

КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА



ВІСНИК
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО
НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА
ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

Випуск 2

*Присвячено 91-річчю від дня створення
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка*

Кам'янець-Подільський

2009

УДК 378.4(082):159.9
ББК 74.58
В 53

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації:
Серія КВ № 14578-3549 ПР від 11.11.2008 р.

Друкується згідно з рішенням вченої ради Кам'янець-Подільського
національного університету імені Івана Огієнка,
протокол № 12 від 30 грудня 2009 р.

Редакційна колегія:

Бех І.Д., доктор психологічних наук, професор; *Бігун Н.І.*, кандидат психологічних наук, старший викладач, *Богуцька Т.О.*, кандидат біологічних наук, доцент; *Бондарчук О.І.*, доктор психологічних наук, професор; *Грубляк В.Т.*, кандидат медичних наук, доцент; *Долинська Л.В.*, кандидат психологічних наук, професор; *Дорофей С.В.*, кандидат психологічних наук, старший викладач, *Дуткевич Т.В.*, кандидат психологічних наук, доцент; *Карамушка Л.М.*, доктор психологічних наук, професор; *Михальський А.В.*, кандидат медичних наук, доцент; *Максимчук Н.П.*, кандидат психологічних наук, доцент; *Молєв В.П.*, кандидат медичних наук, доцент; *Приходько Ю.О.*, доктор психологічних наук, професор; *Савицька О.В.*, кандидат психологічних наук, доцент; *Семиченко В.А.*, доктор психологічних наук, професор; *Славина Н.С.*, кандидат психологічних наук, старший викладач, *Співак В.І.*, кандидат психологічних наук, доцент; *Співак Л.М.*, кандидат психологічних наук, доцент; *Терещенко В.А.*, кандидат психологічних наук, старший викладач, *Федорчук В.М.*, кандидат психологічних наук, доцент; *Шинкарюк А.І.*, доктор психологічних наук, професор.

Відповідальний редактор: *Сич В.М.*, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології праці та управління закладами освіти, заступник декана факультету психології з наукової роботи КПНУ ім. Івана Огієнка.

В 53 **Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Психологічні науки.** – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університету імені Івана Огієнка, 2009. – Вип.2. – 256 с.

У науковому збірнику вміщені статті, які стали наслідком кропіткої науково-дослідної та пошукової праці науково-педагогічних працівників і аспірантів факультету психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка та наукових і навчальних закладів України. Збірник адресований як фахівцям, так і тим, хто цікавиться сучасним станом психологічної науки.

УДК 378.4(082):159.9
ББК 74.58

© К-ПНУ ім. Івана Огієнка, 2009

Бігун Н.І.

ДЕТЕРМІНАНТИ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ВИНИКНЕННЯ ДЕПРЕСІЇ

Стаття присвячена проблемі депресивних розладів. Автор досліджує систему психологічних умов особистісного розвитку, що відіграють роль механізмів виникнення депресії.

Ключові слова: депресія, депресивний розлад, особистість, особистісний розвиток, психологічні умови.

Широке, всестороннє вивчення депресивних розладів зумовило появу численних гіпотез і теорій, покликаних пояснити причини, умови виникнення депресії та механізми її розгортання. Усі ці теорії можна умовно поділити на дві групи, що складають біолого-психіатричний та психолого-соціологічний підходи [3]. Складовими першого підходу є нейрофізіологічна, біохімічна і біогенетична теорії. Другого – когнітивна, соціокультурна, психоаналітична теорії, теорія научіння депресії та теорія диференційних емоцій. Прихильники біолого-психіатричного підходу наголошують на тому, що в основі депресивних розладів лежать біологічні фактори: спадкова схильність, патологічні зміни нейроендокринних структур, захворювання головного мозку, черепно-мозкові травми, соматичні захворювання, біологічні критичні періоди тощо. Представники психолого-соціологічного підходу відстоюють думку про глибинно-психологічну та соціокультурну природу депресії, при цьому наголос робиться на внутрішньо-особистісних патологічних характеристиках і суспільних факторах, які сприяють розгортанню депресивних розладів.

У 60-ті роки Дж. Ейнджел [11] зробив спробу подолати цю суперечку, запропонувавши біопсихосоціальний підхід, що передбачає врахування соматичних (біо-), душевних (психо-) і соціальних (соціо-) чинників. Останнім часом теорії Дж. Ейнджела приділяється все більше уваги, з'явилося чимало її послідовників. Зокрема, Д. Хелл [4] розробив інтегративний підхід до проблеми депресивності, у рамках якого аналізуються психологічний, біологічний та соціальний рівні депресії, що розглядаються не відокремлено один від одного, а в єдиній еволюційній перспективі.

Вивчення біохімічних механізмів депресії на сьогоднішній день ведеться у двох напрямках – з однієї сторони, досліджується роль біогенних катехоламінів, з іншої – роль водного і електролітичного

балансу. Широкого визнання набула теорія біогенних амінів, над розробкою якої працювали Дж. Девіс (1970) [10], М. Ейсберг, П. Сорен (1976) [8] та ін. Згідно цієї теорії, знижений рівень катехоламінів у клітинах головного мозку викликає депресію, а підвищений – манію. Особливої уваги дослідники приділяли вивченню обміну таких амінів, як норадреналін, допамін, серотонін.

Нейроендокринологи вказали на існування прямих зв'язків між психічними симптомами при-депресіях і вегетативними розладами, що свідчить про роль гіпоталамусної та лімбічної регуляції розгортання депресивних механізмів, а також на участь у цьому процесі нейроендокринних структур [2]. Про те, що причиною депресій є дефіцит або патологічні зміни рівноваги нейротрансмітерів (норадреналін, допамін, серотонін), тобто субстанцій, які беруть участь у передачі збудження на синаптичному рівні, говорять і результати нейропсихофізіологічних та електроенцефалографічних досліджень [3; 4].

Науково-дослідницькі роботи біогенетичного спрямування дозволили встановити, що на частоту і характер окремих депресивних синдромів впливають спадкові фактори. Це, в першу чергу, стосується моно- та біполярних депресій, що мають фазовий і циклічний перебіг.

Зазвичай про біологічні причини виникнення депресії мова ведеться при розгляді психотичних форм депресивних станів. Однак, генетичні та церебро-органічні чинники повинні враховуватись і при аналізі непсихотичних депресивних розладів, зокрема, невротичних депресій. Так, О.Ф.Антропов [1] спираючись на результати своїх досліджень, серед факторів ризику виникнення невротичних депресивних розладів називає патологічні особистісні риси батьків хворого, патологію вагітності, родові травми, резидуально-органічну недостатність головного мозку, представлену переважно мінімальною мозковою дисфункцією. Питання про те, що саме передається у спадковість і яким чином зовнішні фактори взаємодіють з цією схильністю, формуючи картину депресії, на сьогодні залишається відкритим.

Такі вчені, як Г. Клерман, Е. Пейкел, К. Тонке [17] працювали над вивченням особливостей впливу соціокультурних чинників особистісного розвитку осіб, що страждають на депресивні розлади. У ході проведених досліджень було виявлено, що жителі країн південно-східного регіону страждають депресією помітно рідше, ніж європейці. Самозвинувачення і почуття вини є більш типовими для європейсько-християнського Заходу, ніж для інших культур,

стверджують науковці. Ідеї гріховності, пов'язані, очевидно, з уявленням про Бога як про інстанцію, яка оцінює людину і її вчинки. Відсутністю подібного сприйняття Бога у нехристиянському і неісламському культурному просторі науковці пояснюють той факт, що у країнах Африки, в Індії, південно-східному регіоні Азії депресії виявляються переважно у формі соматичних розладів, а не у формі деформацій особистісного розвитку.

Провокуючим механізмом депресивних переживань є соціальні чинники виникнення депресії, які зумовлюють активізацію і зовнішній прояв внутрішніх особистісно-психологічних її передумов. Як свідчать результати багатьох наукових досліджень, такими соціальними причинами депресивних розладів найчастіше виступають різноманітні психотравмуючі події – смерть близьких людей, гострі сімейні конфлікти, розлучення, стресові ситуації, невдачі у професійній або навчальній діяльності. Представники психоаналітичного напрямку в психології та психотерапії (К. Абрахам [7], С. Радо [15], З. Фрейд [230], К. Хорні [5] та ін.) інтерпретують депресію як психо-біологічну реакцію людини на втрату дорогого їй об'єкта. Втрата, як правило, призводить до небажаних для людини негативних наслідків, незалежно від того, є ця втрата матеріальною чи ідеальною (смерть близьких, розлучення, професійні негаразди, крах ідей і сподівань тощо).

На думку З. Фрейда [13], головним компонентом депресивної динаміки є втрата об'єкта, яка важко переживається людиною, так як зв'язок між нею та втраченим об'єктом має нарцисичний характер. Втрата позбавляє людину підтримки нарцисичного самоствавлення, почуття власної гідності, достойної самооцінки, які забезпечував їй втрачений об'єкт. Шукаючи заміни об'єкта, людина інтроєктує його. Така інтроєкція зумовлює появу амбівалентних почуттів провини і ненависті, які людина спрямовує на себе. Цим З. Фрейд пояснює типові для депресії симптоми самозвинувачення, самоприниження, самопокарання. Теорія З. Фрейда [13] неодноразово переглядалась його послідовниками, окремі її аспекти критикувались, концептуально змінювались, однак, думка про те, що основним чинником депресії є втрата об'єкта, залишалась незмінною. Неабиякий інтерес викликають теорії депресії, розроблені у руслі когнітивного напрямку. Так, згідно з концепцією А. Елліса [6], причиною депресивного розладу є негнучкість і деструктивність мислення людини та ірраціональність її соціальних установок. А. Елліс вважає, що кожна людина народжується з певним потенціалом; цей потенціал має дві сторони: раціональну (конструктивну) та

іраціональну (деструктивну). Життєві події викликають у людини позитивні або негативні емоції, а її внутрішнє сприйняття цих подій – їх оцінку. Людина переживає те, що думає з приводу сприйнятого. Розлади в емоційній сфері є результатом порушень у когнітивній сфері (таких як жорсткі установки, гіперболізація, помилкові висновки). Причини психологічних проблем людей (тривожність, депресивні розлади, неврози) полягають у системі іраціональних уявлень про світ, що переймається, як правило, в дитинстві від значущих дорослих. Цю систему уявлень А. Елліс [6] назвав іраціональними установками, які є помилковими та далекими від реальності, однак, якщо вони не реалізуються, то це призводить до важких емоційних переживань. Серцевиною емоційних розладів, на думку А. Елліса, є самозвинувачення.

А. Елліс [6] описав своєрідний «кодекс невротика», тобто комплекс помилкових суджень («Кожен повинен бути компетентним в усіх галузях», «Існує жорстка необхідність в любові і схваленні зі сторони», «Буде катастрофа, якщо події розгортатимуться не так як заплановано», тощо), на базі яких розвиваються депресивні та невротичні розлади. Він також запропонував структуру особистості, названу за першими буквами латинського алфавіту – «ABCD», у якій виділив і описав такі складові компоненти: А – активуюча подія; В – думка людини про цю подію; С – емоційні і поведінкові наслідки події; D – наступна реакція на подію після її осмислення; Е – оцінні ціннісні умовиводи (конструктивні чи деструктивні). Ця концептуальна схема знайшла широке застосування у практичній корекційній психології.

Детальний аналіз депресогенних чинників подано у когнітивній теорії депресії А. Бека [9]. На думку автора цієї теорії, особистість формується схемами або когнітивними структурами, які являють собою базові переконання людини. Ці схеми починають формуватись у дитячому віці на основі особистого досвіду та ідентифікації зі значущими дорослими (батьки, родичі, друзі). Кожна людина створює власну концепцію себе, інших людей, оточуючого світу і концепцію свого існування у цьому світі. Концепції підкріплюються подальшим досвідом і, у свою чергу, впливають на формування нових поглядів, переконань, цінностей, життєвих позицій.

Інформація, яку людина отримує із навколишнього середовища, за А. Беком [9], проходить первинний і більш високий рівень когнітивної обробки. Первинні когнітивні процеси відіграють роль зв'язної ланки між нормальними та патологічними реакціями. Мислення, яке базується на первинній когнітивній обробці, як

правило, «примітивне» та інтерпретує життєві ситуації глобальними і відносно грубими методами. Більш високі рівні обробки інформації здійснюють перевірку реальності і виправляють первинне осмислення (концептуалізацію). У випадку порушення функції вищих рівнів когнітивної обробки інформації, первинні реакції можуть переростати у психічні розлади, відбувається «когнітивне зрушення». Адекватна когнітивна програма переробки інформації замінюється неадекватною («тривожна програма», «депресивна програма», «панічна програма» і т.д.). Коли це трапляється, людина відчуває симптоми тривоги, депресії, паніки. А. Бек зазначає, що кожна людина характеризується унікальною когнітивною вразливістю і чутливістю, яка визначається наявними у неї когнітивними схемами, а отже, різні люди в різній мірі схильні до психічних розладів (неврози, депресії, психопатії).

А.Бек [9] розглядає депресію не просто як емоційний розлад, а як своєрідний когнітивний стан, коли під дією психотравмуючих факторів активізується дисфункціональна схема, «когнітивна тріада депресії». Перший компонент депресивної когнітивної тріади стосується уявлень людини про себе як про нікчому, безпомічну, ні на що не здатну особу. Другий компонент передбачає негативний погляд на оточуючий світ, який змушує людину трактувати свою взаємодію з ним як ланцюжок провалів та поразок, у похмурих схемами або когнітивними структурами, які являють собою базові переконання людини. Ці схеми починають формуватись у дитячому віці на основі особистого досвіду та ідентифікації зі значущими дорослими (батьки, родичі, друзі). Кожна людина створює власну концепцію себе, інших людей, оточуючого світу і концепцію свого існування у цьому світі. Концепції підкріплюються подальшим досвідом і, у свою чергу, впливають на формування нових поглядів, переконань, цінностей, життєвих позицій.

Інформація, яку людина отримує із навколишнього середовища, за А. Беком [9], проходить первинний і більш високий рівень когнітивної обробки. Первинні когнітивні процеси відіграють роль зв'язної ланки між нормальними та патологічними реакціями. Мислення, яке базується на первинній когнітивній обробці, як правило, «примітивне» та інтерпретує життєві ситуації глобальними і відносно грубими методами. Більш високі рівні обробки інформації здійснюють перевірку реальності і виправляють первинне осмислення (концептуалізацію). У випадку порушення функції вищих рівнів когнітивної обробки інформації, первинні реакції можуть переростати у психічні розлади, відбувається «когнітивне

зрушення». Адекватна когнітивна програма переробки інформації замінюється неадекватною («тривожна програма», «депресивна програма», «панічна програма» і т.д.). Коли це трапляється, людина відчуває симптоми тривоги, депресії, паніки. А. Бек зазначає, що кожна людина характеризується унікальною когнітивною вразливістю і чутливістю, яка визначається наявними у неї когнітивними схемами, а отже, різні люди в різній мірі схильні до психічних розладів (неврози, депресії, психопатії).

А.Бек [9] розглядає депресію не просто як емоційний розлад, а як своєрідний когнітивний стан, коли під дією психотравмуючих факторів активізується дисфункціональна схема, «когнітивна тріада депресії». Перший компонент депресивної когнітивної тріади стосується уявлень людини про себе як про нікчему, безпомічну, ні на що не здатну особу. Другий компонент передбачає негативний погляд на оточуючий світ, який змушує людину трактувати свою взаємодію з ним як ланцюжок провалів та поразок, у похмурих тонах змальовувати своє минуле і сьогодення. Третій компонент – це песимістичні очікування стосовно власного майбутнього, що розглядається як безрадісне і безперспективне. Ці когнітивні патерни зумовлюють появу мотиваційних, поведінкових і фізичних симптомів депресії. Депресивні схеми ускладнюють нормальну когнітивну переробку, сприйняття, пригадування інформації. Людина втрачає здатність адекватно інтерпретувати життєві події, у неї виробляється депресивний стиль мислення (самозвинувачення, перебільшення своїх недоліків, загострене почуття відповідальності тощо). А. Бек [9] запропонував програму когнітивної психотерапії, яка широко використовується у роботі з людьми, що страждають від депресивних розладів.

Імпульсом у розвитку біхевіористичного підходу до вивчення депресії послугували експериментальні роботи М. Селігмана [16] та його колег (С. Мейєр, Дж. Гір), що заклали підґрунтя для розуміння депресії як завченої безпорадності. На думку Селігмана, усі життєві ситуації, що спричиняють розгортання депресивних станів, мають одну спільну рису – вони сприймаються людиною як ситуації, котрих вона не може контролювати, особливо їх найважливіші аспекти. Чим частіше з подібними ситуаціями стикається людина, тим більше негативного досвіду вона засвоює, що посилює почуття безпорадності і зумовлює появу депресивних реакцій.

К. Форстер [12], який також є представником поведінкового підходу до вивчення депресії, серед основних її характеристик називає втрату людиною деяких навичок адаптативної поведінки.

Втрачені навички, на думку науковця, заміщаються такими неадекватними реакціями як уникнення, прохання, плаксивість, скарги, драгітлівість. Однією із найбільш вагомих характеристик депресії Форстер [12] вважає зниження частоти тих адекватних поведінкових реакцій у складних життєвих ситуаціях, які отримували позитивне підкріплення (наприклад, зі сторони значущих людей). Схожою до попередніх є й теорія депресії Р. Лібермана і Д. Раскіна [14], на їх думку депресивний розлад поглиблюється внаслідок підкріплення дезадаптивної поведінки, до якої часто вдаються люди у стані депресії.

Розроблені біхевіористами теорії є цінними з точки зору розробки підходів до вивчення конкретних поведінкових реакцій депресивних людей та пошуку шляхів подолання депресії.

Автор інтегративного підходу до вивчення депресивних розладів, Д. Хелл [4], визначає депресію як складний еволюціоністичний процес, що розгортається на трьох рівнях: психологічному, соціальному і біологічному. На психологічному рівні симптоматика депресивних розладів проявляється у сповільненні мислення, викривленому сприйнятті простору та часу (людям у стані депресії здається, що їх життєвий простір звужується, час спливає надто повільно, або ж зовсім зупинився), важких внутрішніх переживаннях, душевній виснаженості та спустошеності. До біологічних симптомів депресії вчений відносить неприємні соматичні відчуття, порушення обміну речовин та біологічного життєвого ритму, неадекватні тілесні відчуття (скутості, нерухомості, безсилля). На соціальному рівні депресія ускладнює спілкування людини та її взаємини з оточуючими.

Д. Хелл [4] наголошує на тому, що депресивні розлади слід розглядати як наслідок тісної взаємодії психологічних (страх втрати, сильний зв'язок з батьками, невпевненість у собі, нарцисична вразливість), біологічних (генетично вразлива конституція, обмежена когнітивно-афективна здатність до переробки почуттів та інформації, депресивна спрямованість спогадів тощо) і соціальних (амбівалентне ставлення до батьків або їх втрата, недостатнє соціальне визнання, нестійке чи негнучке партнерство, втрата значущого об'єкта) факторів. Виходячи з такої позиції, Хелл розробив психо-біо-соціальну модель депресії, у якій цілісно, в єдиній системі представив біологічні, психологічні, соціальні передумови, причини і прояви депресії, їх взаємозв'язок та взаємовплив.

Д. Хелл [4] пропонує розглядати депресію як захисний механізм, який виконує функцію внутрішньої інтеграції і забезпечує виживання

у кризових життєвих ситуаціях. На думку автора зазначених положень, в період життєвої кризи, коли людина втрачає значущий об'єкт, у неї виникає природне почуття змиритися з втратою, страх перед якою набуває патологічного характеру, ситуація стає вкрай небезпечною (виникає ймовірність важкого психічного захворювання). За таких умов спрацьовують психологічні механізми захисту: внаслідок специфічної когнітивно-афективної переробки почуттів, почуття нестерпної печалі не допускається до свідомості людини, її заміщають депресивна пустота, байдужість, апатія.

Узагальнюючи аналіз представлених теорій і концепцій депресії, слід підкреслити наукове і практичне значення кожної з них. Оскільки депресія – надзвичайно складний і багатогранний феномен, на нашу думку, нерационально розглядати її як наслідок лише біологічних, психологічних чи соціальних чинників. Такий підхід є одностороннім. Тільки комплексний аналіз психологічного, соціального та біологічного рівнів депресії, врахування соціокультурних, біогенних, особистіших причин її виникнення дає найбільш повну, розгорнуту і цілісну картину природи депресивних розладів.

Список використаних джерел:

1. Антропов Ю.Ф. Невротическая депрессия у детей и подростков / Ю.Ф. Антропов. – М.: Медпрактика, 2001. – 152 с.
2. Изард К.Э. Психология эмоций / К.Э. Изард; перев. с англ. – СПб.: Питер, 2000. – 464 с. – (Серия «Мастера психологии»).
3. Психиатрия, психосоматика, психотерапия. Серия: Гуманистическая психиатрия / [ред.- сост.: К.П. Кискер, Г. Фрайбергер, Г.К. Розе, Э. Вульф]; пер. с нем. И.Я. Сапржниковой, Э.Л. Гушанского. – М.: Алетей, 1999. – 504.
4. Хелл Д. Ландшафт депрессии / Д. Хелл; пер. с нем. И.Я. Сапозниковой. – М.: Алетей, 1999. – 280 с.
5. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза / К. Хорни. – СПб.: Лань, 1997. – 240 с.
6. Эллис АГ Психотренинг по методу Альберта Эллиса / А. Эллис. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 288с.
7. Abraham K. Notes on the psycho-analytical investigation and treatment of manic- depressive insanity and allied conditions. – New York, 1968.
8. Asberg M., Thoren P., Traskman L. Serotonin depression – a biochemical subgroup within the affective disorders ? // Science. – 1976, 191. – P. 478-480.

9. Beck A.T. Depressive neurosis // Amer. hanbd. hsychiatry. – New York, 1974, Vol. 3. – P. 61-90.
10. Davis J. Theories of biological etiology of affective disorders // International Review of Neurobiology. – 1970, 12. – P. 145-175.
11. Engel G. Anxiety and depression withdrawal: the primary affects of unpleasure // J. Psychoanal. – 1962, 43. – P. 82-97.
12. Forster C.B. A functional analysis of depression // American Psychologist. – 1972, 28. – P. 875-871.
13. Freud S. Mourning and melancholia. – In W. Gaylin (Ed.). The meaning of despair. – New York: Science House, 1968 – P. 50-69.
14. Liberman R.P., Raskin D. Depression: A behavioral formulation // Archives of General Psychiatry. – 1971, 24. – P. 515-523.
15. Rado S. The Problem of Melancholy // Intern. J. of Psychoanal. – 1928, 9. – P. 420-438.
16. Seligman M.E.P., Maier S.F., Geer J. The alleviation of learned helplessness in the dog // J. of Abnormal and Social Psychology. – 1968, 73. – P. 256-262.
17. Tonks CM., Paykel E.S., Klerman G.L. Clinical depression among Negroes // Am. J. Psychyatry. 1970,127. – P. 329-335.

The article is devoted the problem of the depressed disorders. The author examines a system of psychological conditions of personality development has been singled out, which act the part of devices that produce depression disorders.

Key words-: depression, depression disorder, personality, personality development, psychological conditions.

Отримано: 10.12.2009

УДК 37.013.77

І.М. Білецька

РЕФЛЕКСІЯ – ГОЛОВНИЙ ЧИННИК В САМОПРОЕКТУВАННІ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ФАХІВЦЯ

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

Ключові слова: рефлексія, педагогічна діяльність, самооцінка

Термін «рефлексія» в вітчизняній літературі вперше почав використовуватися в 30-40-х роках минулого століття. Аналізуючи

різні підходи до проблеми, слід відмітити наявність двох традицій в трактуванні рефлексивних процесів:

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

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

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

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

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

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

Але в навчальній діяльності немає об'єкта – результати учіння знаходяться в самому суб'єкті, змінюючи сам суб'єкт. Тому в навчальній діяльності самооцінка і рефлексія (авторефлексія) суттєво зближуються.

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

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

Тут діє два механізми – зупинка і фіксація.

Зупинка: необхідно зупинити потік діяльності і як би вийти за її межі. Це не завжди просто – звільнити декілька вільних хвилин серед робочого дня і трішки більше – ввечері. А інколи приходиться виходити свідомості за межі діяльності, не зупиняючи її (ситуація

поточної рефлексії). Ви проводите заняття, все „як завжди”, і раптом ви бачите, що якісь студенти зайняті чимось своїм.

У вас настає „роздвоєння свідомості”: ви продовжуєте вести заняття і одночасно задаєте собі питання: „Що сталося? Можливо моя мова занадто монотонна? (Це вже фіксація на діяльності.) Що застосувати? Зробити зауваження? Або змінити темп мови? Або свідомо допустити помилку, щоб привернути всіх увагу?

Приблизно так і працює наша рефлексія [6].

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

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

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

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

4. Рефлексивна діяльність – вміння педагога аналізувати і адекватно оцінювати свою педагогічну діяльність, розвивати самосвідомість, яка проявляється в самопізнанні, самооцінці і саморегулюванні поведінки; прагнення до особистісного розвитку, самовираження і саморегуляції.

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

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

Рефлексивні процеси пронизують всю професійну діяльність педагога. Вони проявляються:

- в процесі проектування діяльності студентів;
- в процесі практичної взаємодії педагога зі студентами;

- в процесі самоаналізу і самооцінки викладачем вузу власної діяльності.

Предметна область професійної рефлексії педагога включає на погляд Є.В.Чорного [7].

По – перше, усвідомлення і розуміння всієї структури системи власних відношень і взаємовідношень зі всіма суб'єктами навчально – виховного процесу: зі студентами і їх батьками, з колегами і адміністрацією, відношення до предмету, який викладаєш і до системи освіти взагалі;

По – друге, усвідомлення особливостей взаємовідношень всіх суб'єктів навчально – виховного процесу всередині навчального закладу як системи;

По-третє – усвідомлення степені своєї професійної компетентності, включаючи рівень знань, а також комунікативних, методичних і загально – педагогічних знань, вмінь.

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

Професійна рефлексія – це виведення на когнітивний рівень, об'єктивація суб'єктивних переживань, які зв'язані з професійною діяльністю. Адекватне, наскільки це можливо, усвідомлення степені і характеру розрізень між ідеальними образами і реальною ситуацією „Я в професії”, є постійно діючим стимулом до досконалості, особистісного і професійного росту викладача і в цьому бачиться значення професійної рефлексії.

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

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

Професійна свідомість направлена на аналіз різних сторін Я особистості викладача , його професійної діяльності і покликане

визначати межі і перспективи особистісного смислу, тобто внутрішнє мотивування значення для суб'єкта тієї чи іншої дії, вчинку. Представляючи собою систему найбільш складних суджень, знань про діяльність, про себе, про інших і суспільстві, педагогічна свідомість є в той же час результатом виключно індивідуального досвіду, особливим механізмом професійного становлення особистості викладача.

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

Ознаками зрілості професійної рефлексії являється:

- 1) усвідомлення викладачем невідповідності (протиріччя) між реальним і бажаним положенням справ;
- 2) об'єм і степінь диференційованості знань викладачем своїх досягнень і недоліків роботи;
- 3) усвідомлення труднощів в педагогічній роботі;
- 4) степінь відповідності (адекватності) оцінки і самооцінки різних сторін професійно – педагогічної діяльності [4].

Стратегічним напрямком експериментальної роботи є вивчення змістовних і оцінних аспектів системи уявлень викладачів про самих себе як професіоналів в різноманітних професійно значущих позиціях, виділених при дослідженні розвитку психологічної культури. В зв'язку з цим виділені наступні задачі: акцентування уваги молодих викладачів на розвиток блоку важливих професійно значущих особистісних якостей; формування у викладачів в процесі підготовки і професійного удосконалення навиків управління, набуття навиків управлінських дій в нестандартних ситуаціях взаємодії, установка до взаємодії; розвиток установки викладачів на особистісне самовдосконалення шляхом пізнання своїх можливостей і правильної самооцінки досягнутої педагогічної майстерності.

Відмітимо, що реалізація поставлених задач неможлива без розвитку рефлексивності соціально-професійного мислення викладачів [2; 3].

Викладач повинен постійно слідкувати за собою, перевіряти правильність своїх дій, коректувати їх. Збільшення уваги до особистості студента та інших людей, яке складає найближче професійне оточення викладача, вимагає від педагога вміння ставати на позицію іншої людини і аналізувати свою особистість, свої дії з точки зору значимості інших, що суттєво впливає на процес самовиховання особистості викладача і регуляцію його педагогічної діяльності. Такий підхід сприяє викорененню шаблонів в педагогічній діяльності, передбачає багатозначність і варіативність рішень. Це можливо при наявності у викладача рефлексії – важливого компоненту творчості [1; 2].

Отже, для розвитку рефлексії потрібні такі умови:

а) вербальний і невербальний зворотній зв'язок (оцінка оточуючих);

б) порівняння себе з іншими;

в) самоспостереження за своїми думками, почуттями, вчинками (того, що відбувалося) для подальшого управління самим собою;

г) зіставлення свого „Я-сьогоднішнє” з „Я-вчорашнім”.

Список використаних джерел:

1. Алексеев Н. Проектирования и рефлексивное мышление.// Развитие личности. №2, 2002. С. 85-103.
2. Васьковская С.В. Психологические условия формирования профессионального самопознания будущего учителя. Автореф. дис... канд.. психол. наук. 17с.
3. Вязникова Л.Ф. Рефлексия и переживания как единый психологический механизм изменения профессионального сознания руководителей системы образования в процессе их профессиональной подготовки.// Мир психологии, 2002, №4, С 209-215.
4. Коржуев А.В., Попков В.А., Рязанова Е.Л. Рефлексия и критическое мышление в контексте задач высшего образования.// Педагогика, №1, 2002. С.18-22.
5. Ерохина Т.А. Ретроспекция научного знания в контексте формирования у студентов умений рефлексии // Педагогические науки, №4, 2008. С.22-26.
6. Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2004. – 316с.

7. Чёрный Е.В. Инициирования профессиональной рефлексии у педагогов.// Практична психологія та соціальна робота, №3, 2002. С. 1-4.

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

Key words: self- examination, self-consciousness.

Отримано: 10.12.2009

УДК 159.9

І.М. Біла

ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

В статті розглядається проблема творчості, творчої діяльності, висвітлюються різні підходи, визначення та концепції творчості у сучасній психології.

Ключові слова: творчість, творча діяльність, творчі здібності.

Творчість – найдавніша категорія діяльнісного способу існування людини. У філософському контексті творчість є продовженням творчості природи, її складова частина. Суспільство та кожен її член при цьому є суб'єктом творчої діяльності. Наслідком продуктивної праці й творчої думки людини є формування середовища, перебудова природи, розвиток цивілізації. Тобто творчість – це складне, суспільно організоване явище, від якого залежить життя людства.

Незважаючи на те, що творчість є вищим проявом феномену людини, вона, на наш погляд, вивчена найменшою мірою. Проблема творчості, здібностей, обдарованості у психології завжди була гостро дискусійною, багатовимірною, вона по-різному відображалась великими вченими та мислителями.

Роз'яснення цього поняття знаходимо ще у давньогрецького філософа Платона (5-6 ст. до н.е.). «Творче мистецтво, – зазначав він, – є такою здатністю, яка виступає причиною того, чого раніше не було. Усе, що викликає перехід з небуття в буття, є творчість. Отже, створення будь-яких творів мистецтва чи ремесла можна назвати творчістю, а всіх “створювачів” – їх “творцями” [4, с.18].

У спеціальній науковій літературі творчість найчастіше визначається як процес діяльності, результатом якого є створення якісно

нових матеріальних і духовних цінностей, або створення нової реальності, яке задовольняє різні суспільні та особисті потреби.

Психологічно творчість є потребою людини, адже творча діяльність – це не лише відкриття в певній галузі науки, художні досягнення, створення чогось нового, це – народження нових цілей, планів, критеріїв аналізу, оцінок. Їх формування й функціонування включено в структуру розумової чи інших видів діяльності. Творчості вимагає повсякденне життя, з його малими і великими потребами. Для людини вирішення їх є особистісно творчим, і суб'єктивно вона переживає їх як відкриття, як створення оригінального продукту, як новий підхід до відомого. За словами Л.С.Виготського, “як електрика діє та проявляється не тільки там, де велична гроза та засліплива блискавка, але й у лампочці кишенькового ліхтаря, так само і творчість насправді існує не тільки там, де вона породжує видатні історичні твори, але й всюди там, де людина уявляє, комбінує, змінює і створює що-небудь нове, якою б крупинкою не здавалось це нове у порівнянні з творами геніїв” [2, с.6].

Творчість – це складне та багатогранне явище, тому однозначно охарактеризувати його неможливо, саме тому й існує ряд підходів та визначень, що є результатом різних методологічних установок, різних точок зору і, як наслідок, різного розуміння і деколи навіть протилежних уявлень.

До теперішнього часу не визначено єдиного психологічного критерію творчої діяльності. Один з найбільш поширених критеріїв пов'язує творчу діяльність з появою психічних новоутворень: тим загальним, що властиво всім продуктивним процесам (перцептивних образів – за В.П.Зінченко, знань – за В.В.Давидовим, цілей і мотивів – за О.М.Леонтьєвим і О.К.Тихоновим, способів дій – за Я.О.Пономарьовим, пізнавальної мотивації – за О.М.Матюшкіним).

Творчість як діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей, за своєю сутністю є культурно-історичним явищем, і має психологічний аспект: особистісний та процесуальний.

Головне місце в особистісному аспекті займають якості, здібності особистості як суб'єкта творчої діяльності, її потреби, мотиви, знання, вміння, навички, емоції та почуття.

Внутрішньою передумовою, ядром творчої обдарованості є творчий потенціал, пов'язаний зі здатністю ставити і вирішувати суспільно значущі проблеми. Структура творчого потенціалу включає: 1) можливості, які ще не перейшли в здібності; 2) можливості, що активізують реалізацію здібностей; 3) стиль творчої діяльності, зокрема:

- задатки, схильності, які проявляються в підвищеній чутливості, заданій вибірковості, уподобаннях, а також у динамічності психологічних процесів;
- інтереси, їх спрямованість, частота та систематичність проявів, домінування пізнавальних інтересів;
- допитливість, прагнення до створення нового, схильність до розв'язку та пошуку проблем;
- швидкість засвоєння нової інформації, створення асоціативних масивів, схильність до постійних порівнянь, вироблення еталонів для наступного відбору інформації;
- прояви загального інтелекту – розуміння, швидкість оцінок, вибору шляхів розв'язку, адекватність дій;
- емоційна забарвленість процесів пізнання;
- емоційне ставлення, вплив почуттів на процес суб'єктивного оцінювання;
- наполегливість, цілеспрямованість, рішучість, працьовитість, систематичність у роботі, сміливість прийняття рішень;
- креативність – вміння комбінувати, знаходити аналоги, реконструювати, схильність до заміни варіантів, економічність розв'язків, раціональне використання засобів, часу тощо;
- інтуїтивізм – здатність до швидких оцінок, рішень, прогнозів;
- схильність до побудови особистісних стратегій і тактик при розв'язанні загальних і спеціальних нових проблем, задач, пошук виходу із складних, нестандартних ситуацій тощо [7, с.16].

Психологічна наука показала фундаментальне значення діяльнісного підходу до формування творчості (Д.Б.Богоявленська, А.В.Брушлінський, Л.С.Виготський, В.В.Давидов, О.О.В.Запорожець, М.Леонтєв, М.М.Поддяков, Я.О.Пономарьов, В.А.Роменець, С.Л.Рубінштейн та ін.). Творчість розглядається вченими як людська діяльність вищого рівня у процесі пізнання і перетворення оточуючого природного і соціального світу, в результаті чого змінюється й сама людина (форми і способи її мислення, особистісні якості): вона стає творчою особистістю.

Слід відмітити, що творчу діяльність не можна розглядати як дещо відокремлене, підпорядковане властивим тільки їй законам. Вона є закономірним етапом людської діяльності взагалі, підсумком попереднього розвитку форм цієї діяльності, новою, якісною сходинкою формування особистості. Творча діяльність викликається не стільки здібністю до творчості, яка, як і будь-яка інша здібність, розвивається в самій діяльності, але спочатку тими об'єктивними можливостями, які відкриваються людині як результат її попередньої діяльності. В якості

нового етапу діяльності творчість є і новим етапом у розвитку особистості.

На думку Д.Б.Богоявленської, творчість передбачає співпадання мотиву й цілі, тобто захопленість самим предметом, діяльністю. Діяльність не призупиняється навіть тоді, коли виконане вихідне завдання, реалізована першочергова ціль. “У цій здатності не гаснути в отриманій відповіді, - пише Д.Б.Богоявленська, - а загоратися в новому питанні, криється таємниця вищих форм творчості, здатність бачити в питанні дещо нове, таке, що не бачать інші”. У результаті новий продукт діяльності значно перевищує першочерговий задум. В цьому випадку можна говорити про те, що мав місце розвиток діяльності за ініціативою самої особистості (саморозвиток діяльності), що є ознакою творчості [1, с.35].

Складність механізму, структури творчості підтверджується існуванням великої кількості концепцій творчості. Варті уваги й дослідження проблеми творчості, продуктивного мислення зарубіжними психологами (К.Бункер, М.Вейтгаймер, Д.Гілфорд, В.Келлер, К.Коффка, В.Лоуенфельд та ін.).

Основою концепції Дж.Гілфорда є модель структури інтелекту: матеріал – операції – результати. Гілфорд вказав на принципову різницю між двома типами мисленневих операцій: конвергенцією і дивергенцією. Конвергентне мислення (сходження) актуалізується в тому випадку, коли людині, яка розв’язує задачу, треба на основі ряду умов знайти єдиний правильний розв’язок. Таким чином, Гілфорд ототожнював здатність до конвергентного мислення з тестовим інтелектом. Дивергентне мислення визначається ним як “тип мислення, що йде в різних напрямках”. Такий тип мислення допускає зміну шляхів вирішення проблеми, призводить до неочікуваних висновків і результатів.

Операцію дивергенції, разом з операціями перетворення та імплікації, Гілфорд вважав основою креативності як загальної творчої здібності, а оригінальність (адаптивну гнучкість - нетривіальність, незвичність підходу), аудіовізуальну гнучкість (здібність надавати вербальній чи візуальній формі задумані обриси), семантичну спонтанну гнучкість (здатність продукувати різноманітні ідеї в нерегламентованій ситуації), легкість аналогій та протиставлень, експресивну продуктивність визначав – як основні параметри творчості [3, с.183].

Подібний підхід до розуміння творчості й у Дж.Рензулі. Творчість розуміється ним як особливості поведінки особистості, що виражається в оригінальних способах отримання продукту, досягнення розв’язання проблеми, в нових підходах до проблеми з різних точок зору.

Лейтмотивом досліджень проблем мислення у вітчизняній психології стала думка С.Л.Рубінштейна про те, що мислення починається в проблемній ситуації [8]. Ознакою появи проблемної ситуації є виникнення труднощів у досягненні цілі. Проблема ситуація є особливого роду відношенням між особистістю й об'єктивною реальністю, стан невірноваженості, обурення функціонуючої системи “суб'єкт – об'єкт”. Вирішення цього протиріччя вимагає створення або нових речей, або нових якісно нових способів дії. Але створення нового і є творчість.

П. Торренс також визначає творчість через характеристики процесу в ході якого проявляється чутливість до проблем, дефіциту чи прогалин у знаннях, до змішування різнопланової інформації, до дисгармонії елементів оточуючого середовища. Людина визначає ці проблеми, шукає їх розв'язання, висуває припущення і гіпотези про можливі рішення, перевіряє ці гіпотези, модифікує їх, знову перевіряє і остаточно обґрунтовує результати. Коли виявляється відсутність інформації чи дисгармонії її елементів, у людини росте почуття напруженості, яке примушує шукати шляхи його послаблення. Творчий шлях вирішення проблеми полягає в тому, що людина намагається уникнути загальноприйнятих і очевидних розв'язків, досліджує проблему, висуваючи безліч гіпотез, перевіряючи свої здогадки, поки не знайде рішення [9].

Виходячи з цього, О.М.Матюшкін розглядає мислення в проблемній ситуації як творчий процес (1972); важлива, специфічна риса творчого мислення – прогнозування досліджується А.В.Брушлинським (1979); продуктивне (творче) мислення як основа навченості розкривається в дослідженні З.І.Калмикової (1981).

О.М.Матюшкін, спираючись на роботи багатьох дослідників (Дж.Берлайн, А.В.Брушлинський, Е.А.Голубева, Є.І.Ігнат'єв, В.А.Крутецький, Т.В.Кудрявцев, Н.С.Лейтес, М.М.Поддяков, Я.О.Пономар'єв, В.М.Теплов та ін.), вважає принциповим зв'язок талановитості, обдарованості з особливостями власне творчої діяльності, проявами творчості, дослідницької активності й намагається обґрунтувати таку синтетичну структуру творчої обдарованості, включаючи в неї:

- домінуючу пізнавальну мотивацію;
- дослідницьку творчу активність, яка виражається у виявленні нового, в постановці і вирішенні проблем;
- можливість досягнення оригінальних рішень;
- можливість прогнозування і передбачення;

- здібність до створення ідеальних еталонів, що забезпечують високі естетичні, моральні, інтелектуальні оцінки [5].

Згідно з численними дослідженнями (В.М.Дружинін, В.О.Моляко, Я.О.Пономарьов, В.А.Семиченко, С.О.Сисоева та ін.), творчість визначають як системне явище, що включає певну сукупність взаємопов'язаних компонентів, а саме: а) творчі здібності, б) творчий процес; в) індивідуальний розвиток творчих здібностей; г) якості особистості, що забезпечують творчу діяльність.

Вчені визначають творчу особистість через такі її характерні риси: готовність до ризику, імпульсивність, незалежність, нерівномірність успіхів при вивченні різних навчальних предметів, почуття гумору, самотність, пізнавальна скуппульозність, несприймання на віру, критичний погляд на ті речі, які вважають "священними", сміливість уявлення та мислення.

Я.О.Пономарьовим було запропоновано об'єднати особистісні ознаки творчих особистостей у групи (перцепції, інтелекту, характеру, мотивації діяльності). Зокрема, самозізнання видатних людей містять ряд ознак геніальності:

- перцептивні: напруга уваги, вразливість, сприйнятливність;
- інтелектуальні: інтуїція, уява, вигадка, дар передбачення, широта знань;
- характерологічні: відхилення від шаблону, оригінальність, ініціативність, висока самоорганізація, працездатність, наполегливість, захоплення власне творчим процесом, прагнення до творчої діяльності.

З огляду на це, все виразніше звучить думка про те, що творча особистість виступає як цілісний регулятор процесу творчості індивіда, як важлива складова ланка суспільно організованого процесу творчого перетворення світу.

Складний діалектичний характер переплетіння процесуального і особистісного у творчості вивчали українські психологи В.О.Моляко, Н.І.Литвинова, А.Б.Коваленко.

В.О.Моляко була запропонована гіпотетична структура творчої обдарованості, яка орієнтує на 6 основних параметрів, а саме:

- 1) сфера реалізації обдарованості, її переважаючий тип (науково-логічний, техніко-конструктивний, образно-художній, вербально-поетичний, музично-руховий, ситуативний);
- 2) прояви творчості (реконструктивна, комбінаторна творчість, творчість з використанням аналогій);
- 3) прояви інтелекту, що фіксуються у розумінні та структуруванні інформації, постановці задачі, пошуку й конструюванні розв'язань, прогнозуванні розв'язань, гіпотез, задумів;

- 4) динаміка діяльності (повільна, швидка, надшвидка);
- 5) рівень досягнень, що визначається за тими завданнями, що їх ставить перед собою конкретний суб'єкт;
- 6) емоційна забарвленість, що визначається типом емоційних реагувань (натхненний, упевнений, сумнівний) [6].

Дана структура дозволяє охарактеризувати різні типи обдарованості, їх домінуючі ознаки, а також вивчати обдарованість, творчість та її прояви «через» особистість на будь-якому віковому проміжку.

Важливим параметром творчості є також умови, в яких протікає творчий процес (відсутність регламентації пізнавальної активності, наявність позитивного зразка творчої поведінки, створення умов для наслідування, соціальне підкріплення творчої поведінки) та продукт (результат) творчої діяльності.

Все вище сказане створює передумови для розробки ефективної системи вивчення, стимулювання та розвитку творчості, творчої діяльності.

Список використаних джерел:

1. Богоявленская Д.Б. Субъект деятельности в проблематике творчества // Вопросы психологии. – 1999. - № 2. – С.35-41.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Издательство Питер, 2000. – 368 с.
4. Клепиков О.І., Кучерявий І.Т. Основи творчості особи: Навчальний посібник – К.: Вища школа, 1996. – 295 с.
5. Матюшкин А. М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. – 1989. - №6. – С.29-33.
6. Моляко В.О. Актуальні соціально – психологічні аспекти проблеми обдарованості // Обдарована дитина. –1998. - №2. - С.2-6.
7. Моляко В.А. Психология творческой деятельности. - К.: Знание, 1978. – 48 с.
8. Рубинштейн С.А. О мышлении и путях его исследования – М.: Изд-во АН СССР, 1958. – 137 с.
9. Torrance E.P. The search for satorie and creativity. – Buffalo, NY: Creative education foundation. Inc., 1979.

In clause the problem of creativity, creative activity is considered, the different approaches, definition and concepts of creativity in modern psychology are shined.

Key words: creativity, creative activity, creative abilities.

Отримано: 10.12.2009

УДК 164.053:612.821

Т.О. Богуцька

МЕХАНІЗМ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕННЯ: НЕЙРОБІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ

Головною метою даної роботи є узагальнення результатів досліджень в галузі нейробиології та психології, які стосуються механізму прийняття рішення. Розглянуто три стадії процесу прийняття рішення. Даний процес здійснюється завдяки роботі різних нервових центрів, ступінь активності яких є різним на різних етапах прийняття рішення.

Ключові слова: прийняття рішення, мотивація, нервова основа.

Процес прийняття рішення та можливість впливу на нього досліджується фахівцями, що представляють різні науки: психологами, медиками, біологами, військовими, економістами та багатьма іншими. І це зрозуміло. Користуючись сучасною економічною термінологією, можна сказати, що надто високою є ціна питання. Не так давно виникли нові наукові напрями – нейробиологія, когнітивні нейронауки, нейроекономіка. Лише протягом останнього десятиріччя були опубліковані фундаментальні праці, присвячені проблемі прийняття рішення, написані відомими психіатрами (Paulus et al., 2003; Ernst et al., 2004), нейропсихологами (Clark et al., 2004), неврологами (Bechara A., Damasio H., 2002; Bechara, 2004) та психологами (Loewenstein et al., 2001).

Огляд літературних джерел свідчить, щонайкраще відображає сучасний стан досліджень даної проблеми підхід М. Ернст та М. Паулюса (Ernst, Paulus, 2005). Вони вважають, що в цілому прийняття рішення можна представити у вигляді наступної схеми: вхід інформації – обробка інформації – вихід продукту обробки – оцінка результату (зворотній зв'язок). Сам же процес включає три стадії, які частково і тимчасово є незалежними на функціональному рівні. Перша передбачає оцінку інформації, що надходить і вибір одного потоку серед багатьох; друга – селекцію і виконання певної дії; третя – оцінку виконаної дії.

Як відомо, процес прийняття рішення пов'язаний з роботою великої кількості нервових центрів, що включаються в роботу на його різних етапах.

Процес оцінки інформації пов'язаний з активацією як пізнавальних, так і емоційних ділянок головного мозку. До факторів,

які впливають на надання переваги конкретним стимулам, тобто на певну преференцію, відносяться фізичні параметри подразників, характеристики обраного типу реакції (позитивне чи негативне значення, інтенсивність та величина, вірогідність виконання та вчасність, відносна значимість стимулів та їх кількість, попередній досвід реагування на такого роду стимули, зовнішній та внутрішній аспекти, пов'язані із прийняттям рішення). Кожний із зазначених факторів може мати зв'язок з певними нейронними сітками та окремими нейрохімічними системами. Численні дослідження показують, що в найбільшій мірі у зазначених процесах приймають участь такі ділянки лімбічної системи як амігдала, інсула, орбітофронтальна кора та передня частина поясної звивини (Nopak et al., 2004; Heims et al., 2004). Інсула, амігдала, передня частина поясної звивини та медіальна ділянки префронтальної кори утворюють нетворк (тобто сітку) структур, яка допомагає ідентифікувати емоційну значимість подразника, забезпечити дієву відповідь та регулювати відповідний стан (Phillips et al., 2003).

Що стосується другої стадії, то, як уже зазначалось, вона передбачає запуск, реалізацію та завершення тих преференцій, які були визначені в першій фазі. Безпосередню участь у зазначених процесах приймають кора передньої частини поясної звивини та латеральні відділи префронтальної кори. Насамперед, вони забезпечують моніторинг помилок і визначення протиріч). Напряма енергетичний компонент самої дії визначається мотивацією. В свою чергу, мотиваційний компонент діяльності пов'язаний із вентральним стріатумом, амігдалою та вентролатеральними ділянками префронтальної кори (Ernst et al., 2004; Taylor et al., 2004). М. Ернст та М. Паулус (Ernst, Paulus, 2005) зазначають, що складові цієї стадії залишаються недостатньо вивченими на сьогоднішній день. Разом з тим, саме з цією стадією пов'язаний цілий ряд відхилень, притаманних психічним хворобам. До них відносяться, насамперед, дочасно ініційована дія (імпульсивність), незавершена дія (поведінкова фрагментація) та запізнена або недостатньо мотивована дія (психомоторна ретардація).

Третя стадія передбачає отримання результату та його оцінку. Специфічність цієї стадії пов'язана з тим, що в цей час відбувається порівняння отриманого результату із гіпотетичним, який би міг мати місце у випадку іншого вибору на першій стадії. Відчуття незадоволення та розчарування можуть суттєво впливати на подальшу поведінку людини. З іншого боку, досить часто спостерігається здивування, що базується на контрасті між уявною та

реальною діями, і величина якого визначається різницею між отриманим та очікуваним результатами (Mellers and McGraw, 2001).

Адекватна оцінка цієї різниці є надзвичайно важливою для процесу навчання. Електрофізіологічні дослідження на мавпах, проведені В. Шульцом (Schulz, 2002), показали, що оцінка відмінності між очікуваним і отриманим виступає у ролі навчального сигналу, який дозволяє поведінці стати адаптивною. Чим більшою є різниця, тим неочікуванішим є результат і тим сильнішим є навчальний сигнал. Крім того, неочікуваний результат справляє набагато сильніший емоційний та нервовий вплив, ніж очікуваний. Тепер стосовно ділянок головного мозку, які забезпечують перебіг третьої стадії. Слід зазначити, що окрім таких вищезгаданих структур як амігдала, інсула, орбітофронтальна кора, ядра accumbens, які забезпечують емоційне забарвлення даної фази, значну роль виконує медіальна частина префронтального кортексу, включаючи поле № 10 за К. Бродманом (остання має виняткове значення для оцінки результату дії). Саме з нею пов'язують оцінку рівня задоволення, винагороди і формування позитивних асоціацій (Passingham et al., 2000).

Когнітивні та афективні компоненти процесу прийняття рішення змінюються з розвитком індивідуума. Ці зміни досліджені на даний момент недостатньо, особливо це стосується механізму прийняття рішень в дитячому та підлітковому віці. Разом з тим, цікаві данні отримані А. Дамазіо та співавт. (Damasio et al., 1996) в результаті обстеження пацієнтів з ушкодженнями нижньої частини фронтальної кори головного мозку. Як правило, інтелект у них вище середнього або високий, але в значній мірі порушеними є сприйняття і переживання емоцій. Такі хворі не відчувають емоційних реакцій самі і не розуміють емоцій інших людей. Виявилось, що така відсутність емоцій супроводжується ірраціональністю та необдуманістю вчинків. Отже, емоції є невід'ємною складовою процесу прийняття раціональних рішень.

Крім того, літературні джерела свідчать про те, що з точки зору онтогенетичної перспективи, процес прийняття рішення перш за все підпадає під контроль з боку емоцій, а уже пізніше, в процесі розвитку, зростає його зв'язок із пізнавальними процесами, що і піднімає даний процес на вищий, більш зрілий рівень оптимізації механізму досягнення мети.

Надзвичайно важливим питанням, що потребує подальших досліджень, залишається проблема порушень механізму прийняття

рішення. Це стосується розладів як на рівні етапів прийняття рішень, так і нейронних субстратів, що лежать в їх основі..

Список використаних джерел:

1. Bechara A., Damasio H. Decision - making and addiction: Impaired activation of somatic states in substance dependent individuals when pondering decisions with negative future consequences // *Neuropsychologia*, 2002. – № 40. – P. 1675 – 1689.
2. Bechara A. The role of emotion in decision – making: Evidence from neurological patients with orbitofrontal damage // *Brain Cognition*. – № 55. – P. 30 – 40.
3. Damasio A.R., Damasio H., Christen Y. *Neurobiology of decision-making*. – Berlin and New York: Springer Verlag, 1996. – P. 14 – 117.
4. Ernst M., Paulus M.P. Neurobiology of decision making: A selective Review from a Neurocognitive and Clinical Perspective // *Biological Psychiatry*, 2005. – P. 2 – 7.
5. Ernst M., Nelson E.E., McClure E. B., Monk C. S., Munson S., Eshel N. et al. Choice selection and reward anticipation: An fMRI study// *Neuropsychologia*, 2004. – № 42.- P. 1585 – 1597.
6. Heims H.C., Critchley H.D., Dolan R., Mathias C.J., Cipolotti L. Social and motivational functioning is not critically dependent on feedback of autonomic responses: Neuropsychological evidence from patients with pure autonomic failure // *Neuropsychologia*, 2004. – № 42. – P. 1979 – 1988.
7. Hornak J., Bramham J., Rolls E.T., Morris R.G., O’Doherty J., Bullock P.R., Polkey C.E. Changes in emotion after circumscribed surgical lesions of the orbitofrontal and cingulate cortices// *Brain*, 2003. – № 126. – P. 1691 – 1712.
8. Mellers B.A., McGraw A.P. Anticipated emotions as guides to choice// *Curr. Dir. Psychological Science*, 2001. - № 10. – P. 210 – 214.
9. Passingham R.E., Toni I., Rushworth M.F. Specialisation within the prefrontal cortex: The ventral prefrontal cortex and associative learning // *Experimental Brain Res*, 2000. – № 133. – P. 103 – 113.
10. Paulus M.P., Hozack N., Frank L., Brown G.G., Schuckit M.A. Decision making by methamphetamine – dependent subjects is associated with error – rate – independent decrease in prefrontal and parietal activation // *Biological Psychiatry*, 2003. – № 53. – P. 65 – 74.

11. Phillips M.L., Drevets W.C., Rauch S.L., Lane R. Neurobiology of emotion perception: The neural basis of normal emotion perception // *Biological Psychiatry*, 2003. – № 54. – P. 504 – 514.
12. Schulz W. Getting formal with dopamine and reward // *Neuron*, 2002. – № 36. – P. 241 – 263.

The main purpose of this framework is to integrate findings of neurobiology and neuropsychology that explain key processes of the decision making. Three stages of the decision making process were reviewed. Decision making is distributed across various brain centers, which are differently active across these stages of decision making.

Key words: decision making, motivation, neural basis.

Отримано: 22.12.2009

УДК 159.944.4:159.9.07

Т.В.Грубі

СИНДРОМ «ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ» ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

У статті розкрито основні підходи до вивчення синдрому «професійного вигорання» у сучасній психології. Представлено дослідження синдрому «професійного вигорання» в історичній ретроспективі. Проаналізовано основні складові та ознаки синдрому «професійного вигорання». Розподілено на групи симптоми, з яких складається синдром «професійного вигорання».

Ключові слова: синдром «професійного вигорання», основні складові «професійного вигорання», професійний стрес, особистість, симптом.

В умовах соціально-економічних змін, характерних для сучасного суспільства, важливого значення набуває психологічна готовність особистості до гнучкого й адекватного реагування на стресогенні фактори довкілля в усіх сферах життєдіяльності людини, в тому числі, у професійній сфері.

Особливо значущою є психологічна готовність фахівців до професійної діяльності в системі «людина-людина», в якій, за результатами численних досліджень значно посилюється ймовірність професійного стресу і, відповідно, синдрому «професійного вигорання».

Аналіз теоретичної літератури зарубіжних та вітчизняних дослідників свідчить про те, що синдром «професійного вигорання» – це один з новітніх в психологічній літературі механізмів

психологічного захисту. І через свою «новизну» його визначення не є чітким, не зважаючи на чималий інтерес, проявлений як громадськістю, так і фахівцями до вищезазначеного синдрому [8].

Так, досліджувалися зміст, прояви, чинники професійного вигорання особистості загалом [1; 2; 5; 17; 18; 24; 28; 31] і в окремих професіях, зокрема, [4; 9; 15; 20; 21; 26; 27]. Також розроблені технології профілактики подолання синдрому «професійного вигорання» в організаціях [11].

Аналіз літератури показує, що науковці вживають різні терміни, такі як «емоційне вигорання», «психічне вигорання» та «професійне вигорання». На нашу думку, доцільно вживати термін «професійне вигорання», оскільки цей термін дозволяє розглядати дане явище в аспекті особистої деформації професіонала під впливом тривалого професійного стресу, оскільки професійне вигорання являє собою складний набутий психофізіологічний стереотип емоційної, частіше за все професійної поведінки, який визначається як емоційне, розумове і фізичне виснаження від довготривалого залучення до стресової ситуації.

Американський психіатр Х. Дж. Фрейденбергер у 1974 році ввів термін «професійне вигорання» (англ. «professional burnout») як характеристику психічного стану здорових людей, які знаходилися у інтенсивному спілкуванні з клієнтами, пацієнтами, що постійно перебувають в емоційно насиченій атмосфері при наданні професійної допомоги, наприклад: лікарі, юристи, соціальні працівники, психіатри, психологи, вчителі, менеджери, тощо [28]. Адже ключову роль у синдромі «професійного вигорання» відіграють емоційно ускладнені або напружені відносини в системі «людина – людина» згідно класифікації Клімова [12].

На перших етапах дослідження синдрому, під «вигоранням» мали на увазі стан знесилення з почуттям власної безпорадності. Поступово термін став змістовно неоднозначним, що призвело до ускладнень під час його вивчення.

Спочатку, дослідження професійного вигорання мали здебільшого описовий та епізодичний характер. Але в 1981 році Крістіна Маслач, одна з провідних фахівців з вивчення професійного вигорання, деталізувала цей феномен як особливий стан, що включає відчуття емоційного виснаження, знесилення; симптоми дегуманізації та деперсоналізації; негативне самосприйняття, та в професійному плані – втрату професійної майстерності [25].

На даний момент не існує єдиної точки зору на зміст та суть професійного вигорання та його структуру. Синдром «професійного

вигорання» деякі дослідники (Е. Махер, К. Кондо) розглядають як різновид стресу, де клієнти соціальних служб виступають як стресогенні чинники. Проте інші дослідники не ототожнюють ефект «вигорання» і професійні стреси, розглядаючи професійне вигорання не як різновид стресу, а як результат впливу комплексу стресогенних чинників (К.Маслач, А.Р.Абрумova, В.В.Бойко).

У вітчизняній психології дана проблема представлена у роботах Л.М.Карамушки, Т.В.Зайчикової [22], А.М.Видай, Г.В.Ложкіна [14], В.І.Ковальчук [15]. Представлені автори вважають, що існує плутанина у поняттях «перенапруга», «вигорання» та «перевтомлення», тому вони пропонують власні інтерпретації. Так, вигорання являє собою психофізіологічну реакцію, обумовлену частковими, іноді надмірними, але, як правило, малоефективними зусиллями, направленими на задоволення трудових потреб.

О.В.Тімченко вважає, що професійне "вигорання" – це не втрата творчого потенціалу, не реакція на нудьгу, а, скоріше, емоційне виснаження, що виникає на фоні стресу, який викликаний міжособистісним спілкуванням [23].

Також синдром «професійного вигорання» можна визначити як стресову реакцію, яка виникає внаслідок довготривалих професійних стресів середньої інтенсивності [6].

Психологічний словник дає таке визначення:

«ВИГОРАННЯ» – професійний термін для позначення стану соціального працівника, який розчарувався в роботі в результаті труднощів, з якими він/вона стикається, або загубив/ла інтерес до роботи – англ. *burnout*; нім. *Verbrennung* f=, -en; угор. *kceges*; рос. *Выгорание* [цит. за 19].

Синдром «професійного вигорання» належить до Міжнародної класифікації хвороб. У класифікаційній рубриці «Проблеми, пов'язані з труднощами управління власним життям» синдром можна знайти під номером Z73. Згідно з визначенням ВОЗ (2001), «синдром вигорання – це фізичне, емоційне чи мотиваційне виснаження, що характеризується порушенням продуктивності у праці й стомленістю, безсонням, зниженням імунітету, а також вживанням алкоголю та інших психоактивних речовин з метою отримати тимчасове полегшення, що має тенденцію до розвитку фізіологічної залежності і (у багатьох випадках) суїцидальної поведінки» [цит. за 27].

На сьогоднішній день розроблено декілька основних підходів до вивчення синдрому «професійного вигорання».

В *першому підході* професійне вигорання розглядається як стан фізичного, психічного і передусім емоційного виснаження, яке викликане довготривалим перебуванням в емоційно перевантажених ситуаціях спілкування. Професійне вигорання трактується як синдром «хронічної втоми».

Другий підхід розглядає професійне вигорання як двовимірну модель, що складається з емоційного виснаження та з деперсоналізації, тобто погіршення ставлення до інших, а іноді й до себе.

Третій підхід є найпопулярнішим, який запропонували американські дослідники К. Маслач і С. Джексон. Вони розглядають синдром професійного вигорання як трьохкомпонентну систему, яка складається з емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції власних особистісних досягнень [30].

К. Маслач та інші дослідники (Б. Пелман та Є. Хартман) вважають, узагальнили чисельні визначення «вигорання», дійшли до висновку, що цей синдром складається з трьох основних складових [10]:

- *Емоційне виснаження*, як емоційне перенапруження, почуття емоційної і фізичної спустошеності, вичерпаності емоційних ресурсів й втоми, викликане власною роботою або тривалим перебуванням в емоційно перевантажених ситуаціях спілкування; характеризується «особливим» ставленням до роботи, тобто «ідентифікацією з роботою», професійна діяльність стає головною цінністю та змістом усього життя. Людина відчуває, що більше не може віддаватися роботі, як раніше. У випадку невідповідності між власним внеском та отриманою чи очікуваною винагородою з'являються перші симптоми вигорання [21]. Після періоду відпочинку (вихідні, відпустка) дані прояви зменшуються, проте після повернення в колишню робочу ситуацію поновлюються [16]. На початковій стадії розвитку синдрому «професійного вигорання» професійна діяльність стає головною цінністю та змістом усього життя. У випадку невідповідності між власним внеском та отриманою чи очікуваною винагородою з'являються перші симптоми вигорання. Серед симптомів, що виникають першими, можна відокремити загальне почуття втоми, вороже ставлення та неприйняття роботи, колег, клієнтів; невизначене почуття занепокоєння, сприймання професійної діяльності як такої, що постійно ускладнюється і стає менш радісною та бажаною, тобто менш результативною.

- *Деперсоналізацію* (цинізм), тобто погіршення ставлення до себе і оточуючих; контакти з клієнтами стають знеособленими і

формальними. Виникають негативні установки, які спочатку можуть мати прихований характер і виявлятися у внутрішньому роздратуванні, яке з часом проривається назовні і призводить до конфліктів. Деперсоналізація - це зміна самосвідомості, для якої характерне відчуття втрати власного «Я» і болісне переживання відсутності емоційної залученості у відношенні до роботи та близьких. Деякі дослідники розглядають поняття деперсоналізації як негативне ставлення не тільки до клієнтів, але й до праці, її предмета в цілому [21]. Фахівці використовують самоусунення, як спробу впоратись з емоційними стресорами на роботі через зміну ставлення до клієнта через емоційне відчуження. У крайніх проявах людину майже нічого не хвилює з професійної діяльності, майже ніщо не викликає емоційного відгуку – ні позитивні обставини, ні негативні. Втрачається інтерес до клієнта, він сприймається як неживий предмет, навіть присутність якого деколи неприємна [16]. Деперсоналізація можлива здебільшого при психічних захворюваннях, а також в легкій формі у здорових людей при емоційних перевантаженнях [3].

На думку К. Маслач, психокорекція ефективна тільки на перших двох стадіях. Після переходу розвитку синдрому на третю стадію вигорання усувається тільки за допомогою тривалої глибокої психотерапії [29].

• *Редукцію власних професійних досягнень (зниження робочої продуктивності)*, яка виявляється в заниженні оцінки власної компетентності, невдоволеності собою, зменшенні цінності своєї діяльності, негативному відношенні до себе як до особистості, з'являється байдужість до роботи, усвідомлення неуспіху [13; 18]. Саме за таких умов професійні ситуації стають найбільш напруженими і «вибухонебезпечними», вимагають значної мобілізації психічних сил. При такому ставленні до роботи будь-яка, навіть незначна невдача сприймається як особистісна, а зауваження з боку керівництва – як претензії до самого себе. Пізніше розвинута сильна залежність від роботи може призводити до повного розпаду й екзистенціальної порожнечі [21].

Подібні прояви «професійного вигорання» виявив російський учений В. В. Бойко, який описав такі його симптоми:

- 1) емоційний дефіцит;
- 2) деперсоналізація тобто цинічне ставлення до своєї праці та її об'єктів;
- 3) психосоматичні і психовегетативні порушення тощо [2].

Вищевказані компоненти відображають специфіку тієї професійної сфери, в якій уперше виявили даний феномен. Особливо це стосується деперсоналізації, що відбиває стан сфери соціального обслуговування людей і надання їм допомоги. Дослідження останніх років підтвердили правомірність цієї структури і дозволили істотно розширити сферу її поширення, включивши професії, не пов'язані із соціальною сферою, що призвело до певної модифікації поняття «вигорання» та його структури.

Вигорання супроводжується психологічним, емоційним, а інколи і фізичним відходом від активності у відповідь на надмірний стрес або незадоволеність. На даний момент виділяють близько ста симптомів, які так чи інакше пов'язані з синдромом «професійного вигорання». Аналіз теоретичної літератури [7] дозволив нам виділити симптоми професійного вигорання та розподілити їх на п'ять основних груп:

1. Психофізичні симптоми: почуття постійної втоми; відчуття емоційного і фізичного виснаження, загальна астения, постійні головні болі, розлади шлунково-кишкового тракту, порушення сну, загострення хронічних захворювань, поганий загальний стан здоров'я тощо.

2. Емоційні симптоми: зниження сприйнятливості і реактивності на зміни зовнішнього середовища, байдужість, пасивність, депресія, брак емоцій; негативізм в роботі і особистому житті; нездатність ухвалювати рішення; відчуття розчарування, образи; розвиток різних фобій; відчуття фрустрації, безпорадності, безнадійності, невпевненості; відчуття загнаності в клітку, тощо.

3. Поведінкові симптоми: ухиляння від професійної діяльності, зниження ентузіазму стосовно роботи, байдужість до результатів; невиконання важливих, пріоритетних завдань і «застрягання» на дрібних деталях; зменшення кількості контактів з колегами, клієнтами; нестача енергії та ентузіазму.

4. Інтелектуальний стан: зменшення інтересу до нових теорій та ідей в роботі; труднощі в концентрації уваги; надання переваги стандартним шаблонам, рутині, ніж творчому підходу; цинізм або байдужість до нововведень та новітнім підходам; пасивна участь або відмова від участі в розвиваючих експериментах (тренінгах, освітніх курсах); формальне виконання роботи.

5. Соціально-психологічні симптоми: часті нервові «зриви», почуття неусвідомленого занепокоєння і підвищеної тривожності, почуття гіпервідповідальності; загальна негативна установка на

життєві і професійні перспективи; втрата ідеалів, надій або професійних перспектив; деперсоналізація, тощо.

Професійне вигорання розглядають як професійну кризу, пов'язану з роботою у цілому, а не тільки з міжособистісними стосунками. Це надає можливість припустити, що суперечливі питання та проблеми, що виникають при аналізі впливу окремих незалежних факторів на вигорання, можуть бути відбиттям сукупного впливу професії, її соціального статусу, престижу у суспільстві та інших характеристик [26].

Виникнення «вигорання» непов'язане однозначно з індивідуальним або ситуаційними чинниками, скоріше воно є результатом складної взаємодії індивідуальних особливостей людини, її міжособистісних стосунків, професійної і робочої ситуації, в якій знаходиться людина.

На думку дослідників, порушення можуть торкатися різних сторін трудового процесу – професійної діяльності, особистості професіонала, професійного спілкування. Ці порушення зазвичай полягають в тому, що у людини розвивається професійне вигорання – симптомокомплекс, який складається з набору негативних показників, під впливом яких руйнується особистість фахівця, він не може використовувати притаманні йому особистісні можливості і засоби у зв'язку із станом психічної втоми або втрачає свої трудові уміння і навички. В результаті відбуваються порушення і деформація професійної діяльності, знижується результативність праці в цілому.

ВИСНОВКИ

Аналіз теоретичних підходів до вивчення синдрому «емоційного вигорання», дозволяє зробити такі висновки:

а) вигорання – це особливий стан людини, який є наслідком професійних стресів. Синдром «професійного вигорання» – складний психофізіологічний феномен, який визначається емоційним, розумовим і фізичним виснаженням внаслідок тривалого емоційного навантаження, виражається в депресивному стані, відчутті втоми і спустошеності, недоліку енергії і ентузіазму, втраті здібностей бачити позитивні результати своєї праці, негативній установці відносно роботи і життя взагалі;

б) існують різні думки щодо причин виникнення вигорання і самих симптомів професійного вигорання. Дослідники вважають, що головне джерело вигорання – це взаємодія з людьми;

в) синдром «професійного вигорання» складається з трьох основних складових: емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції власних професійних досягнень;

г) виділено п'ять основних груп симптомів професійного вигорання: психофізичні, емоційні, поведінкові, інтелектуальний стан та соціально-психологічні симптоми. Симптоми даного синдрому не мають чіткої специфіки і можуть варіюватися від легких поведінкових реакцій (дратівливість, стомлюваність в кінці робочого дня, тощо) до психосоматичних та невротичних розладів.

Список використаних джерел:

1. Аминов Н.А., Молоканов М.В. Социально-психологические предпосылки специальных способностей школьных психологов / Н.А.Аминов, М.В.Молоканов // Вопросы психологии. – 1992. – № 1. – С. 74-83.
2. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. – М.: Наука, 1996. – 154 с.
3. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике.—СПб.: Питер, 2001
4. Булатевич Н.М. Синдром емоційного вигорання вчителя: роль індивідуальних й організаційних чинників / Н.М.Булатевич // Вісник Київського університету ім. Т.Г.Шевченка. – Серія: Соціологія. Психологія. Педагогіка. – Вип. 22-23. – К., 2005. – С. 47-50.
5. Водопьянова Н.Е. Профессиональное выгорание и ресурсы его преодоления // Психология здоровья: Учебник для вузов / ред. Г.С.Никифоров. – СПб.: Питер, 2003. – С. 548-574.
6. Гремлинг С., Ауэрбах С. Практикум по управлению стрессом. – СПб.: Питер, 2002. – 240 с.
7. Грубі Т.В. Особливості вияву синдрому професійного вигорання у працівників державної податкової служби України / Т.В.Грубі // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка; за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – 2009. – Т.1 – Ч.24 – С.213-217.
8. Демина Л.Д., Ральникова И.А. Психическое здоровье и защитные механизмы личности. Учебное пособие / Л.Д.Демина, И.А.Ральникова. –Барнаул: Изд-во Алтайского государственного университета, 2000. - 123 с.
9. Зайчикова Т.В. Особливості прояву та детермінанти синдрому «професійного вигорання» у педагогічних працівників / Т.В.Зайчикова // Актуальні проблеми психології. Том 1.:

- Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – К.: Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – 2003. – Частина 9. – С. 103-108.
10. Ильин Е.П. Мотивы и мотивация. – СПб.: Питер. – 2000 (серия "Мастера психологии").
 11. Карамушка Л.М., Зайчикова Т.В., Ковальчук О.С., Федосова Г.Л., Філатова О.Ф., Філь О.А. Комплекс методик для діагностики синдрому „професійного вигорання” у вчителів / Л.М.Карамушка, Т.В.Зайчикова, О.С.Ковальчук, Г.Л.Федосова, О.Ф.Філатова, О.А.Філь. – К.: «Міленіум», 2004. – 24с.
 12. Климов Е.А. Введение в психологию труда: учебник для вузов / Е.А.Климов. – М.: ЮНИОН, 1998. – 350 с.
 13. Леонова А.Б. Основные подходы к изучению профессионального стресса//Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы.–2001.– №11.– стр.2-16.
 14. Ложкин Г.В., Выдай А.М., Психическое «выгорание» лидера // Персонал. – 1999. - № 6. – С. 36-43.
 15. Ложкин Г.В., Ковальчук В.И. Проблема бессознательного и психологическое выгорание спортивного педагога / Г.В.Ложкин, В.И.Ковальчук // Психология. – 2001. – № 5. – С. 21-71.
 16. Макарова А.Г.Синдром емоційного «вигорання» Інтернет ресурси: <http://www.psyinst.ru/library.php?part=article&id=2>
 17. Маслач К. Профессиональное выгорание: как люди справляются / К.Масач // Практикум по социальной психологии .– СПб: Питер, 2001. – 234 с.
 18. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы / В.Е.Орел // Психологический журнал. – 2001. – Т.22. – №1. – С. 90-101.
 19. Психология. Словарь/ Петровский А.В. Ярошевский М.Г. 2-е издание исправленное и дополненное.–М.: Политиздат, 1990.– 494 с.
 20. Ронгинская Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях / Т.И.Ронгинская // Психологический журнал. – 2002. – Т.23. – №3. – С. 85-95.
 21. Самикіна Н., Сулицький В. Синдром вигорання у працівників пенітенціарної системи / Н.Самикіна, В.Сулицький // Соціальна психологія. – 2004. – №4(6). – С. 43-48.
 22. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти/

- За наук.ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, Т.В. Зайчикової – К.: Міленіум, 2004. – 264 с.
23. Тімченко О.В. Професійний стрес працівників органів внутрішніх справ України (концептуалізація, прогнозування, діагностика та корекція) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.06 «Юридична психологія» / О.В.Тімченко. — Х., 2003. — 35 с.
 24. Трунов Д.Г. "Синдром сгорания": позитивный подход к проблеме / Д.Г.Трунов // Журнал практического психолога. – 1998. – №5. – С. 84-89.
 25. Фирсов М.В., Студенова Е.Г. Теория социальной работы: учеб. пособ. [для студ. высш. учеб. заведений] / М.В.Фирсов, Е.Г.Студенова. –М.: Владос, 2001.– 432 с.
 26. Форманюк Т.В. Синдром «Эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т.В.Форманюк // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 57-64.
 27. Юрьева Л.Н. Профессиональное выгорание у медицинских работников: формирование, профилактика и коррекция / Л.Н.Юрьева. – К.: Сфера, 2004. – 272 с.
 28. Freudenberger H. J. Staff burn-out / H.J.Freudenberger // Journal of Social Issues. – 1974. – № 30. – P. 159–166.
 29. Maslach C., Goldberg J. Prevention of burnout: new perspectives. // Applied and Preventive Psychology, V. 7, 1998. — P. 63 – 74.
 30. Maslach, C. & Jackson, S. E. (1986). The Maslach Burn-Out Inventory Manual (2nd edn.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
 31. Schaufeli W.B., Enzmann D. The burnout companion to study & practice; a critical analysis / W.B.Schaufeli, D.Enzmann. – L.: Taylor and Francis, 1998. – P.77-85.

In the article main approaches to the syndrome of professional burn-out in modern psychology are considered. Scientific research of the syndrome of professional burn-out is presented in a historical retrospective view. Main constituents and signs of this syndrome are analysed. Symptoms of professional burn-out are distributed into classes.

Keywords: syndrome of professional burnout, main constituents of the syndrome, professional stress, personality, symptom.

Отримано: 22.12.2009

УДК 616.89-008.4-053.89: 616.831-06: 616.89-008.454 -07-08-084

ДЕПРЕСИВНІ РОЗЛАДИ У ХВОРИХ ПОХИЛОГО ВІКУ

В умовах зниження соціально-економічного рівня життя старіння населення супроводжується погіршенням фізичного та психічного стану людей похилого віку. На фоні розвитку інволютивних процесів в організмі з віком послаблюються процеси адаптації, посилюється вплив соматичних факторів, які призводять до самодеструктивного психологічного негативізму, виникненню депресивних станів, які, в свою чергу, посилюють інвалідизацію і знижують якість життя як самих пацієнтів, так і їх піклувальників. Це зумовлює необхідність своєчасного виявлення, діагностики та адекватної корекції депресивних розладів у літніх людей та осіб похилого віку.

Ключові слова: депресивні розлади, похилий вік, психокорекція

Вступ. Близько 2/3 осіб похилого віку (старіше за 65 років) мають депресивну симптоматику різного ступеня вираженості. При обмеженні людей похилого віку соматичні скарги та когнітивні порушення можуть маскувати депресивні прояви. Тому в клінічній практиці завжди необхідно виключити наявність депресії. Існують суттєві відмінності від перебігу депресії в молодому та похилому віці. Найчастіше зустрічаються з літніми людьми, які страждають на депресивні розлади, лікарі загальної практики, психологи, ніж психіатри та психотерапевти. Існують деякі аспекти, які затруднюють лікування таких пацієнтів внаслідок недооцінки виявленої патології, яка часто трактується родичами хворого як “вікові особливості”, “стареча тривога” та ін. По-перше, депресія часто сприймається як частинна природнього старіння. По-друге, існує думка, що призначення антидепресантів та транквілізаторів призводить до серйозних ускладнень, які посилюють інвалідизацію або депресивні розлади – це тільки психіатрична, а не медико-соціальна проблема [4, 5]. Лікар загальної практики або психолог повинен відкинути деякі загальноприйняті ідеї та враховувати наступне:

1) особам похилого віку часто не характерна легітимна тужливість або печаль;

2) депресія в похилому віці не обмежується меланолією, синдромом самознищення та самозвинувачення.

За даними багатьох дослідників поширеність депресивних розладів в похилому віці складає 30-35% [5].

Поліморфізм клінічних проявів депресії в похилому віці полягає в трьох основних симптомокомплексах: *соматичний* (скарги і симптоми) – замаскована депресія; *когнітивний* (порушення пам’яті, уваги та поведінки) – псевдементна депресія та *психічний*

(іпохондрії, манії та делірії) – справжня депресія [1]. Тривожна симптоматика при депресії вимагає призначення транквілізаторів, але використання анксиолітиків не є лікуванням депресії. Без антидепресивної терапії тривожний синдром тільки згладиться, а депресивні прояви будуть поглиблюватись [2]. Це вимагає призначення антидепресантів в дозі, яка забезпечує терапевтичний ефект, але при постійному контролі лікаря для запобігання побічних проявів. Вік хворих вносить суттєві зміни в процеси абсорбції, транспорту, метаболізму, розподілу та виділення антидепресантів. Трициклічні антидепресанти в похилому віці тривалий час мають підвищену концентрацію в плазмі крові, а в деяких селективних інгібіторів зворотнього захвату серотоніну (пароксетін, циталопрам) період напіввиведення суттєво збільшується [3]. При цьому фармакокінетика інших представників цього класу (флуоксетін, флувоксамін) відповідає молодим особам [4].

Діагностика депресивного синдрому в похилому віці.

Перш за все, необхідно з'ясувати етіологічний чинник, який запустив механізм депресивного синдрому (особисте горе, зміна образу життя та соціального статусу, сумація дрібних психотравмуючих факторів тощо), наявність депресивних епізодів в минулому, з'ясування сімейного і персонального анамнезу для розуміння причинно-наслідкової проблеми. Особливу увагу слід звернути на типові прояви депресивного синдрому, які є достатніми для швидкої діагностики та початку психокорекції, а саме:

- 1) ранішня кваліть, яка значно порушує побутові навички, навіть до повної бездіяльності;
- 2) сповільнення когнітивних процесів, що супроводжується психомоторною загальмованістю, звуженням кола інтересів, байдужістю до оточуючих;
- 3) спотворення добового біоритму в поєднанні з безсонням та зміною режиму харчування (зменшенням кількості вживаємої їжі та тенденцією до розвитку анорексії або, рідше навпаки, булемії);
- 4) характерологічні зміни особистості (подроздривність, гнівливність, дисфорія, капризність);
- 5) емоційні порушення (апатія, песимізм, зниження самооцінки, постійне самозвинувачення).

Соматична (замаскована) депресія характерна наявністю сенестопатичного синдрому з больовими відчуттями в суглобах, грудній або черевній порожнині, промежені, цефалгіями або кардіалгіями *без помітних змін психічного статусу.*

Когнітивна (псевдодементна) депресія проявляється порушенням пам'яті, уваги та поведінки зі зниженням інтелектуальних можливостей. При цьому власні ознаки депресії слабо виражені. Основним діагностичним засобом виявлення цього типу депресивного синдрому є ретельний збір персонального та сімейного анамнезу, а також диференційна діагностика цього стану з власне деменцією.

Психічна депресія, яка зустрічається в похилому віці, є прерогативою психіатрів, адже вона завжди супроводжується вираженою психотичною симптоматикою (наприклад, делірій з депресією) і потребує складної диференційної діагностики.

Принципи корекції депресивних розладів

1. Антидепресивна терапія повинна бути призначена всім пацієнтам з діагностованим депресивним розладом.

2. Медикаментозна терапія – базове лікування антидепресантами, а не транквілізаторами.

3. Зниження дозування ліків в залежності від віку (50-75% дози, яка призначається дорослим).

4. Пацієнти з першим депресивним епізодом повинні приймати антидепресанти протягом 6 місяців після регресу симптомів, пацієнти з рекурентною депресією – 2 роки і більше.

5. Пацієнти, які відмовляються від прийому транквілізаторів, повинні отримувати психотерапію у вигляді проблемно-розрішуючих та когнітивно-біхевіоральних методик.

Можливі побічні ефекти трициклічних антидепресантів в осіб похилого віку

- 1) седативний ефект;
- 2) постуральна гіпотензія;
- 3) труднощі сечопуску;
- 4) сплутаність свідомості;
- 5) порушення чіткості зору.

Психотерапія при депресивних розладах

1. *Когнітивна терапія* націлена на усунення симптому через ідентифікацію і корекцію викривленого негативно забарвленого мислення пацієнта в даний момент часу.

2. *Інтерперсональна терапія* направлена на з'ясування соціальної ролі пацієнта та усунення її дискордантності, а також вироблення гнучкої зміни соціальних ролей.

3. *Поведінкова терапія* передбачає функціональний аналіз поведінки, який включає навчання пацієнта плануванню діяльності, самоконтролю, соціальним навикам і вирішенню власних проблем.

4. *Короткотривала динамічна психотерапія* направлена на вирішення центральних конфліктів на основі гармонізації особливостей особистості і ситуаційних змінних.

5. *Сімейна терапія* передбачає зміцнення або відновлення сімейних взаємовідносин та зниження стресу.

Успіх в корекції депресивних розладів залежить:

- від довірливого спілкування між лікарем, психологом/психотерапевтом та пацієнтом, а також, при можливості, з сім'єю;

- забезпеченні пацієнта та членів його сім'ї інформацією про депресивний розлад з необхідними роз'ясненнями в доступній для них формі;

- залучення пацієнта до обговорення варіантів лікування, що дасть можливість підвищити ймовірність дотримання ним правил лікування і, тим самим, ефективність терапії.

Список використаних джерел:

1. Бек А., Раш А. и др. Когнитивная терапия депрессии. – Спб.: Питер, 2003.
2. Соловьева А.Д., Санькова Т.А. Лечение тревожно-депрессивных расстройств кардиологии // Лечащий врач. -2005, №9. – С.50-53.
3. Nyth A.L., Gottfries C.G., Lyby K. et al. A controlled multi-center clinical study of citalopram and placebo in elderly depressed patients with and without concomitant dementia // Acta Psychiatr.Scand. – 1992. – P. 138-145.
4. Tollerson G.D., Homan S.L. Analysis of the Hamilton depression rating scale factors from a double-blind, placebo-controlled trial of fluoxetine in geriatric major depression // Int. Clin. Pharmacol. – 1993. – P. 253-259.
5. Katona C., Livingston G. Comorbid depression in older people. – London: Martin Dunitz Ltd., 1997. – 82 p.

In the conditions of decline of socio-economic standard of living of senescence of population accompanied worsening of bodily and mental condition of older people. On a background development of processes of involution in an organism the processes of adaptation relax with age, influencing of somatic factors which result in selfdestructive psychological negativism increases, to the origin of depressions, which, in the turn, strengthen disability and reduce quality of life of both patients and their trustees. It predetermines the necessity of timely exposure, diagnostics and adequate correction of the depressed disorders for seniors and older persons.

Keywords: depressed disorders, declining years, psychocorrection

УДК 159.9

В. Т. Грубляк

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ І ЇХ КОРЕКЦІЯ В ОСІБ МОЛОДОГО ВІКУ ПРИ ДЕЯКИХ ЗАХВОРЮВАННЯХ

Проведено дослідження психологічного стану осіб молодого віку і особливостей психологічного стану при астено-вегетативному синдромі, захворюваннях шлунково-кишкового тракту та гіпертонічній хворобі, освітлені фактори ризику і причини розвитку цих хвороб і порушень психологічного стану. Обґрунтовані шляхи профілактики і коректування змін реактивності психологічного стану і зміцнення здоров'я осіб молодого віку.

Ключові слова. Психічний стан, стан здоров'я, астено-вегетативний синдром, гастрит, виразкова хвороба, холецистит, дискінезія жовчних шляхів, гіпертонічна хвороба, здоровий спосіб життя.

Актуальність проблеми психологічного стану людини підтверджується практикою, про що свідчить наказ Комітету з охорони праці та Міністерства охорони здоров'я України {1998}. Наслідки Чорнобильської катастрофи істотно вплинули на фізичне і психічне здоров'я громадян України. Особливо актуальною є ця проблема для осіб молодого віку, які перебувають на етапі визначення життєвих цінностей, вироблення переконань в духовній і фізичній сферах {1,2,3,8}. Дослідження {5,7,10} свідчать, що 40% осіб молодого віку мають слабе психічне і фізичне здоров'я, майже 30% – різні межеві психічні відхилення, які потребують психологічної допомоги. Експерти ВООЗ доповідь Комітету "Психічне здоров'я і психосоціальний розвиток дітей (1979)" пов'язують порушення психічного здоров'я як із соматичними захворюваннями, або дефектами фізичного розвитку, а також із різноманітними несприятливими чинниками та стресами, які впливають на психіку і пов'язані із соціальними умовами {4,6,7}. Особливе місце у створенні умов психологічного здоров'я кожної людини належить організації психологічного комфорту, як фактору здорового способу життя {3,6,8}. Одночас ряд досліджень свідчить про велике значення соціально-психологічних факторів у формуванні психічного здоров'я {7,8,10,14}, розвитку психогенних захворювань і декомпенсації психопатій {9,12,13}.

Мета роботи. Вивчити частоту і виразність функціональних порушень з боку нервової системи і динаміку психологічних особливостей осіб молодого віку при астено-вегетативному синдромі, вегетоневрозі, захворюваннях шлунково-кишкового тракту (гастритах, виразковій хворобі, хронічному холециститі, дискінезії жовчних шляхів), гіпертонічній хворобі у 2007 – 2009 роки; розробити заходи профілактики розвитку і корекції функціональних змін в психологічному стані нервової системи при деяких захворюваннях .

Матеріал і методи дослідження. Дослідження 2007-2009 роки проведено на бази вищих навчальних закладів м. Кам'янець-Подільського за даними амбулаторних карт, щорічних звітів медичних оглядів, диспансеризації і захворюваності студентів, а також аналізу відомостей анкетування з питаннями по вивченню соціального стану і психологічних особливостей із включенням запитань з загального опитувальника, тесту смсложиттєвих орієнтацій Д.А. Леонтева (СЖО; скороченого багатфакторного опитувальника особистостей, 2001; характерологічного опитувальника К. Леонгарда, 2000; опитувальника по якості життя (SF-36), 2004; шкали самооцінки Спілберга-Ханіна, 1976. Використано методи: динамічного спостереження, порівнювального аналізу, анкетування; кількість спостережень визначалась в числах і відсотках.

Результати дослідження та їх обговорення. За даними медичних оглядів 2007-2009 роки частота функціональних порушень з боку нервової системи осіб віком 18 – 23 років збільшилась. Особливо з помірно вираженим і оформленим астеничним синдромом (див. табл. 1).

Таблиця 1

Частота функціональних порушень з боку нервової системи осіб молодого віку за даними медоглядів у 2007 – 2009 роки

Рік, кількість, групи дослідження	2007 – 1513 осіб		2008 – 1588		2009 – 1491	
	ч	%	ч	%	ч	%
1. Особи з легкими астеничними реакціями і вегетодисфункціями	353	23,3	324	20,4	206	13,8
2. Особи з помірно вираженим астеничним станом і вегетопорушеннями	516	27,4	522	32,9	498	33,4

3. Особи з оформленим астено-вегетативним синдромом	644	42,4	744	46,7	787	52,8
-----------------------------------------------------	-----	------	-----	------	-----	------

Дослідження психологічних проявів при деяких станах і захворюваннях свідчить, що для осіб з астено-вегетативним синдромом характерна схильність до стурбованості за стан особистого здоров'я в сполученні із скаргами, якими пояснювалися негаразди в навчанні, міжособистих відношеннях і соціальній адаптації. Ці особи схильні були до перебільшування негараздів або заперечення побоювання за стан власного здоров'я супроводжувалося тенденцією до оцінки ситуації і вибору поведінки на підставі внутрішніх критеріїв при збереженні соціального орієнтування. Особливо ці риси були виразні в осіб з дискінезією жовчних шляхів. При виразковій хворобі ці риси характеру поєднувалися із схильністю до широких міжособистих контактів, до постійної оцінки взаємовідношень з оточуючими. із надто мірними вимогами до оточуючих, із обвинувачуваннями їх у можливих негараздах. Психологічний стан осіб з гіпертонічною хворобою мав властивості високої стурбованості до коливань при необхідності прийняти рішення, Високим прагненням бути у центрі ваги і підкресленням ретельності у дотриманні соціальних норм (поєднання піків 7,3 ,4 К шкалів за методикою багатостороннього дослідження особистості). значимість цих рис в осіб з гіпертонічною хворобою була неоднаковою (див. табл. 2).

Таблиця 2

Виразеність значимості особистості і психологічного стану в осіб молодого віку при деяких захворюваннях

Групи дослідження і кількість	Виразеність значимості власних особливостей		Психологічні прояви
	ч	%	
(1491 випадків)			
1. Особи з легкими астеничними реакціями	206	13,8	Стурбованість невиразна, загальна слабкість, втомленість
2. Особи з помірно виразним	498	33,4	Стурбованість виразна, втомленість і дратівливість при перевтомі

астенічним станом 3.Виразний зформований астенічний синдром (214 випадків)	787	52,8	Виразні втома, роздратованість загальна слабкість, невпевненість в собі і прийняті рішення, незадоволеність оточуючими. Висока стурбованість, багато скарг і звинувачень оточуючих. прагнення бути в центрі уваги, прагнення дотримуватися ретельно соціальних норм Риси стурбованості, відповідальності з тенденцією виправдати свої негаразди за рахунок хвороби Виразні стурбованість, помисливість, невпевненість Посилення рис стурбованості за стан власного здоров'я, помисливості або неадекватне ставлення до себе.
4.Хронічний гастрит виразкова хв. хр. холецистит, дискнезія жовчних шляхів (459 випадків)	116	54,3	
5.Гіпертонічна хвороба: 1 група осіб	123	26,8	
2 група	170	37,2	
3 група	238	52,0	

Для осіб з гіпертонічною хворобою характерно схильність свідомо уникати фіксації на факторах ризику, які викликають емоційну напругу. Емоційна напруга в них проявляється у клінічно виразних вегетативних реакціях.

За даними дослідження соціального стану молоді, в більшості випадків, не вистачає матеріальної підтримки ($570,0 \pm 88,277$, або $80,5 \pm 4,453\%$, $p < 0,05$), психологічної підтримки друзів ($365,7 \pm 60,734$ опитаних. або $48,8 \pm 13,715\%$, $p < 0,05$). Порушують режим харчування до 39% опитаних, тривалість нічного сну менше 6 один у 45% осіб, роблять ранкову зарядку лише 13,3% опитаних, визначаються малорухомість, недостатність перебування на свіжому повітрі та ін.

Висновки.

1. За даними медичних оглядів 2007-2009 років встановлено збільшення частоти порушень з боку нервової системи, особливо з оформленим астено-вегетативним синдромом: в 2007 році – 644 досліджень – 42,4%; в 2009 – 787 – 52,8%.

2. Отримані данні свідчать про особливості вегетативного регулювання в осіб молодого віку при деяких захворюваннях відповідно психологічним особливостям особистості.

3. Для забезпечення необхідного фізичного розвитку, стану здоров'я осіб молодого віку, профілактики і корекції порушень фізичного розвитку і стану здоров'я необхідно створення психологічного комфорту, необхідних соціальних умов для всебічного розвитку особистості, які передбачають добро вільний вибір молодою людиною здорового способу життя.

4. Відносна частота порушень психічного здоров'я пов'язана не тільки з дією екологічних факторів, порушенням соціально-побутових умов, дією факторів ризику (порушенням режиму праці і відпочинку, режиму і якості харчування, з гіподинамією, обмеженням перебування на свіжому повітрі та іншими. Необхідність пізнання самого себе і тих, хто тебе оточує, оволодіння навиками регулювання особистого психічного стану, розуміння необхідності вміння спілкування з оточуючими – вимагає проведення психогігієнічної роботи в вищих навчальних закладах.

Список використаної літератури:

1. Адлер А. Понять природу человека.–М.: СПб: Питер Ком, 1997. – 204 с.
2. Андреева Г. М. Социальная психология, М.: Наука, 1988. – 304 с.
3. Асмолов А. Г. Психология личности. – М.: Наука, 1990. – 282 с.
4. Величковский Б. М. Современная когнитивная психология.–М.: Наука, 12-16 с.
5. Корнева М. И., Коваленко А. Б. Соціальна психологія: Підручник. – К.: Київ. книж. фабрика, 1995. – 304 с.
6. Корольчук М. С. Актуальні проблеми психологічного забезпечення професійної діяльності // Матеріали Всеукраїнської наук. конф. Зб наук. праць тС.: КВГГ, 1999.-№ 5'2.–С. 371-375.
7. Корольчук М. С., Крайнюк В. М., Косенко А. Ф., Кочерина Т.І. Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я /За заг. ред. М. С. Корольчука. – К.: ІНКOS, 2002. – 296 с.
8. Крайнюк В. М., Корольчук М. С. Соціально-психологічне забезпечення професійної діяльності // Матеріали У1 Всеукраїнської науково-практичної конференції "Проблеми безпеки української нації на порозі ХХ1 ст." – К.: КВГГ. 1998. – 15 с.
9. Максименко С. Д. Общая психология. – К.: Реал-бук, Вакир, 1999. – 523 с.
10. Немировський Д. Е. Про деякі соціально-психологічні проблеми оздоровлення в психіатрії і наркології /Тези доповідей науково-

- медичного товариства невропатологів, психіатрів та наркологів, 24-25 червня 1993, м. Чернівці. – Харьков, 1993 – С.107.
11. Палий С.П., Варяниця А. М., Тихончук А. А. Социально-психологический тренинг межличностного общения. – К.: НДМУ, 1993. – 28 с.
 12. Семиченко В.А. Психология личности. – К.: Видавець Ешке О. М., 2001. – 127 с.
 13. Юнг К. Г. Структура психики и процесс индивидуализации. – М.: СПб, 1996. -208 с.
 14. .Функциональное состояние и работоспособность складу ВМФ с нейроциркуляторной дистонией. – М.: 1991. с. 12-15. 26-27.

Research of the psychological state of persons of young age and features of the psychological state at a asteno-vegetative syndrome, vegetoneuroses, diseases of gastroenterichighway and hypertensive illness; the factors of risk and reasons development of these illnesses and violations of the psychological state are lighted up. The ways of prophylaxis and adjustment of changes of reactivity of the psychological state and strengthening of health of persons young age.

Keywords. Mental condition, state of health , asteno-vegetative syndrome , vegetoneuroses, gastritis, ulcerous illness, holecystitis, diskineziya of bilious ways, hypertensive illness, healthy way of life.

Отримано: 24.12.2009

УДК 159.923

Ю.П. Данчук

ВОЛЬОВІ РИСИ ОСОБИСТОСТІ ТА ПОДОЛАННЯ ВТОМИ

В статті висвітлюється природа вольових рис особистості. Розглядаються різні теорії та підходи до вивчення проблеми класифікації вольових рис особистості. Описується поняття втоми.

Ключові слова: вольові риси особистості, втома, „ сила волі ”.

Прояв волі (точніше – „сили волі”, вольового зусилля) в різних специфічних ситуаціях примушує говорити про вольові риси особистості. При цьому як і саме поняття „вольові риси”, так і конкретний набір цих якостей залишаються занадто невизначеними, що примушує деяких вчених сумніватись в реальному існуванні цих якостей.

На даний момент існують великі труднощі в розмежуванні чи ідентифікації понять, які визначають вольову активність. Чи виявляє дитина, що вимагає від батьків, щоб їй негайно купили іграшку

наполегливість? Чи завжди дисциплінованість і ініціативність характеризують силу волі? Чому у психологів рішучість зазвичай згадується разом з сміливістю? Де границя між моральною та вольовою рисою? Чи всі вольові риси моральні? Ці і ряд інших запитань являють собою не тільки теоретичний, але й практичний інтерес, так як від їх вирішення залежать методи діагностики вольових проявів і педагогічні методи розвитку конкретної вольової риси.

В одній з своїх праць В.А. Іванников зазначає, що всі вольові риси можуть мати різну основу і лише феноменологічно об'єднуються в єдине ціле – волю. „... Аналіз показує, - пише він, - що всі ці риси виводяться з інших джерел і по крайній мірі пов'язані не тільки з волею, а значить не можуть претендувати на роль особливих ознак волі”. [2, с.60] Крім того, в одній ситуації людина демонструє вольові риси, а в іншій ситуації проявляє їх відсутність. Тому він говорить про так звані вольові риси, хоча і не заперечує, що вони відображають психічні реальності.

Але через декілька років В.А. Іванников змінив свою позицію. В роботі В.А. Іванникова і Є.В. Ейдмана вже стверджується, що існують вольові риси як не постійні (ситуативні) характеристики вольової поведінки і вольові риси як постійні (інваріантні) характеристики вольової поведінки, тобто як особистісні риси. З цього приводу вони зазначають: „...якщо у людини формується стійке (хай навіть хибне) уявлення про свою правоту в всіх справах і судженнях, про свої можливості вирішити будь-яку ситуацію, і виконати любую справу, тобто стійка висока самооцінка своїх можливостей, то така людина незалежно від реального володіння ситуацією буде часто виявляти в поведінці наполегливість і інші вольові риси. Якщо ж ці стійкі утворення підкріпленні реальними можливостями людини, тоді можна говорити про вольові риси не просто як про окремі характеристики поведінки людини, а як про її інваріантні, тобто особистісні риси” [2].

Ця позиція наближена до тієї, яку раніше виклав В.І. Селіванов. Говорячи про сміливість, він підкреслює, що особистість може проявити сміливість на рівні психічних станів, ще не маючи сміливість, як рису, і що „сміливість, як і інші вольові риси, стає ознакою особистості, коли вона не пов'язана з тією чи іншою конкретною ситуацією і стає генералізованим способом поведінки особистості у всіх ситуаціях, де потребується виправданий ризик, щоб досягнути успіху” [3, с.92-93].

Наявність ситуативних проявів волі створює відомі труднощі в діагностиці вольових рис. Тому що про наявність тієї чи іншої вольової риси ми говоримо враховуючи те, як успішно людина долає труднощі. Але чи завжди ця успішність залежить тільки від вольових зусиль? Якщо не завжди, то чи не замінюється вольова риса як характеристика вольової

регуляції характеристикою довільного керування – мотивацією? І як виділити в цьому випадку внесок вольового зусилля в подоланні будь-яких труднощів? Наприклад, сміливий вчинок може бути обумовлений як вольовою рисою, так і станом, в якому знаходиться людина. Більшість героїчних вчинків відбуваються під впливом афекту, від безвихіддя ситуації, а не від того що людина смілива.

Має значення не тільки наявна ситуація, але й оцінювання людиною значущості даної ситуації. В одному випадку, не дивлячись на втому, вона буде проявляти силу волі, а в іншому, якщо вирішити, що ситуація не містить нічого важливого для неї, проявляти „силу волі” не буде.

Ми вважаємо, що доцільним є детальніший розгляд поняття втоми. Терпимість починає проявлятися з того моменту, коли людина зіштовхується з внутрішніми перешкодами фізіологічного характеру, починає відчувати який-небудь внутрішній дискомфорт, коли починає переживати це утруднення. Таким переживанням при фізичній чи розумовій роботі є відчуття втоми.

Якщо людина працює безсистемно, недостатньо і неправильно відпочиває, то така погано організована праця призводить до ослаблення нервової системи, а нерідко і до нервових захворювань.

І. П. Павлов і інші фізіологи показали, що втома організму як при м'язовій так і при розумовій праці перш за все пов'язана з втомою нервової системи. Вона виражається в зміні нормального взаємозв'язку процесів збудження і гальмування. В результаті чого порушується нормальна рефлекторна діяльність, що проявляється в зниженні уваги, пам'яті, порушення координації рухів, збільшенню кількості помилок, у збільшенні часу, що витрачається на виконання однієї операції.

В результаті виснажливої чи довготривалої роботи настає втома організму, яка характеризується тимчасовим зниженням працездатності і, як правило відчуттям втоми. Втома має загальний а не місцевий характер. При втомі організму може мати місце погіршення самопочуття, зниження уваги і інтересу до роботи, порушенням координації рухів, серцебиттям, неприємними і навіть болючими відчуттями в напружено працюючих м'язах.

Втома є складним фізіологічним процесом, що починається в вищих відділах нервової системи і поширюється на всі системи організму.

При втомі від виконання фізичної роботи поряд з зміною з боку нервової системи в сердечному м'язі і інших органах має місце виснаження живильних ресурсів і накопичення продуктів обміну, що призводить до функціональних змін і в робочих органах.

Про провідну роль функціонального стану центральної нервової системи в розвитку втоми засвідчують всім відомі факти про те, що

емоційний позитив, музика, пісня гарно впливають на працездатність і зменшують втому.

Після відповідного відпочинку втома проходить і працездатність організму відновлюється.

Виникає в зв'язку з втомою суб'єктивне відчуття втоми є сигналом про необхідність відпочинку, так як відчуття спраги є сигналом про недостачу води в організмі.

Перевтома розглядається як патологічний стан, який настає в тих випадках, коли при важкій чи довготривалій роботі організм систематично недостатньо відпочиває і його працездатність не відновлюється. При перевтомі в стані центральної нервової системи знаходяться явища перебудження, в результаті чого відмічається погане самопочуття, підвищена роздратованість, безсоння. Перевтома може призвести до неврозів, загостренню серцево-судинних захворювань, гіпертонічної, язвеної хвороби, при перевтомі знижуються захисні сили організму. Для ліквідації перевтоми необхідні тривалі відпочинки, а інколи медикаментозне втручання.

Втома частіше за все є наслідком: 1) неправильної організації робочої діяльності; 2) виконанням роботи, що потребує великого нервово-психічного напруження, великих енергетичних затрат, чи роботою пов'язаною з інтенсивною діяльністю відносно невеликої групи м'язів; 3) незручною робочою позою.

Втома – особливий функціональний стан організму, вона може виникати як при довготривалій але не інтенсивній роботі, так і при короткочасній, але інтенсивній. Втома характеризується неузгодженням в діяльності систем організму, зниженням регуляторних впливів кори, підвищенням впливу підкіркових структур. Знижується спочатку якість, а потім і кількість роботи (тобто знижується працездатність).

Фізіологи розглядають втому як об'єктивне явище, що пов'язане з виникненням почуття втомлюваності. Дійсно, в ряді досліджень показано, що поява відчуття втоми відображає в більшості випадків момент появи стану втомлюваності [1]. Відчуття м'язової втоми спочатку локалізується в області працюючих м'язів і часто супроводжується больовими відчуттями. На думку болгарського фізіолога Д.Матвєєва, накопичення не окислених продуктів метаболізму, гіпоксія і інші зрушення, що розвиваються при втомі в внутрішньому середовищі працюючого м'яза, є причиною того, що аферентні імпульси поступово збільшуються. Аферентація, що збільшується, по силі являє собою фізіологічну сторону відчуття втоми, яке при продовженні роботи стає все більш вираженим і навіть може переростати в гострий біль, який змушує людини завершити роботу.

Всі ці данні показують, що відчуття втоми з'являється не випадково, а є відображенням фізіологічних зрушень, які свідчать про намагання людини подолати з допомогою вольового зусилля труднощі, що виникли в підтримку запланованого рівня працездатності.

А. І. Висоцький, вивчаючи прояв наполегливості виявив цілий ряд внутрішніх причин, які спонукали досліджуваних продовжувати вирішувати поставлене в експерименті завдання: наявність інтересу, прагнення бути не гіршим за інших; прагнення довести собі, що можеш вирішити дане завдання, осмислений підхід до вирішення завдання (робота по відповідній системі). Причому у різних досліджуваних ці причини були різні. І тоді виникають запитання, на які автор, на жаль, не дає відповіді: чи однакова спонукальна сила цих причин, чи постійно проявляється дія цих причин при вирішенні складних завдань, що спонукає досліджуваних проявляти „силу волі”: мотив прагнення до успіху (мотив досягнення) як постійна характеристика особистості чи ситуативний фактор – азарт змагання з іншим учасником. А звідси виникає головне питання – наскільки характеристики даної вольової поведінки залежали від вольової риси наполегливості. Для того щоб це виявити потрібно зрівняти вплив всіх ситуативних факторів, а також виміряти прояв наполегливості у одного й того ж досліджуваного декілька раз в різних ситуаціях.

Таким чином, необхідно диференціювати ситуативні вольові прояви як характеристики даного вольового вчинку чи вольової поведінки (ситуативний прояв „сили волі”) і вольові риси як особистісні якості (тобто як стійкий специфічний прояв „сили волі” в подібних, однотипних ситуаціях).

Список використаних джерел:

1. Высоцкий А.И. К развитию настойчивости у подростков // Проблемы психологии воли. – Рязань, 1974. – С. 53 – 70 с.
2. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. – М., 1991. – 360 с.
3. Селиванов В.И. Основные подходы к психологическому исследованию волевой активности личности. – Рязань, 1986. – 120 с.

The article highlights volitional nature of personality traits. Various theories and approaches to study the problem of classification volitional personality traits. Described the concept of fatigue.

Keywords: wills personality traits, fatigue, strength of will. "

Отримано: 12.11.2009

Н.М. Дідик

САМОСТІЙНІСТЬ ЯК ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Стаття розглядає самостійність як професійно значущу характеристику особистісної зрілості майбутніх психологів. Проаналізовано дані експериментального дослідження з даної проблеми.

Ключові слова: самостійність, особистісна зрілість, професійно значуща характеристика, майбутній психолог

Умови сьогодення вимагають від закладів освіти формування кваліфікованих, особистісно зрілих фахівців, особливо це стосується професії психолога. Він працює у системі професійних відносин “людина – людина”, де особистісні якості спеціаліста відіграють значну роль. Крім цього, психолог повинен бути особистісно зрілим, оскільки він формує риси особистісної зрілості у клієнта, а не можна навчити іншого тому, чого не вмієш сам.

До характеристик особистісної зрілості належать: самоприйняття, Его-ідентичність, відповідальність, інтернальний локус контролю, саморегуляція, соціабельність, трансценденція, самоактуалізація, філософське почуття гумору, інтелектуальність, аутентичність, індивідуалізм, моральність психічне здоров'я. Характеристикою особистісної зрілості є також самостійність (О. А. Лукасевич, Г. Олпорт (“функціональна автономія”), Т. М. Титаренко (“внутрішня свобода”), А. Маслоу (“опір окультуренню”, незалежність), Е. Фром (незалежність), Л. В. Потапчук, К. Роджерс (“емпірична свобода”). О. С. Штепа та ін.).

Нами проаналізовано професійно значущі особистісні характеристики психологів: гуманістична спрямованість безумовне прийняття клієнта; позитивна Я-концепція; самодостатність; аутентичність, конгруентність; відповідальність, інтернальність; постановка реалістичних цілей; децентрація; об'єктивність; емпатійність; рефлексія, професійна рефлексія; асертивність; альтруїзм; інтелектуальність, професійне мислення; креативність; інтуїція; емоційна врівноваженість; стресостійкість; комунікабельність, соціальний інтелект, діалогізм; адекватна самооцінка; оптимізм; здатність зберігати таємниці, конфіденційність; здатність прогнозувати; саморегуляція професійна саморегуляція; професійна ідентичність; відсутність хронічних

внутрішньоособистісних конфліктів; прагнення до самопізнання і самоаналізу; прагнення до особистісного зростання; розуміння професії психолога як сенсу власного життя. Професійно значущою особистісною характеристикою психолога є також самостійність (Р. Кочюнас, О. О. Міненко, Н. І. Пов'якель та ін.).

Оскільки самостійність є характеристикою особистісної зрілості і професійно значущою особистісною характеристикою психолога, який повинен обов'язково бути особистісно зрілим, то це дало нам підставу вважати самостійність професійно значущою характеристикою особистісної зрілості майбутнього психолога. Крім цього, досліджень з даної проблеми недостатньо, що стало метою написання статті – вивчити самостійність як професійно значущу характеристику особистісної зрілості майбутніх психологів.

За визначенням Г. Олпорта, зрілі особистості відзначаються функціонально автономною поведінкою [17]. За А. Маслоу особистісну зрілість можна охарактеризувати рисами людей, які самоактуалізуються. До цих характеристик він відніс незалежність від культури і оточення (автономія): такі люди не залежать від інших у задоволенні власних потреб, самодостатні і життєрадісні перед труднощами, їх відносини та цінності демократичні; стійкість до “окультурення”: такі люди традиційні, але ця поверхнева адаптація відступає перед їх автономною натурою, на них важко вплинути, вони не підкорюються середовищу, а трансцендують [12; 17]. Е. Фром описав особистісну зрілість з допомогою продуктивного характеру (на протипагу непродуктивній орієнтації), до характеристик якого також відніс незалежність [16]. Самостійність – узагальнена властивість особистості, що проявляється в ініціативності, критичності, адекватній самооцінці і почуття власної відповідальності за свою діяльність і поведінку [12, с. 711].

Показником зрілості Т. М. Титаренко вважає наростання суб'єктності [15, с. 104]. Активного суб'єкта життєдіяльності як особистісно зрілого описує С. Л. Рубінштейн. Така особистість самостійна, несе відповідальність за життя, стаючи все більш унікальною [13]. Самостійність суб'єкта включає здібність свідомо ставити завдання, визначати напрям своєї діяльності, що вимагає внутрішньої роботи, самостійного мислення.

Л. І. Божович основною рисою психологічно зрілої особистості вважає здібність вести себе незалежно від безпосередньо діючих на неї обставин, інколи навіть наперекір їм, керуючись власними, свідомо поставленими цілями [13, с. 97-99]. Проблема кожного індивіда полягає саме в рівні свободи, якого йому вдалося досягнути.

Фройд, який вважав, що шлях до душевного здоров'я лежить через подолання підсвідомої сексуальної фіксації на матері, стверджував, що і душевне здоров'я, і зрілість особистості засновані на звільненні і незалежності [16, с. 204].

За словами А. Г. Ковальова, зріла особистість підходить до кожного питання з власних принципів, регулятором її поведінки стає совість. На думку Е. Фрома, совість – це наш власний вплив на самих себе [16, с. 126]. Він виділяє гуманістичну і авторитарну совість. Гуманістична совість – вираження самокорисливості, цілісності, повноти, самостійності і морального здоров'я, тоді як авторитарна совість пов'язана з підкоренням, покірністю, принесенням себе в жертву, обов'язком чи “соціальною пристосованістю” [16, с. 127].

За словами М. Й. Боришевського, незалежну взаємодію із зовнішніми впливами, що є закономірною потребою підтримки і активізації психологічних механізмів забезпечує саморегуляція [1, с. 31]. Ф. Перлз також розглядає зрілу особистість як самостійну, здатну до саморегуляції істоту [12].

На думку А. О. Реана, розвиток автономності особистості пов'язаний з формуванням відповідальності [14, с. 85]. Подібну думку має Т. М. Титаренко, яка вважає, що відповідальність допомагає “вирватися з фаталізму умовностей, відчути справжню автономію”, зріла особистість вміє йти проти течії, в будь-яких життєвих обставинах залишається незалежною [15, с. 77].

Ю. З Гільбух до складової особистісної зрілості “мотивація досягнень” включив самостійність, ініціативність, прагнення до лідерства, до досягнення високих результатів, загальну спрямованість діяльності людини на значущі життєві цілі, прагнення до максимальної самореалізації [4].

Л. В. Потапчук вважає, що зрілість – це складне структурне утворення, яке включає в себе характеристики: самостійність, відповідальність в різних сферах діяльності, емоційну зрілість, самореалізацію, адекватне самоствердження, цілепокладання [11]. Для самостійності важливу роль відіграє емоційна стабільність, сміливість, самоконтроль поведінки і відповідальність [11].

О. С. Штепа до десяти особистісних рис зрілої особистості (синергічність, контактність, самоприйняття, креативність, толерантність, відповідальність, глибинність переживань, децентрація, життєва філософія) включила також автономність. Автономність виявляється у наочності довіряти власним судженням та діяти відповідно до них, наявності власної, незалежної від оточення системи цінностей [18].

О. А. Лукасевич до критеріальних ознак особистісно зрілої людини віднесла, крім відповідальності, мудрості, цілеспрямованості, впевненості, креативності, альтруїстичності, включила також незалежність. На думку О. А. Лукасевич, експліковані ознаки особистісної зрілості представляють “полюсну альтернативу”, на зразок: “самостійність-залежність” [6]. Не пристосовуючись, не роблячи з когось засобу для досягнення своєї мети, любити і залишатися незалежним, вільним – це дуже високі критерії зрілості [9, с. 146].

За В. Франклом, прагнення поважати себе за добре виконану справу життя – осягнення його сенсу – спонукає людину до самостійних, автономних дій [12]. За словами, С. Л. Рубінштейна, самостійність суб'єкта не вичерпується здібністю виконувати завдання, вона включає ще більш суттєву здатність самостійно, свідомо ставити перед собою завдання, цілі, визначати напрям своєї діяльності. Це вимагає значної внутрішньої роботи, здібності самостійно мислити і пов'язано з розробкою цілісного світогляду [13, с. 242]. Зріла особистість у ході розвитку самостійно обирає чи змінює зовнішню ситуацію свого розвитку, а завдяки цьому змінює і себе. О. С. Штепа вважає, що продуктивне і автономне переживання кризових життєвих ситуацій забезпечують внутрішні ресурси особистісно зрілої людини – обов'язок, сенс і віра [18].

Ми погоджуємося з думкою А. О. Реана, який вважав, що особистісно зріла людина здатна самостійно відповідати за наслідки своїх вчинків (інтернальний локус контролю), а не переносити відповідальність на зовнішні чинники (екстернальний локус контролю) [14, с. 97]. Інтернали більш цілеспрямовані, самостійні, доброзичливі, менш тривожні та менш агресивні, впевнені в собі, мають ціль і смисл життя.

За словами О. С. Штепи, особистісна зрілість – це ефект самостійно пережитої людиною у зрілому віці кризи ідентичності [18]. Л. В. Копець в авторському варіанті психологічного портрету особистості з розвинутою Его-ідентичністю описала здатність до самостійного незалежного мислення, незалежність від групового тиску і висока чутливість до маніпуляцій та ін. [3, с. 398].

Е. Фром зауважує, що повна свобода і незалежність існує лише в тому випадку, коли людина думає, відчуває, вирішує сама [16, с. 203]. Разом з тим, за словами Л. П. Овсянечкої, повної незалежності сягнути в соціумі неможливо [8, с. 127]. За словами С. Л. Рубінштейна, справжньою особистістю є та, яка усвідомлює себе як Я, суб'єкта своєї діяльності, є суспільною істотою. Людина в

максимальній мірі особистість, коли в ній мінімум байдужості, максимум підтримки всього суспільно значимого [13]. На думку В. М. Мясичева, найбільш високий рівень розвитку особистості характеризується поєднанням колективізму з високою культурою [13, с. 208]. Ступінь самостійності особистості не однаковий у різних людей. Він залежить від її історії та рівня розвитку, суспільно-педагогічних, політико-економічних умов свободи [13, с. 211].

Самостійність – одна з важливих передумов істинної свободи [13, с. 211]. А. Маслоу вважав, що уникнення людиною свободи і відповідальності не дає можливості досягти справжності, аутентичності [15, с. 206]. Перлз описує аутентичну особистість як самодостатню і особистісно автономну, відповідальну і вільну, усвідомлену і спонтанну [12, с. 17]. Тому автономність, вільний вибір є важливими для досягнення аутентичності.

Аутентичність і автономність є особливо важливими для професії психолога. Про незалежність як професійно значущу характеристику особистості практикуючого психолога говорили Л. Ф. Бурлачук, Р. Кочюнас, О. О. Міненко, Н. І. Пов'якель та ін.

Комітет з підготовки в галузі клінічної психології при Американській психологічній асоціації в сорокові роки минулого століття склав перелік критеріїв, необхідних для успішного здійснення діяльності практичного психолога, до яких відніс здатність до самостійного навчання.

За словами Л. Ф. Бурлачук, від психотерапевта вимагається допомога клієнту в його особистісному рості, у набутті ним навиків бути самостійним і самостійно приймати рішення [2, с. 308]. Однією з характеристик ефективного консультанта, на думку Р. Кочюнаса, є толерантність до невизначеності [5]. Толерантність до невизначеності передбачає швидкість когнітивного та емоційного реагування, самостійність мислення. За словами Р. Кочюнаса, ухвалення особистої відповідальності є важливою рисою ефективного психолога [5]. Для ухвалення особистої відповідальності психолог повинен бути обов'язково самостійним у власному виборі, володіти інтернальним локусом контролю.

Н. І. Пов'якель до психологічних характеристик професійного мислення практичного психолога (практична спрямованість, конструктивність, конкретність, оперативність, своєчасність; поліпроблемність, комплексність, емпатійність, деталізованість, рефлексивність, організованість, впорядкованість; динамічність, лабільність, гнучкість, швидкість, креативність, продуктивність; системність, діалектичність, прогностичність, аналітичність,

критичність, селективність) віднесла також і незалежність [10]. Н.І. Пов'якель вказує на залежність продуктивності саморегуляції мислення від комплексу індивідуально-типологічних характеристик, які утворюють стиль саморегуляції: інтернальність–екстернальність суб'єктивного контролю, автономність–залежність саморегуляції [10].

За словами О. О. Міненко, специфіка професійної діяльності психолога-практика насамперед висуває вимоги до його особистості, обов'язковими характеристиками якої, крім здатності до особистісного змінювання, прагнення до самоактуалізації, прийняття себе та інших, усвідомлення власних обмежень, сформованості професійної свідомості, повинна бути внутрішня свобода [7]. Внутрішня свобода разом з усвідомленням власних обмежень є особливо значущим аспектом успішного професійного становлення майбутніх психологів. Е. Фром зауважує, що повна свобода і незалежність існує лише в тому випадку, коли людина думає, відчуває, вирішує сама [16, с. 203].

Експериментальне вивчення самостійності як професійно значущої характеристики особистісної зрілості психолога проводилося нами за наступними методиками: 16-факторний особистісний опитувальник Р. Кеттела (фактор Е), самоактуалізаційний тест Е. Шострома (шкала “Підтримка”), опитувальник особистісної зрілості О. С. Штепи (шкала “Автономність”), опитувальник соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда (шкали “Домінування”, “Залежність”, “Прагнення до домінування”). Нижче наведено результати цього експериментального дослідження.

За 16-факторним особистісним опитувальником Р. Кеттела отримано наступні показники: низький рівень за фактором Е (домінантність, незалежність) мають 11,4% майбутніх психологів, середній рівень 69,6% досліджуваних, а високий рівень самостійності притаманний 19% обстежених. Середнє значення за фактором Е (самостійність) складає 6,04 стени з 10 максимально можливих стенів. Ці показники свідчать про переважаючий середній рівень незалежності у майбутніх психологів. Результати дослідження самостійності майбутніх психологів за багатофакторним особистісним опитувальником Кеттела відображено на рис.1.

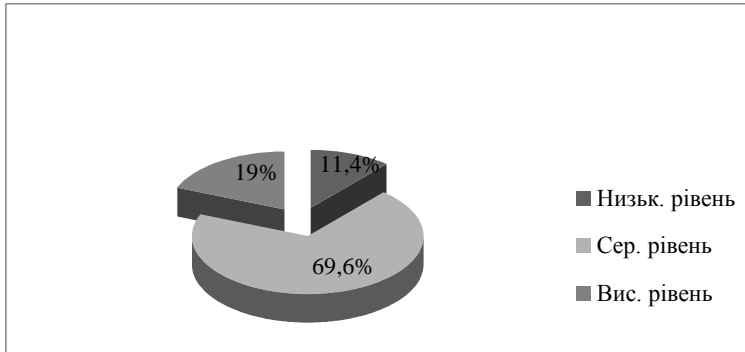


Рис. 1. Результати дослідження за фактором Е опитувальника Кеттела

За опитувальником особистісної зрілості О. С. Штепи, за шкалою “автономність” отримано наступні показники: низький рівень самостійності (1–4 стени) притаманний 5,6% майбутніх психологів, середній рівень (5–7 стенив) 80% опитаних, а високий (8–10 стенив) властивий для 14,4% досліджених. При порівнянні цих показників з попередніми даними за опитувальником Кеттела, можна зробити висновок, що результати майже однакові, з різницею у декілька відсотків. Крім цього, проаналізовано середнє значення рис особистісної зрілості 1-5 курсів (у стенах). Результати подано у табл.1.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика середнього значення самостійності майбутніх психологів серед 1-5 курсів

Риса особистісної зрілості	Середнє значення самостійності (по 10-бальній шкалі)						
	I курс	II курс	III курс	IV курс	V курс	Загальнє середнє значення	№з/п (ранжування)
Автономність	9,4	6,5	5,63	5,86	6,22	6,54	7

З табл. 1 можна зробити висновок, що найбільше значення автономності на I курсі, а найнижче – на III курсі. Загальне середнє значення самостійності для майбутніх психологів складає 6,54, що свідчить про середній показник вираженості самостійності майбутніх психологів. З десяти показників особистісної зрілості за рівнем вираженості самостійності займає 7 позицію, що наближує показник до значного вираження як риси особистісної зрілості майбутніх психологів.

Результати дослідження за самоактуалізаційним тестом Е. Шострома за шкалою “Підтримка” свідчать, що більшості майбутнім психологам (76,84%) притаманний також середній рівень самостійності. 21,05% досліджених мають високі показники за цією шкалою. Ці студенти вільні у виборі, не чутливі до зовнішнього впливу, відносно незалежні у своїх вчинках. У житті вони керуються власними цілями, принципами і установками. Тоді як 2,11 % досліджених властивий низький рівень самостійності, що вказує на їх високий ступінь залежності, конформності, про переважання екстернального локусу контролю. Крім цього, проаналізовано середнє значення показника “Підтримка” серед майбутніх психологів. Результати дослідження наведено у табл. 2.

Таблиця 2

Порівняльна характеристика середнього значення показника самоактуалізації “Підтримка” у майбутніх психологів 1-5 курсів

Показник самоактуалізації	Максим. к-сть балів за показником	Середнє значення показника “підтримка”					
		I курс	II курс	III курс	IV курс	V курс	Заг. сер. знач.
Підтримка	81	46,46	48,23	46,07	45	43,45	45,84

З таблиці 2 можна зробити висновок, що найвищий показник самостійності притаманний майбутнім психологам II курсу, а найнижчий – п’ятикурсникам. Загальнє середнє значення

незалежності складає 45,84 % з максимальної кількості 81, що свідчить про переважаючий середній рівень самостійності більшості майбутніх психологів.

За опитувальником соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда за шкалою “Домінування” отримано наступні результати: високий рівень домінування властивий 16% досліджуваних, середній – 78%, а низький 6% майбутніх психологів. За шкалою “Залежність” 20% опитаних мають високий рівень залежності, 74% – середній рівень, а 6% студентів володіють низьким рівнем залежності. Інтегральний показник “Прагнення до домінування” майбутніх психологів має наступні значення < 50% – 48 %, 50–80% – 49%, >80% – 3%.

Отже, психолог повинен володіти інтернальним локусом контролю, самостійно нести відповідальність за виконані дії. Самостійність мислення, незалежність суджень є професійно важливими характеристиками особистісної зрілості психолога. Для психологічної діяльності значущим є вміння бути незалежним від впливу об’єктивних факторів для вирішення психологічної ситуації, вміти наполегливо досягати мети. Лише при визнанні себе автором, суб’єктом власної психологічної діяльності фахівець зможе її самостійно проаналізувати та вдосконалити. **Перспективами** дослідження даної проблеми є створення ефективної програми діагностики і розвитку самостійності майбутніх психологів.

Список використаних джерел:

1. Боришевський М. Й. Психологічні механізми розвитку особистості / М. Й. Боришевський // Актуальні проблеми психології. – Т. 1 : Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – К. : Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2001. – Ч. 2. – С. 26–33.
2. Бурлачук Л. Ф. Основы психотерапии / Л. Ф. Бурлачук, И. А. Грабская, А. С. Кочарян. – К. : Ника-Центр; М.: Алетейя, 1999. – 320 с.
3. Копець Л. В. Психологія особистості: [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / Копець Л. В. – [2-ге вид.]. – К. : Києво-Могилянська академія, 2008. – 458 с.
4. Гильбух Ю. З. Тест-опросник личностной зрелости / Ю. З. Гильбух. – К. : НППЦ Перспектива, 1995. – 24 с.
5. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования / Кочюнас Р. – М. : Академический проект, 1999. – 240 с.

6. Лукасевич О. А. Особливості досягнення особистісної зрілості студентами вищого навчального закладу / О. А. Лукасевич // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: зб. наук. праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – №26 (50). – Ч. II. – С. 67–71.
7. Міненко О. О. Особистісне змінювання в процесі професійної підготовки студентів-психологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / О. О. Міненко – К., 2004. – 20 с.
8. Овсянецька Л. П. До питання про психологічні критерії зрілої особистості / Л. П. Овсянецька // Актуальні проблеми психології. – Т. 1 : Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – К.: Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2001. – Ч. 2. – С. 105–110.
9. Основи практичної психології / [В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.]. – К.: Либідь, 1999. – 536 с.
10. Пов'якель Н. І. Концептуальне обґрунтування моделі саморегуляції професійного мислення практичного психолога / Н. І. Пов'якель // Зб. наук. праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ : Плай, 2001. – Випуск 6.– Ч. 1. – С. 66–69.
11. Потапчук Л. В. Психологічні особливості становлення особистісної зрілості старшокласників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / Л. В. Потапчук – К., 2001. – 20 с.
12. Психология личности. Словарь-справочник / П. П. Горностай, Т. М. Титаренко. – К. : Рута, 2001. – 294 с.
13. Психология личности. Хрестоматия : [у 2 т.]. – [3-е изд.]. / Д. Я. Райгородский – Самара : Издательский Дом БАХРАХ-М, 2002. – Т. 2. – 544 с.
14. Реан А. А. Психология личности. Социализация, поведение, общение. – М.: АСТ; СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 407 с.
15. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Титаренко Т. М. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.
16. Фромм Э. Психоанализ и этика / Эрих Фромм. – М.: Республика, 1993. – 415 с. – (Б-ка этической мысли).
17. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер, 2005. – 607 с.

18. Штепа О. С. Особистісна зрілість як динамічна особистісна структура // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – №9. – С. 4–8.

The article examines independence as professionally meaningful description of personality maturity of future psychologists. Information of experimental research is analysed on this issue.

Key words: independence, personality maturity, professionally meaningful description, future psychologist

Отримано: 12.11.2009

УДК 159.964

Т.В. Дуткевич

ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ З УЧАСТЮ ДІТЕЙ

У статті окреслено основні особливості міжособистісних конфліктів залежно від віку дітей, які беруть у них участь.

Ключові слова: міжособистісний конфлікт, соціалізація, конфліктність, вікові особливості.

Онтогенетичний аспект у дослідженнях міжособистісних конфліктів досліджувався у працях Л.І. Божович, Л.С.Виготського, Н.В. Грішиної, В.К. Котирло, Г.В.Ложкіна та Н.І. Повякель, А.А. Рояк, А.А. Реан, Я.Л. Коломинського, Х.Ремшмідта, М.М. Рибакowej та ін.

Аналіз спеціальної літератури дозволяє виділити два підходи у вивченні онтогенезу міжособистісних конфліктів. У частині досліджень міжособистісний конфлікт трактується як **природний момент вікової кризи** (Л.І.Божович, Л.С.Виготський). Зміна одного стабільного періоду іншим традиційно трактується як період важковиховуваності дитини, що виявляється в зовнішній конфліктності і утворює деструктивну складову кризи. Особливості поведінки дитини в кризові періоди зумовлені її спробою побудувати нову систему взаємин з ровесниками і дорослими. Так, джерелом конфліктів дітей з дорослими в критичні періоди розвитку є суперечності між новими потребами, можливостями і здібностями дитини, представленими у так званій “ідеальній формі” дорослості і можливостями її реалізації в умовах “старої” соціальної ситуації розвитку.

В основі іншого напрямку вивчення міжособистісних конфліктів у різні вікові періоди лежить уявлення про те, що джерелом конфліктів є *суперечності*, зумовлені характером тієї *спільної діяльності дітей*, яка є провідною у відповідні вікові періоди (Н.В. Грیشина [2], Я.Л. Коломинський [6], В.К. Котирло [4], А.А. Рояк [8] та ін.).

Для цього напрямку досліджень характерне вивчення міжособистісного конфлікту через призму розвитку спільної діяльності дітей на різних вікових етапах.

Водночас, слід відзначити, що дослідження онтогенетичного аспекту міжособистісних конфліктів носять фрагментарний характер і проводяться переважно у контексті вивчення інших питань дитячої психології. Це перешкоджає створенню цілісної картини вікових особливостей міжособистісних конфліктів, розробці своєрідної періодизації з виділенням відповідних етапів у характерних проявах міжособистісних конфліктів. Тому завданням цієї статті є окреслення основних особливостей міжособистісних конфліктів залежно від віку дітей, які беруть у них участь.

Конфлікти з участю дітей розгортаються в основних напрямках системи їх взаємин – між дитиною і дорослим та між однолітками. Конфлікти системи дитина-дорослий та системи дитина-дитина розрізняються між собою за впливом та значенням для психічного і особистісного розвитку дітей, за феноменологією їх перебігу, віковою динамікою, способами подолання.

У **ранньому віці** виникають перші конфлікти між дітьми, причинами яких виступають ставлення до іншого як до об'єкту, нездатність до спільних дій (особливо у грі), високий егоцентризм. Найпоширенішою причиною конфліктів з однолітками виступає поведіння з іншою дитиною як з неживим об'єктом і невміння гратись разом навіть за наявності достатньої кількості іграшок. Іграшка для малюка привабливіша, ніж одноліток. Вона затуляє партнера і гальмує розвиток позитивних взаємостосунків.

Етична поведінка дитини вибіркова і залежить від ставлення до оточуючих. Малюк швидше поділиться іграшкою або солодощами з ровесником, до якого дорослий привернув увагу і викликав співчуття. Тому гарний настрій дитини, доброзичливість до людей створює передумову для її етичних проявів.

Д.Б.Ельконін розкрив вікову динаміку причин міжособистісних конфліктів **дошкільників**: у молодших дошкільників вони трапляються через іграшки; між дітьми середнього дошкільного віку – з приводу вибору ролей; у старшому дошкільному віці – через

правила гри [5, с. 125].

А.А. Рояк визначала причиною конфліктів дошкільників різні рівні в оволодінні ними ігровою діяльністю. Конфліктні ситуації виникають внаслідок порушення правил гри, правильності ігрових дій і у зв'язку з вибором ролей [8].

Найчастіше конфлікти між дітьми виникають у творчих іграх (сюжетно-рольових, іграх-драматизаціях, конструктивних). Об'єктивною основою конфліктів між однолітками є суперечності, що постають при організації ними спільної діяльності або в її процесі. Грі властива певна комунікативно-організаційна основа, що включає низку організаційних задач ігрової діяльності: вибір теми гри, підбір учасників гри, розподіл ролей тощо. У процесі виконання цих задач і виникають конфлікти дітей, які носять скороминущий, ситуативний характер і, як правило, вирішуються самими дітьми.

Я. Коломінський і Б. Жизневський наводять сім основних **причин** конфліктів серед дошкільників [5, с. 124]:

1. руйнування гри – з тими дітьми, дії яких переривають або утруднюють процес гри;
2. вибір спільної теми гри - діти хочуть гратись в різні ігри;
3. склад учасників – розбіжності на основі вибору учасників гри;
4. через іграшки – прагнення володіти іграшкою висловлює одразу кілька дітей;
5. вибір сюжету гри – діти не можуть домовитися про порядок гри, тобто якими будуть ігрові ситуації та дії персонажів;
6. визначення ролей – боротьба за виконання найпрестижніших ролей;
7. правильність ігрових дій – неоднаковий рівень розвитку ігрових дій у різних дітей.

Середньому дошкільнику особливо важливо продемонструвати себе і хоч у чомусь перевершити товариша. Йому необхідна впевненість в тому, що його помічають, і відчувати, що він найкращий. Йому доводиться постійно відстоювати своє право на унікальність. Він порівнює себе з однолітком. Але порівняння дуже суб'єктивне, тільки на свою користь. Дитина бачить однолітка як предмет порівняння з собою, тому сам одноліток і його особистість не помічаються. Інтереси ровесника часто ігноруються. Малюк помічає іншого, коли той починає заважати. І одразу ж одноліток одержує сувору оцінку, негативну і безжальну характеристику. Дитина чекає від ровесника схвалення, але оскільки не розуміє, що й іншому потрібне те ж саме, їй важко похвалити товариша. Крім того,

дошкільники погано усвідомлюють причини поведінки інших. Вони не розуміють, що одноліток – така ж особистість зі своїми інтересами і потребами. В основі більшості негативних вчинків лежить невміле, але сильне прагнення захистити своє «я» від переживань, утисків і образ. До них призводять часті покарання, невмотивовані заборони, окрики, образливі прізвиська, насмішки, недолік любові і спілкування з дорослими й однолітками, відчуття занедбаності й непотрібності. При цьому дитина не має можливості стверджувати своє “Я” схвалюваними способами. Намалював дошкільник малюнок, а вихователь не помітив, похвалив іншого. Тоді дитина розірвала чужий малюнок – її помітили. Негативні вчинки формують негативні риси особистості – такі, як упертість, брехливість, забіякуватість.

Забіякуватість надалі може набути стійкості і перетворитися на конфліктність. Вона найчастіше виникає у гіперактивних дітей, які не знаходять іншого пристосування своєї енергії, бо не вміють спілкуватися, взаємодіяти з товаришами. Таку форму поведінки дитина починає поширювати не тільки на своїх кривдників, але і на маленьких, слабких, беззахисних. Відчуття своєї сили призводить до ще більшої агресивності та до погіршення відносин з однолітками. Сприяє появі забіякуватості культ сили в сім'ї, неправильна позиція дорослих: «дай здачу!», «поважають тільки сильних».

До 5-6 років число конфліктів знижується. Тепер дитині важливіше гратись разом, ніж ствердитися в очах однолітка. Діти частіше говорять про себе з позиції “Ми”. Приходить розуміння того, що у товариша можуть бути інші заняття, ігри, хоча дошкільники, як і раніше, сваряться, а нерідко і б'ються.

У конфліктній взаємодії в іграх діти вдаються до фізичних та психологічних видів впливів на одноліток, використовують словесну аргументацію, погрози і санкції, а також звертаються по допомогу до оточуючих (насамперед, дорослих).

Спочатку здійснюється поступова заміна фізичних дій словесними, потім словесний вплив ускладнюється і з'являються певні обґрунтування, оцінка, що, у свою чергу, відкриває шлях до обговорення спірних питань і знаходження позитивного варіанту вирішення конфлікту.

Таким чином, конфлікти дошкільників виконують соціалізуючу функцію, сприяють їх етичному розвитку та формуванню навичок соціальної взаємодії.

У **дошкільному віці** також виникають конфлікти між дорослим і дитиною. Вони носять своєрідний характер через різницю у статусі своїх учасників – дорослого і дитини. Головними ознаками перших

педагогічних конфліктів є різноманітні прояви неслухняності. В.К.Котирло вирізняє такі різновиди неслухняності: епізодична, хронічна, вередування, впертість. Слухняність визначається як “вміння дитини поводитись у відповідності із вимогами дорослих” [4, с. 8]. Причиною епізодичної неслухняності є перешкодження дорослим бажанням чи вимогам дитини внаслідок невміння дитини адекватно передати свої переживання і потреби. Конфлікт у такому разі неглибокий та швидкоминучий. Тривалі конфлікти виникають на ґрунті неправильного ставлення дорослих до дитини, внаслідок чого в останньої виникає протест, що виливається у неслухняність. Причинами таких конфліктів є: поява нової дитини у сім’ї, надмірна опіка у ставленні до меншої дитини, покладання занадто великих обов’язків на старшу дитину; диктат чи опіка у вихованні.

Вередування дитини є виявом її протидії дорослим. Особливо воно характерне для дошкільників, які будують поведінку за схемою “не хочу того, хочу цього”, “робитиму не так, а отак”. Причинами є як надмірна увага до дитини з боку дорослого, так і її брак. Незадоволення потреби дитини у самореалізації та виявленні свого “Я” – основна причина впертості.

Окрема група педагогічних конфліктів виникає **при вступі дитини у школу**. Ці конфлікти носять неусвідомлений дитиною характер. Кочерга О. вважає основною їх причиною відмінності у вікових показниках між учнями [3, с. 356]. Так, старші порівняно з однокласниками діти проявляють високу конфліктність (роздратованість, агресивність, незадоволення) внаслідок усвідомлення своїх нереалізованих можливостей через те, що батьки вчасно не віддали їх до школи. Молодші від однокласників учні більше орієнтовані на гру, вимоги вчителя видаються їм занадто складними, внаслідок чого теж виникає емоційний дискомфорт.

Вирізняють три позиції молодшого школяра у ставленні до ровесників.

1.Егоїстична позиція полягає в тому, що дитині байдужі інші діти, а її інтереси зосереджені на предметах, зокрема навчальному приладді, іграшках, через які виникають суперечки й конфлікти.

2.Конкурентна позиція виявляється, коли однолітки цікавлять дитину тільки як засіб самоутвердження. Заради схвалення і заохочення дорослого школяр намагається бути слухняним, хорошим, нікого не кривдити. Оцінка інших дітей неадекватна, бо відіграє роль своєрідного фону, на якому дитина прагне показати свої переваги.

3.Дитина з гуманною позицією позитивно ставиться до

товаришів, добре знає їх інтереси, настрої та бажання, охоче, за своєю ініціативою ділиться тим, що має, допомагає іншим не з розрахунку на похвалу, а тому що одержує від цього радість й задоволення. Гуманна позиція у ставленні до одноліток найбільш сприятлива для формування адекватної самооцінки.

Адекватна самооцінка найбільшою мірою **сприяє**, а занижена або завищена – **перешкоджає** встановленню і підтримці контактів між дітьми.

Активність, бадьорість, рішучість, почуття гумору властиве дітям з оптимістичною, адекватною самооцінкою, високо цінуються вже дітьми молодшого шкільного віку. І навпаки, пасивність, образливість, замкнутість або зарозумілість, безтактність негативно сприймаються цими ж дітьми.

До семи років виникають такі складні новоутворення, як оцінка самого себе, самолюбство, з'являються нові нерозв'язні протиріччя між сприйняттям самого себе, ставленням до себе й оцінками навколишніх, дорослих і однолітків.

Поступово у дитини зростає здатність мотивувати самооцінку, змінюється зміст аргументів. Спочатку аргументом самооцінки виступає оцінка оточуючих, насамперед, дорослих: «я хороший, тому що мене вчителька хвалить». Згодом позитивну самооцінку діти пояснюють з погляду наявності у себе етичних якостей: «я хороший, бо ділюся олівцями з іншими». Але не всі діти можуть мотивувати самооцінку.

Новий спосіб життя, пов'язаний з початком шкільного навчання, робить істотний вплив на протікання кризи семи років, швидкість виходу з неї. Відбувається переоцінка цінностей, виникає нове ставлення до навколишнього світу, росте довільна регуляція поведінки. Розширюється коло значущих для дитини людей, і кожен з них несе в собі несхожі на іншу погляди, оцінки, очікування. З виходом спілкування молодшого школяра з іншими людьми за рамки навчання, із встановленням у нього зв'язків з різними людьми за межами класу і в інших, позанавчальних видах діяльності в його системі знань про людей відбуваються нові важливі зміни. „Емпірична база” для розвитку в школяра узагальненого знання людської психології стає ширшою. Перед ним розкривається можливість бачити поведінку інших людей з таких сторін, що в умовах навчання не виявлялися. Це веде до того, що зміст понять, що формуються в учня, про риси й сторони особистості істотно змінюється, у нього розвивається здатність усе більш глибоко і правильно розшифрувати психологічний підтекст складних дій і

вчинків та об'єктивно оцінювати особистість у цілому.

Міжособистісні конфлікти в перехідний період від підліткового до юнацького віку мають такі специфічні особливості:

- Своєрідність структури підліткових конфліктів характеризується часто відсутністю предмету – спільного змісту активності конфліктуючих сторін;

- Суперечки й зіткнення підлітків не завжди пов'язані з порушенням міжособистісних відносин, а є груповою нормою поведінки, регулюючою особливості їх самоутвердження в середовищі однолітків;

- У результаті підліткових конфліктів відбувається засвоєння соціально значущих цілей і способів самоутвердження, що є ознакою успішності соціалізації підлітків.

Типи міжособистісних конфліктів у підлітковому віці за характером суперечностей мають різні функціональні наслідки для учасників та їх відносин. **Конфлікт поглядів**, як правило, вирішується конструктивним шляхом і може розглядатися як адекватний засіб формування активної позиції особи. Регулювання конфліктів у разі **зіткнення інтересів** сторін залежить від переважаючих способів їх відстоювання підлітками. Схожість індивідуальних стратегій поведінки в конфлікті створює умови для вирішення проблем конструктивним шляхом.

Руйнівні психологічні наслідки для розвитку особистості у підлітковому віці несуть **конфлікти цінностей**, для яких характерна несумісність стратегій конфліктної поведінки. Практика невтручання в конфлікти цінностей у підлітковому віці може сприяти закріпленню в індивідуальному досвіді підлітка соціально неприйнятних способів самоутвердження, заснованих на авторитеті сили; зневажливого ставлення до оточуючих, розвитку і стабілізації стереотипів конфліктної поведінки в конфліктних ситуаціях, стабілізації психологічних захистів типу проєкцій, заміщень.

Для підліткового віку характерний педагогічний конфлікт, що розгортається між вчителем та учнем (учнями). У навчально-виховному процесі виникає ряд ситуацій, що вимагають від вчителя додаткових зусиль, при відсутності яких виникають педагогічні конфлікти. Основні з них наступні: недостатня навчально-пізнавальна мотивація учня; недоліки в організації навчально-виховного процесу; порушення норм міжособистісних відносин як з боку учня, так і з боку вчителя; запровадження психолого-педагогічних інновацій внаслідок пов'язаних із ними нових вимог.

Міжособистісні конфлікти, що відбуваються в умовах

підліткової кризи, відзначаються вибухом неслухняності, негативізму, критиканства, грубості, жорстокості у поведінці учнів. Конфлікти є одним із засобів самоутвердження особи, формування її активної позиції у взаємодії з навколишнім світом. Ускладнення кризи пояснюється здійсненням неадекватних виховних впливів дорослих, як реакція підлітка на зверхню, силову, наказову позицію дорослих. Збільшується кількість складних педагогічних ситуацій, які набувають конфліктного характеру. Типовими педагогічними прорахунками при цьому виступають наступні:

- Орієнтація на мораль слухняності у відносинах з підлітком;
- Гіперконтроль та гіперопіка;
- Обмеження сфери самостійності підлітка;
- Наказова форма вимог педагога.

Типовими і найзначущішими за змістом причинами міжособистісних конфліктів **у юнацькому віці є**: обмеження з боку дорослого; зіткнення з питань еротики й сексу; шкільна неуспішність; вимоги дорослих щодо допомоги в господарських справах, організованості; ситуації, регламентовані шкільними правилами й розпорядком.

Конфлікти з ровесниками в юності найчастіше, за даними Х.Ремшмідта, пов'язані із суперництвом і боротьбою за лідерство [7]. Так, конфлікти на ґрунті суперництва відбуваються як між хлопцями, так і між дівчатами. У ранній юності вони виникають і у тих, і у інших переважно з представниками своєї статі. Хлопці змагаються за лідерство в групі, за успіхи у фізичній і інтелектуальній сферах, за дружбу і прихильність. У дівчат навіть у ранній юності суперництво вкрай рідко пов'язано з успіхами в праці або спорті. Через більш раннє, порівняно з хлопцями, статеве дозрівання на перший план виступають відносини з представниками іншої статі. Конфлікти виникають переважно через суперництво за прихильність старших за віком хлопців.

Конфлікти між партнерами різної статі починаються на більш пізніх етапах юності. Відбуваються численні зіткнення між хлопцями і дівчатами, зв'язаними відносинами дружби. Вони торкаються питань утворення сім'ї, дошлюбних статевоїх відносин, вірності партнеру, перспектив спільного майбутнього, уявлень про норми відносин з батьками.

Можливості старшокласників у подоланні конфліктів значно зростають. Як зауважує М.І.Алексеева, у юнаків формується ієрархія моральних цінностей, на основі якої особистість здійснює самостійний моральний вибір у конфліктній ситуації. Здійснення

морального вибору – головний шлях вирішення конфліктів між старшокласниками [3, с. 276].

Таким чином, міжособистісний конфлікт виступає для дитини способом індивідуалізації, завдяки якому зростаюча особистість відстоює свої інтереси, погляди, цінності, уподобання. З віком ускладнюється зміст предметів конфліктів, зростає їх усвідомленість, здатність до самостійного подолання, до знаходження спільності й порозуміння. Міжособистісний конфлікт в онтогенезі виступає своєрідною опосередковуючою ланкою у переході від індивідуалізації дитини до її інтеграції у соціальних мікрогрупах. При цьому дитина, яка пройшла й успішно вийшла із міжособистісних конфліктів, розкриває себе як унікальна й неповторна особистість, досягаючи поваги у своєму оточенні.

Список використаних джерел:

1. Божович Л.И. Проблема конфликта в подростковом возрасте // *Вопр. психологии.* – 1978. №2. – С. 25-37.
2. Гришина Н.В. *Психология конфликта.* – СПб.: Питер, 2000. – 464 с.
3. Конфлікти в суспільстві: діагностика і профілактика. Тези III Міжнародної науково-практичної конференції. – К.-Чернівці, 1995. – 476 с.
4. Котирло В.К. *Виховання слухняності у дітей в сім'ї.* – К.: Рад. школа, 1967. – 104 с.
5. Ложкин Г.В., Пovyакель Н.И. *Практическая психология конфликта.* – К.: МАУП, 2002. – 256 с.
6. Реан А.А., Коломинский Я.Л. *Социальная педагогическая психология.* – СПб.: Питер, 1999. – С. 147-154.
7. Ремшмидт Х. *Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности.* – М.: Мир, 1994. – 319 с.
8. Рояк А.А. *Психологический конфликт и особенности индивидуального развития личности ребенка.* – М.: Педагогика, 1988. – 113 с.
9. Рыбакова М.М. *Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе.* – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.

There are the analysis of specific peculiarities of interpersonal conflicts while childhood.

Key words: interpersonal conflicts, socialization, conflictness, age peculiarities.

Отримано: 12.12.2009

Н.В. Жиляк

АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Теоретичним конструктом, який може презентувати складну й багатогранну соціально-психологічну діяльність особистості, виступає категорія соціально-психологічної компетентності. За цих умов дедалі більшу увагу вчених привертає проблема компетентності особистості, але поняття соціально-психологічної компетентності поки що не знайшло достатнього висвітлення в психологічній теорії та практиці.

Ключові слова: компетентність, види та складові компетентності людини.

Кожний історичний етап розвитку суспільства зі своїми політичними, економічними та соціальними проблемами висуває нові вимоги до особистості, актуалізує її певні соціально-психологічні властивості, необхідні для успішного розвитку. На етапі радикальних соціально-економічних перетворень, що здійснюються в Україні, зростає роль особистісної активності, відповідальності та професіоналізму.

Стратегії саморозвитку особистості на життєвому шляху значною мірою пов'язуються із виборами тактик міжособистісної взаємодії та взаємостосунків. У цих формах соціальної активності виявляються здібності індивіда, його провідні потреби, цілі, цінності, спрямовані на успішне особистісне самоствердження.

Тому в останній час зростає увага психолого-педагогічної науки до вивчення різних виявів життєтворчості, особистісних виборів, життєвої компетентності як передумов на шляху особистості до успішного самоствердження та взаємодії з оточуючими. Професійна компетентність є поєднанням свідомо та цілеспрямовано набутих знань, достатніх для розуміння закономірностей розвитку певного суспільства й свого місця в ньому, з власним життєвим досвідом та вмінням доречного його застосування для забезпечення успішної життєдіяльності. Життєва компетентність – широке поняття, що включає компетентність у різних сферах людської діяльності [10].

Однією з причин значного інтересу вчених до цієї проблематики також можна назвати пошук можливостей нових освітніх результатів, упровадження компетентісно спрямованого підходу в освіті, оскільки традиційні показники не є достатніми (наприклад, кількість років навчання у школі, ВНЗ). Тобто йдеться про те, що особистість повинна не тільки володіти певними знаннями, навичками, але й

враховується, як вона їх використовує в якості інструмента для розв'язання професійних життєвих проблем, виконання соціальних ролей [5].

Аналіз навчальних програм різних країн світу показує, що вони в більшості своїй спрямовані на формування таких ключових компетентностей, як соціально-психологічна (здатність до взаємодії), комунікативна компетентність, самокомпетентність (самоменеджмент), політична, екологічна, міжкультурна, естетична, фізична (здоров'я, спорт) компетентності, здатність використовувати знання на практиці [6].

Теоретичним конструктором, який може презентувати складну й багатогранну соціально-психологічну діяльність особистості, виступає категорія соціально-психологічної компетентності (СПК). За цих умов дедалі більшу увагу вчених привертає проблема компетентності особистості, але поняття СПК поки що не знайшло достатнього висвітлення в соціально-психологічній теорії та практиці.

Мета статті – теоретичний аналіз, спрямований на з'ясування сутності та змісту СПК, а також специфіки різних підходів до розробки цієї проблематики.

У наукових працях до поняття компетентності включають, крім загальної сукупності знань, ще й знання можливих наслідків конкретного способу впливу, рівень умінь та досвід практичного використання знань [6].

Н.Гавриш визначає компетентність як особистісну, складну характеристику людини, що засвідчує достатню її обізнаність, умілість, вправність у певному колі питань. Отже, на думку автора, компетентність – це особистісна якість, а компетенція – коло питань, за якими зазначену якість характеризують[9]. Компетенції є важливим компонентом структури особистості, в яких фокусується її життєвий досвід, здобутий особистістю в діяльності, взаємодії та спілкуванні.

На думку філософа Ж.Дюпуї, ключові компетентності – це група базових цінностей, від яких залежить успішність життя особистості в майбутньому і які збігаються з принципами головних теорій моралі сучасного суспільства: досягнення успіху, вибір власного напрямку самореалізації в житті, розуміння себе й власного внутрішнього світу, глибокі особистісні стосунки [5].

І.Зимня виділяє 3 основні групи компетентностей: 1) компетентності, що належать до особистості як до суб'єкта життєдіяльності (здоров'я, збереження ціннісно-смишлого орієнтація

у світі, розширення знань); 2) компетентності, що належать до взаємодії людини з іншими, тобто СПК (вирішення конфліктів, співробітництво, толерантність, спілкування); 3) компетентності, що належать до діяльності людини та проявляються в усіх її типах та формах (постановка та вирішення пізнавальних завдань, нестандартні рішення, засоби діяльності).

Визначаючи характеристики компетентності, І.Зимня розрізняє такі їх аспекти: мотиваційний (здатність до прояву компетентності), когнітивний (володіння знанням змісту компетентності), поведінковий (досвід прояву компетентності в різноманітних стандартних та нестандартних ситуаціях), ціннісно-смысловий (відношення до змісту компетентності та об'єкта її застосування), емоційний (емоційно-вольова регуляція процесу та результату прояву компетентності)[8]. У такій трактовці поняття компетентності її характеристики розглядаються в якості загальних орієнтовних критеріїв оцінки її змісту. Запропонована структура компетентності свідчить про складність її виміру та оцінки.

С.Архипова в якості складових компетентності пропонує певні характеристики. Згідно з її підходом, гностична чи когнітивна характеристика відображає наявність необхідних знань, обсяг та рівень яких є головною характеристикою компетентності. Регулятивний компонент дозволяє використовувати наявні знання для розв'язання різноманітних завдань у процесі життєдіяльності особистості. У свою чергу регулятивна характеристика містить у собі проєктивну й конструктивну складові, що проявляються в умінні прогнозувати й приймати ефективні рішення. Рефлексивно-статусний компонент дає право за рахунок визначення авторитетності діяти певним чином. Нормативна характеристика відображає коло повноважень у певній сфері діяльності. Важливою є й комунікативна характеристика, оскільки і поповнення знань, і практична діяльність завжди здійснюються у процесі спілкування та взаємодії [1].

Таким чином, у концепції С.Архипової професійна компетентність психолога розглядається як когнітивний компонент підсистем професіоналізму особистості й діяльності, сфера професійного ведення, коло розв'язуваних питань, система знань, яка постійно розширюється, дозволяє виконувати професійну діяльність з високою продуктивністю, діяти самостійно й відповідально.

Н.Лобанова у структурі професійної компетентності психолога виділяє професійно-змістовий, професійно-діяльнісний і професійно-особистісний компоненти [2]. Отже, сукупність цих складових компетентності є показником зрілості людини у професійній

діяльності, спілкуванні, становленні особистості та індивідуальності професіонала.

Аналізуючи проблеми визначення сутності компетентності, Дж.Равен визначає 37 її видів [6]. Звертає на себе увагу широка представленість у різноманітних видах компетентності категорій “готовність”, “здатність”, а також таких психологічних якостей, як “відповідальність”, “упевненість”. Як уважає автор, основними складовими компетентності є внутрішньо вмотивовані характеристики, пов’язані з системою особистісних цінностей (ініціативність, лідерство, безпосередній інтерес до механізмів роботи організації, суспільства загалом, а також до роздумів про можливий вплив на неї саму); уявлення та очікування, пов’язані з механізмами функціонування суспільства та роллю людини в ньому (уявлення особистості про саму себе й про ту роль, яку вона сама відіграє у суспільстві).

Таким чином, Дж.Равен розглядає компетентність як можливість установлення зв’язку між знаннями й ситуацією, як здатність знайти, виявити знання й дію (процедуру), які можна застосувати до розв’язання проблеми (соціальної ситуації).

Досліджуючи комунікативну компетентність як складову культури спілкування, Л.Власенко в якості її складових визначає особистісно-рефлексивні уявлення про розкриття особистісних пріоритетів у соціальному контексті, вміння реалізовувати усвідомлені цінності в спілкуванні та соціально-рефлексивні здобутки – соціальний інтелект особистості як представника спільноти[3]. Таким чином, автор трактує комунікативну компетентність як синтезований прояв досвіду особистості та соціальної рефлексії.

Н.Мельникова[9] комунікативну компетентність трактує як сукупність її комунікативних характеристик, які відповідають вимогам реальної групи, а також соціально-перцептивних та операційно-технічних знань і вмінь, що забезпечують регуляцію та протікання процесу спілкування особистості в групі.

На думку Ю.Жукова, Л.Петровської, П.Растеннікова, слід розрізняти компетентність у орієнтовній частині дії (інтерпретація комунікативної ситуації, виявлення “поля дії”) та у виконавчій частині комунікативної дії, що ґрунтується на аналізі та оцінці операціонального складу дії (володіння вербальними засобами спілкування, оптико-кінестичними та паралінгвістичними засобами) [7].

Структура компетентності у спілкуванні спеціально аналізується в роботах С.Петрушина. На його думку, до складу компетентності слід віднести когнітивні (орієнтованість, психологічні знання й перцептивні здібності), виконавські (уміння й навички) і емоційні (соціальні установки, досвід, система ставлень особистості) компоненти [5].

Низка авторів власне комунікативну компетентність розглядають у контексті соціально-психологічної компетентності. А.Сухов, А.Деркач комунікативну компетентність трактують у двох аспектах – як емпатійну властивість і як знання про способи орієнтації в різних ситуаціях та вільне володіння вербальними й невербальними засобами спілкування [7].

Н.Ануфрієва також характеризує комунікативну компетентність як складову соціально-психологічної компетентності[6]. Науковець виокремлює такі компоненти комунікативної компетентності, як комунікативні властивості особистості, що характеризують розвиток потреби у спілкуванні, ставлення до способу спілкування; комунікативні здібності, тобто здатність володіти ініціативою у спілкуванні, проявляти активність; здатність до самостимуляції у спілкуванні.

Т.Єрмаков розглядає структуру компетентності через її активність, що має суттєве значення для розуміння категорії компетентності. Важливим структуроутворюючим компонентом активності він вважає готовність, яка включає в себе мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий та оцінний компоненти [5].

Згідно з автором, у особистості, що розвивається, складаються основні передумови для розвитку активності в єдності трьох компонентів – когнітивного, мотиваційного, поведінкового, які відображають рівень розвитку компетентності.

Близьким до поняття “життєва компетентність” І.Єрмаков вважає соціально-психологічну компетентність, яка передбачає здатність індивіда ефективно взаємодіяти з людьми в системі міжособистісних відносин і включає вміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях, правильно визначати особистісні особливості й емоційний стан інших людей, обирати адекватні способи спілкування й реалізувати їх у процесі взаємодії[6].

У контексті соціально-психологічного підходу Л.Орбан-Лембрик до особистості поряд з “Я-характеристикою”, ментальністю, ціннісно-сисловою, потребово-мотиваційною та когнітивною сферами, емоційно-психологічними станами, локус контролем, соціально-психологічним досвідом, соціальною орієнтацією на

установки, статусно-рольовими характеристиками СПК виступає однією із внутрішніх особливостей та поведінкових проявів особистості. Л.Орбан-Лембрик під СПК розуміє сукупність комунікативних, перцептивних та інтерактивних знань, які дають змогу індивіду орієнтуватись у соціальних ситуаціях, міжособистісних відносинах, приймати правильні рішення та досягати певних цілей [4].

Варто підкреслити цінність поглядів М.Бобневої стосовно соціально-психологічних властивостей особистості. Вона виділяє соціально-психологічні властивості особистості як такі, що належать до вторинних властивостей та якостей особистості (порівняно з “базовими” – загальнопсихологічними) [2].

Ці властивості, на думку Л.Лепіхової, виступають складовими СПК. У якості складових СПК, визначених експериментальним шляхом, Л.Лепіхова виділяє симптомокомплекс особистісних властивостей: соціальний інтелект; адаптивність до соціальної ситуації; особистісна гнучкість; вербальний інтелект; м’яка домінантність як керівництво ситуацією; соціальна сміливість; ініціатива в контактах; упевненість у собі; успішність у житті. Автор розглядає СПК як механізм, а не сутність соціально-психологічної поведінки особистості, що вигідно доповнює всі інші види компетентності особистості, які так чи інакше пов’язані з інтерперсональними відносинами[1].

Отже, у структурі соціально-психологічної компетентності ми виділяємо такі компоненти: когнітивний (систему знань про сутність, структуру, особливості взаємодії, знання про стилі спілкування; фонове знання, тобто загальнокультурна компетентність; творче мислення); поведінковий (загальні та специфічні вміння, що дозволяють успішно керувати ситуацією взаємодії, застосовувати конструктивні стратегії поведінки у конфліктних ситуаціях; експресивні вміння; перцептивно-рефлексивні вміння); мотиваційний (розширення простору соціальних інтересів, спрямованість на взаємодію, високий рівень домагань та потреби у спілкуванні, готовність до прояву компетентності, відповідальність); емоційний компонент (гуманістична установка на взаємодію, готовність вступати з іншою людиною в особистісні, діалогічні взаємини; високий рівень емпатії та рефлексії; позитивна Я-концепція).

Існують і інші погляди на цю проблему, кожен з яких має свої переваги. Для різних видів діяльності вчені визначають різноманітні види компетентності. Науковці починають не тільки вивчати компетентність, виділяючи від 3 до 37 її видів, але й будувати

навчання, кінцевим результатом якого є формування компетентності. Як свідчить аналіз, триває інтенсивний психолого-педагогічний пошук визначення головних показників компетентності. Існують різні точки зору, які розкривають якісно нові аспекти розуміння поняття компетентності. Більшість авторів під компетентністю розуміють загальну здатність і готовність особистості до діяльності, що ґрунтуються на знаннях і досвіді, набутих у процесі навчання й виховання, зорієнтованих на становлення й розвиток особистості як суб'єкта життя, активну інтеграцію у суспільство, освоєння різноманітної рольової поведінки в процесі власної життєдіяльності. Компетентність розглядається як інтегральна характеристика особистості, що одночасно поєднує мобілізацію знань, умінь, поведінкових відносин. Поняття компетентності включає в себе не тільки когнітивну складову, а й мотиваційну, етичну, поведінкову, соціальну систему ціннісних орієнтацій.

Компетентність – це підхід до знання як інструменту розв'язання життєвих проблем, прийняття ефективних рішень у різних сферах життєдіяльності людини[6].

Головним аспектом, який поєднує точки зору різних авторів, є те, що знання людини виступають потенціалом, який вона має, але застосувати його на практиці можна за умови наявності додаткових факторів. Отже, компетентність – це не тільки наявність знань і досвіду, але й уміння їх використовувати при здійсненні своїх функцій. Сутність та розвиток СПК визначається багатьма факторами економічного, соціального, психологічного, етичного, культурологічного характеру.

Таким чином, проведений нами теоретичний аналіз дозволяє інтерпретувати СПК як спеціальну здібність особистості, яка має природні задатки у формі певних соціально-психологічних властивостей і набуває подальшого розвитку внаслідок набуття людиною життєвого досвіду та в процесі міжособистісної взаємодії. Цей вид компетентності включає сукупність комунікативних, перцептивних, інтерактивних знань та вмінь.

СПК охоплює різні сфери людської діяльності: навчальну, професійну, соціально-психологічну та є однією з суттєвих передумов продуктивного та непродуктивного стилів міжособистісної взаємодії в усіх видах професійної діяльності типу “людина-людина” (медицина, педагогіка, психологія та ін.) [1].

Недостатня розвиненість СПК призводить до непорозуміння між членами різних груп, установки на одностороннє сприйняття іншої людини, виникнення психологічного бар'єру у спілкуванні

представників протилежної статі, конфліктів (як міжособистісних, так і міжстатевих)[9].

Ураховуючи розглянуті вище психологічні теорії, можна сказати, що наукове обґрунтування сутності СПК можливе за умови проведення наукового дослідження, основними завданнями якого є виявлення соціально-психологічних закономірностей розвитку СПК, визначення рівня її сформованості, розробка структури цього виду компетентності та особливостей її формування з урахування гендерних відмінностей суб'єктів.

Список використаних джерел:

1. Бобнева М.И. Психологические проблемы социального развития личности // Социальная психология личности. – М.: Наука, 1979. – С.35–45.
2. Єрмаков Т.І. Індивідуальне розуміння концепту “Я” як ключова компетентність особистості в умовах сучасного інформаційного суспільства // Наукові студії із соціальної та політичної психології: Збірник статей. – К.: Міленіум, 2002. – Вип. 6(9). – С.200-207.
3. Життєва компетентність особистості: Науково-методичний посібник / За ред. Л.В.Сохань, І.Г.Єрмакова, Г.М.Несен. – К.: Богдана, 2003. – 520 с.
4. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растищенков П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990.– 104 с.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования // Дайджест педагогічних ідей та технологій. – К.: Школа-парк, 2003. – Вип. 4. – С.107-112.
6. Корнев М.Н., Коваленко А.Б. Соціальна психологія: Підручник. – К., 1995. – 304 с.
7. Лепіхова Л.А. Соціально-психологічна компетентність як передумова успішної самореалізації особистості // Наукові студії із соціальної та політичної психології: Збірник статей. – К.: Міленіум, 2002. – Вип. 6(9). – С.57-71.
8. Лобанова Н.М. Професійна компетентність і етапи її становлення в діяльності педагога // Проблеми освіти: Науково-методичний збірник. – К., 1999. – С.232-236.
9. Орбан-Лембрик Л.Е. Особистість у контексті соціально-психологічної парадигми // Соціально-психологічний вимір демократичних перетворень в Україні. – К., 2003. – С.378-391.

10. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. – М.: Когито-Центр, 2002. – 257 с.

Theoretical konctrukto, which can present difficult and many-sided socially psychological activity of personality, the category of socially psychological competence comes forward. The problem of competence of personality comes into the all greater notice of scientists at these terms, but the concept of socially psychological competence so far did not find sufficient illumination in a psychological theory and practice.

Keywords: competence, kinds and constituents of competence of man.

Отримано: 12.12.2009

УДК 159.937:005.71

Л.М. Карамушка

АНАЛІЗ ОРГАНІЗАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ

У статті на основі емпіричного дослідження проаналізовано оцінку персоналом особливостей організаційного розвитку освітніх організацій. Охарактеризовано основні параметри організаційного розвитку: «організаційна зрілість» та «проблемність організаційного розвитку». Виділено рівні організаційного розвитку освітніх організацій: «конструктивний»; «проблемний»; «кризовий».

Ключові слова: освітні організації; організаційний розвиток; оцінка персоналом організаційного розвитку.

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

Одним із важливих напрямків діяльності сучасних організацій є забезпечення їх розвитку (організаційного розвитку).

Вивчення літератури з організаційної психології та менеджменту показало, що ця проблема є достатньо популярною в західній науці та практиці протягом останніх 20 років. Західними вченими підготовлено досить велику кількість праць, в яких розкрито сутність та завдання організаційного розвитку [1; 3; 20; 22], чинники, що впливають на нього [11;12; 23; 24], різні форми надання психологічної допомоги керівникам організації [2; 19; 21] та ін.

Російськими вченими представлено низку розробок з цієї проблеми, в яких проаналізовано сутність організаційного розвитку [6; 12; 17] та вплив організаційної культури на його здійснення [5],

технології здійснення організаційного консультування з цієї проблеми [4] та ін.

Що стосується особливостей організаційного розвитку вітчизняних організацій, зокрема, освітніх, то слід зазначити, що ця проблема почала досліджуватися лише останніми роками. Зокрема, в наших попередніх роботах виділено актуальні проблеми досліджень психологічного забезпечення організаційного розвитку освітніх організацій [7], проаналізовано важливі питання організаційного розвитку вищих навчальних закладах [8; 9], апробовано технологію психологічної підготовки менеджерів і персоналу до забезпечення організаційного розвитку освітніх організацій [7]. Окремі аспекти організаційного розвитку знайшли відображення й у працях інших вітчизняних авторів, зокрема, в контексті можливостей застосування зарубіжних моделей організаційного розвитку до практики діяльності вітчизняних організацій [10; 15], обґрунтування значущості вивчення потреб клієнтів освітніх закладів та визначення конкретних підходів до їх вивчення [13], створення умов для забезпечення організаційного розвитку освітньої організації за допомогою впровадження інноваційних форм ділового спілкування [16], виокремлення завдання розвитку конкурентоздатності освітніх організацій як важливого чинника і, разом із тим, як результату організаційного розвитку [14] та ін.

Водночас, можна констатувати, що проблема забезпечення *організаційного розвитку (розвитку організації) освітніх організацій* ще не знайшла цілісного відображення у вітчизняній літературі, зокрема, в контексті виділення певних закономірностей організаційного розвитку на основі результатів спеціальних емпіричних досліджень.

Виходячи із актуальності та недостатньої розробленості проблеми в літературі, нами визначено такі **завдання дослідження**:

1. Виділити основні показники організаційного розвитку освітніх організацій.
2. Проаналізувати оцінку персоналом особливостей організаційного розвитку освітніх організацій.

Дослідження здійснено в процесі виконання НДТ лабораторії організаційної психології Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України «Психологічні засади забезпечення організаційного розвитку» (2008–2012 рр., науковий керівник – проф. Л.М. Карамушка).

МЕТОДИКА ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

Для проведення дослідження використовувався опитувальний «Як розвивається Ваше підприємство?» [цит. за 18]», модифікований нами та названий у більш сучасному форматі «Як розвивається Ваша організація?».

Проведена модифікація тесту дала можливість дослідити два виділені нами *показники організаційного розвитку*: 1) «Організаційна зрілість» (зрілість організаційного розвитку); 2) «Проблемність організаційного розвитку».

Математична обробка даних здійснювалась за допомогою пакета статистичної обробки даних SPSS (версія 13). Використовувались методи описової статистики.

У дослідженні взяли участь 171 працівник освітніх організацій, які навчалися на курсах підвищення кваліфікації в Київському обласному інституті післядипломної освіти педагогічних кадрів, Закладі післядипломної освіти «Центр перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників органів державної влади, органів місцевого самоврядування, державних підприємств, установ і організацій при Київській обласній державній адміністрації» та в Університеті менеджменту освіти АПН України. Із них – 19,7% керівників освітніх організацій (директори та заступники директорів шкіл, начальники управлінь освіти) та 80,3% – працівників освітніх організацій (учителі, соціальні працівники). 84,9% вибірки склали жінки, 15,1% – чоловіки. За віковим складом вибірка мала такий розподіл: від 22 до 30 років – 19,0%; від 31 до 40 років – 33,1%; від 41 до 50 років – 30,1%, від 51 років та більше – 17,8%.

Дослідження проводилось у 2009 р.

ОСНОВНІ РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

1. Основні показники організаційного розвитку освітніх організацій

Як уже зазначалось вище, нами було виділено такі *показники організаційного розвитку*: 1) «Організаційна зрілість» (зрілість організаційного розвитку); 2) «Проблемність організаційного розвитку».

Проаналізуємо зміст та особливості обрахування названих показників.

1.«Організаційна зрілість» (зрілість організаційного розвитку).

На основі питань, які представлені в опитувальнику, та здійсненого нами аналізу, можна стверджувати, що під **організаційною зрілістю** слід розуміти такий стан розвитку

організації (організаційного розвитку), якому притаманні такі характеристики:

- працівники чітко знають цілі своєї організації;
- працівники беруть участь у визначенні цілей своєї організації;
- вносять нові ідеї та пропозиції в удосконалення організаційних процесів;
- можуть проявляти свої здібності;
- проявляють ентузіазм в роботі та ін.

Усе це базується на тому, що в організації:

- створені сприятливі умови праці;
- переважає демократичний стиль управління;
- налагоджене ефективне ділове спілкування;
- спостерігається чітке виконання функцій;
- розроблена прозора система оцінювання результатів виконання своїх функцій працівниками та ін.

Для **обрахування цього показника** підраховується кількість «+», які вказує досліджуваний у першій колонці (відповідь «ні») та в другій колонці (відповідь «скоріше ні»). Максимальна кількість «+» і, відповідно, кількість балів, які можуть бути набрані за цим показником, може бути 21 (відповідає кількості питань опитувальника – 21).

Враховуючи базові показники методики та зміст показника «організаційна зрілість», нами виділено такі його рівні:

- а) *низький рівень* (від 1 до 7 балів) – свідчить про те, що організації притаманний початковий етап організаційної зрілості;
- б) *середній рівень* (від 8 до 14 балів) – говорить про те, що організація має вже певні усталені вияви організаційної зрілості;
- в) *високий рівень* (від 15 до 21 бала) – констатує наявність «суперпоказників» організаційної зрілості.

2. «Проблемність організаційного розвитку».

На основі питань, які представлено в опитувальнику, та здійсненого нами аналізу можна говорити про те, що під **«проблемністю в організаційному розвитку»** слід розуміти такий стан розвитку організацій, якому притаманні такі характеристики:

- немає чіткості у визначенні цілей діяльності організації, багато цілей не відомо працівникам;
- співробітники не беруть участі у прийнятті рішень, насамперед, стосовно визначення цілей; вони рідко ототожнюють

себе з прийнятими рішеннями, скоріше сприймають ці рішення не як «свої», а як спрямовані проти них;

- працівникам важко та майже безперспективно висувати і «пробивати» нові ідеї та пропозиції з удосконалення організаційних процесів;

- багато працівників не можуть показати, на що вони здібні;

- працівники не проявляють ентузіазму в роботі та ін.

Усе це є результатом, зокрема, того, що в організації:

- не створені сприятливі умови для роботи;

- переважає авторитарний стиль управління;

- доступ до інформації визначається статусом працівника, а не його функціями;

- спостерігається неефективне виконання функцій;

- оцінка роботи частіше за все відбувається на основі емоцій або поверхових спостережень та ін.

Для **обрахування цього показника** підраховується кількість «+», які вказує досліджуваний у третій колонці (відповідь «скоріше так») та в четвертій колонці (відповідь «так»). Максимальна кількість «+» і, відповідно, кількість балів, які можуть бути набрані за цим показником, може бути 21 (відповідає кількості питань опитувальника -21).

Враховуючи базові показники методики та визначений нами показник «проблемність в організаційному розвитку», можна виділити такі його рівні:

а) *низький рівень* (від 1 до 9 балів) – організація достатньо зріла і не потребує організаційних змін;

б) *середній рівень* (від 10 до 14 балів) – організація має проблеми в організаційному розвитку і потребує організаційних змін;

в) *високий рівень* (від 15 до 21 бала) – для організації характерна криза розвитку.

результаті об'єднання даних, отриманих за описаними вище показниками організаційного розвитку організацій, нами виділено такі **рівні розвитку організації (організаційного розвитку)** (див. табл. 1).

До двох «крайніх» рівнів віднесено:

а) *«конструктивний» рівень* – це такий рівень організаційного розвитку, при якому спостерігається високий рівень показника «організаційна зрілість» (від 15 до 21 бала) та низький рівень показника «проблемність в організаційному розвитку» (від 1 до 9 балів);

б) «*кризовий рівень*» – це такий рівень організаційного розвитку, при якому спостерігається низький рівень показника «організаційна зрілість» (від 1 до 7 балів) та високий рівень показника «проблемність в організаційному розвитку» (від 15 до 21 балів).

Проміжне місце між ними займає «*проблемний*» рівень – такий рівень організаційного розвитку, при якому спостерігаються середній рівень або низький рівень показника «організаційна зрілість» (від 8 до 14 балів) та середній рівень показника «проблемність в організаційному розвитку» (від 10 до 14 балів).

Таким чином, зазначена методика дає можливість діагностувати як окремі показники організаційного розвитку, так і організаційний розвиток в цілому.

2. Оцінка персоналом особливостей організаційного розвитку освітніх організацій

Проаналізуємо, насамперед, особливості «*організаційної зрілості*» освітніх організацій.

Як видно із табл. 1, на думку достатньо великої кількості опитаних (41,1%), для їх організацій характерний високий рівень «організаційної зрілості». Разом із тим, 36,5% опитаних вказали на середній рівень «організаційної зрілості». І досить велика кількість опитаних, більше ніж одна п'ята (22,4%), вказали на низький рівень «організаційної зрілості» своїх організацій.

Необхідно зауважити, що, враховуючи базові показники методики та виділені нами рівні «організаційної зрілості», можна таким чином охарактеризувати означені рівні зрілості: а) *низький рівень* цього показника свідчить про те, що організації притаманний початковий етап організаційної зрілості; б) *середній рівень* указує на те, що організація має вже певні усталені вияви організаційної зрілості; в) *високий рівень* констатує наявність суперпоказників організаційної зрілості.

Отже, на основі отриманих даних можна говорити про те, що майже дві третини опитаних працівників освітніх організацій бачать певні проблеми в досягненні «організаційної зрілості» своїх організацій.

Таблиця 1

Оцінка персоналом «організаційної зрілості» та «проблемності організаційного розвитку» освітніх організацій (у % від загальної кількості опитаних)

Показники організаційного розвитку	Рівні розвитку показників		
	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень

«Організаційна зрілість»	22,4	36,5	41,1
«Проблемність організаційного розвитку»	63,6	18,2	18,2

Далі звернемося до аналізу такого показника, як **«проблемність організаційного розвитку» освітніх організацій**.

Аналіз даних, представлених у табл. 1, показує, що 62,6% вказали на низький рівень «проблемності в організаційному розвитку» освітніх організацій. Разом із тим, досить велика кількість опитаних вказали на середній рівень «проблемності в організаційному розвитку» (18,2%) та високий його рівень (18,2%).

Слід зазначити, що, враховуючи базові показники методики та визначені нами рівні «проблемності в організаційному розвитку», можна таким чином охарактеризувати виділені рівні проблемності: а) *низький рівень* цього показника свідчить про те, що фактично організація ще не потребує організаційних змін; б) *середній рівень* говорить про те, що організація вже потребує організаційних змін; в) *високий рівень* констатує наявність кризи розвитку організації. Як видно із наведених вище даних, більше третини опитаних працівників вказали на виражені, на наш погляд, проблеми в організаційному розвитку освітніх організацій.

У результаті поєднання даних, які отримані за описаними вище показниками організаційного розвитку освітніх організацій, нами виділено такі **рівні розвитку організації (організаційного розвитку) освітніх організацій**. До двох «крайніх» рівнів належать: а) *«конструктивний» рівень* – це рівень організаційного розвитку, при якому спостерігаються високі показники «організаційної зрілості» та відсутні показники «проблемності в організаційному розвитку»; б) *«кризовий рівень»* – це рівень організаційного розвитку, при якому спостерігається низькі показники «організаційної зрілості» та середні й високі показники «проблемності в організаційному розвитку». Проміжне місце між ними *«проблемний» рівень* – такий рівень організаційного розвитку, при якому спостерігаються середні та низькі показники «організаційної зрілості» та середні або низькі показники «проблемності в організаційному розвитку».

Як свідчать дані, наведені в табл. 2, 42,2% опитаних, тобто майже половина, вказали на «конструктивний» рівень організаційного розвитку, Разом із тим, решта опитаних засвідчили «проблемний» рівень (21,1%) та «кризовий» рівень (36,7%) організаційного розвитку.

Таблиця 2

**Оцінка працівниками рівня організаційного розвитку
освітніх організацій
(у % від загальної кількості опитаних)**

Рівні організаційного розвитку	%
«Конструктивний» рівень	42,2
«Проблемний» рівень	21,1
«Кризовий» рівень	36,7

Отже, отримані дані свідчать, на наш погляд, про наявність досить значних проблем в організаційному розвитку освітніх організацій. Особливо звертає увагу на себе той факт, що в більше ніж третини опитаних виявлено кризовий рівень організаційного розвитку.

ВИСНОВКИ

1. На основі дослідження виділено такі показники організаційного розвитку освітніх організацій: «організаційна зрілість» та «проблемність організаційного розвитку». Охарактеризовано рівні розвитку цих показників.

2. Показано, що організаційний розвиток освітніх організацій, на думку опитаних, може досягати трьох рівнів: а) «конструктивного»; б) «проблемного»; в) «кризового». Встановлено, що більше ніж половина опитаних оцінили рівень розвитку своїх організацій як «проблемний» або «кризовий».

3. Отримані дані свідчать, на нашу думку, про необхідність спеціальної психологічної підготовки персоналу освітніх організацій з проблеми організаційного розвитку.

Список використаних джерел:

1. Гибсон Дж.Л. Организационное развитие: повышение эффективности // Гибсон Дж.Л. Организации: поведение, структура, процессы / [пер. с англ.]. – 8-е изд. / Дж.Л. Гибсон, Д.М. Иванцевич, Д.Х.-мл. Доннелли. – М. : ИНФРА-М, 2000. – С. 606–632.
2. Гибсон Дж.Л. Организационное развитие: вмешательства // Дж.Л. Гибсон. Организации: поведение, структура, процессы / [пер. с англ.]. – 8-е изд. / Дж.Л. Гибсон, Д.М. Иванцевич, Д.Х.-мл. Доннелли. – М. : ИНФРА-М, 2000. – С. 633–660.
3. Джой-Меттьюз Д. Развитие человеческих ресурсов / Д. Джой-Меттьюз, Д. Меггисон, М. Сюрте / [пер. с англ.]. – М. : Эксмо, 2006. – 432 с.

4. Емельянов Е.Н. Практика консультирования по организационному развитию и организационной психологии / Е.Н. Емельянов // Журнал практического психолога. – 2000. – № 5–6. – С. 72–79.
5. Занковский А.Н. Организационная культура и развитие // Занковский А.Н. Организационная психология : учеб. пособие для вузов по специальности «Организационная психология». – М. : Флинта: МПСИ, 2000. – С. 381–434.
6. Иванов М.А. Организационное развитие: системный подход / М.А. Иванов, Д.М. Шустерман // Журнал практического психолога. – 2000. – № 5–6. – С. 41–72.
7. Карамушка Л.М. Організаційний розвиток освітніх організацій: актуальні психологічні проблеми дослідження / Л.М. Карамушка // Актуальні проблеми психології. – Т. 1 : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. : Наук. світ, 2008, частина 21–22. – С. 3–10.
8. Карамушка Л.М. Актуальні напрямки організаційного розвитку вищих навчальних закладів / Л.М. Карамушка // Актуальні проблеми психології. – Т. 1 : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. : Вид-во «А.С.К.», 2009. – Ч. 23. – С. 3–9.
9. Карамушка Л.М. Актуальні напрямки організаційного розвитку технічних університетів / Л.М. Карамушка // Викладання психолого-педагогічних дисциплін у технічному університеті: методологія, досвід, перспективи : тези VI міжнародної наук.-метод. конф. (м. Київ, 13–14 жовтня 2009 р.) / за наук. ред. О.В. Винославської, Г.В. Ложкіна. – К. : Азимут-Україна, 2009. – С. 37.
10. Креденцер О.В. Теоретичний аналіз основних підходів до проблеми організаційного розвитку / О.В. Креденцер // Актуальні проблеми психології. – Т. 1 : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. : Вид-во «А.С.К.», 2009. – Ч. 23. – С. 16–21.

11. Лютенс Ф. Организационные изменения и развитие // Лютенс Ф. Организационное поведение / [пер. с англ.]. – 7-е изд. / Ф. Лютенс. – М. : Цифра, 1999. – С. 370–397.
12. Миколайчик З. Изменения в условиях функционирования и развития организации // Миколайчик З. Решения проблем в управлении. Принятие решений и организация работ / [пер. с польск.] / З. Миколайчик. – Х. : Изд-во «Гуманитарный центр», 2004. – С. 12–34.
13. Психологічні та соціально-економічні основи забезпечення організаційного розвитку освітніх організацій : тези наук.-практ. конф. (22–23 травня 2008 р., м. Біла Церква) / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, Н.І. Клокар. – К. : Наук. світ, 2008. – 136 с.
14. Психологічні умови розвитку конкурентоздатності організацій : тези VI міжнар. наук.-практ. конф. з організаційної психології (м. Керч, 25–27 червня 2009 р.) / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, О.А. Філь. – К. : Інтерлінк, 2009. – 240 с.
15. Терещенко К.В. Моделі організаційного розвитку в зарубіжній психології / К.В. Терещенко // Актуальні проблеми психології. – Т. 1 : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. : Вид-во «А.С.К.», 2009. – Ч. 23. – С. 26–32.
16. Федосова Г.Л. Психологічні умови забезпечення організаційного розвитку освітньої організації за допомогою впровадження інноваційних форм ділового спілкування / Г.Л. Федосова // Актуальні проблеми психології. – Т. 1 : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. : Вид-во «А.С.К.», 2009. – Ч. 23. – С. 32–40.
17. Хомерики О.Г. Развитие школы как инновационный процесс : метод. пособие для руковод. образов. уч-ний / О.Г. Хомерики, М.М. Поташник, А.В. Лоренсов ; под ред. М.М. Поташника . – М. : Новая школа, 1994. – 64 с.
18. Швалб Ю.М. Практична психологія в економіці та бізнесі / Ю.М. Швалб, О.В. Данчева. – К. : Лібра, 1998. – 270 с.
19. Burger, D., Crous, F. (2008). Logo-OD: The applicability of logotherapy as an Organisation Development (OD) intervention// XXIX International Congress of Psychology (July 21–25, 2008. Berlin, Germany). (Abstract, CD-ROM)

20. Burnes, B. (1992). *Managing change: a strategic approach to organizational development and renewal*. Pitman Publishing. London, UK.
21. Ortego, J, Mata, A. Etxebarria, M. (2009). *Organizational Development: Impact of a coaching process for managerial skills development in a financial services cooperative*// Abstracts of 14th European Congress of Work and Organizational Psychology: *Developing people in 21st century organizations: global and local perspectives*. Santiago de Compostela, Spain, May 13–16, 2009. (Abstracts, CD-ROM).
22. Ramstad, E. (2009). *Infrastructure of organizational development in four European countries: Finland, Germany, Norway and Sweden* // Abstracts of 14th European Congress of Work and Organizational Psychology: *Developing people in 21st century organizations: global and local perspectives*. Santiago de Compostela, Spain, May 13–16, 2009. (Abstracts, CD-ROM).
23. Roux, P. (2008). *Long-term effects of organizational development in residential care for the elderly focused on the interests of both residents and employees*// XXIX International Congress of Psychology (July 21–25, 2008. Berlin, Germany). (Abstract, CD-ROM)
24. Zakharova, L., (2008). *Unconscious conflicts of values as socio-psychological barriers to organizational development* // XXIX International Congress of Psychology (July 21–25, 2008. Berlin, Germany). (Abstract, CD-ROM)

The article analyzes findings of an empirical investigation of personnel's assessment of distinctive features of educational organizations' development characterizing organizational maturity and organization's developmental problems as basic measures of organizational development. The author found the educational organizations to have three levels of development (constructive, problematic and crisis).

Key-words: educational organizations, organizational development, personnel's assessment of organizational development.

Отримано: 20.12.2009

УДК 159.9

О.В. Креденцер

АНАЛІЗ ОСНОВНИХ МОТИВІВ ПІДПРИЄМЦІВ ДО ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СФЕРІ ТОРГІВЕЛЬНОГО БІЗНЕСУ

В статті проаналізовано основні мотиви підприємців в сфері торгівлі до підприємницької діяльності; визначено фактори, які відображають основні групи мотивів підприємців сфери торгівлі до підприємницької діяльності; виділено типи підприємців сфери торговельного бізнесу за їх мотивами до підприємницької діяльності; досліджено взаємозв'язок між мотивами підприємницької діяльності та соціально-демографічними характеристиками підприємців: віком та статтю.

Ключові слова: мотивація, мотиви, підприємці сфери торговельного бізнесу, підприємницька діяльність.

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

Після одержання Україною державної самостійності і переходу на шлях розвитку ринкової економіки, актуальними стають соціально-економічні і політичні реформи, які б відповідали розвитку свободи та демократії. На сучасному етапі розвитку українського суспільства, одним з основних завдань якого є інтеграція до Європейського простору, центральними проблемами нашої країни є побудова адекватної моделі ринкової економіки та становлення демократії. Вирішення вказаних проблем на ряду з багатьма іншими чинниками передбачає формування “третього прошарку”: широких мас власників, підприємців, які, виходячи з досвіду високо розвинутих країн, забезпечуватиме і економічне зростання, і зайнятість населення, і політичну стабільність.

Важливою умовою при цьому є відродження підприємницької діяльності на території України і подальше сприяння її розвитку. Отже, з моменту отримання України статусу незалежної самостійної держави, підприємництво стає предметом багатьох наукових досліджень та дискусій.

Дотримуючись принципів гуманізації суспільства, окрім соціально-економічних наук феномен “підприємництво” вивчає і психологія. Адже, як показав досвід високо розвинутих країн, саме обґрунтоване врахування людського фактору дозволило їм зайняти лідируючі позиції на світовому ринку.

Тому важливою задачею виступає виявлення умов і факторів, що сприяють ефективному становленню підприємницької діяльності. Поряд з економічними, політичними і соціальними факторами розвитку підприємництва, важливу роль займають і психологічні фактори.

Серед зарубіжних вчених, що вивчали передумови успішної підприємницької діяльності, слід виділити Р.Н.Брокгауса Б. Карлофа, Р. Хізрич та М. Пітерса, Й. Шумпетера [16; 19; 23].

Також дослідженням різних психологічних аспектів підприємницької діяльності, в тому числі дослідження мотивації підприємців займались російські (О.С. Дейнека, Е.К. Зав'ялова та С.Т. Посохова, О.К. Клімова, В.П. Позняков, А.Е. Чирикова та ін.) [2; 3; 6; 15; 17] та українські вчені (З.С. Варналій, Л.М. Карамушка та О.А. Філь, С.Д. Максименко, В.В. Москаленко, Т.А. Нельга, Ю.Ф. Пачковський, Н.Ю. Худякова та ін.) [1; 4; 5; 9; 10; 11; 12; 13; 20].

Однак, слід зазначити, що дослідженню мотивації вітчизняних підприємців до підприємницької діяльності в сфері торгівельного бізнесу, на наш погляд, недостатньо приділено уваги в сучасній психологічній науці і, тому вимагає більш глибокого аналізу даної проблеми.

Загальновідомо, що *мотивація* – це один із найважливіших факторів, що забезпечує ефективність та успіх у будь-якій діяльності. Особливого значення, на наш погляд, мотивація набуває у підприємницькій діяльності. Адже, мотивація підприємця визначає його активність, яка є певною мірою вирішальною на шляху до підприємницького успіху. Тому ефективність підприємницької діяльності певною мірою залежить (поряд із здібностями, знаннями, вміннями та навичками підприємця) від мотивації.

В нашому дослідженні ми виходили із основного положення про те, мотивація – це сукупність *мотивів* (стійких особистісних утворень) та ситуативних факторів [21, с. 7].

Отже, виходячи з актуальності проблеми і її недостатньої розробки, **метою** нашого дослідження є аналіз основних мотивів підприємців до підприємницької діяльності в сфері торгівельного бізнесу.

Основними завданнями нашого дослідження є:

1. Дослідити основні мотиви підприємців в сфері торгівлі до підприємницької діяльності;
2. Визначити фактори, які відображають основні групи мотивів підприємців сфери торгівлі до підприємницької діяльності;
3. Виділити типи підприємців сфери торгівельного бізнесу за їх мотивами до підприємницької діяльності;
4. Дослідити взаємозв'язок між мотивами підприємницької діяльності та соціально-демографічними характеристиками підприємців: віком та статтю.

Дослідження проведене в рамках виконання науково-дослідної теми лабораторії організаційної психології Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України «Психологічні засади забезпечення організаційного розвитку» (2008-2012 рр.) під науковим керівництвом д.п.н., професора Л.М. Карамушки.

МЕТОДИКА ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

Для проведення дослідження використовувались наступні *методи*:

- а) методи опитування та анкетування;
- б) методи математичної статистики (факторний та кластерний аналізи).

Математична обробка даних здійснювались за допомогою комп'ютерного пакета статистичних програм SPSS (версія 13).

Дослідження проводилося серед підприємців-власників малих підприємств сфери торгівельного бізнесу. Дослідженням було охоплено 186 підприємців м. Києва та Київської обл. З них 45,2% - жінок, 54,8% - чоловіків. 50% респондентів – це молоді люди (до 30 років). 28,6%, 19% і 2,4% - підприємці віком від 31 до 40, від 41 до 50 і більше 50 років відповідно.

АНАЛІЗ ОСНОВНИХ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ

1. **Основні мотиви підприємців в сфері торгівлі до підприємницької діяльності.** В рамках виконання *першого завдання* нами було проаналізовано результати опитування підприємців щодо їх основних мотивів (окремо по групам особистісних та соціальних мотивів) до підприємницької діяльності (див. табл. 1 та табл. 2).

Таблиця 1

Особистісні мотиви підприємців до підприємницької діяльності в сфері торгівельного бізнесу (в % від загальної кількості опитаних)

Мотиви підприємницької діяльності	Кількість осіб, (%)	
	Так	Ні
Бажання забезпечити високий рівень життя для своєї родини	42,2	57,8
Бажання бути незалежною людиною	37,8	62,2

Бажання реалізувати свої можливості	35,6	64,4
Бажання забезпечити високий рівень життя для себе	31,1	68,9
Бажання мати свою власну “справу”	28,9	71,1
Бажання реалізувати нову “ідею”	26,7	73,3
Бажання мати свободу у вирішенні багатьох життєвих питань	22,2	77,8
Бажання досягнути визнання в суспільстві	13,3	86,7

Таблиця 2

Соціальні мотиви підприємців до підприємницької діяльності в сфері торгівельного бізнесу (в % від загальної кількості опитаних)

Мотиви підприємницької діяльності	Кількість осіб, (%)	
	Так	Ні
Бажання надавати нові послуги населенню (виробляти нові види продукції тощо)	57,8	42,2
Бажання сприяти розвитку українського суспільства	28,9	71,1
Бажання сприяти розвитку підприємництва як інноваційного виду діяльності в Україні	17,8	82,2

Як бачимо із наведених даних серед особистісних мотивів переважає мотив „забезпечити високий рівень життя для своєї родини” (42,2 % опитаних). З одного боку, даний мотив відображає прагнення підприємців до отримання високих прибутків від своєї діяльності, а з другого боку це не є суто прагматичним, адже даний мотив насамперед показує орієнтацію підприємців на сімейні цінності та добробут. Приємним і, водночас, несподіваним виявився той факт, що більше ніж третина підприємців до головних мотивів своєї діяльності відносить мотиви „незалежності” та „самореалізації”

(37,8 % та 35,6 % відповідно). Мотив „забезпечити високий рівень життя для себе” займає лише четверте місце і представлений у 31,1 % опитаних. Звертає на себе увагу той факт, що останнє місце посідає мотив суспільного визнання („бажання реалізувати свої можливості” – 13,3 %).

Серед соціальних мотивів орієнтація підприємців на суспільство значно менше представлена, ніж орієнтація на ринок. Мотив „бажання надавати нові послуги населенню (виробляти нові види продукції тощо)” представлений у значно більшій частині респондентів. Адже, виробляючи нові продукти (послуги), підприємець буде отримувати і більший прибуток, а отже буде задовольнятися і головний особистісний мотив.

Отримані відповіді свідчать, на наш погляд, про *полімотивованість* підприємницької діяльності і ламають існуючі в суспільстві стереотипи стосовно того, що отримання високого прибутку є основним мотивом підприємницької діяльності.

Разом з тим, проблемним, на наш погляд, місцем виступає низький рівень представленості мотивів, що орієнтовані на українське суспільство. Підприємці не усвідомлюють в повній мірі значення підприємницької діяльності для розвитку української економіки та суспільства в цілому.

Отримані нами дані певною мірою збігаються з дослідженням Є.Б. Філінкової [22], яка вивчала мотиваційну сферу російських підприємців малого бізнесу. За результатами дослідження авторки найбільша кількість підприємців на перше місце в загальній ієрархії мотивів поставили мотиви „матеріальна забезпеченість” (41,2 %), „незалежність, самостійність в роботі” (41,2 %), „можливість реалізувати свої здібності” (17,5 %) [22, 75].

2. Аналіз факторів, які відображають основні види мотивів підприємців сфери торгівлі до підприємницької діяльності. Для виконання *другого завдання* нашого дослідження, за допомогою *факторного аналізу* отриманих даних, нами було виділено **3 фактори** (охоплюють 51,3 % загальної дисперсії), які відображають основні види мотивів підприємців сфери торгівлі щодо підприємницької діяльності (див. табл. 3.):

• **1 фактор („незалежний”):** „бажання мати свободу у вирішенні багатьох життєвих питань” (0,756), „бажання бути незалежною людиною” (0,527), „бажання сприяти розвитку підприємництва як інноваційного виду діяльності в Україні” (0,599), „бажання надавати нові послуги населенню (виробляти нові види

продукції тощо)” (0,579), „бажання мати свою власну “справу” (-0,469) (цей фактор охоплює 18,9 % загальної дисперсії);

- **2 фактор („амбітно-прагматичний”):** „бажання досягнути визнання в суспільстві” (0,732), „бажання забезпечити високий рівень життя для себе” (0,802), „бажання забезпечити високий рівень життя для своєї родини” (0,594) (цей фактор охоплює 17,7 % загальної дисперсії);

- **3 фактор („соціально-інноваційний”):** „бажання реалізувати нову “ідею”” (0,675), „бажання сприяти розвитку українського суспільства” (0,671), „бажання реалізувати свої можливості” (- 0,494) (цей фактор охоплює 14,7 % загальної дисперсії).

Таблиця 3

Мотиви підприємців до підприємницької діяльності в сфері торгівельного бізнесу (за результатами факторного аналізу)

№ з/п	Мотиви	Фактори		
		1	2	3
1 фактор („незалежний ”)				
1	„бажання мати свободу у вирішенні багатьох життєвих питань”	0,756		
2	„бажання бути незалежною людиною”	0,527		
3	„бажання сприяти розвитку підприємництва як інноваційного виду діяльності в Україні”	0,599		
4	„бажання надавати нові послуги населенню (виробляти нові види продукції тощо)”	0,579		
5	„бажання мати свою власну “справу”	-0,469		
2 фактор („амбітно-прагматичний”):				
6	„бажання досягнути визнання в суспільстві”		0,732	

7	„бажання забезпечити високий рівень життя для себе”		0,802	
8	„бажання забезпечити високий рівень життя для своєї родини”		0,594	
3 фактор („соціально-інноваційний”):				
9	„бажання реалізувати нову “ідею”			0,675
10	„бажання сприяти розвитку українського суспільства”			0,671
11	„бажання реалізувати свої можливості”			- 0,494

Щодо змісту виділених факторів, то, на основі проведеного аналізу даних, можна говорити про те, що *1 фактор* включає мотиви незалежності („бажання мати свободу у вирішенні багатьох життєвих питань”, „бажання бути незалежною людиною” та „бажання мати свою власну “справу”) та соціально-комерційні мотиви („бажання сприяти розвитку підприємництва як інноваційного виду діяльності в Україні” та „бажання надавати нові послуги населенню (виробляти нові види продукції тощо)”). Разом з тим слід звернути увагу на те, що даний фактор є двополюсним: мотиви „бажання мати свободу у вирішенні багатьох життєвих питань”, „бажання бути незалежною людиною”, „бажання сприяти розвитку підприємництва як інноваційного виду діяльності в Україні” та „бажання надавати нові послуги населенню (виробляти нові види продукції тощо)” знаходяться на одному полюсі (зі знаком „+”), а такий мотив, як „бажання мати свою власну “справу” знаходиться на протилежному полюсі (зі знаком „-”). Це свідчить, на наш погляд, про те, що досить часто поряд з бажанням підприємців бути незалежними стоїть небажання мати власну справу. А певні зовнішні мотиви спонукають їх саме до підприємницької діяльності.

Що стосується *2 фактору*, то він включає амбітно-прагматичні мотиви підприємців. Це мотиви, що пов’язані з матеріальним забезпеченням себе та своєї родини та суспільним визнанням: „бажання досягнути визнання в суспільстві”, „бажання забезпечити високий рівень життя для себе”, „бажання забезпечити високий рівень життя для своєї родини”

До складу 3 фактору увійшли так звані соціально-інноваційні мотиви підприємців: „бажання реалізувати нову “ідею”, „бажання сприяти розвитку українського суспільства”, „бажання реалізувати свої можливості”. Цей фактор також є двополюсним. На одному полюсі даного фактору (зі знаком „+”) знаходяться такі соціально-інноваційні мотиви, як „бажання реалізувати нову “ідею” та „бажання сприяти розвитку українського суспільства”. А на другому полюсі (зі знаком „-”) - „бажання реалізувати свої можливості”. На наш погляд, даний факт пов’язаний з тим, що досить часто соціально-інноваційні мотиви підприємців „обернено” пов’язані з бажаннями самореалізації.

3. Основні типи підприємців сфери торгівельного бізнесу за їх мотивами до підприємницької діяльності. Для виконання *третього завдання* нашого дослідження, на основі результатів факторного аналізу, нами був проведений *кластерний аналіз*, що дозволило нам виділити **4 типи підприємців сфери торгівельного бізнесу** за їх мотивами до здійснення підприємницької діяльності (див. табл. 4.).

Таблиця 4

Типи підприємців сфери торгівельного бізнесу за їх мотивами до підприємницької діяльності (на основі кластерного аналізу)

Фактори	Кластери			
	1	2	3	4
1 фактор („незалежний”)	<u>1,69308</u>	-0,00465	-0,43794	-0,30910
2 фактор („амбітно-прагматичний”)	-0,34670	<u>2,02105</u>	-0,50952	-0,12098
3 фактор („соціально-інноваційний”)	-0,14409	<u>0,43603</u>	<u>0,90406</u>	-0,89226

Щодо змісту виділених типів підприємців сфери торгівельного бізнесу за їх мотивами до здійснення підприємницької діяльності (кластерів), то, як видно із таблиці 4., *1 кластер* включає в себе мотиви 1 фактору – „незалежного”. Тобто, на нашу думку, підприємці даного типу бажають бути незалежними та хочуть розвивати та просувати свою організацію. З іншого боку, їх, в певній мірі, тяготить „тягар власності”. Можна говорити, що підприємці

цього типу можуть бути хорошими менеджерами або „інтрапренерами” (внутрішніми підприємцями).

До складу 2 кластеру увійшов 2 фактор та частково 3 фактор. У підприємців даного типу одним із провідних мотивів виступає матеріальне забезпечення себе та своєї родини, а також суспільне визнання за рахунок сприяння розвитку українського суспільства. На наш погляд, підприємці даного типу достатньо успішні в своїй професійній діяльності, оскільки вони вдало поєднують орієнтацію на свою особистість та на інтереси суспільства.

Щодо змісту 3 кластеру, то він містить мотиви 3 фактору. У підприємців даного типу домінуючими є соціально-інноваційні мотиви. Це, на наш погляд, так звані „патріоти-новатори”. Підприємці-представники, даного типу можуть, на наш погляд, вдало поєднувати підприємницьку діяльність з соціально-політичною активністю.

Цікавим, на нашу думку, виявився зміст 4 кластеру, до складу якого не увійшов жоден із факторів. Отже, можна говорити про те, що підприємці даного типу не мають в своїй професійній діяльності чітко виражених, усвідомлених мотивів. Це в певній мірі узгоджується з тим фактом, що третина опитаних підприємців, характеризуючи підприємницьку діяльність, споріднюють її, перш за все, з важкою наполегливою та „вимушеною” працею. Тобто, можна припустити, що підприємці такого типу мотивовані певними зовнішніми умовами до здійснення підприємницької діяльності, в той час як внутрішні мотиви усвідомлюються в недостатній мірі.

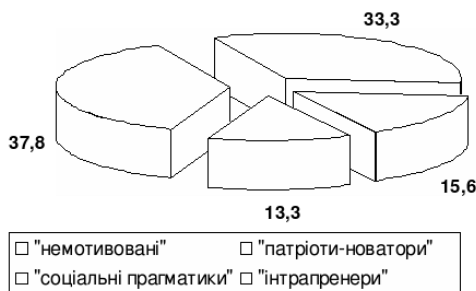


Рис. 1. Типи підприємців сфери торгівельного бізнесу за їх мотивами до підприємницької діяльності (в % від загальної кількості)

Щодо кількісного складу, то на рис. 1. представлений кількісний склад виділених типів підприємців. Як видно із рис., найбільша кількість підприємців належить до „немотивованого” типу (37,8 %) (4 кластер). Третина підприємців (33,3 %) – це „патріоти-новатори” (3 кластер). Невелика частина підприємців належать до таких типів, як „соціальні прагматики” (15,6 %) (2 кластер) та „інтрапренери” (13,3 %) (1 кластер).

4. Взаємозв'язок між мотивами підприємницької діяльності та соціально-демографічними характеристиками підприємців: віком та статтю. Що стосується *четвертого завдання*, то дослідження встановило, що існує статистично значущий взаємозв'язок (на рівні $p < 0,01$ та $p < 0,001$) між мотивами „бажання досягнути визнання в суспільстві”, „бажання реалізувати свої можливості”, „бажання забезпечити високий рівень життя для себе”, „бажання бути незалежною людиною” та „бажання реалізувати нову ідею” та **віком** підприємців. Як видно із таблиці 5, з віком зменшують своє значення такі мотиви, як „бажання досягнути визнання в суспільстві”, „бажання реалізувати свої можливості”, „бажання забезпечити високий рівень життя для себе”, „бажання бути незалежною людиною”.

Так, наприклад, 83,3 % підприємців віком до 30 років обрали такий мотив, як „бажання досягнути визнання в суспільстві”, 78,6 % - мотив „бажання забезпечити високий рівень життя для себе”, 64,7 % - мотив „бажання бути незалежною людиною” та 68,8 % - „бажання реалізувати свої можливості”. Тобто, молоді підприємці в більшій мірі орієнтовані на особистісні мотиви матеріальної незалежності, самореалізації та суспільного визнання. Далі, з віком, відсоток підприємців, що обрали дані мотиви значно зменшується. Цікавим, на наш погляд, є те, що жоден із підприємців віком старше 50 років не вказав на дані мотиви.

Тобто, на нашу думку, можна говорити про те, що молоді люди, приходячи у підприємницьку діяльність, в більшій мірі керуються особистісними мотивами матеріальної незалежності, самореалізації та суспільного визнання. З віком, підприємці, можливо, задовольнивши основні особистісні мотиви, займаються підприємницькою діяльністю під впливом інших мотивів, наприклад, суспільних.

Таблиця 5

Взаємозв'язок між мотивами підприємницької діяльності та віком підприємців (в % від загальної кількості опитаних)

Мотив	Вибір мотиву	Вік (роки)			
		<30	31-40	41-50	>50
„Бажання реалізувати нову ідею”	„ні”	54,5**	33,3**	12,1**	0,0**
	„так”	16,7**	41,7**	33,3**	8,3**
„Бажання досягнути визнання в суспільстві”	„ні”	38,5*	38,5*	20,5*	2,6*
	„так”	83,3*	16,7*	0,0*	0,0*
„Бажання забезпечити високий рівень життя для себе”	„ні”	29,0**	45,2**	22,6**	3,2**
	„так”	78,6**	14,3**	7,1**	0,0**
„Бажання бути незалежною людиною”	„ні”	32,1**	35,7**	28,6**	3,6**
	„так”	64,7**	35,3**	0,0**	0,0**
„Бажання реалізувати свої можливості”	„ні”	31,0**	44,8**	20,7**	3,4**
	„так”	68,8**	18,8**	12,5**	0,0**

* p<0,01

**p<0,001

Мотив „бажання реалізувати нову ідею” максимального значення набуває у підприємців від 31 до 40 років (41,7 %) та від 41 до 50 років (33,3 %). Отже, мотиви більш інноваційного характеру лежать в основі підприємницької діяльності підприємців середнього віку (від 31 до 50 років). На наш погляд, це можна пояснити тим, що підприємці середнього віку, набравшись більше знань та досвіду і разом з тим, не втративши мотивації до самореалізації та матеріального збагачення, в найбільшій мірі орієнтовані на генерування та реалізацію інновацій в підприємницькій діяльності.

Що стосується *статі* підприємців, то тут дослідження встановило взаємозв'язок (на рівні p<0,001) з мотивом „бажання реалізувати нову ідею” (див. рис. 2), який полягає в тому, що 75,0 % жінок (порівняно з 25,0 % чоловіків) обирають одним із мотивів своєї

підприємницької діяльності такий мотив, як „бажання реалізувати нову ідею”.

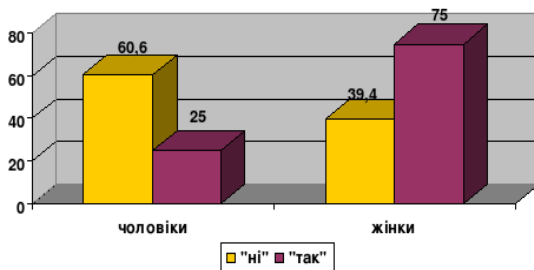


Рис. 2. Взаємозв'язок між мотивом „бажання реалізувати нову ідею” та статтю підприємців (в % від загальної кількості опитаних)

З одного боку, отримані результати є дещо несподіваними та дивними. З іншого боку, на наш погляд, цей факт можна пояснити тим, що у чоловіків „на поверхні” традиційно лежать мотиви матеріального забезпечення, побудови кар'єри, досягнення визнання тощо. Мотиви жінок мають більш змістовне та емоційне забарвлення, одним із яких є як раз мотив „бажання реалізувати нову ідею”.

ВИСНОВКИ

Отримані дані, на наш погляд, говорять про певний дисбаланс в структурі мотивації підприємців до професійної діяльності в сфері торговельного бізнесу: підприємців з неусвідомленими мотивами – найбільша кількість. Отже, можна говорити про те, що рівень мотивації підприємців до професійної діяльності в сфері торговельного бізнесу є недостатнім для забезпечення успішної та ефективної підприємницької діяльності.

Підвищити рівень мотивації підприємців до професійної діяльності в сфері торговельного бізнесу допоможе, на наш погляд, спеціальне соціально-психологічне навчання. Під час навчання психолог має допомогти підприємцю зрозуміти значення підприємницької діяльності для суспільства та для самого себе, усвідомити власні мотиви до здійснення підприємницької діяльності, допомогти перейти із „немотивованого” („вимушеного”) типу в інший більш замотивований тип підприємця. В процесі навчання необхідно враховувати психологічні особливості кожного із виділених типів підприємців.

Список використаних джерел:

1. Варналій З.С. Основи підприємництва: Нвчальний посібник. – К.: Знання-Прес, 2003. – 285 с.
2. Дейнека О.С. Экономическая психология: социально-политические проблемы. СПб.: Изд-во С.-Петербурга. ун-та, 1999. 240 с.
3. Завьялова Е.К., Посохова С.Т. Психология предпринимательства: Учеб. пособие. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2004. – 296 с.
4. Карамушка Л.М., Креденцер О.В., Філь О.А. Система діагностичних методик для вивчення психологічних особливостей підприємницької діяльності // Актуальні проблеми психології. Том.1.: Соціальна психологія. Організаційна психологія. Економічна психологія: Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України /За ред. С.Д.Максименка, Л. М. Карамушки. – К.: Міленіум, 2005, частина 14. – С.10-16 (0,9 д.а.).
5. Карамушка Л.М., Філь О.А., Сіушкіна С.М. Формування команди як фактор забезпечення конкурентоздатності підприємців // Актуальні проблеми психології. Том. 1.: Соціальна психологія. Організаційна психологія. Економічна психологія: Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка, Л.М.Карамушки. – К.: Міленіум, 2005. – Вип. 15. – С. 55 – 61.
6. Климова Е.К. Психологические критерии успешности предпринимательской деятельности: Дис... канд. психол.наук: 19.00.13. – Калуга, 2004. – 185 с.
7. Креденцер О.В. Психологічні аспекти підприємницької діяльності в сфері торгового бізнесу // Актуальні проблеми психології. Т. 1.: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – К.: Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2004, частина 12. – С.164-167.
8. Креденцер О.В. Теоретичний аналіз психологічних основ підприємництва //Актуальні проблеми психології. Том.1.: Соціальна психологія. Організаційна психологія. Економічна психологія: Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України /За ред. С.Д.Максименка, Л.М.Карамушки. – К.: Міленіум, 2005, частина 14. – С.23-28 (0,8 д.а.).
9. Максименко С.Д. Психологія підприємницької діяльності // Філософська і соціологічна думка. – 1993. - № 5
10. Максименко С.Д., Карамушка Л.М., Креденцер О.В., Філь О.А. Комплекс активних методів та форм психологічної підготовки

- підприємців до підвищення ефективності підприємницької діяльності // Актуальні проблеми психології. Том.1.: Соціальна психологія. Організаційна психологія. Економічна психологія: Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України /За ред. С.Д.Максименка, Л. М. Карамушки. – К.: Міленіум, 2005, частина 14. – С.3-9 с. (1,0 д.а.).
11. Москаленко В.В. Підприємництво як предмет дослідження економічної психології // Актуальні проблеми психології. Том. 1.: Економічна психологія. Організаційна психологія. Соціальна психологія: Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д., Карамушки Л.М. – К.: Міленіум, 2003. – Вип. 11. – С. 17 – 20.
 12. Нельга Т.А. Украинское предпринимательство: исторические предпосылки и социокультурные детерминанты // Философская и социологическая мысль. – 1994. - № 7-8. – С. 82-89.
 13. Пачковський Ю.Ф. Психологія підприємництва: Навч. посіб. – К.: Каравела, 2006. – 408 с.
 14. Підприємництво/ Подсолонко В.А., Процай А.Ф., Миронова Т.Л. та ін. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 616 с.
 15. Позняков В.П. Психологические отношения и деловая активность российских предпринимателей. – М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2001. – 240 с.
 16. Хизрич Р., Питерс М. Предпринимательство или как завести собственное дело и добиться успеха. – М.: Прогресс, 1992. – 160 с.
 17. Чирикова А.Е. Психологические особенности личности российского предпринимателя // Психологический журнал. – 1998. - № 1. – С. 62-74.
 18. Экономическая психология / Под ред. И.В. Андреевой – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
 19. Шумпетер Й. Теория экономического развития. – М.: Изд-во «Прогрес», 1982. – 455 с.
 20. Худякова Н.Ю. Мотивация предпринимательской деятельности // Психология и социология в бизнесе: актуальные проблемы современности: Материалы Первого международного конгресса, 16-17 декабря 2005 года, Лицей БГУ, г. Минск. – Мн.: Беспринт, 2005. - С. 88-91.
 21. Занюк С.С. Психологія мотивації: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2002. – 304 с.
 22. Филинкова Е.Б. Социально-психологические характеристики предпринимателей с разным уровнем удовлетворенности

предпринимательской деятельностью: Дис... канд. психол.наук: 19.00.05. – М., 2001. – 166 с.

23. Brockhaus R.N. The psychology of the entrepreneur // Encyclopedia of Entrepreneurship (Ed.: C.A. Kent, D.L. Sexton, K.H. Vesper). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice – Hall. 1982. P. 39-57.

In article the basic motives of the businessmen in sphere of trade to enterprise activity are analysed; the factors are determined which display the basic groups of motives of the businessmen of sphere of trade to enterprise activity; the types of the businessmen of sphere of trade business behind their motives to enterprise activity are selected; the interrelation between motives of enterprise activity and social-demographic characteristics of the businessmen is investigated: by age and floor.

Key words: motivation, motives, businessmen of sphere of trade business, enterprise activity.

Отримано: 22.12.2009

УДК 159.932

А.І. Куриця, Д.І. Куриця

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ З РІВНЕМ САМОКОНТРОЛЮ У СТУДЕНТІВ

У даній статті розкрито проблематику відповідальності, зокрема розкрито її взаємозв'язок з самоконтролем у студентів.

Ключові слова: відповідальність, самоконтроль.

Існуюча в Україні система освіти перебуває в стані реформування, спрямованого на виконання вимог, які постають перед нею в умовах розбудови української державності, культурного та духовного відродження українського народу. Це виявляється передусім у приведенні у відповідність освіти запитам особистості, суспільним потребам та світовим досягненням людства; у зміцненні соціального престижу освіченості та інтелектуальної діяльності; у формуванні цілей та функцій освіти; у дебіюрократизації всіх ланок освітньої системи.

Відповідно, все це накладає особливі вимоги на самовиховання студентів, на формування відповідальності. Виходячи з того, що головною цінністю держави проголошена особистість, то співвідношення цих цінностей повинно мати такий вигляд:

І. Розвиток особистості, пошук індивідом свого місця в житті, в соціальній та професійно-рольовій структурі суспільства. Навчальні

заклади повинні створювати умови для актуалізації і підвищення індивідуального потенціалу кожного школяра, студента, надання йому допомоги в соціалізації, прилученні до загальнолюдських, національних цінностей, в оволодінні нормами гуманістичної, високоморальної поведінки, в розвиткові та реалізації творчих можливостей.

II. Професіоналізація. Навчальні заклади повинні допомогти учневі усвідомити важливість професійного вибору, оволодіти прийомами творчої адаптації до змісту і структури професійної діяльності в цілому. Працівникам освіти необхідно сприяти виробленню в учнів, студентів свідомого ставлення до праці, як вищої цінності людини і суспільства, активної позиції кожної особистості; розвивати потребу в творчій праці, діловитості, підприємстві.

Звичайно, на особливості формування особистості на сучасному етапі впливає соціально-економічна криза суспільства; розширення соціальної самостійності та ініціативи молоді. Все це зумовлює критичне осмислення досвіду попередніх поколінь, формує нові уявлення про професійне майбутнє та майбутнє суспільства, призводить до переоцінки, як загальнолюдських, так і професійних цінностей, оскільки нова ситуація в суспільстві змінює ставлення до багатьох професій.

Головною метою національного виховання на сучасному етапі є передача молодому поколінню соціального досвіду, багатства духовної культури народу, його національної ментальності, своєрідності світогляду і на цій основі формування особистісних рис громадянина України, які включають у себе національну самосвідомість, розвинену духовність, моральну, трудову культуру, розвиток індивідуальних здібностей і таланту. Важливе місце у системі національного виховання займає утвердження принципів загальнолюдської моралі: правди, любові, справедливості, патріотизму, доброти, працелюбності, відповідальності, інших добродійностей. При цьому має вагу не тільки і не стільки просвітницька діяльність, скільки перетворення моральних знань, які набуває молодь, у її переконання, стійкі почуття і вчинки.

Така ситуація визначає **актуальність проблеми** вивчення та формування відповідальності у студентів. Адже відповідальність – це здатність особистості детермінувати події, вчинки у момент їх здійснення, у ході їх виконання – аж до радикальної зміни життя. Саме відповідальність передбачає свободу рішень, вибор цілей та способів, методів і стилів їх досягнення. Людина лише тоді справді

вільна, коли прагне, готова і вміє підпорядковувати власні дії загальнолюдським нормам, що стали для неї особистісно значущими.

На даний час відповідальність вивчається в різних сферах психологічної науки. Вона досліджується в зв'язку з моральним розвитком підростаючого покоління, вивчається тими, хто цікавиться питаннями особистості, когнітивними процесами, психологією управління та ін.

На даний час відповідальність вивчається в різних сферах психологічної науки. Вона досліджується в зв'язку з моральним розвитком підростаючого покоління, вивчається тими, хто цікавиться питаннями особистості, когнітивними процесами, психологією управління та ін.

При всій відмінності, що існує між науковим поняттям і тими значеннями, які відповідний термін має у загальнолітературній мові, тобто в контексті культури даного народу, вони тісно зв'язані. Адже поняття науки, як правило, формується на базі живої літературної мови. От чому аналіз смислових значень слова «відповідальність» у загальнолітературній мові може бути покладений в основу при характеристиці наукового поняття, що позначається цим терміном.

Відповідальність з погляду на те, яке місце людина займає в системі суспільних відносин і які її обов'язки, виступає як щось зовнішнє щодо суб'єкта, зумовлене ззовні. Такий підхід необхідно доповнити розглядом суб'єктивних аспектів проблеми. В етиці і психології тепер уже загально визнано, що зовнішні імперативи засвоюються індивідом і стають його внутрішнім законом і спонукою. Але процес засвоєння соціальних функцій і адекватне усвідомлення особою своєї відповідальності визначаються багатьма чинниками: пізнавальними, мотиваційними, характерологічними, ситуаційними та ін. Внаслідок цього суб'єктивна відповідальність деколи розходиться з об'єктивною.

В історії науки перехід від розуміння відповідальності тільки як зовнішнього механізму контролю до трактування її і як форми самоконтролю був тривалим і суперечливим. Прогресивна тенденція в еволюції поняття і явища відповідальності сповільнювалася і загальним рівнем соціального пізнання, і специфікою суспільного розвитку. Адже справжня внутрішня відповідальність має на увазі активну життєву позицію особистості та посилення питомої ваги самоврядування в суспільстві.

Отже, в історії науки перехід від розуміння відповідальності тільки як зовнішнього механізму контролю до трактування її і як форми самоконтролю був тривалим і суперечливим. Прогресивна

тенденція в еволюції поняття і явища відповідальності сповільнювалася і загальним рівнем соціального пізнання, і специфікою суспільного розвитку. Адже справжня внутрішня відповідальність має на увазі активну життєву позицію особистості та посилення питомої ваги самоврядування в суспільстві.

Ми, у нашій магістерській роботі, зробили спробу виявити взаємозв'язок особистісної відповідальності з рівнем самоконтролю у студентів. Саме в цьому й полягає новизна роботи. Адже дане дослідження проводилось серед студентів, а не серед дошкільників, молодших школярів чи підлітків, в яких зазвичай і вивчається відповідальність.

У вітчизняній та зарубіжній науковій літературі різноманітні аспекти проблеми відповідальності розкриваються у філософських, соціологічних та психолого-педагогічних дослідженнях Е.Канта, Шопенгауера, К.О.Абульханової-Славської, О.О.Бодальова, І.С.Кона, К.Муздибаєва, С.Л.Рубінштейна, М.В.Савчина, Т.М.Титаренко, А.Маслоу, Ж.Піаже та ін.

Об'єктом дослідження виступила особистість в юнацькому віці.

Предмет нашого дослідження: взаємозв'язок між особистісною відповідальністю та самоконтролем у студентів.

Мета дослідження: розробити програму вивчення та формування особистісної відповідальності у студентів.

Поставлена мета визначає головні завдання дослідження.

Завдання дослідження:

Опрацювати психолого-педагогічну літературу з метою вивчення особливостей становлення і розвитку відповідальності.

1. Виявити наявність та характер взаємозв'язку особистісної відповідальності з самоконтролем у студентів.

2. Створити програму, спрямовану на формування самоконтролю у студентів, та проаналізувати її вплив на рівень відповідальності.

З метою вирішення поставлених завдань та перевірки висунутої гіпотези було розроблено програму дослідження, реалізація якої передбачала використання комплексу методів, який включав теоретичний аналіз та узагальнення психолого-педагогічної літератури з проблематики дослідження, тести, експеримент.

Методичні основи дослідження. Для діагностики самоконтролю ми використали методики по „дослідженню рівня суб'єктивного контролю” Дж. Ротера, методику спрямовану на вивчення довільного самоконтролю та тест „Рівень самоконтролю”. Для діагностики відповідальності – методику СМІЛ.

Теоретичне значення даної роботи полягає у детальному вивченні взаємозв'язку відповідальності особистості з рівнем самоконтролю у студентів.

Практичне значення роботи визначається експериментальним вивченням наявності взаємозв'язку відповідальності та самоконтролю; створенням методики по формуванню особистісної відповідальності у студентів.

В результаті проведення експерименту (дослідження проводилось у двох групах: експериментальній та контрольній) було зроблено певні висновки. Під час проведення кореляційного аналізу намагаємось встановити наявність чи відсутність якого-небудь зв'язку (сильного або слабкого) між двома показниками у вибірці. Для рангових змінних з метою кореляції використовується формула Спірмена: $R=1-6\sum D^2 / n(n^2 -1)$, де R – коефіцієнт, D – різниця між рангами, n – кількість порівнюваних пар чисел. Рангами виступають по-перше, середня оцінка рівня самоконтролю, а по-друге, рівень відповідальності. Кількість порівнюваних пар чисел дорівнює кількості студентів: у контрольній групі – 18; в експериментальній – 18. Коефіцієнт рангової кореляції використовується у статистичних методах обробки числових даних з метою встановлення наявності зв'язку, його сили та характеру (прямий чи обернений). Чим ближчий коефіцієнт до 1, тим сильніший прямопропорційний зв'язок, чим ближчий до – 1, тим сильніший оберненопропорційний зв'язок.

У результаті проведеного обчислення ми отримали такі дані.

В контрольній групі:

Коефіцієнт кореляції „Самоконтроль – Відповідальність”

$R = 0,86 \sim 0,9$

Коефіцієнт кореляції „Самоконтроль – Соціальна відповідальність”

$R = 0,78 \sim 0,8$

Коефіцієнт кореляції „Відповідальність – Соціальна відповідальність”

$R = 0,73 \sim 0,7$

В експериментальній групі:

Коефіцієнт кореляції „Самоконтроль – Відповідальність”

$R = 0,78 \sim 0,8$

Коефіцієнт кореляції „Самоконтроль – Соціальна відповідальність”

$R = 0,42 \sim 0,4$

Коефіцієнт кореляції „Відповідальність – Соціальна відповідальність”

$$P = 0,52 \sim 0,5$$

Отримані дані дають змогу говорити про те, що взаємозв'язок між відповідальністю та самоконтролем існує. Адже коефіцієнт кореляції знаходяться в межах від 0,4 до 0,9 (а якщо взяти середній показник кореляції то він складатиме 0,7), що і вказує на наявність прямопропорційного взаємозв'язку: чим вищим є рівень самоконтролю, тим вищим є також рівень відповідальності особистості.

Встановлений взаємозв'язок дає можливість впливати на формування відповідальності студентів через забезпечення умов для розвитку здатності студентів до самоконтролю, що ми й використали при проведенні формуючого експерименту.

Основну увагу ми приділяємо формуванню морально-вольових рис особистості тому, що моральна вихованість визначає гуманістичну спрямованість всіх наших вчинків, в тому числі й вольових.

Якщо людина доброзичлива, творить добро, то й усі справи її та вольові зусилля спрямовані на здійснення добрих справ.

Складовою процесу формування духовних цінностей є не лише ознайомлення з ними, але й відтворення у способах поведінки за різних ситуацій. Духовний розвиток особистості виявляється у прагненні до духовних цінностей: гуманістичних, естетичних, екологічних цінностей пізнання та самовдосконалення.

Традиційний навчально-виховний процес у вузі не відображає або відображає у незначній мірі такі важливі компоненти, як самопізнання, самовдосконалення, самореалізацію.

Методика “Перетворення” дає змогу учасникам керувати процесом позитивної самоперебудови та допомагає їм конкретизувати напрями самовдосконалення. Ця методика зручна тим, що охоплює значну кількість студентів і має довгостроковий стратегічний характер, забезпечує системність і безперервність активізації процесу вдосконалення.

Умовою застосування методики є згода на її проведення всіх її учасників.

Експериментальні дослідження довели, що в експериментальній групі показники розвитку вольових якостей особистості студента, стиль саморегуляції рівень самоконтролю значно зросли порівнянно з контрольною групою завдяки ефективності тренінгових занять. Оригінальна методика

“Перетворення“ дала можливість активізувати процес самопізнання та самовдосконалення. Суб’єктивні оцінки окремих студентів дали в цілому об’єктивну оцінку кожному. Методика забезпечує неперервність процесу самовдосконалення та його довго строківість.

Метою тренінгових вправ була допомога в адаптації до умов вищого навчального закладу, виховання самостійності, створення умов для прояву і розвитку рішучості, ініціативи, кмітливості; формування вміння накреслювати далекі і близькі цілі, конкретизація уявлень щодо найближчих перспектив, виховання впевненості і віри у свої сили, спонтанності, допомога в усуненні внутрішніх психологічних бар’єрів. Вправи виявились ефективним способом формування деяких важливих якостей особистості, в тому числі і вольових.

Прийоми самовиховання волі можуть бути різноманітними, але всі вони вимагають дотримання наступних умов: починати виховання волі необхідно з набуття звички переборювати порівняно незначні труднощі; подолання труднощів і перешкод відбувається для досягнення визначених цілей; прийняте рішення повинно бути виконане; у тому випадку, якщо людина поставила далеку мету, має далеку перспективу, дуже важливо бачити етапи досягнення цієї мети, намічати найближчі перспективи, розв’язувати проміжні задачі, у підсумку яких будуть створені умови для досягнення кінцевої мети.

Отже, рівень особистісної відповідальності у студентів зумовлений здатністю до самоконтролю. Підвищення рівня особистісної відповідальності досягається шляхом вироблення у студентів навичок саморегуляції.

Список використаних джерел:

1. Азаров Ю.П. Искусство воспитывать: Книга для учителя. – 2 изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1985.
2. Анисимов С.Ф. Мораль и поведение. - М., 1 979. – 42 с.
3. Бех И.Д. Нравственность личности: стратегия становления. – Ровно, 1991.
4. Гурлева Т.С. Развитие автономной ответственности у подростка: аргументы „за” // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. №4, с.4 – 8.
5. Кон И.С. Моральное сознание личности, и регулятивные механизмы культуры. – В кн.: Социальная психология личности. – М., 1979. – с. 85-113.

6. Муздыбаев К.А. Психология ответственности. – Л.: Наука, 1983. – 240.

In given article the problematics of the responsibility is opened, its(her) interrelation with self-checking at the students in particular is opened.

Key words: the responsibility, self-checking.

Отримано: 17.12.2009

УДК 159.9:378

Н.П. Максимчук

ЗВ'ЯЗОК СПРЯМОВАНОСТІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ РІВНЕМ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ЙОГО ОСОБИСТОСТІ

В статті подано теоретичний аналіз проблеми становлення професійних ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя, розкрито зв'язок спрямованості ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя із загальним рівнем самоактуалізації його особистості, висвітлено результати психологічного дослідження стосовно ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, професійні цінності, спрямованість ціннісних орієнтацій, професійне самовизначення, рівень самоактуалізації.

Вступ. Представники гуманістичної психології розглядають ціннісні орієнтації як один з показників самоактуалізації особистості. Самоактуалізація особистості – це „складний саморух до повного розкриття власних можливостей та здібностей, який відбувається протягом всього життя та має свої особливості на різних етапах особистісного та професійного становлення” [1; с.65-66].

Рівень самоактуалізації визначає особистісно-професійне зростання майбутнього спеціаліста. Саме самоаналіз, самоусвідомлення та самовдосконалення забезпечують подальшу інтеграцію особистості вчителів на більш високому рівні розвитку [3].

„Саме прагнення до самоактуалізації, – підкреслює Н.В.Чепелева, – мотивує особистість до розвитку і вияву своїх можливостей, робить її вільною у виборі власного життєвого шляху. Крім того, реалізація потенцій людини робить її психологічно зрілою, здатною до творчості” [5; с.35].

Самоактуалізація особистості впливає на рівень підготовки майбутнього професіонала. Усвідомлення майбутніми вчителями завдань та вимог професії, а також своїх особистісних характеристик

та їх відповідність вимогам вчительської діяльності виступають важливою умовою особистісно-професійного зростання студента педвузу [2].

Метою нашої статті є розкриття зв'язку спрямованості ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя та загального рівня самоактуалізації його особистості.

Результати. "Опитувальник особистісної орієнтації" (Personal Orientation Inventory, POI) [7], [8], [4] дає можливість кількісно виміряти шкалу цінностей та порівняти її з загальним індексом самоактуалізації особистості [6]. Опитувальник включає в себе 14 шкал: 1) орієнтації в часі, 2) підтримки, 3) ціннісної орієнтації, 4) гнучкості поведінки, 5) сензитивності, 6) спонтанності, 7) самоповаги, 8) самоприйняття, 9) визначення погляду на природу людини, мужності і жіночності, 10) синергічності, 11) прийняття агресії, 12) контактності, 13) пізнавальних потреб, 14) креативності.

Тест демонструє ретестову надійність в різноманітних пробах, хоча коефіцієнти для визначення субшкал в певних дослідженнях були отримані від низьких до середніх [8]. Що стосується валідності дослідження показують, що тест тісно диференціює людей, віднесених персонологами в різні групи за критерієм самоактуалізації або несамоактуалізації.

У дослідженні взяли участь студенти першого та випускного курсів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка у кількості 150 осіб.

Дослідники вважають, що величина 0,5 є нормою, яку можна вважати середнім рівнем розвитку самоактуалізації особистості. Відповідно, цифри нижче середнього і вище середнього трактувалися як низький, нижче середнього, середній, вище середнього і високий рівень.

Результати дослідження показали відмінності в рівнях самоактуалізації особистості студентів-вчителів першого і випускного курсів. На першому курсі зафіксовано лише низький, нижче середнього, середній та вище середнього рівні самоактуалізації. На 5 курсі зафіксовано всі рівні самоактуалізації особистості. Разом з тим, студентів з високим рівнем виявлено невеликий відсоток – 5,26%. Студентів з вище середнього та низьким рівнем самоактуалізації виявлено значно менше (див. рис.1, рис.2).

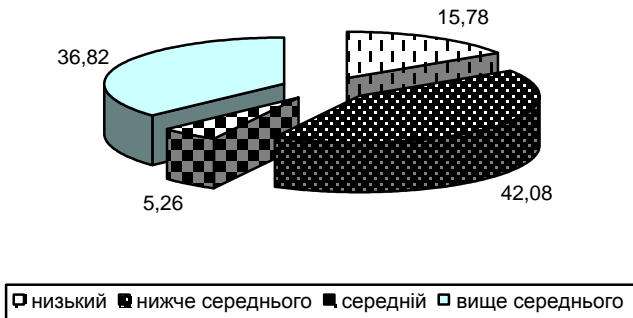


Рис. 1. Рівень самоактуалізації особистості студентів-першокурсників

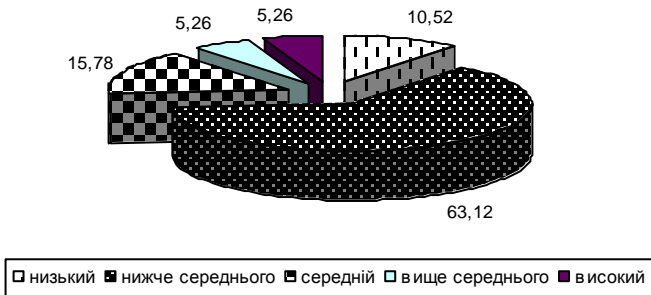


Рис. 2. Рівень самоактуалізації особистості студентів-випускників

Таким чином, це свідчить на нашу думку про те, що навчально-виховний процес вузу, спрямований на професійне становлення майбутнього спеціаліста, позитивно впливає на загальні показники самоактуалізації особистості.

Виходячи з предмету нашого дослідження, нас цікавило питання, наскільки зміни в загальному особистісному зростанні корелюють з розширенням змісту ЦО.

За результатами дослідження за вищевказаними показниками ми виявили п'ять рівнів самоактуалізації особистості (див. рис. 1, рис. 2.).

Зміст значущих ЦО студентів кожної групи студентів ми отримали в результаті проведеного нами анкетування.

Порівнюючи рівень самоактуалізації особистості кожного студента і переважаючі цінності, що утворюють ієрархію, ми виявили між ними певний зв'язок (див. табл. 1).

Таблиця 1

Зв'язок цінностей майбутнього вчителя та рівня його самоактуалізації

Рівень самоактуалізації	Зміст ЦО	
	1 курс	5 курс
Високий	–	здоров'я; щасливе сімейне життя; наявність вірних друзів; свобода, незалежність; активне діяльне життя; повага оточуючих; розширення своєї освіти, кругозору;
Вище середнього	здоров'я; щасливе сімейне життя; матеріально забезпечене життя; успіх в кар'єрі; кохання (любов); наявність вірних друзів; життя, повне задоволення, розваг; наявність дітей; повага оточуючих; цікава робота; розширення своєї освіти, кругозору	здоров'я; щасливе сімейне життя; наявність вірних друзів; кохання (любов); матеріально забезпечене життя; цікава робота; досягнення влади; мирне становище в країні; розширення своєї освіти, кругозору
Середній	здоров'я; щасливе сімейне життя; матеріально забезпечене життя; успіх у кар'єрі; чиста совість. Чесне життя; повага оточуючих; наявність дітей; мирне становище в країні	наявність вірних друзів; щасливе сімейне життя; здоров'я; матеріально забезпечене життя; активне діяльне життя; успіх в кар'єрі; спілкування з дітьми
Нижче середнього	здоров'я; щасливе сімейне життя; матеріально забезпечене життя; наявність вірних друзів; життя, повне задоволення, розваг; кохання (любов)	Здоров'я; щасливе сімейне життя; наявність вірних друзів; матеріально забезпечене життя; успіх у кар'єрі; повага оточуючих
Низький	здоров'я; щасливе сімейне життя; гроші будь-якими шляхами; кохання (любов); наявність вірних друзів; комфорт, спокій	наявність вірних друзів; матеріально забезпечене життя; щасливе сімейне життя; життя, повне задоволення, розваг; здоров'я; кохання (любов); успіх у кар'єрі

Як бачимо, до ієрархії цінностей студентів з високим рівнем самоактуалізації входять:

- свобода, незалежність;
- активне діяльне життя;
- чиста совість, чесне життя;
- матеріально забезпечене життя;
- здоров'я;
- повага оточуючих; розширення своєї освіти, кругозору;
- цікава робота.

Отже, ми прийшли до висновку, що досліджувані з високим рівнем самоактуалізації надають перевагу духовним ЦО: "чиста совість, чесне життя", "повага оточуючих", "свобода, незалежність". У респондентів даної групи наявні і ЦО самовдосконалення ("розширення своєї освіти, кругозору") та простежується орієнтація на загальнолюдські ЦО, що відповідає ідеалу самоактуалізованої особистості.

Порівнюючи ієрархію ціннісних орієнтацій студентів з вище середнього та середнім рівнями самоактуалізації особливих відмінностей в залежності від курсу навчання ми не помітили. Очолоють ієрархію, як свідчать відповіді, загальнолюдські ЦО: здоров'я, щасливе сімейне життя, матеріально забезпечене життя, наявність вірних друзів. Ми виявили також у даних студентів професійні цінності, а саме: "цікава робота", "спілкування з дітьми", "успіх у кар'єрі". Наявні альтруїстичні ЦО: "мирне становище в країні", "чесне життя". Серед цінностей, що є пріоритетними для сучасних студентів, переважають духовні ЦО: "спілкування з людьми", "мистецтво", "повага оточуючих", "чиста совість", "віра". У студентів з нище середнього та низьким рівнями самоактуалізації особистості переважають загальнолюдські (життєві, особистісні) ціннісні орієнтації.

Таким чином, як бачимо, між рівнем самоактуалізації особистості і змістовною спрямованістю ЦО існує певний зв'язок. Зокрема, у студентів з високим, вище середнього та середнім рівнем самоактуалізації ми виявили співпадання загальнолюдських, професійних цінностей, наявність альтруїстичних цінностей, акцент на духовні цінності, тобто переважання гуманістично-демократичної спрямованості системи ЦО.

Було проведено аналіз ієрархії запропонованих в шкалі ЦО запитальника для студентів першого та випускного курсів. В таблиці 2. приведено результати рангування проаналізованих цінностей.

Таблиця 2

Динаміка якісного змісту ЦО за опитувальником РОІ

№ з/п	Зміст шкали ЦО	Кількість виборів студентів (%)			
		Перший курс	Ранг	Випускний курс	Ранг
1	Я легко відрізняю кохання від простого сексуального захоплення	88.9	1	82.6	2
2	Я ніколи не боюсь бути самим собою	77.8	2	78.2	3
3	Не лише честолюбиві люди думають про свої позитивні якості	71.1	3	65.2	5
4	Більша частина того, що я роблю, приносить мені задоволення	68.9	4	73.9	4
5	Я впевнений в собі	60	5	91.3	1
6	Я завжди відчуваю в собі силу поступати так, як вважаю потрібним, не дивлячись на наслідки	57.8	6	34.8	11
7	Я дуже захоплений своєю роботою	55.6	7	39.1	10
8	Я намагаюся сам визначити, що добре, що погано	53.3	8	56.5	7
9	Захищаючи власні інтереси, люди, звичайно, не забувають про інтереси інших	46.7	9	26.1	13
10	Про людину ніколи з впевненістю не можна сказати, добра вона чи зла	46.7	9	60.9	6
11	Мені здається, що я повністю можу довіряти своїм власним оцінкам	42.2	10	43.4	9
12	Я часто спонтанно приймаю рішення	44.4	10	39.1	10
13	Мабуть, я можу сказати, що я живу з відчуттям щастя	35.6	12	47.8	8
14	Буває, що мені подобаються люди, поведінку яких я не схвалюю	35.6	12	39.1	10
15	Мені завжди вдається керуватися в житті своїми власними почуттями і бажаннями	35.6	12	26.1	13
16	Я довіряю тим рішенням, які приймаю спонтанно	31.1	13	30.4	12
17	В деяких випадках я вважаю собі вправі дати людині зрозуміти, що вона мені здається нерозумною і нецікавою	24.4	14	43.4	9
18	Я думаю, що більшості людей можна довіряти	24.4	14	13	15
19	Я не хотів би відступати від своїх принципів, навіть заради того, щоб здійснити дещо корисне, за що люди були б мені вдячні	15.6	15	17.4	14

Як бачимо, для першокурсників найбільш значущими виявились: 1) я легко відрізняю кохання від простого сексуального

захоплення; 2) я ніколи не боюсь бути самим собою; 3) не лише честолюбиві люди думають про свої позитивні якості; 4) більша частина того, що я роблю, приносить мені задоволення; 5) я впевнений в собі.

Випускники виділили тіж самі ЦО, змінивши лише ранг кожної з них.

Як бачимо, очолюють ієрархію цінності, що вказують на загальнолюдські, особистісні, ЦО (любов), духовні ЦО (задоволення від роботи) та пов'язані з особистісним зростанням студента-першокурсника, а саме: впевненість в собі (статусні ЦО), сміливість бути самим собою.

При порівняльному аналізі питань шкали ЦО в залежності від рівня самоактуалізації нами суттєвих відмінностей не виявлено. Однак, студенти з низьким показником рівня самоактуалізації особистості опосередковано показали у своїх відповідях невміння ґрунтовно приймати рішення. Рівень самоаналізу низький при високій самооцінці (ніколи не боюсь бути самим собою), що зумовлює некритичну впевненість в собі та імпульсивну спонтанність поведінки. А це все в сукупності і зумовлює низький рівень самооцінки, оскільки низький рівень самоусвідомлення обмежує особистість в планах і засобах самовиховання і саморозвитку.

Аналіз цінностей, які зафіксовані в питаннях опитувальника, показав, що у студентів з показниками самоактуалізації вище норми зростає впевненість в собі (в обох групах ця цінність зайняла перше місце), прагнення до самостійності та критичної оцінки подій і вчинків як своїх, так і інших людей.

У студентів з низьким рівнем самоактуалізації значно знижується впевненість в розрізненні загальнолюдських цінностей, адекватність в сприйманні інших людей, самокритичність. Однак, це не заважає їм "жити з відчуттям щастя", що свідчить про низький рівень самоаналізу та самокритичності.

Таким чином, виявлений зв'язок між загальним рівнем самоактуалізації особистості та змістом ЦО майбутніх вчителів проявляється в тому, що студенти з більш високим індексом самоактуалізації особистості більш реально сприймають докільля і характеризують його таким як воно є, а не таким, яким хотілося би його бачити. Вони менш емоційні та більш об'єктивні в своєму сприйманні, не бояться зізнатися, що не мають однозначних рішень з якихось питань чи поглядів на життя. Студенти цієї групи приймають себе в основному такими, якими вони є, проте, бачать свої недоліки і шляхи самовдосконалення. Ці показники і є власне ознаками

самоактуалізованої особистості достатньо високого рівня, що дозволяє їм свідомо та цілеспрямовано здійснювати власне професійне становлення.

У студентів даної групи, крім загальнолюдських (особистісних), духовних, статусних, моральних ЦО, виявлено і альтруїстичні ЦО ("захищаючи власні інтереси, люди, звичайно, не забувають про інтереси оточуючих"), що одночасно є свідченням позитивних ЦО випускника не тільки як особистості взагалі, але і як спеціаліста - педагога.

Результати порівняння загальних індексів самоактуалізації особистості майбутніх вчителів з індексами шкали ЦО приведено в таблиці 3.

Таблиця 3

Показники загального індексу самоактуалізації особистості та індексу шкали ЦО

Рівень самоактуалізації особистості	Показники самоактуалізації особистості	Середній показник шкали ЦО	
		1 курс	5 курс
Високий	більше 0.6	-	0.56
Вище середнього	0.51 – 0.6	0.48	0.5
Середній	0.5	0.46	0.47
Нижче середнього	0.4 – 0.49	0.43	0.45
Низький	менше 0.4	0.33	0.32

Як бачимо, простежується чіткий зв'язок між індексами самоактуалізації особистості та шкали ЦО. Так, студенти з високим рівнем самоактуалізації показують високий індекс шкали ЦО, з середнім – середній, з низьким – низький. Отже, чим вище рівень самоактуалізації особистості, тим вищий індекс шкали ЦО.

Висновки. Таким чином, проведене дослідження дозволяє зробити висновок про те, що зміст ціннісних орієнтацій тісно пов'язаний з загальними характеристиками самоактуалізації особистості майбутніх вчителів: чим вищий рівень самоактуалізації, тим більш вони приймають професійні, моральні і духовні цінності.

Водночас виявлена незначна динаміка самоактуалізації особистості майбутнього вчителя впродовж навчання в вузі є свідченням і недостатнього розширення та формування ціннісних орієнтацій в навчально-виховному процесі та призводить до висновку про необхідність організації цілеспрямованої роботи в цьому напрямку, що і стало предметом нашого пошуку на етапі формуючого експерименту.

Таким чином, важливою психологічною умовою становлення ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя є сформованість високого

рівня професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього педагога. Адже, якщо мотиви обумовлюють включення студента в певну діяльність, то ціннісні орієнтації визначають спрямованість діяльності, її цілі і основні засоби їх досягнення, а, отже, є однією з умов розвитку особистості майбутнього вчителя .

Список використаних джерел:

1. Долинська Л.В. Психолого - педагогічні умови особистісно - професійного зростання майбутнього вчителя // Психологія . Збірник наукових праць. - Вип.3. - К.,1998. - С. 65-71.
2. Долинська Ю.Г. Особливості усвідомлення майбутніми психологами значення самоактуалізації особистості як умови ефективності своєї діяльності // Психологія . Збірник наукових праць. - Вип.2. - К., 1998. - С. 113-120.
3. Максименко С.Д., Щербан Т.Д. Професійне становлення молодого вчителя. - Ужгород: Закарпаття, 1998. - 106 с.
4. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). - СПб: Питер Ком, 1999. - 608 с. (Серия «Мастера психологии»).
5. Чепелева Н.В., Пов'якель Н.І. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога // Психологія. Збірник наукових праць. - Вип. 3. - К., 1998. - С. 35-41.
6. Kelly R.B., Chorán V. Jet another empirical test of the relationship between self - actualization and moral judgment. Psychological Reports, 56. - 1985. - P. 201-202.
7. Shostrom E.L. An inventory for the measurement of self - actualization. Educational ant Psychological Measurement, 24. - 1964. - P. 207-218.
8. Shostrom E.L. Manual for the Personal Orientation Inventory. San Diego. CA: EdITS Publishers. - 1974.

The theoretical analysis of problem of becoming of the professional valued orientations of future teacher is given in the article, exposed communication of orientation of the valued orientations of future teacher with the general level of self-expression to his personality, reflected the results of psychological research in relation to the valued orientations of future specialists.

Keywords: valued orientations, professional values, orientation of the valued orientations, professional self-determination, level of self-expression .

Отримано: 17.11.2009

Л.А. Мацуляк

РОЛЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТА У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

У статті розглянуто проблему виконання самостійної роботи студентами вищого навчального закладу у системі кредитно-модульного навчання з погляду розкриття її ролі у формуванні особистості фахівця, а також розкрито діяльність педагога в умовах кредитно-модульної системи та вимоги до процесу самостійної роботи студентів.

Ключові слова: самостійна робота, кредитно-модульна система, вищий навчальний заклад, особистісні якості фахівця, саморегуляція, самоуправління, самооцінка.

Соціально-економічні й політичні зміни в Україні, входження її у світове співтовариство неможливі без структурної реформи національної системи вищої освіти, що зумовлює посилення уваги суспільства до підвищення загальноосвітньої, фахової, комунікативної компетенції майбутніх спеціалістів, забезпечення їхньої конкурентноспроможності. Починаючи ще з 2003-2004 рр., Україна зробила кроки до реформування системи освіти у напрямку вимог Болонського процесу.

Болонська система пропонує кредитно-модульну технологію, яка має такі особливості:

- 1) Індивідуальний режим навчальної роботи, а саме, вивчення навчального матеріалу в особистому темпі;
- 2) Домінування самостійної пізнавальної діяльності;
- 3) Створення спеціальних дидактичних матеріалів для самостійної роботи;
- 4) Зміна функцій викладача (від організуючої, плануючої та контролюючої вона стає більш рекомендуючою й орієнтуючою);
- 5) Зміна позиції студента (ініціативність у режимі роботи над навчальним матеріалом, самостійне планування своєї роботи, відповідальність за виконання намічених планів і т.д.).

Які ж форми організації передбачає кредитно-модульна система навчання? Такі ж, як і у традиційній системі навчання: аудиторна та позааудиторна робота [3, с.18].

Але кредитно-модульна система навчання більше часу відводить на позааудиторну навчальну діяльність студентів, а саме: самостійну навчальну діяльність без участі викладача. Тому її ще називають особистісно орієнтованою, оскільки вона орієнтована на формування та розвиток студентів як суб'єктів навчального процесу і спрямована на саморозвиток та самоактуалізацію студентів через

індивідуалізацію та самостійну пізнавальну діяльність. Загальновідомо, що тільки ті знання, до яких студент прийшов самостійно, завдяки власному досвіду, думці та діям, стають справді міцним його здобутком. Однак найвищих успіхів можна досягти лише за умови сформованості високого рівня структури власної діяльності студентів та їх позитивної мотивації. Виходячи з цього, запропонована тема є актуальною.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях самостійну роботу розглядають як вищу форму навчальної діяльності, яка спрямовується на ефективне опанування об'єктивним досвідом, на розвиток і самовдосконалення пізнавальної сфери майбутнього спеціаліста.

На теоретико-методологічному рівні проблема організації самостійної роботи студентів знайшла своє висвітлення в працях багатьох педагогів (А.М.Алексюка, С.І.Архангельського, Ю.К.Бабанського, В.П.Беспалька, І.Г.Гердера, Д.Дьюї, В.А.Козакова, О. Г.Мороза, П.І.Підкасистого, М.М.Солдатенка), психологів (А.В.Петровського, Г.С.Костюка, О.М.Леонтьєва, К.К.Платонова, С.Л.Рубінштейна).

Отже, мета статті – розглянути самостійну роботу студентів вищого навчального закладу у системі кредитно-модульного навчання з погляду розкриття її ролі у формуванні особистості фахівця.

По-перше, розглянемо таке поняття, як “самостійна робота”. Так, у теорії і практиці мають місце розбіжності, пов'язані з трактуванням цього поняття. Самостійна робота є основою будь-якого навчання, а особливо навчання у вищій школі. При підготовці творчого спеціаліста всі інші форми навчальної діяльності є лише допоміжними, вказує А.Молибог [6].

Аналіз наукової літератури дозволив виділити основні підходи до визначення такого поняття, як “самостійна робота”. Так, низка науковців вказують, що самостійна робота – це:

1) різноманітні види індивідуальної та групової пізнавальної діяльності студентів, які здійснюються ними на аудиторних заняттях і в позааудиторний час (Р.Нізамов, Н.Сагіна та ін.);

2) різноманітні типи навчальних завдань, які виконуються під керівництвом викладача (П.Підласистий, М.Гарунов, Н.Нікандров, Л.Зоріна, М.Скаткін та ін.);

3) система організації роботи, при якій управління навчальною діяльністю студентів відбувається за відсутності викладача і без його безпосередньої допомоги (В.Граф, І.Ільєсов, В.Ляудіс, Н.Сагіна,

О.Чиж);

4) робота студентів, яка проводиться за спеціальним індивідуальним навчальним планом, складеним на основі врахування індивідуальних особливостей і пізнавальних можливостей студентів (С.Архангельський, Л.Деркач, І.Шайдур, Н.Сагіна та ін.).

В.Козаков також вважає самостійну роботу студентів специфічним видом діяльності навчання, головною метою якого є формування самостійності суб'єкта, а формування його вмій, знань та навичок відбувається опосередковано через зміст та методи всіх видів навчальних занять [2, с.14-15]. Мета самостійної роботи студентів полягає у розвитку “такої риси особистості, як самостійність, а саме здатність організувати та реалізувати свою діяльність без стороннього керівництва і допомоги” [2, с.11].

Самостійна робота – це організована і контрольована самим студентом відповідно до його внутрішніх пізнавальних мотивів навчальна діяльність, що здійснюється ним у більш зручній, раціональній з його точки зору час на основі позааудиторного опосередкованого системного управління цією діяльністю викладачем [5].

Отже, ми бачимо, що існує багато трактувань самостійної роботи студентів. Але якщо всі ці погляди об'єднати та виділити головне, то виходить, що: самостійна робота студентів (СРС) – це основна форма організації навчання, яка включає різноманітні види індивідуальної і колективної навчальної діяльності, яка здійснюється на аудиторних та позааудиторних заняттях з урахуванням індивідуальних особливостей і пізнавальних можливостей студентів під керівництвом викладача або без його безпосередньої участі. А метою СРС є не тільки формування у студентів умінь самостійно поповнювати свої знання та вільно орієнтуватися у потоці наукової інформації, а й формування активності та самостійності як необхідної умови для подальшого самонавчання.

З розвитком самостійної навчальної діяльності у студентів діяльність викладача і студента змінюється. А саме, зменшується доля участі викладача у спільній діяльності зі студентом. Саме тому вища школа поступово переходить від передавання інформації у готовому вигляді до керівництва самостійною пізнавальною діяльністю студентів, виховання особистісних якостей студентів, формування у них досвіду самостійної навчальної роботи. Завдання викладача полягає в тому, щоб допомогти кожному студенту віднайти найраціональніші прийоми та способи роботи шляхом активізації його найрозвинутіших особистісних якостей.

Конструювання змісту самостійної роботи слід вести у двох напрямках [1]:

- теоретичному (конкретизація тем для самостійного вивчення студентами, визначення обсягу професійно-педагогічних знань та вмій, яких має набути студент самостійно, формулювання питань для самоконтролю, встановлення природних зв'язків теоретичних положень, що вивчаються);

- практичному (реалізація системи завдань для самостійної пізнавальної діяльності студентів у позааудиторний час; розробка форм організації керівництва і контролю за самостійною роботою студентів).

При визначенні змісту самостійної роботи велика увага приділяється не тільки змісту тем, що вивчаються, а й характеру завдань, які пропонуються студентам у процесі самопідготовки.

Існують різні шляхи побудови завдань для самопідготовки студентів:

- репродуктивний (передбачає повторення, закріплення, відтворення, порівняння, перенесення способів діяльності);

- дослідницький (передбачає активізацію творчого начала та самостійності студентів при виконанні завдань);

- моделювання професійних ситуацій (вони вимагають активних дій студентів в обстановці професійного вибору та нестандартного вирішення запропонованих завдань).

Треба зазначити, що процес організації самостійної роботи тісно пов'язаний з використанням комп'ютерних технологій, які надають можливість диференціації, поглиблення індивідуалізації навчання, розширення можливостей інформаційних, контролю та самоконтролю за процесом, використання творчих завдань [4].

Таким чином, самостійна робота слугує дійовим засобом професійного розвитку майбутніх фахівців, розвиток їх пізнавальних можливостей визначається раціональною організацією самостійної роботи, в основі якої – залучення кожного студента до виконання завдань професійної спрямованості, чергування постійних і тимчасових завдань, групових, індивідуальних і колективних.

За такого підходу кожен студент об'єктивно стає відповідальним за власні успіхи, досягнення максимальних можливостей, найповнішої реалізації особистісного потенціалу професійної майстерності.

Окрім цього, для досягнення очікуваних результатів від самостійної роботи, важливо реалізувати також основні функції

управління навчальною діяльністю, а також забезпечити дотримання низки вимог:

- самостійна робота ґрунтується на попередній обізнаності студента зі змістом матеріалу з дисципліни (дисциплін);
- в основу самостійної діяльності покладаються нові завдання, а її мета цілепокладається на досягнення якісно вищого рівня розвитку, її досконалості;
- самостійна робота є здебільшого чи виключно самостійною, отож, передбачає наявність належного навчально-методичного супроводу.

Отже, студент, не підготовлений до самостійного здобуття нових знань, не зможе розвинути в собі якості гарного фахівця. Саме тому ВНЗ мають забезпечити не тільки високий рівень професійних знань і вмій студентів, оволодіння ними активними методами педагогічного впливу, але й сформувати творчу особистість спеціаліста, здатного до самовдосконалення і самоосвіти.

Список використаних джерел:

1. Григоренко Л. Самостійна робота як фактор підвищення ефективності підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності // Рідна школа. – 2005. – №8. – С.22-24.
1. Козаков В.А. Самостоятельная работа студента и ее информационно-методическое обеспечение: Учебное пособие. – К.: Вища школа, 1990. – 112 с.
2. Онучак Л.В. Педагогічні умови організації самостійної позааудиторної роботи студентів економічних спеціальностей: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2002. – 18 с.
3. Смолкин А. Методы активного обучения. – М., 1991.
4. Фридман Л.А. О концепции управления процессом учения в психологии и педагогике // Теоретические проблемы управления познавательной деятельностью человека. – М., 1975. – С.197-215.
5. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принцип, умови, забезпечення. – К., 1997. – 340 с.

The article discusses the problem of independent work by students higher education institution in the system of credit-modular training in terms of disclosing its role in the formation of professional identity and teacher activities disclosed in a credit-modular system and the requirement to process individual work of students.

Keywords: independent work, the credit-module system, college, personal as professional, self-regulation, self-governing, self-esteem.

Отримано: 17.12.2009

УДК 615.332:616_051

Михальський А.В., Михальська Ж.Л.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФІЛАКТИКИ СТРЕСУ У ПРАЦІВНИКІВ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДІВ

Для переважної більшості працівників медичних закладів характерною є низька стресостійкість – 79,2%, яка притаманна для типу особистості А (12,8%) та типу А1 (66,4%). Значній кількості опитаних притаманні особистісні риси, які провокують виникнення у них професійного стресу.

Планомірний, багатоаспектний вплив на всі сфери життєдіяльності особистості (органічну, психофізіологічну, психологічну) дозволяє ефективно здійснювати профілактику професійного стресу у персоналу медичних закладів.

Ключові слова: професійний стрес, стресор, психопрофілактичні заходи, психологічні техніки.

Динамічні зміни, які спостерігаються в українському суспільстві, значною мірою торкаються і медичної галузі. Це зумовлює виникнення значної кількості стресових чинників в діяльності працівників медичних закладів, які сприяють виникненню професійного стресу, що негативно позначається на ефективності професійної діяльності та самопочутті. Зважаючи на це, проблема дослідження психологічних чинників професійного стресу працівників медичних закладів заслуговує спеціального вивчення.

Термін “стрес” був введений в медичну літературу у 1936 р. Г.Сельє [8]. Г.Сельє розрізняв еустрес – синдром, що сприяє збереженню здоров’я, і дістрес – синдром, що набуває роль патогенного фактора. Виникаючи в останньому випадку порушення Г.Сельє розглядав як хвороби адаптації.

Загальні закономірності розвитку стресу при дії на організм екстремальних факторів пов’язанні з особливостями реагування в даних ситуаціях гіпоталамо-гіпофізарно-наднирникової системи на різних рівнях. Під впливом екстремальних дій передусім змінюється стан структури центральної нервової системи, що регулює адренкортикотропну функцію гіпофізу. Встановлено, що в екстремальних станах в першу чергу і найбільш виражено пригнічується діяльність кори головного мозку і тих відділів

лімбічної системи, які в фізіологічних умовах проявляють переважно гальмівний вплив на продукцію кортиколіберину. Результатом цього може бути стійке збудження (розгальмовування) структур гіпоталамуса, що є безпосередньою причиною тривалості стресу.

Стресові впливи при відповідній схильності здатні спровокувати виникнення чи загострення психічної хвороби. Зі стресовими механізмами пов'язують також розвиток цілого ряду соматичних захворювань – гіпертонічної та виразкової хвороби, бронхіальної астми, неспецифічного виразкового коліту та інших, які отримали назву психосоматичних захворювань.

Організм людини справляється зі стресом чотирма шляхами:

1) Стресори аналізуються у вищих відділах кори головного мозку, після чого певні сигнали надходять до м'язів, відповідальних за рухи, готуючи організм до відповіді на стресор.

2) Стресор здійснює вплив і на вегетативну нервову систему. Прискорюється пульс, підвищується тиск, зростає рівень еритроцитів і вмісту цукру у крові, дихання стає частим і переривчастим. Тим самим збільшується кількість кисню, який надходить до тканин. Людина таким чином готується до боротьби або втечі.

3) Із аналізаторних відділів кори сигнали надходять у гіпоталамус та наднирники. Наднирники регулюють викид у кров адреналіну, який є загальним швидкодіючим стимулятором. Гіпоталамус передає сигнал гіпофізу, а той – наднирникам, у результаті зростає синтез гормонів та їх викиду у кров. Гормони в основному здійснюють повільно діючий захист організму. Вони змінюють водно-сольовий баланс крові, підвищуючи тиск, стимулюють швидке перетравлення їжі і вивільняють енергію; гормони підвищують кількість лейкоцитів у крові, стимулюючи імунну систему та алергічні реакції.

4) Найбільш тривалі соматичні реакції на стрес є результатом активації “ендокринних осей”. Цим терміном позначають ендокринні шляхи, якими здійснюється реакція на стрес. Вони пов'язані з активацією кори та мозкової речовини наднирників і щитовидної залози. Ці осі можуть бути активізовані шляхом численних та різноманітних психологічних впливів, включаючи різні психосоціальні стимули.

Усі ці біохімічні та фізіологічні зміни мобілізують організм на “боротьбу” чи “втечу”. Коли конфліктна ситуація потребує негайної відповіді, адаптивні механізми працюють чітко та узгоджено, біохімічні реакції прискорюються, а функціональні зміни в органах і

тканинах, які йдуть за ними, дозволяють організму реагувати на загрозу з подвійною силою.

Під професійним стресом найчастіше розуміють такий негативний психічний стан, який викликаний особливостями та вимогами самої професії. Причинами професійного стресу є особливості самої професії.

У результаті пошуку впливу тих чи інших професійних ситуацій на фізичне й психологічне здоров'я працівника з'явилось багато теорій, моделей, підходів щодо пояснення суті професійного стресу. Але, не зважаючи на їх велику кількість, до цього часу не прийнята єдина концепція, яка б змогла пояснити всю багатогранність цього явища.

Проведене нами дослідження було спрямоване на виявлення існуючого рівня стресу та оцінка типу стійкості до стресу у працівників медичних закладів та з'ясування наслідків його впливу на фізіологічну та психологічну сфери.

В ході дослідження використовувались такі методи, як спостереження, бесіда, анкетування за методиками: «Оцінка типу стійкості до стресу», «Діагностика схильності до стресів» (адаптований варіант методики Дж. Джексона), «Діагностика стратегій поведінкової активності в стресових умовах» [9; 10].

За методикою «Оцінка типу стійкості до стресу» були отриманні наступні результати:

Тип стійкості Б виявлений у 8% досліджуваних. Люди типу Б намагаються впоратись з труднощами, аналізують їх, роблять правильні висновки. Можуть довгий час працювати з великим напруженням сили. Вміють і намагаються раціонально розподіляти час. Несподіванки, як правило, не вибивають з колії. Люди типу Б стійкі до стресу.

У 25% досліджуваних виявлено схильність до типу Б. Люди цього типу характеризуються стійкістю до стресу, але не завжди.

У найбільшій кількості досліджуваних виявлено тип А (52%). Люди типу А прагнуть до конкуренції, досягнення цілей, зазвичай бувають невпевнені в собі. Вони часто проявляють агресивність, нетерплячість, гіперактивність, у них швидке мовлення і постійно напружені м'язи обличчя.

Схильність до типу А виявлено у 15% досліджуваних. У них часто спостерігається нестійкість до стресів.

За методикою «Діагностика схильності до стресів» були отриманні наступні результати:

У 1,5% досліджуваних – низька схильність до стресів, тип В.

У 1,0% досліджуваних – перехід до типу В.

У 23% досліджуваних – нейтральна зона.

У 66% досліджуваних – перехід до типу А.

У 9,5% досліджуваних – висока схильність до стресу – тип А.

Дослідження такої особистісної характеристики працівників медичних закладів, як тип стратегії поведінкової активності та її такої складової, як стресостійкість (за методикою „Тип стратегії поведінкової активності”) виявило певні тенденції в рівні розвитку цієї особистісної характеристики працівників медичних закладів.

Так, встановлено, що для переважної більшості працівників медичних закладів характерною є низька стресостійкість – 79,2%, яка притаманна для типу особистості А (12,8%) та типу А1 (66,4%).

Зазначимо, що у літературі, присвяченій аналізу типів поведінкової активності [1; 4; 5], наголошується на тому, що саме такі особистісні риси як активність, амбіційність, агресивність, перфекціонізм тощо сприяють професійному та кар’єрному росту в організаціях. Разом з тим, за теорією Р. Розенмана та М. Фрідмана саме ці риси провокують виникнення стресів.

Отже, можна стверджувати, що для переважної більшості опитаних притаманні особистісні риси, які провокують виникнення у них професійного стресу.

З огляду на отриманні результати, працівники медичних закладів потребують проведення профілактичних заходів направлених на подолання стресу.

Слід зазначити, що стрес - не тільки нормальна, але і необхідна умова життя і діяльності людини. Він сприяє активізації життєвих ресурсів, є захисною реакцією організму. Проте це має позитивне значення (еустрес) лише до певної межі, після якої під впливом психогенних чинників психофізіологічні і соціально-психологічні механізми, вичерпавши резервні можливості, більше не можуть забезпечувати адекватне психічне віддзеркалення, регуляторну діяльність людини. Іншими словами, поки не відбувається «прорив» адаптаційного бар’єру, поломка динамічних стереотипів в ЦНС і стрес не переходить у дістрес.

Для цього слід проводити відповідні профілактичні заходи, які дозволяють не допустити появу стресу, а у разі настання дістресу - ліквідувати його наслідки. Традиційні способи боротьби з негативною дією полягають в прийомі лікарських засобів, якими є транквілізатори і антидепресанти. Проте вони мають досить серйозні

побічні дії. Тому вдаватися до них слід лише в крайньому випадку. В той же час потужним засобом уникнення стресу є свідомість людини, причому свідоме управління стресом цілком доступно для більшості людей. Такі психопрофілактичні заходи можуть проводитися кожною людиною. І лише в тих випадках, коли це не дає належного ефекту, слід звернутися до психотерапевта. Психопрофілактичні заходи можуть носити як колективний, так і індивідуальний характер. У першому випадку вони проводяться, як правило, в умовах виробництва, в другому випадку - як на виробництві, так і поза ним.

Найбільш поширеними і досить ефективними заходами цієї групи є створення кімнат психологічного розвантаження, застосування функціональної музики, проведення виробничої гімнастики.

Для розкриття змісту технології психологічної підготовки працівників медичних закладів до профілактики та подолання професійного стресу, нами був проаналізований сучасний стан даної проблеми. Аналізуючи сучасні підходи та технології до подолання стресу [1; 3; 5; 6; 7; 11] ми дійшли висновку, що існує декілька основних рівнів впливу на людину з метою профілактики та боротьби з професійним стресом:

- 1) Органічний;
- 2) Психофізіологічний;
- 3) Психологічний.

Органічний рівень

Аналізуючи техніки впливу згідно цього рівня, ми зробили висновок про те, що їх метою є підтримання біологічної рівноваги (гомеостазу) організму людини. Оскільки під впливом стресорів рівновага може порушуватись і це сприяє зниженню опірності організму людини. Основні техніки:

1. „Антистресове харчування”

Недостатнє харчування, так само як надлишковість і нерівномірність у споживанні їжі, знижують імунні функції організму, сприяють швидкій втомі, зниженню активності, працездатності [4; 7]. Основні процедури при застосуванні цього методу боротьби із стресом спрямовані на усвідомлення основних принципів харчування та вироблення таких навичок у харчуванні, які будуть сприяти підвищенню опірності організму до негативного впливу зовнішніх чинників.

2. „Аутофіторегуляція”

В основі методу лежить використання лікарських рослин з метою нормалізації фізіологічних функцій і психофізіологічного

стану людини в цілому. При цьому використовуються рослини, що містять адаптогени, які підвищують стійкість організму до впливу стресорів. До найбільш поширених адаптогенів рослинного походження відносяться женьшень, лимонник китайський, родіола рожева (золоте коріння), левзея сафлоровидна (корінь марала), елеутерокок колючий, аралія маньчжурська, стеркулія платаноліста та інші. Позитивні ефекти адаптогенів здійснюються не за рахунок стимуляції яких-небудь процесів, а в результаті оптимізації обміну речовин, захисту тканинних структур від деструкції.

Адаптогени можуть підвищити працездатність при втомі, збільшуючи життєву ємкість легенів, транспорт кисню до м'язів, утворення еритроцитів, перешкоджаючи гіпоксії. Внаслідок індивідуально підбраного комплексного застосування цих трав підвищується фізична й розумова працездатність, прискорюються процеси відновлення [7].

3. Фізична активність

Загальна фізична активність дозволяє підтримувати оптимальний енергетичний стан, розвивати фізичні якості і, в цілому, сприяє опірності організму людини до стресового впливу. Корисними в даній ситуації є всі види циклічних вправ: біг, плавання, лижі та вправи на розвиток гнучкості опорно-рухового апарату – усі види гімнастик [1; 7].

Психофізіологічний рівень

Після усвідомлення загрозовості впливу стресора у організмі людини відбуваються певні зміни на фізіологічному рівні – результат активності симпатичного відділу нервової системи, які потім можуть проявлятися у поведінці. Ця реакція організму на зовнішнє середовище була названа Г. Сельє „неспецифічною реакцією організму або стресовою реактивністю” [7; 8]. Тривале перебування у такому зміненому стані негативно позначається на організмі людини в цілому. Тому методи і техніки впливу на людину які наведено нижче, спрямовані на швидке відновлення нормального функціонування організму після впливу стресорів або під час їх дії.

1. Медитація

Це одна з найперших практичних технік релаксації. Вона являє собою процедуру інтенсивного роздуму з метою проникнення у сутність об'єкту спостереження шляхом споглядання, концентрації й зосередженості на цьому об'єкті [7]. Аналіз літератури свідчить про наявність значного позитивного впливу регулярних медитативних занять як на органічну, так і на психологічну сфери людини [4].

2. Техніки дихання

Дихання має значний вплив на функціональний стан людського організму. Довільно змінюючи режими дихання та кількість циклів вдихів-видихів за хвилину ми можемо впливати на активність психічної діяльності, це є результатом зміни пропорційності надходження кисню і вуглекислого газу до крові [7]. За результатами проведених досліджень було доведено, що певні типи дихання сприяють розслабленню та нормалізації психофізіологічних показників [5].

3. Аутогенне тренування (АТ)

Цей метод був застосований у 1932 році німецьким психіатром І. Шульцем. В його основі лежить принцип глибокого м'язового розслаблення, яке позитивно впливає на нормалізацію психофізіологічного стану людини [6]. Техніка АТ складається із двох рівнів: вищого й нижчого. Вищий рівень включає систему вправ, які формують здатність людини викликати яскраві наглядно-образні уявлення. В основі лежить концепція взаємодії свідомої й несвідомої частини «Я» в життєдіяльності людини. Але цей рівень не отримав популярності, бо був складним, вимагав багато часу для тренування і не мав підтверджень щодо впливу на психофізіологічну сферу людини [3].

Нижчий рівень АТ розглядався І. Шульцем як підготовчий до вищого. Його метою було зняття збудливості й відчуття внутрішнього дискомфорту. Він став більш поширеним у сучасній науці, ніж вищий рівень.

Дослідження показали ефективність методу при лікуванні мігрені, безсоння, гіпертонічної хвороби, а також для подолання тривожності та підвищення опору до стресу.

В цілому всі техніки психофізіологічного рівня впливу спрямовані на активізацію парасимпатичного відділу вегетативної нервової системи. Це стимулює відновлення захисних сил організму людини та дозволяє швидко мобілізувати сили у ситуації впливу сильного стресора.

Психологічний рівень

Більшість психологічних технік, які використовують у сучасних тренінгових програмах з проблеми подолання та профілактики професійного стресу, базуються на когнітивно-біхевіоральному підході. Це обумовлено декількома особливостями самого феномену професійного стресу.

По-перше, стрес – це індивідуальна оцінка складної ситуації, тобто причина його виникнення лежить у когнітивній сфері

особистості. Звичайно, це твердження ніяк не знижує ролі індивідуально-психологічних особливостей, які накладають свій відбиток на формування когнітивної карти особистості. І, разом із тим, активний вплив на особистість із метою подолання стресу відбувається саме у її когнітивній сфері.

По-друге, після сприйняття стресора, як загрозової ситуації, наслідки такої реакції проявляються, крім органічної сфери, і в поведінці особистості. Тому концептуально психологічні техніки боротьби із професійним стресом містять і блоки занять, спрямованих на засвоєння поведінкових навичок боротьби з цим явищем.

В основі більшості когнітивних технік, які використовують з метою профілактики професійного стресу лежить когнітивна теорія А. Еліса. Її загальний висновок можна коротко сформулювати так – усі події оточуючого світу люди оцінюють через призму власного сприйняття. Особливості індивідуального сприйняття і провокують появу стресів.

1. Аналіз стресорів („Щоденник стресорів професійного середовища”).

Техніка спрямована на когнітивне усвідомлення залежності власних поведінкових реакцій, емоційного стану від особливостей суб’єктивного сприйняття стресової ситуації [3; 4]. Наслідком використання цієї техніки є усвідомлення особливостей власних професійних стресорів та взяття відповідальності на себе за власні емоційні та поведінкові реакції обумовлені їх впливом.

2. Тренінг „Вибіркового сприйняття”

Тренінг направлений на усвідомлення людиною особливостей свого сприйняття довкілля та на розкриття механізмів такого сприйняття. В основі такої когнітивної концепції лежать принципи сформульовані А. Беком [7].

В цілому технологія дозволяє усвідомити відповідальність та контролюваність особистісних реакцій на стресори.

3. Тренінг „Позитивного мислення”.

В основі тренінгу лежить теорія „саногенного мислення”. Це оздоровче мислення, яке ставить за мету досягнення внутрішньої гармонії та сприяє психофізіологічному здоров’ю. На думку Ю.М. Орлова, технологія позитивного мислення передбачає оволодіння технікою самоспостереження, аналізу причин власних емоційних реакцій та дозволяє розвинути вміння контролювати власний психічний стан. Ще одним із надбань техніки є усвідомлення людиною мультиваріативності власної поведінки та

оволодіння технікою гнучкого вибору стратегії реакцій на ту чи іншу подію. Таким чином, відбувається швидша адаптація до стресової ситуації, що призводить до мінімізації затрат внутрішніх ресурсів.

Біхевіоральні техніки направлені на вироблення поведінкових навичок, які дозволяють попередити виникнення професійного стресу та зводять до мінімуму їх негативний вплив.

1. Самоменеджмент.

Це індивідуальна технологія, яка ставить за мету максимальне використання можливостей людини для свідомого управління перебігом життя, за рахунок планування та контрольованості подій, які виникають протягом доби, тижня, місяця, року [2]. Як наслідок, підвищується ефективність професійної діяльності, з'являється усвідомлення переживання тих чи інших подій, розширюються можливості долати стресові ситуації, як на роботі, так і в особистому житті.

2. Тренінг „Управління часом”.

Ця технологія часто виступає як складова частина тренінгу з самоменеджменту, але ми її виокремили в окремий блок задля підкреслення важливості цієї техніки при створенні технології подолання та профілактики професійного стресу. Засновником теорії ефективного управління часом є Л. Зайверт. Ця теорія передбачає оволодіння спеціальними навичками, які дозволяють ефективно розподіляти 24 години доби з метою досягнення особистісних, професійних цілей та сприяє підвищенню ефективності власної діяльності в цілому.

Потрібно зазначити, що лише планомірний, багатоаспектний вплив на всі сфери життєдіяльності особистості – як на органічну, психофізіологічну, так і на психологічну – дозволяє ефективно здійснювати профілактику професійного стресу у персоналу медичних закладів.

Список використаних джерел:

1. Абабков В.А., Перре М. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии. – СПб.: Речь, 2004. – 166 с.
2. Бодров В.А. Информационный стресс. – М.: ПЕР СЭ, 2000. – 352с.
3. Гремлинг С., Ауэрбах С. Практикум по управлению стрессом. – СПб.: Питер, 2002. – 240 с.
4. Гринберг Дж. Управление стрессом. – СПб. Питер, 2002. – 496 с.

5. Каменюкин А.Г. Ковпак Д. В. Антистресс-тренинг. – СПб.: Питер, 2004. – 192с.
6. Практикум по психологии здоровья. / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб: Питер, 2005. – 351 с.: ил.
7. Розов В. І. Адаптивні антистресові психотехнології: Навч. посіб. – К.: Кондор, 2005. –278 с.
8. Селье Г. Стресс без дистресса. – М.: Прогресс, 1979. – 124с.
9. Смирнов Б.А., Долгополова Е.В. Психология деятельности в экстремальных ситуациях. – Х.: Изд-во Гуманитарный Центр, 2007. – 276 с.
10. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института Психотерапии. 2002. – 490 с.
11. Щербатых Ю.В. Психология стресса. – М.: Эксмо, 2005. – 304 с.

For the overwhelming majority of the workers of medical establishments characteristic there is a low stability to stress - 79,2 %, which inherent for a type of the person A (12,8 %) and type A1 (66,4 %). To significant quantity of the person, interrogated inherent feature, which provoke occurrence in them of professional stress.

The systematic, multidimensional influence on all spheres of ability to live of the person (organic, mental physiological, psychological) permits effectively to carry out preventive maintenance of professional stress in the personnel of medical establishments.

Keywords: Professional stress, stressor, psycho-preventive measures, psychological engineering.

Отримано: 16.12.2009

УДК 372.3:37.018.1

С.А. Михальська

ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ БАТЬКІВ НА РОЗВИТОК СПІЛКУВАННЯ ДОШКІЛЬНИКА

Спілкування з батьками є головним фактором психічного розвитку. Особистісне спілкування найбільш ефективно готує дитину до навчання у школі. Неблагополуччя родини негативно позначається на розвитку спілкування дошкільника.

Ключові слова: розвиток спілкування, дошкільник, мовлення, батьки.

Підвищення ефективності системи освіти шляхом реформування галузі згідно із Законом України «Про дошкільну

освіту», «Про охорону дитинства» і «Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні», побудова її на засадах гуманізму вимагає дослідження ряду психолого-педагогічних проблем, серед яких чільне місце посідає проблема комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини. Спілкування виступає необхідною умовою буття дитини, без якого неможливе повноцінне формування не тільки окремих психічних функцій, процесів і властивостей дитини, але і особистості в цілому.

Дошкільний вік є початковим етапом формування особистості та характеризується розвитком потреби дитини в спілкуванні. Мовлення дітей досягає високого рівня розвитку: діти можуть уже правильно вимовляти всі звуки рідної мови, завершується процес фонематичного сприймання, провідним типом спілкування виступає спілкування з однолітками, діти оволодівають навичками зв'язного мовлення, розвиток усвідомлення звукової сторони рідної мови є центральним новоутворенням психічного розвитку дитини дошкільного віку.

Мовлення і спілкування дітей завжди було предметом дослідження багатьох поколінь вчених, зокрема вивченням мовлення займалися Т.В.Ахутіна, Л.І.Божович, Л.С.Виготський, І.О.Зімня, Т.О.Ладиженська, О.Р.Лурія, Т.О.Піроженко; спілкування досліджували О.О.Бодальов, А.Н.Бондаренко, О.В.Запорожець, Я.Л.Коломинський, О.О.Леонт'єв, М.І.Лісіна, Б.Д.Паригін, А.Г.Рузьська, О.О.Смірнова, Т.С.Яценко та інші.

Разом з тим, питання впливу та ролі батьків на розвиток спілкування дошкільника в період підготовки його до навчання у школі, майже не досліджувались. З огляду на це ми й присвятили своє дослідження цій проблемі. Метою його було виявлення ролі батьків у розвитку спілкування дитини дошкільного віку.

Спілкування є рушійною передумовою виникнення і розвитку специфічно людських форм і засобів психічної діяльності – свідомості та мови. Психологи довели, що потреба спілкуватися з іншими людьми – одна з найперших у людини. Реалізується вона у взаєминах: «дорослий – дитина» і «дитина – ровесник». Перша система в генетичному плані найбільш рання. Мотиви, які спонукають дитину до спілкування з дорослим, тісно пов'язані з трьома її основними життєвими потребами: потребою нових вражень; активної діяльності; визнання і підтримки [6, с. 10-11].

Згідно позиції Л.С.Виготського, соціальний світ і батьки є органічно необхідною умовою людського розвитку, виступають як посередники між дитиною і культурою, як абстрактний «носій»

знаків, норм та способів діяльності, але не як жива конкретна людина [8, с. 54-62].

Мовлення дитини формується під впливом мовлення батьків і суттєво залежить від достатньої мовленнєвої практики, нормального мовленнєвого оточення і від виховання та навчання, які розпочинаються з перших днів її життя. Мовлення не є вродженою здатністю, а розвивається в процесі онтогенезу одночасно з фізичним і розумовим розвитком дитини та слугує показником її загального розвитку.

Потреба в спілкуванні з батьками визначає становлення особистості дитини. Спілкування з батьками розгортається на основі значної самостійності дошкільника, розширення його знайомства з оточуючою дійсністю. Провідним засобом спілкування у дошкільників є мова.

Генетично найбільш ранньою формою спілкування є наслідування. О.В.Запорожець відмічає, що довільне наслідування дитини є одним із шляхів оволодіння суспільним досвідом. Дошкільник свідомо наслідує своїх батьків, таким чином і засвоює зразки норм поведінки [3, с. 102-108].

Спілкування з батьками є головним фактором психічного розвитку з перших днів народження дитини протягом перших семи років її життя. Через слово дитина засвоює перші правила поведінки, висунуті вимоги, заборони. Батьки дають словесну оцінку її поведінки. Ці оцінки формують першочергове відношення до оточуючого світу та до себе.

Потреба у взаєморозумінні і співпереживанні батьків виникає у зв'язку з інтересом дітей до світу людських взаємовідносин і обумовлена оволодінням дітьми правилами і нормами їх відношень. Дитина намагається досягти спільності поглядів з батьками. Це дозволить дитині використовувати їх як керівництво в своїх вчинках.

При переході дитини до нового етапу розвитку потреби у спілкуванні попередні змісти комунікативної потреби не відповідають. Вони виступають тепер як складові елементи нового, більш складного цілого.

Дошкільника більше всього хвилюють питання особистісних взаємовідносин, зв'язків і процесів у світі не речей, а людей. Природно, що у дітей на порозі школи складається нове відношення до батьків як до особливої особистості з багатими і різноманітними здібностями, часто ніяк не зв'язаними з інтересами взаємодії з ними дітей.

Власні особистісні якості також висувають на перший план в уявленні дітей про себе, а уявлення про них і про всіх інших своїх здібностях набуває у дітей найбільшу за весь час точність і чіткість.

Спілкування дітей в період дошкільного віку показує їх приналежність до соціальних ролей чоловіків і жінок. В іграх і в практиці реального спілкування діти засвоюють не тільки соціальні ролі, пов'язані зі статевою ідентифікацією дорослих, але і способи спілкування чоловіків та жінок, хлопчиків та дівчаток.

Включення дитини у мовленнєве спілкування з батьками позитивно впливає на розвиток її комунікативних потреб і мовлення.

Характеристика мовленнєвого онтогенезу дозволяє визначити спрямованість, динаміку, інтенсивність переходу розглянутих якостей у нові закономірності, оскільки їх становлення і розвиток аналізуються в нерозривному зв'язку з комунікацією, із процесом становлення форм спілкування дитини.

В дошкільному віці послідовно змінюють одна одну чотири форми спілкування дитини з дорослим (М.І.Лісіна) [5, с. 266]:

- ситуативно-особистісна (від 2 до 6 місяців);
- ситуативно-ділова (6 місяців – 3 роки);
- позаситуативно-пізнавальна (3-5 років);
- позаситуативно-особистісна (5-7 років).

Під формою спілкування маємо на увазі комунікативну діяльність, яка характеризується передусім такими критеріями:

- потреба, яка задовольняється дітьми у ході спілкування;
- мотиви, що спонукають дошкільника до нього;
- засоби, з допомогою яких здійснюється комунікація з іншими людьми.

Класифікація форм спілкування з батьками дозволяє розглядати розвиток спілкування у єдності з розвитком інших сторін психіки, який залежить від змін інших видів діяльності і саме в значній мірі обумовлює ці зміни. Важливо зауважити, що кожна нова форма спілкування надбудовується над попередніми. Чим старша дитина, тим більш глибоко вона користується всіма комунікативними засобами і тим легше вона змінює форму спілкування відповідно умовам діяльності.

Нормальний хід розвитку спілкування полягає у послідовному і повноцінному проживанні кожної форми спілкування у відповідному віці. Головним показником розвитку спілкування є при цьому не переважання тих чи інших контактів, а можливість і здатність спілкуватися з приводу різного змісту – в залежності від ситуації.

М.І.Лісіна виділила наступні критерії (показники) наявності спілкування дитини з дорослими: увага і інтерес до дорослих; емоційний окрас сприймання впливу дорослого; ініціативні акти дитини, спрямовані на дорослого; чутливість дітей до того відношення, яке дорослий проявляє до їхніх дій. Взяті у сукупність, перераховані показники говорять про наявність у дитини діяльності спрямованої на побудову образу самого себе та іншої людини, тобто на задоволення потреби у спілкуванні. Ці критерії можна розглядати замінивши спілкування дитини з дорослими на спілкування з батьками [8, с. 54-62].

Дитина і батьки взаємодіють один з одним протягом всього життя. Це виражається в двох основних формах спілкування: пізнавальній і особистісній.

Вступаючи в дошкільне дитинство, дитина жваво починає цікавитись світом, взаємозв'язками в ньому. Але самостійно зрозуміти ці питання вона не може, тому і змушена звертатись до батьків з великим потоком запитань тому що той виступає в якості знавця, ерудита. Пізнавальний характер спілкування дозволяє дитині розширити межі невідомого і загадкового світу.

Підтримка батьків, їх постійна допомога – важлива умова розвитку мислення дитини, зміцнення у неї почуття власної інтелектуальної повноцінності.

Дитині цікавий не тільки оточуючий світ, але і світ людей. Пізнати його вона може лише з допомогою батьків, які сприймаються нею як носії не тільки життєвого досвіду але і сукупності привабливих психологічних якостей.

Протягом всього періоду дитинства дитина зберігає емоційну залежність від батьків. У випадку емоційно позитивних взаємостосунків дитина довірливо відноситься до них, намагається бути успішною, виконувати правила поведінки. А це, в свою чергу, сприяє виникненню відчуття відповідності вимогам, які пред'являє життя.

Відчуження, дратівливість, неухважність з боку батьків призводять до того, що дитина прагне уникнути неприємних емоцій і замикається. В результаті можуть розвинутиись такі небажані якості, як агресія, брехня, покірливість, замкнутість. В даному випадку вони виступають засобами адаптації до несприятливої ситуації [4, с. 24-25].

У дошкільному віці виникає особистісна форма спілкування, яка характеризується тим, що дитина намагається обговорювати з дорослими поведінку і вчинки інших людей і свої власні з погляду

моральних норм. Та для розмови на цю тему необхідний більш високий рівень інтелекту. Заради цієї форми спілкування дитина відмовляється від партнерства і стає в позицію учня, а батькам відводить роль вчителя (О.В.Запорожець, М.І.Лісіна) [3, с. 102-103].

Особистісне спілкування найбільш ефективно готує дитину до навчання у школі, де доведеться слухати дорослих, уважно вбирати в себе все те, що буде говорити вчитель.

Особистісне спілкування вводить дитину в складний світ людей і дозволяє їй зайняти в цьому світі адекватне місце. Вона навчається встановлювати взаємостосунки з оточуючими, орієнтуватись в них, засвоює правила. Особистісний мотив спілкування проявляється в трансформації змісту запитань, в нових темах для обговорення, в розпитуванні батьків про роботу.

Батьки виступають для дошкільника як джерело соціального пізнання як еталон поведінки в різноманітних ситуаціях і як більш компетентний суддя. І в той же час батьки сприймаються як особлива, цілісна особистість. Особистісне спілкування поглиблює пізнання дитиною соціального світу, привчає дошкільника до моральних суспільних цінностей, передусім, звичайно до цінностей близьких людей.

Пізнавальний характер спілкування дозволяє дитині розширити межі невідомого. Підтримка батьків, їх постійна допомога – важлива умова розвитку мислення дитини, укріплення в неї відчуття власної інтелектуальної повноцінності.

Розвиток психічних здібностей і окремих процесів у дітей також значним чином визначається впливом спілкування. Ветрова В.В. стверджує, що мовлення дитини виникає передусім як засіб спілкування і тому термін його прояву і темпи засвоєння визначаються довербальними стадіями комунікативної взаємодії дитини з батьками. Емоційний контакт з ними обумовлює бажання і готовність дитини звернутись до батьків.

Таким чином спілкування з батьками забезпечує збагачення змісту дитячої свідомості, воно детермінує його структуру реальний розвиток окремих психічних процесів, особистості свідомості і самосвідомості. В кінцевому результаті воно стає тим контекстом, в якому вперше зароджується, а потім швидко прогресує духовне життя дитини [5, с. 224-225].

Вплив спілкування на психічний розвиток дитини відбувається наступним чином:

- завдяки сприятливим якостям батьків;
- завдяки збагаченню батьками досвіду дитини;

- шляхом прямої постановки батьками завдань, що вимагають від дитини оволодіння новими знаннями, вміннями і здібностями;
- завдяки можливості дитини черпати у спілкуванні зразки дій і вчинків батьків тощо [5, с.44].

Більшість існуючих типологій сімей розроблена на основі виявлених особливостей спілкування і між особових стосунків у сім'ї, що зумовлюють певну взаємодію членів родинної групи і властиві тільки їй способи впливу подружжя на дітей. На цій основі сім'ї умовно поділяють на кілька полярних типів.

За ознакою комунікативних установок членів родини розрізняються корпоративні (прагматичні) і альтруїстичні типи сімей. У перших спілкування здійснюється на договірних, корпоративних засадах. Спілкування в альтруїстичних сім'ях ґрунтується на свідомому визнанні кожним членом родини відповідальності за добробут інших.

За кількістю і характером комунікативних зв'язків розрізняють відкриті і закриті сім'ї. У відкритих особистісна спрямованість не обмежується лише колом родинних інтересів та цілей. Члени сім'ї включені в різні соціальні зв'язки. Закриті сім'ї є комунікативно самодостатніми, кількість позасімейних соціальних контактів у них надто обмежена.

В неповних сім'ях, ставши дорослішою, дитина раптом з'ясовує, що у неї тільки одна мама. Це відкриття надзвичайно хвилює дошкільника, він стає занепокоєним, легко збудливим [7, с. 548-551].

Якими би факторами не було обумовлене неблагополуччя родини, воно в тій чи іншій мірі негативно позначається на розвитку дитини. Гнітюча частина проблем, що виникають у дітей у процесі соціалізації, має корені саме в неблагополуччі родини.

Ціннісне відношення до дитини і розуміння необхідності її нормальної і своєчасної соціалізації – найбільш ефективний стиль виховання, що опирається на потреби дитини в позитивних емоціях [2, с. 7-13].

Мовлення батьків – приклад для дітей. Успіх мовленнєвого розвитку дитини залежить насамперед від мовлення дорослих і зокрема батьків.

Проведене нами дослідження, із дітьми 3-7 років, було спрямоване на вивчення родинного спілкування і комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника та включало два етапи дослідження. На першому етапі робота відбувалась у трьох напрямках:

1. Діагностика мовленнєвого розвитку дитини (фонетико-фонематичний, синтаксичний та семантичний розвиток дитини).

2. Діагностика комунікативного розвитку дитини у спілкуванні з батьками (тип та мотиви спілкування з батьками, ставлення до батьків та очікування від спілкування з ними, навички культури спілкування).

3. Діагностика комунікативного розвитку дитини у спілкуванні з однолітками (сформованість комунікативних вмінь, навички культури спілкування, критерії вибору партнера для спілкування).

Діагностична робота на другому етапі відбувалась у чотирьох серіях:

1. Діагностика ставлення до дитини.

2. Вивчення ставлення батьків до різних сторін сімейного життя (зокрема батьківсько-дитячих відносин).

3. Дослідження типу сімейного виховання і спілкування.

4. Оцінка невербальних засобів спілкування дитини.

При вивченні комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільників встановлено, що у молодшому дошкільному віці комунікативно-мовленнєвий розвиток лише незначної кількості дітей (11,8%) віднесено до високого рівня. Більшості дітей (55,1%) цього віку притаманний середній рівень мовленнєвого розвитку, вміння спілкуватися, бажання отримати нові враження у грі, вибір партнера для спілкування завдяки загальному позитивному ставленню. У дітей молодшого дошкільного віку серед усіх визначених показників найбільший мовленнєвий розвиток 19,1%. Високий рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку старшого дошкільника виявлено у 34,55% досліджуваних. При цьому у 38,9% дітей старшого дошкільного віку спостерігається високий рівень саме комунікативного розвитку. Такі результати є додатковим свідченням того, що у молодшому дошкільному віці більшої уваги приділяють саме мовленнєвому розвитку дітей, а у старшому дошкільному дитинстві стає ефективним засобом спілкування, що позитивно впливає на комунікативний розвиток.

Дослідження типу родинного спілкування дали такі результати: 19,6% батьків використовують гармонійний тип родинного спілкування, що характеризується наступним: заохочення ініціативи та самостійності дитини, допомога дитині, взаємна довіра, рівноправні стосунки між батьками і дитиною, розвиток активності дитини, заохочення до словесних вербалізацій дитини, сприйняття дитини такою якою вона є, відчуття єдності з дитиною, повага до індивідуальності дитини, прагнення проводити багато часу разом з

дитиною. 17,4% сімей здійснюють авторитарний тип родинного спілкування, що характеризується надмірною турбота, створенням безпеки, побоювання образити, надмірним втручанням в світ дитини, прагненням прискорити розвиток дитини, пильно стежать за соціальними досягненнями дитини, звичками, почуттями, дитина в центрі уваги батьків, які віддають їй багато сил і часу, лишають самостійності, ставлячи численні обмеження і заборони. 47,8% родин здійснюють ліберальний тип родинного спілкування, що характеризується наступними закономірностями: батьки прагнуть захистити дитину від труднощів життя і строго контролювати її дії, суворість батьків, заохочення розвитку мовленнєвої активності, ухилення від контакту з дитиною, батьки прагнуть інфантилізувати дитину, інтереси, захоплення, думки і відчуття дитини здаються батькам несерйозними. 8,7% родин здійснюють індіферентний тип родинного спілкування: дитина представляється не пристосованою, беззахисною, відкритою для поганих впливів, батьки дратівливі, запальні, використання мінімуму покарань дитини за порушення вимог, батьки не довіряють своїй дитині, низький рівень контролю зі сторони батьків. 6,5% сімей здійснюють негармонійний тип родинного спілкування. Здебільшого батьки відчувають до дитини злість, роздратування, не поважають дитину, вимагають від дитини беззастережної дисципліни, батьки прагнуть нав'язати дитині у всьому свою волю, за вияви свавілля дитину карають, батьки пильно стежать за індивідуальними особливостями дитини.

Найбільш високий рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку в дошкільників виявлено у родинах, спілкування яких з дітьми нами віднесено до гармонійного типу (50,5%). При індіферентному та негармонійному типах родинного спілкування високий рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку нами не виявлено. При індіферентному та ліберальному типах родинного спілкування переважає середній рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільників 75% та 70,2% відповідно. Низький рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільників найчастіше виявлено при негармонійному (66,6%) та авторитарному (45,5%) типах родинного спілкування. Статистично доведено, що існує взаємозв'язок між типом родинного спілкування та рівнем комунікативно-мовленнєвого розвитку.

Відомо, що дитина дошкільного віку легко наслідує неправильну мову батьків, переймає місцеву говірку, діалектизми тощо. Тому, А.М.Богуш рекомендує батькам дотримуватись наступного:

- пам'ятати, що ваше мовлення є взірцем для наслідування, тому воно має бути завжди правильним;
- стежити за мовленням дитини, своєчасно виправляти мовленнєві недоліки;
- пам'ятати, що правильне мовлення – запорука успішного навчання дитини у школі;
- придбати словники, вони будуть порадиниками у вихованні культури мовлення дитини [1, с. 87].

Отже, мовленнєвий розвиток дитини залежить насамперед від мовлення дорослих і зокрема батьків. Спілкування з ними забезпечує збагачення змісту свідомості дитини, воно детермінує його структуру, розвиток окремих психічних процесів, особистості, свідомості і самосвідомості.

Посідаючи важливе місце у життєдіяльності дитини, мовлення виступає інструментом спілкування, пізнання, регуляції її поведінки, засобом розвитку й виховання. У цьому зв'язку набуває виняткового значення розроблення системи комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей.

Теоретичний аналіз проблеми і здійснене нами дослідження дозволяє стверджувати, що особливий інтерес для педагогічної і вікової психології складають дослідження факторів впливу неблагополучної сім'ї на комунікативно-мовленнєву готовність дитини до навчання у школі; недостатньо вивченими є питання впливу різноманітних видів діяльності на комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини та міра розвитку пропедевтичної роботи з дітьми, які мають проблеми в комунікації. Ці питання будуть пріоритетними у подальшій науковій роботі.

Список використаних джерел:

1. Богуш А.М. Мова дітей. Посібник для батьків дошкільнят та соціальних педагогів./Під загальною редакцією С.Чередниченко. – К.: Кобза, 2003.– 144с.
2. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи: Записки дет. психиатра: Кн. для учителей и родителей. – М.: Просвещение, 1988. – 206 с.
3. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб./ О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
4. Вьюнова Н.И., Гайдар К.М., Темнова Л.В. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе: Психолого-

педагогические основы: Учебное пособие для студентов вузов. – 2-е изд., – М.: Академический Проект, 2005. – 256 с.

5. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / Под ред. А.Г.Рузской; Вступительная статья А.Г.Рузской. – 2-е изд. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 384 с.
6. Приходько Ю. Особливості спілкування [дошкільників]. // Дошкіль. виховання. – 1982. – №11. – С. 10-11.
7. Психологія: Підручник / Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін.: за ред. Ю.Л. Трофімова. – К.: Либідь, 1999. – 558 с.
8. Смирнова Е.О. Генезис общения ребенка от рождения до семи лет в исследованиях сотрудников психологического института//Вопросы психологи. – 2004. – №2. – С.54-62.

Speech of child is formed under act of speech of adults. Socializing with parents is the main factor of psychical development. Personality intercourse most effectively prepares a child to the studies at school. Problems are in family is negatively reflected on development of intercourse of senior preschool child.

Keywords: development of intercourse, preschool child, speech, parents.

Отримано: 30.11.2009.

УДК 159.943

Ю.А. Михальська

ОСОБЛИВОСТІ ПОРУШЕННЯ ДОВІЛЬНИХ РУХІВ І ДІЙ З ПОГЛЯДУ НЕЙРОПСИХОЛОГІЇ

Класична психологія підходила до довільному руху та активної дії людини як до проявів вольового акту і вважала їх результатом вольового зусилля. Н. А. Бернштейн створив схему побудови рухового акту і теорію рівнів побудови рухів. О.Р.Лурия розробив мозкову організацію довільних рухів та дій. Апраксії – це порушення довільних рухів і дій, що не супроводжуються чіткими елементарними руховими розладами. Г. Ліпманн виділяє три форми апраксії. О. Р. Лурия виділив чотири форми апраксії.

Ключові слова: довільні рухи, дії, апраксії, руховий акт, рухова задача, лобові доли мозку, кінестетична апраксія, просторова апраксія, кінетична апраксія, регуляторна апраксія.

Довільні рухи і дії належать до найбільш складних психічних функцій людини. Їх морфофізіологічною основою є складні функціональні системи — ієрархічно організовані, так, що

включають багато рівнів і підрівнів, характеризуються складним і багатоланковим аферентним і еферентним складом, умовно-рефлекторні по своєму походженню, такі, що формуються повністю прижиттєво, як і інші вищі психічні функції.

Важливий вклад в сучасне розуміння довільних рухів зробили вітчизняні фізіологи (І.М.Сеченов, І.П.Павлов, Н.А.Бернштейн, П.К.Анохін) і психологи (Л.С.Виготський, А.Н.Леонтьєв, О.Р.Лурія, А.В.Запорожець і т.д.) [2].

Класична психологія підходила до довільному руху та активної дії людини як до проявів вольового акту і вважала їх результатом вольового зусилля. Таке уявлення робило довільні рухи недоступними для наукового аналізу. Цей ідеалістичний підхід до довільних рухів людини незабаром поступився місцем механістичному підходу. Механістичні концепції трактували будь-який довільний рух або активну дію як вимушену відповідь на зовнішні подразнення [2, 3].

Сучасна фізіологія має в своєму розпорядженні різноманітні відомості щодо великої складності як аферентного, так і еферентного механізмів довільних рухів. Про велику складність і різноманіття аферентних механізмів довільних рухів писали І. М. Сеченов, І. П. Павлов і багато інших вітчизняних фізіологів, що показали, що довільні рухи — це складно аферентовані системи, що включають різні види аферентації, серед яких базальною є кінестетична аферентація. Тим самим була спростована вульгарно-матеріалістична точка зору на природу довільних рухів як чисто ефektorних процесів, що виникають внаслідок активації тільки моторних клітин кори великих півкуль і мотонейронів спинного мозку.

О. Р. Лурія, аналізуючи спостереження над хворими з локальними ураженнями головного мозку, описав конкретний склад кіркових зон, що беруть участь в мозковій організації довільних рухових актів, включивши в поняття «руховий організатор» не тільки моторні, але і сенсорні, і асоціативні кіркові поля.

Таким чином, сучасні наукові уявлення про рефлекторну будову сенсорних і рухових процесів підкреслюють їх взаємозалежність і дають всі підстави для того, щоб розглядати агностичні і апраксічні розлади в щонайтіснішому зв'язку один з одним.

Отже, згідно концепції А. Р. Лурія, довільні рухи людини забезпечуються самими різними видами аферентації, і тому в кіркову ланку рухового аналізатора, слід включати майже всю кору великих півкуль [2].

На принципово важливу роль аферентації в регуляції довільних рухів і дій вказували Н. А. Бернштейн і П. К. Анохін, що зробили величезний внесок до розвитку матеріалістичного розуміння генезу довільного акту і тим самим, — в загальну теорію довільних актів. Н. А. Бернштейн показав принципову неможливість реалізації довільного рухового акту за допомогою тільки одних еферентних імпульсів. Концепція Н. А. Бернштейна про побудову рухів мала величезне значення для створення теорії довільного рухового акту. Згідно даної концепції, будь-який рух — складна багаторівнева система, де кожен рівень характеризується ведучою аферентацією і власним набором регульованих рухів.

Уявлення про довільний рух і активну дію як про рефлекс усувало те, що є специфічним для цих найважливіших форм людської діяльності. Цей підхід був виправданий лише у відношенні вроджених програм поведінки, що запускалися в хід найпростішими сигналами, що діють по типу вроджених реалізуючих механізмів етологів (біологічна наука, що вивчає поведінку тварин в природних умовах, приділяє увагу переважно аналізу генетично обумовлених компонентів поведінки), або ж при аналізі штучно сформованих моделей — по типу простих умовних рефлексів. Незважаючи на величезний успіх цієї схеми, існувало два недоліки:

1.3 одного боку, виводячи будь-який рух і дію з минулого досвіду, вона фактично закривало очі на ті форми поведінки, що направляються не минулим, а майбутнім і будуються як здійснення намірів, або планів програм і які складають переважну більшість всіх специфічно людських форм діяльності.

2.3 іншого боку, уявлення про довільний рух і активну дію як про просту еферентну ланку рефлекторної дуги виявилось фактично неспроможним, тому що, рухи людини є настільки мінливими і володіють таким необмеженим числом ступенів волі, що неможливо знайти ту формулу, що дозволила б вивести довільні рухи людини з одних тільки еферентних імпульсів.

Потрібний був докорінний перелом в основних уявленнях про довільний рух і активну дію, задачею якого було б зберегти своєрідність цих вищих свідомих форм діяльності і разом з тим зробити їх доступними для справді наукового аналізу.

На думку, Л. С. Виготського джерело довільного руху й активної дії лежить не всередині організму і не в безпосередньому впливі минулого досвіду, а в суспільній історії людини, в тих формах суспільної трудової діяльності, що були початковими для людської

історії, і в тих формах спілкування дитини з дорослим, які лежали в основі довільного руху та осмисленої дії в онтогенезі [2].

Н. А. Бернштейн створив схему побудови рухового акту і теорію рівнів побудови рухів, що поряд з вродженими, елементарними синергіями включає і найбільш складні, специфічно людські форми активної діяльності. Вихідним для теорії побудови рухів було положення про вирішальну роль аферентних систем, які на кожному рівні мають свій характер і опосередковують різні типи рухів і дій [1].

Первинною ланкою для таких рухів і дій, на думку Н. А. Бернштейна, є намір або рухова задача, яка в людини майже ніколи не є простою, безпосередньою відповіддю на зовнішні подразники, але завжди створює деяку модель потрібного майбутнього, схему того, що повинно відбутися і чого людина повинна досягти. Ця рухова задача, або модель потрібного майбутнього, є постійною, або інваріантною, і вимагає такого ж інваріантного результату.

Як показав Н. А. Бернштейн, рухи людини здійснюються за допомогою цілої системи суглобів, що мають нескінченну кількість ступенів волі, і постійно мінливої в'язкості м'язів, що робить необхідним постійну пластичну зміну іннервації, що відповідають положенням кінцівок, які змінюються в кожний момент, і станам м'язового апарату. Саме ця обставина і вводить рухливий варіативний характер рухових іннервацій як основну умову для досягнення постійного, інваріантного результату руху. Тому при виконанні довільного руху або активної дії при збереженні направляючої ролі рухової задачі вирішальна ланка переміщується від еферентних до аферентних імпульсів, що сигналізують як про положення кінцівки, що рухається у просторі, так і про стан м'язового апарату, з огляду на розходження між потребами майбутніми і положенням рушійного органу на теперішній час та створюючи коефіцієнт цього розходження.

Система аферентацій, що складає необхідну ланку для виконання операційної, виконавчої частини руху, сама по собі не може бути простою і однорідною: вона неминуче повинна включити у свій склад зорову аферентацію — облік зорово-просторових координат, в яких протікає рух, систему кінестетичних сигналів, що вказують на положення опорно-рухового апарату, сигналів загального тону м'язів, станів рівноваги і т.д. Постійне надходження різних аферентних сигналів є необхідним для успішного здійснення останньої ланки кожного довільного руху — контролю над його виконанням і корекції помилок, що допускаються.

Цей контроль над протіканням дії і корекція помилок, що допускаються, здійснюються шляхом постійного звірення виконуваної дії з вихідним наміром, що виконується особливим апаратом - акцептором дії. Цей апарат являє собою постійно слідкуючий пристрій, що забезпечує облік безупинно поступаючої зворотної аферентації і звірення її з вихідними сигналами, він є необхідним компонентом довільного рухового акту, і при його виключенні успішне виконання потрібної задачі стає неможливим.

О.Р.Лурія розробив мозкову організацію довільних рухів та дій вихідними для яких є апарати лобових долей мозку, що підтримують і регулюють загальний тонус мозкової кори, а також забезпечують при участі внутрішнього мовлення і під впливом аферентацій, що доходить до них від інших відділів мозку, створення наміру, або рухової задачі; за допомогою цих апаратів здійснюється створення, збереження, виконання програми дії і постійний контроль над її протіканням [1].

Ураження лобових долей мозку приводять до неможливості зберегти і утримати потрібну програму дії та до легкої заміни її безконтрольно виникаючими безпосередніми реакціями на кожен сигнал, що надходить, або до появи інертних стереотипів, які заміняють осмислену дію персевераторним повторенням рухових актів, що виконувалися раніше.

При масивних ураженнях лобових долей мозку хворий втрачає здатність формулювати наміри, або рухові задачі, залишаючись зовсім пасивним там, де поведінка вимагає самостійного формування задуму; в тих випадках, коли рухова задача дається йому з боку у вигляді мовної інструкції, він може утримати її, але вона не стає фактором, що реально регулює його рухи. Масивні ураження лобових долей мозку істотно порушують процес звірення результату дії з вихідною руховою задачею, а іноді і зовсім виключають його, і приводять до випадання усвідомлення помилок, що допускаються [1, 5].

Тобто на думку О.Р.Лурія, ураження лобових долей мозку, не викликаючи первинних дефектів у побудові виконавчої ланки рухового акту, приводить до розпаду самої будови програмованої, цілеспрямованої діяльності і тим самим робить довільний рух і осмислену дію неможливими.

Ураження потилично-тім'яних відділів мозку, що включають центральні апарати зорових, вестибулярних, шкірно-кінестетичних аналізаторів, не порушуючи процесу виникнення намірів або рухових задач, або формулювання програми дії, чи її контролю,

тобто не приводячи до розпаду самої системи цілеспрямованої діяльності, викликають істотні порушення в побудові рухів у просторі. Такі хворі не в змозі здійснити елементарні дії, що вимагають чітких просторових координат, але зберігають ті види рухів і дій, що не потребують просторової координації, вони ясно усвідомлюють свої утруднення у виконанні просторово-організованих дій, залучаючи для компенсації своїх дефектів допоміжні логічні схеми і т.п. [1, 4]

Другою умовою виконання руху є збереженість його кінестетичної аферентації. Тільки постійне надходження кінестетичних імпульсів від рухового апарату може забезпечити чіткі сигнали про положення суглобів, стан і ступені напруги м'язів, тим самим забезпечуючи чітку адресацію еферентних імпульсів. Ці функції несуть постцентрально-відділи мозку, що є кірковими апаратами кінестетичного аналізу і синтезу. При ураженні цих відділів мозку внаслідок дефекту рухових іннервацій порушується праксис пози. В залежності від масивності цих уражень порушення нормального протікання рухів може приймати різні форми, починаючи від аферентного парезу і закінчуючи явищами аферентної рухової атаксії і апраксії при єдиному характері рухових розладів [1].

Третьою умовою успішного протікання руху є постійна регуляція тону м'язів і досить швидке і плавне переключення з однієї рухової іннервації на іншу з формуванням цілих «кінетичних мелодій» на заключних етапах вироблення рухової навички.

Керування кожним координуємим рухом вимагає постійної зміни тону м'яза, тому патологічна зміна роботи підкіркових вузлів приводить до грубих порушень рухів — паркінсонізму.

Підкіркові рухові утворення знаходяться під постійним гальмуючим впливом кори, насамперед її премоторних відділів. Премоторна зона кори головного мозку є найважливішим апаратом для організації серій рухів, забезпечуючи денервацію вже виконаних ланок рухового акту і плавне переключення на наступні ланки.

При ураженні премоторних відділів кори виникає дисоціація рухових функцій, при якій виконання окремих рухових поз або окремих положень руки в просторі залишається доступним, тобто праксис пози і конструктивний праксис не порушуються, однак складні серійно організовані рухи розпадаються. Кожна послідовна ланка серійного рухового акту вимагає тепер своєї особливої іннервації, своїх спеціальних денервуючих імпульсів, внаслідок цього «кінетичні мелодії», або рухові навички, порушуються [1].

Рухи людини лише в порівняно рідких випадках виконуються однією рукою. Як правило, вони вимагають координованої участі обох рук, причому ця координація може бути різного ступеня складності. В одних випадках вона протікає по типу однакових аллійованих рухів, коли обидві руки одночасно виконують ті самі дії (плавання, гімнастичні рухи), в інших випадках рухи обох рук носять різний характер, причому ведуча (права) рука виконує основну дію, в той час як підлегла (ліва) рука лише забезпечує найкращі умови для роботи правої руки, граючи роль забезпечення «рухового фону». Ця форма координації добре вивчена Б.Г.Ананьєвим і можлива лише при спільній роботі обох півкуль. В третіх, найбільш складних, випадках рухи обох рук носять взаємно протилежний характер, і згинання однієї руки повинно відбуватися на фоні одночасного розгинання іншої [1].

Всі ці форми координованої організації рухів обох рук можуть здійснюватися лише при участі передніх відділів мозолистого тіла, волокна якого з'єднують однойменні пункти премоторної і рухової кори.

О.Р.Лурія вважає, що ураження передніх відділів мозолистого тіла залишають координовані рухи кожної ізольованої руки збереженими, але порушують можливість плавного виконання взаємно-координованих рухів обох рук, особливо найбільш складні форми — їх реципрокную координацію [1, 2].

Порушення довільних рухів і дій відносяться до складних рухових розладів, які в першу чергу зв'язані з ураженням кіркового рівня рухових функціональних систем. В результаті таких ушкоджень виникають апраксії – порушення довільних рухів і дій, що не супроводжуються чіткими елементарними руховими розладами — паралічами і парезами, явними порушеннями м'язового тону і тремору, хоча можливі сполучення складних і елементарних рухових розладів.

Найбільш відома класифікація, запропонована Г. Ліпманном (1920) виділяє три форми апраксії:

- ідеаторну – розпад «ідей» про рух та розпад його задуму (дифузне ушкодження мозку);
- кінетичну, зв'язану з порушенням кінетичних «образів» руху (ушкодження кори в нижній премоторній області);
- ідеомоторну, в основі якої лежать труднощі передачі «ідей» про рух у «центри виконання рухів» (ушкодження кори в нижній тім'яній області) [2].

Інші дослідники виділяли форми апраксії відповідно до ураженого рухового органу або за характером порушених рухів і дій. Дотепер немає єдиної класифікації апраксії. О. Р. Лурія розробив класифікацію апраксії, виходячи з загального розуміння психологічної структури і мозкової організації довільного рухового акту. Він виділив чотири форми апраксії:

- кінестетична апраксія (вперше описана О. Ф. Ферстером у 1936 році) – виникає при ураженні нижніх відділів постцентральної області кори великих півкуль (тобто задніх відділів кіркового ядра рухового аналізатора: 1, 2, частково 40-го полів переважно лівої півкулі). В цих випадках немає чітких рухових дефектів, сила м'язів достатня, парезів немає, однак страждає кінестетична основа рухів. Вони стають недиференційованими, погано керованими (симптом «рука-лопата»). У хворих порушуються рухи при письмі, можливість правильного відтворення різних поз руки (апраксія пози); вони не можуть показати без предмета, як відбувається та чи інша дія (наприклад, як наливають чай у склянку, як закурюють сигарету і т.п.). При збереженості зовнішньої просторової організації рухів порушується внутрішня пропріоцептивна кінестетична аферентація рухового акту. При посиленні зорового контролю рухи можна деякою мірою компенсувати. При uszkodженні лівої півкулі кінестетична апраксія носить двосторонній характер, при ураженні правої півкулі — частіше виявляється тільки в одній лівій руці [2].

- просторова апраксія, або апрактоагнозія, — виникає при ураженні тім'яно-потиличних відділів кори на границі 19-го і 39-го полів, особливо при uszkodженні лівої півкулі (у правшів) або при двосторонніх вогнищах. Основою даної форми апраксії є розлад зорово-просторових синтезів, порушення просторових уявлень («верх-низ», «праве-ліве» і т.д.). В цих випадках страждає зорово-просторова аферентація рухів. Просторова апраксія може протікати і на фоні збережених зорових гностичних функцій, але частіше вона спостерігається в сполученні з зоровою оптико-просторовою агнозією. Тоді виникає комплексна картина апрактоагнозій. В усіх випадках у хворих спостерігаються апраксія пози, труднощі виконання просторово-орієнтованих рухів. Посилення зорового контролю за рухами їм не допомагає. Немає чіткої різниці при виконанні рухів з відкритими і закритими очима. До цього типу розладів відноситься і конструктивна апраксія — труднощі конструювання цілого з окремих елементів. При лівосторонньому uszkodженні тім'яно-потиличних відділів кори часто виникає оптико-просторова аграфія через труднощі правильного написання букв, по-

різному орієнтованих у просторі [2].

- кінетична апраксія — зв'язана з ураженням нижніх відділів премоторної області кори великих півкуль (6-го, 8-го полів — передніх відділів «кіркового» ядра рухового аналізатора). Кінетична апраксія входить у премоторний синдром, тобто протікає на фоні порушення автоматизації (тимчасової організації) різних психічних функцій. Проявляється у вигляді розпаду «кінетичних мелодій», тобто порушення послідовності рухів, тимчасової організації рухових актів. Для цієї форми апраксії характерні рухові персеверації (елементарні персеверації — по визначенню А. Р. Лурія), що виявляються в безконтрольному продовженні один раз почавшогося руху. При даній формі апраксії виявилася спільність порушень рухових функцій руки і мовного апарату у вигляді первинних труднощів автоматизації рухів, вироблення рухових навичок. Кінетична апраксія виявляється в порушенні всіляких рухових актів: предметних дій, малювання, письма, — у труднощі виконання графічних проб, особливо при серійній організації рухів. При uszkodженні нижньо-премоторних відділів кори лівої півкулі (у правців) кінетична апраксія спостерігається, як правило, в обох руках [2].

- регуляторна або префронтальна апраксія - виникає при uszkodженні префронтальної кори попереду премоторних відділів; протікає на фоні майже повної збереженості тонуся і м'язової сили. Вона виявляється у вигляді порушень програмування рухів, відключення свідомого контролю за їхнім виконанням, заміни потрібних рухів моторними шаблонами і стереотипами. При грубому розпаді довільної регуляції рухів у хворих спостерігаються симптоми ехопраксії у вигляді безконтрольних наслідувальних повторень рухів експериментатора. При масивних uszkodженнях лівої лобової долі (у правців) поряд з ехопраксією виникає ехолалія — наслідувальні повторення почутих слів або фраз. Для регуляторної апраксії характерні системні персеверації (персеверації всієї рухової програми в цілому, а не її окремих елементів). Такі хворі після писання під диктування на пропозицію намалювати трикутник обводять контур трикутника рухами, характерними для письма, і т.п. Найбільші труднощі в цих хворих викликає зміна програм рухів і дій. В основі цього дефекту лежить порушення довільного контролю за здійсненням руху, порушення мовної регуляції рухових актів. Дана форма апраксії найбільше демонстративно виявляється при ураженні лівої префронтальної області мозку в правців.

Класифікація апраксії, створена А. Р. Лурія, заснована головним чином на аналізі порушень рухових функцій у хворих з ураженням лівої півкулі головного мозку. В меншій мірі досліджені форми порушення довільних рухів і дій при ураженні різних кіркових зон правої півкулі; це — одна з актуальних задач сучасної нейропсихології [2].

В цілому в сучасній нейропсихології склалось уявлення про те, що довільні рухи – це дуже складно аферентовані системи, які реалізуються за участю майже всієї кори великих півкуль. Всі відомі на цей час дані свідчать про те, що сучасні знання довільних рухів і дій ще недостатньо вивчені і потребують подальшого поглибленого дослідження та аналізу.

Список використаних джерел:

1. Лурія А.Р. Основы нейропсихологии. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 384 с.
2. Нейропсихология: Учебник для вузов. 3-е изд. / Е. Д. Хомская. – СПб.: Питер, 2003. – С. 190-209.
3. Клиническая психология: Учебник / Под ред. Б.Д.Карвасарского. – СПб: Питер, 2006. – 960 с.
4. Цветкова Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей. М.: Педагогическая общественность России, 2000. – 128 с.
5. Цветкова Л.С. Мозг и интеллект: Нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности. – М.: Просвещение – АО "Учеб. лит.", 1995. – 304 с.

Classic psychology went near an autokinesia and active action of man as to the displays of volitional act and considered them the result of conation. N.A.Bernshteyn created the chart of construction of motive act and theory of levels of construction of motions. O.R.Luriya developed cerebral organization of autokinesias and actions. Apraksii – it violation of autokinesias and actions which are not accompanied clear elementary motive disorders. G. Lipmann selects three forms of apraksii. O. R. Luria selected four forms of apraksii.

Keywords: autokinesias, actions, апраксії, motive act, motive task, frontal stakes of brain, spatial apraksii, kinetic apraksia, regulator apraksia

Отримано: 30.11.2009

УДК 572.5-091:159.923.31

В.П.Молєв, Н.В.Молєва

СОМАТОПСИХІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ХВОРИХ НА ТУБЕРКУЛЬОЗ ЛЕГЕНЬ

У статті наведені дані порушення психоемоційного стану в хворих на різноманітні клінічні форми туберкульозу легень. Виявлено тісний взаємозв'язок між тяжкістю захворювання та психічними розладами. Розроблено клініко-психологічні критерії реабілітації психоемоційних порушень у пацієнтів хворих на туберкульоз в умовах протитуберкульозного відділення поліклініки.

Ключові слова: туберкульоз, психоемоційний стан, соматопсихічні розлади.

У зв'язку з погіршенням загальної епідеміологічної ситуації в Україні проблеми боротьби з туберкульозом привертають все більшу увагу [1]. В умовах підвищення захворюваності на туберкульоз, зростання питомої ваги його розповсюджених, гостро прогресуючих форм та зниження ефективності лікування, залишається актуальним питання вивчення психоемоційного стану та адаптивних можливостей і психологічних особливостей осіб, хворих на туберкульоз.

I. Begoïn (1966) показав, що близько 40% хворих легеневою туберкульозом мають відхилення в поведінці і психічні порушення, що вимагають, на думку лікарів, компетенції психіатра. Стани фрустрації, до яких так схильні хворі на туберкульоз, пояснюються не тільки особливостями їх соматичного захворювання, але і особливостями їх особистості [19].

Частина хворих на туберкульоз, схильних до фтизіофобії, при виявленні специфічного легеневого захворювання швидко звертається до лікаря. Інші ж, неуважні до свого здоров'я, або ті, що лякаються діагнозу туберкульозу, його розголосу, думки оточуючих і родичів, при відсутності відчуття захворювання уникають своєчасного звернення до спеціалізованих установ – протитуберкульозних диспансерів [4; 17].

Особливості психічного стану хворих на туберкульоз зумовлені також своєрідністю побуту, багатодітністю, усталеними традиціями, умовами проживання, характерними для деяких регіонів, особливо сільських. У зв'язку з цим фтизіатрові доводиться проводити наполегливу роботу, доводити необхідність обстеження й лікування, визначати, до якої групи психологічної реакції належить хворий і провести з ним відповідну психотерапевтичну підготовку [11; 18].

Вже в перший період туберкульозної інфекції у багатьох хворих виникає типова картина розладів вегетативної нервової системи. Для таких хворих характерні підвищені рефлекси, розлитий яскраво

виражений дермографізм, блискучі очі з розширеними зіницями та інші вегетативні симптоми і синдроми. Водночас можна виявити і зміни особистості. Вони проявляються гарячковістю, хоча частіше спостерігається ейфорія. Деякі хворі стають балакучими, гіперактивними, інколи при цьому розвивається гіперсексуальність [7; 10; 14].

Для хворих на туберкульоз характерні як агнозичні (від грецьк. *gnosis* – «пізнання, знання»; агнозія – порушення процесів пізнання предметів, явищ унаслідок ураження кори головного мозку) ставлення до свого захворювання, так і гіпергнозичні з розвитком реактивного депресивного стану. При розвитку агнозії хворі часто уникають лікування, відмовляються від нього або переривають його [3; 5].

Зважаючи на те що захворювання на туберкульоз є значною подією в житті людини, це спричиняє велику кількість відчуттів, емоційних, психологічних і невротичних порушень. Туберкульоз прямо чи опосередковано впливає на особистість, змінює її, може призвести до переоцінки системи цінностей, до виникнення нових мотивів діяльності [2].

При діагностуванні у хворого може бути різна реакція, що залежить від самої хвороби (одна реакція на грип, а цілком інша – на туберкульоз чи рак); від особистості хворого (неоднаково переживають свою хворобу особи спокійні, врівноважені, мужні та тривожні, балувані, а також ті, що страждають на невроз); від життєвої ситуації, за якої людина захворює. Одна справа, коли захворює єдиний працездатний член родини, що годує сім'ю, інша – член родини, за яким забезпечений догляд; по-різному хворий сприймає хворобу, що розвивається поступово і виникає раптово [9; 12].

При виявленні туберкульозу у того, хто захворів, може розвинутися реактивний субдепресивний стан. При вивченні психологічних особливостей хворих на туберкульоз виявляється неадекватне ставлення до свого захворювання і негативне ставлення до лікування [6; 15].

Вважається, що психотерапія у хворих на туберкульоз хоч і не має радикального значення порівняно з антимікобактеріальною терапією, проте психотерапію треба застосовувати у цих пацієнтів. Оскільки при агнозії хворі часто уникають лікування (відмовляються від нього або переривають його), то психологічна й психотерапевтична корекція повинна спрямовуватися на спонукання до лікування [1; 16].

У хворих на туберкульоз ми застосовували глибоку роз'яснювальну розсудливо-критичну, емоційно-позитивну тонізуючу, тренувально-вольову і сугестивну психотерапію. Поряд з нею рекомендують застосовувати гіпнотичну сугестивну психотерапію, навчати всіх способів самонавіювання [1; 18].

Період перебування хворого на туберкульоз у стаціонарі характерний численними впливами на його психіку нової інформації про захворювання, від спільного перебування в палаті з хворими, що виділяють мікобактерії (особливо резистентні), методами обстеження й лікування. Сучасна уточнена діагностика й деякі методи лікування бронхолегеневих захворювань пов'язані із застосуванням складної апаратури і супроводжуються певними переживаннями, а іноді вираженим страхом. Психологія хворого на туберкульоз не завжди готова сприйняти різноманітні призначення лікаря, пацієнти із хвилюванням очікують результатів обстеження, створюється складна деонтологічна ситуація, перед лікарем виникають певні психологічні труднощі. При цьому повинні враховуватися індивідуальні особливості хворого, оточення тощо [7; 8]. Велика наполегливість, взаєморозуміння й позитивне налаштування потрібні при проведенні тривалого, багатомісячного консервативного лікування, одноразового прийому великої кількості протитуберкульозних препаратів, а при наявності показань – оперативного втручання. Правильна психологічна обстановка навколо хворого на туберкульоз є запорукою успішної діагностики й лікування [2].

Туберкульоз за природою своєю майже завжди викликає у пацієнтів, крім фізичного дискомфорту, складну сукупність переживань. Встановлення специфічного ураження легень або інших органів нерідко викликає у хворого страх і депресію, що пов'язані в основному зі сформованими здавна упередженнями про туберкульоз як особливо заразне й невиліковне захворювання [8; 9; 13].

Незважаючи на численні повідомлення про те, що при своєчасному виявленні й госпіталізації туберкульоз легенів повністю виліковується, дотепер існує серед населення острах заразитися, а у тих, хто захворів, – страх, важка емоційна травма [3; 12].

Кожна медична спеціальність має свої особливості у професіях хірурга, терапевта, психіатра тощо. Лікаря-фтизіатра, крім професійного обов'язку, відрізняє самовідданість, що нерідко супроводжується величезним фізичним та емоційним навантаженням, важкими переживаннями. Достатня наукова й практична підготовка, досвід, професійний оптимізм, віра в досягнення медицини

допомагають урятувати життя хворих навіть із занедбаними розповсюдженими формами туберкульозу [2; 5; 17].

Професійний обов'язок і відданість не зупиняють фтизіатрів перед острахом заразитися, занести інфекцію у свій дім. По декілька годин не відходять вони від важких хворих із профузними легeneвими кровотечами, спонтанним пневмотораксом, асфіксією при стенозі гортані в результаті розповсюдженого специфічного ураження [5; 15].

У фтизіатричній практиці з диференційно-діагностичною й лікувальною метою нерідко доводиться звертатися до складних інструментальних методів. Так, перед бронхоскопією, плевральною пункцією, спинномозковою пункцією та іншими маніпуляціями особливо виражене почуття страху й тривожного очікування. Емоційна напруга досягає іноді кульмінації. І від поведінки лікаря, його вміння увійти в контакт із таким пацієнтом багато в чому залежить успіх маніпуляції [4; 18].

Встановлення діагнозу викликає у хворого страх, навіть відчай, глибоко вражає його. При оголошенні інформації щодо захворювання, яке важко лікується, зокрема туберкульозу, важлива «словесна асептика». Лікар повинен продумати обсяг інформації, яку він зможе донести хворому, передбачити можливі «важкі» запитання. При такому захворюванні, як туберкульоз, де потрібна допомога хворого і самоконтроль, необхідно повідомити діагноз, забезпечити пам'ятками про захворювання, навчити хворого правилам гігієни. Під час розмови з родичами необхідно сповістити, що туберкульоз – це інфекційне захворювання, але при правильному лікуванні воно виліковне, а також навчити хворого і родичів санітарній грамотності, не викликаючи при цьому остраху до хворого на туберкульоз (фтизіофобію). Необхідно формувати щільний контакт, інтенсивну співпрацю хворого та родичів з лікарями. Проте часто доводиться зустрічатися і з іншими формами виявлення страху перед хворобою, а також і з повним її запереченням, яке у випадку доброго загального самопочуття й відсутності виражених симптомів хвороби може проявлятися у повному нехтуванні захворювання: хворий навмисне не хоче брати до уваги сам факт наявності в нього туберкульозу, безтурботний у ставленні до захворювання, зовсім на нього не зважає. Така поведінка сприяє поширенню туберкульозної інфекції, а самому хворому загрожує погіршенням стану і навіть може призвести до летального кінця [3; 14].

Деякі хворі з розповсюдженими формами туберкульозу завдяки безсимптомному перебігу почуваються здоровими, вважають

обтяжливим перебування у спеціалізованому відділенні й наполягають на амбулаторному лікуванні, виписці додому, починають порушувати режим. Таких хворих доводиться відразу ж після з'ясування діагнозу попереджати про можливі важкі наслідки при невиконанні приписів лікаря, знайти шляхи до налагодження належного контакту, вселити віру в оптимістичний фінал лікування [1].

Однак не слід залякувати хворого, розкривати все, чим хвороба може загрожувати. Більш правильною буде підтримка віри хворого в те, що йому можна допомогти.

На сьогодні, коли під впливом протитуберкульозних препаратів туберкульоз може бути виліковним, негативний вплив такої поведінки особливо значущий. Може виникнути так званий «парадоксальний стан», коли в результаті такої «негативної» поведінки хворого порушується контакт між ним та лікарем, і лікування стає просто неможливим. Часто це спостерігається у алкоголіків, наркоманів, які сприймають повідомлення про хворобу з байдужістю, зазвичай шукають порятунку в спиртних напоях, наркотиках, не лікуються, їхній стан продовжує погіршуватися. Зазвичай вони потрапляють до лікувальних установ уже з важкою формою туберкульозу. Легковажність, байдужість, заперечення як прагнення відмови прийняти до відома сам факт захворювання можуть проявитися у будь-якій фазі лікування туберкульозу, бо в результаті застосування сучасних засобів терапії хворі на період лікування добре почувають себе, пред'являючи відносно небагато скарг [3].

Відомо, що у хворих на туберкульоз у передморбідному періоді нерідко зустрічаються неврози, у ході ж захворювання ця невротизація посилюється. Останнє пов'язане з відривом від звичного середовища (оточення), з навантаженням, що виникло з необхідністю пристосування до нового середовища і т. ін. З іншого боку, хронічний характер самої хвороби, тривале лікування з усіма його наслідками означають таке психічне і фізичне навантаження, що оптимізує захисні сили організму та здібності особистості до пристосування ґрунтовним випробуванням [7].

Також слід підкреслити і центральне значення переживань страху й тривоги, які можуть виражатися у відкритій або закритій формах, мати різноманітні прояви. Безпосередньо можна спостерігати занепокоєння, побоювання, сумніви і страхи, пов'язані з лікуванням і можливою небезпекою лікування. Наскільки б це не здавалося парадоксальним, хворі з активною формою туберкульозу

часто боятися «заразитися» або «знову заразитися». Переживанням страху й тривоги надається особливе значення, оскільки вони базуються на механізмах депресії, частіше за все не знаходять виходу і проявляються в порушеннях поведінки (поведінкових реакцій): у відкритому протесті, недисциплінованості, необґрунтованому виході з лікувального закладу, нездатності відпочивати, часто в побічній реакції окремих медикаментів і неояснених «розладах травлення». Тому хворим на туберкульоз необхідна підвищена увага та турбота. Нахили та враження як передморбідні, так і набуті під час перебігу хвороби, хронічний характер захворювання, вплив різних соціальних факторів можуть формувати різноманітні типи психічної поведінки хворого [14].

Питання поведінки з хворими на туберкульоз, проблеми організації всього комплексу лікувальної діяльності в лікарнях, санаторіях або диспансері мають свої особливості.

Лікар (медична сестра) супроводжує хворого протягом усього перебігу тривалого хронічного захворювання.

Перший етап лікування хворого на туберкульоз полягає в тому, щоб завоювати його довіру, примусити повірити в можливість лікування, прийняти умови цього лікування, викликати бажання співпрацювати з лікарем, медичною сестрою.

Під час лікування найважливіше значення має точне та своєчасне вживання ліків, адже опозиція, яка виникає у випадку нерегулярного прийому або самовільного припинення вживання ліків, спричиняє розвиток стійких штамів мікобактерій або тяжкі рецидиви туберкульозу, більше того, внаслідок цього виліковна хвороба може стати смертельною [15].

Нелегке завдання допомогти хворому, який бореться з великою кількістю внутрішніх проблем, часто відчуває страх, занепокоєння, пристосовуючись до нового середовища. Парадоксальне ставлення хворого до свого стану і порушення, що виникли внаслідок цього, вимагають посиленої просвітницько-виховної роботи. На сьогодні медичний персонал Кам'янець – Подільського протитуберкульозного диспансеру шляхом індивідуальних занять з хворими робить усе заради того, щоб хворі перебували в туберкульозних лікарнях і санаторіях повний строк, необхідний для лікування, не виписувались раніше через дисциплінарні причини.

Ведення хворих залежно від їхньої особистості та обставин по суті означає ретельний індивідуальний підхід, індивідуальні заняття з хворими, що переслідують мету психічного впливу, індивідуальні

бесіди, під час яких стають зрозумілими, пояснюються приватні проблеми, які виникли, скарги фізичного і психічного характеру.

Складним питанням деонтології є поведінка лікаря біля ліжка хворого з хронічною формою туберкульозу в стадії декомпенсації. Постає питання, чи інформувати родичів та хворого про можливий летальний кінець. Хворого інформувати не бажано, щоб не втрачалась надія. У відповідь на наполегливі запитання пацієнта та родичів краще відповісти, що стан важкий, але вживаються всі можливі заходи для його покращання.

Не повинно також виникати проблем у лікарів при наданні допомоги хворим на туберкульоз, що знаходяться в слідчих ізоляторах і в'язницях. При вирішенні цього питання не можна керуватися ідеєю помсти, що несумісна з лікарською місією. Міру покарання злочинця визначає суд, а лікар не може його засуджувати та бути упередженим. Лікувати такого хворого необхідно за всіма правилами [5; 10].

Взаємини між лікарем і людьми похилого віку, хворими на туберкульоз, мають певні особливості. Перш за все це має бути шанобливе ставлення, турбота про їхні побутові умови, з'ясування звичок хворого, уточнення умов проживання в палаті. Неприпустимо вживати такі слова, як «дідусь», «бабуся», звертання на «ти». Ні в якому разі не слід докоряти хворому хронічною формою туберкульозу, не слід говорити йому, щовилікувати його неможливо через характерні зміни в легенях або вік. Неповажне ставлення до оздоровлення людей середнього і похилого віку – типовий прояв безкультурності та відсталості мислення, поганої медичної підготовки.

Повідомляючи родичів про смерть хворого, лікар і завідуючий відділенням повинні мати продуманий і обґрунтований медичний висновок. Повідомлення повинно бути гуманним, адже лікар звертається до людей, пригнічених горем. Важливо підкреслити при цьому неминучість фатального кінця і те, що родичам немає в чому собі докоряти, що для хворого робилося все, щоб урятувати його, проте прогресування туберкульозу виявилось вкрай важким.

Колективом Кам'янець-Подільського протитубдиспансеру обов'язково зберігається послідовність (спадкоємність) у тактиці лікарів, які лікують хворого, і тих, які раніше надавали лікування. Неприпустиме заочне обговорення недоліків чи переваг лікарської компетенції тих чи інших лікарів. Потрібно найтісніше співпрацювати з іншими лікарями при наданні допомоги хворому. Лікар у будь-яку хвилину має бути готовим прийти на допомогу

хворому і колезі. Неприпустиме також панібратське поводження досвідчених лікарів з молодими. Перший етап ведення хворого на туберкульоз у лікаря полягає в тому, щоб завоювати його довіру, допомогти повірити в можливість вилікування, прийняти умови певного лікування, викликати бажання співпрацювати з лікарем, медичною сестрою. Все це складає деонтологічні основи ведення хворих на туберкульоз.

Сучасні дослідження підтвердили інтуїтивні припущення старих авторів, наприклад R.Laennec, про зв'язок емоційних розладів з туберкульозом. Фтизіатрам добре відомий факт виникнення психічної напруги у хворих за місяці до початку хвороби [18].

Вважається, що у випадках легеневого туберкульозу, які погано піддаються медикаментозному лікуванню, слід звернути увагу на можливість існування у хворого тривожно-депресивного стану. Тут характерні астенія, дратівливість, плаксивість, головні болі, сонливість, млявість, падіння інтересу до оточуючого, зменшення ініціативності. Характерні відсутність критичного ставлення до захворювання і поведінкові розлади з алкогольними ексцесами. Можлива сплутаність свідомості, а також афективні та маячні синдроми з хронічним перебігом. При тривалому перебігу хвороби можливі стійке зниження інтелекту, епілептиформні напади, транзиторний корсаковський синдром [3].

Список використаних джерел:

1. Бобро М.Г. Корекція психічних розладів у хворих з вперше виявленим туберкульозом легенів // Медичні перспективи. – 2005. Т.Х, №3. – С.62-65.
2. Бобро М.Г. Деякі особливості психологічного статусу у хворих з вперше виявленим туберкульозом легенів // Арх. психіатрії. – 2005. – Т.11, № 3. – С. 84 - 87.
3. Бобро М.Г. Соматопсихічні співвідношення у клініці внутрішніх хвороб (на моделі хворих з вперше виявленим туберкульозом легенів) // Невротичні, соматоформні розлади та стрес / За ред. Л.М. Юр'євої. – К.: ТОВ ММК, 2005. – С. 53-57.
4. Бобро М.Г. Особливості психічних порушень у вперше виявлених хворих туберкульозом легенів // Медицина – здоров'я ХХІ сторіччя: (Тези ІV Міжнар. конф. студентів і молодих вчених). – Дніпропетровськ, 2003. – С. 213-214.
5. Борзенко А.С., Зубова Е.Ю., Яицкий Ю.А. Оценка эффективности стационарного этапа лечения при оказании противотуберкулезной помощи психически больным,

- страдающим активным туберкулезом легких // Пробл. туберкулеза. - 2007. - № 6. - С. 37-40.
6. Бурчинский С.Г. Антидепрессант + тимостабилизатор: выбор для терапевта // Журн. практ. лікаря. – 2007. – № 3. – С. 52.
 7. Валецький Ю. М. Психоневротичні розлади та особливості психології у хворих на туберкульоз // Інфекційні хвороби.– 2005.– № 4.– С. 87–90.
 8. Валецький Ю. М. Застосування мебікару при лікуванні хворих на вперше діагностований туберкульоз // Укр. мед. альм.– 2005.– № 4– С. 41–42.
 9. Гордеев, С.А. Когнитивные функции и состояние неспецифических систем мозга при панических расстройствах // Журн. неврол. и психиатрии им. С.С.Корсакова. - 2007. - Т. 107, № 6. - С. 54-60.
 10. Золотова Н.В. Исследование распространенности форм агрессии у больных впервые выявленным туберкулезом легких // Пробл. туберкулеза. - 2007. - № 9. - С. 16-19.
 11. Зубова Е.Ю. Влияние семейных и межличностных отношений на эффективность лечения активного туберкулеза легких у психически больных // Пробл. туберкулеза. - 2007. - № 7. - С. 20-23.
 12. Лебедева В.Ф. Клинико-эпидемиологическая характеристика коморбидных с соматической патологией психических расстройств у больных территориальной поликлиники // Журн. неврол. и психиатрии им. С.С.Корсакова. - 2007. - Т. 107, № 3. - С. 61-63.
 13. Лукашова Е.Н. Выявление и профилактика туберкулеза у подростков в современных условиях // Педиатрия. - 2007. - Т. 86, № 5. - С. 125.
 14. Мельник В. М., Валецький Ю. М., Липко Л. С. Эволюция психоневротических расстройств у неэффективно леченных больных с впервые диагностированным деструктивным туберкулезом легких // Пробл. туберкулеза и болезней легких.– 2004.– № 9.– С. 28–30.
 15. Саказли Н.О. Туберкульоз очима районного епідеміолога // Інфекц. контроль. - 2007. - № 1. - С. 44-45.
 16. Byelogortseva M.G., Motrich I.V. Psychological peculiarities of tuberculosis patients // Eur. Resp. J. = Abstracts 13th ERS Annual Congress. - Vienna, Austria, 2003. – P.156.
 17. Byelogortseva-Bobro M., Urjeva L., Belogortseva O. Clinical and psychopathological characteristics of patients with tuberculosis //

Turkish Thoracic Society, 7th Annual Congress: Abstracts book. – 2004. - P.29.

18. Byelogortseva-Bobro M.G., Urjeva L.N., Belogortseva O.I., et al. Psychosomatic disorders in patients with tuberculosis // Eur. Resp. J. = Abstracts. 14th ERS Annual Congress. - Glasgow, UK, 2005. – P.417.
19. Sighart H. Chronic pulmonary tuberculosis – social aspects // Respiration. – 1969. – Suppl. Ad Vol. 26. – P. 43- 48.

The paper presents findings of impaired psychoemotional condition in patients with tuberculosis disease of various forms. A close correlation between the severity of the disease and psychical disorders has been disclosed.

Key words: tuberculosis, psychoemotional state, somatopsychical disorders.

Отримано: 05.12.2009

УДК 159.953.5 – 053.5

О.А. Муляр

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

В статті розглядаються особливості становлення психологічної готовності до навчання дітей дошкільного віку.

Ключові слова: психологічна готовність, старші дошкільники, навчальна діяльність.

Реформування в напрямі гуманізації сучасної системи освіти досить гостро порушує питання готовності дошкільників до навчання у школі, оскільки це важливий крок у доросле життя, і від того, яким він буде, залежить здатність дитини адаптуватися до нових умов і реалізувати власні потенційні можливості. Отже, задля забезпечення ефективної адаптації дитини до шкільного навчання одним з важливих завдань психологічної служби дошкільного навчального закладу постає психологічний супровід готовності дітей до шкільного навчання, що ґрунтується на розумінні змісту, структури та критеріїв готовності до школи. В зв'язку з вищеописаним, на особливу увагу дослідників заслуговує дошкільний вік як сенситивний період для формування психологічної готовності до навчання у школі, оскільки в даному віковому періоді закладаються засади та передумови розвитку готовності до навчання.

Деякі аспекти проблеми формування психологічної готовності дошкільників розкриті в дослідженнях Л.І.Божович, Венгер Л.А., Ельконіна Д.Б., Запорожця О.В., Костюка Г.С., Леонтєва А.Н. та ін [1].

Більшість психологів переконані, що в молодшому шкільному віці формуються основні чинники, що зумовлюють становлення готовності шестирічних дітей до навчання у школі. Як зазначають сучасні психологи Л.С. Виготський, Д.Б.Ельконін навчальна діяльність в школі з перших днів вимагає від учорашніх дошкільників певної працездатності, розумової активності, зосередженості уваги, пам'яті, вольових зусиль, уміння входити в ділові взаємини з вчителями і друзі з учнями та багато іншого. На час вступу до школи вони відрізняються тим, в якій мірі важливі для навчання якості сформовані у кожного. Здатність до розумового напруження, переборення труднощів власними силами, кмітливості і наполегливості, охайності і старанності та ін., «здобуті» в дошкільному віці властивості, полегшують роботу учня. Для малят закінчується безтурботність дитинства і починаються перші уроки відповідальності [5, с.204].

Охарактеризуємо детальніше процес становлення психологічної готовності дошкільників як багатогранний. Він охоплює фізіологічну, психологічну (особистісну, соціальну, інтелектуальну) та педагогічну зрілість дитини. Успішне розв'язання питань розвитку особистості дитини, підвищення ефективності процесу навчання, подальше професійне становлення та соціальну самореалізацію особистості багато в чому визначає те, наскільки враховують рівень фізіологічної, психологічної та педагогічної готовності дитини до шкільного навчання. Також, незважаючи на реформу освіти та впровадження навчання з шестирічного віку, лишається актуальним педагогічний підхід до визначення готовності до шкільного навчання. Основними педагогічними критеріями готовності дитини до шкільного навчання є: навички читання, писання та рахування. Спеціалізовані школи, гімназії, ліцеї висувають вимоги до першокласника, які значно перевищують можливості шестирічної дитини, що є неправомірним. Так, Н.М. Стадненко та інші зазначають, що навички читання та письма потрібно формувати у школі, а у дошкільний віковий період треба закладати лише передумови, які дають змогу дитині більш-менш швидко оволодіти цими навичками у школі.

У роботах Л. І. Божович виділяються декілька параметрів психічного розвитку дитини, що найістотніше впливають на успішність навчання в школі. Серед них певний рівень мотиваційного

розвитку дитини, що включає пізнавальні і соціальні мотиви учіння, достатній розвиток довільної поведінки і інтелектуальної сфери. Основним критерієм готовності до школи в працях Л.І. Божович виступає новоутворення „внутрішня позиція школяра”, що являє собою сплав пізнавальної потреби і потреби в спілкуванні на новому рівні.

Д.Б. Ельконін, обговорюючи проблему готовності до школи, на перше місце ставив сформованість передумов до учбової діяльності. До найбільш важливих передумов він відносив уміння дитини орієнтуватися на систему правил в роботі, уміння слухати і виконувати інструкції дорослого, уміння працювати за зразком і деякі інші. Всі ці передумови витікають з особливостей психічного розвитку дітей в перехідний період від дошкільного до молодшого шкільного віку, а саме: втрата безпосередності в соціальних відносинах, узагальнення переживань, пов'язаних з оцінкою, особливості самоконтролю. Д.Б.Ельконін підкреслював, що при переході від дошкільного до шкільного віку, діагностична схема повинна включати діагностику як новоутворень дошкільного віку, так і початкових форм діяльності наступного.

У роботах Е.Е. Кравцовой при характеристиці психологічної готовності дітей до школи основний акцент робиться на роль спілкування в розвитку дитини. Виділяються три сфери відношення до дорослого, до однолітка і до самого себе, рівень розвитку яких визначає ступінь готовності до школи і певним чином співвідноситься з основними структурними компонентами учбової діяльності.

Актуальною лишається проблема структурних складників та критеріїв психологічної готовності дитини до шкільного навчання. Так, на основі теоретичного аналізу поглядів І.Д. Беха, Л.І. Божович, Л.А. Венгер, Н.І. Гуткіної, В.В. Давидова, Д.Б. Ельконіна, А.І. Запорожця, Р.С. Немова та інших, щодо психологічної готовності дитини до шкільного навчання ми визначили нормативні критерії психологічної готовності дитини до шкільного навчання, систематизувавши їх відповідно до виділених базових складників психологічної готовності. Так, на нашу думку, у психологічній готовності до шкільного навчання можна виділити такі базові складники: інтелектуальна готовність (пізнавальні процеси, сенсомоторні навички, здатність до научуваності); особистісна готовність (мотивація, воля, емоції, спрямованість особистості, самосвідомість); соціальна готовність (комунікативна та соціальна компетентність).

На думку багатьох науковців майбутній школяр також повинен мати навички спілкування з дорослими та ровесниками, знати певні норми та правила суспільної поведінки, вміти правильно оцінювати свої реальні та потенційні можливості, мати певні уявлення про себе як особистість. Отже, у дошкільника має бути сформована, відповідно його віку, гармонійна Я-концепція, оскільки особистість дитини для себе та інших людей представлена саме у її Я-концепції, яка має образно-понятійний зміст, забарвлений емоційно-оцінними ставленнями, що зумовлюють дії та поведінку дитини. Під гармонійною Я-концепцією ми розуміємо сукупність узгоджених знань дитини про себе, прийняття дитиною себе такою, якою вона є, тобто усвідомлення нею власних переваг та вад, позитивне ставлення до себе, що сприяє саморозвитку та формуванню психологічно й соціально зрілої особистості, здатної до самореалізації в соціальному середовищі.

Отже, готовність до школи в межах педагогічного підходу трактують переважно як сукупність знань і умінь, сформованості окремих способів розумових дій (з математики, читання, образотворчої діяльності, іноземної мови тощо), що не може забезпечити повноцінну готовність дитини до навчання. Готовність до шкільного навчання передбачає, крім наявності знань, умінь і способів розумової діяльності, сформованість необхідних особистісних якостей, які допомагають дитині подолати труднощі, пов'язані з ломкою динамічного стереотипу в період переходу з дитячого садочка до школи [2].

Отже, у вище поданих дослідженнях, не дивлячись на відмінність підходів, признається факт, що ефективним шкільне навчання буде тільки в тому випадку, якщо першокласник володіє необхідними і достатніми для початкового етапу навчання якостями, які потім в учбовому процесі розвиваються й удосконалюються.

В зв'язку з вищеописаним інтерес являє проблема неготовності дітей до шкільного навчання і шляхи їх подолання.

Психологами доведено, що в дітей, не готових до систематичного навчання, важче і триваліше проходить період адаптації, пристосування до школи; в них частіше проявляються різноманітні труднощі в навчанні; серед них значно більше невстигаючих, і не тільки в першому класі.

Відомо, що більше половини «неготових» до школи дітей мають низьку успішність, а це означає, що визначення ступеня готовності є одним із шляхів попередження невстигання. «Неготовність» для вчителя – сигнал, який показує необхідність пильної уваги до учня,

пошуку більш ефективних засобів і методів навчання, індивідуального підходу, який би враховував особливості і можливості дитини. За даними лікарів у значній частині дітей психологічна готовність поєднується з недостатньою функціональною готовністю організму.

Фактично «неготові» діти – це «контингент ризику»: ризику мати проблеми і труднощі у навчанні, ризику невстигання, ризику поглиблення відхилень у стані здоров'я. Саме тому такі діти вимагають особливого підходу і особливої уваги вчителя. Тому важливо визначити рівень готовності до школи ще до початку навчання, щоб враховувати ці особливості з перших днів навчання в школі.

Отже, в забезпеченні формування психологічної готовності старших дошкільників до шкільного навчання ми вбачаємо безпосередньо як цілісне утворення. Відставання в розвитку одного компонента рано чи пізно спричиняє відставання, перекручування в розвитку інших. Комплексні відхилення спостерігаються й у тих випадках, коли вихідна психологічна готовність до шкільного навчання може бути досить високою, але в силу деяких особистісних особливостей діти зазнають значних труднощів у навчанні.

Список використаних джерел;

1. Венгер Л.А., Венгер А.Л. Готов ли ваш ребенок к школе? – М.: Знание, 1994. – 192 с.
2. Гільбух Ю.З. Визначення психологічної готовності дитини до шкільного навчання. // Початкова школа. – 1998, № 7. – С.62-70.
3. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. – М.: Просвещение, 1993. – 340 с.
4. Готовность к школе / Под ред. И.В.Дубровиной. – М.: Наука, 1995. – 121 с.
5. Канюк С.В. Психологія мотивацій та емоцій. – Луцьк: Вища школа, 1997. – 340 с.

In the article the features of becoming of psychological readiness are examined to the studies of children of preschool age.

Keywords: psychological readiness, senior under-fives, educational activity.

Отримано: 20.12.2009

УДК 159.964.21:373.3

А.В. Олійник

ЧИННИКИ КОНФЛІКТІВ У СПІЛКУВАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті описано результати теоретичного дослідження проблеми виникнення конфліктів у спілкуванні молодших школярів. У статті висвітлюються окремі наукові підходи до визначення чинників конфліктів у спілкуванні учнів молодших класів.

Ключові слова: конфлікт, міжособистісне спілкування, молодші школярі, навчально-виховний процес, школа.

Одним із найскладніших соціальних процесів є конфлікт, це стосується не лише до конфліктів між різними соціальними групами, але і до міжособистісних конфліктів. Конфлікти з участю дітей розгортаються в основних напрямках системи їх взаємовідносин - між дитиною і дорослим та між однолітками. Конфлікти системи дитина-дорослий та системи дитина-дитина розрізняються між собою за впливом та значенням для психічного і особистісного розвитку дітей, за феноменологією їх перебігу, віковою динамікою, способами подолання.

Проблема виникнення конфліктів у спілкуванні завжди була вагомим для суспільства і знаходилась у центрі уваги науковців, зокрема, Л.Божович, Д.Ельконіна, Б.Жизневського, Я.Коломінського, А.Рояк та інших.

Наше дослідження присвячено узагальненню теоретичних підходів до проблеми конфліктів у спілкуванні молодших школярів, результати чого і представлені у статті.

Аналіз спеціальної літератури дозволяє виділити два підходи у вивченні міжособистісних конфліктів з погляду їх соціалізуючої функції у віковому розвитку.

Присвячені дослідженню міжособистісного конфлікту як моменту вікової кризи Л.Божович. На її думку, зміна одного стабільного періоду іншим традиційно трактується як період важковиховуваності дитини, яка виявляється в зовнішній конфліктності і складає деструктивну складову кризи. Особливості поведінки дитини в кризові періоди обумовлені її спробою побудувати нову систему відносин. Джерелом конфліктів дітей з дорослою в критичні періоди розвитку є суперечності між новими потребами, можливостями і здібностями дитини, представленими у так званій "ідеальній формі" дорослості і можливостями її реалізації в умовах "старої" соціальної ситуації розвитку [1, с. 235].

В основі іншого напрямку вивчення міжособистісних конфліктів у різні вікові періоди лежить уявлення про те, що джерелом

конфліктів є суперечності, обумовлені характером тієї спільної діяльності дітей, яка є провідною у відповідні вікові періоди.

Для цього напрямку досліджень характерне вивчення міжособистісного конфлікту через призму розвитку спільної діяльності дітей на різних вікових етапах.

У ранньому віці і виникають перші конфлікти між дітьми, причинами яких виступають ставлення до іншого як до об'єкту, нездатність до спільних дій (особливо у грі), високий егоцентризм. Найпоширенішою причиною конфліктів з однолітками виступає поведіння з іншою антеною як з неживим об'єктом і невміння гратись разом навіть за наявності достатньої кількості іграшок. Іграшка для малюка привабливіша, ніж одноліток. Вона затуляє партнера і гальмує розвиток позитивних взаємостосунків.

Етична поведінка дитини вибіркова і залежить від ставлення оточуючих. Малюк швидше поділиться Іграшкою або солодоцями з ровесником, до якого дорослий привернув увагу і викликав співчуття. Тому гарний настрій дитини, доброзичливість до людей створює передумову для її етичних проявів.

У ранньому дитинстві можна виховати у дитини такі якості, як прагнення допомогти, уміння зважати на інтереси інших, терпляче чекати, не шуміти, не заважати іншим, виявляти доброту і чуйність.

Д.Б.Ельконін розкрив вікову динаміку причин конфліктної поведінки дошкільників: у молодших дошкільників – через іграшки; між дітьми середнього дошкільного віку – з приводу вибору ролей; у старшому дошкільному віці – через правила гри [2, с. 58].

А.А.Рояк визначала причиною конфліктів дошкільників різні рівні в оволодінні ними ігровою діяльністю. Вона вважає, що конфліктні ситуації виникають внаслідок порушення правил гри, правильності ігрових дій і у зв'язку з вибором ролей [7, с. 15].

Найчастіше конфлікти виникають у творчих іграх (сюжетно-рольових, іграх-драматизаціях, конструктивних). Об'єктивною основою конфліктів між однолітками є суперечності, що виникають при організації ними спільної діяльності або в її процесі. Ці конфлікти носять скороминущий, ситуативний характер і, як правило, вирішуються самими дітьми.

Б.Жизневський, Я.Коломінський і наводять сім основних причин конфліктів серед дошкільників:

- 1) руйнування гри – з тими дітьми, дії яких переривають або утруднюють процес гри;
- 2) вибір спільної теми гри-діти хочуть гратись в різні ігри;
- 3) склад учасників – розбіжності на основі вибору учасників гри;

4) через іграшки – прагнення володіти іграшкою висловлює одразу кілька дітей;

5) вибір сюжету гри – діти не можуть домовитися про порядок гри, тобто якими будуть ігрові ситуації та дії персонажів;

6) визначення ролей – боротьба за виконання найпрестижніших ролей;

7) правильність ігрових дій – неоднаковий рівень розвитку ігрових дій у різних дітей [3, с. 39; 4, с. 35].

Середньому дошкільнику особливо важливо продемонструвати себе і хоч у чомусь перевершити товариша. Йому необхідна впевненість в тому, що його помічають, і відчувати, що він найкращий. Йому доводиться постійно відстоювати своє право на унікальність. Він порівнює себе з однолітком. Але порівняння дуже суб'єктивне, тільки на свою користь. Дитина бачить однолітка як предмет порівняння із собою, тому сам одноліток і його особистість не помічаються. Інтереси ровесника часто ігноруються. До 5-6 років число конфліктів знижується. Тепер дитині важливіше гратись разом, ніж ствердитися в очах однолітка. Діти частіше говорять про себе з позиції "Ми". Приходить розуміння того, що у товариша можуть бути інші заняття, ігри, хоча дошкільники, як і раніше, сваряться, з нерідко і б'ються.

У конфліктній взаємодії в іграх діти вдаються до фізичних та психологічних видів впливів на одноліток, використовують словесну аргументацію, погрози і санкції, а також звертаються по допомогу до оточуючих (насамперед, дорослих).

Таким чином, ми можемо стверджувати, що конфлікти дошкільників виконують соціалізуючу функцію, сприяють їх етичному розвитку та формуванню навичок соціальної взаємодії

Вирізняють три позиції молодшого школяра у ставленні до ровесників:

1. Егоїстична позиція полягає в тому, що дитині байдужі інші діти, а її інтереси зосереджені на предметах, зокрема навчальному приладді, іграшках, через які виникають суперечки й конфлікти.

2. Конкурентна позиція виявляється, коли однолітки цікавлять дитину тільки як засіб самоутвердження. Заради схвалення і заохочення дорослого школяр намагається бути слухняним, хорошим, нікого не кривдити. Оцінка інших дітей неадекватна, бо відіграє роль своєрідного фону, на якому дитина прагне показати свої переваги.

3. Гуманна позиція виявляється, коли дитина позитивно ставиться до товаришів, добре знає їх інтереси, настрої та бажання,

охоче, за своєю ініціативою ділиться тим, що має, допомагає іншим не з розрахунку на похвалу, а тому що одержує від цього радість й задоволення. Гуманна позиція у ставленні до одноліток найбільш сприятлива для формування адекватної самооцінки.

Адекватна самооцінка найбільшою мірою сприяє, а занижена або завищена - перешкоджає встановленню і підтримці контактів між дітьми.

До семи років виникають такі складні новоутворення, як оцінка самого себе, самолюбство, з'являються нові нерозв'язні протиріччя між сприйняттям самого себе, ставленням до себе й оцінками навколишніх, дорослих і однолітків. Конфлікт між дорослим і дитиною виникають ще у дошкільному віці. Вони носять своєрідний характер через різницю у статусі своїх учасників дорослого і дитини. Головними ознаками перших педагогічних конфліктів є різноманітні прояви неслухняності.

В.Котирло вирізняє такі різновиди неслухняності: епізодична, хронічна, вередування, впертість. Він визначає слухняність, як "вміння дитини поводитись у відповідності із вимогами дорослих". Причиною епізодичної неслухняності, на думку автора, є перешкоджання з боку дорослих бажанням чи вимогам дитини внаслідок невміння дитини адекватно передати свої переживання і потреби. Конфлікт у такому разі неглибокий та швидкоплинний. Тривалі конфлікти виникають на ґрунті неправильного ставлення дорослих до дитини, внаслідок чого ви останньої виникає протест, що виливається у неслухняність. Приводами таких конфліктів є: поява нової дитини у сім'ї, надмірна опіка у ставленні до меншої дитини, покладання занадто великих обов'язків на старшу дитину; диктат чи опіка у вихованні [5, с. 87].

Окрема група педагогічних конфліктів виникає при вступі дитини у школу, ці конфлікти носять неусвідомлений характер.

О.Кочерга вважає, основною їх причиною відмінності у вікових показниках між учнями. Так, старші порівняно з однокласниками діти проявляють високу конфліктність (роздратованість, агресивність, незадоволення) внаслідок усвідомлення своїх нереалізованих можливостей через те, що батьки вчасно не віддали їх до школи. Молодші від однокласників учні більше орієнтовані на гру, вимоги вчителя видаються їм занадто складними, внаслідок чого теж виникає емоційний дискомфорт [6, с. 38].

Учитель, як будь який керівник, має керувати не окремим учнем, а групою, тому повинен брати до уваги норми й цінності, характерні

для даної групи, без знання яких він не зможе правильно визначити стратегію керування стосовно окремого учня і класу в цілому.

Конфлікти між учителями й школярем можна зарахувати до розряду організаційно-управлінських, тому що клас є колективом і виконавцем, а вчитель - організатором і керівником навчально-виховної діяльності. Причиною підвищеної конфліктності у школі є авторитарна структура керування педагогічним процесом. Конфлікт є необхідною умовою для вирішення назрілих проблем, і може бути використаний як інструмент для розкриття суперечностей, що заважають нормальному розвитку організації або взаємин людей. Є проблеми пов'язані з культурою спілкування, тому що більшість конфліктів є наслідком нетактовної поведінки учасників педагогічного процесу.

Отже, можна виділити основні причини, що ведуть до конструктивних конфліктів у школі:

I. Недостатнє розуміння навчального матеріалу внаслідок поганого пояснювання або відсутності такого. Засвоєння учнем нових знань залежить від того, наскільки зрозуміло й дохідливо вчитель пояснює навчальний матеріал. Важливе не механічне завчання теми, а її розуміння. Нездатність або небажання учителя пояснити матеріал знижує результативність навчальної діяльності школяра. Виникають прогалини у знаннях і внаслідок цього - невдоволення школяра і батьків.

II. Невмотивоване оцінювання навчальної діяльності. Оцінювання навчальної діяльності підлітка - дуже важливий момент не тільки уроку, а й усього процесу навчання. Оцінювання має бути закономірним результатом тих зусиль, що були втрачені на її одержання. Якщо вчитель знижає бал - це викликає обґрунтоване невдоволення учня. Але це також підриває віру у справедливість учителя, позбавляє бажання вчити даний предмет, змушує сумніватися у своїх можливостях. Будь-який бал, а особливо низький, має бути обов'язково обґрунтованим. Учень має знати, що він не зміг виконати, на які запитання відповів неправильно і що потрібно зробити, щоб наступна відповідь була кращою.

III. Некоректне, неповажне ставлення до учнів. Раніше вже йшлося про авторитаризм у системі освіти. Утім, стиль взаємин кожен вибирає сам. Культурна й вихована людина не дозволить собі некоректної поведінки, не пригнічуватиме учня психологічно, не виявлятиме перевагу й не опускатиметься до хамства і брутальності. Добрі стосунки між учителем та учнем сприяють навчанню й вихованню у школі, роблять сам процес спілкування приємним і

бажаним. А неповага і брутальність ніколи не будуть помічниками вчителя в його роботі. Вони викликають відповідну реакцію підлітка, загострюють стосунки і призводять до конфлікту.

IV. Невмотивовано завищена вимогливість. Вимогливість потрібна в навчальному процесі. Підліток не завжди у змозі самотужки контролювати свою навчальну процесі. Підліток не завжди у змозі самотужки контролювати свою навчальну діяльність і тому в міру вимогливий учитель спонукає школяра до навчання, а іноді і змушує виконувати необхідні завдання. Але невмотивовано завищена вимогливість учителя викликає протест у підлітка, а іноді і зворотну реакцію, коли учень взагалі припиняє працювати, демонстративно не виконуючи завдання вчителя. Це призводить до напруження у стосунках, незрозуміння й конфліктів.

V. Невідповідність прав і обов'язків учня. Кожна людина має як права, так і певні обов'язки у своєму житті. І підліток тут не є винятком. Але часто, у зв'язку з недотриманням даного правила, виникають конфліктні ситуації, що можуть бути подвійними. Перший вид конфліктної ситуації викликає підліток, що прагне розширити свої права, але при цьому якнайменше мати обов'язків. Він маніпулює поняттями «Я-дорослий» і «Я-дитина» залежно від своїх бажань і ситуацій, у які потрапляє. І природно, що така позиція школяра, за якої він має багато волі й ні за що не відповідає, викликає протест і дорікання дорослих.

Другий вид конфліктної ситуації створюють дорослі, позбавляючи дитину її прав і розширюючи коло обов'язків. І як приклад – обов'язок беззаперечного виконання всіх вимог дорослих за неможливості їх обговорення дитиною, висловлення свого ставлення й відмовлення од виконання. Обидві ситуації призводять до конфліктів, виходом із яких є врівноважування прав і обов'язків підлітка.

VI. Неритмічність роботи. Усі ми знаємо, наскільки негативно впливає на результат нашої роботи неритмічність її виконання. Це саме стосується і навчальної діяльності школярів. Якщо періоди бездіяльності змінюються божевільною гонитвою, то про яку робочу обстановку можна говорити, знань якої якості очікувати. Навчання перетворюється на муку, в іспит міцності нервової системи вчителів і учнів. І, звичайно, тут не уникнути виправданих обурень і конфліктів.

VII. Низький рівень дисципліни. Уся робота у школі побудована на певних вимогах до дисципліни учнів під час уроку і в позаурочний час. Підтримка дисципліни – процес складний і постійний. Учитель із досвідом справляється із даним завданням легше і швидше, ніж

початківець. Ідеальний варіант, коли високий рівень дисципліни підтримується самими учнями усвідомлено. Але це не характерно для підліткового віку, а спостерігається вже у випускних класах, коли рівень свідомості учнів уже досить високий і вони розуміють важливість одержання знань для свого майбутнього життя й роботи. Діти, зокрема, мають потребу в постійному контролі рівня дисципліни. Неприпустима поведінка на уроці може бути наслідком нецікавого пояснення або нерозуміння матеріалу, бездіяльності на уроці, втоми, невихованості дитини тощо. Утім, установлюючи необхідний рівень дисципліни, учитель має зробити все, щоб не пригнічувати дитину психологічно. Не використовувати, за можливості, авторитарних методів впливу, а прагнути до розуміння і взаємної згоди з учнями. Немає проблем із дисципліною на уроці у того вчителя, який є цільною особистістю і прагне до розумної рівноваги, до спільної діяльності зі школярами, дає їм міцні і глибокі знання.

VII. Неузгодженість дій і вимог до учнів. Неузгодженість дій і вимог також є причиною конфліктних ситуацій. Якщо до учня пред'являються вимоги взаємовиключні або дорослі говорять одне, а роблять інше – це, природно, викликає протест й обурення в дітей. Якщо вчитель говорить підліткові про те що палити і вживати спиртні напої не можна, що лягтися – недобре тощо, то він насамперед сам має дотримуватися даних правил і норм поведінки. Також повинні бути погоджені навчальні норми й вимоги, пропоновані різними вчителями до учнів, вироблені подібні критерії оцінювання знань, умінь і навичок школярів.

Проведене нами теоретичне дослідження проблеми виникнення конфліктів спілкування у молодших школярів дає змогу зробити наступні висновки: розглянуті вище причини конфліктних ситуацій часті й типові для школи; вирішення їх залежить від психологічної готовості вчителя до їх усунення, прагнення до змін; вирішення даних проблем полягає в усуненні тих недоліків, що стали першопричиною конфліктної ситуації, подолання цих причин має призвести до вдосконалення процесів навчання, виховання й керування і стати на користь справі, тому і вчителі, й адміністрація не повинні уникати таких конфліктів, а мають сприяти їх розв'язанню.

Список використаних джерел;

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.

2. Эльконин Д.Б. Интеллектуальные возможности младших школьников и содержание обучения // Возрастные возможности младших школьников/ Под ред. Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова. – М.: Просвещение, 1966. – С.58-64.
3. Жизневский Б. Что такое самооценка и как она сказывается в младшем школьном возрасте. // Семья и школа. – 1979. № 8. – с.39-41.
4. Коломинский Я.Л., Жизневский В.П. Социально-психологический анализ конфликтов между детьми в игровой деятельности // Вопр. психологии. – 1990. - №2. – С. 35-42.
5. Котило В. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад. Школа, - 1989. – 194с.
6. Кочерга О. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. – СПб. Изд-во Питер, 1999. – 288с.
7. Рояк А.А. Ці важкі діти // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – № 5. – С. 15-16.

Summary: in the article the results of theoretical research of problem of origin of conflicts are described in intercourse of junior schoolboys. In the article separate scientific approaches light up to determination of factors of conflicts in intercourse of students of junior classes.

Key words: conflict, interpersonality intercourse, junior schoolboys, educational-educate process, school.

Отримано: 12.12.2009

УДК 159.9.07:159.923.2

С. В. Олійник

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ «Я – КОНЦЕПЦІЇ» ТА СТАТУСУ ПІДЛІТКА У ГРУПІ

У статті розкриваються особливості «Я-образу» залежно від статусу підлітка у групі. Описується механізм формування самосвідомості та соціометричного статусу у підлітковому віці.

Ключові слова: самосвідомість, «Я-концепція», «Я-образ», самооцінка, соціометричний статус.

Соціальне середовище сильно впливає на формування «Я-концепції». Основний вплив на формування «Я-концепції» у процесі соціалізації мають сімейні зв'язки. Людина, яка вступає у численні соціальні взаємини, формує не лише систему уявлень про світ, а й

про саму себе. Вона виокремлює ставлення до власного внутрішнього світу та його окремих характеристик, тобто приймає себе, породжує самооцінку та утворює установки. Усі ці психічні процеси внутрішньо організуються у вигляді такого складного утворення особистості як «Я-концепція».

На думку В. Гуменюк, «Я-концепція виникає на основі взаємодії особистості із соціумом, визначає актуальну систему її самосприйняття та задає морально-етичні межі реальної поведінки»[1, с.25].

«Я-концепція» виникає в людини в процесі розгортання соціальної взаємодії як винятковий результат її культурного розвитку, відносно стійке, і водночас піддатливе внутрішнім коливанням і змінам психічне новоутворення. Первинна залежність її від зовнішніх умов та обставин не викликає сумніву, хоча з віком вона відіграє все більш самостійну роль у житті людини.

«Я-концепція» виконує важливу саморегулятивну функцію, оскільки забезпечує ефективність суспільної взаємодії внутрішнього світу з оточенням. Окрім того, вона збалансовує поведінку та діяльність кожного відповідно до конкретних соціально-культурних умов проживання, а також інтегрує у своєму психодуховному змісті особистісне та суспільне ототожнення. До першого належать: «Я-образ», «Я-ставлення», «Я-вчинок», до другого – сприйняття себе через зазначені складові як представника окремої соціальної групи чи етносу.

На думку О. Скрипченко: «Сприймання людьми одне одного формується в процесі взаємодії. Взаємини, які виникають при цьому між партнерами, значною мірою впливають на формування образу іншого»[2, с.361].

Також, розглядають образ іншого не ізольовано, поза соціумом чи міжособистісними стосунками, а бачать його ще як реальність, що детермінована суб'єктивними та об'єктивними факторами значущими для нього, такі науковці як О.О. Бодальов, А. В. Петровський, С. Д. Смірнов[3, с.39].

Надзвичайно часто ставлення інших до особистості, їх схвалення та несхвалення інших, позитивні та негативні оцінки впливають на самооцінку людини, образ «Я» чи схильні скорегувати завищену або занижену самооцінку особистості. Самооцінка багато в чому визначає взаємовідносини з оточуючими, критичність, вимогливість до себе, ставлення до успіхів і невдач, поведінкові орієнтації.

Доцільно, з наукової точки зору, розглядати співвідношення особливостей «Я-концепції» і відповідного соціомеричного статусу на прикладі підліткового віку. Так, підлітки з високою самооцінкою стримані, впевнені у власних силах; водночас, вони розсудливі, легше адаптуються у соціальному середовищі. Юнаки із заниженою самооцінкою недостатньо зрівноважені, більш балакучі, частіше ведуть себе неприродно, вони імпульсивні, збудливі, намагаються привернути до себе увагу. Їм властиве відчуття власної неповноцінності, відторгнення чи підкорення іншими. У дівчат з низькою самооцінкою спостерігається сором'язливість, невпевненість у собі, що в результаті призводить до відчуженості від однолітків, замкнутості і почуття самотності. Дослідження свідчать, що не рідкість у підлітковому віці й депресія, відчуття печалі, безнадії, самозвинувачення[4].

Молодь із самооцінкою наближеною до адекватної мають широкое коло інтересів, активність їх спрямована на різноманітні види діяльності, а також на міжособистісні контакти, які є помірними і здебільшого спрямовані на пізнання себе та інших у процесі спілкування. Підлітки з тенденцією до сильного завищення самооцінки, виявляють достатню обмеженість у видах діяльності і велику спрямованість на спілкування, причому – малозмістовне.

Однією з особливостей підліткового віку є все більш прогресуюча емансипація їх самооцінки, тобто невідступне прагнення формувати свою самооцінку незалежно від оцінок інших людей. Проте, індивід завжди знаходиться в різного роду соціальних взаєминах і йому неможливо досягнути повної незалежності від оцінки найближчого оточення.

Досить цікавим новоутворенням підліткового віку є велика схильність до рефлексії батьківської думки з подальшим віддаленням від неї, до вироблення власного ставлення до життя і власної позиції по відношенню до батьківської оцінки. Помітно знижується вплив батьків на підлітка і підвищується вплив ровесників, як референтної групи на самооцінку підлітків.

Поняття соціальної перцепції для визначення тих моментів сприймання, які детерміновані соціальними факторами, увів Дж. Брунер. У соціальній психології, цей термін використовується для визначення специфіки сприймання соціальних об'єктів – інших людей, груп, соціальних утворень, про що писали Г. М. Андреева, А. І. Донців, а також соціальних подій і зв'язків, на чому наголошував Хохберг[3, с.43].

Отже, до закономірностей соціальної перцепції у підлітків належать:

- тенденція до завищеної самооцінки соціометричного статусу в низькостатусних підлітків і до заниженої у високостатусних;
- егоцентричне нівелювання – тенденція приписувати іншим членам групи статус або рівний власному, або більш низький;
- ретроспективна оптимізація – тенденція до більш сприятливої оцінки свого статусу у минулих групах[5, с.365].

Наступні дослідження у цій галузі, підтверджують вплив особливостей самооцінки підлітка на його соціально-психологічний статус у класі: чим критичніший до себе підліток і чим вище його самооцінка, тим вищий його позитивний соціометричний статус.

Причину подібної залежності деякі автори знаходять у зростанні критичності підлітків до себе. При цьому, вони вказують на те, що неправильне усвідомлення підлітком свого становища у колективі, часто є однією з головних причин виникнення конфліктних ситуацій у підлітковому середовищі.

Самооцінка прямо пов'язана з процесом соціальної адаптації і дезадаптації особистості. За словами А. О. Реана: «Самооцінка у підлітків-делінквентів знаходиться у протиріччі з оцінкою соціуму (батьків, педагогів, класу і т. д.). Частіше всього, зовнішня оцінка незмінно нижча самооцінки підлітка (навіть якщо остання досить адекватна). В цьому й полягає пусковий механізм деліквентності, поштовх до асоціальної поведінки особистості підлітка[6, с.52].

Отже, існує доведений тісний взаємозв'язок між «Я-концепцією» підлітка та статусом його у групі. Саме у підлітковому віці ровесники постають референтним соціальним оточенням. Особливості «Я-образу» призводять до певного соціометричного статусу особистості і, навпаки статус у групі сприяє формуванню відповідної «Я-концепції». Так, наприклад, завищена самооцінка притаманна низькостатусним підліткам, а занижена властива для дітей із високим статусом. Таким чином, самооцінка підлітка прямо взаємопов'язана з процесом соціальної адаптації особистості.

Список використаних джерел:

1. Гуменюк О. Є. Психологія Я-концепції: Навчальний посібник. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 310с.
2. Загальна психологія / О. Скрипченко, Л. Долинська. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1997. – 436с.
3. Зубкова І. Ю. Я – образ для мене та інших // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – №3-4. – С.39-43.

4. Моляко Р. В. Свет мой зеркальце скажи... Самооценка внешности в подростковом и юношеском возрасте // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – №4. – С.18-20.
5. Психология человека от рождения до смерти / Под. ред. А. А. Реана. – СПб.: Прайм ЕВРОЗНАК, 2002. – 656с.
6. Реан А. Э., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер, 1999. – 416с.

The article exposes the features of «Ego-image» depending on status of man in a group. Attention applies on the mechanisms of forming of consciousness and sociometrical status.

Key words: consciousness, «Ego-conception», «Ego-image», self-appraisal, sociometrical status.

Отримано: 17.12.2009

УДК 17.022.1

С.В. Пірожак

ПРОБЛЕМИ ТИПОЛОГІЇ ТА КЛАСИФІКАЦІЇ ЦІННОСТЕЙ

В статті розглядаються різні точки зору визначення (трактування) цінностей особистості, проводиться аналіз представлених авторських підходів щодо їх класифікації.

Ключові слова: цінність, особистість, підхід, мотивація, потреби.

У соціальній психології під ціннісними орієнтаціями прийнято розуміти спосіб диференціації об'єктів індивідом за їх значимістю. У зв'язку з цим Ю. Шерковін відзначає, що «будучи класифікованими, цінності можуть бути приведені в деяку суб'єктивно відображену в свідомості індивідів ієрархію, оскільки і рівнозначні цінності зазвичай мають для членів різних соціальних груп різну значимість» [8, с. 20]. Ієрархія цінностей полягає не лише в тому, що одними цінностям інколи жертвують заради інших, а в тому, що різні цінності володіють різним ступенем суспільності і одні є конкретизацією інших.

Деяка неоднозначність в трактуванні цінностей в психології приводила до спроб упорядкувати цю проблематику.

Одна із перших класифікацій цінностей була запропонована Г. Олпортом та його співробітниками. Вони виділили шість типів цінностей:

1) *теоретичні цінності*, які надають найбільшу важливість та значення раціональному мисленню в пошуку істини;

2) *економічні цінності*, утворюють пріоритет практичної користі і вигоди;

3) *естетичні цінності*, вище всього ставлять красу, гармонію та мистецтво;

4) *соціальні цінності*, надають найбільшого значення людським взаємостосункам – любові, дружбі, вірності;

5) *політичні цінності*, надають виключну перевагу отриманню влади і впливу;

6) *релігійні цінності*, які надають першочергову важливість дотриманню певної системи уявлень (віри) [2, с. 42].

Одним із найбільш відомих підходів до дослідження особливостей ціннісної сфери особистості в сучасній психології є «теорія універсального змісту і структури цінностей», запропонована С. Шварцем та У. Біліскі. У рамках запропонованого підходу цінності розглядаються, як переконання чи поняття, що виконують функцію управління вибором чи оцінкою лінії поведінки. С. Шварцем запропонована класифікація цінностей, в якій типи цінностей практично інтерпретовані, як способи організації категорій. Ним були виділені наступні ціннісні орієнтації (мотиваційні типи):

1. *Влада*. Основною ціллю виступає досягнення високого соціального статусу, престижу, прагнення до контролю над іншими людьми.

2. *Досягнення*. Основним є прагнення досягти особистісного успіху в конкретній діяльності за рахунок власної компетентності у відповідності з соціальними нормами.

3. *Гедонізм*. В основі лежить чуттєва спрямованість на себе і прагнення отримати якомога більше задоволення для себе.

4. *Стимулювання*. Основна ціль – наявність нових вражень і змін в житті.

5. *Саморегуляція*. Передбачає автономність і незалежність думок і поведінки, спрямованість на створення нового.

6. *Універсальність*. Виражає прагнення до розуміння і визнання всіх інших людей, толерантне ставлення до них та турботу про їх благополуччя.

7. *Турботливість*. Основна ціль – взаємодія із значущими людьми та турбота про них. Здійснюється в першу чергу з тими людьми, з якими людина підтримує хороші стосунки чи знаходиться в постійних контактах.

8. *Традиції*. Мотиваційний тип: увага, прийняття і підтримка існуючих традицій і загальних ідей в рамках соціокультурної чи релігійної групи, як основа успішного функціонування групи.

9. *Конформність*. Основна ціль – обмеження дій, імпульсів та намірів, що завдають шкоду іншим чи відхиляються від соціально прийнятих норм та очікувань.

10. *Безпека*. Основою даного мотиваційного типу є прагнення зберегти гармонію та стабільність в суспільстві, необхідність безпеки людини, сім'ї і суспільства [2, с. 45].

Виокремлення мотиваційних типів ґрунтується на твердженні про наявність універсальних потреб людини, тому С. Шварц розглядає запропоновані ціннісні орієнтації як загальнокультурні, які існують в різних соціальних групах. Автор виділяє три групи універсальних людських потреб:

I. Біологічні потреби людини.

II. Потреби в соціальній взаємодії.

III. Потреби, пов'язані з функціонуванням та виживанням групи.

У різних комбінаціях вони присутні у всіх 10 мотиваційних типах, виділених С. Шварцем [5].

У гуманістичній психології типологія ціннісних орієнтацій співпадає із класифікацією потреб (за А. Маслоу), в яку входять вітально-біологічні цінності, цінності безпеки, ідентифікації, індивідуалізації, самоактуалізації. В екзистенційно-феноменологічній концепції В. Франкла цінності поділяються на цінності досягнення, відношення і переживання. Перші є цілепохідними і визначаються ефективністю діяльності, ступенем адекватності мети та результату; другі – відіграють роль настанов сприйняття унікальності іншого, а тому задіяні в комунікацію та діалог; треті відображають екзистенційно-афективну сторону особистості, її спроможність до життя за різних обставин. Цінності відношення, у свою чергу, діляться ним на три категорії: осмислене ставлення до болю, провини і смерті [6].

У теорії А. Маслоу, на відміну від типологічного підходу С. Шварца і У. Біліскі, групи цінностей (як і блоки потреб) утворюють вертикальну ієрархію. За його словами, потреби і цінності «є не дихотомією, а узгодженою ієрархією, тобто вони залежать один від одного» [6, с.110]. А. Маслоу виділяє дві основні групи цінностей:

- Б-цінності (цінності буття) – вищі цінності, властиві людям, що самоактуалізуються (істина, добро, краса, цілісність, подолання дихотомії, життєвість, унікальність, досконалість, повнота, справедливість, порядок, простота і ін.);

- Д-цінності (дефіцитарні цінності) – нижчі цінності, оскільки вони орієнтовані на задоволення якоїсь фрустрованої потреби (мир, спокій, сон, відпочинок, залежність, безпека і т. д.) [3].

Угорський дослідник Ф. Патакі пропонує класифікаційну модель, в якій цінності структуруються згідно змісту об'єктів, на які вони спрямовані та суб'єктного ставлення. Так, вчений виділяє:

- 1) суспільно-політичні цінності (суспільне життя, особисте життя, оцінне відношення до суспільних перспектив, патріотизм, інтернаціоналізм і т.д.);

- 2) колективістські цінності (солідарність, сумісна дія, здатність узгодження і підпорядкування особистих інтересів, дисципліна і т.д.);

- 3) інтерперсональні цінності (дружба, секс, ставлення до дорослих і ровесників, а також оцінка їх поведінки);

- 4) об'єктивні цінності (наука, мистецтво, інтелігентність, мораль);

- 5) цінності "Я" (особисті перспективи, кар'єра, вибір професії, самоствердження);

- 6) предметні цінності (найбільш характерна поведінка і оцінка предметів споживання) [5].

Болгарський дослідник В. Момов запропонував розподіл цінностей на: а) наявні, тобто актуальні, які мають місце у процесі формування і розвитку особистості й відіграють істотну роль у її повсякденному житті; б) потенційні, тобто ті, потреба в досягненні яких ще існує. Інший вимір даної класифікації спостерігається в розподілі цінностей на: а) природні – об'єктивно існуючі, незалежні від людського загалу і б) соціальні – зумовлені суспільним характером життя людини. Прикладною класифікацією цінностей є їх розподіл на матеріальні, що пов'язані із задоволенням практичних потреб у зв'язку з інстинктивними прагненнями, природними потягами особистості, і духовні, які породжують, розвивають, а в подальшому й характеризують запити людей стосовно вищих форм особистісної свідомості (свобода, істина, добро, краса, совість, моральність).

Традиційною класифікацією цінностей у вітчизняній психології є їх розподіл на: 1) загальнолюдські; 2) загально соціальні; 3) соціально-групові; 4) особистісно-індивідуальні [6].

Досліджуючи диспозиційну структуру особистості, В. Ядов, насамперед, виокремлює цінності-цілі (термінальні) та цінності-засоби (інструментальні). Найважливішими є термінальні цінності, тобто основоположні цілі людини, які відображають довготривалу життєву перспективу, визначають сенс її життя, вказують, що для неї

є надважливим і надзначущим. Ця група включає такі цінності як людська гідність, любов, дружба, економічне процвітання, безпека [9, с. 23].

Інструментальні цінності – це модус (спосіб) поведінки або дій, не пов'язаних безпосередньо з метою. До інструментальних цінностей належать, наприклад, моральні цінності, цінності компетенції. Функцією цих цінностей є активізація критеріїв та стандартів при оцінці та виборі лише способу поведінки або дії. Невідмінно від термінальних цінностей, які характеризуються значною стійкістю та консервативністю, інструментальні цінності більш гнучкі, вони в значній мірі піддаються змінні в результаті навчання чи нового досвіду [2, с. 36].

За рівнем узагальненості щодо практичного прояву розрізняють цінності оперативні та базові. Оперативні цінності виявляються в реальній поведінці. Базові цінності – це цінності вищого рівня узагальнення, що рідко бувають безпосередньо пов'язаними з конкретною поведінкою. Вони є джерелом оперативних цінностей, але з'єднанні з останніми значною кількістю опосередковуючих ланок, дія яких є складною і недостатньо вивченою [1].

Як зазначає А.Павліченко, що на основі аналізу різних тлумачень та визначень є підстави віднести поняття цінності до трьох груп явищ і сформулювати уявлення про три універсальні форми існування цінностей: 1) суспільні ідеали – вироблені суспільною свідомістю і присутні в ньому узагальненні уявлення про досконалість у різних сферах громадянського суспільства; 2) предметне втілення цих ідеалів у діяльності чи здобутках конкретних людей і 3) мотиваційні структури особистості («моделі належного»), які спонукають її до предметного втілення у своїй поведінці і діяльності суспільних ціннісних ідеалів [7].

Д. Леонт'єв пропонує класифікацію цінностей на основі їх полярності, об'єднуючи їх в блоки [4, с. 14]. Зокрема, серед термінальних цінностей протиставляються:

1. Конкретні життєві цінності (здоров'я, робота, друзі, сімейне життя) – абстрактні цінності (пізнання, розвиток, свобода, творчість).

2. Цінності професійної самореалізації (цікава робота, продуктивне життя, творчість, активне діяльне життя) – цінності особистого життя (здоров'я, любов, наявність друзів, розваги, сімейне життя).

3. Індивідуальні цінності (здоров'я, творчість, свобода, активне діяльне життя, розваги, упевненість в собі, матеріально забезпечене

життя) – цінності міжособистісних стосунків(наявність друзів, щасливе сімейне життя, щастя інших).

4. Активні цінності (свобода, активне діяльне життя, продуктивне життя, цікава робота) – пасивні цінності (краса природи і мистецтва, впевненість в собі, пізнання, життєва мудрість).

Серед інструментальних цінностей Д. Леонт'єв виділяє наступні дихотомії:

1. Етичні цінності (чесність, непримиренність до недоліків) – цінності міжособистісного спілкування (вихованість, життєрадісність, чуйність) – цінності професійної самореалізації (відповідальність, ефективність в справах, тверда воля, старанність).

2. Індивідуалістичні цінності (високі запити, незалежність, тверда воля) – конформістські цінності (старанність, самоконтроль, відповідальність) – альтруїстичні цінності (терпимість, чуйність, широта поглядів).

3. Цінності самоствердження (високі запити, незалежність, непримиренність, сміливість, тверда воля) – цінності ухвалення інших (терпимість, чуйність, широта поглядів).

4. Інтелектуальні цінності (освіченість, раціоналізм, самоконтроль) – цінності безпосередньо-емоційного світвідчужування (життєрадісність, чесність, чуйність). Можна продовжувати класифікувати цінності за різними параметрами, зокрема, за протилежними значеннями: позитивні й негативні, первинні й вторинні, реальні та потенційні, абсолютні й відносні [4, с. 96].

Отже, вагомий внесок у розробку проблеми класифікації цінностей емоцій зробили вітчизняні та зарубіжні вчені: А. Маслоу, В. Момов, Г. Олпорт, В. Франкл, С. Шварц та інші. Аналіз представлених авторських підходів щодо класифікації дає можливість визначити, що саме поняття цінність є досить різнобічним, і це знаходить вираження у спробах по-різному їх класифікувати. В основі запропонованих класифікацій лежать основні потреби людини, джерела походження цінностей та сфери їх прояву, можливість володіння ними. Є цінності, які важко віднести до якоїсь із груп або які стосуються багатьох із них: умовні, інтелектуальні, глобальні, неперехідні, вічні. Водночас можна стверджувати, що всі вони перебувають у тісному взаємозв'язку, взаємозалежності та взаємообумовленості і мають властивість впливати на психофізіологічний розвиток та формування особистості.

Список використаних джерел:

1. Білецька І. Особистісні цінності як фундамент розвитку та становлення молодшого підлітка //Наукові записки ТНПУ. Серія: Педагогіка. - 2005. – №5. – С. 2-4.
2. Заброцький М. Основи вікової психології. – Тернопіль, Либідь, 2001. – 112 с.
3. Лазарук А. Цінності людини у науково-психологічному осмисленні // Психологія і суспільство. – 2003. – № 2. – С. 19-32.
4. Леонтьев Д. Методика изучения ценностных ориентаций. – М., Знание, 1992. – 217 с.
5. Молчанов С. Особенности ценностных ориентаций личности в подростковом и юношеском возрастах // Психологическая наука и образование. – 2005. – № 3. – С. 16-25.
6. Мотрошилова Н. Наука и ценность // Вопросы философии. – 1973. – № 6. – С. 40-50.
7. Павліченко А. Ціннісні орієнтації у системі становлення особистості // Психологія і суспільство. – 2005. – № 4. – С. 108-120.
8. Шерковин Ю. Проблема ценностных ориентаций и массовые информационные процессы // Психологический журнал. – 1982. – № 5. – С. 135-145.
9. Ядов В. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии. – М., Просвещение, 1975. – 294 с.

The article deals with different points of view of designation (interpretation) of valuables of personality. The analysis of authors' methods of approach according to their classification was made.

Key words: valuables, personality, methods of approach, motivation, needs.

Отримано: 11.12.2009

УДК 159.922.6:17.022

Ю. В. Подкопасва

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У даній роботі розкриваються психолого-педагогічні основи, критерії та підходи до пізнання етичного розвитку особистості. Розглядаються деякі умови ефективного етичного виховання в школі, а також значення змісту

морально-етичного виховного процесу для внутрішніх та зовнішніх чинників розвитку дитини дошкільного та молодшого шкільного віку.

Ключові слова: виховання, особистість, етичний розвиток, моральність, педагог, школа, взаємини, формування, самовиховання, суспільство, вплив, переживання, свідомість, досвід, духовність.

Вивчення психологічних особливостей етичного виховання заслуговує особливої уваги вже тому, що воно залежить від знання внутрішнього світу людини, індивідуальної своєрідності емоційних станів особистості та повинно враховувати логіку етичного розвитку. Разом з цим етичне виховання у меншій мірі, ніж інші види виховання, піддається тренажу, управлінню, спеціально організованим вправам у виконанні вимог, що пред'являються до людини.

Актуальна проблема етичних переконань представляє значний інтерес для багатьох наук, зокрема для філософії, етики, соціології, педагогіки, психології. Проте слід визнати, що в психології проблема етичних переконань до теперішнього часу досліджена недостатньо. Значно ширше представлена вона у ряді інших наук, перш за все в марксистсько-ленінській філософії і етиці. Тому основними джерелами теоретичного аналізу, початкових методологічних і методичних посилань, побудови гіпотетичної моделі структури етичних переконань, окрім психолого-педагогічних досліджень, можуть служити роботи по філософії і етиці.

Конституція, гарантуючи права і обов'язки, припускає високий рівень свідомості і відповідальності громадян. Постійне вдосконалення нашого суспільства, науково-технічний прогрес, добробут народу, що росте, висувають і нові етичні проблеми. Так, науково-технічний прогрес пред'являє істотні вимоги до етичної сторони особистості – до рівня розвитку самостійності, відповідальності, дисциплінованості, товариства, колективізму.

Поліпшується життя нашого народу, його матеріальна забезпеченість. І чим вищий духовний розвиток і етичне виховання кожної людини, тим розумніше люди користуються матеріальними благами. Невисокий рівень етичного розвитку деяких людей приводить їх до перебільшення значення матеріальних цінностей в житті людини в збиток духовним, до бездумного користюлюбства, появи споживчого і утриманського відношення до життя [4, с. 3].

Етичне виховання – це процес, направлений на цілісне формування і розвиток особистості дитини. Він припускає становлення відносин дитини до Батьківщини, суспільства, колективу, людей, праці, своїх обов'язків і самому собі. В процесі етичного виховання у молодшого школяра формуються відчуття

патріотизму та інтернаціоналізму, товариства, колективізму, активне відношення до дійсності, працьовитість і глибока пошана до людей праці. Етичне виховання включає активність самої особистості, яка засвоює моральні норми, сама виробляє певні життєві позиції, якими керується в своєму відношенні до дійсності.

Етичне виховання сприяє перетворенню соціально необхідних вимог суспільства у внутрішні стимули особистості кожної дитини, такі, як борг, честь, совість, гідність [4, с. 4-5].

Вихідною ланкою розв'язання завдань щодо утвердження принципів національної та загальнолюдської моралі є дошкільне виховання.

Одним із основних шляхів підвищення ефективності морально-етичного виховання дітей-дошкільників є вдосконалення його змісту. Чітке визначення змісту морально-етичного виховання має велике теоретичне і практичне значення. Саме змістовно-цільовий компонент виховання виступає його вихідним і водночас інтегральним компонентом, зумовлює вибір тих чи інших засобів, методів і прийомів виховання, орієнтує на створення певних педагогічних умов. Об'єктивне визначення цього компонента виховання виключає випадковість і стихійність виховного процесу, дає педагогові чітке уявлення про те, які якості особистості він має виховувати, надає його роботі необхідної планованості, уможливорює досягнення належних результатів відповідно до вікових можливостей дітей.

Дошкільна педагогіка досягла значних успіхів у дослідженні змісту морально-етичного виховання дітей дошкільного віку.

За нинішнього часу важливого значення набуває відбір і осмислення змісту морально-етичного виховання дітей 3-7 років на основі положень нових концепцій дошкільного виховання. В положеннях підкреслюється важливість гуманізації виховного процесу, наголошується на необхідності виховання в дошкільників базису особистісної культури, який відповідає національним і загальнолюдським духовним цінностям. До складу базису особистісної культури входять і основи морально-ціннісного ставлення дитини до інших людей, до природи, предметів, створених руками людини, до самої себе. Разом з тим розроблення змісту морального виховання дошкільників потрібно здійснювати з позицій системного підходу [1, с. 10-11].

Відбір складових змісту морально-етичного виховання дошкільників і розроблення його моделі необхідно здійснювати відповідно до національних і загальнолюдських моральних норм і правил, на основі системно-діяльнісного підходу, врахування

комплексу принципів (доступності, виховання в діяльності, розвивального виховання, концентричності, наступності, різнобічності, здійснення диференційованого підходу до виховання хлопчиків і дівчаток), висновків про необхідність конкретизації мети і завдань морального виховання підростаючого покоління (Л. І. Божович, Л. В. Артемова, В. О. Сухомлинський, В. К. Котирло), теоретичних положень про важливість визначення змісту виховання не емпірично, а на основі достатнього наукового обґрунтування (Л. І. Божович), про психологічні форми засвоєння моральних правил і норм та про вікові можливості морального розвитку дошкільників (Л. І. Божович, В. К. Котирло, О. Л. Кононко, Ю. О. Приходько, Є. В. Суботський, Т. М. Титаренко, С. Г. Якобсон, С. М. Карпова, Л. Г. Лисюк, Г. Д. Кошелева та ін.); про здобутки української народної педагогіки як невичерпного джерела збагачення змісту морального виховання дітей (М. Г. Стельмахович) [1, с. 12].

Аналіз й узагальнення зібраного матеріалу показали, що справа морального виховання дитини з перших років її життя посідає вагоме місце в українській народній педагогіці. Вона передбачає формування основ морального ставлення дитини до широкого кола об'єктів: Вітчизни, посильної праці, людей, природи, речей, до самої себе.

Відродження духовності людини, формування духовного світу вихованця значною мірою залежать від особистості самого педагога, який володіє етикою спілкування, вміє будувати взаємини з учнями на основі діалогу, підходить до дітей з «оптимістичною гіпотезою», вірою в можливість піднесення морального і духовного світу дитини.

Надзвичайно важливий такий підхід у вихованні молодших школярів, оскільки для дітей цієї вікової групи характерною є особлива сензитивність щодо морально-етичних впливів, а надто сприйняття норм культурної поведінки, спілкування, мовного етикету, культури взаємовідносин.

Вельми часто внутрішнє самопочуття, емоційний настрій дитини «зав'язаний» саме на особистості вчителя початкових класів. Усе залежить від того, кому дитина довіряє, з ким вона ідентифікується. Серйозні упущення в регулюванні та виборі партнерів у спілкуванні в дитячому віці призводять до рецидивної аморальної поведінки дитини в майбутньому. Саме в дитинстві закладаються ті риси особистості, які у зрілому віці визначають рівень довіри, що характеризуватиме людину як суб'єкта спілкування, сприятиме виробленню адекватного ставлення до світу, до самої себе.

Вже за роки навчання в початковій школі в дитини розвивається вміння осмислювати й оцінювати свої або чужі дії, усвідомлювати дійсність, оцінювати власну поведінку. Саме від вчителя, його такту, майстерності, вміння спілкуватися з учнями залежить вироблення в кожного адекватної оцінки, самооцінки.

Проблема педагогічного спілкування (різні її аспекти) була поставлена як одна з найважливіших проблем навчання і виховання вже у працях видатних вітчизняних педагогів – таких, як С. Т. Шацький, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський.

Значний внесок у розробку питань моралі, її структури, структури моральної свідомості, педагогічної моралі зробили О. Ф. Гонболін, Е. О. Гришин, Н. В. Кузьміна, А. І. Титаренко та ін.

Проблема оптимальних взаємин школярів у колективі, стилю діяльності вчителя в 70-80-х роках ХХ ст. інтенсивно розроблялась соціальними психологами А. В. Петровським, С. В. Кондратьєвою, І. А. Рапопортом, Я. Л. Коломийським, а також педагогами О. В. Киричуком, Л. Грицоком, О. В. Мудриком, А. Т. Куракіним, Л. І. Новиковою, М. Ю. Красовицьким.

Етиці педагога, педагогічному такту, майстерності присвячені праці І. А. Зязюна, В. М. Горохова, І. М. Клебанова, М. Д. Левітова, В. І. Писаренка, І. Я. Писаренка, Б. Й. Рождественського, І. О. Синиці, І. В. Страхова, Є. Г. Федоренко, В. М. Чернокозової і І. І. Чернокозова та ін. [1, с. 42-44].

Правильний підхід до пізнання процесу етичного розвитку особистості пов'язаний із знанням процесу психічного розвитку особи, його основних закономірностей і особливостей.

Радянські психологи висунули ряд принципових теоретичних положень, що стосуються процесу розвитку дитини.

Розвиток Л. С. Виготський розглядає як зміну цілу, в якій окремі функції розвиваються залежно від розвитку свідомості як цілого. У зв'язку з цим Л. С. Виготський звертається до проблеми співвідношення навчання і розвитку.

Він висунув положення про «зону найближчого розвитку», вважаючи, що навчання будується не тільки на завершених циклах розвитку, але і на тих психічних функціях, які ще не дозріли. Навчання викликає процеси внутрішнього розвитку дитини, які завершуються «актуальним розвитком». Л. С. Виготський визначає в розвитку дитину як сензитивні такі періоди, в яких відбувається велика сприйнятливість до впливів, що діють на розвиток, тоді як в інші періоди ті ж впливи виявляються недієвими або нейтральними для розвитку. Ці погляди на співвідношення навчання і розвитку є

важливими для побудови реального педагогічного процесу; навчання найуспішніше там, де воно спирається на дозріваючі передумови.

Критерієм розвитку психіки Л. С. Виготський вважав ті новоутворення, які визначають свідомість дитини.

Розвиток ідей Л. С. Виготського було продовжено в роботах А. Н. Леонтьєва, А. В. Запорожця, Л. В. Занкова, Л. І. Божович та інших радянських психологів.

Також психологи розглядають віковий розвиток як збагачення і збільшення психічних сил і в той же час як неповторність особливостей кожного віку (Н. С. Лейтес, Л. А. Венгер) [4, с. 16-17].

Вікові періоди – це якісно різні ступені, кожна з яких вносить свій внесок до формування особистості. У цьому сенсі характерна для молодших школярів підвищена сприйнятливості зовнішніх впливів може сприяти їх успішному навчанню і вихованню.

Розвиток особистості дитини – суспільно обумовлений процес. Серед його умов вирішальна роль належить навчанню і вихованню. Навчання і виховання виступають як засоби управління з боку суспільства активністю дитини (грою, навчанням, спілкуванням, виконанням доручень і ін.) [4, с.18].

Головна рушійна сила розвитку – взаємодія дитини з середовищем, соціальним оточенням, системою відносин. Спочатку ведучими є зовнішні дії, потім визначаючими стають внутрішні умови, опосередковане зовнішнє.

Попередній досвід життя, звички поведінки, що сформувалися раніше, характер етичних відносин, якості особистості впливають на рівень психічного розвитку дитини, його погляди, вчинки і діяльність. Внутрішня позиція створює цілісність психологічної зовнішності дитини [4, с. 20].

Етичний розвиток дитини – це процес кількісних і якісних змін, що відбуваються в духовній, етичній зовнішності дитини і просувають його в етичній зрілості на вищий ступінь [2].

Ці зміни виражаються в усвідомленні етичної сторони дійсності і розумінні себе як носія моральності, в зміні характеру етичних відносин дитини до інших людей, до себе, до явищ суспільного життя, до діяльності, які виявляються у відповідній поведінці, знаннях, емоційних переживаннях, у відповідності свідомості та поведінки.

У колі проблем етичного розвитку особистості проблема критеріїв є однієї з найактуальніших і складніших для сучасної педагогіки. Учені і практики накопичили значний емпіричний досвід, що характеризує показники розвитку окремих етичних якостей, відносин, поведінки,

свідомості школярів різних вікових груп. При цьому висуваються різні показники розвитку.

Розвиток є процесом, але в кожен окремий момент його можна розглянути в статичному стані, який і є рівень вихованості, показник результату попередньої виховної роботи.

Діагностика рівня етичного розвитку дитини, з'ясування рівня вихованості для кожної вікової групи дозволяє більш менш правильно судити про реальні результати виховання. Складність вирішення цієї проблеми полягає не тільки в різносторонності впливів, що визначають розвиток дитини (зовнішні чинники – середовище, школа, сім'я і внутрішні чинники – реальний життєвий досвід дитини, сформовані у нього установки, потреби, мотиви), але і в складності самого процесу розвитку, його багатоплановості, суперечності.

Розробка критеріїв етичного розвитку привертає багато радянських дослідників (А. В. Зосимовський, І. С. Марьєнко, Н. В. Ефременко, Е. В. Бондаревська). А. В. Зосимовський, Т. Е. Конникова рівень вихованості визначають за спрямованістю особистості, Е. В. Бондаревська – за «критерійним відношенням», під яким розуміється відношення школяра до соціального середовища, до праці, суспільства, колективу.

Рівень вихованості у нашому дослідженні розглядався як рівень розвитку етичної сторони особистості дитини і, таким чином, як рівень розвитку його етичної свідомості, етичної поведінки і етичних відчуттів. Ці рівні можуть не співпадати, між ними існують складні взаємозв'язки, складові структури особистості. Тому показником етичного розвитку буде не тільки рівень розвитку кожної сторони особистості (свідомість, поведінка, відчуття), але і співвідношення розвитку різних сторін, наприклад свідомості і поведінки, поведінки і відчуттів. Для визначення рівня розвитку кожної сторони особистості існують свої методики, для визначення розвитку всіх сторін особистості і співвідношення результатів необхідні комплекси методик, побудовані на єдиній основі.

У розробці проблеми критеріїв етичного розвитку, на наш погляд, необхідно виходити з рівня вікових можливостей особистості.

І свідомість, і поведінку викликають етичні переживання дитини. Характер переживання (що і як переживається) указує на те, як дитина розуміє обставини, що впливають на неї. Зміст «значущих переживань» буде показником рівня розвитку етичних відчуттів [4, с. 23-24].

Розкриття особливостей формування етичних відчуттів, переконань, навиків і звичок особистості, розробка змісту, форм і методів етичного виховання з урахуванням вікових особливостей – завдання педагогічної науки. Психологія і педагогічна теорія етичного виховання забезпечують всебічне наукове розкриття реального процесу етичного виховання і розвитку сучасних школярів [3, с. 28].

Система виховання підростаючого покоління своєю метою має формування особистості. Значне місце в її структурі займають моральні властивості, які виявляються в свідомості і реалізуються в діяльності і відносинах, в соціальній поведінці. Етичне формування і розвиток особистості відбувається в єдності основних компонентів: соціального середовища, виховання і самовиховання. Функції етичного виховання направлені на внесення до свідомості дитини знань про моральні принципи і норми, на організацію життя школярів і залучення їх в різноманітну діяльність, що формує етичні відносини, в яких відбиваються моральні вимоги суспільства. В сукупності ці функції виконують основне завдання етичного виховання: перетворити уявлення і знання про етичні норми у внутрішні спонукачі розвитку школяра (совість, борг, честь, гідність), в навикі і звички етичної поведінки, невід'ємні для людини якості в системі етичних відносин розвиненого суспільства [4, с. 171].

Етичне формування і розвиток відбувається у дітей на всіх вікових етапах. Наше дослідження показало, що молодший шкільний вік — вік інтенсивного накопичення етичного досвіду. Він формується під впливом зовнішніх чинників і внутрішніх передумов дитини. Між ними відбувається складна взаємодія, що виявляється в їх єдності і суперечності. Зовнішні дії опосередковують спрямованість особистості, її психологічну структуру, характерологічні особливості, стійку мотивацію, які складаються і розвиваються під впливом цих же дій.

Проведене дослідження утвердило нас в тому, що одним з головних завдань педагога – свідоме і цілеспрямоване формування взаємин дітей в процесі діяльності. Їх етичний розвиток багато в чому залежить від того, як складаються ці взаємини саме в школі. Сім'я може компенсувати можливу дефектність цих відносин, але вже для молодшого школяра центром, навколо якого формуються відносини, є шкільне життя, товариші, вчитель, вихователь. Якщо ці відносини складаються відповідно до норм моралі, то процес розвитку проходить успішно. У іншому випадку, коли в сім'ї та у шкільному вихованні відношення складаються на основі різних

норм, формування дитини ускладнюється, відбуваються «помилки», які утрудняють розвиток і створюють об'єктивні умови для можливих відхилень. Вони вже в молодшому шкільному віці можуть бути істотними.

Формування етичного досвіду визначається і внутрішніми умовами – рівнем розвитку етичної свідомості, відчуттів і поведінки, їх взаємозв'язаною і обумовленістю, що і впливає на розвиток морального світогляду.

Успішність засвоєння дітьми етичних знань залежить від різних причин: наскільки зміст учбового матеріалу задовольняє завданням формування етичної свідомості; як вчитель володіє тими методами і прийомами навчання, які дозволяють оптимально реалізувати наявний зміст, нарешті, який рівень розвитку етичної свідомості дітей.

В процесі виховання дитина набуває етичного досвіду безпосередньо з тієї дійсності, в якій вона знаходиться. У освоєнні нею етичного досвіду немає тієї послідовності і дозування знань, як в процесі навчання. Життєві ситуації у кожного складаються по-різному, і кожен із них набувають різного. У зв'язку з цим очевидна необхідність етичних бесід, що мають на меті повідомляти дітям початкових класів моральні знання в певній системі [4, с. 174-175].

Отож, моральні заповіді української народної педагогіки – багате джерело визначення змісту морального виховання людини, починаючи з перших років її життя.

Лише у повсякденному спілкуванні з товаришами та іншими людьми, в процесі досягнення загальних цілей учні можуть глибоко усвідомити норми нашої етики, виробити в собі цивільну свідомість, погляди, переконання, навиків і звичок суспільної поведінки. Громадська думка, що виникає в колективі, служить чинником, сприяючим етичному вихованню і самовихованню учнів.

У зв'язку з цим найбільш загальний шлях етичного виховання – цілеспрямоване створення можливого максимуму сприятливих для етичного розвитку особистості умов. Створення такого роду умов в конкретних життєвих обставинах – це вже багато в чому справа творчості вихователя, що враховує все складне поєднання сил, що взаємодіють в етичному розвитку особистості [5, с. 4].

Формування етичної зовнішності особистості учня здійснюється не автоматично, а шляхом цілеспрямованої і систематичної виховної роботи школи і сім'ї, шляхом самовиховання, яке пов'язане з високим рівнем розвитку самокритики. Боротьба школяра зі своїми недоліками, що поєднується з дією громадської думки і контролю

учнівського колективу, стає закономірністю формування його етичної зовнішності [3, с. 21].

Слід також зауважити, що етичний розвиток – процес змін на духовно-етичному світогляді дитини, в його свідомості, відчуттях і поведінці, з одного боку; з іншого боку, це результат виховання і основний критерій ефективності виховної роботи.

Не можна розглядати ізольовано, роздільно, поза взаємозв'язком систему виховних дій, активність особистості та етичний розвиток дитини. Лише інтегроване знання зовнішнього і внутрішнього дає уявлення про єдиний, цілісний виховний процес. Такий підхід дозволяє розглядати етичне виховання як двосторонній процес, зовнішніх педагогічних дій та внутрішніх чинників розвитку дитини.

Список використаних джерел:

1. Виховання моральності підростаючого покоління: Наук.-метод. посіб. / К. І. Чорна, В. О. Білоусова, Н. І. Ганнусенко, В. А. Киричок, Л. П. Осьмак, В. О. Павленчик, О. Л. Феоктістова, С. Д. Циганок; За ред. К. І. Чорної. – К.: Богдана, 2005. – 288 с.
2. Марьенко И. С. Процесс нравственного воспитания в советской школе. Докт. дис. М., 1970, с. 26.
3. Нравственное воспитание школьников. Под ред. И. С. Марьенко. М., «Просвещение», 1969. – 310 с.
4. Нравственное развитие младших школьников в процессе воспитания. / Под ред. И. А. Каирова, О. С. Богдановой. – М.: Педагогика, 1979. – с. 192.
5. Рувинский Л. И. Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания школьников. – М.: Педагогика, 1981. – 128 с.

In these work psychological and pedagogical bases, criteria and going, open up near cognition of ethics development of personality. Some terms of effective ethics education are examined at school, and also value of maintenance of a moral, ethics educate process for the internal and external factors of development of child of preschool and junior school age.

Keywords: education, personality, ethics development, morality, teacher, school, mutual relations, forming, self-educations, society, influencing, experiencing, consciousness, experience, spirituality.

Отримано: 12.12.2009

УДК 159.9:005.71

В.М. Сич

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРИЙНЯТТЯ УПРАВЛІНСЬКИХ РІШЕНЬ КЕРІВНИКОМ ОРГАНІЗАЦІЇ

В статті з'ясовано сутність процесу прийняття управлінських рішень, проаналізовано результати експериментального дослідження психологічних особливостей прийняття управлінських рішень керівником організації.

Ключові слова: керівник організації, управлінські рішення, прийняття управлінських рішень керівником організації.

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

Планування і прийняття управлінських рішень є процедурами, спрямованими на виявлення розбіжностей між поточним станом справ в організації і його ідеальним баченням, коли встановлюється і розв'язується міра неузгодженості між належним і наявним станом речей.

Планування є однією з пріоритетних функцій управління, яка охоплює процес підготовки до змін, формування майбутніх варіантів дій. Результатом планування є план — система взаємопов'язаних, об'єднаних загальною метою завдань, що передбачають терміни, порядок, послідовність, умови, ресурси (людські, економічні, соціальні) та результат виконання. Він містить компоненти, які потребують розв'язання: що потрібно робити, хто, як і коли буде виконувати цю роботу, якого ефекту (результату) від неї чекати. Складаючи план, керівник повинен уміти прогнозувати і оцінювати майбутнє, готуватись до нього. Потрібно враховувати потенційні можливості організації (здібності та професійну підготовленість учасників управління, морально-психологічний клімат в організації тощо), зміни зовнішнього середовища (вплив на становище організації поведінки клієнтів, конкурентів, зміни законодавства тощо).

Прийняття рішень є завершальною фазою планування і психологічно найскладнішою процедурою, найголовнішим оцінювальним критерієм здібностей, умінь і навичок керівника. Незалежно від схеми управлінської діяльності, ступеня її деталізації, домінування конкретних стадій управління центральною ланкою є прийняття рішень. Від їх зумовленості значною мірою залежать результати діяльності організації.

Необхідно зазначити, що розробка та прийняття управлінського рішення – важлива ланка діяльності будь-якого менеджера. Адже, керівникові доводиться виробляти залежно від

виконання управлінських функцій значну кількість управлінських рішень.

Аналіз відповідної наукової літератури (М.Амстронг, М. Вудкок, Д.Френсіс, Ф. Генов, А.Л.Журавльов, В.П. Казміренко, Л.М. Карамушка, Н.Л. Коломінський, Л.Е. Орбан-Лембрик, В.В. Третьяченко та ін.) показує, що проблема прийняття управлінських рішень є предметом дослідження багатьох вчених. Проте не досить вивченими є аспекти, пов'язані зі специфікою прояву прийняття управлінських рішень в реальній управлінській практиці.

Мета дослідження: визначити психологічні особливості прийняття управлінських рішень керівником організації.

Завдання дослідження:

1. На основі теоретичного аналізу з'ясувати сутність підходів щодо процесу прийняття управлінських рішень, виявити їх структуру, типи та їх особливості.

2. Здійснити емпіричне дослідження психологічних особливостей прийняття управлінських рішень керівником організації.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЕМИ

Основа керівництва будь-якою цілеспрямованою, свідомою й організованою діяльністю – підготовка, вироблення і реалізація рішень [1; 3; 5; 7; 8]. Якщо розглядати керівництво організацією в більш широкому аспекті, то неважко помітити, що прийняття рішень – невід'ємний і домінуючий процес при здійсненні кожної з окремих функцій управління. Якістю стратегічних і поточних рішень, прийнятих керівником, визначається рівень розвитку організації і ступінь її виживання [8].

Перед керівником будь-якого рівня завжди стоять проблеми вибору в умовах більшої або меншої невизначеності, і його успішність залежить від багатьох факторів. Однак вибір – це заключна фаза процесу прийняття рішення, якій передують інші, не менш складні. Перша з них – ретельний добір, обробка й аналіз вихідної інформації з метою вивчення проблеми і самої необхідності ухвалення рішення. Потім настає фаза розробки цілей і альтернатив прийняття рішення. Нарешті, виходячи із задалегідь обумовлених критеріїв, виробляється вибір альтернативи і приймається рішення. Але результатом діяльності керівника є не рішення саме по собі, а його реалізація. Саме від того, яким чином організована і проходить реалізація прийнятих рішень, залежить кінцева ефективність управлінської праці і управлінської діяльності.

Найбільше значення в управлінській практиці мають нестандартні, творчі рішення, що приймаються в умовах великої невизначеності, тобто, коли значна частка необхідної інформації невідома, а результати погано передбачувані. Ці рішення є надскладними для керівників. Вони накладають велику відповідальність і обумовлюють високий ступінь ризику в бізнесі. При управлінні організацією в сучасних ринкових умовах ступінь невизначеності і ризику набагато зростає за рахунок впливу таких факторів, як нестабільність ринкових відносин, політичної і законодавчої ситуації; слабо передбачувана поведінка суб'єктів ринку й інших факторів. Крім того, впровадження новинок науково-технічного прогресу ускладнює і до деякої міри також дестабілізує як виробничо-збутові процеси, так і управління ними [2].

Прийняття рішень є центральним елементом управлінської діяльності, стосовно якого всі інші можуть розглядатися як допоміжні. *Під прийняттям рішень можна розуміти особливий вид людської діяльності, спрямований на вибір кращої з наявних альтернатив.* Це визначення вказує на три необхідних елементи процесу вибору [4]:

- проблему, що вимагає вирішення;
- людину або колективний орган, що приймає рішення;
- кілька альтернатив, з яких здійснюється вибір.

При відсутності одного з цих елементів процес вибору перестав існувати. Це не означає, що рішення не може бути прийнято, а тільки те, що буде прийнятий принципово інший тип рішення, ніж звичне логічне рішення.

Людина, яка приймає рішення, має право вибору з безлічі альтернатив, несе відповідальність за прийняті рішення і зацікавлена у вирішенні наявної проблеми. Хоча ці припущення очевидні, вони виконуються далеко не завжди. Бувають випадки, коли зовнішні вимоги, вказівки вищестоящих організацій практично визначають дії керівника, нав'язуючи йому вибір певних альтернатив. В інших випадках керівник не бачить проблему або відстороняється від рішення добровільно, тому що не хоче нести відповідальність, і є можливість перекласти її на персонал. У цьому випадку в нього немає мотивації до вирішення проблеми.

На умови вибору впливає новизна розглянутої проблеми. Якщо та сама проблема зустрічається часто, то в керівника виробляються типові методи її рішення. Згодом ці методи можуть ввійти в регламентуючі документи, що визначають рішення – при цьому вибір як такий зникає. Але існують унікальні рішення, коли щораз вибір

з'являється в зовсім іншому вигляді. Це можуть бути нові для керівника об'єкти вибору (варіанти унікальних проєктів), або вибір здійснюється щораз у нових умовах (розробка перспективних планів). Такий вибір є найбільш важким, він вимагає виявлення основних факторів, що впливають на майбутні наслідки рішення, ретельної аналітичної оцінки [6].

МЕТОДИКА ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

Дослідження проводилося на підприємствах м. Кам'янець-Подільського. В процесі дослідження брали участь 60 керівників різних підрозділів.

В процесі експериментального дослідження відбувалося вивчення науково-теоретичної літератури, формувалося уявлення про особливості прийняття управлінських рішень керівником організації в реальній управлінській практиці, на основі чого були відібрані методики, що визначають рівень та особливості прийняття управлінських рішень керівником організації :

- методика „Ваш рівень ефективності управління”;
- методика „Оцінка рівня рішучості керівника”;
- методика „Який ви керівник”.

За методикою „Ваш рівень ефективності управління” керівникам пропонувалося ознайомитись з кожним з поставлених (14) питань і уважно вивчити усі варіанти відповідей на них. Відзначався той варіант відповіді, що найбільшою мірою відповідав переконанням і принципам діяльності керівників організації.

На основі відповідей за шкалою їхньої оцінки визначалася загальна кількість набраних керівниками балів, що дало можливість визначити рівень ефективності їх управлінської діяльності.

За методикою „Оцінка рівня рішучості керівника” керівникам пропонувалося ознайомитись з кожним з поставлених (12) питань і відповісти на них „так” або „ні”.

На основі відповідей за шкалою їхньої оцінки визначалася загальна кількість набраних керівниками балів, що дало можливість визначити рівень рішучості керівника в процесі прийняття управлінських рішень.

За методикою „Який ви керівник” керівникам пропонувалося також ознайомитись з кожним з поставлених (14) питань і відповісти на них „так” або „ні”.

За цією методикою на основі відповідей за шкалою їхньої оцінки визначалася загальна кількість набраних керівниками балів, що дало можливість визначити склад характеру керівника організації.

ОСНОВНІ РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

З огляду на досліджувану проблему важливу роль відводимо особистості керівника організації, який повинен вдало делегувати повноваження, приймати рішення і здійснювати їх.

Наше дослідження насамперед було спрямовано на визначення рівня ефективності управлінської діяльності керівника організації. З цією метою нами була використана методика „Ваш рівень ефективності управління”.

Як свідчать результати дослідження (рис. 1), тільки у 15% керівників організації виявлений високий рівень ефективності управління. Це вказує на те, що ставлення цих керівників до управлінської діяльності і стиль їхньої роботи найбільшою мірою відповідають вимогам, що пропонуються до сучасного керівника. Розвинуте новаторське ставлення до справи, створення в колективі творчої обстановки, орієнтація на гранично високі результати – ось їх життєвий принцип. Разом з тим, їм належить звернути увагу на зайвий максималізм у рішенні багатьох питань, що може викликати спробу виконання непосильних задач, переоцінку своїх реальних можливостей. Ці керівники „горять” на роботі, в ім'я справи готові на ризик і самопожертву і вимагають цього ж від своїх підлеглих, що в ряді випадків може привести до ускладнення взаємин у підлеглому колективі.

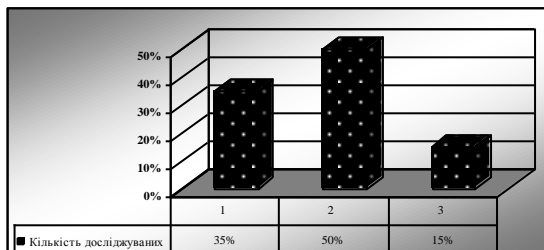


Рис. 1. Рівні ефективності управління керівників організації

- 1 – низький рівень;
- 2 – середній рівень;
- 3 – високий рівень.

З рис. 1 видно, що у половини керівників організації наявний середній рівень щодо ефективності управління (50%). Ці дані свідчать про те, що у цих керівників є всі задатки для того, щоб бути сучасним керівником. Вони досить демократичні в спілкуванні з колегами і підлеглими, які у них бачать грамотного ефективного

керівника, що завоював авторитет не шляхом створення наказової, кабінетної системи управління, а своїми діловими якостями, творчим ставленням до справи, зацікавленістю як в успішній роботі всього очолюваного ними колективу, так і в успіхах кожного зі співробітників. Вони реально оцінюють свої потенційні можливості керівника-менеджера, намагаючись надмірно не ризикувати.

Результати дослідження виявили, що значна частина досліджуваних мають низький рівень ефективності управління (35%).

Це говорить про те, що дані керівники є прихильниками стереотипів традиційного авторитарного управління, не завжди в стані виважено оцінити ситуацію, що створилася, узяти на себе ризик при прийнятті самостійного управлінського рішення, повести за собою трудовий колектив. У них виробилася звичка йти від вирішення великих проблем, ховатися за рішенням незначних, тимчасових задач, нездатність упорядкувати свою працю і спосіб життя, які заважають висуванню зважених довгострокових цілей і реалізації гнучкої тактики їхнього досягнення. Таким керівникам необхідно багато в чому переглянути свої погляди і підходи до управлінської діяльності, у противному випадку у них можуть виникнути складності при виконанні виробничих завдань, а також при формуванні особистих взаємин зі своїми підлеглими і товаришами по службі.

Далі ми здійснили дослідження рівня рішучості керівника в процесі прийняття управлінських рішень за методикою „Оцінка рівня рішучості керівника” (див. рис. 2).

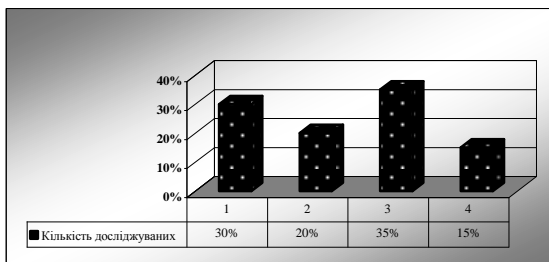


Рис. 2. Рівні рішучості керівників організації

- 1 – низький рівень;
- 2 – нижче середнього рівня;
- 3 – середній рівень;
- 4 – високий рівень.

Як видно з рис. 2 30 % керівників організації мають низький рівень рішучості, що вказує на те, що вони дуже нерішучі. Вони постійно й з будь-якого приводу довго і болісно зважає всі „за” і „проти”. Якщо їм вдається перекласти прийняття рішення на плечі іншого, вони зітхають з величезним полегшенням. Перш, ніж зважитися на якийсь відповідальний крок, ці керівники довго радяться і найчастіше приймають половинчаті рішення. На зборах і нарадах вони воліють відмовчуватися. Через таку „над обережність” з ними важко працювати. Хоча дані керівники і мають знання, ерудицію, досвід, однак нерішучість набагато знижує їх коефіцієнт корисної дії. На таких людей важко покластися в серйозній справі, вони можуть і підвести.

І насамкінець, ми здійснили дослідження на визначення складу характеру керівника організації за методикою „Який ви керівник” (рис. 3).

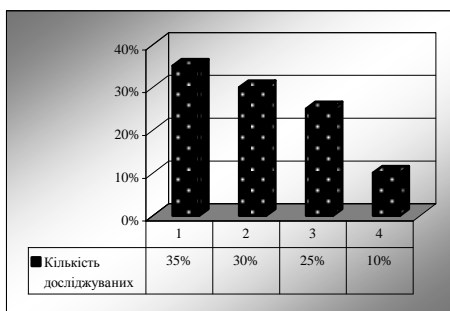


Рис. 3. Визначення складу характеру керівника організації

- 1 – керівник-фахівець;
- 2 – посередній склад характеру;
- 3 – керівник-організатор;
- 4 – сильний склад характеру.

За цією методикою нами було виявлено (див. рис. 3), що 35% керівників організації за складом характеру в більшому ступені фахівці, чим адміністратори. Тому, якщо у них знайдеться можливість перейти на таку посаду, як, наприклад, головний фахівець (інженер, технолог, металург і т.п.) – не треба вагатися.

Результати дослідження зафіксували, що 30% керівників організації мають посередній склад характеру. Це означає, що не можна сказати, що вони сильні керівники, але якщо в очолюваному

ними колективі справи йдуть у загальному нормально, то краще їм нічого не починати. Не варто також погоджуватися переходити в інший колектив, а от до думки членів їхнього колективу і вищестоящих керівників їм варто прислухатися більш уважно, ширше використовувати колективні форми прийняття управлінських рішень, більше уваги приділяти кадровим питанням.

З рис. 3 видно, що 25% керівників відносяться до типу „керівник-організатор”. Такі керівники уміють сконцентрувати сили на найбільш важливих і відповідальних проблемах. Їхня сила в тому, що вони ніколи не йдуть на поводу в поточних справах, уміють відокремлювати головне від другорядного, будь-що-будь, домагаються рішення основних, принципових питань. При цьому їх не зупиняє можливість конфлікту чи стягнення. Справи в очолюваному ними колективі, як правило, йдуть досить успішно. Їм належить надати тільки одну пораду: не запускати поточні справи, хоча це і не так просто. Намагайтеся частково передоручати їхнє виконання своїм заступникам чи провідним спеціалістам.

Як видно з рис. 3 тільки 10% керівників організації мають сильний склад характеру. Можна зазначити, що вони відносяться до дуже сильного типу керівників, здатних досягти значних, а іноді і видатних успіхів. При необхідності вони можуть вивести з прориву відстаючий підрозділ. Разом з тим, їм надзвичайно важко працювати з текучкою, щодня виконувати рутинну управлінську роботу. Вони постійно шукають гострих ситуацій, прагнуть до перебудов і перетворень, орієнтовані на ділову кар'єру. Володіючи необхідними управлінськими здібностями, вони проте не завжди вдало адаптуються в різних ситуаціях. Цьому перешкоджає їхня зайва категоричність в оцінках і судженнях, а також зайва різкість у відносинах з вищестоящими керівниками. Це є також причиною того, що практично всі заходи, проведені з їхньою участю, не застраховані від виникнення зайвих спорів і навіть конфліктних ситуацій. Тому їм можна порадити, щоб вони у більшому ступені враховували думку своїх колег, особливо при прийнятті відповідальних рішень. Їм не слід намагатися скрізь і в усьому покладатися на свою безпомилковість – вона може їх підвести.

ВИСНОВКИ

Порівняльний аналіз результатів дослідження психологічних особливостей прийняття управлінських рішень керівником організації за методиками „Ваш рівень ефективності управління”, „Оцінка рівня рішучості керівника” та „Який ви керівник” показує,

що в цілому більшість керівників мають середній та низький рівень готовності до прийняття ефективних управлінських рішень. Тому, на наш погляд, з такими керівниками необхідно здійснювати відповідну консультативну роботу в умовах здійснення ними управлінської діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

1. Гершунский Б. С. Прогностика управленческих решений в образовании // Сов. педагогика. – 1988. – № 1. – С. 50-56.
2. Заінчківська Т. Є. Психологічні особливості прийняття управлінських рішень в системі середньої освіти // Психологічна підготовка педагогічних кадрів. – Запоріжжя: Наук.-метод. центр міськво, 1994. – Ч. 2. – С 34-35.
3. Как использовать силу ума для решения проблем и принятия решений при помощи «мозгового штурма» // Скотт Дж. Т. Сила ума: описание пути к успеху в бизнесе. – К.: Внешторгиздат, 1991. – С. 141-144.
4. Капитанчук Ю. Б. Помощь руководителю в принятии решений: методика баласных листов // Журнал практического психолога: тематический выпуск: Организационная психология и организационное консультирование. – 2000. – № 5-6. – С. 135-137.
5. Карамушка Л. М. Психологія розробки та прийняття управлінських рішень // Психологічні основи менеджменту освіти: Програма. – Київ: Ін-т підвищ, кваліф. керівних кадрів освіти, 1994. – С 6-8.
6. Необходимость принятия решения // Запверт Л. Ваше время – в ваших руках: Советы руководителю, как эффективно использовать рабочее время: Пер. с нем. – М.: Экономика, 1991. – С. 98-122.
7. Преодоление проблем и принятие решений. Эффективные механизмы урегулирования кризисов // Петрова Н. П. Тренинг для победителя. Самоменеджмент эпохи Интернет. – СПб.: Речь, 2002. – 216 с.
8. Принятие решений – простое дело // Зигерт В., Ланг Л. Руководитель без конфликтов: Сокр. пер. с нем. – М.: Экономика, 1990. – С. 317-322.
9. Процессы принятия решений // Гибсон Дж. Л., Иванцевич Д. М, Доннелли Д. Х.-мл. Организации: поведение, структура, процессы: Пер. с англ. – 8-е изд. – М.: ИНФРА-М, 2000. – С. 553-573.

In article the essence of process of acceptance of the administrative decisions is found out, the results of an experimental research of psychological features of acceptance of the administrative decisions by the chief of organization are analysed.

Key words: the chief of organization, administrative decisions, acceptance of the administrative decisions by the chief of organization.

Отримано: 28.11.2009

УДК 159.937

В.О. Сич

ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ОРГАНІЗАЦІЙНОГО КЛІМАТУ ТА КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ НА ПІДПРИЄМСТВІ

У статті відображено наукові підходи до вивчення організаційного клімату та організаційної культури. Відзначено результати дослідження рівня організаційного клімату та організаційної культури в колективному швейному підприємстві.

Ключові слова: культура, клімат, організаційна культура.

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

Ефективність управління сучасними організаціями значною мірою залежить не тільки від урахування їхніми керівниками психологічних особливостей індивідуальних об'єктів управління (соціальних позицій та ролей окремих працівників організації, особливостей мотивації їх діяльності та поведінки), а й від уміння управлінського персоналу діагностувати психологічні характеристики групових об'єктів управління (якими є колективи організації), зокрема, враховувати особливості психологічного клімату колективу та прогнозувати його розвиток.

Відповідно до існуючих у психології підходів [1; 3; 5; 8; 9] психологічний клімат організації можна визначити як переважаючий відносно стійкий психічний стан (настрій) колективу, що відображає особливості його життєдіяльності. Як синонім даного поняття в психологічній літературі часто використовують поняття «морально-психологічний клімат», «соціально-психологічний клімат», «моральна атмосфера», «духовна атмосфера» тощо.

Необхідно зазначити, що стиль людських взаємодій відбивається не тільки в організаційному кліматі, але й в організаційній культурі.

Вивчення організаційної культури – порівняно новий напрямок в організаційній психології, який прийшов на зміну традиційним дослідженням соціально-психологічного клімату організації. В основі теорії даного підходу лежать передумови, які радикально відрізняють їх від основних шкіл організаційної науки. Першою серйозною теоретичною роботою з проблеми вважається книга відомого американського спеціаліста в сфері організаційної психології Е. Шейна „Організаційна культура та лідерство” [10]. В теперішній час організаційно-культурний підхід – один з найбільш популярних напрямків у вивченні організації та управління.

Організаційна культура – це система відносин між людьми, яка протягом часу формує, а потім підтримує у членів організації унікальну загальну для них психологію, що проявляється в колективних цінностях, переконаннях, традиціях і нормах поведінки, в загальноприйнятих значеннях постановки справи, досягнення результату діяльності, що відрізняють дану організацію від інших [2; 4; 6; 7; 10].

Метою нашого дослідження є визначення рівня розвитку психологічного клімату та організаційної культури на підприємстві.

Відповідно до мети поставлені такі **завдання**:

1. Дослідити рівень розвитку соціально-психологічного клімату в організації.
2. Визначити особливості управлінських цінностей сучасного керівника як важливого фактору формування та розвитку організаційної культури.
3. Визначити рівень організаційної культури підприємства, привабливості культури та привабливості праці для персоналу організації.

МЕТОДИКА ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

Для нашого дослідження ми обрали ряд методик, які найбільш ефективно дають можливість виміряти рівень розвитку психологічного клімату та організаційної культури на підприємстві:

- методика „Аналіз та оцінка соціально-психологічного клімату в колективі”, яка дає можливість виявити рівень сприятливості соціально-психологічного клімату в колективі, а також з’ясувати „бачення” членами колективу „реальних” та „ідеальних” показників клімату;
- „Аналіз цінностей керівника”, яка спрямована на визначення особливостей управлінських цінностей сучасного керівника як важливого фактору формування та розвитку організаційної культури;

- методика „Рівень організаційної культури”, яка дозволяє визначити рівень організаційної культури підприємства за основними напрямками: трудова діяльність, комунікації, управління, мотивація і мораль;

- методика „Оцінка привабливості культури організації”, яка направлена на визначення привабливості культури та привабливості праці в організації.

Експериментальне дослідження психологічного клімату та рівня організаційної культури нами було здійснено у вересні-жовтні 2008 р. в трудовому колективі Кам’янець-Подільського колективного швейного підприємства.

ОСНОВНІ РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

В результаті проведеного дослідження, було встановлено, що в трудовому колективі швейного підприємства соціально-психологічний клімат є сприятливим, але в деякій мірі нестабільний. Спостерігаючи за діяльністю трудового колективу, нами було виявлено, що всі працівники займають певну позицію, спільно виконують свою працю, та впливають безпосередньо один на одного, під час праці контактують один з одним, в разі потреби допомагають один одному. Для спільної праці вони об’єднуються в одне ціле і формують міжособистісні взаємовідносини між собою.

Для вивчення та визначення психологічного клімату, була використана методика „Аналіз та оцінка психологічного клімату”, за допомогою якої було виявлено рівень сприятливості психологічного клімату, та на що працівники зосереджені: на «працю» чи на «відносини», було з’ясоване їхнє реальне та ідеальне бачення.

Результат діагностики „Аналіз та оцінка психологічного клімату в колективі” показані в табл. 1.

Таблиця 1

Оцінка психологічного клімату в колективі

Кількість опитуваних	Сума балів за позначкою «Х»	Сума балів за позначкою «0»
1	49	64
2	47	50
3	59	57
4	69	72
5	57	62
6	68	64
7	80	76
8	52	53
9	60	61
10	63	83

11	78	92
12	44	73
13	58	72
14	60	80
15	51	72
16	74	79
17	54	57
18	59	61
19	54	59
20	47	68
	$\Sigma = 1183$	$\Sigma = 1355$

$$M = \frac{X}{0} = \frac{1183}{1355} = 0,87 \approx 1$$

Як свідчать дані табл. 1 рівень сприятливості психологічного клімату в колективному швейному підприємстві становить 0,87, що за діагностикою близько до 1.

Отже, результати дослідження вказують на те, що соціально-психологічний клімат в колективному швейному підприємстві є сприятливим.

Також з табл. 1 видно, що „реальний” соціально-психологічний клімат (в середньому 59,2 балів) трохи нижчий за „ідеальний” соціально-психологічний клімат (в середньому 67,8 балів).

Стосовно основних складових соціально-психологічного клімату „орієнтації на справу” та „орієнтації на людей”, то експериментальні дані свідчать про те, що у членів колективу дещо переважає орієнтація на людей (в середньому 35 балів) порівняно з орієнтацією на справу (в середньому 22 бали) (рис. 1).

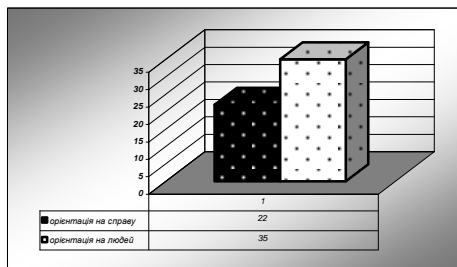


Рис. 1. Особливості орієнтації членів колективу на справу та на людей (в середньому, в балах)

Таким чином, дані експериментального дослідження вказують на те, що в колективному швейному підприємстві наявний сприятливий психологічний клімат. Члени колективу уповільнені у

своїх діях, конфлікти відсутні, але активність втрачена, робота в цілому не рухається. Всі один одним задоволені, робочий день проходить в приємних контактах і спілкуванні.

Потрібно зазначити, що організаційна культура, з погляду соціально-психологічного та етнокультурного підходів до її вивчення, є сукупністю психологічних параметрів (загальнолюдських і *професійних цінностей* і цілей, норм, правил, кодексу поведінки, почуттів, переконань, установок, міжособистісних стосунків, уявлень про способи спільної діяльності, мотивів трудової поведінки), що, взаємодіючи, характеризують групову діяльність людей в межах одного колективу відповідно до мети організації, що стала метою спільної діяльності. Вищезазначені складові організаційної культури сприймаються і передаються співробітниками на свідомому і, що важливо, на підсвідомому рівнях. На наш погляд, психологічні спрямованості саме на людський фактор в організації. Як утворення психіки працюючих разом людей організаційна культура еволюціонує завдяки людям, їхній діяльності і, врешті-решт, впливає на свідомість працівників: мислення, *цінності*, мораль, поведінку, професійну самооцінку, мотивацію, задоволеність роботою і у стосунками в колективі.

Незважаючи на наявність у сучасній літературі з проблем організаційної культури різноманітних визначень і тлумачень цього явища, в них є спільні моменти. Так, більшість дослідників підкреслюють, що організаційна культура насамперед є спільною системою цінностей, цілей, норм, уявлень та переконань про способи діяльності [1].

Цінності (або ціннісні орієнтації), яких може притримуватися індивід в організації, є категорією, що завжди включається авторами у визначення організаційної культури. Цінності орієнтують працівника в тому, яку поведінку варто вважати допустимою чи недопустимою. Поняття „цінності” формулюється в контексті організаційної психології як „організаційні цінності”, тобто як „предмети і явища організаційного життя, суттєво важливі для духовного життя працівників” [2]. Цінності виявляються тією ланкою, котра пов'язує організаційну культуру з духовним світом особистості, керівника – зі співробітниками, індивіда – з колективом; мету діяльності організації – з її результатом тощо.

Е. Шейн, розглядаючи три рівні сприйняття організаційної культури (поверхневий, внутрішній і глибинний), вказує, що на другому, внутрішньому рівні, вивченню піддаються „*цінності* й

вірування, які поділяються працівниками в організації відповідно до того, наскільки ці цінності відображуються в символах і мові” [3, с. 386]. Сприймання цінностей і переконань має свідомий характер і залежить від бажання людей. Значний вплив на формування цього рівня роблять погляди, життєве та професійне кредо керівника-лідера, його управлінська культура. Управлінська культура керівника також є складовою організаційної культури і оцінюється як низька або висока культура прояву ділових якостей керівника: компетентності, професіоналізму, навичок міжособистісного спілкування, *системи цінностей*, морального образу і особистісних якостей лідера [4].

Отже, враховуючи, що: (1) організаційні цінності є базовою складовою організаційної культури; (2) особисті цінності керівника формують його управлінські цінності і впливають на організаційні цінності, нами була розроблена анкета з метою *визначення особливостей управлінських цінностей сучасного керівника як важливого фактору формування й розвитку організаційної культури*.

Працівникам колективного швейного підприємства потрібно було написати від 3 до 5 цінностей, якими керівник керується у своїй управлінській діяльності. Також потрібно було дати відповіді на питання анкети:

- Чи знаєте Ви про цінності, які пропагуються керівником у колективі?
- На скільки відсотків Ваші цінності співпадають з цінностями керівника ?
- Якими засобами керується керівник, щоб довести свої управлінські цінності до колективу?

Ця процедура є водночас і діагностичним (констатуючим) компонентом, і корекційно-розвивальним (формуючим) компонентом. Роль першого полягає у визначенні працівниками управлінських цінностей як базової складової структури організаційної культури. Роль другого компоненту – у тому, що у процесі анкетування зміст управлінських цінностей усвідомлюється і формулюється, а також встановлюється психологічний зв’язок між особистістю керівника, колективом і діяльністю організації.

Узагальнення результатів наших занять дозволило зробити висновки щодо змісту управлінських цінностей сучасних керівників і визначити домінуючі. Обробка отриманих даних проводилася методом факторного аналізу. Всього керівниками та працівниками було визначено 48 цінностей, якими керівники повинні керуватися в управлінській діяльності. Нами було проведено лінгвістичний (а

саме: лексичний) відбір цінностей, і деякі з них об'єднані в один термін. Наприклад, „людянність – гуманізм”, „динамізм – оперативність”, „демократизм – колегіальність” тощо. У результаті рангової оцінки визначено 9 груп домінуючих управлінських цінностей (див. табл. 2).

Визначені управлінські цінності в результаті застосування факторного аналізу було поділено на 5 основних груп. У першу групу „Ділові цінності” увійшли якості особистості, що дозволяють бути добрим працівником: *компетентність, творчість, ентузіазм, вимогливість, відповідальність об'єктивність, професіоналізм, результативність, діловитість* тощо. Такі цінності працівники бажали б бачити у себе і своїх керівників.

До другої групи віднесено якості, які ми узагальнили поняттям „Духовні загальнолюдські цінності”: *віра, чистота помислів, гуманізм, мудрість, надія, чесність, порядність, терпіння.*

Таблиця 2

Домінуючі управлінські цінності

Ранг	Відсоток виборів	Управлінські цінності
1	39,0%	Гуманізм
2	28,0%	Дисципліна
3	25,0%	Взаємоповага, справедливість
4	22,0%	Порядність
5	19,4%	Демократизм
6	16,7%	Терпіння, розуміння, доброта
7	13,9%	Вимогливість, відповідальність
8	11,0%	Результативність
9	8,3%	Віра, чесність, працьовитість, підтримка, оперативність, комунікабельність
10	5,5%	Професіоналізм, впевненість, мудрість, наполегливість, допомога, тактовність, пунктуальність, законність
11	2,8%	інші

Третю групу – „Комунікабельність” – склали якості, які є необхідними для ефективного спілкування: *щирість, взаємоповага, взаєморозуміння, довіра, підтримка, тактовність*. У четверту групу – „Дисципліна” – увійшли такі професійні якості, як *виконавчість, пунктуальність, організованість, законність*. До п'ятої групи віднесено невелику кількість цінностей, які визначають особисті вольові якості (рішучість, впевненість, наполегливість), але вибори

цих цінностей достатньо часті для того, щоб створити з них окрему групу – „Вольові якості”.

Таким чином, потрібно зазначити, що на сучасному етапі реформування організаційних процесів керівництво колективного швейного підприємства усвідомлено почали проповідувати цінності гуманізму й професійності у виробничому колективі. Але постає інша проблема: що ж заважає організації бути ефективно керованою? З якими труднощами зустрічаються управлінські цінності керівника на етапі впровадження у колектив? Чи володіють керівники знаннями і уміннями передачі своїх управлінських цінностей співробітникам?

Далі нами було здійснено дослідження рівня організаційної культури у колективному швейному підприємстві за допомогою методики „Рівень організаційної культури” (табл. 3).

Таблиця 3

Рівень організаційної культури за основними напрямками

Кількість опитаних	Напрямки організаційної культури				Сума балів за всіма напрямками
	Робота	Комунікації	Управління	Мотивація і мораль	
1	38	34	42	51	165
2	37	40	40	54	171
3	34	38	38	48	158
4	35	36	37	52	160
5	36	40	40	50	166
6	34	37	42	49	162
7	32	36	36	54	158
8	34	39	43	48	164
9	32	38	38	56	164
10	35	41	45	51	172
11	34	42	37	47	160
12	37	38	38	52	165
13	38	40	40	49	167
14	40	41	42	50	173
15	41	39	37	52	169
16	34	38	36	56	164
17	35	42	39	49	165
18	36	39	37	47	159
19	33	38	40	51	162
20	34	37	38	48	157
В середньому	35,4	38,7	39,3	50,7	164

В результаті експериментального дослідження було встановлено, що загальний показник організаційної культури в даному колективі знаходиться на середньому рівні (164 бали).

Проте за окремими судженнями було виявлено надто низькі показники. Так, було виявлено, що на підприємстві не всі, хто бажає, можуть придбати нові спеціальності; слабо заохочується запопадливість і ініціатива; не у всіх підрозділах налагоджена розумна система висування на нові посади; трудове навантаження завищене; не завжди продумано оцінюється професійна діяльність працівників; не всі працівники беруть участь у прийнятті рішень та не практикується делегування повноважень на нижчі ешелони управління.

Також ми визначали рівень організаційної культури за такими основними напрямками: трудова діяльність, комунікації, управління, мотивація і мораль (табл. 4).

Таблиця 4

Рівень організаційної культури за основними напрямками

Напрямки організаційної культури	Сума балів за напрямками	Середній бал за напрямками
Робота	35,4	5
Комунікація	38,7	6,5
Управління	39,3	4,9
Мотивація і мораль	50,7	6,3

Так, за напрямками комунікації та мотивація і мораль виявлено мажорний стан в колективі, що вказує на те, що на підприємстві на належному рівні культивуються різні форми і методи комунікацій (ділові контакти, збори, інформаційні роздруківки), ініціатива працівників певним чином заохочується, в підрозділах переважає кооперація і взаємоповага між працівниками.

Проте за напрямками трудова діяльність і управління виявлено помітну зневіру.

Це свідчить про те, що в колективі з часом можлива поява неблагополучного стану справ за цими напрямками. Тому своєчасно прийняті міри можуть запобігти сповзанню підприємства в кризовий стан.

Таким чином, роботу з оздоровлення підприємства потрібно починати саме за такими напрямки як трудова діяльність і управління. Цілеспрямована робота за цими напрямками може сприяти підняттю індексу „організаційна культура” загалом.

І, насамкінець, нами за методикою „Оцінка привабливості культури організації” було визначено привабливість культури та привабливість праці в організації (табл. 5).

Таблиця 5

Оцінка привабливості організації культури

Фактори організаційної культури		Оцінка організаційної культури „реальної” організації (M ₁)	Оцінка організаційної культури „ідеальної” організації (M ₂)	Оцінка привабливості організаційної культури (M ₁ -M ₂)
1. Зміст роботи	1.1. Потреба в творчій і напруженій роботі	4,75	7	-2,25
	1.2. Потреба в простій роботі	3,25	6,5	-3,25
2. Утилітарні потреби	2.1. Хороші умови роботи	5,75	9,75	-4
	2.2. Матеріальне і фінансове забезпечення праці	3,5	9,5	-6
3. Потреба у добрих взаємовідносинах		6,25	6,75	-0,5
4. Потреба у визнанні, в особистому авторитеті		8,25	9,5	-1,25
5. Мотивація	5.1. Трудова мотивація працівників	6	8,75	-2,25
	5.2. Участь персоналу в управлінні	6	6,75	-0,75
6. Патріотизм	6.1. Потреба в успіхах організації	5,5	8	-2,5
	6.2. Згуртованість колективу	6,5	8,75	-2,25
7. Організація праці в організації	7.1. Визначеність в організації праці	8,25	8,75	-0,5
	7.2. Невизначеність у праці	4	3,5	0,5

Працівникам та керівникам було запропоновано оцінити організаційну культуру своєї організації. Отримані результати представлені у табл. 5. Ця таблиця об'єднує результати трьох етапів проведеного дослідження. На першому етапі працівники оцінювали організаційну культуру організації, в якій вони працюють („реальна” організація). На другому етапі працівники оцінювали організаційну культуру організації, в якій вони хотіли б працювати („ідеальна” організація). Третій етап полягав у визначенні того, які існують відмінності в уявленнях працівників між „ідеальною” та „реальною” організаціями.

Характеристика організаційно культури зводиться до 12 факторів, які об'єднуються у сім основних груп. Максимальний показник за кожним фактором дорівнює 10 балів.

Як свідчать дані табл. 5, наявні незадоволеність, непривабливість організаційної культури в колективі швейного підприємства за більшістю факторами.

Це вказує на те, що працівники прагнуть до певних змін в організації; щоб праця була різносторонньою, в ній завжди було щось нове і цікаве; щоб вона заставляла думати, вимагала творчого підходу. Також працівники бажають покращення санітарно-гігієнічних умов праці; мати хороше приміщення для роботи, зручні меблі та сучасне устаткування.

Незадоволені члени колективу матеріальним та фінансовим становищем; вони не вчасно отримують заробітну плату; не мають можливості працювати на різних робочих місцях, операціях, оволодіти суміжними професіями і тим самим підвищити свою кваліфікацію.

Бажають співробітники, щоб керівництво постійно влаштовувало у вихідні та святкові дні різні заходи, в яких могли б брати участь всі співробітники із своїми сім'ями.

Проте, потрібно зазначити, що результати дослідження за окремими судженнями свідчать про те, що в колективі наявні теплі і дружні взаємовідносини між людьми; більш здібні і старші співробітники здійснюють підтримку менш досвідченим і молодим співробітникам; в колективі відсутні приховані взаємовідносини і боротьба співробітників між собою. В організації кожен співробітник особисто зацікавлений в рості виробництва і якості своєї праці, шукає способи зниження непродуктивних затрат в своїй праці, більшість з них зацікавлені в підвищенні прибутку всієї організації, хоча вони ще не готові вкласти частину своєї зарплати в майбутній розвиток підприємства. Більшість співробітників розуміють необхідність формування команди і хороших взаємовідносин в організації, хоча не всі вони націлені на досягнення цілей організації.

Також необхідно зазначити, що на підприємстві перед кожним підрозділом завжди ставляться конкретні цілі та завдання; в підрозділах відсутня позаурочна робота (більше 8 годин в день) і робота у вихідні дні; робота в колективі завжди йде по завчасно відомому плану і графіку; робота співробітників регламентована посадовими інструкціями, в яких чітко вказані функціональні обов'язки та відповідальність. Працівники завжди знають, що конкретно чекає від них і їхньої роботи керівництво; більшість співробітників впевнені, що вони і завтра будуть тут працювати; порядність працівника, якість і стаж роботи гарантують його від звільнення.

ВИСНОВКИ

1. В результаті експериментального дослідження було виявлено, що рівень сприяливості психологічного клімату в колективному швейному підприємстві становить 0,87, що за діагностикою близько до 1. Це вказує на те, що соціально-психологічний клімат в колективному швейному підприємстві є сприятливим.

Також встановлено, що „реальний” соціально-психологічний клімат (в середньому 59,2 балів) нижчий за „ідеальний” соціально-психологічний клімат (в середньому 67,8 балів).

Стосовно основних складових соціально-психологічного клімату „орієнтації на справу” та „орієнтації на людей”, то експериментальні дані свідчать про те, що у членів колективу дещо переважає орієнтація на людей (в середньому 35 балів) порівняно з орієнтацією на справу (в середньому 22 бали).

2. В ході дослідження особливостей управлінських цінностей сучасного керівника як важливого фактору формування та розвитку організаційної культури, було визначені 5 основних груп управлінських цінностей. У першу групу „Ділові цінності” увійшли якості особистості, що дозволяють бути добрим працівником: *компетентність, творчість, ентузіазм, вимогливість, відповідальність, об'єктивність, професіоналізм, результативність, діловитість* тощо. Такі цінності працівники бажали б бачити у себе і своїх керівників. До другої групи віднесено якості, які ми узагальнили поняттям „Духовні загальнолюдські цінності”: *віра, чистота помислів, гуманізм, мудрість, надія, чесність, порядність, терпіння*.

Третю групу – „Комунікабельність” – склали якості, які є необхідними для ефективного спілкування: *щирість, взаємоповага, взаєморозуміння, довіра, підтримка, тактовність*. У четверту групу – „Дисципліна” – увійшли такі професійні якості, як *виконавчість, пунктуальність, організованість, законність*. До п'ятої групи віднесено невелику кількість цінностей, які визначають особисті вольові якості (*рішучість, впевненість, наполегливість*), але вибори цих цінностей достатньо часті для того, щоб створити з них окрему групу – „Вольові якості”.

3. Дослідження рівня організаційної культури у колективному швейному підприємстві виявило, що загальний показник організаційної культури в даному колективі знаходиться на середньому рівні (164 бали).

4. Дослідження привабливості культури та привабливості праці в організації за методикою „Оцінка привабливості культури організації” виявило, що за більшістю факторами в колективі швейного підприємства наявні незадоволеність, непривабливість організаційної культури.

Потрібно зазначити, що управлінські цінності керівника впливають на формування організаційної культури і визначають її зміст (домінуючий тип), а отже, потрібна спеціальна робота щодо створення психологічних умов для позитивної реалізації цього фактору.

Список використаних джерел:

1. Амстронг М. Основы менеджмента: Как стать лучшим руководителем. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – С. 135 – 162.
2. Богданов А.А. Тектология (Всеобщая организационная наука). В 2-х кн.: Кн. 1. – М.: Экономика, 1989. – С. 69-73.
3. Бойко В.В., Ковалев А.Г., Панферов В.Н. Социально-психологический климат коллектива и личность. – М.: Мысль, 1983. — 207 с.
4. Джорж Дж. М., Джоунс Г.Р. Организационное поведение. Основы управления. – М., 2003.
5. Истратова О.Н. Справочник психолога-консультанта организации / О.Н. Истратова, Т.В. Эксакусто. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 638 с.
6. Мильнер Б.З. Теория организаций. – М.: Инфра-М, 2008. – 796 с.
7. Морозова Г.Б. Психологическое сопровождение организации и персонала. – СПб.: Речь, 2006. – 400 с.
8. Ньюстром Дж. В., Дэвис К. Организационное поведение. Поведение человека на рабочем месте. – СПб.: Питер, 2000.
9. Организационная психология / Сост. Л. В. Винокуров, И. И. Скрипюк. – СПб.: Питер, 2000.– 512 с.
10. Психология труда / Ред. К. К. Платонова. – М.: Профиздат, 1979. Психология труда и организационная психология: современное состояние и перспективы развития: Хрестоматия / Сост. А. Б. Леонова, О. Н. Чернышева. – М., 1994.
11. Социально-психологический климат коллектива: теории и методы изучения / Отв. ред. Е.В. Шорохова, О.И. Зотов. – М.: Наука, 1980. – 176 с.
12. Чернышев Л.С., Тимощук Е.И. Организованность и психологический климат //Социально-психологический климат коллектива: теория и методы изучения.– М.: Наука, 1979. – С.59-

68.

13. Шейн Э. Х. Организационная культура и лидерство. – СПб., Питер, 2008. – 336 с.

In the article the scientific approaches to study of an organizational climate and organizational culture are displayed. The results of research of a level of an organizational climate and organizational culture in the sewing collective enterprise are marked.

Key words: culture, climate, organizational culture..

Отримано: 20.12.2009

УДК 159.922.7.-053.5

Н.С.Славина

ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ МОРАЛЬНОЇ РЕФЛЕКСІЇ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Розвиток рефлексії відбувається в онтогенезі. Критичним в цьому плані є підлітковий вік, коли здійснюється остаточний перехід від дитячої спонтанності до усвідомлених форм активності. Тому вивчення особливостей рефлексії здійснюється переважно щодо підліткового та юнацького віку.

Ключові слова: розвиток, рефлексія, онтогенез, молодший шкільний вік.

Саме в ці вікові періоди підростаюча особистість спрямовує особливу увагу на свій внутрішній світ. Проте рефлексія властива і молодшому шкільному вікові, а її розвинені форми безпосередньо пов'язані з високим рівнем саморегуляції поведінки.

Стало загальноприйнятим вважати, що рефлексія є одним з новоутворень молодшого шкільного віку (поряд з довільністю та внутрішнім планом дії). Але ще в 60-х роках ХХ століття питання про рефлексивний розвиток молодих школярів видавалось неправильним. Дослідження Д.Б.Ельконіна та В.В.Давидова показали, що систематичне виконання молодшими школярами розгорнутої учбової діяльності сприяє розвитку в них основ теоретичного мислення та свідомості, провідним механізмом яких є рефлексія. В деяких літературних джерелах рефлексія постає як новоутворення старшого дошкільного віку, а в інших – здатність до рефлексії „виявляють на кожній віковій стадії розвитку дитини, починаючи з віку немовляти”. В таких дослідження рефлексія

розглядається як „атрибутивна характеристика самосвідомості”, як здатність відображати свої фізичні і психічні стани, дії та процеси, уявлення і досвід, які зв’язуючись в єдине ціле, переживаються людиною як цілісність власного образу „Я”.

В дослідженнях вітчизняних психологів виявляються особливості молодшого школяра, які можна розглядати як передумови формування у них моральної рефлексії.

Молодший шкільний вік традиційно вважається одним з найбільш стабільних періодів в житті людини, проте „він багатий прихованими можливостями розвитку”. Виявлення та реалізація подібних можливостей є необхідною умовою підготовки молодшого школяра до відомого своїми труднощами підліткового віку. Така ж особливість стосується і розвитку самосвідомості в цьому віці: „В період від 7 до 12 років процес розвитку самосвідомості здійснюється плавно без помітних стрибків та криз. В цей час накопичуються психічні резерви, які підведуть самосвідомість до найважливішої її генетичної форми із підлітковому віці”. Як показують численні дослідження, при переході від молодшого шкільного до підліткового віку різке зростає кількість випадків асоціальної поведінки. Однією з причин цього явища є те, що яскраво виражене прагнення підлітків до самостійності не забезпечується відповідною здатністю до саморегуляції поведінки, до усвідомлення своїх вчинків та передбачення їх можливих наслідків.

У вітчизняній психології прийнято, що критеріями виділення того чи іншого вікового періоду є соціальна ситуація розвитку, провідна діяльність та особистісні новоутворення в їх динаміці (Л.С.Виготський, Л.І.Божович, Г.С, Костюк).

Соціальна ситуація розвитку визначається поєднанням тих унікальних умов та відносин дитини з оточуючими, які складаються в даному віці і зумовлюють його специфіку. Соціальна ситуація розвитку задає його динаміку на даному етапі і виникнення психологічних новоутворень. Провідний тип діяльності, характерний для кожного вікового періоду, визначає найбільші успіхи у розвитку пізнавальних та особистісних якостей.

Соціальна ситуація розвитку в молодшому шкільному віці характеризується новим ставленням з боку дорослих і новими вимогами, які відповідають статусу молодшого-школяра. Це поєднується з прагненням дитини до зміни свого становища в системі доступних їй соціальних відносин, що проявляється уже до кінця старшого дошкільного віку. Прагнення до виконання нової, суспільно значущої діяльності (якою є учбова діяльність) підготоване усім

попереднім розвитком дитини. Закономірним підсумком такого розвитку є усвідомлення себе як суб'єкта в системі людських стосунків. „Цей рівень розвитку самосвідомості безпосередньо пов'язаний з виникненням такого особливо складного особистісного утворення, як „внутрішня позиція”, що опосередковує поведінку, діяльність і всю систему ставлень дитини”.

Соціальна ситуація розвитку молодшого школяра, пов'язана зі вступом до школи, передбачає встановлення і налагодження нових соціальних зв'язків як з дорослими, так і з ровесниками. Виконання норм і вимог шкільного життя, які є безвідносними щодо кожного конкретного „Я”, і при цьому можливість зберегти власний внутрішній світ, стає реальним, завдяки „переживанню себе як власника таємниці свого Я” [1, с 444]. Таким чином, виникає суперечність: необхідність і готовність молодшого школяра відповідати вимогам і очікуванням інших поєднується з необхідністю захисту свого внутрішнього світу від інших. Саме ця суперечність, на думку Г.С.Абрамової, є головною в психічній реальності молодшого школяра. Ті розв'язання пов'язані зі створенням „міри правильності” в регуляції стосунків в системі Я - інші люди та в регуляції стосунків в системі Я - Я [1, с 446 - 447]. Розв'язання цієї суперечності дає підстави вважати молодший шкільний вік сензитивним для морального розвитку та для розвитку моральної рефлексії зокрема.

Структура „учбової діяльності” включає такі основні компоненти: визначення цілей діяльності, планування, власне виконавський етап, контроль та корекція. Проте, як свідчить практика, в традиційній школі цілісна структура учбової діяльності реалізується не у достатньому обсязі. Найбільш повно молодші школярі оволодівають лише виконавським компонентом учбової діяльності. Вчитель, як правило, сам ставить учневі цілі, сам планує діяльність, сам контролює та оцінює роботу учнів. Така ситуація аж ніяк не сприяє формуванню основних новоутворень молодшого шкільного віку, в тому числі і рефлексії.

Виникнення рефлексії в ході учбової діяльності визначає суттєву перебудову всієї пізнавальної та особистісної сфери молодших школярів. З психологічної точки зору, рефлексія включає такі моменти діяльності як порівняння та співвіднесення її умов та цілей, пошук засобів їх досягнення наявних в ситуації та досвіді суб'єкта, визначення їх достатності (чи недостатності) для досягнення мети, вироблення покрокової стратегії, врахування та обробку зворотного зв'язку. В мислительній діяльності рефлексія виконує відповідальну функцію: вона регулює процес пошуку рішення задачі,

стимулює висунення та зміну гіпотез, що забезпечує функціонування мислення як системи, здатної до саморегуляції.

В дослідженнях, які ґрунтуються на положеннях концепції учбової діяльності В.В.Давидова, здійснена спроба вивчення впливу учбової діяльності на особистісний розвиток молодшого школяра. При цьому підкреслюється, що „не можна протиставити становлення учбової діяльності і розвиток особистості, вважаючи їх незалежними один від одного векторами розвитку, і також не можна спрощено встановлювати прямий зв'язок між рівнем сформованості учбової діяльності та особистісними якостями молодшого школяра”.

Суб'єктом можна назвати того, хто здатний „вступити в особливі стосунки з самим собою, звернутись до самого себе”. Рефлексивне звернення в ході розв'язання задач до підстав власних дій дозволяє визначити межі своїх знань та можливостей. Усвідомлення неповноти знань, недостатньої розвиненості певних якостей – перший крок до встановлення цілей саморозвитку та самовдосконалення. Здатність рефлексивно ставитись до власної діяльності дозволяє „вбудовувати свою життєдіяльність як таку, що розвивається”. Тому, за В.В.Давидовим сутнісною характеристикою особистості стає свобода як „розвинена здатність людини долати перешкоди, діяти не тільки відповідно стереотипам, але й у неповторних ситуаціях”, самостійно і вільно обираючи цілі та засоби їх досягнення.

Розвиток рефлексивної самосвідомості забезпечує здатність дитини до критичного осмислення своїх особливостей та можливостей. Наявність в образі „Я” негативних характеристик, підкріплена об'єктивним самостереженням, сприяє формуванню адекватної самооцінки. В молодшому шкільному віці рефлексія негативних особистісних якостей частіше проявляється в провідній учбовій діяльності. Саме тут механізм рефлексії знаходить підтримку з боку зовнішньої оцінки дорослих та однолітків, а також з боку аналізу об'єктивних результатів власної діяльності та накопиченого досвіду самопізнання. Протягом молодшого шкільного віку рефлексивність самосвідомості розвивається і поступово переноситься в сферу особистісних якостей. Критичне ставлення до власних особливостей та якостей сприяє розвитку толерантного ставлення до інших, яке виражається у здатності сприймати іншу людину як самодостатню і цілісну особистість, не відчуваючи роздратування чи зверхності щодо неї. Це не передбачає нехтування власним „Я” та своїми інтересами, навпаки, є свідченням високого розвитку свідомості та самосвідомості. В зв'язку з цим актуальною

щодо морального розвитку молодшого школяра є проблема адекватності самооцінки. Г.Крайг зазначає, що якщо раніше вчені були більше стурбовані негативним впливом заниженої самооцінки на успіхи в діяльності та поведінці дитини, то останнім часом занепокоєння викликають можливі негативні наслідки завищеної самооцінки. „Коли дітям постійно тлумачать, що в світі не має нічого важливішого ніж те, як високо сама людина оцінює себе, то їм посилають ясне повідомлення, що вони центр Всесвіту. Така підвищена увага до власної думки про себе може штовхнути дітей на шлях соціальної байдужості. Крім того, без об'єктивної зовнішньої системи моральних еталонів, діти не здатні набути чіткого розуміння, що добре, а що погано”. Таким чином, самооцінка повинна формуватись не тільки на основі досягнень дитини в певній сфері діяльності, але й в зв'язку з реалізацією морального ставлення до оточуючих. Моральна рефлексія бере участь у становленні несуперечливої системи ціннісних орієнтацій, забезпечує відповідність поведінки уявленням про себе.

Як зарубіжні, так і вітчизняні автори відмічають, що в молодшому шкільному віці створюються сприятливі умови для розвитку самосвідомості та рефлексії. В періодизації життєвого циклу Е.Еріксона молодший шкільний вік відповідає стадії латентності. Вступ до школи вимагає встановлення нових соціальних зв'язків зі світом. Це важливий час для формування соціальної та психологічної повноцінності – адекватного ставлення до праці. Цей ступінь формування особистості Еріксон вважає вирішальним для соціального розвитку людини, оскільки дитина повинна зробити остаточний вибір між умілістю, повноцінним оволодінням основами трудового соціального досвіду і формуванням необхідних для цього якостей особистості – або соціальною і психологічною неповноцінністю [2, с.233]. З'являється важливе почуття ідентичності себе з певним видом праці, з результатами і процесом створення речі або думки. Конструктивне розв'язування основного конфлікту на цій стадії завершується формуванням важливої людської якості - працелюбності, яка пов'язана зі сприйняттям власного життя як продукту своїх зусиль. В цій якості проявляється ставлення до життя, яке можна висловити так: „Це моє життя” [1, с.448]. Саме в цей час трудові навички дитини, досвід перетворення предметного світу включаються в психологічний простір дитини, сприяючи формуванню способів впливу на власне Я.

Г. Крайг серед здобутків молодшого школяра відзначає удосконалення образу Я, що постачає дитині своєрідний „фільтр”,

через який вона оцінюватиме свою соціальну поведінку та поведінку інших [5, с.508]. Одночасно з'являється здатність до соціального висновку – вміння припускати, що думки іншої людини відрізняються від власних, усвідомлювати, що інша людина здатна уявити хід думок дитини [5, с 528].

Дослідження З.С.Карпенко довели можливість формування у молодших школярів здатності до ціннісного самовизначення: „тенденція до ініціювання морально-мотивованих дій (спрямованих на користь іншим) помітно переважає над тенденцією реалізувати своє право на дію на користь собі” [5, с.27-28]. Одночасно при оцінці особистісних якостей молодші школярі переважно орієнтуються на успіх-неуспіх в учбовій діяльності, що поширюється на інші сфери самореалізації особистості [5,с.27]. Оскільки, перехід від прагматичного до морально-колективістського самовизначення в молодшому шкільному віці є його характерною психологічною особливістю [5, с.28], то, очевидно, саме в цей період створюються сприятливі умови для розвитку моральної рефлексії.

Однією з базових тенденцій особистісного розвитку є наявність сензитивних періодів. Сензитивний період зумовлює своєрідність певного етапу розвитку, наявність особливих можливостей для розвитку тієї чи тієї якості. Психологічні особливості молодших школярів зумовлюють своєрідність їх внутрішнього світу та особливості морального розвитку і моральної рефлексії.

Вразливість та сприйнятливність молодших школярів підкреслюються як безумовні їх переваги [3, с.47]. Враження як сильний і яскраво-насичений образ події, явища, людини призводить по певних суб'єктивних змін у його носія [3, с.46-52]. Ці особливості молодших школярів дають можливість використання таких методів морального виховання як співставлення та осмислення моральних знань з точки зору наявного у дитини життєвого досвіду на противагу тлумаченню, нотаціям та вимогам.

Слід відмітити і таку особливість молодших школярів, як здатність легко засвоювати знання в тому числі і моральні. Одночасно дослідники даного періоду підкреслюють ригідність сприймання та засвоєння знань, авторитарність, яка проявляється в тому, що для дитини не особливо важливим є те, що засвоюється, скільки те, хто подає знання. В молодшому шкільному віці проявляється описаний Ж.Піаже феномен „морального реалізму”, коли важливим є власне виконання моральної норми, часто безвідносно до її змісту. Діти цього віку часто схильні оцінювати вчинки не за їх мотивами, а за їх наслідками. Корекція описаних

особливостей розвитку молодших школярів як один з своїх елементів включає розвиток здатності до моральної рефлексії.

Схильність до поверхневого засвоєння знань в сфері моральності призводить до того, що надійно засвоєні норми та приписи молодший школяр нездатний поширити на нестандартні ситуації. Що стосується виховної роботи з молодшими школярами, то слушно видається думка В.С.Чудновського.

Таким чином, в молодшому шкільному віці створюються сприятливі передумови та виникає об'єктивна необхідність (пов'язана з реаліями сучасної педагогічної практики) морального розвитку дитини, в тому числі і моральної рефлексії, яка є „психологічним знаряддям оволодіння процесом морального розвитку”.

Список використаних джерел:

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: учебник для студентов вузов / Г.С.Абрамова. – М.: Академический Проект, 2001. – 704с.
2. Берцфаи Л.Ф., Романко В.Г. Исследование особенностей рефлексивного контроля / Берцфаи Л.Ф. // Новые исследования в психологии. – №2 (25). – М.: Педагогіка. – 1989. – С.31-34.
3. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович . – М.: Просвещение. 1968. – 464 с.
4. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта / А.В. Брушлинский. – М.: РАН; Институт психологи. –1994. – 108 с.
5. Осницкий А. К. Проблема исследования субъективной активности / А. К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С.5-16.

Development of reflection occurs in ontogenesis. Critical in this regard is adolescence, when is the final transition from children's spontaneity to conscious forms of activity. Therefore, the study of reflection features are mostly for teenagers and adolescents.

Keywords: development, reflection, ontogenesis, junior school age.

Отримано: 18.12.2009

УДК 378.11:005.574

О.С. Толков

ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ УПРАВЛІНСЬКОГО ПЕРСОНАЛУ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНИХ ЗМІН

У статті здійснена спроба проаналізувати особливості діяльності управлінського персоналу вищих навчальних закладів у період інноваційних змін. Розглянуті особистісні характеристики управлінського персоналу вищої школи, необхідні для здійснення процесу введення інноваційних змін.

Ключові слова: управлінський персонал, вищі навчальні заклади, інноваційні зміни.

У сучасних умовах розвитку українського суспільства чільне місце відводиться вищій освіті, яка повсякчас переживає істотні трансформації під впливом об'єктивних та суб'єктивних факторів: розвитком виробничої сфери, збільшенням кількості та якості продукції, потребі у висококваліфікованих фахівцях тощо. Ефективність функціонування вищої освіти, її становище, суспільна вага виступають показниками рівня розвитку держави. Саме тому особливо актуальною постає увага до її проблем та перспектив розвитку. Систематична поява нових методів та форм функціонування системи вищої освіти стала першочерговою умовою її розвитку. Суттєвими постають і питання особистісної складової у процесі управління системою вищої освіти, що створює потребу у вихованні керівників нового типу, здатних професійно та якісно виконувати покладені на них обов'язки, ефективно здійснювати управлінські функції [4, с. 3]. Особливого значення це набуває у процесі введення змін у вищих навчальних закладах, коли від постаті керівника багато у чому залежить кінцевий результат впровадження інновацій, їх якісного застосування.

Управлінський персонал вищих навчальних закладів покликаний реалізовувати нові тенденції у сфері ефективного функціонування вищої освіти. У таких умовах дослідження процесів забезпечення управлінської діяльності стає одним із першочергових завдань організаційної психології.

У деяких наукових джерелах висвітлюються процеси ефективного забезпечення управлінської діяльності у вищих навчальних закладах у період введення інноваційних змін [1-10]. Проте, варто відзначити, що проблематика керівництва вищими навчальними закладами у складний та мінливий час соціально-економічних змін ще не достатньо досліджена. З метою її розв'язання проводилося дослідження у рамках виконання науково-дослідного проекту "Психологічні основи ефективної діяльності організацій в

умовах соціально-економічних змін" (науковий керівник – доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії організаційної психології Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України Л.М. Карамушка). Пріоритетними завданнями дослідження процесів забезпечення ефективної діяльності управлінського персоналу вищої школи у період інноваційних змін були виокремлені:

- дослідження змін у фаховій підготовці керівників вищих навчальних закладів;
- здійснення систематичної самоосвіти та самоменеджменту;
- застосування командних методів здійснення управлінської діяльності;
- раціональне прийняття управлінських рішень;
- підтримка на належному рівні соціально-психологічного клімату у колективі.

Метою даної статті постає дослідження процесів психологічного забезпечення діяльності керівників вищих навчальних закладів.

Розробка означеної проблеми у великій мірі пов'язана з об'єктивними чинниками інноваційних етапів розвитку вищої школи, істотними структурними перетвореннями у їх діяльності та функціонуванні. Принципово нове становище вищої школи обумовлюється необхідністю реагування на зовнішні тенденції, пов'язані з орієнтацією системи освіти на актуальні потреби та запити суспільства. Вища школа у цьому процесі переживає етапи трансформування, зміни функцій, пошуку нових методів навчання і контролю знань, залучення ефективних видів діяльності [1, с. 3].

Управління освітніми організаціями в умовах інноваційних змін потребує якісно нових вимог до управлінського персоналу, який має не лише професійно орієнтуватися у процесах функціонування вищої школи, але й ефективно впливати на співробітників, керувати їхньою діяльністю, формувати позитивний соціально-психологічний клімат у колективі. Оптимізація управлінської діяльності є однією із найважливіших запорук ефективного функціонування вищої школи.

Управлінська діяльність працівників вищих навчальних закладів у час змін зосереджується на введенні різноманітних інновацій, створенні умов для розвитку освітніх установ, забезпеченні їх сталого функціонування. Вона спрямовується на забезпечення процесів ефективного становлення вищих навчальних закладів, що мають розвиватися випереджальними темпами, здійснюючи підготовку фахівців до нових умов діяльності, нового навколишнього середовища. Тому, освітнім менеджерам варто намагатися якнайбільше часу концентрувати на дослідженні новітніх напрямів та

форм діяльності вищих навчальних закладів, забезпечувати керівництво інноваційними змінами, впливати на процеси їх впровадження й реалізації [10, с. 21].

Значні соціально-економічні зміни у країні, перехід до нових форм та напрямів функціонування вищих навчальних закладів висувають якісно нові вимоги до здійснення професійної діяльності керівниками, покращення та систематичне оновлення їх діяльності. Зміна традиційних форм управлінської діяльності виникає під впливом інновацій та нововведень, які покликані підвищити ефективність функціонування вищих навчальних закладів.

Керівний персонал вищих навчальних закладів, у таких умовах, покликаний миттєво реагувати на зміни у функціонуванні освітньої установи, впроваджувати нові шляхи та методи здійснення навчальної і наукової діяльності. Робота управлінського персоналу в умовах інноваційних змін повинна спрямовуватися на застосування новітніх знань, умінь та навичок, необхідних для виконання визначеної соціальної ролі у організації; досягнення запланованих етапів діяльності та отримання позитивних результатів у процесі їх виконання. Щоб ефективно діяти в умовах змін наявність майстерності здійснення ефективної діяльності є життєво необхідною складовою керівного персоналу вищих навчальних закладів.

Підвищенню професіоналізму керівників освітніх установ сприяє:

- психологічне налаштування на впровадження інноваційних методів та форм діяльності в освітній сфері;
- персональна відповідальність керівників за результати впровадження інноваційних змін;
- надання постійної допомоги науково-педагогічним працівникам на шляху введення змін;
- систематичний науковий пошук, спрямований на процеси забезпечення ефективної діяльності освітніх організацій;
- раціональне здійснення процесів самоменеджменту, самоосвіти, самовдосконалення керівних кадрів;
- формування оптимальної моделі керівництва з чітким розподілом й узгодженням компетенції і повноважень, посадових функцій усіх суб'єктів науково-освітньої діяльності університету;
- забезпечення аргументованості й обґрунтованості прийняття управлінських рішень.

Для успішного перебігу інноваційного процесу необхідно, щоб виконавці мали досвід і необхідний рівень кваліфікації, володіли необхідними знаннями та методами розв'язання задач на визначених

етапах інноваційного процесу. Спеціальна підготовка кадрів до інноваційної діяльності та нагромадження досвіду такої діяльності – необхідна умова її успішності.

У процесі виконання управлінських функцій керівний персонал вищих навчальних закладів вступає у взаємодію з великим колом осіб – колегами, підлеглими, іншими керівниками тощо. Вони повинні мати певні особистісні характеристики, які підсилюють довіру та повагу з боку тих, з ким вони вступають у взаємодію. Це необхідно задля того, щоб зменшити опір пропонованим змінам, швидше підготувати персонал освітніх організацій до впровадження інновацій. Цими характеристиками виступають: чесність у стосунках з колегами, почуття обов'язку та відданості справі, всебічна довіра.

Освітні менеджери повинні володіти певним арсеналом знань та здатністю застосування їх у процесах управлінської діяльності. Для цього необхідна наявність високого рівня компетентності, що являє собою сукупність знань, умінь та навичок; здібностей до управлінської діяльності; уміння використовувати сучасні інформаційні технології, засоби комунікації та зв'язку; уміння приймати рішення у динамічних та емоційно насичених ситуаціях, характерних для інноваційного періоду розвитку; систематичне ознайомлення з досягненнями інших діячів ринку освітніх послуг; уміння ефективно планувати та організовувати діяльність освітньої установи; процес делегування повноважень у процесі введення змін найбільш активним працівникам, що зацікавлені у швидкому та якісному розвитку організації.

А.В. Вознюк у своїх дослідженнях узагальнює основні психологічні компетентності керівного персоналу у період змін і зводить їх до наступних [2, с. 3-5]:

- компетенції, необхідні для визначення ціннісних орієнтирів (визначення потреб, мотивів, інтересів і цілей для ефективного розв'язання професійних завдань);
- компетенції, необхідні для встановлення особистісного потенціалу (визначення особистісного потенціалу керівників освітніх закладів через вольову активність, творчість, здатність до управлінської діяльності тощо);
- компетенції, необхідні для здійснення взаємодії (особливості поведінки та комунікації керівного персоналу вищих навчальних закладів у складних умовах функціонування).

У сильних, активних, дієвих керівників освітніх установ мають бути наявні такі особистісні риси, як принциповість у своїх поглядах та позиції, відповідальність перед колегами, тактовність,

вимогливість до себе та до інших, сміливість в управлінській діяльності. Їх відрізняють чесність, людяність, уміння встановлювати контакти з людьми, ефективно впливати на їх поведінку.

Неабияке значення у процесі введення інноваційних змін відводиться авторитету керівника, який обумовлюється не лише його соціальним статусом та роллю в організації, а й особистісними характеристиками, досвідом, високими етичними якостями, організаторськими й комунікативними здібностями, високим професіоналізмом й ерудицією, готовністю до виконання свого професійного обов'язку.

Особистісний потенціал керівників освітніх закладів характеризує внутрішню фізичну та духовну енергію людей, їх діяльну позицію, спрямовану на розвиток установ, відповідності їх функціонування вимогам часу.

М. Вуджок та Д. Френсіс виокремлюють риси, якими мають володіти ефективні керівники. Ними є: енергійність, уміння керувати своїми емоціями, готовність до відкритого викладення власних думок, здатність до зміни власної позиції під впливом аргументів, вміння гарно та лаконічно висловлювати свою думку [3, с. 258].

М.Л. Кубр та Е.І. Комаров виокремлюють чотири типи керівників, які здійснюють процес управління у період інноваційних змін.

До першого типу вченими відносяться особистості, які бажають змін, постійно прагнуть до їх впровадження, але реально не розуміють техніки та методики впровадження інновацій, діяльності у нових умовах розвитку. Вони часто швидко схоплюють інформацію, проте через низький професійний рівень знань щодо практичної організації нововведень не здатні до ефективного здійснення управлінських функцій у час змін.

До другого типу відносяться керівники, які не використовують у своїй професійній діяльності аналітичних матеріалів, не займаються систематичними науковими дослідженнями.

Третім типом виступають керівники із здатністю до аналітичного мислення. Вони можуть самостійно або спільно у команді визначати необхідні зміни, створити образ діяльності закладу у майбутньому, представити конструкцію майбутньої установи після впровадження інновацій.

Четвертим типом є особистості, які наділені якостями осіб із третім типом поведінки. Крім того мають ґрунтовні уявлення про порядок, шляхи та методи впровадження інноваційних змін, вміють

раціонально зорганізувати колектив, згрупувати його з метою ефективного введення інновацій [7, с. 97].

Особливості професійної діяльності керівників освітніх закладів полягають у тому, що вона є складноорганізованою системою і складається з низки взаємопов'язаних компонентів. Окремі компоненти діяльності розрізняють за формою, способами реалізації, часовою характеристикою, функціональною спрямованістю тощо.

Властивими ознаками управлінської діяльності є варіативність, відсутність жорсткої детермінованості подій. Від керівників вищих навчальних закладів повсякчас вимагається діяти одночасно в декількох "вимірах": забезпеченні прогнозування подій у майбутньому, поточному реагуванні на ситуацію, порівнянні прогнозу з фактичним ходом подій, внесенні необхідних коректив. Взаємодіючи з колективом працівників, керівники мають передбачати їх можливу реакцію, реалізовувати прогностичну функцію через безпосередню співпрацю, забезпечувати якісну оцінку відповідності очікувань із фактичною реалізацією процесів введення інноваційних змін. Тому кожен поточний момент діяльності керівника із організації процесу введення змін здійснюється як безперервна проекція і зіставлення майбутнього та минулого у функціонуванні установи.

Аналізуючи вищезазначений теоретичний матеріал, наукові дослідження та літературу варто виокремити такі основні властивості керівників вищих навчальних закладів, що виявляються у процесі введення інноваційних змін. Ними виступають об'єктивне сприймання реальності, здатність до активної взаємодії із працівниками, розвиток творчих здібностей, діалогічна взаємодія з персоналом освітніх організацій, орієнтація на духовні цінності, відносна незалежність від соціального оточення, аналітичність мислення, сприйняття підходів до розв'язання ситуацій іншими членами колективу, надання конкретних та обґрунтованих рішень, систематичне стеження за новітніми розробками у газузі вищої освіти.

Список використаних джерел:

1. Аврамова Е.М. Время перемен: социально-экономическая адаптация населения / Елена Михайловна Аврамова. – М.: Изд-во ИСЭПН РАН, 1998. – 229 с.
2. Вознюк А.В. Особливості психологічних компетенцій працівників освітніх організацій в умовах введення змін // Актуальні проблеми психології. – Т.1: Організаційна психологія.

- Економічна психологія. Соціальна психологія. – Ч.20 / За ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К.: Науковий світ, 2008. – С. 3-6.
3. Вудкок М. Раскрепощенный менеджер. Для руководителя-практика / М. Вудкок, Д. Фрэнсис; пер. с англ. А.В. Берников, А.Ф. Ковалев. – М.: Дело, 1991. – 320 с.
 4. Кабаченко Т.С. Психология управления: учебное пособие / Татьяна Сергеевна Кабаченко. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 384 с.
 5. Карамушка Л.М. Психологічне забезпечення управління змінами в організації: огляд зарубіжних джерел / Л.М. Карамушка // Актуальні проблеми психології. Том I.: Соціальна психологія. Організаційна психологія. Економічна психологія: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д., Карамушки Л.М. – К.: Міленіум, 2006. – Ч.18. – С. 3-10.
 6. Карамушка Л.М. Психологічні особливості введення змін в освітніх організаціях / Л.М. Карамушка // Актуальні проблеми психології. Том I.: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д., Карамушки Л.М. – К.: Міленіум, 2005. – Ч.16. – С. 43-49.
 7. Кубр М.Л. Руководство: управление изменением / М.Л. Кубр, Е.И. Комаров // Управление изменением. – 2000. – № 5. – С. 95-99.
 8. Ньюстром Дж. Организационное поведение. Поведение человека на рабочем месте / Дж. Ньюстром, К. Дэвис; пер. с англ. Е. Бугаева, В. Вольского; под ред. Ю.Н. Каптуревского – СПб.: Питер, 2000. – 448 с.
 9. Организационная психология / [Л.А. Верещагина, П.К. Власов, И.М. Карелина и др.]; под ред. Г.В. Суходольского. – Х.: Гуманитарный центр, 2004. – 256 с.
 10. Стюарт Дж. Тренинг организационных изменений / Джим Стюарт; [пер. с англ. А. Смирнов]. – СПб.: Питер, 2001. – 256 с: ил. – (Серия "Эффективный тренинг").

An attempt to analyse the features of activity of managerial staff of institutions of higher education in a period innovative changes is carried out in the article. Personality descriptions of managerial staff of higher school, necessary for realization of process of introduction of innovative changes, are considered.

Key words: managerial staff, institutions of higher education, innovative changes.

Отримано: 25.12.2009

УДК 159. 019.4– 053.6

О.М.Чайковська

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ДЕВІАНТНИХ ПІДЛІТКІВ

У статті проаналізовано психологічні форми агресивності девіантних підлітків, виявлено міру взаємозв'язку між рівнем агресивності та властивостями темпераменту цих підлітків.

Ключові слова: девіантність, особистість, форма агресивності, агресивність, властивості темпераменту.

Проблема девіантної поведінки учнів – одна з центральних психолого-педагогічних проблем.

За нашими даними, якщо 10 років тому у кожному класі загальноосвітніх навчальних закладів налічувалось у середньому 2-3 девіантних підлітки, то сьогодні відсоток таких дітей сягає більше 50 %. Сучасні підлітки помітно частіше стали демонструвати девіантну поведінку.

Особливу тривогу викликають не тільки відчуженість, підвищена тривожність підлітків, але і прояви їх жорстокості й агресивності.

Ріст агресивних тенденцій у підлітковому середовищі відображає одну з гострих соціальних проблем нашого суспільства, де за останній час різко зросла молодіжна злочинність, особливо злочинність підлітків.

Агресивність в особистісних характеристиках підлітків формується в основному як форма протесту проти нерозуміння дорослих, що проявляється і у відповідній поведінці [1].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив зробити висновок про те, що проблемі агресивності підлітків присвячено праці таких науковців, як Андреева Г.М., Знаков В.В., Левітов М.Д., Петров В.Г., Румянцева Т.Г., Семенюк Л.М., Фельдштейн Д.І. та ін. У центрі уваги дослідників виявились такі аспекти проблеми: біологічні і соціальні детермінанти агресії, механізми її закріплення, умови, які визначають прояви агресії, індивідуальні й статеві особливості агресивної поведінки, методи запобігання агресії. Проте, специфіка

прояву агресивності не розглядалася в руслі проблем девіантних підлітків.

Серед форм агресивних реакцій, що зустрічаються в різних джерелах, необхідно виділити наступні:

- фізична агресія (напад) – використання фізичної сили проти іншої особи;
- непряма агресія – дії, які обхідними шляхами спрямовані на іншу особу (плітки, злобні жарти), вибухи люті (крик, тупання ногами, биття кулаками по столу та ін.);
- вербальна агресія – вираз негативних відчуттів як через форму (крик, виск, сварка), так і через зміст словесних відповідей (погрози, прокляття, лайки);
- схильність до роздратування – готовність до прояву при щонайменшому збудженні запальності, різкості, грубості;
- негативізм – опозиційна манера поведінки спрямована проти авторитету або керівництва. Може наростати від пасивного опору до активної боротьби проти сталих законів і звичаїв [4].

Ті або інші форми агресії характерні для більшості дітей. Проте відомо, що у певній категорії дітей агресія, як стійка форма поведінки, не тільки зберігається, але і розвивається, трансформуючись у стійку якість особистості. Знижується продуктивний потенціал дитини, знижуються можливості повноцінної комунікації, деформується її особистісний розвиток.

Аналіз різних підходів переконує в доцільності розуміти агресивність як цілеспрямовану руйнуючу поведінку, яка суперечить нормам і правилам існування людей у суспільстві, спричинює фізичну шкоду людям чи викликає у них психічний дискомфорт (негативні переживання, стан напруження, страху і т.д.) [5].

Особливо важливим є вивчення агресивності у підлітковому віці. Це пов'язано з тим, що у підлітковому віці не тільки відбувається корінна перебудова психологічних структур, які склалися раніше, але і виникають нові утворення, закладаються основи свідомої поведінки.

Становлення агресивної поведінки у підлітків – складний процес, в якому бере участь багато факторів. Агресивна поведінка визначається впливом сім'ї, ровесників, а також засобами масової інформації. Діти вчаться агресивній поведінці, як шляхом прямих підкріплень, так і шляхом спостереження агресивних дій.

Багаточисельні дослідження показали, що для сімей, із яких виходять агресивні діти, характерні певні особливі взаємовідносини між членами сім'ї. Подібні тенденції психологи описали як «цикл

насилю». Діти схильні відтворювати ті види взаємовідносин, які «практикують» їх батьки між собою. Коли діти виростають і вступають у шлюб, вони вже у своїй сім'ї використовують знайомі їм з батьківської родини засоби врегулювання конфліктів.. Схожі тенденції спостерігаються і всередині самої особистості (принцип спіралі). Достовірно встановлено, що жорстке поводження з дитиною у сім'ї не тільки підвищує агресивність її поведінки із ровесниками, але й сприяє розвитку схильності до насилля у більш зрілому віці, перетворюючи фізичну агресію на життєвий стиль особистості [5].

Підліток отримує інформацію про агресію також із спілкування з ровесниками. Діти вчатьсь поводитись агресивно, спостерігаючи за поведінкою інших людей. Гра з ровесниками дає дітям можливість навчитися агресивним реакціям.

Згідно Б.Споку [4], будь-яке порушення бере початок з конкретної ситуації. Умовами «переростання» реакції гніву у порушення є:

- постійна агресивна поведінка батьків, яких наслідуює дитина. Це зумовлено тим, що система емоційної саморегуляції дитини будується за типом емоційної саморегуляції її батьків;
- прояв нелюбові до дитини, формування у неї почуттів незахищеності, небезпеки і ворожості оточуючого світу;
- довготривалі і часті фрустрації, джерелом яких є батьки чи будь-які обставини;
- приниження, образа дитини з боку батьків. Це частий випадок фрустрації, але він настільки важливий для формування особистості дитини, що його необхідно розглядати окремо в процесі діагностики і корекції.

У сучасних теоретичних підходах до вивчення природи агресії основний акцент робиться на особистісних якостях людини, які так чи інак виступають детермінантами агресивної поведінки. Це, на наш погляд, збагачує знання і відкриває нові можливості у вивченні даного явища, оскільки до уваги приймаються як стан, в якому перебуває людина, так і певні індивідуально-психологічні властивості особистості.

Таким чином, аналіз літератури показав, що у психології проблема детермінації агресивності і контролю над даною формою поведінки розглядається з двох позицій. З одного боку, агресія визначається зовнішніми факторами, а з другого, вона формується в процесі соціалізації і обумовлена внутрішніми якостями особистості [5].

До зовнішніх факторів, які обумовлюють агресивні форми поведінки, відносять оточуючі і ситуаційні, до внутрішніх – комплекс взаємопов'язаних, взаємообумовлених особистісних й індивідуально-психологічних особливостей, які включають когнітивний, емоційний і поведінковий аспекти, що у сукупності представляють собою компонентний склад агресивної поведінки. [5].

Таким чином, важливо у кожному конкретному випадку визначити, що є провідним чинником агресивності підлітка. З одного боку, ведучим рівнем детермінації агресії може виступати агресивність як стійка якість деформованої особистості, з другого – агресивна поведінка може бути обумовлена механізмами наслідування і порушеннями процесів саморегуляції, при яких агресивна поведінка носить захисний демонстративний характер.

Аналіз теоретичних і експериментальних досліджень дозволяє припустити, що агресивна поведінка девіантних підлітків може розглядатися як особлива й ефективна форма організації поведінки у певних ситуаціях.

Отож, завдання нашого дослідження – виявити структуру агресивної поведінки, дослідити взаємозв'язок агресивності з особистісними і індивідуально-психологічними властивостями девіантних підлітків.

Наше дослідження проводилось на базі позашкільного закладу смт. Чемерівці. В експерименті брали участь 30 підлітків з девіантною поведінкою.

Для досягнення поставленої мети використовувалися наступні психодіагностичні методики, адекватні завданням дослідження: спостереження, бесіди з учнями, особистісні опитувальники Баса–Даркі, А.Асінгера «Діагностика агресивності у відносинах», В.М. Русалова «Діагностика рівнів розвитку властивостей темпераменту».

Відповідаючи на запитання тесту А.Асінгера «Оцінка агресивності у відносинах», підлітки з девіантною поведінкою оцінювали свій рівень агресивності. Аналіз їх відповідей виявив наступну картину: 58,0% респондентів виявились агресивними, вони часто бувають неврівноваженими і жорстокими щодо інших (див. рис. 1); 27,0% виявили середній рівень агресивності; підлітки, які занадто миролюбні – 15,0%, є недостатньо впевненими у своїх силах і можливостях.

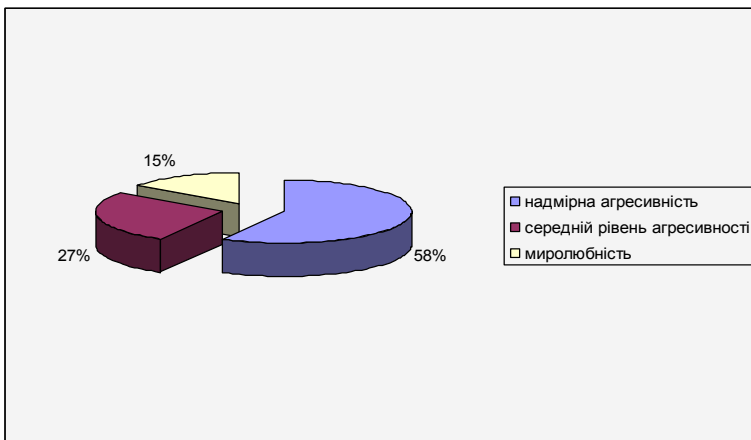


Рис.1. Розподіл підлітків за рівнями агресивності у відносинах

Детальний аналіз експериментального матеріалу за методикою Баса-Даркі «Діагностика стану агресивності» дозволив нам виокремити та охарактеризувати форми агресивних реакцій у підлітків з девіантною поведінкою (див. табл. 1)

Таблиця 1

Розподіл девіантних підлітків за формами агресивності

Форми агресивності	Кількість підлітків з відповідними формами	Дані у %
Фізична	14	46,7%
Непряма	4	13,3%
Вербальна	9	30,0%
Негативізм	3	10,0%

Так, у нашому дослідженні з 30 девіантних підлітків, що брали участь у тестуванні, – у 46,7% переважає фізична форма агресивності. Для них характерна бідність ціннісних орієнтацій, їх примітивність, відсутність захоплень, духовних запитів, нестійкість інтересів, у тому числі і пізнавальних. У цих дітей низький рівень інтелектуального розвитку, підвищена навіюваність, нерозвинені моральні уявлення. Їм присутня емоційна грубість, озлобленість як проти ровесників, так і проти оточуючих людей. Вони егоцентричні,

озлоблені, запальні. Егоїзм, байдужість, відсутність авторитетів є типовими особливостями цих дітей. У 30,0% респондентів виявлено вербальну форму агресивності. Володіючи більш широким колом інтересів, вони відрізняються загостреним індивідуалізмом, бажанням зайняти центральне місце за рахунок пригнічення слабких і молодших. Їх характеризує імпульсивність, швидка зміна настрою, брехня, дратівливість. У цих дітей сформувались перекручені уявлення про мужність, товарицькість. Вони отримують задоволення від чужої болю. Третю групу досліджуваних (13,3%) характеризує конфлікт між деформованими і позитивними потребами, цінностями, відносинами, поглядами. Вони відрізняються однобічністю інтересів. Ці діти не прагнуть до досягнень, успіхів, апатичні. В їх поведінці переважає непряма форма агресії. В четверту групу входять підлітки (10,0%), які відрізняються слабо деформованими отребами, але в той же час, відсутністю певних інтересів і обмеженим колом спілкування. Вони безвольні, недовірливі. Для цих дітей характерна боягузливість і мстливість. В їх поведінці переважає негативізм.

Проаналізовані властивості темпераменту респондентів (ергічність, пластичність, темп і емоційність, за методикою В.М. Русалова) підтвердили той факт, що вони у досліджуваних порізно проявляються і в навчальній діяльності і в сфері взаємовідносин з людьми, і тому за даною методикою ми окремо оцінювали темперамент в діяльності і спілкуванні по кожній із перерахованих властивостей.

Наступним етапом в обробці експериментальних матеріалів було з'ясування характеру зв'язків між виявленими індивідуально-типологічними властивостями особистості підлітків. З цією метою був використаний множинний регресійний аналіз, який дозволяє виявити залежність (вплив) між декількома незалежними змінними (складові темпераменту) і залежною змінною (агресивність) (див. табл. 2).

Таблиця 2

Взаємозв'язок властивостей темпераменту із рівнем агресивності

Властивості темпераменту	Міра взаємопов'язаності властивостей темпераменту із рівнем агресивності
1.Предметна ергічність	-0.1587
2.Соціальна ергічність	0.1710
3.Пластичність	0.2500

4.Соціальна пластичність	0.3398
5.Темп	-0.5045
6.Соціальний темп	-0.3102
7.Емоційність	-0.0449
8.Соціальна емоційність	-0.6778
R (коефіцієнт регресії)	0.2768

Як видно з графіка (рис. 2), найсильніша пряма залежність із рівнем агресивності спостерігається з властивостями соціальної пластичності, а також пластичності й соціальної ергічності. Виходить, що, чим легше особа переключается з однієї людини на іншу в процесі спілкування, чим більша схильність до різноманітності комунікативних програм, чим більша різноманітність форм соціальних контактів – тим вірогідніший високий рівень агресивності. Людина невірноважена, може бути жорстка щодо інших людей, сподівається досягти успіхів, сподіваючись на свої власні сили і нехтуючи інтересами інших. У неї високий рівень потреби в соціальних контактах, жадання освоєння соціальних форм діяльності, прагнення до лідерства, товариськість, залучення в соціальну діяльність і, в той же час –легкість переключення з одного предмету діяльності на інший.

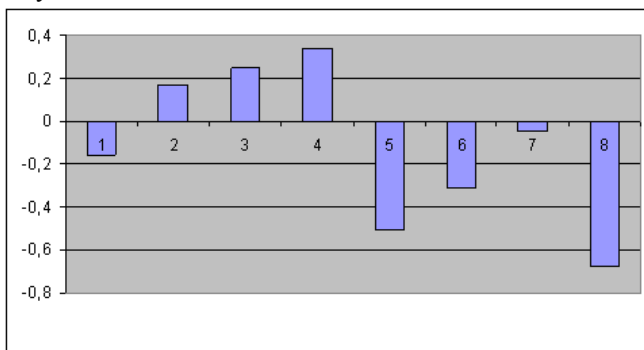


Рис. 2 Міра зв'язку впливу властивостей темпераменту із рівнем агресивності у девіантних підлітків

Найсильніший обернений зв'язок із агресивністю мають соціальна емоційність, темп і соціальний темп ($RR = -0,6778; -0,5045; -0,3102$). Тобто, девіантним підліткам з низьким рівнем агресивності властиві низька емоційна чутливість в комунікативній сфері і до невдач у спілкуванні, низькі показники швидкісних характеристик виконання окремих операцій і рухових актів у процесі

спілкування. У цьому випадку людина повільна і нечутлива, спілкування не є для неї особливо значущим чинником, вона більше занурена у свій внутрішній світ.

Отож, в результаті дослідження виявлено схильність девіантних підлітків до відкритих форм агресивного реагування з переважанням фізичних і вербальних форм агресії, з тенденцією діяти імпульсивно, по першому спонуканню, без врахування наслідків своєї поведінки. Різні форми агресивності між собою взаємопов'язані, при цьому одна форма агресії може супроводжуватися іншою і навіть виступати в якості детермінанти.

Агресивність в особистісних характеристиках підлітків з девіантною поведінкою формується в основному як форма протесту проти нерозуміння дорослих, із-за незадоволення своїм станом у суспільстві, що проявляється і у відповідній поведінці. При дослідженні агресивної поведінки спостерігається взаємозв'язок з особистісними і індивідуально-типологічними властивостями девіантних підлітків. Отримані дані свідчать про те, що агресивна поведінка девіантних підлітків детермінована не агресивністю як стійкою якістю деформованої особистості із схильністю до жорстокості і насилля, а стереотипами поведінки, при яких агресивні дії носять захисно-демонстративний характер.

Для вирішення проблеми превентивних заходів і корекції агресивної поведінки необхідним є створення умов для реабілітації і розвитку девіантних підлітків. І тому отримані результати відкривають перспективи у плані психологічно обгрунтованої організації розвивальної й виховної діяльності педагогічних працівників, які виховують девіантних підлітків.

Список використаних джерел:

1. Личко А.Е., Попов Ю.В. Делинквентное поведение, алкоголизм и токсикомании у подростков. – М., 1988.– 180 с.
2. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986.– 258 с.
3. Муталимова А.М. Взаимосвязь свойств темперамента и особенностей межличностных отношений: Автореферат диссертации... канд.психол.н. – М., 1998.– 18 с.
4. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. – М., 1996.– 527 с.
5. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. – М., 1996.– 125 с.

6. Симонов П.В., Ершов П.М. Темперамент. Характер. Личность.– М.: Наука, 1984.– 255 с.

In the article the psychological forms of aggression deviant of the teenagers are analysed, the measure of interrelation between a level of aggression and properties of temperament of these teenagers is revealed.

Keywords: deviation, person, form of aggression, aggression, property of temperament.

Отримано: 20.12.2009

УДК 159.9.016.1

Р.Т.Сімко, В.А.Шинкарьок, А.І.Шинкарьок

ОСОБЛИВОСТІ ТІЛЕСНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ (БІОЕНЕРГЕТИКИ) РОЗРОБЛЕНОЇ ОЛОУЕНОМ

У статті розкриті психологічні особливості біоенергетики, як одного з методів тілесної психотерапії.

Ключові слова: біоенергія, м'язова броня, ґрунт під ногами.

Один з учнів Райха, Олександр Лоуен розробив терапевтичний підхід, який отримав назву «біоенергетики», його також можна було назвати і неорайхянською терапією. Застосувавши дещо інший понятійний апарат, наприклад, «біоенергія» замість «органа», Лоуен до певної міри нівелював супротив інших терапевтичних напрямків і його система отримала більше поширення в США ніж систем Райха [1; 3; 5; 6]. Водночас Лоуен включив в свою систему теорію дихання, розроблену Райхом та частину його технік, спрямованих на досягнення емоційної розкутості шляхом застосування ударів, крику, сліз [2; 4; 7; 8; 9; 10]. Д.Фейдімен і Р.Фрейгер пишуть також і про наступні вправи: «Лоуен застосовує також напружені пози для енергитизації частин тіла, котрі були заблоковані. В цих позах збільшується напруження в постійно затиснутих частинах тіла, допоки не стає таким великим, що людина вимушена в кінці кінців розслабити м'язи, тобто захисний панцир. Ці пози включають нахили до дотику до підлоги, згинання назад з кулаками на попереку, нахили назад через м'який стілець» [17; с. 33]. Значна увага в розробленій Лоуеном терапевтичній системі надається роботі з ногами та тазом. Проте, аналіз психологічних засад біоенергетики потребує подальшого її дослідження [11; 12; 13; 14].

Мета роботи – здійснити теоретичний аналіз розуміння біоенергетики і м'язової броні в тілесно-орієнтованій психотерапії розробленій О.Лоуеном.

Отже послідовник і найбільш відомий учень Райха, нью-йоркський психіатр Олександр Лоуен [21; 22; 23] зумів подолати несприйняття психоаналітиками, його сучасниками, встановлення фізичних контактів між терапевтом і пацієнтом. Цьому сприяло те, що «Він відійшов від сексуальної спрямованості підходу Райха і включив тілесні процедури у поведінкову вербальну терапію ... і його біоенергетичний підхід вніс значний вклад в лікування й досягнення фізичного і психічного благополуччя людини за допомогою особистісно-орієнтованої (індивідуальної та групової) психотерапії» [16, с. 210].

В терапевтичній методиці Лоуена тіло розуміється як «біоелектричний океан» хімічного і електричного спонтанного протікання енергетичного обміну, а порушення протікання енергії викликають почуття незадоволення і втрати цілісності [19; 20]. Тобто, у автора «біоенергія» є основним поняттям, яке поєднує тіло і психіку у функціональному плані. Наприклад, певні вправи на нормалізацію дихання будуть сприяти спонтанному протіканню енергії та знижувати емоційну збудливість людини. «Згідно Лоуену, невротики не можуть керувати збудженням і мінімально толерантні до болю і задоволення. Вони витрачають більшу частину своєї енергії на включення механізмів психологічного захисту, спрямованих на те щоби позбутися травмуючи особистість думок, почуттів, зовнішніх подій» [16, с. 211].

Водночас енергетична модель, яку застосовує Лоуен, є непослідовною і недостатньо визначеною. Вважається, що певний вид енергії включається у всі життєві процеси, є життєвою енергією, «біоенергією». Включається «біоенергетика» в рухи, мислення, почуття. Певні суб'єкти активності мають її більше, а, наприклад, депресивні та замкнуті менше. У останніх проблеми з отриманням щирого задоволення – свободи рухів тіла і свободи від м'язових напружень. Ймовірно мова йде за м'язові утиски, які взаємопов'язані з почуттям відчуженості [21]. «Практики тілесної терапії стверджують, що міжособистісна відчуженість зумовлена саме відчуженістю від власного тіла, так як людина може відчувати життя тільки через своє фізичне існування» [16, с. 212]. Лоуен переконаний, що недостатній прояв почуттів у зворотніх реакціях спонукає людей звертатись до психотерапевтичних впливів [23].

О. Лоуен зазначав, що психосоматична медицина страждала від розриву між психікою і соматикою і не могла їх об'єднати.

Це об'єднання, на думку автора, зміг зробити Вільгельм Райх, використовуючи поняття енергії. Райх зрозумів, що конфлікт виникає одночасно на двох рівнях: психічному і соматичному. Лоуен підкреслює, що він підійшов до психіки і соматики, як до двох аспектів, мислительного і фізичного, одного неподільного процесу (підходящою метафорою може бути реверс і аверс монети, адже, щоб ми не робили з монетою, це стосується обох її сторін). Свідомість і тіло складають дві різні функції, що взаємно впливають одна на одну. Отже, Райх сформулював свою концепцію, як принцип психосоматичної єдності і протилежності. Лоуен також вказує, що спільність існує на глибинному енергетичному рівні організму, у той час як на рівні явищ, що спостерігаються існує протилежність. Ці, на перший погляд складні взаємини можна ясно представити за допомогою ілюстрації моделі цих зв'язків, яку він наводить у своїй праці «Психологія тіла» (рис. 1).

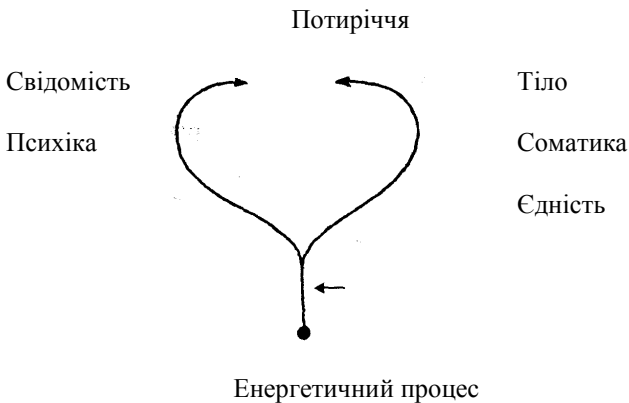


Рис. 1. Райх розглядає психіку і тіло як єдині на глибокому рівні, але протилежні на поверхневому рівні

Виникає питання, підкреслює Лоуен, що стосується природи цього енергетичного процесу, а також енергії, що бере в ньому участь. Відповідаючи на нього він пише, що Райх уявляв цей процес як пульсацію, як збудження і розслаблення, які можна відчуту у вигляді енергетичних потоків у тілі. «Ідея енергії, що діє в тілі (конкретно в його сексуальній функції), належить Фройдю. Він

відкрив, що інші фізичні нездужання, такі як неврастенія, іпохондрія або занепокоєння, пов'язані з порушенням сексуальної функції. Оскільки статевий акт супроводжується емоційною розрядкою, Фройд вважав, що ця розрядка має енергетичний характер і стверджував, що сексуальний потяг виникає в результаті накопичення сексуальної енергії, яку він назвав лібідо. Спочатку Фройд вважав, що лібідо – це фізична енергія, але не будучи в змозі довести її існування, визначив її пізніше як психічну енергію сексуального потягу. Зробивши це, він збільшив прірву між свідомістю і тілом» [15, с. 91].

Далі О.Лоуен зазначає, що на відміну від Фройда Юнг розглядав лібідо як енергію, яка включає всі функції і рухи тіла (однак він не назвав її фізичною силою).

Як відомо, Райх прийшов до переконання, що в процесі життя бере участь особливий вид енергії – "оргон". Він стверджував, що це прото-енергія Всесвіту. О.Лоуен вказує, що у період співробітництва з Райхом він також повірив в існування цієї енергії. Водночас автор пише: «Щоб уникнути суперечок, які можуть виникнути під час використання терміна *orgon* або іншої подібної назви, кажучи про енергію життя, я використовую термін біоенергія. Оскільки моя форма психотерапії спирається на концепцію енергетичних процесів тіла, я називаю її біоенергетичним аналізом» [15, с.92].

О.Лоуен підкреслює, що особистість у біоенергетичному аналізі розглядається як пірамідальна структура (рис. 2).



Рис. 2. Ієрархія особистості

Автор також зазначає, що пунктирна лінія між різними рівнями особистості вказує на взаємозалежність цих пластів. У біоенергетичному аналізі, підкреслює О.Лоуен, для того щоб зрозуміти особистість, вивчається кожен рівень.

«Почуття єднання зі Всесвітом можна досягти, втративши або подолавши своє его. Его – це межа, яка створює індивідуальну свідомість. В середині цієї межі міститься самопідтримуюча енергетична система, основною рисою якої є стан збудження» [15, с. 95]. На рис. 3 А-В О.Лоуен представляє організм як коло навколо пульсуючого кореня енергії (без існування межі не могли б існувати свідомість і его).

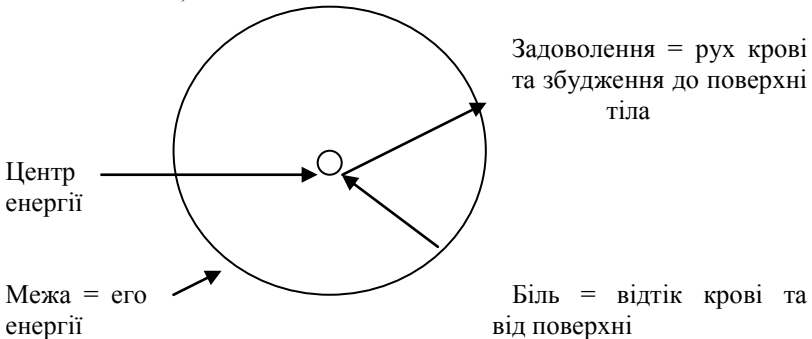
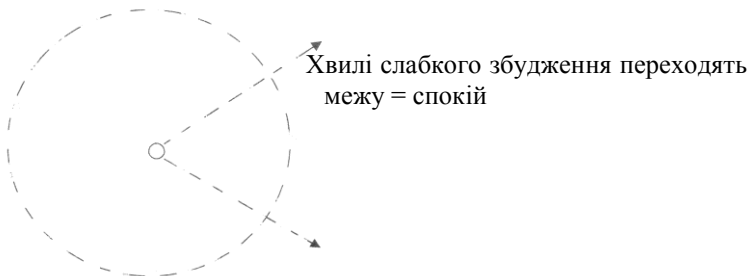


Рис. 3 А. Нормальна реакція на задоволення і біль

«Рис. 3 А представляє нормальну енергетичну інтеракцію організму зі своїм оточенням, коли він переживає задоволення або біль. Его виступає посередником у цій інтеракції в інтересах самозбереження (коли організм відчуває больове подразнення) або самореалізації (коли організм отримує приємну стимуляцію)» [15, с.95].



Межа проникаюча чи ослаблена = слабке его чи його недолік

Рис. 3 Б. Енергетичний процес, що відбувається в результаті ослаблення его

«Рис. 3 Б показує, як хвилі збудження переходять від кореня до світу в разі ослаблення его. У цьому випадку свідомість вже не є індивідуальною. Результатом такого досвіду, який можна пережити в глибокій медитації, є стан тиші і спокою» [15, с. 95].

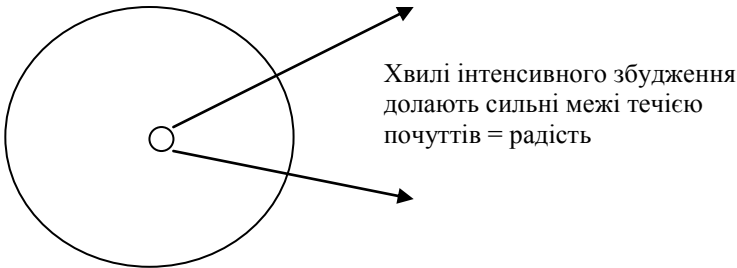
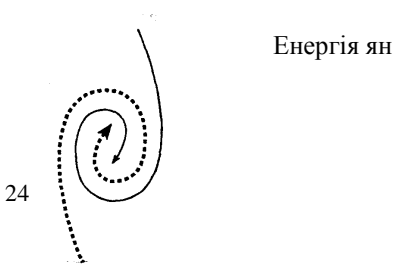


Рис. 3 В. Енергетичні процеси в стані підвищеного збудження

«На рис. 3 В внутрішнє збудження стає настільки сильним, що хвилі, які воно випромінює – як під час оргазму або іншого радісного збудження – переповнюють его, випромінюючись за його межі. У цьому випадку людина переживає почуття єднання з космосом, але це не почуття спокою, а екстаз» [15, с. 95].

О.Лоуен підкреслює, що життя розвинулося на поверхні Землі там, де її енергія реагувала і поєднувалася з енергією Сонця. Для виникнення життя така єдність протилежностей, на думку автора, є основою статевої репродукції. У китайців, зазначає О.Лоуен, ці протилежності орієнтовані сексуально: інь стає жіночим першоелементом, а ян чоловічим.

Щоб зрозуміти ці взаємодії між протилежними енергетичними силами, О.Лоуен пропонує застосовувати введене Вільгельмом Райхом поняття суперімпозиції або накладення, що означає дві енергетичні хвилі, які кружляють навколо центру у творчому акті (рис. 4).

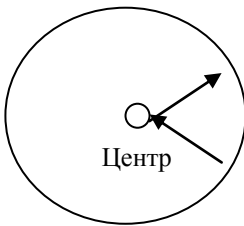


Інтеракція = союз

Енергія інь

Рис. 4. Райхіанське поняття суперімпозиції

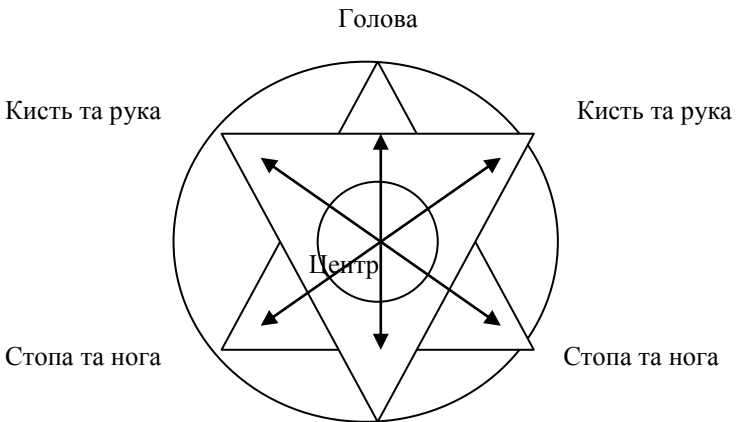
О.Лоуен зазначає, що рівновага протилежних сил виявляється в пульсації, яка лежить в основі життя. На думку автора, пульсація, яка характеризується процесом розширення і стиснення, спостерігається в диханні, перистальтиці, серцебитті та інших функціях тіла. Це основа життя всіх живих організмів, підкреслює О.Лоуен (рис. 5 А-Б).



Розширення = енергія переміщується до поверхні

Стиснення = енергія переміщується до центру

Рис. 5 А. Базова пульсація в одноклітинному організмі

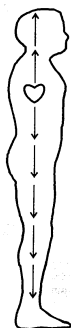


Геніталії

Рис. 5 Б. Базова пульсація в тілі людини

«Ця модель відноситься також і до поведінки. Рух назовні і рух всередину є формою пульсації. Рух назовні приводить до контакту із зовнішнім світом, у той час як рух всередину приводить людину до контакту із самим собою. На цю пульсацію впливає добовий ритм. Ми більш відкриті зовнішньому світу протягом дня і звертаємося всередину вночі, під час сну. Жоден з цих станів не є кращим і обидва вони необхідні для здоров'я. Постійне перебування в якому-небудь з них патологічно, тому що життя складається з пульсації, від здатності контактувати із зовнішнім світом або відходу від нього й звернення всередину себе в залежності від ситуації [15, с. 106].

Другим важливим поняттям, на якому ґрунтується тілесно-орієнтована психотерапія є «м'язова броня». Його також, наслідуючи Райха, застосовує Лоуен вважаючи, що формування характеру і «броні» утворюють діалектичну єдність. Саме в цій єдності постійно взаємодіють тіло і психіка. Ось як про це пише Манн: «Броня» є структурою характеру в його фізичній формі. Тому той, хто зможе зламати «броню», в тій же ступені зможе змінити структуру невротичного характеру. Але так як ригідність характеру міститься в тілі, в «броні», ефективніше послабити «броню», ніж намагатися змінити невротичні риси характеру – наприклад, за допомогою психоаналітично-орієнтованої терапії» [24, с. 62]. Водночас Лоуен не застосовує у своєму підході ті сім кругів, що описував Райх, а пропонує п'ять типів характеру на основі психоаналітичних поглядів: шизоїдний, оральний, психопатичний, мазохістський і ригідний. Кожен з п'яти виділених типів характеру має свої особливості протікання енергії, тілобудови, поз, рухів, жестів та особистісних рис. На рис. 6 представлено перебіг збудження вздовж тіла.



Очі

Ступні

Рис. 6 Перебіг збудження вздовж тіла

У «шизоїдного» типу характеру енергія знаходиться в центрі тіла і не доходить на периферію у наслідок її блокування хронічними м'язовими утисками. Тіло їх вузьке, стиснуте. Рухи таких суб'єктів уривчасті, негнучкі, вони справляють враження ніби верхня і нижня частини тіла, чи ліва і права діють окремо. Міміка майже відсутня. Такі індивідууми прагнуть заглибитись в себе, що приводить до втрати контакту з реальністю. Їх думки неясно пов'язані з почуттями, самооцінка занижена.

У «орального» типу характеру енергія з центру організму до периферії протікає повільно і з труднощами. Тіло і кінцівки у них, зазвичай, подовжені, а м'язи недорозвинені. Суб'єктам з таким типом характеру немовби складно стояти на власних ногах і в прямому і переносному значенні. Вони потребують підтримки інших, залежні від них, та прив'язані до них. Схильні до депресивних станів за умов не задоволення потреб.

У «психопатичного» типу характеру енергія зазвичай переміщується до голови. Її переміщення вниз може блокуватися на рівні попереку. Тіло дещо асиметричне – надмірно розвинена верхня і недорозвинена нижня частини, Погляд пильний, підозрілий (прагнуть контролювати ситуацію). Таким індивідуумам притаманне прагнення до керування, домінування і володарювання. Вони переймаються своєю оцінкою з боку соціуму.

У «мазохістського» типу характеру спостерігається повний заряд енергією, проте він намагається контролювати м'язові напруження (немовби хоче уникнути вибуху). Тіло, зазвичай, коротке, щільно збите, м'язове. За умов активного вирішення проблем проявляють безпорадність, самоствердження обмежене.

У «ригідного» типу характеру тіло заряджене біоенергетично як в центрі так і на периферії, що дає можливість контактувати з середовищем. Індивідууми з таким типом, зазвичай мають пропорційну тілобудову, рухливі. Тримаяться дещо чопорно і зберігають дистанцію у спілкуванні. Рівень домагань високий, орієнтовані на реальність, добре себе контролюють і почуття проявляють обмежено.

Третім важливим поняттям, на якому основана тілесно-орієнтована психотерапія розроблена О.Лоуеном, і яке є його вкладом в метод Райха є – «грунт під ногами» [18]. Під цим поняттям Лоуен розуміє не тільки фізичну реальність, воно також є метафорою

для фройдівського принципу реальності «Чим стійкіше людина відчуває свій контакт з ґрунтом (реальністю), чим міцніше вона тримається за неї, тим більше навантаження вона може витримати і тим краще може керувати почуттями» [23, с. 196]. Мати ґрунт під ногами – означає відчувати стабільність і впевненість, без яких неможливо ефективно діяти в реальному світі. Один з послідовників біоенергетичної терапії С.Келеман в своїй практиці спеціально застосовує вправи для ствердження «ґрунту під ногами». Оскільки це поняття включається у нього в зв'язок з емоційними потребами, то вправи на відчуття «ґрунту під ногами» допомагають подолати сумнів і недовіру [20; 25].

Характеризуючи основні процедури біоенергетичних психотерапевтичних технік К.Рудестам пише: « В доповнення до методичних прийомів традиційної індивідуальної психотерапії та груп зустрічей біоенергетичні практики застосовують свої специфічні прийоми, такі, як напружені пози тіла, активні вправи і вербальні процедури вивільнення емоцій для мобілізації потоку енергії... Так як психічні та тілесні явища вважаються рівнозначними, ригідність на одному рівні припускає ригідність і на другому. Біоенергетичні методики вводяться для подолання ригідності, яка частково викликає тривогу і емоційні переживання» [16, с. 217-218].

Висновок

Біоенергетика, як один із напрямків тілесно-орієнтованої психотерапії розроблений О.Лоуеном базується на поняттях: «біоенергія», «м'язова броня» і «ґрунт під ногами».

Список використаних джерел:

1. Абдурахманов Р.А. Введение в общую психологию и психотерапию. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. – 304 с.
2. Адамидес М. Трансформация дисфункциональных паттернов // Свободное Дыхание. Еще один шаг. – Материалы III конф. Международной Ассоциации Свободного Дыхания / Под ред.. В.В.Козлова. – М. – Ярославль, 1992. – С. 89-90.
3. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии: Лекции по введению в психотерапию для врачей, психологов и учителей. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 214 с.
4. Веховски А. Энергия в соматической психотерапии // Бюлетень ассоциации телесно-ориентированных психотерапевтов. – 2002. – №3. – С. 55-68.

5. Газарова Е. Телесная психология. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2002. – 192 с.
6. Григоровская Н.Ю. Соматическая психотерапия – биосинтез. 2000. // Энциклопедия традиционной народной медицины: Направления. Методики. Практики / Сост. И.М.Минеев. – М.: Изд-во АСТ; Сопричастность, 2001. – 702 с.
7. Дубиел Р. Сигналы тела: тренировка интуиции. – СПб: Агентство «Деловой Петербург», 1996. – 168 с.
8. Ермошин А.Ф. Вещи в теле: Психотерапевтический метод работы с ощущениями. – М.: Независимая фирма «Класс», 1999. – 320 с.
9. Йоуменс Т. Двенадцать классических упражнений // Психосинтез: теория и практика. – М.: REFL-book, 1994. – С. 153-187.
10. Кенич К. Развитие чувственного и телесного опыта. – Калуга: Духовное познание, 2002. – 168 с.
11. Лоуэн А. Депрессия и тело. – М.: ЭКСМО – Пресс, 2002. – 384 с.
12. Лоуэн А. Психология тела: биоэнергетический анализ тела. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2000. – 208 с.
13. Лоуэн А. Физическая динамика структуры характера. – М.: Изд. фирма «Компания ПАНИ», 1996. – 320 с.
14. Лоуэн А., Лоуэн Л. Сборник биоэнергетических опытов. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2004. – 188 с.
15. Психосоматика: Взаимосвязь психики и здоровья. Хрестоматия / Сост. К.В.Сельченко. – Мн.: Харвест, 2003. – 640 с.
16. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. Пер. с англ. / Общ. ред. и вступ. ст. Л.П.Петровской –2-е изд. – М.: Прогресс, 1993. – С. 208-227, 238-241.
17. Хрестоматия по телесно-ориентированной психотерапии и психотехнике / Редактор-составитель В.Ю.Баскаков. 2-е изд. – М.: Смысл, 1997. – 159 с.
18. Bellis J.M. Emotional flooding and bioenergetic analysis. In P.Olsen (Ed.), Emotional flooding. New York: Human Sciences Preess, 1976.
19. Brown, M. The new body psychotherapies, Psychotherapy: Theory Research, and Practice. 1973, 10,98-116.
20. Keleman, S. The human ground. New York: Science: Behavior Books, 1975.
21. Lowen, A. The betrayal of the body. New York: Macmillan, 1967.
22. Lowen A. Bio-energetic group therapy. In H.M. Ruitenbeek (Ed.). Group therapy today. New York Atherton Press, 1969.

23. Lowen A. Bioenergetics. New York: Coward, Me Cann Geoghegan, 1975.
24. Mann, W.E Orgone Reich, and eros. New York: Farrar, Straus & Giroux, 1973.
25. Mintz, E. E. Marathon groups: Reality and symbol. New York; Appleton-Century-Crofts, 1971.

The article reveals the features of bioenergy as one of the methods of psychotherapy.

Key words: bioenergy, muscle armor, ground under their feet.

Отримано: 28.11.2009

ДОВІДКА ПРО АВТОРІВ

Бігун Н.І. – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної та практичної психології К-ПНУ ім. Івана Огієнка

Білецька І.М. – асистент кафедри психології освіти К-ПНУ ім. Івана Огієнка

Біла І.М. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології К-ПНУ ім. Івана Огієнка

Богуцька Т.О. – кандидат біологічних наук, доцент кафедри медичної психології К-ПНУ ім. Івана Огієнка

Грубі Т.В. – асистент кафедри психології освіти К-ПНУ ім. Івана Огієнка, здобувач лабораторії організаційної психології інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України

Грубляк В.Т. – кандидат медичних наук, професор кафедри медичної психології К-ПНУ ім. Івана Огієнка

Грубляк В.В. – кандидат медичних наук, старший викладач кафедри медичної психології К-ПНУ ім. Івана Огієнка

Данчук Ю.П. – асистент кафедри загальної та практичної психології К-ПНУ ім. Івана Огієнка

Дідик Н.М. – аспірант кафедри соціальної педагогіки і практичної психології К-ПНУ ім. Івана Огієнка

Дуткевич Т.В. – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології освіти К-ПНУ ім. Івана Огієнка

Жиляк Н.В. – асистент кафедри загальної та практичної психології К-ПНУ ім. Івана Огієнка

Карамушка Л.М. – доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії організаційної психології Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України

Креденцер О.В. – кандидат психологічних наук, науковий співробітник лабораторії організаційної психології Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України

Куриця А.І. – асистент кафедри психології освіти К-ПНУ ім. Івана Огієнка

Куриця Д.І. – асистент кафедри психології праці та управління закладами освіти К-ПНУ ім. Івана Огієнка

Максимчук Н.П. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології освіти К-ПНУ ім. Івана Огієнка

Мацуляк Л.А. – асистент кафедри психології освіти К-ПНУ ім. Івана Огієнка

Михальський А.В. – кандидат медичних наук, доцент, завідувач кафедри медичної психології, декан факультету психології КПНУ ім. Івана Огієнка

Михальська Ж.Л. – лікар функціональної діагностики Кам'янець-Подільської міської поліклініки №1

Михальська С.А. – асистент кафедри медичної психології

Михальська Ю.А. – аспірант К-ПНУ ім. Івана Огієнка

Молєв В.П. – кандидат медичних наук, доцент кафедри медичної психології К-ПНУ ім. Івана Огієнка

Молєва Н.В. – лікар-терапевт Кам'янець-Подільської міської поліклініки №1, асистент кафедри медичної психології

Муляр О.А. – асистент кафедри загальної та практичної психології К-ПНУ ім. Івана Огієнка

Олійник А.В. – асистент кафедри загальної та практичної психології К-ПНУ ім. Івана Огієнка

Олійник С.В. – асистент кафедри загальної та практичної психології К-ПНУ ім. Івана Огієнка

Пірожак С.В. – асистент кафедри загальної та практичної психології К-ПНУ ім. Івана Огієнка

Подкопасєва Ю.В. – асистент кафедри медичної психології

Сич В.М. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології праці та управління закладами освіти, заступник декана факультету психології з наукової роботи К-ПНУ ім. Івана Огієнка

Сич В.О. – асистент кафедри психології праці та управління закладами освіти КПНУ ім. Івана Огієнка

Сімко Р.Т. – асистент кафедри загальної та практичної психології К-ПНУ ім. Івана Огієнка

Славіна Н.С. – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри медичної психології, заступник декана факультету психології з навчальної роботи К-ПНУ ім. Івана Огієнка

Толков О.С. – аспірант К-ПНУ ім. Івана Огієнка

Чайковська О.М. – асистент кафедри психології освіти К-ПНУ ім. Івана Огієнка

Шинкарюк А.І. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та практичної психології К-ПНУ ім. Івана Огієнка

Шинкарюк В.А. – асистент кафедри загальної та практичної психології К-ПНУ ім. Івана Огієнка

ЗМІСТ

<i>Бігун Н.І.</i> Детермінанти та психологічні механізми виникнення депресії	
<i>Білецька І.М.</i> Рефлексія – головний чинник в самопроектуванні професійного зростання фахівця	
<i>Біла І.М.</i> Психологічна характеристика творчої діяльності в сучасних умовах	
<i>Богуцька Т.О.</i> Механізм прийняття рішення: нейробіологічні аспекти.....	
<i>Грубі Т.В.</i> Синдром «професійного вигорання» особистості в сучасній психології.....	
<i>Грубляк В.В.</i> Депресивні розлади у хворих похилого віку.....	
<i>Грубляк В. Т.</i> Психологічні особливості і їх корекція в осіб молодого віку при деяких захворюваннях.....	
<i>Данчук Ю.П.</i> Вольові риси особистості та подолання втоми.....	
<i>Дідик Н.М.</i> Самостійність як професійно значуща характеристика особистісної зрілості майбутніх психологів.....	
<i>Дуткевич Т.В.</i> Вікові особливості міжособистісних конфліктів з участю дітей.....	
<i>Жиляк Н.В.</i> Аналіз поняття соціально-психологічної компетентності особистості.....	
<i>Карамушка Л.М.</i> Аналіз організаційного розвитку освітніх організацій.....	
<i>Креденцер О.В.</i> Аналіз основних мотивів підприємців до підприємницької діяльності в сфері торгівельного бізнесу.....	
<i>Куриця А. І., Куриця Д.І.</i> Ваємозв'язок відповідальності особистості з рівнем самоконтролю у студентів.....	
<i>Максимчук Н.П.</i> Зв'язок спрямованості ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя із загальним рівнем самоактуалізації його особистості	
<i>Мацуляк Л.А.</i> Роль самостійної роботи студента у формуванні особистості майбутнього фахівця	

Михальський А.В., Михальська Ж.Л. Особливості профілактики стресу у працівників медичних закладів.....	
Михальська С.А. Особливості впливу батьків на розвиток спілкування дошкільника.....	
Михальська Ю.А. Особливості порушення довільних рухів і дій з погляду нейропсихології.....	
Молев В.П., Молева Н.В. Соматопсихічні характеристики хворих на туберкульоз легень.....	
Муляр О.А. Особливості формування психологічної готовності до навчання дітей дошкільного віку.....	
Олійник А.В. Чинники конфліктів у спілкуванні молодших школярів	
Олійник С.В. Психологічні особливості взаємозв'язку «я – концепції» та статусу підлітка у групі.....	
Пірожак С.В. Проблеми типології та класифікації цінностей.....	
Подкопаєва Ю.В. Психолого-педагогічні основи етичного розвитку особистості у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.....	
Сич В.М. Психологічні особливості прийняття управлінських рішень керівником організації.....	
Сич В.О. Дослідження психологічних особливостей організаційного клімату та корпоративної культури на підприємстві.....	
Славіна Н.С. Психологічні передумови розвитку моральної рефлексії в молодшому шкільному віці.....	
Толков О.С. Професійна діяльність управлінського персоналу вищих навчальних закладів в умовах інноваційних змін.....	
Чайковська О.М. Психологічні особливості агресивної поведінки девіантних підлітків.....	
Р.Т.Сімко, В.А.Шинкарьок, А.І.Шинкарьок. Особливості тілесно-орієнтованої психотерапії (біоенергетики) розробленої Олоуеном.....	
ДОВІДКА ПРО АВТОРІВ.....	

ДО УВАГИ АВТОРІВ

У „Віснику Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Психологічні науки” друкуються статті з широкого кола питань історії, теорії і практики психологічних досліджень в різних галузях психології. Стаття має відповідати сучасному етапові відповідної науки. Автор відповідає за зміст статті, особисте авторство, правильне цитування джерел та посилання на них.

Стаття подається роздрукованою на папері, а також в електронному варіанті – на дискеті 3,5, текст формату А-4, шрифт „Times New Roman”, у редакторі MS WORD for Windows (версія не нижче 6.0), кегль – 14; міжрядковий інтервал – 1,5; поля: зверху – 2 см, знизу – 2 см, ліворуч – 3 см, праворуч – 1,5 см; абзацний відступ – 1,27 см; по тексту застосовувати тире (на відміну від дефісу); відступ між словами – 1 пробіл.

При оформленні статті у лівому верхньому куті ставиться УДК, без абзацного відступу; наступний абзац – ініціали та прізвище автора (співаторів) (напівжирним курсивом); наступний абзац – назва статті великими напівжирними літерами. Далі приводяться текст анотації та ключові слова українською мовою. Наступний абзац – текст статті. В кінці статті подається пронумерований список використаних джерел. Нижче приводяться текст анотації та ключові слова англійською мовою. Текст статті та список використаних джерел подаються за вимогами ВАК.

На окремій сторінці подаються відомості про автора: прізвище, ім'я та по батькові, науковий ступінь, посада, місце роботи, тематичний напрямок, адреса, контактний телефон, e-mail.

Готувати статті необхідно відповідно постанови Президії ВАК України № 7-06/1 від 15.01.2003: „...приймати до друку у виданнях, що виходитимуть у 2003 році та у подальші роки, лише наукові статті, де присутні такі наукові елементи: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття; формулювання ідей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку”.

**КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА**

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**ВІСНИК
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО
НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА**

ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

Випуск 2

Присвячено 91-річчю від дня створення Кам'янець-Подільського
національного університету імені Івана Огієнка