвиток рефлексії. Він містить вправи, основною метою яких є актуалізація пізнання себе, свого внутрішнього світу (своїх вподобань, потреб, можливостей та ін.) визначення своєї власної ідентичності; оптимізація взаємовідносин з іншими, навчання учасників глибше і більш різносторонньо розуміти їх вчинки, слова, думки, мотивацію і, відповідно, продуктивніше будувати власну поведінку.

Саме рефлексія, яка сьогодні лежить в основі психотерапевтичної та тренінгової діяльності, змушує людину стати на зовнішню позицію по відношенню до самої себе, подивитися на життя збоку, що є необхідною умовою та фактором становлення

автентично-автономної особистості. Ця здатність може розглядатися як шлях до переосмислення стереотипів власного досвіду. Результатом роздумів про себе, діалогів із собою, самоаналізу стає обґрунтування моральних мотивів, визначення духовно-моральної позиції [5]. Чим більше розвинені рефлексивні здібності, тим більше рефлексивних моделей, способів, можливостей для саморозвитку та самокорекції знаходить особистість.

Схема 1

Зміст тренінгу “Побудуй гармонійні взаємини”



З огляду на це, можна зробити висновок, що процес становлення свідомої поведінки людини та її зрілої позиції, в тому числі і щодо сексуального життя, значною мірою визначається її здатністю до рефлексії.

Другий тематичний блок містить вправи, спрямовані на рефлексію смисло-життєвого, ціннісно-орієнтаційного самовизначення, усвідомлення екзистенційних пріоритетів та життєвих перспектив. Більшість дослідників (Л.М. Гридковець, Т.М. Титаренко, В.П. Москалець, О.В. Сечейко, С.В.Яшник, Л.І. Мороз та ін.) розглядають формування духовно-моральних ціннісних орієнтацій та відповідного поводження як основи відповідальної сексуальної поведінки. Тому на цьому етапі тренінгової роботи ставиться завдання створити такі умови і ситуації, які б забезпечили прояв духовно-моральних почуттів та якостей кожного. Акцент робиться на аналізі духовно-моральних цінностей, зокрема відповідальності та чесності. Тільки особистості з розвинутою духовністю, моральністю здатні утворити й утвердити адекватні та гармонійні сексуальні взаємини.

Третій тематичний блок зорієнтований, власне, на формування навичок автентично рефлексованої, екзистенційно відповідальної дошлюбної сексуальної поведінки юнаків та дівчат. Він містить вправи, основною метою яких є аксіологічне осмислення, усвідомлення та інтеріоризація цінності кохання як духовної ціннісно-орієнтаційної основи та умови розвитку гармонійних взаємин, формування адекватних міжособистісних стосунків між юнаками і дівчатами, розширення усвідомлення учасниками своїх почуттів і поглиблення спроможності довіри, на осмислення учасниками себе в ДСС та шлюбно-сімейних взаєминах. На цьому етапі основний акцент робиться на відпрацюванні вправ, спрямованих на отримання знань, необхідних для відповідальних рішень в дошлюбній сексуальній поведінці, закріплення нових, більш адаптивних поведінкових патернів, розвиток саморегуляції, самоконтролю.

Тренінгова програма та зміст занять є авторською розробкою, а вправи та тренінгові ігри конструювалися як самостійно, так і з допомогою використання вже існуючих у психологічній літературі. У тренінгу використовувалися такі методи: міні-лекція, групова дискусія, “криголами”, “мозковий штурм”, рухавки, тематичне малювання (психомалюнок), етюди (метафоричні релаксації) [6].

Формуючий експеримент проводився в 2011 р. на базі Івано-Франківського національного медичного університету, фармацевтичного факультету. Група складалася з 11 осіб різної статі, що відповідає нашому уявленню про оптимальний розмір групи. Вік учасників – 19-20 років. Всього було проведено одинадцять занять, по 2 – 2,5 години кожне.

Щоб довести ефективність розробленої тренінгової програми “Побудуй гармонійні взаємини”, нами виділено експериментальну і контрольну групи (надалі – ЕГ та КГ). Для вхідної діагностики застосовувались методики: а) тест “Хто Я?” (М. Кун, Т. Макпартленд, модифікація Т.В. Румянцевої) для визначення рівня рефлексії; б) “Вивчення сформованості ціннісних орієнтацій” Б.С. Круглова (адаптований і модифікований варіант методики “Ціннісні орієнтації” М. Рокіча) для виявлення рівня сформованості механізму диференціації, тобто вміння зробити ціннісний вибір, та основних значущих цінностей; в) авторська анкета “Вивчення сприйняття ДСС”, яка включає твердження-показники, спрямовані на виявлення ставлення до різнопартнерних сексуальних стосунків та сексуальної поінформованості, ставлення до кохання як умови гармонійних сексуальних взаємин, вивчення взаєморозуміння з протилежною статтю та визначення взаємозв’язку ДСС і сімейного життя.

Для перевірки достовірності відмінностей між вибірками було використано: критерій ϕ^* -кутового перетворення Фішера та Т – критерій Ст'юдента. При обробці експериментальних даних використовувався пакет статистичних програм для ПК SPSS 13.0–15.0 for Windows та пакет програм Microsoft Office (Excel) for Windows XP Professional.

Так, контрольний зріз, проведений через 1,5 місяці після першого, виявив статистично значущі зміни у рівні розвитку рефлексії ЕГ. Так, ніхто з учасників тренінгу не має низького рівня розвитку рефлексії; 27,3% мають середній рівень; 72,7% – високий. Самоописи учасників стали більш повними, диференційованими. Натомість, у контрольній групі результати практично не змінилися (Табл. 1).

Табл. 1

Результати психодіагностики за допомогою методики визначення рівня рефлексії досліджуваних експериментальної та контрольної груп – I та II зріз, %

Рівні розвитку рефлексії	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз
	Експериментальна група, %	Експериментальна група, %	Контрольна група, %	Контрольна група, %
Низький	27,3	0	33,3	20
Середній	54,5	27,3	46,7	53,3
Високий	18,2	72,7	20	26,6
Показник t-критерію Ст'юдента	tкр.= 3,1; темп. = 6.7 p≤0.01 темп.>tкр.		tкр.= 2,14; темп. = 1,2 p≤0,05, темп.< tкр.	

Отже, бачимо, що в результаті формуючого впливу кількості студентів, що мають достатній рівень розвитку рефлексії (середній – високий рівні розвитку) значно збільшилася. Важливо відзначити, що в результаті проведення занять в учасників тренінгу з'явився прояв інтересу до самопізнання й саморозвитку. Якщо на початку занять учасникам було складно репрезентувати своє "Я", свій внутрішній світ з його переживаннями, очікуваннями, мріями, то в ході занять учасники все більше цікавилися пошуками як власної індивідуальності, так і розвивали свої вміння бачити, відчувати, адекватно сприймати інших людей. Учасники тренінгу після його проходження демонструють більший рівень схильності до самоаналізу, самоусвідомленості та розуміння себе, що свідчить про те, що розроблена нами програма загалом забезпечує виконання завдання розвитку рефлексивності студентської молоді.

Наступним після розвитку рефлексії завданням був розвивальний вплив на ціннісно-смыслову систему юнаків та дівчат. Так,

перший зріз виявив практично однаковий рівень розвитку механізму диференціації у ЕГ та КГ (Табл. 2).

Табл. 2

Результати рівня розвитку механізму диференціації досліджуваних експериментальної та контрольної груп – I та II зріз, %

Рівні розвитку механізму диференціації	I зріз		II зріз	
	Експериментальна група, %	Контрольна група, %	Експериментальна група, %	Контрольна група, %
Сформований	54,5	46,7	90,9	46,7
На стадії формування	45,5	40	9,1	46,7
Несформований	0	13,3	0	6,6
Показник φ^* -кутового перетворення Фішера	$\varphi^*_{емп} = 0,39$, $\varphi^*_{кр} = 1,64$ ($p \leq 0,05$), $\varphi^*_{емп} < \varphi^*_{кр}$		$\varphi^*_{емп} = 2,58$, $\varphi^*_{кр} = 2,31$ ($p \leq 0,01$), $\varphi^*_{емп} > \varphi^*_{кр}$	

Другий зріз виявив статистично значущі відмінності у рівні розвитку механізму диференціації досліджуваних ЕГ та КГ ($p \leq 0,01$). Тепер, у більшості досліджуваних ЕГ (90,9%) механізм диференціації сформований, і тільки у 9,1% студентів залишився на стадії формування. Натомість, у досліджуваних КГ результати залишилися практично такими ж, як і в першому зрізі. Отримані дані свідчать про те, що майже всі студенти після тренінгових занять спроможні зробити ціннісний вибір, що свідчить про їхнє сходження на шляху особистісної зрілості, без якої неможливе духовно-моральне ставлення до ДСС та свідомий вибір сексуальної поведінки.

Результати застосування методики Б.С. Круглова засвідчили, що особливих змін у ієрархії значущих ціннісних орієнтацій не виявлено. Основними термінальними ЦО студентів ЕГ та КГ є “наявність вірних та гарних друзів”, “здоров’я”, “життєва мудрість”, “кохання”, “матеріально забезпечене життя”, “впевненість в собі”, “щасливе сімейне життя”. Основними інструментальними ЦО – “вихованість”, “освіченість”, “життєрадісність”, “акуратність”, “незалежність”, “відповідальність”, “раціоналізм”, “чесність”. Однак, система ціннісних орієнтацій студентів ЕГ стала більш узгодженою та структурованою. Так, вищий ранг посіли цінності “щасливе сімейне життя” (було на 6 місці, стало на 4), “відповідальність” (була на 5 місці, стала на 2), “чесність” (була на 6, стала на 4), значущою стала цінність “саморозвиток” (5 ранг). Отже, студенти почали цікавитися власними духовно-моральними особистісними якостями, що свідчить про актуалізацію мотивації до самовдосконалення.

Після активізації самопізнання та ціннісно-смиислового самовизначення останнім ми спробували розвинути духовно-моральне ставлення до ДСС. Для дослідження змін у ставленні до ДСС ми проводили анкетування “Вивчення сприйняття ДСС”. Суттєвих відмінностей між ЕГ та КГ I зріз не виявив. Другий зріз виявив статистично значущі зміни в ставленні до різнопартнерних ДСС учасників тренінгу: з 27,2%, які вказували, що різнопартнерні сексуальні стосунки – ознака дорослості та зрілості, не залишилось жодної особи, котра підтримала дане твердження; з 36,4% молодих людей, які вважали, що необхідно отримати сексуальний досвід до шлюбу, щоб не виглядати старомодними, теж не залишилось жодної особи; з 54,5% юнаків та дівчат, які погодилися з міфом, що побутує в молодіжному середовищі – “успіх та гармонію інтимного спілкування забезпечує насамперед сексуальна техніка”, таких залишилося 18,2% ($\varphi^*_{емп} = 1,83$, $\varphi^*_{кр} = 1,64$ ($p \leq 0,05$)) (Табл. 3).

Табл. 3

Результати анкетування “Вивчення сприйняття ДСС” – I та II зріз, експериментальна та контрольна групи

Твердження -показники	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз
	ЕГ, %	ЕГ, %	КГ, %	КГ, %
Різнopартнерні сексуальні стосунки юнаків та дівчат – ознака дорослості та зрілості	27,2	0	33,3	33,3
Молоді люди повинні отримати сексуальний досвід до шлюбу, щоб не виглядати старомодними	36,4	0	40	33,3
Успіх та гармонію інтимного спілкування забезпечує насамперед сексуальна техніка	54,5	18,2	53,3	46,6
Я готова (-ий) відповідати за можливі наслідки дошлюбного сексуального життя	36,4	81,8	33,3	46,6
Мені добре відомі засоби захисту від вагітності та вензахворювань	72,7	90,9	73,3	80
Щоб мати сексуальні стосунки, досить обопільної симпатії	63,6	18,2	60	53,3
Від сексу без кохання можна отримати таке ж задоволення, як і від сексу на основі почуттів	54,5	18,2	46,7	40
Кохання неможливе без сексуальних стосунків	45,4	54,5	66,7	60
Я добре знаю сильні та слабкі сторони протилежної статі	27,2	63,6	33,3	40
Я можу вільно обговорювати будь-які питання з партнером (-ою)	45,5	81,8	40	46,7
Сексуальні стосунки – хороший спосіб добре пізнати протилежну стать	45,5	9,1	46,7	53,3
Дошлюбне сексуальне життя допомагає швидше і легше досягти повної гармонії в шлюбі	54,5	45,5	33,3	40

Сексуальні стосунки прийнятні тільки після взяття шлюбу	18,2	18,2	6,7	6,7
Наслідком ДСС повинне бути створення сім'ї	27,3	63,6	20	20
Рівнопартнерні дошлюбні сексуальні стосунки юнаків та дівчат забезпечують необхідним для майбутнього шлюбного життя досвідом	36,4	0	46,6	53,3

Перший і другий зріз вказують, що більшій частині опитаних добре відомі засоби захисту від вагітності та венеричних захворювань. Цей факт частково пояснюється медичною спеціалізацією опитаних студентів. Однак, незважаючи на це, лише менша частина студентів, за даними першого зрізу, готові були відповідати за можливі наслідки дошлюбного сексуального життя (36,4% ЕГ та 33,3% КГ). Отже, наявність знань не завжди свідчить про здатність юнаків та дівчат використати їх в реальності, про їх внутрішню екзистенційну відповідальність, що ще раз вказує на коректність та валідність розробленої нами програми. Другий зріз вказує на значні зміни в ЕГ. Так, після тренінгу кількість осіб, готових взяти відповідальність за своє сексуальне життя, зросла з 36,4% до 81,8% ($\varphi^*_{емп} = 2,26$, $\varphi^*_{кр} = 2,31$ ($p \leq 0,05$)). В КГ статистично значущих змін не виявлено.

Другий зріз виявив статистично значущі відмінності в ставленні до кохання як до ціннісно-орієнтаційної основи ДСС в ЕГ. Так, з 54,5% студентів, які вважали, що від сексу без кохання можна отримати таке ж задоволення, як і від сексу на основі почуттів, підтримали це твердження після тренінгу 18,2% ($\varphi^*_{емп} = 2,26$, $\varphi^*_{кр} = 2,31$ ($p \leq 0,05$)). Значно зменшилася кількість студентів – з 63,6% до 18,2%, котрі вважали, що для сексуальних стосунків достатньо обопільної симпатії ($\varphi^*_{емп} = 2,26$, $\varphi^*_{кр} = 2,31$ ($p \leq 0,05$)). Отже, можемо зробити висновок про усвідомлення кохання як цінності досліджуваними ЕГ, про їх здатність розрізнити поняття “симпатія”, “кохання”, “закоханість” та визначити їх прояви. II зріз в КГ не виявив жодних змін, що свідчить про ефективність та дієвість розробленої нами програми. Водночас результати анкетування учасників як ЕГ, так і КГ засвідчили, що кохання для більшості студентів неможливе без сексуальних стосунків. Так вважали 45,4% студентів ЕГ в I зрізі та 54,5% студентів в II зрізі ($\varphi^*_{емп} = 0,42$, $\varphi^*_{кр} = 1,64$ ($p \leq 0,05$)). Очевидно, в сучасному світі статеві стосунки до шлюбу стають невід’ємною частиною буття, проявом кохання.

Перший зріз виявив недостатнє розуміння протилежної статі студентами ЕГ та КГ. Другий зріз виявив значне підвищення показників у ЕГ. Після тренінгу 54,5% студентів мають уявлення

про сильні та слабкі сторони протилежної статі ($\varphi^*_{\text{емп}} = 1,75$, $\varphi^*_{\text{кр}} = 2,31$ ($p \leq 0,05$)). 81,8% студентів можуть вільно обговорювати будь-які питання з партнером ($\varphi^*_{\text{емп}} = 1,82$, $\varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ ($p \leq 0,05$)). Водночас 45,5% студентів ЕГ до початку тренінгу вважали, що хорошиший спосіб пізнати протилежну стать – це сексуальні стосунки. Після тренінгу таких студентів залишилося 9,1% ($\varphi^*_{\text{емп}} = 1,91$, $\varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ ($p \leq 0,05$)). Очевидно, юнаки та дівчата віднайшли інші способи пізнання та розуміння протилежної статі. В КГ показники не змінилися.

В самозвітах студенти вказують, що тренінг примусив задуматися про розуміння представників протилежної статі, важливість спілкування та стосунки з ними. Велику роль тут відіграла рефлексія, яка допомогла юнакам та дівчатам стати на зовнішню позицію стосовно самих себе, глибше і більш різнобічно розуміти як себе, так і інших. Учасники тренінгу через актуалізацію пізнання себе демонструють поглиблення налаштованості на взаєморозуміння, довіру та гармонію у взаєминах з протилежною статтю.

Аналіз даних, що стосуються зв'язку ДСС та сімейного життя показав, що налаштування юнаків та дівчат ЕГ дещо змінилися. Зокрема збільшилася кількість студентів (з 27,3% до 63,6%), які переконані, що наслідком ДСС повинне бути створення сім'ї ($\varphi^*_{\text{емп}} = 1,75$, $\varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ ($p \leq 0,05$)). Отже, актуалізація та зростання усвідомлення своїх життєвих цінностей, серед яких чільне місце займає сім'я, вплинуло на те, що молоді люди виправдовують сексуальні стосунки до шлюбу на основі кохання, взаєморозуміння та довіри, та коли у людей серйозні плани одне до одного, в які входить створення сім'ї.

В другому зрізі жоден студент ЕГ не підтримав твердження “різнопартнерні дошлюбні сексуальні стосунки юнаків та дівчат забезпечують необхідним для майбутнього шлюбного життя досвідом”, в першому зрізі це твердження підтримала третина студентів. Тобто вони збагнули оманливість “кількісних показників” у сфері сексу.

Що стосується твердження “сексуальні стосунки прийнятні після взяття шлюбу”, то не змінилася кількість студентів ЕГ, які його підтримали після тренінгу (18,2% – до тренінгу, 18,2% – після). Не змінилася також кількість студентів, які вважають, що дошлюбне сексуальне життя допомагає швидше і легше досягнути цілковитої гармонії в шлюбі (54,5% – до тренінгу, 45,5% – після).

Висновки. Отже, аналіз контрольного етапу нашого емпіричного дослідження, змістом якого була перевірка ефективності

тренінгової програми, спрямованої на формування духовно-морального ставлення до ДСС, продемонстрував наявність позитивних зрушень під впливом тренінгу. Отримані дані свідчать, що всі студенти після тренінгу спроможні зробити ціннісний вибір, у них спостерігається підвищення здатності до рефлексії, самоаналізу та саморозвитку, без чого неможливий свідомий вибір сексуальної поведінки. Водночас вивчення основних значущих ціннісних орієнтацій досліджуваних студентів засвідчило позитивні тенденції трансформації цінностей у процесі проведення тренінгових занять. Спостерігається тенденція до вибору ними духовно-моральних (кохання, відповідальність, чесність) та сімейних ціннісних орієнтацій. Отже, у них розвинулась усвідомлена позиція щодо своїх сексуальних взаємин і, принаймні, прагнення організувати свою сексуальну поведінку відповідно до власних автентичних духовно-моральних ціннісних зорієнтувань, готовність відповідати за свої дії.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у вивченні впливу ДСС на утворення та функціонування сім'ї.

Список використаних джерел

1. Говорун Т.В. Соціалізація статі та сексуальності: монографія / Т.В.Говорун. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 240 с.
2. Жигайло Н.І. Психологія духовного становлення студентів вищих навчальних закладів: Дис... докт. психолог. наук: 19.00.07 / Н.І.Жигайло. – К., 2010. – 432 с.
3. Кравець В.П. Гендерна педагогіка: навчальний посібник / В.П.Кравець. – Терн.: Джура, 2003. – 416 с.
4. Москалець В.П. Духовні горизонти особистості: потенціал вершинної аналітики // Психологія і суспільство / В.П.Москалець. – 2011. – №1. – С. 96-107
5. Савчин М.В. Психологія відповідальної поведінки / М.В.Савчин. – Івано-Франківськ, 2008. – 280 с.
6. Технологія проведення тренінгів з формування здорового способу життя молоді /Г.М. Бевз, О.П. Главник. – К.: Український ін.-т соціальних досліджень, 2005. – Кн. 1. – 176 с. – (Сер. “Формування здорового способу життя”: У 14 кн.).
7. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М.С.Яницкий. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.

The article is grounded theoretical and methodological principles of spiritual and moral attitude of students to premarital sexual

activities with social and psychological training, it is solved the structure of the training program "Build harmonious relationships", it is presented the results of the above programs at the university and analyzed the overall results of the main questionnaire through surveys and statistical data processing psychodiagnostic, conclusions are made regarding the validity and effectiveness of this training.

Keywords: premarital sex, students, existential responsibility, reflection, spiritual and moral values.

Отримано: 11.02.2012 р.

УДК 159.9:61

В.І.Шебанова

Психотерапевтичні підходи до корекції порушень харчової поведінки

У статті розглядаються психотерапевтичні підходи та методи, які одержали найбільше поширення при корекції порушень харчової поведінки.

Ключові слова: психотерапевтичні підходи, корекція, порушення харчової поведінки.

В статье рассматриваются психотерапевтические подходы и методы, которые получили наибольшее распространение при коррекции нарушений пищевого поведения.

Ключевые слова: психотерапевтические подходы, коррекция, нарушения пищевого поведения.

Актуальність дослідження. Стрімке зростання впродовж останніх років, як у світі, так і в Україні, ожиріння, зайвої ваги, переїдання, булімії та анорексії дозволяє говорити про актуальність даної проблеми. Переважною причиною 95% усіх випадків є порушена харчова поведінка, корекція якої сприятливо позначається на стані здоров'я хворих перерахованих категорій.

В останні роки медична психологія (А.О.Александров, Л.Ф.Бурлачук, М.С.Корольчук, С.Д.Максименко, Н.Ю.Максимова та ін.) розглядає гарний стан здоров'я індивідуума і його життєве благополуччя з погляду відображення задоволення його потреб і адаптації у фізичній, психологічній і соціальній сферах. З

погляду цілісного біопсихосоціального підходу дуже важлива взаємодія фізіологічних особливостей і загального стану організму, внутрішніх органів і систем, а також психоемоційного стану й особливостей соціальної взаємодії.

Мета статті розглянути психотерапевтичні підходи, які застосовуються для корекції порушень харчової поведінки.

Основний виклад матеріалу. Клініко-психологічний підхід до дослідження особливостей порушень харчової поведінки показує, що корекційно-реабілітаційні програми, пов'язані з усуненням причин, які їх спричиняють, повинні бути спрямовані на нормалізацію внутріособистісного благополуччя й уміння адекватно реагувати на екзогенну психоемоційну напругу (А.О.Александров, О.М.Бачеріков, Б.Д.Карвасарський, Л.Ф.Шестопалова, О.С.Чабан та ін.).

Психосоціальні фактори, які є “пусковим механізмом” розвитку порушень харчової поведінки, досить суб'єктивні (Є.С.Креславський, В.І.Крилов). Зниження виразності психосоціального конфлікту й дезадаптації, усунення особистісної дисгармонії зменшують питому вагу емоціогенної харчової поведінки (наслідком якої є переїдання й ожиріння) в досягненні емоційної стабільності. Є.С.Креславским, В. І. Лойко була запропонована схема реабілітаційної програми осіб з порушеннями харчової поведінки, зокрема для хворих ожирінням, значна частина якої супроводжується психотерапевтичними методами (гіпно-сугестія, раціональна психотерапія). О.О.Марков у своїй роботі зазначає, що психотерапевтичний вплив при порушеннях харчової поведінки повинен бути спрямований на підвищення життєвих можливостей, здатності брати на себе відповідальність за своє життя. Основною метою є корекція емоційних розладів і неадекватних форм поведінки шляхом досягнення перебудови значимих для хворих відносин [6]. На думку О.О.Маркова, психотерапія особливо доцільна декільком категоріям хворих з порушеною харчовою поведінкою: 1) хворим, у яких цей механізм патогенезу є одним з ведучих; 2) хворим із супутніми нервово-психічними розладами й неадекватними реакціями особистості (у тому числі на хворобу), що утрудняють їхню повну реабілітацію; 3) хворим без вираженого нервово-психічного компонента, що перебувають у стані психологічної кризи, коли ймовірність формування цього механізму патогенезу зростає (особистісні й мікросоціальні фактори ризику, неадекватні стилі виховання й реакції на захворювання членів родини, наявність у родичів психосоматичних моделей адаптації до стресів)[6].

Коротко зупинимось на тих методах, які одержали найбільше поширення при терапії порушень харчової поведінки.

Сугестивна терапія. Традиційно застосовуване навіювання довгий час займало домінуючі позиції в психотерапії як основний (якщо не єдиний) метод. У наш час, вона як і раніше зберігає своє традиційне значення при терапії психосоматичних розладів (Л.Ф.Бурлачук, О.С.Кочарян, М.Є.Жидко, В.М.Мясищев, Б.Д.Карвасарський та ін.) [2; 3]. Існують різні методики, спрямовані на формування негативних емоцій до переїдання, засновані на сугестії, тому що за допомогою гіпнозу можна досягнути перебудови психіки людини з порушеною харчовою поведінкою й усунення шкідливих звичок харчування, з якими, по суті, пов'язана основна причина хвороби (M.Varabasz) [9]. Сугестивна психотерапія представлена всіма методами, в основі яких як провідний фактор виступає лікувальне навіювання: у стані пильнування, гіпнотичного й наркотичного сну; окремо описуються методи самонавіювання (Б.Д.Карвасарський) [3].

Аутогенне тренування. Аутотренінг (АТ), порівняно з гетеросугестивною терапією вимагає більш активної установки клієнта, виключає його залежність від терапевта. Лікувальний механізм аутотренінгу пов'язаний з м'язовою релаксацією, яка розвивається в результаті нейтралізації стресового стану й зменшення загальної тривожності. Виділяють два рівні АТ: нижчий (вегетативна саморегуляція) і вищий (аутогенна медитація, психічна саморегуляція у стані трансу). Методи *аутогенної релаксації* (самостійно викликуваної клієнтами) можуть використовуватися як додаткові до основного психотерапевтичного методу (наприклад, гештальт-терапії, тілесно-орієнтованої, когнітивно-поведінкової терапії і т.п.), як складові ряду експозиційних технік (типу систематичної десенсебілізації Wolpe). Використання поведінкових аутогенних методів релаксації широко практикувалося у східних культурах (М.С.Корольчук). До цього ж розділу, очевидно, можна віднести й *нейролінгвістичне програмування*, яке є міждисциплінарною інтегративною концепцією необіхевіоральної орієнтації (Р.Ділтс). У рамках нейролінгвістичного програмування використовують різні техніки, серед яких провідною є “рефреймінг” – переформування особистості, надання їй нової заданої форми. В основу рефреймінга покладені такі базові положення нейролінгвістичного програмування: будь-який симптом, будь-яка реакція, або поведінка людини спочатку носять характер захисту і тому вважаються корисними; шкідливими вони вважаються у разі використання їх у контексті, який не відповідає певній ситуації; у кожної людини є своя

суб'єктивна модель світу, яку можна змінити; кожна людина має приховані ресурси, що дозволяє змінити їх суб'єктивне сприйняття, суб'єктивний досвід, суб'єктивну модель світу.

Символдрама. Близька до АТ-2 символдрама або кататимно-імагінативна терапія Х.Лейнера – виявився клінічно високо-ефективним при лікуванні неврозів і психосоматичних захворювань (Н.Ф.Шевченко, А.І.Шевченко) і наш цей час займає одне із провідних місць серед психотерапевтичних технік, що працюють із візуалізацією. Психотерапевтична суть методу заснована на вільному фантазуванні пацієнтом образів на задану тему, які співвідносяться із проблематикою особистості, її афективними порушеннями. Професійна психологічна допомога хворій особистості полягає, у першу чергу, в забезпеченні засобами немедичної психотерапії емоційної, значеннєвої й екзистенціальної підтримки в нелегкому життєвому випробуванні.

В процесі комплексного лікування хронічних соматичних захворювань психотерапія носить підтримуючий характер, який сприяє формуванню в пацієнтів оптимістичної установки, зниженню психогенних стресових впливів і використанню адаптаційних механізмів психіки.

Ряд авторів (S.J.Crow, J.E.Mitchell, R.D.Crosby, S.A.Swanson, S.Wonderlich, K.Lancaster) зазначають, що *когнітивно-біхевіоральний підхід* є найбільш економічним способом терапії осіб із порушеннями харчової поведінки [10].

Більшість сучасних лікувально-реабілітаційних програм для людей з порушеннями харчової поведінки містять у собі прийоми та методи поведінкової й когнітивної психотерапії (W.S.Agras et al., G.G.Faiburn et al., G.Wilson et al.), гіпнотерапії (M.Varabasz). У роботах Н.Ю.Красноперової, І.І.Федорової, О.О.Маркова, М.Е.Connors et al., К.Tchanturia et al, G.T.Wilson et al. підкреслюється значення “дидактичних інструкцій” (інформування, роз’яснення) для корекції когнітивних перекручених уявлень про зовнішність та харчування при порушенні харчової поведінки [5; 6; 7]. Клієнти ведуть поточний щоденник спостережень харчової поведінки, фіксуючи кількість, об’єм та час прийняття їжі, моменти відчуття голоду й ситості та інше (J.E.Mitchell, G.T.Wilson et al.). Автори підкреслюють значення інструктивно-інформативних матеріалів для подолання перекручених уявлень клієнтів про вагу та способи її регуляції, принципи раціонального харчування.

Поведінкова психотерапія базується на вченні про умовні рефлекси й включає, насамперед, використання принципів, які розвинені в експериментальній і соціальній психології з метою

блокування психопатологічної симптоматики або навичок адекватної поведінки на заміну неадекватних, невротичних (А.П.Федоров). Поведінкова психотерапія не ставить завдань стосовно роботи з особистістю, зі свідомістю, оскільки ці категорії представниками біхевіоризму не розглядаються. Д.Доллард, Н.І.Міллер, Дж.Вольпе підкреслюють, що якщо відбувається навчіння невротичній поведінці, то від неї можна й “відучити” за допомогою комбінації тих же принципів, які використовувалися при навчанні. При формуванні нового стереотипу поведінки застосовуються наступні специфічні прийоми: – *шейпінг* – поетапне моделювання, при якому чітко диференціюється кожний наступний крок дій у вибраному напрямку й точно визначаються критерії його ефективності; – *зчеплення* використовує уявлення про поведінковий стереотип як ланцюги окремих актів, де остання ланка, найближче до мети, розглядається насамперед. Погано сформована частина ланцюга створюється за допомогою шейпінга; – *федінг* – поступове зменшення величини підкріплювальних стимулів для переходу від тренувань із терапевтом до тренувань із оточуючими людьми; – *спонування* – підвищує рівень уваги й фокусування на бажаному стереотипі поведінки. Виражається в демонстрації цієї поведінки й прямих інструкціях, центрованих на значимих об’єктах або потрібних діях з ними.

У поведінковій терапії також використовують метод демонстрації й попередження відповідної реакції для того, щоб допомогти розірвати порочний цикл “обжерливість – очищення шлунку” (G.Wilson et al.). Цей метод полягає в наступному: людям демонструють ситуації, які звичайно викликають тривогу, і потім утримують їх від звичного виконання примусових дій, переконуючи, що ситуації дійсно безпечні й у примусових діях немає необхідності. Людям, що страждають від булімії, пропонують з’їсти певну кількість їжі, а потім попереджають виклик блювоти, допомагаючи їм зрозуміти, що їжа може бути нешкідливою й навіть потрібною, та що від неї не потрібно позбуватися (Р.Комер). Дослідження (G.T.Wilson et al., R.Freeman, U.Schmidt) підтвердили, що такий метод значно знижує рівень тривоги, пов’язаний із прийомом їжі, скорочує випадки обжерливості й блювоти.

Когнітивну терапію поєднують із поведінковою такі загальні риси: емпіричність, центрованість на сьогоднішній день, орієнтування на проблему, необхідність точної ідентифікації проблеми й ситуації, у якій вона виникає.

Однак у когнітивній терапії враховується опосередкована ланка в поведінковому ланцюгу: стимул – опосередкована ланка – реакція.

А.Бек виявив у генезі неадаптивної поведінки патогенну роль наступних когнітивних порушень: довільність висновків, виборче абстрагування, зверхгенералізація, перебільшення й мінімізація, персоналізація, дихотомічне мислення.

Метою когнітивної терапії є корекція неадекватних когніцій. Головними завданнями при цьому стає усвідомлення правил невірної обробки інформації й заміна їх на правильні. Терапія починається із прийняття пацієнтом безумовного положення: “щоб змінити почуття, треба змінити ідеї, які їх викликали”.

Когнітивні терапевти намагаються допомогти людям з порушеннями харчової поведінки розпізнати й змінити їх погано пристосовані до життя установки щодо харчування, ваги й фігури (R.Freeman, U.Schmidt). Вони вчать клієнтів визначати, які думки звичайно підштовхують їх до обжерливості: “Я не контролюю себе”, “Я виглядаю товстим” і т.п. (G.G.Fairburn, J. E.Mitchell), допомагаючи страждаючим на анорексію та булімію позбутися почуття безпорадності, підвищити свою самооцінку й перестати прагнути будь-що бути у всьому досконалими (S.Mizesj, D.W.Abbot, J.E.Mitchell, R.Freeman).

Дослідження (B.T.Walsh et al., B.E.Compas et al.) показали, що когнітивна терапія досить ефективна при порушеннях харчової поведінки, так в 65,0 % страждаючих булімією був зупинений процес обжерливості й наступного очищення шлунку.

В *раціональній психотерапії* використовується здатність клієнта проводити зіставлення, робити висновки, доводити їх обґрунтованість. Основна терапевтична мішень раціональної психотерапії – перекручена “внутрішня картина хвороби”, основне терапевтичне завдання – зняття невизначеності, корекція суперечливості в уявленнях пацієнта про його хворобу.

Основними прийомами раціональної психотерапії є: пояснення й роз’яснення, що включає пояснення сутності захворювання, причин його виникнення з урахуванням його психосоматичних механізмів, до цього ігнорованих хворим, які й не включаються в “внутрішню картину хвороби”, а також логічно аргументована корекція помилкових умовиводів клієнта й навчання правильному мисленню. При цьому робиться акцент на когнітивно-навчально-доказовому методі демонстрації клієнту його базової ірраціональності, а потім і того, як ці ірраціональні, або необґрунтовані, або характерні передумови приводять до неконструктивної поведінки, якою керують емоції, і як з ними потрібно злагоджено боротися, як їх міняти з метою вдосконалення поведінки (А.Елліс). При необхідності клієнта навчають законам формальної логіки.

Терапевтична бесіда будується по методу сократівського діалогу (майєвтика).

Психодинамічні теорії припускають схильність особливого типу особистості до порушень харчової поведінки. Зв'язок "оральності" і депресії (К.Абрахам, З.Фрейд) активізує численні дискусії щодо психології, психопатології й психотерапії порушень харчової поведінки з погляду паралелей між актами їжі й почуттям комфорту від матері (R.Savitt, H.Bruch). Психотерапевтична робота із проблемою порушень харчової поведінки часто зустрічається з відображенням складної комбінації доедипальних та едипальних конфліктів, а також низької самооцінки, що виникає внаслідок порушень самості (self) (Н.Кохут), та /або як нарцисичні проблеми (L.Wurmser).

Психодинамічний підхід використовує вільні асоціації й ненав'язливі інтерпретації, припускаючи присутність в індивідуумові конфліктуючих сил (думки, емоції, поведінка), як адаптивних, так і психопатологічних. Проблема надлишкової ваги як наслідок розладу харчової поведінки являє собою тілесну репрезентацію внутрішніх конфліктів (зокрема ступінь виразності клінічних симптомів), що робить необхідним клініко-психодинамічне розуміння механізмів формування порушеної харчової поведінки (Є.Себшин), психології й психопатології суб'єктивного тілесного досвіду (Є.М.Райзман, А.Л.Серіков, А.В.Ротов).

Психодинамічна терапія намагається допомогти пацієнтам виявити й подолати розчарування, недовіру до себе, потребу в контролі й почуття власного безсилля (Л.Ф.Бурлачук, О.С.Кочарян, М.Є.Жидко) [2]. Дослідження, проведені для перевірки ефективності психодинамічної терапії, показали обнадійливі результати (D.M.Garner et al, J.Yager et al.).

Схема особистості, запропонована трансактними аналітиками (Е.Берн), представляється досить простою, логічною й зручною для практичного застосування. Сильною стороною трансактного аналізу є спільна мова з пацієнтом, що полегшує формування терапевтичного контакту, легкість самоінтерпретації із сторони пацієнта (Б.Д.Жарвасарський). Основна мета трансактного аналізу полягає в тому, щоб допомогти індивіду зрозуміти особливості його взаємодії з оточуючими, використовуючи відповідну термінологію й навчити нормативній та оптимальній поведінці.

Психотерапія міжособистісних відносин. У зв'язку з тим, що конфліктні взаємодії між людьми можуть бути причиною невротичних проблем, які полягають в основі порушень харчової поведінки, виникла необхідність у терапії, спрямованій на

нормалізацію цих відносин. Найефективніше це можна зробити в групі.

Взаємодія між особистістю й соціальним оточенням основана на системі відносин, які реконструюються в процесі психотерапії (С.Берн, М.Е.Литвак, І.Ялом). Психотерапія, за В.М.М'ясищевим, є прикордонною зоною, у якій сполучаються лікування, відновлення й виховання людини, і полягає в переробці особистості в процесі спілкування й спільної праці й побуту (А.О.Александров) [1].

Питання групового психотерапевтичного лікування хворих з порушеннями харчової поведінки розглядаються в роботах Н.Ю.Красноперової, І.І.Федорової, J.E.Mitchell et al [5; 7; 11]. В більшості публікацій мова йде про використання прийомів когнітивної, поведінкової й тілесно-орієнтованої психотерапії при лікуванні малих і середніх груп хворих з порушеннями харчової поведінки.

Більшість програм групової терапії спрямована на можливість пацієнта поділитися з іншими своїми думками, тривогами й переживаннями (Л.Ф.Шестопалова, В.А.Кожевнікова) [8]. Хворі починають розуміти, що їх розлад не унікальний і не огидний. Вони знаходять підтримку, можуть позбутися своїх страхів (бути неприємними для оточуючих, розкритикованими ними (працюють зворотний зв'язок і інтуїція).

Сімейній психотерапії присвячені публікації багатьох авторів (П.Пепп, В.Сатир, G. Paulson-Karlsson et al.). Даний метод психотерапії застосовується поряд з іншими методами терапії порушень харчової поведінки. У зв'язку з високою ефективністю застосування сімейної психотерапії при лікуванні психосоматичних захворювань, на думку L.Rutherford, J.Couturier, P.K.Keel, A.Haedt, G.Paulson-Karlsson et al, може застосовуватися при лікуванні різних форм порушеної харчової поведінки.

Тілесно-орієнтована психотерапія – один із методів цілісного підходу до розуміння природи та функціонування людини, яка виникла на основі практичного досвіду і багаторічних спостережень взаємозв'язку духовного та тілесного у функціонуванні організму [4]. Тілесні техніки розширюють активну або направлену увагу, яка охоплює не тільки образи, але й усвідомлення людиною тілесних відчуттів, вивчення і переробку різних тілесних станів потреб, бажань і почуттів, що проявляються. Тілесні техніки ефективно відкривають шлях до соматичного несвідомого й усунення в ньому виявлених блоків.

Серед найвідоміших напрямів тілесно-орієнтованої психотерапії відзначають теорію “м'язового панцира” В.Райха, біоенергетичний аналіз А. Лоуена, концепцію тілесного усвідомлення

М.Фельденкрайза, метод інтеграції рухів Ф.М. Александера, метод чуттєвого усвідомлення Ш.Селвер, структурну інтеграцію І.Рольф, танатотерапію В.Ю. Баскакова, палсінг Т.Браунінг.

Ці методи тілесної терапії відповідають усім вимогам цілісного підходу: для них людина – єдине функціонуюче ціле, сплав тіла і психіки, у якому зміни однієї сфери супроводжуються змінами в іншій. Щоб людина змогла почувати себе цілісною, необхідно навчити її не тільки інтелектуальному розумінню, інтерпретації або усвідомленню витісненої інформації, але й переживанню тут і зараз єднання тіла і психіки, цілісності всього організму. Усі методи тілесної терапії направлені на забезпечення умов, у яких людина зможе пережити свій досвід як взаємозв'язок психічного і тілесного, прийняти себе в цій якості і тим самим отримати можливість для поліпшення свого функціонування.

Підхід *групової тілесно-орієнтованої психотерапії* з диференційованими програмами для основних груп пацієнтів з порушеннями харчової поведінки розроблений у рамках короткострокової й довгострокової психотерапії. Кожна програма має чітку структуру й припускає усвідомлення й переживання. Програми орієнтовані на лікувальний вплив, і в їхній основі лежать конкретні психічні особливості хворих з порушеннями харчової поведінки (І.І.Федорова).

Трансперсональна психотерапія виходить із гуманістичного напрямку психології (В.В.Майков) і базується на твердженні, що трансперсональні переживання являють собою особливі явища, засновані на глибинних структурах несвідомого з областей, не охоплених класичним фрейдівським психоаналізом (С.Гроф, В.Майков, В. В.Козлов). Серед сучасних психотехнік, які допомагають людині позитивно трансформувати свідомість як цілісну модель людини та надають можливість роботи на всіх рівнях її структурної організації, використовуючи змінені стани свідомості, виділяють: холодинаміку (В.Вульф, США), тілесноорієнтовану психотерапію (Т.Браунінг (США), В.Ю. Баскаков (РФ) тощо), дихальні техніки: ребефінг (Л.Орр, США), холотропне дихання (С. Гроф, США).

При психотерапії харчової залежності слід урахувувати складність і багатомірність невротичних механізмів, що лежать в основі даних розладів (А.В.Пріленська). Авторка виходить із того, що глибина невротичного конфлікту може не усвідомлюватися не тільки пацієнтом, але й лікарем, в значній мірі визначаючись його поглядами й поділюваними психотерапевтичними концепціями.

Екзистенціально-феноменологічний напрямок зосереджений не на вивченні проявів психіки людину, а на самому її житті в

нерозривному зв'язку з світом та іншими людьми. На думку F.Strasser, A. Strasser, ціль терапії полягає в тому, щоб спрямовувати клієнта до прийняття своєї поведінки як шкідливої або дисфункціональної, а також допомогти в здійсненні бажання його змінити [13]. E.Spinelli стверджує, що будь-яка однобічна спроба терапевта змінити поведінку клієнта є антитерапевтичною [12].

Конфлікт між бажанням змінити свої звички, з одного боку, і страхом можливих наслідків змін, з другого, існує на рівні неререфлексованої свідомості, і тому змушує їх залишатися на тому ж рівні (Р.Кочунас) [4]. Особи з порушеннями харчової поведінки найчастіше заперечують свою підпорядкованість несвідомому, але енергійність, з якою вони це стверджують, виявляє схований конфлікт, що фактично підтверджує їх потребу в самообмані.

Гештальт-терапія, розроблена групою авторів у середині минулого століття, одержала широке поширення в клінічній практиці як у вигляді самостійного методу, так і в якості елемента інтегративної індивідуально-орієнтованої реконструктивної психотерапії. Гештальт-підхід спрямований на навчання усвідомленню поточних психічних процесів, присвоєнню й асиміляції досвіду, встановлюванню границь особистої відповідальності, заохоченню автономії й особистісного вибору, заохоченню ступеня контролю міжособистісного вибору. Отже, застосування гештальт-підходу може бути рекомендоване для пацієнтів з невротичними розладами – як з високим, так і з недостатнім особистісним контролем, і може успішно застосовуватися для нормалізації харчової поведінки, зниження або набору ваги (залежно від бажання клієнта).

Висновок: використання тих чи інших засобів, методів, технік надання психотерапевтичної допомоги при корекції порушень харчової поведінки повинно базуватися на механізмах походження тих чи інших форм порушеної харчової поведінки та відповідних методах відновлення нормативної поведінки або становлення гармонійної поведінки. Це вимагає розробки системного комплексного підходу до терапії й корекції з урахуванням складності психологічного конфлікту й особистісних особливостей пацієнта із порушеннями харчової поведінки.

Список використаних джерел

1. Александров А. А. Современная психотерапия / А. А. Александров. – СПб. : Питер, 2004. – 400 с.
2. Бурлачук Л.Ф. Психотерапия / Л.Ф.Бурлачук, А.С.Кочарян, М.Е.Жидко. – СПб.: Питер, 2009. – 496 с.

3. Карвасарский Б.Д. Психотерапевтическая энциклопедия / Б.Д.Карвасарский. – СПб. : Питер, 1999. – 743 с.
4. Кочунас Р. Истина и психотерапия / Р.Кочунас // Журн. Восточно-Европ. ассоциации экзистенциальной терапии. Existentia: психология и психотерапия. – 2008. – № 1. – С. 126-135.
5. Красноперова Н. Ю. Клинико-динамическая характеристика пищевой аддикции : автореф. дис. ... к.м.н. / Н. Ю. Красноперова. -Томск, 2001. – 23 с.
6. Марков А. А. Пограничные нервно-психические расстройства при избыточном весе и ожирении : автореф. дис. ... канд. мед. наук / А.А.Марков. — Томск, 2006. — 26 с.
7. Федорова И. И. Дифференцированный подход к лечению нарушений пищевой зависимости / И.И.Федорова // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. – 2007. – № 3. – С. 67-68.
8. Шестопалова Л.Ф. Терапевтичне середовище медичного закладу психоневрологічного профілю: оцінки та уявлення лікарів і хворих [Текст] / Л.Ф. Шестопалова, В.А. Кожевнікова // Медицинская психология. – 2008. – Т.3, № 3(11). – С. 12-16.
9. Barabasz M. Efficacy of hypnotherapy in the treatment of eating disorders / M. Barabasz // Int. J. Clin. Exp. Hypn. – 2007. – Jul. – Vol. 55, № 3. – P. 318—335.
10. Crow S. J. The cost effectiveness of cognitive behavioral therapy for bulimia nervosa delivered via telemedicine versus face-to-face / S. J. Crow, J.E.Mitchell, R. D. Crosby, S. A. Swanson, S. Wonderlich, K. Lancaster // Behav. Res. Ther. – 2009. – Jun. – Vol. 47, № 6. – P. 451—453.
11. Mitchell J. E. The prevalence of anorexia nervosa and bulimia nervosa among freshman medical college students in China / J.E. Mitchell, Z. F. Chun, K. Li // Int. J. Eat. Dis. – 1993. – Vol. 12. – P. 209—215.
12. Spinelli E. Tales of Un-Knowing, Therapeutic Encounters from an Existential Perspective / E. Spinelli. – London : Duckworth, 1997.
13. Strasser F. Time-limited Existential Therapy: the Wheel of Existence / F.Strasser, A. Strasser. -London : Wiley, 1997.

Psychotherapy approaches and methods which got most distribution at the correction of violations of food conduct are examined in the article.

Keywords: psychotherapy approaches, correction, violation of food conduct.

Отримано: 11.02.2012 р.

Імідж як компонент психологічної культури майбутнього педагога

У статті розглянуто різні підходи до визначення понять “культура”, “психологічна культура”, “психологічна культура майбутнього педагога”. Системне уявлення про особистість складається з перцептивних, когнітивних та мотиваційно-оцінних компонентів. Цілісність іміджу залежить від внутрішньої психологічної узгодженості трьох соціально-психологічних компонентів – емоційно-поведінкових реакцій, індивідуально-характерологічних проявів особистості та її ділових якостей. Автор акцентує увагу на формуванні іміджу як компонента психологічної культури майбутнього педагога.

Ключові слова: естетика педагогічної діяльності, імідж, культура, психологічна культура, педагогічна діяльність.

В статье рассмотрены различные подходы к определению понятий “культура”, “психологическая культура”, “психологическая культура будущего педагога”. Целостность имиджа зависит от внутренней психологической согласованности трёх социально-психологических компонентов – эмоционально-поведенческих реакций, индивидуально-характерологических проявлений личности и её деловых качеств. Автор акцентирует внимание на формировании имиджа как компонента психологической культуры будущего учителя.

Ключевые слова: эстетика педагогической деятельности, имидж, культура, психологическая культура, педагогическая деятельность.

Постановка проблеми. Психологічна культура є важливим елементом професійного розвитку особистості вчителя. Педагог формує і розвиває особистість учня, виконує роль транслятора цінностей, які складають основу культури нації.

У наш час посилюється тенденція до естетизації соціальної реальності, вона поширюється по усьому простору соціуму, як вшир, так і вглиб, у структури внутрішнього світу людини. У сучасному суспільстві відбувається естетизація найрізноманітніших сфер, структур, інститутів, посилюється художня складова будь-якої людської діяльності.

Ситуація естетизації є неоднозначною у плані своїх соціокультурних проявів і наслідків. На її ґрунті краса проникає в усі сфери життя сучасної людини, а естетизація є найпростішим і найприроднішим способом твердження людиною своєї неповторності. Внаслідок цього естетика життя виявляється при-

важливою поведінковою стратегією. Водночас включення естетичного в механізми функціонування масової культури створює своєрідні соціальні ефекти: люди уникають краси, прагнуть її зруйнувати. Найвний парадокс: за красу іноді видають щось зовсім інше, вона замінюється сурогатами. Стає актуальним питання виправдання краси.

Паралельно спостерігається становлення іміджології як нової науково-прикладної галузі знання, що виникає на стику психології, економіки, соціології, філософії, культурології, костюмології та інших наук. Про це свідчить зростання наукових і науково-популярних публікацій з проблем іміджу та введення категорії “імідж” у понятійний апарат різних наук.

Важливість наук про імідж визначається закономірним зростанням ролі міжособистісного спілкування в житті суспільства. Чим яскравіше особа реалізовує себе соціально, тим значущішими є перспективи суспільства. Водночас чим яскравішими є особистості у суспільстві, тим більш колоритним воно стає.

У наш час значним є усвідомлення особистістю цінності для неї, особливо для її душевного спокою і задоволення власним життям, людського і громадського визнання. Практично це проявляється у розширенні її комунікаційних зв'язків з людьми, у зростанні рейтингу її громадського визнання. Тому імідж сьогодні – це інструмент спілкування, актуальний запит суспільства й особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підґрунтям дослідження психологічної культури вважаються праці відомих філософів Стародавньої Греції. Однією з проблем, на яку вони вказували, було вивчення людиною самої себе, що визначає особистість та її працю як найвищу цінність. Окремі аспекти зазначеної проблеми були розглянуті такими науковцями, як Джой Л. Уотсон, А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Фромм, К. Юнг та ін. Експериментальні дослідження сприяли поступовій конкретизації та більш глибокому розумінню психологічної культури як важливого елементу розвитку особистості (Б. Ананьєв, Г. Балл, І. Бех, В. Біблер, Л. Виготський, В. Войтко, І. Зязюн, Л. Колмогорова, Я. Коломінський, О. Леонт'єв, Н. Побірченко, В. Рибалка, В. Семиченко, Н. Чепелєва та ін.).

Проблемі професійної спрямованості належить одне з центральних місць у психології професійної діяльності, де всебічно розглядаються стани, властивості і самопочуття особистості (К. Абульханова-Славська, А. Брушлінський, Л. Головей, Л. Дика, О. Леонт'єв, Г. Нікіфоров, В. Новіков, Ю. Поваренков, А. Реан, В. Шадріков та ін.)

Розвиток теоретико-методологічних аспектів дослідження особистості й особливостей її розвитку щодо онтології та генезису іміджу як соціального явища і його пізнання висвітлено в роботах відомих сучасних психологів Г. Андреевої, О. Асмолова, А. Петровського, В. Петровського, В. Слободчикова та інших.

Загальноприйнятого визначення поняття “імідж” немає, проте існують певні спроби визначити його як “візуальний образ” (В. Шепель), “думку” (А. Панасюк), “символічний образ суб’єкта” (О. Перелигіна), “категорію, універсально застосовану до будь-якого об’єкта” (О. Петрова), “специфічну єдність типових ознак, що керують індивідуальною, груповою і масовою свідомістю” (В. Белобрагін, Д. Журавльов) та інші. Найпоширенішим є визначення іміджу як емоційно забарвленого образу когось-небудь або чогось-небудь, що склався в масовій свідомості і має характер стереотипу.

Формулювання мети статті. Автор розглядає імідж як компонент психологічної культури майбутнього педагога.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідженню поняття “культура” присвячено праці В. Давидовича, Ю. Жданова, І. Ісаєва, М. Кагана, О. Леонтьєва, Е. Маркаряна, Н. Чавчадзе. Опосередковано сутність означеного поняття розробляли А. Макаренко, А. Маслов, К. Роджерс, В. Сухомлинський.

Дослідження психологічної культури як наукової категорії пов’язане з вивченням проблем психології праці та професійних якостей учителя (В. Войтко, Н. Чепелева), особливостей спілкування та взаємовідносин в особистому житті та у трудових колективах (О. Бодальов, М. Обозов), здійснені у 70-х – 80-х рр. ХХ ст. Наприкінці 90-х років минулого століття з’явилися дослідження психологічної культури, проведені російськими вченими О. Газманом, Л. Колмогорова, О. Мотковим, А. Орловим та ін. Вивченню змісту поняття “психологічна культура” приділено увагу в акмеологічних дослідженнях А. Деркач, Є. Клімова, Н. Кузьміної, Г. Марасанова, Ф. Мухаметзянової.

В. Семикін пише, що основна праця К. Ушинського “Педагогічна антропологія” є не лише фундаментальним науковим дослідженням, але може вважатися першим підручником з психологічної культури для педагогів, де викладена цілісна система психологічних знань про людину, що розвивається, а також рекомендації щодо їх використання в педагогічній діяльності [7, с. 54].

Загальна психологічна культура як складова культури людини, що є складноструктурованим утворенням, дає змогу розуміти

внутрішній світ людини, ефективно вирішувати життєві психологічні проблеми, адаптуватися й самовизначатися у соціумі, сприяє самореалізації, саморозвитку, гармонізації внутрішнього світу та стосунків з оточенням, породжує стан внутрішнього благополуччя, є предметом досліджень Л. Колмогорової [3, с. 131].

Г. Марасанов проаналізував індивідуальну психологічну культуру і виділив такі важливі межі психологічної культури людини, як: зацікавленість проявами іншої культури, сприйнятливність до цих проявів, толерантність до представників інших культур. Він пише, що "...індивідуальна психологічна культура лежить в основі готовності й прагнення керівників, відповідальних працівників, службовців до саморозвитку, до нарощування професійної компетентності в різних аспектах" [4, с. 97].

Ф. Мухаметзянова розкриває суть і зміст поняття психологічної культури і пише, що "це культура створення і сприйняття психологічних явищ життя, ставлення людини до дійсності з погляду психологічних законів розвитку особистості й суспільства, психоаналітична властивість особистості щодо себе та відповідно до цих феноменів удосконалення своїх особистісних властивостей і якостей, які сприяють ефективній життєдіяльності" [5, с. 84].

С. Рубінштейн розумів психологічну культуру в контексті її взаємозв'язку із етикою: "...Першочергова з першочергових умов життя людини – це інша людина. Ставлення до іншої людини, до людей становить основу людського життя. Психологічний аналіз людського життя, спрямований на розкриття стосунків з іншими людьми, є ядром життєвої психології. Тут, водночас, галузь "стику" психології з етикою..." [6, с. 262].

Елементом психологічної культури особистості є психологічний вплив, який передбачає застосування у міжособистісній взаємодії виключно психологічних засобів з метою впливу на стан, думки, почуття, дії іншої людини.

Пізнання людьми один одного є обов'язковою стороною їх взаємодії та умовою регулювання кожним своєї поведінки відповідно до обставин і вирішуваних завдань. Образи сприйняття, представлення і поняття, що формуються у людини щодо інших людей, концентруючи у собі інформацію про цих людей, дають їй можливість доцільно діяти по відношенню до кожного з них. Уявлення про іншу людину тісно пов'язане з рівнем власної самосвідомості. Потреба індивіда бути особистістю є умовою формування в інших людей здатності бачити в ньому особистість, життєво необхідну для підтримки єдності, спільності, спадкоємності, передачі способів і результатів діяльності і встановлення

довіри один до одного, без чого важко сподіватися на успіх загальної справи.

Персоніфікація особистості передбачає усвідомлення людиною індивідуальної неповторності, несхожості на інших людей. Персоніфікація впливає на мобільність, культуру особистості, почуття власної гідності, духовні й матеріальні потреби. Персоніфікація особистості значною мірою позначається на спілкуванні. Спілкування передбачає ефективне використання каналів комунікації – “містків”, які поєднують адресанта і адресата; засобів, за допомогою яких надсилається повідомлення.

Основу важливого механізму соціальної перцепції утворює несвідоме структурування особистості. Стереотипізація є процесом формування враження про людину на основі вироблених стереотипів; віднесення соціальних об’єктів або форм взаємодії до відомих чи таких, що здаються відомими, явищ, приписування їм знайомих рис з метою прискорення чи полегшення міжособистісного спілкування. Стереотип допомагає швидко і досить надійно спрощувати, оформлювати у певні категорії та еталони соціальне оточення людини, легше його розуміти і прогнозувати. Стереотипізація може породжувати упередження в сприйманні іншої людини. Основою фізіогномічних стереотипів є визнання взаємоз’язку рис зовнішності і внутрішніх якостей особистості.

Ефекти соціальної перцепції виникають як результат приписування чи поширення оцінного враження на сприймання дій, вчинків, особистісних рис іншої людини при дефіциті часу і джерел інформації. Найбільш вивченими ефектами соціальної перцепції є ефект ореолу, феномен логічної помилки, ефект пріоритету, ефект новизни, ефект первинності, ефект поблажливості.

Ефект ореолу полягає у тенденції перебільшувати тим, хто сприймає, однорідність особистості співрозмовника, переносити сприятливе (несприятливе) враження про одну якість індивіда на всі інші. При формуванні першого враження ефект ореолу може проявлятися в тому, що загальне позитивне враження про людину зумовлює позитивні оцінки і не представлених якостей. Інколи загальне неприємне враження породжує негативні оцінки. Позитивна оцінка поведінки і рис іншої людини зумовлена позитивною упередженістю. Стосовно неї вживають назву “позитивний ореол”. Негативна – негативною упередженістю, коли виявлені позитивні якості не беруться до уваги, недооцінюються (негативний ореол). Поняття “ефект ореолу” є близьким до поняття “імідж”.

Імідж – це враження, що справляє людина на одну або декілька груп громадськості. “Це не малюнок, не калька, не розроблене в

найдрібніших деталях точне зображення, а, швидше за все, – декілька деталей, що спричинюють емоційну дію [2, с. 21]”.

Кожен з нас створює певний образ – імідж – уявлення про людину, що формується на основі його зовнішнього вигляду, звичок, манери говорити, менталітету, вчинків. Опора на власний імідж потрібна сьогодні в кожній професії. Педагог є особою, яка працює на майбутнє. Він передає дітям та молоді не тільки свої знання, формує вміння і навички, але й впливає на смаки, уподобання. Психологічна культура педагога полягає, зокрема, і в наявності позитивного іміджу, який передбачає дотримання певних естетичних вимог, орієнтирів, відсутність дисонансу між внутрішнім, духовним життям, станом психічного і фізичного здоров'я та привабливою з власної точки зору та точки зору оточуючих зовнішністю.

У педагогіці, а також у ряді інших наук імідж отримав своє заслужене визнання. Сформованість професійного іміджу безпосередньо залежить від того, наскільки вдалося створити образ фахівця-професіонала, який відповідає очікуванням інших людей. Поява учителя як людини, що створює свій власний імідж, дозволяє говорити про появу нової галузі іміджології – педагогічної іміджології. Імідж учителя – це експресивно забарвлений стереотип відчуття образу педагога в уявленні колективу учнів, колег, соціального оточення, у масовій свідомості, це символічний образ суб'єкта, що створюється у процесі взаємодії педагога з учасниками педагогічного процесу. Під час формування іміджу викладача існуючі якості органічно переплітаються з тими властивостями, які приписуються оточуючими.

Системне уявлення про особистість складається з перцептивних, когнітивних та мотиваційно-оцінних компонентів. Цілісність іміджу залежить від внутрішньої психологічної узгодженості таких соціально-психологічних компонентів – емоційно-поведінкових реакцій, індивідуально-характерологічних проявів особистості та її ділових якостей.

І. Черьомушнікова [8, с. 16-17], розглядаючи імідж у смисловому просторі культури, пише, що імідж виступає у якості культурного коду епохи, який фіксує і відтворює картину світу. Кожна культурна традиція створює власну установку, що визначає процес сприйняття культурних феноменів, визначає круг деяких привілейованих образів, апріорі значимих для цієї культури. В кожному суспільстві існує механізм засвоєння “культурного коду” через відбір і поширення соціально-корисних іміджів. Залучення до них гарантує індивідові приналежність до певної культурної спільності і забезпечує його включеність у заданий цим кодом культурно-історичний універсум.

Імідж описано І. Черьомушниковою [8] як тілесно-знакове моделювання ментальності конкретної культурно-історичної епохи, в ньому відбиваються наступні уявлення і смисли:

- місце людини у структурі всесвіту;
- співвідношення світу земного і трансцендентного;
- відношення до матеріального та ідеального;
- міра суспільного розподілу праці;
- способи спілкування з природою і міра залежності від неї;
- оцінка соціального цілого і соціальної структури;
- розуміння свободи і несвободи;
- відношення до праці, власності, бідності і багатства;
- уявлення про право і справедливість;
- відношення до тіла і проявів тілесності;
- оцінка віків;
- взаємовідносини статей і міра гендерного протистояння;
- оцінка різних соціальних інститутів (сім'я, шлюб, освіта);
- цінність індивідуальних проявів і “самозвеличення”;
- естетичні уявлення та ідеали;
- соціальні міфи і фобії.

А. Калужний [2, с. 5-6], досліджуючи імідж вчителя, пише, що імідж виникає тільки тоді, коли його об'єкт-носії стає публічним, тобто коли є суб'єкти його безпосереднього або опосередкованого сприйняття, він є продуктом соціальної перцепції. Зміст іміджу людини передбачає інтеграцію його соціальних, професійних, психологічних і власне таких, що відносяться до зовнішнього вигляду, характеристик. При цьому імідж складається на основі тих окремих вражень, які справляє людина на оточуючих у результаті спостереження, спілкування, взаємодії, а також на основі тих думок, які передаються завдяки комунікативним каналам.

До того ж, приймаючи рішення в умовах дефіциту інформації, а у багатьох випадках через відсутність часу, а то і просто небажання думати, оточуючі замінюють побудову складного і поглибленого портрета людини його іміджем – знаковим замінником, що відбиває основні риси.

Виділено [2, с. 30] принципи технології побудови іміджу. Згідно з першим принципом, думка про вас у іншої людини може сформуватися на основі прямої інформації з формування іміджу. При цьому така інформація може цілком усвідомлюватися або не усвідомлюватися цією людиною, оскільки ця інформація знаходиться в її підсвідомості і проявляє себе лише у вигляді тих або інших почуттів. Другий принцип можна представити так: формуючи свій імідж,

слід у більшій мірі впливати на підсвідомість людей, чим на їх свідомість.

Елементами побудови педагогічного іміджу [2, с. 40] є:

1. Створення іміджу – це тільки доповнення, а не заміна педагогічної діяльності.

2. Слід звертатися до створення педагогічного іміджу задовго до початку педагогічної діяльності.

3. В основі комунікації має бути проста мова, а дані проблеми повинні мати значення для кожного.

4. Обов'язково потрібні сторонні експерти.

Популярною є думка про те, що візуальний канал інформації за обсягом є основним (перше враження від зустрічі формується на 9 % змістом, на 37 % – голосом і на 54 % – зовнішністю), а візуальне повідомлення має більшу тривалість, оскільки зовнішні параметри можуть істотним чином змінити поведінку людини. Візуальне повідомлення зберігається довше і міцніше в нашій індивідуальній і соціальній пам'яті, тому і вважається найсильнішим інструментом дії на іншу людину. А це, у свою чергу, означає, що іміджелогія педагога має певний набір відповідних характеристик або компонентів, що формують його професійний імідж. Значущими є професійна компетентність педагога і ерудиція, педагогічна рефлексія, педагогічне цілепокладання, педагогічне мислення та імпрровізація, педагогічне спілкування, діалогічний характер якого є важливою складовою комунікації.

Г. Дьяконов розглянув діалогічну концепцію гуманітарно-культурної освіти на психологічному факультеті. “Ідея діалогу і діалогічний світогляд органічно поєднують у собі культуроформуючий і гуманітарно-одухотворяючий потенціали освіти людини, громадянина і фахівця, творця [1, с. 728]”. “Фундаментальність і універсальність філософсько-психологічної парадигми діалогу полягають у тому, що вона втілює у собі екзистенційно-онтологічні принципи і розкриває фундаментальні закономірності розвитку та саморозвитку людини, взаємодії і взаємовпливу людей, шляхи становлення свободи і творчості особистості, особливості розвитку та саморозвитку груп і колективів, соціальних організацій і співтовариств [1, с. 729]”.

Досліджуючи праці П. Юркевича, М. Бахтіна, С. Булгакова, П. Флоренського, М. Бердяєва та інших, вчений приходить до висновку, що російські та українські мислителі завжди ставили розвиток моральної, релігійної і культурної свідомості у пряму залежність від форм людського спілкування, а можливість морально-духовного вдосконалення розглядалася ними як

продуктивний наслідок міжлюдського і загальнолюдського спілкування, єдності і соборності, а також духовного і культурного обміну.

Висновки з даного дослідження полягають у тому, що: 1) імідж визначається як образ людини, уявлення оточуючих про неї часто створене цілеспрямовано; 2) у майбутніх педагогів важливо розвивати не тільки вміння пред'являти себе, а й уміння бачити і оцінювати себе та інших, усвідомлювати те, що метою розвитку є виховання психічно здорової особистості, що має високий рівень психологічної культури, складовою якої є позитивний імідж.

Подальші наукові розвідки передбачено спрямувати на дослідження мотивації формування психологічної культури майбутнього педагога.

Список використаних джерел

1. Дьяконов Г. В. Основы диалогического подхода к психологической науке и практике: монография / Г.В.Дьяконов. – Кировоград: РИО КГПУ им. В. Винниченко, 2007. – 847 с.
2. Калюжный А. А. Социально-психологические основы имиджа учителя : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05 / А. А. Калюжный. – Ярославль, 2006. – 51 с.
3. Колмогорова Л. С. Возрастные возможности и особенности становления психологической культуры учащихся : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Л.С. Колмогорова. – М., 2001. – 471 с.
4. Марасанов Г. И. Психолого-акмеологическое консультирование как средство повышения психологической культуры кадров управления : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Г. И. Марасанов. – М., 1995. – 162 с.
5. Мухаметзянова Ф. Ш. Педагогические условия формирования психологической культуры учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ф. Ш. Мухаметзянова. – Казань, 1995. – 207 с.
6. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер : Питер-принт, 2003. – 508 с.
7. Семикин В. В. Психологическая культура в педагогическом взаимодействии: дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / В. В. Семикин. – СПб., 2004. – 379 с.
8. Черёмушникова И. К. Имидж в смысловом пространстве культуры : автореф. дис. ... докт. филос. наук : 24.00.01 / И. К. Черёмушникова. – Волгоград, 2011. – 48 с.

In this article we reveal different ways of understanding “culture”, “psychological culture”, “psychological culture of the future teachers”. Empirical study proved that image forming process includes certain stages – transference from primary views on a person to systematically views on him, which includes perceptual, cognitive and motivational-and-evaluation components. Image integrity depends on inward psychological consistency of three social-psychological components: emotional-behavior reactions, individual-distinguishing specific personality development and professional qualities. The author accentuates our attention on forming teacher’s image, as a component of psychological culture of the future teachers.

Keywords: aesthetics of pedagogical activity, image, culture, psychological culture, pedagogical activity.

Отримано: 14.02.2012 р.

УДК 159.922.7

І.В. Яворська-Ветрова

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ФЕНОМЕНІВ ОСОБИСТІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ САМОСВІДОМОСТІ У СУЧАСНИХ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

У статті висвітлені новітні вітчизняні психологічні дослідження таких феноменів, як самоконституювання, самодетермінація, самоцінність, самоефективність у їх зв’язку з розвитком самосвідомості особистості. Проаналізовані визначення та сутність феноменів, їх структура та фактори формування, функціонування у різні періоди онтогенезу, вплив на розвиток самосвідомості та поведінки особистості. Показано, що самоцінність, самодетермінація, самоефективність не є просто продуктами самосвідомості в процесі інтеріоризації зовнішніх впливів, а й, у свою чергу, формуючись, впливають на діяльність і поведінку суб’єкта, його цілі, завдання, методи взаємодії з оточуючою дійсністю.

Ключові слова: самоконституювання, самодетермінація, самоцінність, самоефективність, самосвідомість.

В статье освещены новейшие отечественные психологические исследования таких феноменов, как самоконституирование, самоде-

терминация, самооценność, самоэффективность в их связи с развитием самосознания личности. Проанализированы определения и сущность феноменов, их структура и факторы формирования, функционирование в разные периоды онтогенеза, влияние на развитие самосознания и поведение личности. Показано, что самодетерминация, самоэффективность, самооценность не являются просто продуктами самосознания в процессе интериоризации внешних влияний, а в свою очередь, формируя, оказывают влияние на деятельность и поведение субъекта, его цели, задачи, методы взаимодействия с окружающей действительностью.

Ключевые слова: самоконституирование, самодетерминация, самооценность, самоэффективность, самосознание.

Актуальність. Сучасна – постіндустріальна – фаза розвитку суспільства вимагає зміщення акцентів із системи “суб’єкт – об’єкт”, тобто “людина – предметне середовище”, на систему “суб’єкт – суб’єкт”, на взаємостосунки в системі “людина – людина”. Як підкреслює В.Г. Кремень, “логіка сучасного цивілізаційного процесу спрямована на розвиток людської особистості, яка бере активну участь у виробничих, технологічно-конструктивних та духовно-культурних процесах” [2, с. 76]. В умовах переходу суспільства до нового стану – суспільства знання та інтелекту – “першочергове завдання, що стоїть перед освітою, полягає в підготовці людей діяльних, мислячих, які володіють когнітивною унікальністю, самосвідомістю, самоорганізацією, вмінням працювати в умовах невизначеності. Спільним для сучасних концепцій освіти і педагогічної теорії є акцент на першочерговому значенні людської індивідуальності” [2, с. 78].

В цьому контексті закономірним видається значна активізація наукових психологічних розвідок у сфері особистісного становлення, розвитку самосвідомості, ідентичності особистості, всіх проявів людського “Я”.

Тому ми поставили собі за мету проаналізувати новітні вітчизняні психологічні дослідження таких феноменів, як самоконституювання, самодетермінація, самоцінність, самоефективність у їх зв’язку з розвитком самосвідомості особистості.

Виклад основного матеріалу. Проблема особистісного самоконституювання розглядається Т.М. Титаренко у контексті постановки життєвих завдань як “моделей бажаних трансформацій життєвої траєкторії та набуття оновленої ідентичності” [6, с. 3], від яких залежить якість життя та задоволення людини собою. Поняття “самоконституювання”, на думку автора, є більш відповідним сучасному постнекласичному світу, який вимагає “панорамного бачення життя, розвиненого самопізнання, спрямованого на розуміння себе не лише в теперішньому, а й у минулому і

майбутньому часі” [6, с. 4]. Отже, самоконституювання передбачає активні внутрішні зусилля особистості по перетворенню себе і свого життєвого світу у взаємодії з іншими особистостями у певному соціокультурному середовищі. Його метою є “самопізнання та пошук значущих смислів, втілення їх у домаганнях та операціоналізація у таких індивідуальних практиках, як життєві завдання” [6, с. 10]. Автор підкреслює важливість постановки оптимальних завдань, які б враховували як внутрішні потенції, здібності, можливості, так і зовнішні умови, реальні перешкоди та ресурси.

Розглядаючи проблему самодетермінації особистості як одного із аспектів саморозвитку, Н.О. Шевченко робить спробу теоретичного аналізу сутності особистісної самодетермінації та її специфіки, зокрема, у підлітковому віці [7; 8]. Дослідниця посилається на визначення самодетермінації як “здібності людей до певного ступеня самим визначати власну поведінку, керуючись при цьому своїми думками і почуттями” [8, с. 201], підкреслюючи, що сучасні уявлення про даний феномен пов’язані не тільки з такими поняттями, як воля, намір, самоконтроль, але значну роль відводять афекту і пізнанню. Тобто можна говорити про те, що самодетермінація включає як мотиваційні, так і когнітивні, регулятивні, афективні аспекти.

Ґрунтуючись на аналізі зарубіжних та вітчизняних досліджень, Н.О. Шевченко вказує, що, згідно теорії самодетермінації поведінки, тільки задоволення всіх трьох базових психологічних потреб призводить до особистісного розвитку і психічного здоров’я. Такими потребами, за Е. Дісі, Р. Раян та ін., є:

- потреба у самодетермінації (потреба в автономії та самостійності – потреба відчувати самого себе джерелом власної активності);
- потреба в компетентності і ефективності (потреба відчувати себе компетентною, значущою людиною, яка вміє щось робити);
- потреба у значущих міжособистісних відносинах (потреба бути включеним в значущі відносини з іншими людьми в процесі діяльності) [8, с. 201].

За Е. Дісі, основи почуття компетентності та самодетермінації набуваються впродовж перших дванадцяти років життя і є базисом структури розвитку особистості. Перші дві стадії (перший – третій роки життя) є критичними для розвитку самодетермінації. У цей період закладаються основи волі, відбувається сепарація “Я” дитини від інших, утвердження автономності і власної ефективності.

Наступні дві стадії – чотири-шість та сім-дванадцять років – критичні для розвитку почуття компетентності. В перший період дитина одержує можливість проявляти і координувати свою активність, через навчіння перевіряти свою ефективність і компетентність. На цій стадії, за Е. Дісі, “характерним є прояв суперництва та ідентифікації, а також вербальне опосередкування поведінки” [8, с. 202]. У другий період на основі ідентифікації з батьками, а потім з однолітками та іншими дорослими, взаємодії з ними, розвитку когнітивного розуміння, відбувається процес пристосування у соціальному середовищі.

Отже, за висновком Н.О. Шевченко, внутрішніми умовами для самодетермінації є потреби в автономії та самостійності, в компетентності та значущих міжособистісних відносинах. Численні дослідження вітчизняних та зарубіжних психологів доводять, що вказані потреби у вигляді постановки усвідомлених цілей самовиховання, самовдосконалення, самореалізації, актуалізуються у підлітковому віці. На цьому етапі онтогенезу на основі ієрархізації мотивів, розвитку механізмів когнітивного аналізу, вольової сфери з’являється здатність планування та керування власною поведінкою, яка на наступному етапі – в юнацькому віці – створює можливість проектування життєвих перспектив. Саме спроби складання та реалізації конкретних, реалістичних планів, розробки стратегій їх втілення, розвиток саморегуляції вважаються показниками появи тенденції до саморозвитку. Успішність таких спроб призводить до змін в уявленнях про себе, набуття нових цінностей та смислів. У цьому віці “як виявлено в дослідженнях, головними надбаннями... психічного розвитку виступають: поява потреби і здатності пізнати самого себе, відкриття власного внутрішнього світу, ріст узагальненості осмислення якостей, удосконалення системи оцінювання і самооцінювання, інтенсивний розвиток ідеального “Я” [8, с. 203].

У свою чергу, особистісні зміни та зміни в самосвідомості сприяють саморозвитку. Успішність цього процесу, поява готовності до самовиховання, на думку автора, забезпечується виникненням на основі формування самооцінки та самоставлення такого новоутворення, як самовизначення (Л.І. Божович), розвиток самопізнання і саморегуляції приводить до формування такого новоутворення, як рефлексія (М.Й. Боришевський). “Інтенсифікація” самосвідомості підлітка, накопичення знань про себе є, за Н.О. Шевченко, змістовною частиною уявлень про власне “Я”, складають образ “Я” “як індивідуально-динамічну, варіативну реальність, яка існує в рамках суб’єктивної реальності особистості,

формується і змінюється під впливом певної діяльності і залежить від попереднього досвіду суб'єкта" [8, с. 204].

Автор звертається до концепції рівневої будови самосвідомості В.В. Століна, яка, ґрунтуючись на характері активності людини, виділяє у змісті образу "Я", крім Я-образ організму, дві важливі складові: по-перше, знання про загальні риси і характеристики, які об'єднують суб'єкта з іншими людьми – приєднуючу складову образу "Я" або систему самоідентичності; по-друге, знання, які виділяють "Я" суб'єкта, порівняно з іншими людьми – диференціюючу складову образу "Я", яка надає суб'єкту почуття своєї унікальності та неповторності [8, с. 205]. Приєднуюча складова образу "Я", як система соціальних самоідентифікацій (вікової, статевої, рольової, громадської, етнічної) формується на рівні соціальної активності індивіда завдяки потребі у приналежності особистості до певної спільноти, у визнанні цією спільнотою. Інтеріоризація ставлення інших – прийняття або нехтування – створює підґрунтя для вибудови ставлення до себе. Диференціююча складова образу "Я" виявляється на рівні особистісної активності та викликається потребою у самореалізації. Орієнтуючись на власні можливості, здібності, мотиви, проявляючи себе в різних видах діяльності, особистість формує самоставлення як "структурно-складне утворення, що включає як загальне, глобальне почуття за або проти себе, так і більш специфічні вимірювання: самоповагу, аутосимпатію, самоінтерес або близькість до самого себе, очікуване ставлення інших" [8, с. 206]. Виступаючи механізмом такого самопізнання, рефлексія у той же час є чинником саморозвитку і самовдосконалення, а відтак і самодетермінації особистості.

Отже, автор вказує, що розвиток рефлексивної самосвідомості, здатність формувати образи Я, розуміти свої можливості, перебудовувати, змінювати, корегувати своє реальне "Я" є передумовою самодетермінації на підлітковому етапі онтогенезу.

Л.О. Голубкова аналізує самоефективність як теоретичне поняття концепції особистості, введене в науковий обіг А. Бандурою. "У потрійній моделі реципрокного детермінізму, згідно з якою навколишнє середовище, поведінка і особистість взаємно впливають один на одного, самоефективність належить до характеристик особистості" [1, с. 42].

Як вказує автор, сила, що спонукає людину, визначається впливом факторів оточуючого середовища, власної поведінки особистості та її свідомості. Саме взаємодія цих факторів формує "переконавання людини щодо її спроможності управляти подіями, що впливають на її життя" (А. Бандура). Тому самоефективність

ситуативно залежить від багатьох чинників: фізичного і психічного стану людини, рівня розвитку умінь, необхідних для даної діяльності, присутності інших людей та оцінки їх здібностей щодо певної діяльності, балансу мотивації досягнення успіху чи уникнення невдачі, емоційного стану.

В зв'язку з цим, Л.О. Голубкова розглядає варіанти досягнення результату при високій чи низькій самоефективності у сприятливих чи несприятливих умовах навколишнього середовища. Серед джерел самоефективності автор називає “знання про свої власні досягнення; непрямий досвід, отриманий завдяки спостереженню за іншими людьми, що мають приблизно рівні з індивідом здібності, які демонструють уміння виконати поставлене завдання; вербальні переконання і підтримка з боку соціального оточення; фізичні, тілесні знаки (втома, напруження, легкість), які вказують на ступінь складності поставленого завдання” [1, с. 42-43].

Визначаючи самоефективність як усвідомлену здатність впоратися зі специфічними ситуаціями, А. Бандура ввів поняття “когнітивного механізму самоефективності”. Він зазначав, що “ті, хто володіє свідомістю високої самоефективності, в думках уявляють собі успішний сценарій, що забезпечує позитивні орієнтири для побудови поведінки, і усвідомлено репетирують успішне розв'язання потенційних проблем“. Ті ж, хто вважає себе “нездатними досягти успіху, більш схильні до явного представлення невдалого сценарію і зосереджуються на тому, що все буде погано. Упевненість у нездатності досягти успіху ослаблює мотивацію і заважає вибудовувати поведінку” [1, с. 42]. Тобто, за А. Бандурою, відсутність віри в ефективність власних дій може стати однією з причин деструктивних змін поведінки та навіть захворювань.

Власне “теорія самоефективності” полягає у тому, що “само-ефективність, або віра в ефективність, означає переконання людини в тому, що в складній ситуації вона зможе продемонструвати успішну поведінку. Тобто віра в ефективність означає оцінку власної, дуже конкретно позначеної поведінкової компетентності” [1, с. 43]. Механізмом розвитку самоефективності є процес постановки короткострокових проміжних цілей (субцілей), що поступово ускладнюються: “Такі субцілі забезпечують стимули для дії, крім того, коли ці суцільні вже досягнуті, вони дають інформацію про ефективність і породжують упевненість, необхідну для того, щоб спиратися надалі” [1, с. 44].

Автор розрізняє очікування результатів (оцінку того, що певна поведінка приведе до певних результатів) і очікування ефективності (оцінка того, наскільки поведінка людини може приводити до

отримання певного результату). Недооцінка чи неадекватна оцінка індивідом саме власних здібностей і поведінкових можливостей, тобто низька самоефективність, призводить до розбалансування в очікуваннях. Негативний минулий досвід також істотно впливає на очікування результатів і, як правило, знижує самоефективність у майбутньому. Отож, йдеться про взаємний вплив як самоефективності на поведінку (прийняття або уникнення певних ситуацій, атрибуція успіху чи невдачі, вибір поведінкової моделі тощо), так і результатів дій, досвіду на формування віри у власну успішність. За допомогою оцінки очікувань і рівня ефективності можна передбачити реальну поведінку. “Усвідомлена ефективність може сприяти заняттю якимись видами діяльності, тоді як усвідомлена неефективність може викликати у людей прагнення уникати досвіду, який потенціально збагачує” [1, с. 45].

Аналізуючи проведені на вказаних теоретичних засадах експериментальні дослідження, Л.О. Голубкова вказує, що формуванню низької самоефективності сприяють певні індивідуально-психологічні риси індивіда, зокрема: тривожність, низька стресостійкість, підвищена вразливість, психічна ригідність, перебільшення власних недоліків, схильність до емоційного вигоряння, низька здатність швидко відновлювати фізичні та душевні сили при виконанні важких завдань. Такі особливості, у свою чергу, гальмують формування соціальної та професійної компетентності, здібності справлятися з труднощами і проблемами. Індивіди ж з високою самоефективністю, навпаки, впевнені в собі, наполегливі, мають здібності до навчання і самонавчання, високу мотивацію досягнення успіху. Стикаючись з труднощами, вони, “зазвичай множать свої зусилля, ... можуть використовувати протест, соціальну активність або навіть силу, щоб досягти необхідних змін” [1, с. 42], і навіть, будучи тимчасово деморалізовані невдачами, швидше за все, продовжуватимуть виконувати завдання.

Отже, самоефективність як особистісна характеристика впливає на психосоціальне функціонування людини, формування соціальної та професійної компетентності і активності.

Актуалізація таких проблем сьогодення, як проблема соціальної адекватності та життєвої компетентності молоді, ставить на порядок денний нову філософію освіти, у річищі якої Л.Є. Прорсандеевою [3; 4; 5] розробляються концептуальні засади теорії самоцінності.

Відзначаючи численні теоретичні й експериментальні дослідження, у ході яких вивчалися особливості виникнення і формуван-

ня самоцінності в структурі самосвідомості, її проявів на різних етапах онтогенезу (К. Абульханова-Славська, А. Асмолов, Л. Божович, М. Боришевський, А. Брушлінський, І. Гофман, В. Зінченко, П. Чамата, І. Чеснокова та ін.), Л.Є. Просандеева ставить питання про системний аналіз проблеми самоцінності як феномена особистісного рівня, її структуру, загальні принципи та засади розвитку, структурні компоненти та фактори формування, а також питання, пов'язані із засобами впливу самоцінності на поведінку людини.

Автор визначає самоцінність як “реальне духовне утворення самосвідомості особистості і суспільства”, “ядро духовного світу особистості”, що є “передусім продуктом духовно-практичного освоєння світу, результатом самопізнання інтересів і потреб, життєвої мети та ідеалів”. Перебуваючи у залежності від впливу складових соціуму (суспільства, колективу, групи, сім'ї), самоцінність людини знаходить своє вираження у “динамічному саморозвитку особистості, її здібностей і творчої індивідуальної самоактуалізації протягом усього життя” [3, с. 283]. Самоцінність не є просто продуктом самосвідомості у процесі інтеріоризації зовнішніх впливів, а й сама, формуючись, впливає на діяльність і поведінку суб'єкта, його цілі, завдання, методи взаємодії з оточуючою дійсністю. Автор підкреслює, що самоцінність спрямовує і визначає не окремі поведінкові прояви, а значущість буття людини в цілому, з погляду її фундаментальних інтересів і перспектив розвитку. Можливість повної всебічної самореалізації є, власне, призначенням самоцінності людини.

У якості змістовних елементів самоцінності виступають цінності, погляди, знання, уявлення, ідеї щодо власної неповторності та індивідуальності. Структуру самоцінності, за Л.Є. Просандеевою, складають:

- оцінно-пояснювальний компонент (оцінка всього, що відображається в самосвідомості суб'єкта; свідомо визначена особистістю рушійна сила її життєдіяльності, яка служить мірилом відношення людини до цінностей, норм, очікувань і вимог суспільства і є ідеальним самовиправданням її вчинків);
- інтегративно-орієнтаційний компонент (об'єднання і впорядкування всього того, що представлено у самосвідомості у вигляді узагальненої моделі світу і самомоделі особистості, де об'єкти її діяльності розташовуються відповідно до ієрархізованої системи індивідуальних цінностей);
- мотиваційно-спонукувальний компонент (регуляція головних процесів цілепокладання на основі орієнтації

теоретичної і практичної діяльності людини і самоствердження її у тій чи іншій царині)” [3, с. 284].

Розглядаючи самовідчуття, самосприймання, самовідношення, саморозуміння і, власне, самоцінку формами самоцінності, автор визначає такі її функції: по-перше, вираження ставлення особистості до самої себе; по-друге, визначення загальної “самоспрямованості” діяльності особистості (пізнавальна, комунікативна чи зовнішня предметна діяльність); по-третє, становлення загальних моделей поведінки, типових для даної особистості; по-четверте, самоцінність виступає основним системоорганізуючим фактором внутрішнього світу особистості, зокрема методу мислення. Такі функції дозволяють самоцінності стати “найголовнішою детермінантою розвитку, котра визначає напрям і характер, темпи, перспективи і межі особистісного самовдосконалення” [3, с. 284].

Спираючись на уявлення про три рівні самосвідомості, Л.Є.Просандеева розглядає самоцінність як емоційну складову самосвідомості. Основними параметрами самоцінності є ступінь адекватності, висота і міра стійкості. Механізмами формування самоцінності є, по-перше, зіставлення образів реального та ідеального “Я”; по-друге, оцінювання людини іншими. Самоцінність, на думку автора, включає творчий, фізичний, індивідуально-духовний і професійний фактори формування.

Аналізуючи теоретичні положення різних дослідників, автор підкреслює ідею С. Рубінштейна про “триєдину структуру самоцінності” в контексті відносин людини до самої себе: “...Самосвідомість припускає пережите ставлення до себе, ставлення до іншої людини і сприймане (чи очікуване) ставлення” [3, с. 286]; думку А. Ковальова про те, що вирішальний вплив на формування самоцінності особистості мають стосунки між людьми у процесі спілкування і діяльності; визначення С. Куперсмітом самоцінності як установки на схвалення чи несхвалення: “самоцінність – це особисте ціннісне судження, виражене в установках індивіда стосовно себе”; важливість розуміння самоцінності як задоволеності людини собою, прийняття себе, свідомості власної гідності, позитивного ставлення до себе, погодженості свого реального й ідеального “Я”. Підсумовуючи, Л.Є. Просандеева робить висновок про те, що “безперервний характер розвитку самосвідомості, вікова стадійність, спадкоємність ліній онтогенезу дає підстави розглядати становлення самоцінності як психічний процес, що поступово розгортається в часі й характеризується все більш ускладненими формами самопізнання” [3, с. 286].

Саме суперечності і складності процесу розвитку самоцінності особистості вимагають соціально-психологічного супроводу дитини, починаючи з ранніх етапів онтогенезу. Для забезпечення оптимального становлення самоцінності особистості як суб'єкта соціокультурного життя взагалі та навчання, зокрема, потрібно вивчати і враховувати як внутрішні потенції дитини, так і особливості її взаємодії з оточуючим світом.

Як відзначає Л.Є. Просандеєва, “під впливом соціальних, економічних і психологічних причин відбувається деформація змісту дитячої субкультури (втрата змісту загальнолюдських цінностей, збіднення казок і фольклору, зміни сюжетно-рольових ігор тощо),... відчуження дітей від дорослих і ровесників, що спричиняє появу певного бар'єра світом дітей і світом дорослих” [4, с. 180]. Ці фактори підвищують рівень тривожності певної частини дітей, викликають труднощі у спілкуванні, затримку в адаптації до шкільного життя і соціалізації загалом, формують негативне самоставлення дитини, уявлення про свою неспроможність, неуспішність.

Дитячий вік є початковим і найбільш сензитивним у становленні суб'єкта діяльності, пізнання, спілкування, формування самоцінності. Дитина перебуває, на думку Л.Є. Просандеєвої, у стані “дифузного сприймання” власної самоцінності. Умовою гармонійного розвитку самоцінності є забезпечення індивідуального підходу в роботі з дитиною з боку психолога і педагога, врахування її індивідуальних особливостей, зокрема: стану здоров'я, соціального статусу в групі, стилю поведінки, зумовленого темпераментом і характером, спрямованості інтересів, здібностей, нахилів, стану емоційної сфери, а також стилю і характеру взаємин у сім'ї. Адже “самоцінність дитини визначається трьома факторами: твердим переконанням в імпуванні дорослим і ровесникам, впевненістю у здатності до якогось виду діяльності і почуттям власної значимості” [4, с. 181-182]. А створення “захисного оточення”, атмосфери підтримки і сприяння, забезпечення емоційно-позитивного ставлення надають значний ресурс становленню самоцінності дитини.

Автор вказує, що процес формування самоцінності має поступальний характер і починається з усвідомлення своїх можливостей у процесі діяльності. В ході власної творчої активності відбувається “засвоєння дитиною об'єктивно заданих цінностей людської спільноти та постійне відкриття й утвердження себе як соціального суб'єкта” [4, с. 184].

Проведене Л.Є. Просандеєвою експериментальне дослідження ціннісного “Я” підлітків [5], дозволило виділити основні типи

самоцінності (репродуктивна, пізнавальна, комунікативна, творча, духовно спрямована і професійно спрямована самоцінність), а також описати психологічні особливості підлітків певного типу.

Отже, можна констатувати значний інтерес і підвищену увагу до теоретичного вивчення та експериментального дослідження у сучасних вітчизняних психологічних розвідках проблем становлення таких особистісних феноменів, як самоконституювання, самодетермінація, самоцінність, самоефективність, та їх взаємозв'язку з розвитком самосвідомості особистості на різних етапах онтогенезу.

Список використаних джерел

1. Голубкова Л.О. Поняття самоефективності та історія його дослідження / Л.О.Голубкова // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – Т. IX. – Част. 7. – К., 2007. – С. 41 – 46.
2. Кремень В.Г. Інтелектуальна еліта як умова суспільства знань: проблеми становлення / Василь Григорович Кремень // Навчання і виховання обдарованої: теорія і практика: Зб. наукових праць. – Вип. 5 // І.С. Волощук (головний редактор) та інші. – К.: Інститут обдарованої дитини, 2011. – С. 75 – 78.
3. Просандеева Л.Є. Концептуальні засади теорії самоцінності / Людмила Євгеніївна Просандеева // Актуальні проблеми психології: Зб. наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Т. 7. – Вип. 13. – К., 2007. – С. 282 – 288.
4. Просандеева Л.Є. Проблеми розвитку самоцінності дитини / Людмила Євгеніївна Просандеева // Соціальна психологія. – 2008. – № 1 (27). – С. 179 – 185.
5. Просандеева Л.Є. Типологічний аналіз самоцінності особистості підлітка / Людмила Євгеніївна Просандеева // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 14. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2011. – С. 665 – 674.
6. Титаренко Т.М. Життєві завдання як практики самоконституювання особистості / Тетяна Михайлівна Титаренко // Соціальна психологія. – 2008. – № 6 (32). – С. 3 – 11.

7. Шевченко Н.О. Розвиток самосвідомості і особистісна само-детермінація / Наталія Олександрівна Шевченко // Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. Зб. наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка. – К.: ДП “Інформаційно-аналітичне агентство”, 2010. – Т. X. – Вип. 16. – С. 608 – 617.
8. Шевченко Н.О. Самодетермінація особистості і обдарованість / Наталія Олександрівна Шевченко // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія і практика. Зб. наукових праць. – Вип. 5 // І.С. Волощук (головний редактор) та інші. – К.: Інститут обдарованої дитини, 2011. – С. 200 – 208.

In the article new home psychological researches of such phenomena as self-constitution, self-determination, self-estimation, self-efficiency are highlighted in their connection to the development of self-consciousness of the individual. The sense and determination of phenomena, their structure and factors of formation, their function in different periods of ontogenesis, their influence on the development of self-consciousness and the behavior of the individual are analyzed.

Keywords: self-constitution, self-determination, self-estimation, self-efficiency, self-consciousness .

Отримано: 5.02.2012 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.

Аршава Ірина Олександрівна, здобувач кафедри соціальної психології та психології управління, Дніпропетровський національний університет ім. О. Гончара, м. Дніпропетровськ.

Батраченко Іван Георгійович, доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної психології та психології управління, Дніпропетровський національний університет ім. О. Гончара, м. Дніпропетровськ.

Белінська Інна Анатоліївна, доцент кафедри загальної та експериментальної психології, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ.

Боброва Л.Г., м. Київ.

Богущька Тетяна Олександрівна, кандидат біологічних наук, доцент кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Бубряк Таїса Юріївна, асистент кафедри психології, Мукачівський державний університет, м. Мукачево.

Вакарєв Євген Семенович, кандидат психологічних наук, Донецький інститут соціальної освіти, м. Донецьк.

Ванда Н.В.

Верейна Людмила Вадимівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Східноукраїнський національний університет ім. Володимира Даля, м..

Войцеховська О.В., науковий кореспондент Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України, м. Київ.

Володимирець Олена Іванівна, психолог, старша медична сестра приватної клініки «Оксфорд-медікал, м. Львів.

Володченко Максим Анатолійович, асистент кафедри психології освіти та управління навчальним закладом, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Воронова Ольга Юріївна, асистент кафедри психології, Мукачівський державний університет, м. Мукачево.

Воронюк Ірина В'ячеславівна, докторант кафедри психології, Інститут філософії освіти і науки, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, м. Київ.

Воропаєв Д.С., Сумський державний педагогічний університет ім. А.С.Макаренка, м. Суми.

Гаваші Світлана Йосипівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Мукачівський державний університет, м. Мукачево.

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.

Галецька Інна Іванівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології філософського факультету, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів.

Гапоненко Лариса О., кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри психології та педагогічних технологій, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг.

Гардашнікова Ганна Тихонівна, лікар вищої категорії, завідувач гінекологічним відділенням Луганського обласного клінічного онкологічного диспансеру, позаштатний онкогінеколог Луганської області, м. Луганськ.

Грубляк В'ячеслав Валентинович, кандидат медичних наук, старший викладач кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, завідувач відділенням соціально-медичної реабілітації територіального центру соціального обслуговування «Довголіття», м. Кам'янець-Подільський.

Грубляк Валентин Тимофійович, кандидат медичних наук, професор кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи, 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.

Гудима Олександр Васильович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Гуляс Інеса Антонівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці.

Гупаловська Вікторія Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів.

Данилюк Іван Васильович, доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ.

Дідик Наталія Михайлівна, асистент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи факультету корекційної і соціальної педагогіки та психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Добровольська Наталія Анатоліївна, здобувач Національної академії державної прикордонної служби України імені Б.Хмельницького, м. Хмельницький.

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.

Дуткевич Тетяна Вікторівна, кандидат психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології освіти та управління навчальним закладом, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Євстафієва Любов Миколаївна, аспірантка кафедри психології освіти та управління навчальним закладом, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Іванченко Андріянна Олексіївна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри романської філології і перекладу факультету іноземних мов, Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна, м. Харків.

Каньоса Наталія Григорівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та методик дошкільної і початкової освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Капустюк Олена Миколаївна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології навчання, Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, м. Київ.

Карпенко Зіновія Степанівна, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічної та вікової психології, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ.

Каут Наталія Миколаївна, викладач кафедри практичної психології соціально-гуманітарного факультету, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, м. Дрогобич.

Ковальський Роман Іванович, викладач духових інструментів Кам'янець-Подільського коледжу культури і мистецтв, м. Кам'янець-Подільський.

Кодлубовська Тетяна Борисівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри медичної інформатики підрозділу медичної психології і педагогіки, практикуючий психолог, Національна медична академія післядипломної освіти ім. П.Л.Шупика, м. Київ.

Корієнко Інокентій Олексійович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Мукачівський державний університет, м. Мукачево.

Котик Інна Олександрівна, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології, соціології та права, Вінницький торговельно-економічний інститут Київського національного торговельно-економічного університету, м. Вінниця.

Кукуленко-Лук'янець Інна Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент, докторант Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, м. Київ.

Куриця Алла Іванівна, асистент кафедри психології освіти та управління навчальним закладом, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

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.

Лебедєва Світлана Юрївна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, начальник науково-дослідної лабораторії екстремальної та кризової психології, Національний університет цивільного захисту України, м. Харків.

Лисенко С.О., науковий кореспондент Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

Макаренко Олександр, доктор медичних наук, професор кафедри загальної та практичної психології, Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди, м. Переяслав-Хмельницький.

Максименко Ксенія Сергіївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної і медичної психології та педагогіки, Національний медичний університет ім. О.О.Богомольця, м. Київ.

Макух Ольга Іванівна, кандидат психологічних наук, старший викладач ВП НУБіП України "Бережанський агротехнічний інститут", м. Бережани.

Марчук Тетяна Вікторівна, асистент кафедри загальної, вікової та педагогічної психології, Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир.

Мачушник Олена Леонідівна, асистент кафедри загальної, вікової та педагогічної психології, Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир.

Мильнікова Наталія Григорівна, аспірантка кафедри психології ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», м. Переяслав-Хмельницький.

Мірошник Зоя Михайлівна, кандидат психологічних наук, докторант кафедри практичної психології Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С.Сковороди, доцент кафедри теорії і практики початкової освіти, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг.

Мойсеєнко Наталія Миколаївна, кандидат медичних наук, доцент кафедри нейрохірургії з курсом офтальмології, Івано-Франківський національний медичний університет, м. Івано-Франківськ.

Молєв Валерій Павлович, кандидат медичних наук, доцент кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Новосєва Наталія Іванівна, кандидат технічних наук, докторант кафедри диференціальної та спеціальної психології Одеського національного університету імені І.І. Мечникова, доцент кафедри економіки та менеджменту, Первомайський інститут Одеського національного університету імені І.І. Мечникова, м. Первомайськ.

Надюк Наталія Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Класичний приватний університет, м. Запоріжжя.

Назарук О.М.

Онисько Ольга Олександрівна, пошукувач, Національна академія внутрішніх справ, м. Київ.

Онуфрієва Ліана Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент, заступник начальника науково-дослідного сектору, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Палагнюк Ольга Василівна, аспірантка Інституту соціальної і політичної психології НАПН України, асистент кафедри соціології та політології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Панченко Світлана Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент докторант, Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова, м. Київ.

Панчишина Тетяна Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов, Подільський державний аграрно-технічний університет, м. Кам'янець-Подільський.

Панчук Наталія Петрівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології освіти та управління навчальним закладом,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Папакиця Олена Костянтинівна, аспірантка кафедри психології управління, ДВНЗ Університет менеджменту освіти НАПН України, м. Київ.

Пастушенко Валентина Семенівна, науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології, Інститут психології ім. Г.С.Костюка НАПН України, м. Київ.

Перепелиця Анна Володимирівна, аспірантка лабораторії методології і теорії психології, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

Поляков Ігор Олександрович, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник науково-дослідної лабораторії екстремальної та кризової психології, Національний університет цивільного захисту України, м. Харків.

Помиткіна Любов Віталіївна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри авіаційної психології Гуманітарного інституту Національного авіаційного університету; докторант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, м. Київ.

Проскурняк Олена Ігорівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки, Харківська державна академія культури, м. Харків.

Рогожинська Наталія Олександрівна, магістр соціальної роботи, науковий кореспондент Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, м. Київ.

Романюк Людмила Василівна, кандидат психологічних наук, доцент, докторант, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ.

Савицька Ольга Вікторівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології освіти та управління навчальним закладом, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Савін О.І., науковий кореспондент, Інститут психології імені Г.С. Костюка, м. Київ.

Семиразуменко Ольга, студентка, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ.

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.

Снігур Наталя Іванівна, магістрантка, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Ставицький Олег Олексійович, кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри психології, Рівненський інститут ВНЗ «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», м. Рівне.

Столяренко Ольга Борисівна, старший викладач кафедри психології освіти та управління навчальним закладом, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Татаурова-Осика Галина Петрівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології освіти та управління навчальним закладом Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; співробітник відділу профорієнтації та психології професійного розвитку Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, м. Київ.

Ткач Т.В.

Тригуб Галина Василівна, здобувач кафедри загальної та соціальної психології, Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк.

Ходос Олександр, офіцер-психолог військової частини А-1317.

Черезова Ірина Олександрівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Бердянський державний педагогічний університет, м. Бердянськ.

Чіл Руслана Степанівна, асистент кафедри практичної психології, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль.

Чорнописка Оксана Петрівна, асистент кафедри фармації, Івано-Франківський національний медичний університет, м. Івано-Франківськ.

Шебанова Віталія Ігорівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Херсонський державний університет, м. Херсон.

Шишкіна Оксана Леонідівна, лікар-онкогінеколог Луганського обласного клінічного онкологічного диспансеру, м. Луганськ.

Шишова Інна Олексіївна, кандидат педагогічних наук, доцент; Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, м. Кіровоград.

Яворська-Ветрова Ірина Вікторівна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології особистості імені П.Р. Чамати, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

Зміст

<i>С.Д.Максименко, К.С.Максименко</i>	
Психологічне здоров'я та його порушення	3
<i>І.О.Аршава</i>	
Психологічна структура професійної антиципації нотаріуса	14
<i>І.Г.Батраченко</i>	
Соціогенез антиципації на первісній та аграрній стадії розвитку суспільства й держави	24
<i>І.А.Белінська</i>	
Основні критерії психологічного профілю медіатора	34
<i>Л.Г.Боброва</i>	
Вплив типу гендерної ідентичності на внутрішні конфлікти студентів-майбутніх психологів	43
<i>Т.О.Богущька</i>	
Онтогенетичні особливості формування основних властивостей нервових процесів	53
<i>Т.Ю. Бубряк</i>	
Динаміка розвитку професійної самоідентичності майбутніх психологів	61
<i>Є.С.Вакареєв</i>	
Когнітивно-стильові детермінанти творчого мислення людини	71
<i>Н.В.Ванда</i>	
Розвиток поняття розуміння в рамках психологічної герменевтики (історичний огляд)	81
<i>Л.В.Вереїна, Г.Т.Гардашнікова, О.Л.Шишкіна</i>	
Психокорекція емоційного стану жінок, хворих на рак статевих органів	96
<i>О.В.Войцеховська</i>	
Формування комунікативних здібностей молодших школярів	107
<i>М.А.Володченко</i>	
Толерантність як фактор уявлень студентів про норми поведінки в міжособистісному конфлікті	116

О.Ю.Воронова	Психологічні особливості структури професійної діяльності педагога	125
І.В.Воронюк	Гендерні і психологічні відмінності образу “Я” старшокласників як аспект проблеми забезпечення креативності взаємодій учителів з учнями	134
Д.С.Воропаєв	Критеріально-рівневий підхід до оцінювання психофізіологічного стану підлітків	147
С.Й.Гаваші	Індивідуально-психологічні передумови ефективної діяльності студента	157
О.В.Гаврилов	Особливості комунікації дітей з тяжкими порушеннями інтелектуального розвитку	168
І.І.Галецька	Психологічний аналіз індивідуальних цінностей у контексті життєвої перспективи	179
Л.О.Гапоненко	Генеza новоутворення професійної взаємодії в підготовці студента-психолога до співпраці з учителем	189
В.В.Грубляк	Закономірності формування, розвитку та клініко-психопатологічна структура емоційних розладів осіб з хронічною недостатністю мозкового кровообігу	199
В.Т.Грубляк, В.В.Грубляк	Психологічні особливості здоров’я студентів у процесі адаптації до умов навчання	216
О.В.Гудима, Н.І. Снігур	Формування психологічної готовності студентів ВНЗ до оволодіння майбутньою професією	228
І.А.Гуляс	Графічно-малюнкові репрезентації основних етапів життя особистості	237
В.А.Гупаловська, О.І.Володимирець	Психологічні особливості сексуальності чоловіків	247

І.В.Данилюк

Маргарет Мід як фундатор наукового напрямку
“Культура і особистість” 259

Н.М.Дідик

Результати експериментального розвитку професійно
значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх
психологів 269

Н.А.Добровольська

Роль інтелектуального та когнітивного досвіду
в розвитку педагогічної обдарованості 281

С.В.Дорофей

Творча активність як мотиваційний компонент
у системі підготовки спеціаліста до творчої професійної
діяльності 291

Т.В.Дуткевич, Т.А.Панчишина

Емоційний спектр у семантиці речення “ірреального
бажання” (на прикладі німецької мови) 303

А.А.Иванченко

Концепція креативності в структурі життєвої
самоорганізації людини 315

Л.М.Євстафієва

Психологічні чинники становлення життєвої стратегії у
студентській молоді 325

Н.Г.Каньоса

Мотивація як внутрішній чинник розвитку
професіоналізму особистості 333

О.М.Капустюк, В.С.Пастушенко

Дослідження й розробка методологічного діагностування
процесу самодетермінації особистості 344

З.С.Карпенко

Сучасний стан аксіопсихологічних студій в Україні 365

Н.М.Каут

Ігрова діяльність у подоланні алалії в дітей дошкільного
віку 374

Т.Б.Кодлубовська

Психологічна допомога і реабілітація у кризовий період
життя людей 387

І.О.Корнієнко	Дослідження копінг-стратегій студентів з різним рівнем тривожності в ситуації іспиту	395
І.О.Котик	Використання методу психографологічного аналізу для діагностики особистісної надійності	407
І.В.Кукуленко-Лук'янець	Психологічні аспекти творення життєвого простору жінки	418
А.І.Куриця	Дослідження уявлень студентів про особистісні якості лідера	428
В.М.Лабунець, Р.І.Ковальський	Особливості формування виконавської техніки майбутнього вчителя музики у процесі інтеграції інструментальних дисциплін	438
С.Ю.Лебедєва, І.О.Поляков	Розробка та впровадження соціально-психологічного тренінгу “Психологія та безпека Євро–2012”	446
С.О.Лисенко	Конфлікт як проблема психології	457
О.Макаренко, О.Ходос, О.Семиразуненко	Особливості висвітлення Збройних Сил України в сучасному інформаційному просторі та їх психологічний вплив на мотивацію щодо строкової служби захисників вітчизни	467
О.І.Макух	Шкільна тривожність у генезі межових психічних станів дітей	480
Т.В.Марчук	Типи індивідуальної ієрархії цінностей вчителів та студентів	489
О.Л.Мачушник	Вивчення пізнавальної активності студентів-психологів	498
Н.Г.Мильнікова	Концептуальні основи механізму осмисленого опанування іноземною мовою	508

З.М.Мірошник

Ролеграма як засіб формування рольової структури
особистості 517

Н.М.Мойсеєнко

Формування творчого мислення студентів як основа
інноваційного розвитку суспільства 527

В.П.Молєв

Психологічні фактори формування комплаєнса хворих
на туберкульоз із алкогольною залежністю 539

Н.І.Навоєва

Особливості розумової діяльності менеджера 548

Н.М.Надюк

Розвиток рефлексії як суб'єктної здатності до
професійної діяльності викладача вищої школи 556

О.М.Назарук

Молодший шкільний вік: теоретичний аналіз
психічного розвитку та формування соціально
адаптованої особистості 565

О.О.Онисько

Особливості “Я–концепції” як чинник формування
віктимної поведінки 577

Л.А.Онуфрієва

Психологічний аспект спілкування в системі міжперсональної
і міжгрупової взаємодії (на прикладі оволодіння іноземною
мовою майбутніми випускниками ВНЗ) 587

О.В.Палагнюк

Соціально-психологічні особливості рівнів сформованості
християнських релігійних настановлень студентської
молоді 602

С.М.Панченко

Порівняльна характеристика способів самоздійснення
дорослих 614

Н.П.Панчук

Ціннісні орієнтації як основа вибору життєвих цілей
у процесі професіоналізації 624

О.К.Папакиця

Психологічні особливості інформаційної готовності
майбутніх інженерів до професійної діяльності 634

А.В.Перепелиця	
Особливості професійного самовизначення студентів медичного коледжу	645
Л.В.Политкіна	
Психологічна готовність студентів до прийняття стратегічних життєвих рішень	654
О.І.Проскурняк	
Дослідження комунікативної діяльності особистості: мета, завдання, функції	663
Н.О.Рогожинська	
Дослідження обізнаності населення з проблемою “соціального сирітства”	672
Л.В.Романюк	
Психологічний вимір становлення цінностей особистості в університетському просторі: методологічний аспект	684
О.В.Савицька	
Психологічний супровід розвитку професійної ідентичності студентів	696
О.І.Савін	
Внутрішньоособистісний конфлікт у період неповноліття: психолого-юридичний аспект	707
В.М.Сич	
Зміст і особливості розвитку професійної свідомості майбутнього психолога в процесі навчання у ВНЗ	718
О.О.Ставицький	
Гендерні відмінності у ставленні до людей з особливими потребами	727
О.Б.Столяренко	
Особливості формування поведінкового компонента різновікових взаємин молодших школярів	736
Г.П.Татаурова-Осика	
Психологічні умови подолання гендерних стереотипів професійної компетентності	746
Т.В.Ткач	
Методологічні засади дослідження освітнього простору особистості	757

Г.В.Тригуб

Психолого-педагогічні умови оволодіння іноземною мовою ліворукими дітьми 767

Уршуля Груца-Мьонсік

Теоретичні основи медіації та її місце в польській освіті ... 778

І.О.Черезова

Комунікативна компетентність як умова соціально-психологічної адаптації особистості 799

Р.С.Чіп

Ціннісні орієнтації як механізми регуляції поведінки особистості 809

О.П.Чорнописка

Розвиток духовно-морального ставлення до дошлюбних сексуальних стосунків студентської молоді 819

В.І.Шебанова

Психотерапевтичні підходи до корекції порушень харчової поведінки 831

І.О.Шишова

Імідж як компонент психологічної культури майбутнього педагога 842

І.В.Яворська-Вєтрова

Теоретичний аналіз феноменів особистісного становлення в контексті розвитку самосвідомості у сучасних наукових дослідженнях 851

Відомості про авторів 863

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 18

Редактор *Н.Г. Пянковська*
Комп'ютерна верстка *В.О. Фаріон*

Підписано до друку 18.05.2012 р. Формат 60x84/16.
Папір офсетний. Гарнітура SchoolBookC. Друк офсетний.
Ум.друк.арк. 49,97. Обл. вид. арк. 48,78.
Тираж 300 пр. Зам. № 448.

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