

Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка



ВІСНИК

**КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО
НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА**

ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

Випуск 3

Кам'янець-Подільський
2011

УДК 378.4(082):159.9
ББК 74.58
В53

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

Рекомендовано до друку вченою радою Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 11 від 28 грудня 2010 р.)

Рецензенти:

- А. М. Карамушка**, доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України;
В. А. Семиченко, доктор психологічних наук, професор

Редакційна колегія:

- А. І. Шинкарьок**, доктор психологічних наук, професор (відповідальний редактор);
Т. В. Дуткевич, кандидат психологічних наук, доцент (заступник відповідального редактора);
В. М. Сич., кандидат психологічних наук, доцент (відповідальний секретар);
І. Д. Бех, доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України;
Т. О. Богуцька, кандидат біологічних наук, доцент;
О. І. Бондарчук, доктор психологічних наук, професор;
А. В. Долинська, кандидат психологічних наук, професор;
Н. П. Максимчук, кандидат психологічних наук, доцент;
В. В. Москаленко, доктор філософських наук, професор;
А. В. Михальський, кандидат медичних наук, доцент;
Ю. О. Приходько, доктор психологічних наук, професор;
О. В. Савицька, кандидат психологічних наук, доцент;
В. І. Співак, кандидат психологічних наук, доцент;
А. М. Співак, кандидат психологічних наук, доцент;
В. М. Федорчук, кандидат психологічних наук, доцент

В53 **Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Психологічні науки** / [редкол.: А. І. Шинкарьок відп. ред. та ін.]. — Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2011. — Вип. 3. — 200 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 імені Івана Огієнка, 2011

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ЗАХИЩЕНОСТІ ЩОДО ДІЇ ДЕПРЕСОГЕННИХ ФАКТОРІВ

Стаття присвячена проблемі депресивних розладів. Автор досліджує психологічні засоби профілактики депресії.

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

Депресивні розлади на сьогодні є однією з найбільш актуальних проблем сучасної психологічної теорії та практики. Фахівці (психологи, психотерапевти, медичні працівники) зазначають, що на межі ХХ-ХХІ століть відбулося різке зростання поширеності депресії серед населення переважної більшості розвинутих країн [3, 4, 5]. Згідно прогнозу Всесвітньої організації охорони здоров'я, станом на 2020 рік депресивні розлади посідатимуть перше місце у системі найбільш поширених захворювань людства [3]. За таких умов постає необхідність у розробці і широкому впровадженні ефективної системи спеціальних психологічних заходів, спрямованих на запобігання та подолання серед населення даного виду психічної патології.

Термін «депресія» використовують для назви широкого кола емоційних, поведінкових та психосоматичних розладів. У теоретичній та практичній психології розглядають депресію як феномен здорової психіки і депресію як феномен психопатології людини. До кола компетенції психолога належать психогенні депресивні розлади, що виникають у психічно здорових людей на основі душевних переживань як реакції на певну травмуючу ситуацію, або ж причини яких криються у життєвій біографії чи структурі особистості.

Впродовж тривалого періоду вивчення депресивних розладів науковцями та практиками запропоновано велику кількість гіпотез і теорій, покликаних пояснити причини виникнення депресій. Аналіз результатів наукового дослідження депресивних розладів свідчить про те, що незалежно від особливостей їх виникнення і перебігу сферою, яка при цьому неминуче зазнає ураження є особистість. Питома вага особистісних чинників у депресогенезі є такою значною, що визначення депресивного розладу як особистісного розладу не виглядає перебільшенням.

На наш погляд, депресія – це обумовлена тенденцією деперсоналізації (розлади «Я», функцій особистісної саморегуляції), втрата життєвої продуктивності, що викликає розгортання внутрішніх і зовнішніх деструктивних процесів у життєдіяльності людини, а також пов'язаних з ними душевних страждань та інволюцій.

Визначення депресії як особистісного розладу забезпечує обґрунтування висновку про те, що підходом, релевантним проблемі профілактики та подолання депресивних розладів є особистісний підхід. Ідея якого полягає у науково-методичній інтерпретації особистісного розвитку як визначального конструкта системи психологічних умов виникнення депресивних розладів, моделей їх

діагностики та подолання, що створює можливості розвитку в людини здатності до продуктивної особистісної саморегуляції та довільного вибору конструктивних шляхів самореалізації, як основи її особистісної захищеності щодо дії депресогенних факторів.

Формування особистісної захищеності полягає передусім у виробленні в людини вміння самостійно протистояти депресогенним факторам і розвитку особистісних якостей, необхідних для кращої адаптованості до різноманітних життєвих труднощів. Психологічна допомога у даному випадку повинна бути спрямована на реалізацію таких цілей:

- 1) активізація внутрішніх резервів особистісного розвитку людини;
- 2) формування у неї психологічних якостей, які забезпечуватимуть її особистісну стійкість щодо дії депресогенних чинників (позитивне самосприйняття і самооцінка, впевненість у своїх силах, оптимістична життєва концепція, особистісна самодостатність, позитивне мислення, внутрішня орієнтація відношення відповідності тощо);
- 3) розвиток адаптативних здібностей, необхідних для кращого пристосування і протистояння до різноманітних життєвих труднощів;
- 4) створення умов для перенесення здобутого позитивного досвіду, нових умінь і навичок у реальне життя;
- 5) формування життєтворчих здібностей, які передбачають здатність орієнтуватись у різноманітних життєвих ситуаціях і досягати особистісних, навчальних, професійних цілей;
- 6) руйнування особистісної схильності до депресивних форм реагування на життєві труднощі та вироблення навичок раціональної оцінки і розв'язання різноманітних проблем як гарантія запобігання виникненню депресії в майбутньому.

Для досягнення вище означених цілей слід застосовувати психологічні методи і прийоми (терапевтичні ігри, вправи, релаксаційні техніки тощо) спрямовані на:

- активізацію внутрішніх резервів особистісного розвитку людини, корекцію психологічних властивостей, які зумовляють її схильність до депресивних розладів;
- формування позитивного мислення і самоставлення;
- зміну емоційних способів реагування на складні життєві ситуації;
- вироблення асертивних моделей поведінки;
- корекцію ірраціональних суджень, переконань, уявлень, установок;
- розвиток навичок соціальної взаємодії;
- розвиток адаптаційних здібностей.

Так, для розвитку адаптативних здібностей, формування навичок конструктивної поведінки, вироблення і закріплення раціональних, недепресивних форм реагування на життєві труднощі доцільно використовувати біхевіористичні техніки. Цілі психологічної допомоги з позицій біхевіоризму полягають в усуненні неадаптивних форм поведінки клієнта, засвоєнні нових конструктивних поведінкових форм та заміні непродуктивних дій продуктивними способами реагування. Наприклад, техніка емоційного тренінгу поведінки, також відома як «тренінг адекватно-

го самовираження», призначена для навчання клієнта адекватній поведінці та емоційних реакцій в ситуаціях утрудненого спілкування пов'язаних з тривогою, агресією, звинуваченнями тощо. Реалізація техніки здійснюється з допомогою рольових ігор, у яких аналізуються елементи поведінки клієнта, дії та почуття, котрі їх супроводжують; на основі результатів аналізу розробляється нова оптимальна модель поведінки [1].

З метою вироблення у клієнта вміння самостійно розпізнавати, призупиняти та змінювати ірраціональні думки, установки, переконання, які в системі причин депресії відіграють далеко не останню роль, можна застосовувати психотехніки раціонально-емотивної терапії А. Елліса, когнітивно-біхевіористичні технології.

Когнітивно-біхевіористичний підхід являє собою відносно нову систему надання психологічної допомоги, розроблену когнітивними біхевіористами на початку 1980 років. В рамках даного підходу використовуються когнітивні, біхевіоральні, когнітивно-біхевіористичні методи, спрямовані на вироблення конструктивних поведінкових форм, та реструктурування ірраціональних думок, які негативно впливають на поведінку людини.

Наприклад, метод «когнітивного реструктурування» – навчання клієнта ідентифікувати, оцінювати і змінювати ірраціональні думки, які негативно детермінують його поведінку. В ході реалізації методики клієнта стимулюють до проговорення і зміни негативно забарвлених думок на позитивні чи нейтральні [2].

Одним з найбільш ефективних методів вважається «метод навчання самоаргументації Мейхенбаума» [2]. Спочатку клієнта навчають розпізнавати власні негативні думки. Потім психолог пропонує найбільш оптимальні для клієнта зразки поведінки, обов'язково аргументуючи причини свого вибору. На заключному етапі клієнт діє відповідно до обраної стратегії, проговорюючи при цьому причини кожної дії. Згодом клієнт починає здійснювати визначені психологом конструктивні дії, аргументуючи їх з допомогою внутрішнього мовлення. Таким чином, задана зовнішня позитивна самоаргументація поступово інтеріоризується у внутрішню, що започатковує вироблення позитивного мислення.

Особливої уваги в роботі з профілактики та подолання депресії заслуговує метод «призупинки мислення». Даний метод допомагає клієнтам, які знаходяться в полоні власних депресивних думок. Депресивне мислення спотворює сприйняття і пізнання людиною самої себе та оточуючого. Воно руйнівне за своєю природою тому, що продукує безпідставні думки про крах надій, сподівань, усіх життєвих планів; про відсутність можливостей для самореалізації, а отже, про нікчемність життя. Людина, тотально охоплена депресивним мисленням, втрачає перспективу та смисл життя, і сприймає його не як великий дар, найбільшу цінність, а як важкий тягар.

У стані важкої депресії людина може втратити не лише смисл життя, але й розуміння необхідності шукати його взагалі. Мислення стимулює, продукує бажання людини. Депресивне мислення спотворює, знищує адекватні, раціональні бажання, серед них – і бажання відшукати втрачений смисл життя. В. Франкл у зв'язку з

цим писав: «Смисл потрібно не просто зрозуміти, за нього потрібно боротись, і боротьба ця важка» [192, с.10]. Депресія забирає у людини життєву силу і енергію, необхідну для боротьби, про яку говорив В. Франкл, а депресивне мислення знищує бажання боротись. Тому одним з першочергових завдань в роботі з депресивними клієнтами є зміна спрямованості їх думок. Метод «призупинки мислення» дає можливість переорієнтувати клієнта від безпідставних депресивних думок до позитивного конструктивного мислення.

Методика реалізується таким чином, спочатку клієнту пропонується вголос проговорювати вже звичні для нього депресивні думки; посеред розмірковувань клієнта психолог раптово вигукує: «Стоп!». Раптовий вигук перериває хід думок клієнта унеможливаючи їх продовження. Існує декілька прийомів призупинки мислення. Власне, суть техніки полягає у тому, що вона навчає клієнта переходити від зовнішнього контролю стереотипів негативного мислення до внутрішнього чим створюються умови для заміни депресивних думок на позитивні [2].

На думку А. Елліса [7], причиною психологічних проблем людини є негнучкість і деструктивність мислення та ірраціональність її соціальних установок. А. Елліс вважає, що кожна людина народжується з певним потенціалом; цей потенціал має дві сторони: раціональну (конструктивну) та ірраціональну (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 ірраціональних уявлень про світ, що переймається, як правило, в дитинстві від значущих дорослих. Тому головною метою психологічної допомоги А. Елліс вбачає в перегляді системи переконань, норм, уявлень, та звільненні від самозвинувачень, які він називає серцевиною емоційних розладів. Для роботи з депресіями психотехніки А. Елліса становлять потужний терапевтичний потенціал, оскільки дозволяють здійснювати вплив на найбільш важливі конструкції депресивного розладу: негативне мислення, ірраціональність установок, безпідставні самозвинувачення.

Раціонально-емотивна терапія А. Елліса представляє широкий набір психотехнік, які доцільно використовувати для профілактики та подолаання депресії. Наприклад, «обговорення та спростування ірраціональних поглядів». Даний метод являє собою активну дискусію психолога з клієнтом щодо ірраціональності поглядів та установок останнього. Психолог переконливо обґрунтовує свою позицію в доступній, зрозумілій формі для клієнта [7].

Метод «рольової гри» за А. Еллісом, включає програвання різноманітних складних для клієнта життєвих ситуацій, в ході якого корегуються неадекватні інтерпретації, особливо самодеструктивні, що містять у собі самозвинувачення.

Для формування у клієнта усвідомлення того, що він в змозі самостійно обирати форму і характер реагування на життєві події та оточуючих людей, ефективним є застосування методів терапії реальністю [2]. Терапія реальністю, як напрямок психологіч-

ної допомоги, виникла в 60-ті роки минулого століття. Вона базується на двох основних факторах – оточення, необхідне для здійснення психологічного впливу, та процедури, які призводять до позитивних змін. Створення сприятливого, безпечного оточення визначається, в рамках даного підходу, як необхідна умова позитивних психологічних змін. До найбільш ефективних прийомів терапії реальністю відносять навчання, застосування гумору, конфронтацію, рольову гру, формулювання планів і контрактів. Застосування методів терапії реальністю дає можливість клієнту по-новому оцінити свою поведінку, усвідомити власну роль у розгортанні тих чи інших життєвих подій, взяти на себе відповідальність за свої дії і вчинки, здобути впевненість у собі, відчуття власну силу, значущість, особистісну цінність.

На сьогоднішній день існує велика кількість методів профілактики і подолання депресивних розладів, розроблених в рамках різних терапевтичних шкіл. Оскільки депресія при всіх своїх типових ознаках має глибоко індивідуальний характер, то побудова стратегії її усунення і запобігання вимагає підбору методів, які найбільше відповідають психологічним особливостям кожного конкретного клієнта. Формування у людини якостей (оптимістична життєва концепція, позитивне мислення, впевненість у своїх силах, особистісна самодостатність, позитивне самосприйняття і самооцінка, раціональні установки та переконання тощо), які забезпечуватимуть її особистісну стійкість щодо дії депресогенних чинників є психологічною умовою запобігання виникненню депресії та її можливих рецидивів.

Список використаних джерел:

1. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика / А.Ф. Бондаренко. – К. : Укртех-прес, 1997. – 215 с.
2. Глэддинг С. Психологическое консультирование / С. Глэддинг. – СПб. : Питер, 2002. – 736 с.
3. Воронов М.В. Групповой портрет депрессии / М.В. Воронов, С. Гримблат. – К. : Ника-Центр, 2005. – 400 с.
4. Подкорытов В.С. Депрессии. Современная терапия : руководство для врачей / В.С. Подкорытов, Ю.Ю. Чайка. – Харьков : Торнадо, 2003. – 352 с.
5. Смулевич А.Б. Депрессии при соматических заболеваниях / А.Б. Смулевич. – М. : Медицинское информационное агенство, 2003. – 432 с.
6. Франк В. Человек в поисках смысла / В. Франк ; пер. с англ. и нем. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
7. Эллис А. Психотренинг по методу Альберта Эллиса / А. Эллис. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 288 с.

Статья посвящена проблеме депрессивных расстройств. Автор исследует психологические методы профилактики депрессии.

Ключевые слова: депрессия, депрессивное расстройство, личность, личностное развитие, психологические методы.

The article is devoted the problem of the depressed disorders. The author examines a psychological methods of psycho-prophylactic depression.

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

Отримано: 28.11.2010

ТОЛЕРАНТНІСТЬ В ПЕДАГОГІЧНІЙ КУЛЬТУРІ ВИКЛАДАЧА ВИШУ

Стаття присвячена теоретичним аспектам толерантності як філософсько-психологічної проблеми. З'ясовано сутність сучасного розуміння толерантності, як активної позиції свідомої особистості взагалі і як професійно-важливої якості викладача вищої школи зокрема і звернено увагу на комунікативну толерантність, та її розвиток у студентів.

Ключові слова: толерантність, терпіння, комунікативна толерантність.

В сучасній Україні і на планеті в цілому спостерігається загострення різних по змісту і масштабу геополітичних, міжнародних, екологічних, релігійно-моральних протиріч. Про це відкрито говорять політичні діячі, політики, соціологи, представники найрізноманітніших сфер життя і діяльності: бізнесу, економіки, освіти, мистецтва, науки і культури.

Постановка проблеми толерантності в науці, починається з філософсько-релігійних поглядів Б. Спінози, Дж. Локка, Д. Дідро, Т. Кастеліо, Г. Лессінга та інших видатних філософів минулого. Сучасні філософи С. Мендус, К. Хілл, Е.К. Бистрицький, Н.В. Круглова та ін. розглядають толерантність як одну з головних соціальних цінностей, умов особистісного і суспільного розвитку. Як психологічна проблема толерантність все більше цікавить сучасних вітчизняних науковців: психологічний аналіз толерантності та введення її в контекст базисних понять психології (С.К. Бондирева, Д.В. Колесов); толерантність як умова розвитку особистості (М.Й. Боришевський, В.М. Титов, Ю.М. Швалб); толерантна свідомість (А.Г. Асмолов); розвиток і виховання толерантності у дітей, підлітків та молоді (Е.М. Аджиєва, Б.В. Швачко); проблеми міжетнічної і національної толерантності (А.В. Петрецький, Г.У. Солдатова) та ін.

Про важливість даної теми говорять не лише розробки вітчизняних вчених, але і документи міжнародного рівня. Так, в 1995 році ООН прийняла «Декларацію принципів терпимості», в якій розкрито зміст поняття, де відмічено: «толерантність означає ... правильне розуміння всієї багатоманітності культур, форм самовираження і прояву людської індивідуальності. Толерантності сприяють знання, відкритість, спілкування і свобода думки, совісті, поглядів».

Бути толерантним – означає бути готовим до прийняття інших людей, їх світу, почуттів, емоцій. Толерантність, як ставлення, створює відносини довіри, готовність до компромісу і співробітництва, а також радості, товариськості, дружельюності [3].

Визначаючи поняття «толерантність» Г.У. Солдатова наголошує, що толерантність – важливий компонент життєвої позиції зрілої особистості, яка має свої цінності й інтереси і яка готова, якщо знадобиться, їх захищати, але яка одночасно ставиться з повагою до позицій і цінностей інших людей [4].

Очевидно, багато проблем проектується на процес функціонування освітніх систем, починаючи з дошкільної освіти та вихо-

вання і закінчуючи післявузівською професійною освітою високого рівня. Зрозуміло, що останнє покликане готувати студентів, магістрантів, аспірантів, докторантів до ефективної професійної діяльності. Вважаємо, що праві ті, хто вважає, що виховання терпимості (толерантності) і згоди повинні стати однією з провідних освітніх задач цього століття [3].

В процесі навчання студент отримує не тільки навички професійного, але і соціального спілкування, засвоює як документально закріплені, так і неписані норми і правила, які прийняті в тому чи іншому професійному колі, тобто оволодіння основами культури толерантної поведінки. Приймаючи участь в різноманітній пізнавальній діяльності, він стикається з тими чи іншими конфліктними ситуаціями, які потребують прийняття продуктивних рішень.

Успішність навчально-виховного процесу обумовлена великою кількістю факторів, кожен з яких є надзвичайно важливим, і тому нехтування будь-якого з них призводить до непорозуміння і зниження його ефективності.

Важливим джерелом формування толерантності – педагогічне спілкування викладача зі студентами, коли перший виступає в якості зразка, еталона прояву цієї якості в різних ситуаціях: під час аудиторного і позааудиторного неформального спілкування; в період керівництва дипломними, курсовими, реферативними роботами студентів, в ході виробничої практики, а також диспутів, творчих зустрічей і наукових конференцій.

Підкреслюючи толерантність як фактор конструктивної взаємодії, В.В. Бойко надає визначення комунікативної толерантності, як певного ставлення особистості до людей, яке вказує на ступінь перенесення нею неприємних чи несприятливих, на її думку, психічних станів і вчинків партнерів по взаємодії.

Комунікативна толерантність розмежовується на ситуативну, типологічну, професійну і загальну. Рівень ситуативної толерантності визначається ставленням людини до конкретного партнера по спілкуванню, типологічної – ставленням до складеного типу чи групи людей (представники будь-якої національності, професії, соціального прошарку). Комунікативна толерантність, як професійна якість, проявляється в робочій ситуації при взаємодії з тими людьми, з якими доводиться мати справу за родом діяльності (клієнтами, пацієнтами). Загальна комунікативна толерантність обумовлена життєвим досвідом, властивостями характеру, моральними принципами і в значній мірі є передумовою інших форм комунікативної толерантності [1].

Для визначення комунікативної толерантності була проведена методика « Діагностика комунікативної толерантності (за В.В. Бойко) [6, с.34-37]. Дослідження проводилося зі студентами іноземної філології. В експерименті взяли участь 30 студентів. За допомогою цієї методики пропонувалося оцінити себе в дев'ятьох запропонованих складних ситуаціях взаємодії з іншими людьми, в результаті вийшли такі середні показники, які представлені у Таблиці 1.

Підррахувавши суму балів, отриманих студентами по всіх ознаках, зробили висновок: чим більше балів, тим нижчий рівень

комунікативної толерантності. Максимальне число балів, які можна отримати – 135, свідчать про абсолютну нетерпимість до оточуючих. Точно так само неймовірно одержати нуль балів – свідчення терпимості до всіх у всіх ситуаціях. У середньому опитані набирають: керівники медичних установ і підрозділів – 40 балів, медсестри – 43 бал, вихователі – 31 бал, а от у студентів середній показник вийшов – 64 бали.

Таблиця 1

№ п/п	Перевірте себе:	Бали
1.	Якою мірою ви здатні приймати (не приймати) індивідуальності тих людей, з якими маєте справу.	5,75
2.	Чи немає у вас тенденції оцінювати людей, виходячи з власного «Я»	5,06
3.	Якою мірою категоричні або незмінні ваші оцінки на адресу оточуючих.	6,8
4.	Якою мірою ви вмієте приховати або згладжувати неприємні враження при зіткненні з некомунікбельними якостями людей.	7,1
5.	Чи є у вас схильність переробляти та перевиховувати інших людей.	8,1
6.	Якою мірою ви схильні підганяти людей під себе, робити їх зручними.	8,3
7.	Чи властива вам така тенденція поведінки.	6,2
8.	Якою мірою ви терпимі до дискомфортних станів оточуючих.	5,8
9.	Які ваші адаптаційні здібності у взаємодії з людьми.	7,6

Як видно із Таблиці 1, у студентів по 5, 6, 9 ознаці найбільше балів по конкретній ознаці, а саме: схильність переробляти та перевиховувати інших людей, підганяти людей під себе, робити їх зручними, та адаптаційні здібності у взаємодії з людьми, що говорить про те, що ви менш терпимі до людей у даному аспекті відносин з ними. І, навпаки, по 1, 2, 8 ознаці найменші оцінки, що говорить про те, що ваша толерантність по даному аспекту відносин висока.

Особлива роль в формуванні толерантності належить викладачу вишу, його філософській і педагогічній компетентності [3]. Зокрема, саме до особистості педагога висувається ряд надзвичайно серйозних вимог. Однією з яких є високий рівень психологічної культури, що стоїть поряд із любов'ю до дітей, професії, наявністю спеціальних знань в окремо взятій галузі науки та ґрунтованості в цілому. Усі ці характеристики, як і власне психологічна культура не є вродженими. Вони набуваються систематичною і наполегливою працею, величезною роботою педагога над собою.

Толерантність викладача проявляється в ситуації, коли необхідно виявити істинні причини виникнення того чи іншого протиріччя, які потребують глибокого аналізу і значних затрат сил і часу. Ця якість нами розглядається в логіці професійної компетентності викладача вишу. Дане поняття аналізувалося багатьма: В.А. Слассьоніним, В.А. Сітаровим, Н.В. Кузьміною,

А.Л. Бусигіною та іншими дослідниками. В контексті даної проблематики представляється, що в структурі є чотири незалежних блоки: концептуальний, психолого-педагогічний, комунікативний і інтегративно-особистісний [4].

Враховуючи особливості прояву комунікативної толерантності у викладачів та студентів, відокремимо наступні значущі характеристики толерантності:

- як фактор конструктивної взаємодії (комунікативна толерантність), як терпиме ставлення до іншого;
- як присутність у суб'єкта власної стійкої позиції, яка забезпечує відкритість і готовність до діалогу;
- як умова стійкості суб'єкта до впливу стресу, збереження і підвищення його адаптаційного потенціалу [5].

Список використаної літератури:

1. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. – М. : Информационно-издательский дом Филли, 1996. – 472 с.
2. Бондырева С.К. Толерантность. Введение в проблему / С.К. Бондырева, Д.В. Колесов. – М. : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2003. – 240 с.
3. Таланов В. Педагогика толерантности / В. Таланов // Высшее образование в России. – 2000. – № 2. – С. 1-4.
4. Коржуев А.В. Толерантность в контексте педагогической культуры преподавателя вуза / А.В. Коржуев, Н.Ю. Кудзиева, В.А. Попков // Педагогика. – 2003. – № 5. – С. 44-49.
5. Романюк Т.Ю. Теоретичні аспекти толерантності: від терпіння до особистісної зрілості / Т.Ю. Романюк ; за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої // Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. – Вип. 9. – С. 384-392.
6. Технологія спілкування (комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування) / С.Д. Максименко, М.М. Заброцький. – К. : Главник, 2005. – 112 с.

Стаття посвячена теоретическим аспектам толерантности как философско-психологической проблемы. Выяснена сутьность современного понимания толерантности, как активной позиции сознательной личности вообще и как профессионально-важного качества преподавателя высшей школы в частности и обращено внимание на коммуникативную толерантность, и ее развитие у студентов.

Ключевые слова: толерантность, терпение, коммуникативная толерантность.

The article focuses on theoretical aspects of tolerance as a philosophical and psychological problems. The essence of the modern understanding of tolerance as an active position conscious person in general and how important the quality of vocational high school teacher and particular attention is paid to the communicative tolerance, and its development in students.

Key words: tolerance, patience, tolerance and communicative.

Отримано: 25.11.2010

РІЗНОРІДНІСТЬ АСПЕКТІВ ПРОБЛЕМИ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ

Головною метою даної роботи є узагальнення результатів досліджень психічного здоров'я людини. Розглянуто різні теорії та підходи щодо визначення його сутності та складових компонентів.

Ключові слова: психічне здоров'я, компоненти.

Сучасна наука свідчить, що здоров'я людини є складним феноменом глобального значення який має розглядатися як філософська, соціальна, економічна, біологічна та медична категорія. Узагальнені підсумки дослідження залежності здоров'я людини від різних чинників переконують, що стан системи охорони здоров'я обумовлює в середньому лише 10% всього комплексу впливів. Решта 90% припадає на: екологію (20%), спадковість (20%), 50% на умови та спосіб життя. Тобто, можна зробити висновки, що здоров'я людини визначається комплексом біологічних (спадкових і набутих) і соціальних факторів. Останні мають настільки важливе значення в підтримці стану здоров'я або в появі і розвитку хвороби, що у преамбулі статуту ВООЗ записано: **“Здоров'я – це стан повного фізичного, духовного і соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб і фізичних вад”** [6].

Таке визначення поняття “здоров'я” є найбільш чітким, зрозумілим, повним і вміщує, насамперед, біологічні, соціальні та психологічні аспекти даної проблеми. Прояви здоров'я або нездоров'я пов'язані не тільки і не стільки з нормальним функціонуванням організму, а обумовлені їм психосоціальним благополуччям, ефективною соціально-психологічною адаптацією, власною реалізацією в оточуючому світі. Тому, на наш погляд, категорія „здоров'я індивіда” може і повинна розглядатися у контексті постановки і вирішення цілого ряду питань, що стосуються психологічних характеристик особистості, зокрема проблеми її психічного здоров'я.

Дослідження даного питання з урахуванням соціально-психологічних аспектів життєдіяльності людини простежується у чисельних наукових працях. Серед науковців, які досліджували дану проблему, привертають увагу насамперед праці Ю.А. Александровського, Ю.П. Лісіцина, І.І. Брахмана, Є.Н. Кудрявцева, Г.П. Апанасенко, Д.Д. Венедиктова, Т.Є. Бойченко. Вихід за межі визначення здоров'я як медичної категорії може бути пов'язаний з недостатністю спроб підвищити рівень здоров'я особи через акцент на формуванні лише фізичного і соматичного здоров'я.

На сучасному етапі розвитку вчення про здоров'я предметом дискусії науковців є ряд проблематичних понять, зокрема таких, як сутність здоров'я, рівень здоров'я, його якісні й кількісні характеристики і т.і.

У визначенні, яке представлено у статуті ВООЗ, відсутнє поняття “душевне благополуччя”. Ряд науковців звертають увагу на

те, що таке упущення може бути випадковим, або ж автори статусу ототожнюють “душевне благополуччя” з “духовним благополуччям”, що, у певній мірі, є помилковим [10; 13; 14].

Р.З. Поташнюк розрізняє соматичний, фізичний, моральний та психічний компоненти здоров'я [7]. Під соматичним здоров'ям зазначений автор розуміє поточний стан органів і систем організму людини, основу якого складає біологічна програма індивідуального розвитку, зумовлена основними потребами, які домінують на різних етапах онтогенетичного розвитку. Ці потреби, поперше, є пусковим механізмом розвитку людини, по-друге, вони забезпечують індивідуалізацію цього процесу. Фізичне здоров'я розглядається з позиції рівня росту і розвитку органів та систем організму, основу якого становлять морфологічні і функціональні резерви, що забезпечують адаптаційні реакції до зміни умов навколишнього середовища. Однак нас більш цікавить думка дослідника щодо визначення сутності таких понять, як «моральне здоров'я» та «психічне здоров'я» та відмінностей між ними.

Моральне здоров'я Р.З. Поташнюк розглядає як комплекс характеристик мотиваційної і потребно-інформаційної сфери життєдіяльності, основу якого визначає система цінностей, настанов і мотивів поведінки індивіда в суспільстві. Зазначений автор вважає, що моральне здоров'я характеризується рівнем духовності людини, яка пов'язана із загальнолюдськими цінностями – добром, любов'ю і красою. Щодо психічного здоров'я, то воно розглядається як стан психічної сфери, основу якого складає рівень загального душевного комфорту, що забезпечує адекватну психоемоційну і поведінкову реакцію. Такий стан зумовлюється як біологічними, так і соціальними потребами, а також можливостями їх задоволення.

За визначенням М.Є. Бачерикова, В.П. Петленка і Є.А. Щербини, психічне здоров'я – це такий відносно стійкий стан організму і особистості, який дає змогу людині усвідомлено, враховуючи свої фізичні й психічні можливості, а також навколишні природні і соціальні умови, здійснювати й забезпечувати свої індивідуальні й суспільні (колективні) біологічні та соціальні потреби на основі нормального функціонування психофізичних систем, здорових психосоматичних і соматопсихічних відносин в організмі» [2].

В.П. Белов та А.В. Шмаков психічне здоров'я визначають як єдину і повноцінну життєдіяльність людини, з притаманною їй видовими та індивідуальними біологічними, психологічними і соціальними функціями [3]. О.В. Петровський та М.П. Ярошевський дають наступне визначення: „Психічне здоров'я – стан душевного благополуччя, що характеризується відсутністю хворобливих психічних проявів і забезпечує регуляцію поведінки та діяльності, адекватну до умов оточуючої дійсності» [11].

В.Я. Семке визначає психічне здоров'я як стан динамічної рівноваги індивіда з оточуючим природним і суспільним середовищем, коли усі закладені в його біологічній і соціальній суті життєві здібності, проявляються найбільш повно, а всі підсистеми організму функціонують з максимальною інтенсивністю [14].

Б.Д. Петраков і Л.Б. Петракова, вказуючи на складність і багатоаспектність визначення психічного здоров'я та на підставі ана-

лізу значного числа досліджень роблять висновок, що психічне здоров'я – це динамічний процес психічної діяльності, якому властиві детермінованість психічних явищ, гармонійний взаємозв'язок між відображенням обставин дійсності і ставленням індивіда до неї, адекватність реакцій на оточуючі соціальні, біологічні, психічні і фізичні умови. Усі вони реалізуються завдяки здатності людини самостійно контролювати поведінку, планувати і здійснювати свій життєвий шлях у мікро- і макросоціальному середовищі [8].

За А. Ребером, термін „психічне здоров'я» часто використовується саме для характеристик людини, яка функціонує на високому рівні поведінкового та емоційного регулювання, а не просто тієї, яка не є психічно хворою» [12]. Андрос М.Є. під поняттям психічного здоров'я особистості розуміє таке функціонування психіки індивіда, яке забезпечує йому гармонійну взаємодію з навколишнім світом [13].

На нашу думку, різноманітність підходів до розуміння сутності поняття “психічного здоров'я” пов'язана з високим рівнем складності процесів, що лежать в основі психічної діяльності людини та її взаємодії з середовищем, а також дещо відмінними підходами до розуміння норми, патології та граничних станів.

Що ж стосується безпосередньо психічного здоров'я, то аналіз літературних джерел свідчить, що в наш час спостерігається тенденція до несприятливих змін в картині психічного здоров'я молодого покоління [1; 9; 1; 14]. По-перше, відбувається значне зростання числа нервово-психічних захворювань, перш за все тих, що є найбільш характерною реакцією на психічний стрес. По-друге, різко збільшується поширеність алкоголізму, наркоманії, токсикоманії. І третій ефект, що відзначається лікарями в картині психічного здоров'я населення – в сучасних умовах у значній частині молоді спостерігається психологічний феномен, який позначається як криза ідентичності.

Криза ідентичності в наших сьогоденних соціальних умовах визначається розривом між вимогами мінливих суспільних і економічних відносин і цілком зрозумілою ригідністю особистісних установок, стереотипів поведінки і призводить до суттєвих змін у традиційній ієрархії особистісних цінностей [1]. Дослідження даного аспекту багатокomпонентної проблеми психічного здоров'я, на нашу думку, має також знайти відображення у трактуванні його сутності.

Список використаних джерел:

1. Александровский Ю.А. Социальные катаклизмы и психическое здоровье / Ю.А. Александровский // Социологические исследования. – 2010. – № 4. – С. 99-104.
2. Бачерников Н.Е. Философские вопросы психиатрии / Н.Е. Бачерников, В.П. Петленко, Е.А. Щербина. – К., 1985. – С. 35-36.
3. Белов В.П. Реабилитация больных как целостная система / В.П. Белов, А.В. Шмаков // Вестник АМН СССР. – 1987. – № 34. – С. 60-67.
4. Бланков А.С. Социальная дезадаптация нарушения поведения у детей и подростков / А.С. Бланков // Материалы Российской научно-практической конференции. – М., 1996. – С. 15-21.
5. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. В. Мерещяков, В. Зинченко. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.

6. Всемирная декларация по здравоохранению ВОЗ. Копенгаген, 1998 // Загальна декларація прав людини. – К., 1998. – С. 3-8.
7. Поташнюк Р.З. Психогієна : навч. посібн. / Р.З. Поташнюк. – Луцьк : Надстрія, 2000. – 62 с.
8. Практическая психология образования : учебник для студентов высших и средних специальных заведений / под ред. И.В. Дубровиной. – М. : ТЦ «Сфера». – 2000. – С. 34.
9. Проселкова М.Е. Особенности психического здоровья детей-сирот (возрастной и педагогический аспекты) : автореф. дис. ... канд. мед. наук / М.Е. Проселкова. – М., 1996. – 24 с.
10. Психология здоровья : учебник для вузов / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб. : Питер, 2003. – 305 с.
11. Психология : словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд. – М. : Политизда, 1990. – С. 301.
12. Ребер А. Большой толковый психологический словарь. / А. Ребер. – М. : Вече-Аст, 2000. – Т. 1. – С. 141.
13. Ротенберг В.С. Мозг. Обучение. Здоровье : книга для учителей / В.С. Ротенберг, С.Н. Бондаренко. – М. : Просвещение, 1989. – 329 с.
14. Семке В.Я. Психическое здоровье и общество / В.Я. Семке // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. – 1996. – № 1. – С. 5-7.

Главной целью данной работы есть обобщения результатов исследований психического здоровья человека. Рассмотрены разные теории и подходы относительно определения его сущности и составных компонентов.

Ключевые слова: психическое здоровье, компоненты.

The main purpose of this paper is to generalize the results of studies of mental health. Different theories and approaches to determine its nature and the components were reviewed.

Key words: mental health, components.

Отримано: 24.12.2010

УДК 159.9:005.3

М. А. Володченко

ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЮ ШКОЛОЮ

У статті розглянуто результати формувального експерименту з формування психологічної готовності вчителів до управління загальноосвітньою школою.

Ключові слова: психологічна готовність вчителів, управління, управлінська діяльність.

Процеси в освітній системі значною мірою визначають стан розвитку держави в цілому, духовний рівень громадян, можливості для його вдосконалення. Саме людський та особистісний фактор в сучасних умовах стає головною умовою розвитку країни.

Перехід освіти на засади демократичного суспільства з превалюванням європейських громадянських цінностей зумовлює докорінну перебудову її управлінської системи. До управління

приходять представники молодшого покоління, результати їх діяльності залежатимуть від фахової освіти, досвіду практичної роботи, вміння розібратися у зробленому попередниками та перенести позитивні тенденції на перспективу. Тому реформування освіти повинно забезпечуватись відповідними перетвореннями у підготовці управлінських кадрів для неї, зокрема посиленням наступності між різними поколіннями менеджерів освіти.

Дане питання особливо актуальне сьогодні. Вивчення літератури з організаційної психології свідчить про те, що проблема психологічної підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл до управлінської діяльності майже не привертала уваги вітчизняних дослідників. Водночас досить різнобічно вивчені особливості управлінської діяльності взагалі та у сфері освіти зокрема.

Так, вивченню сутності управлінської праці присвячено цілий ряд публікацій: Альберт М., Блейк Ф., Герчикової І.Н., Дзвінчук Д.І., Виноградського М.Д., Виноградської Л.М., Генова Ф., Друкер П.Ф., Мескон М.К., Моутон Д., Орбан-Лембрик Л.Е., Хедоурі Ф. та ін. Вивчення змісту, мотивації і стимулювання праці керівників освітніх закладів були предметом досліджень Бондарчук О.І., Брюховецької О.В., Карамушки Л.М., Коломінського Н.А., Шакурова Р.Х. та ін.

Вчені-психологи також розглядали питання психологічної підготовки керівників освітніх, медичних, військових, спортивних організацій, бізнесових структур до управлінської діяльності (Г.О. Балл, О.І. Бондарчук, Ф. Генов, А.Л. Журавльов, Л.М. Карамушка, Н.А. Коломінський, Р.А. Кричевський, Г.В. Ложкін, В.В. Москаленко, Л.Е. Орбан-Лембрик, А.У. Пуні, А.А. Свенцицький, Ю.М. Швалб).

Поряд з цим, до теперішнього часу практично відсутні дослідження, що розкривають суть, структуру, особливості психологічної готовності вчителів до управління освітніми закладами, що й слугувало підставою для його проведення.

Мета статті – визначення психолого-методичних умов та засобів формування психологічної готовності вчителів до управління загальноосвітньою школою.

У процесі дослідження були використані теоретичні (аналіз проблеми на базі психологічної та управлінської літератури), емпіричні (анкетування, опитування, констатуючий і формуючий експерименти), психодіагностичні (шкала «Лідерство» методики СМІЛ Л.М. Собчик, методика «КОС») та методи математичної обробки даних.

Виконання дослідження здійснювалось у три етапи.

На першому етапі на основі вивчення літературних джерел і теоретичного аналізу проблеми виділилися існуючі в літературі теоретико-методологічні підходи до проблеми формування психологічної готовності керівників та управлінського резерву до управління, були відібрані найбільш адекватні підходи до аналізу проблеми.

На другому етапі дослідження були визначені і обґрунтовані психологічні умови формування психологічної готовності вчителів до управління і була розроблена навчальна програма „Психологічні основи управління в системі освіти”.

На третьому етапі дослідження було здійснено експериментальне впровадження програми формування психологічної готовності вчителів до управління закладом освіти і проведені перший та другий діагностичний зрізи, спрямовані на вивчення ефективності цієї програми.

Дослідженням було охоплено 50 педагогів загальноосвітньої школи (26 вчителів налічувалось в експериментальній та 24 у контрольній групах).

Важливими для розуміння сутності психологічної готовності керівників до управління є роботи, присвячені змісту та структурі психологічної готовності особистості до здійснення діяльності. У сучасній психології сформувався два основних підходи до визначення змісту та структури психологічної готовності: функціональний (Ф.Ю. Генов, М.Д. Левітов, А.У. Пуні, М.Д. Узнадзе та ін.) й особистісний (К.М. Дурай-Новакова, М.І. Дьяченко та Л.А. Кандилович, В.О. Моляко, П.П. Платонов, О.О. Смірнов та ін.).

Останнім часом спостерігається зближення цих двох підходів до тлумачення психологічної готовності до діяльності. Зокрема. М.І. Дьяченко і Л.О. Кандилович, Л.О. Савенкова доводять єдність особистісної (тривалої) та функціональної (ситуативної) готовності. Перша з них носить стійкий, довготривалий характер, включає засвоєні особистістю установки, знання, навички, уміння, досвід, якості й мотиви діяльності. Тимчасовий (ситуативний) стан готовності – це актуалізація особистісної готовності, створення психологічних можливостей для успішних дій у даний момент. Л.О. Савенкова стверджує, що дослідження психологічної готовності до педагогічного спілкування повинно спиратись на особистісний підхід до розуміння сутності психологічної готовності. Цей вид готовності є результатом спеціального формування у процесі професійної підготовки фахівця. Довготривала (особистісна) готовність майбутніх викладачів до педагогічного спілкування, як зауважує Л.О. Савенкова, виступає необхідною базою для виникнення ситуативної готовності. Проблема психологічної готовності особистості до управлінської діяльності викладена у низці праць (В.Б. Скоріков, А.І. Федулова й В.М. Михайленко). Так, В.Б. Скоріков [8] розглядає психологічну готовність працівника до керівництва науково-виробничим колективом. Психологічна готовність при цьому розуміється як узагальнена соціально-психологічна характеристика особистості як суб'єкта діяльності і виявляється в своєрідній активності суб'єкта стосовно її елементів. Визначається місце психологічної готовності до управління в структурі особистості працівника. Критерієм психологічної готовності працівника до керівництва виступає показник його ефективності в якості керівника. Структура управлінських суб'єктивних ставлень до діяльності визначається п'ятьма факторами (включеність в діяльність, кооперативність, відповідальність, колективізм, адаптивність). А.І. Федулова й В.М. Михайленко [9] дослідили формування соціально-психологічної готовності менеджерів до управлінської діяльності на основі системного підходу.

Результати проведеного емпіричного дослідження показали, що успішне формування психологічної готовності вчителів до управління загальноосвітньою школою повинно включати мотиваційний, когнітивний, операційний та особистісний компоненти. Психолого-методичними умовами формування психологічної готовності вчителів до управління загальноосвітнім навчальним закладом (ЗНЗ) виступають:

- визначення необхідного обсягу знань, умінь, навичок учителів з проблем управління освітнім закладом;
- засвоєння вчителями знань, умінь і навичок, характерних для основних компонентів психологічної готовності до управління ЗНЗ;
- мотивування й залучення вчителів у навчально-пізнавальну та практичну діяльність, що характерні для процесу психологічної їх підготовки до керівництва ЗНЗ;
- забезпечення розкриття вчителями особистісного сенсу їх психологічної підготовки до управління ЗНЗ;
- здійснення вікового, індивідуального й особистісного підходів до вчителів у процесі їх підготовки;
- включення вчителів у міжособистісну взаємодію з колегами та її варіювання у вертикальній та горизонтальній площині у системах колега-колега, керівник-підлеглий.

Система психологічної підготовки вчителів до управління загальноосвітньою школою спирається на використання таких дієвих психолого-методичних засобів, як:

- а) створення навчального курсу «Психологічні основи управління»;
- б) використання активних й інтерактивних методів та форм навчання (проблемних лекцій, групових занять, спільних завдань, „мозкових штурмів», навчально-рольових та ділових ігор) для формування основних компонентів психологічної готовності;
- в) конкретизація змісту і вибір найбільш доцільних організаційних форм та психологічних засобів підготовки.

Методичні засоби, що використовуються у процесі формування психологічної готовності вчителів до управління загальноосвітньою школою, поділяються на діагностичні (звіти, самохарактеристики, анкетування, контент-аналіз, соціометрія, малюнкові методики, опитування, тести) і корекційно-розвивальні (активні та інтерактивні форми навчання).

Ефективність упровадження системи психологічної підготовки вчителів до управління загальноосвітньою школою вимірювалася за такими критеріями: стан сформованості когнітивного, операційного, мотиваційного, особистісного компонентів психологічної готовності до управління.

Результати визначення ефективності формування у вчителів психологічної готовності до управління за когнітивним компонентом на основі статистично значущих показників ($p < 0,05$) при вторному вимірюванні в експериментальній групі показали наявність помітних змін у бік зростання знань учителів про особливості управління в системі освіти і показали ефективне засвоєння учасниками формулюючого експерименту знань з психології управління.

Зросла пізнавальна активність слухачів. Результати контрольних зрізів показали, що до початку формуючого експерименту в контрольній і експериментальній групах учителі мали недостатні знання з психології управління освітнім закладом (високий рівень – 19,2%, середній – 65,4%; низький – 15,9%). Після проведення формуючого експерименту в експериментальній групі виявлені позитивні зміни (високий рівень – 42,3%; середній – 50,0%; низький – 7,7%), а в контрольній групі суттєвих змін не зафіксовано.

Також простежуються позитивні зміни в оцінці педагогами знань, що входять у структуру психологічної готовності. При повторному зрізі в експериментальній групі виявлено зростання інтересу вчителів до психологічних знань і сучасних підходів до управління.

Результати досліджень ефективності формування психологічної готовності до управління за операційним компонентом на основі статистично значущих показників ($p < 0,05$) показали, що в результаті психологічної підготовки в експериментальній групі зафіксовано позитивні зміни у взаємооцінці вчителями своїх практичних, а саме, діагностико-прогностичних і організаційно-регулятивних умінь і навичок, а в контрольній групі таких змін не зафіксовано. Також вчителі експериментальної групи високо оцінили результати психологічної підготовки в цілому (лекції – 4,71 бали, практичні заняття 4,78 бали з можливих 5 балів). Зросла готовність учителів використовувати здобуті знання, вміння і навички в практичній діяльності. Порівняння зрізів операційного компоненту показали зростання його загального рівня в експериментальній групі. Високий рівень зріс з 15,4% до 34,6%; середній зменшився з 50,0% до 48,3%, низький – з 34,6% до 23,1%.

Вивчення ефективності формуючого експерименту за мотиваційним компонентом довело, що психологічна готовність учителів до управління загальноосвітньою школою впливає на мотиваційну сферу вчителів. Це проявилось, зокрема, в тому, що до початку формуючого експерименту для вчителів був більш характерний середній і низький рівень мотивації управлінської діяльності. При повторному зрізі, після закінчення формуючого експерименту виявлено зміни щодо зростання рівня мотивації (високий рівень змінився з 19,2% до 53,8%, середній з 70,8 до 46,2%, низький з 10,0% до 0%).

Про позитивну динаміку в мотиваційній сфері свідчать і дані, які стосуються кар'єрних орієнтацій вчителів. Так, при повторному зрізі за методикою «Якір кар'єри» для вчителів експериментальної групи більш значущими стали орієнтації «Служіння» (30,0%), «Менеджмент» (28,0%), «Стабільність роботи» (10,0%), тоді як вчителі контрольної групи залишилися зорієнтовані на «Стабільність роботи» (24,0%), «Служіння» (20,0%), «Інтеграцію стилів життя» (11,0%).

Результати дослідження за особистісним критерієм показали зміну в особистісній сфері вчителів. Так при повторному зрізі в експериментальній групі помічено позитивну динаміку в оцінці вчителями рис, пов'язаних зі ставленням до самого себе: вимогливість (54,9%), порядність, чесність (51,0%), єдність слова і справи (31,4%). Також результати дослідження за особистісним компонентом показали позитивні зміни щодо ставлення вчителів до керівників. Це

знайшло відображення в: а) збільшенні адекватності самооцінки своєї діяльності; б) зростанні оцінки вчителями роботи керівника. У контрольній групі не визначено змін щодо зазначених критеріїв.

Загалом особистісний компонент психологічної готовності вчителів до управління загальноосвітньою школою в експериментальній групі змінився з позитивною тенденцією. Про це свідчить зростання кількості вчителів з високим його рівнем (з 23,1% до 46,2%), з середнім (з 46,2% до 30,7%). Натомість кількість учителів з низьким рівнем особистісного компоненту зменшилась з 30,7% до 23,1%.

Загальний рівень психологічної готовності вчителів до управління загальноосвітньою школою в експериментальній групі свідчить про позитивні тенденції в її розвитку. Порівняння результатів виявило зростання кількості вчителів з високим загальним показником досліджуваної готовності з 19,2% до 44,3%; зменшення вчителів з середнім рівнем з 58,1% до 42,3% та з низьким рівнем з 22,7% до 13,4%.

Результати формування психологічної готовності вчителів до управління загальноосвітньою школою з урахуванням комплексу взаємопов'язаних психолого-методичних умов свідчать про його ефективність стосовно всіх досліджуваних компонентів психологічної готовності: когнітивного, мотиваційного, операційного, особистісного. Проведена робота з формування психологічної готовності вчителів до управління загальноосвітньою школою довело можливість її здійснення в умовах безвідривного від основної професійної діяльності групового навчання.

Список використаної літератури:

1. Блейк Ф. Научные методы управления / Ф. Блейк, Д. Моутон. – К. : Наукова думка, 1990. – 248 с.
2. Бондарчук О.І. Психологічні особливості підготовки менеджерів освіти з урахуванням статі / О.І. Бондарчук, Я.Л. Шкурко // Теоретико-методологіческие проблемы совершенствования психологической подготовки менеджеров. – К. : Персонал, 2000. – №1 (55). – Приложение № 3 (8). – С. 66-68.
3. Брюховецька О.В. Підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів до управлінського спілкування як чинник професійного становлення особистості / О.В. Брюховецька ; за ред. академіка С.Д. Максименка // Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України. – К. : Міленіум, 2006. – Вип. 28. – С. 244-250.
4. Герчикова И.Н. Менеджмент. – 3-е изд. перераб. и доп. / И.Н. Герчикова. – М. : ЮНИТИ, 2000. – 501 с.
5. Карамушка Л.М. Психологія освітнього менеджменту : навч. посібник / Л.М. Карамушка. – К. : Либідь, 2004. – 424 с.
6. Коломінський Н.Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект) / Н.Л. Коломінський. – К. : МАУП, 2000. – 286 с.
7. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія управління : посібник / Л.Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2003. – 568 с.
8. Скориков В.Б. Психологическая готовность работника к руководству научно-производственным коллективом : автореф. дис. ... канд. психолог. наук : 19.00.05 / В.Б. Скориков. – М., 1991. – 17 с.
9. Федулова Л.І. Формування соціально-психологічної готовності менеджерів до управлінської діяльності: системний підхід / Л.І. Федулова,

В.М. Михайленко // Теоретико-методологические проблемы совершенствования психологической подготовки менеджеров. – К. : Персонал, 2000. – №1 (55). – Приложение №3 (8). – С. 128-132.

В статье рассмотрены результаты формирующего эксперимента по формированию психологической готовности учителей к управлению общеобразовательной школой.

Ключевые слова: психологическая готовность учителей, управление, управленческая деятельность.

In the article the results of teachers psychological readiness to the management of educational establishments are considered.

Key words: teachers psychological readiness, management, management activity.

Отримано: 28.11.2010

УДК 616.921.5

А. С. Воспітанняк

ОСНОВНИ АСПЕКТИ ГРИПУ А(Н1N1). ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ПАЦІЄНТІВ

В період зростання захворюваності на грип в умовах епідемії представлені основні клінічні симптоми грипу, а також розроблені підходи до профілактики і лікування залежно від типу особистості; представлені основні психоемоційні типи людини та особливості їхнього ставлення до власної хвороби.

Ключові слова: грип, клініка, профілактика, психоемоційні особливості, типи відношення до хвороби.

Грип (Grippus, Influenza) – гостре інфекційне захворювання з аерозольним (повітряно-крапельним) шляхом передачі збудника, яке характеризується коротким інкубаційним періодом (від 10-12 годин до 7 діб), масовим поширенням, лихоманкою, симптомами інтоксикації та ушкодженням респіраторних шляхів з великою частотою виникнення ускладнень. Наприкінці квітня 2009 року людство сколихнуло повідомлення про епідемію респіраторної інфекції у Мексиці, що викликана новим збудником. У результаті поглибленого вивчення встановлено, що цей вірус належить до грипу (H1N1), а його геном містить фрагменти геномів грипу людини, свині і птахів. Розповсюджувалась інфекція дуже швидко: так, якщо в квітні ВООЗ присвоїла вірусу H1N1 четверту категорію небезпеки, то вже в червні 2009 року – шосту (найвищу).

Зареєстровані симптоми нового Каліфорнійського грипу у людей проявляються, як типовими симптомами звичайного грипу – підвищення температури, кашель, біль у горлі та міальгія, а також, як симптоми гострого респіраторного захворювання (ГРЗ).

Іноді спостерігаються гастроентерологічні симптоми – біль у животі, нудота, блювання, діарея.

Грип може швидко ускладнюватись пневмонією (вірусною або вірусно-бактеріальною).

При важкому перебігові хвороби швидко розвивається дихальна недостатність, яка, не дивлячись на штучну вентиляцію легенів, протягом 1-2 тижнів від виникнення може призвести до летального наслідку.

Навчальні програми по профілактиці грипу без врахування особистісних особливостей пацієнта неможливі. Результатами досліджень було доведено, що на сприйняття лікарських рекомендацій великий вплив мають психологічні особливості пацієнтів. Завдяки експериментально-психологічному методу обстеження: Методика "Тип відношення до хвороби", запропонованому А.Е. Личко і Н.Я. Івановим можна діагностувати 12 типів відношення пацієнта до своєї хвороби: сенситивний, тривожний, іпохондричний, меланхолічний, апатичний, неврастенічний, егоцентричний, паранойяльний, анозогнозичний, дисфоричний, ергопатичний і гармонічний. Типи відношення до хвороби, як правило об'єднують в три блоки.

Перший – це гармонічний, ергопатичний і анозогнозичний типи, при яких психічна і соціальна адаптація суттєво не порушується. Для I блоку відношення до хвороб пацієнтам необхідно пояснювати природу грипу. Слід акцентувати увагу на можливих ускладненнях – терміни їх виникнення і важкість протікання, ймовірність летального випадку. Можливо, навіть, перебільшити небезпеку хвороби з метою остерігання, ретельного виконання профілактичних заходів.

Другий блок включає тривожний, іпохондричний, неврастенічний, меланхолічний, астенічний типи відношення до хвороби. Емоційна сторона такого відношення у пацієнтів, захворівших на грип, проявляється дезадаптацією: пригніченим станом, капітуляцією перед хворобою, дратівливістю, слабкістю, тривожністю і т.і. Для представників типів II блоку роз'яснення суті таких хвороб, як грип чи ГРВІ (гострі респіраторні вірусні інфекції), проводиться з акцентом на успішний результат лікування і профілактики. Необхідно неодноразово підкреслити, що профілактичні заходи значно знижують можливість захворювання. Акцентувати увагу на своєчасне звернення до лікаря і кваліфіковану медичну допомогу, що значно прискорюють одужання і попереджають розвиток ускладнень.

Третій блок складається з сенситивного, егоцентричного, дисфоричного і паранойяльного типів відношення до хвороби. Таких пацієнтів об'єднує інтрапсихічна направленість реагування на хворобу, що зумовлює порушення соціальної адаптації. Ці пацієнти потребують дуже ретельного пояснення суті хвороби і засобів профілактики, не дивлячись на сумнівну відсутність зацікавленості. Вони можуть виглядати не зацікавленими, соромитися задавати питання. Але вони достатньо дисципліновані, так, як розглядають свою хворобу, як ситуацію, що руйнує стосунки в колективі, компрометує їх, як гарних працівників. Ця група пацієнтів часто потребує спостереження психіатра, психотерапевта.

Враховуючи вище перелічені клінічні ознаки в контексті психоемоційного стану можна оцінити період реконвалесценції пацієнтів. У хворих з гармонічним типом відношення до хвороби період одужання протікатиме типово, терміни одужання відповідають середньостатистичним. Хворі поступово перестають скар-

житися на слабкість, активно наполягають на виписці. Не дивлячись на добре самопочуття, вони притримуються режиму і приймають призначений курс лікування, але виконують це без ентузіазму, часто після нагадування.

Пацієнти з ергопатичним типом відношення до хвороби скаржитися перестають раніше зникнення клінічних симптомів, тобто оцінюють свій стан не об'єктивно. Для них головне - швидше повернутися на роботу.

Хворі з тривожним типом відношення одужують згідно середньостатистичним термінам, але вимагають до себе надмірної уваги від оточуючих, детального багаторазового повторення профілактичних заходів, всіх можливих ускладнень; стають багатослівними, нав'язливими, занадто стурбованими.

Пацієнти з іпохондричним, меланхолічним, неврастенічним типами в період одужання фіксують свою увагу і увагу оточуючих на симптомах грипу, багато про це розповідають, перебільшують; не цікавляться лікувальними і профілактичними заходами; "не чують" їх і не виконують вказівок медичного персоналу.

Хворі з сенситивним типом відношення до хвороби правильно оцінюють свій стан, але неохоче розповідають про свої скарги, соромляться своєї хвороби. Про такі симптоми, як слабкість і головний біль говорять лікарю пошепки і наодинці.

Отже, на основі особливостей клініки і періоду одужання розроблено підхід і проведення профілактичних заходів у здорових людей в залежності від типу відношення до хвороб.

Враховуючи вище зазначене можна зробити висновок, що для пацієнтів I блоку типів відношення до хвороби акцент в профілактиці слід надавати засобам стимуляції імунітету (вживання продуктів, багатих на фітонциди, аскорбінову кислоту), підвищення фізичної активності, уникнення скупчення людей.

Пацієнтам з тривожним типом відношення до хвороби (II блок) призначають рослинні седативні препарати (седавіт, дорміплант, новопасит), а в плані профілактики акцент ставиться на бар'єрні засоби захисту: носити маску, використовувати оксолінову мазь. Ці пацієнти відрізняються тим, що будуть чітко виконувати запропоновані заходи.

III блок типів відношення до хвороби акцентів в тактиці профілактики не потребують.

Список використаних джерел:

1. Вассерман А.И. Методика для психологической диагностики типов отношения к болезням : методические рекомендации / А.И. Вассерман, А.Я. Вукс, Б.В. Иовлев, Е.Б. Карпова. – СПб., 2001. – 12 с.
2. Голубев Д.Б. Ожидаемая пандемия гриппа / Д.Б. Голубев // Эпидемиология и вакцинопрофилактика. – 2009. – № 3. – С. 5-11.
3. Козаков В.Н. Грипп А(H1N1), "свиной грипп": пандемия (перші підсумки та перспективи розвитку) / В.Н. Козаков, В.Г. Шлопов. – Донецьк : Каштан, 2009. – 190 с.

В период роста заболеваемости на грипп в условиях эпидемии представлены основные клинические симптомы гриппа, а также разработаны подходы к профилактике и лечения в зависимости от

типа личности; представлены основные психоэмоциональные типы человека и особенности их отношения к собственной болезни.

Ключевые слова: грипп, клиника, профилактика, психоэмоциональные особенности, типы отношения к болезни.

In the period of the increase of cold and flu sicknesses in the conditions of the epidemics the basic clinical symptoms and the tactics of their treatment are presented, as well as the approaches for the preventive measures and treatment depending on the type of personality are developed, the basic psycho emotional types of people and the attitude to their illness.

Key words: flu, clinic, prevention, psycho emotional types of people, the attitude to illness.

Отримано: 24.12.2010

УДК 159.947.24:159.943.2

О. В. Гудима

ДЕТЕРМІНАНТИ СТАНОВЛЕННЯ МОРАЛЬНИХ ВЧИНКІВ

У даній статті здійснено аналіз психологічної літератури та визначено психолого-педагогічні детермінанти становлення моральних вчинків.

Ключові слова: моральний вчинок, самооцінка, мотив, моральний розвиток.

Нам не траплялась психолого-педагогічна література, у якій би досліджувались детермінанти моральних вчинків, проте у деяких роботах розкриваються положення, згідно з якими можна розглядати окремі згадані детермінанти становлення моральних вчинків.

У своїх наукових працях І.Д. Бех [1] звернув увагу на свідоме прийняття вихованцем моральних норм, яке відбувається у процесі самоставлення. М.Й. Боришевський [6] розглядає саморегуляцію поведінки як здатність індивіда самостійно забезпечувати адекватність власних дій і вчинків.

Г.Є. Залеський [9] пов'язував становлення у вихованця моральних вчинків із його етичними знаннями і способами їх реалізації у соціальній поведінці. Він вважав, що етичні знання і способи їх реального застосування у соціальній поведінці є єдиною умовою, яка визначає становлення морального вчинку вихованців.

Б.Д. Прийман, розглядаючи формування моральної свідомості, вважає, що „моральна поведінка найчастіше пов'язана з певним рівнем усвідомлення етичних норм. Глибоке засвоєння вимагає встановлення існуючих зв'язків між окремими моральними категоріями, їх суттєвими ознаками, розкриття закономірності їх утворення. Це здійснюється під час розуміння, осмислення, усвідомлення явищ, які досліджуються, що і є центральним компонентом процесу засвоєння... При розумінні поведінки, вчинків людей важливим є усвідомлення мотивів їхніх дій” [16, с.39-41]. При цьому глибина усвідомлення моральної норми пов'язується з умінням виділити, зрозуміти і оцінити вчинки інших людей та їх мотиви [10, с.23].

У психолого-педагогічній літературі вчинок визначається як одиниця поведінки, як дія, „в якій провідне значення має усвідомлене ставлення людини до інших людей, до суспільства, до норм суспільної моралі” [17, с.536].

Розглядаючи складові частини процесу морального виховання, М.І. Бодирев виділив одну із складових – це свідоме засвоєння моральних понять, тобто понять про обов’язок, сумління, честь, справедливість, колективізм, гуманність, засвоєння знань про моральні норми поведінки. На його думку „такі знання необхідні для того, щоб уміти правильно оцінювати і свою поведінку, і поведінку інших, вони виступають як критерії морального і аморального, справедливого і несправедливого” [4, с.28].

Виходячи з вищесказаного, ми вважаємо, що свідоме засвоєння, усвідомлення та розуміння етичних знань і способи їх реалізації в соціальній поведінці є однією з детермінант, які визначають моральні вчинки вихованців.

Дослідження І.Д. Беха, В.К. Демиденка, В.А. Роменця, С.Г. Якобсон та ін. пов’язувались із вчинками, притаманними оточуючим, лідерам певних мікрогруп, моральним ідеалам певного індивіда.

В.А. Роменець [15] пов’язував становлення вчинку із соціальними нормами, притаманними соціуму (мікрогрупі, групі тощо), в якому знаходиться вихованець. Положення про роль соціальних норм, якими керуються у мікрогрупах, було розглянуте І.Д. Бехом. „Діти молодшого шкільного віку, особливо першо- і друтокласники, орієнтуються на норми поведінки та цінності вчителя більше, ніж на думку ровесників. Отже, вимагаючи необхідної поведінки від дитини, самим педагогам належить постійно суворо й прискіпливо стежити за своєю поведінкою, бути зразком для дитини” [1, с.137]. Також І.Д. Бех, аналізуючи принципи функціонування особистісно орієнтованих виховних технологій, зазначав, що „витоки особистісних вчинків пов’язані із зіткненням розвивальних форм поведінки, з якими дитина стикається в житті, з примітивними формами, що характеризують її власну поведінку. Щоб таке зіткнення давало позитивні наслідки, вихованця треба вчити систематично сприймати й аналізувати результати власних і чужих вчинків” [2, с.174].

У своїх дослідженнях С.Г. Якобсон звертала увагу на позитивний образ „Я”, який впливає на вибір морального вчинку, коли він порівнюється з етичними еталонами, при умові, що з цими еталонами, окрім вчинків, співвідноситься і людина, яка здійснила їх. Так, на думку автора „етичний еталон, що об’єктивно існує зовні, отримує у цілісному образі дитини (самої себе) немовби внутрішнє суб’єктивне втілення” [21, с.115].

В.О. Сухомлинський, досліджуючи виховання та самовиховання особистості, звернув увагу на моральні ідеали індивіда. „Першим поштовхом до самовиховання є зразок, моральний ідеал, приклад для наслідування. Учитель – ніби посередник між поколіннями, що створює моральну культуру. Він передає своїм вихованцям моральні цінності” [20, с.23].

Отже, соціальні норми поведінки, притаманні для оточення, в якому знаходиться вихованець, норми і цінності, які є провід-

ними в лідерів мікрогрупи, слід зарахувати до однієї із детермінант становлення моральних вчинків у вихованців.

Ряд відомих психологів, зокрема В.Г. Лавренко, Г.І. Морєва, А.С. Сапожнікова, Є.В. Суботський пов'язували моральні вчинки із ситуаціями, які виникають у вихованців у реальних умовах, тому дані ситуації можна зарахувати до однієї із детермінант становлення моральних вчинків.

І.Д. Бех звернув увагу на очікування вихованцем моральних дій подібних до тих, які були пережиті у певних ситуаціях у минулому. Так, І.Д. Бех зазначає: „Зважаючи на те, що у вчинку вихованець проявив народжувану особистісну цінність, необхідно цілеспрямовано створювати навколо нього атмосферу очікування подібних моральних дій. Такий стан сприяє їх появі, бо суб'єктові важко протистояти соціальним очікуванням через їх сильний мотиваційний вплив. Саме в цьому сенсі логічним є висновок, що особистісна цінність створюється вчинками” [1, с.246].

І.Д. Бех, аналізуючи стосунки вчителя та учня, зазначає: „Педагог, звертаючись до вихованця, пропонує йому оцінити себе, а отже, пережити радість за свій конкретний вчинок, за проявлену справедливість чи чуйність, за доброту чи уважність. Водночас педагог наголошує, що він пишається тією чи іншою проявленою вихованцем моральною якістю... За подібних дій вихователя його моральні спонуки виступають як суб'єктивне підґрунтя для гордості, набувають домінуючої позиції у внутрішньому світі і таким чином входять до образу „Я” [1, с.247].

Почуття та емоції вихованців при здійсненні морального вчинку можна, на нашу думку, віднести до однієї із детермінант моральних вчинків.

І.Д. Бех, М.Й. Боришевський, В.К. Демиденко, С.Г. Якобсон пов'язують моральні вчинки вихованців із їх самосвідомістю, зокрема зі здатністю оцінити себе. С.Г. Якобсон пов'язує моральну поведінку з самооцінкою. У зв'язку з цим зазначає: „Зміни в моральній поведінці дітей пов'язані саме зі змінами їх самооцінки, які можуть відбуватися, навіть не змінюючи способу оцінювання” [22, с.131].

В.К. Демиденко, розглядаючи моральний розвиток особистості, зазначав, що у “моральному розвитку учня чільне місце посідають самоаналіз і самооцінка його вчинків” [16, с.18].

М.Й. Боришевський зазначав, що „людина, контролюючи власні дії та вчинки, має на меті поліпшити свою поведінку не лише заради самої себе, а заради інших людей. Моральна цінність самоконтролю тим вища, чим більше людина враховує інтереси інших людей. Отже, у вихованні самоконтролю важлива роль належить взаємооцінці та взаємоконтролю” [5, с.30].

На нашу думку, самооцінку вихованця можна зарахувати до однієї із детермінант становлення моральної поведінки вихованців.

І.С. Мар'єнко, досліджуючи моральне становлення особистості, звернув увагу на мотиви моральних вчинків, обґрунтував визначення: „мотив морального вчинку – це основа вибору певного варіанта морального рішення” [11, с.141].

О.О. Худяков, Б.Д. Прийман [16, с.8, 36], вивчаючи проблему морального світогляду, приділили увагу моральним мотивам. Науковці

у своїх працях зауважували, що важливими характеристиками моральної особистості є моральні мотиви, настанови і стосунки особистості, які проявляються у вчинках та поведінці людини.

С.А. Рубінштейн [18], розглядаючи свідомість особистості, звернув увагу на взаємозв'язок мотивів з властивостями індивіда. Автор зазначав, що кожний мотив поведінки, який набуває стійкості, – це майбутня риса характеру особистості, тобто риса характеру – це група мотивів, яка реалізується у вчинках. Через мотиви здійснюється формування рис характеру.

У своїй працях Т.Н. Овчиннікова досліджувала особистісні цінності учнів. Автор виділила дві групи дітей: перша – з цінністю спілкування; друга – з цінністю ставлення до себе. Розглядаючи дітей другої групи, дослідниця зауважила: „Усвідомлення власних дій не є актуальною потребою, а виконує роль умови для досягнення значущого (одобрення, похвали), внаслідок цього діти діяли усвідомлено” [13, с.87].

Розглядаючи праці І.Д. Беха, М.Й. Боришевського, Є.В. Суботського, можна звернути увагу на один із видів прагматичної дії – здійснення певного морального вчинку для задоволення своїх потреб (здійснення морального вчинку з метою отримання певного заохочення (похвала, подарунок, тощо). Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу, ми спостерігаємо, що науковці виділяють два види прагматичної дії: проста (задоволення базових потреб) та складна (задоволення одних потреб заради інших).

М.Й. Боришевський, розглядаючи моральні переконання, звернув увагу на зв'язок морального вчинку з мотивами поведінки, на ставлення вихованця до правил поведінки [7].

Близьку до поглядів М.Й. Боришевського думку висловив І.Д. Бех, поєднавши моральний вчинок із формуванням спонук. Спонування передбачає того, хто спонукає, і того, кого спонукають, тобто взаємодію вихователя з вихованцем. І.Д. Бех зазначає: „Оптимальною вважається така взаємодія, за якої спричинена у вихованні під впливом педагога моральна спонуканість втілюється у відповідному вчинку. Психологічна природа його така, що сам акт здійсненого вчинку справляє зворотну дію на детермінуючий його мотив, децю збільшуючи його спонукальну силу, а отже, і стійкість” [1, с.245]. Також І.Д. Бех розвинув положення про прагматичне та альтруїстичне спілкування: „Альтруїстичний тип спілкування виникає тоді, коли одна сторона чи обидві реалізують безкорисливу поведінку” [1, с.25].

А.І. Божович зауважує, що важливою умовою становлення поведінки дитини є забезпечення мотивів, спонук, за якими воно здійснюється. „До структури стійких форм поведінки дитини, а відповідно і до природи якостей її особистості, входять не тільки якості, які вже закріпились, і які вже стали звичною поведінкою, але і система, яка закріпила її ставлення до дійсності, тобто відповідна система її спонук” [3, с.262].

Є.В. Суботський досліджував проблему взаємодопомоги та альтруїзму в зарубіжній психології. Проаналізувавши праці різних зарубіжних науковців, які досліджували альтруїстичні відно-

сини, він зробив висновки, що представники різних теоретичних напрямків психології розглядають альтруїстичну поведінку по-різному. Представники біхевіористичного напрямку пов'язують альтруїстичні мотиви з егоїстичними мотивами психоаналітичного напрямку – зі „спробою людини редукувати притаманне їй почуття провини перед іншими” [19, с.169]. Автор обґрунтував думку, що в умовах соціального контролю моральний вчинок не може бути альтруїстичною дією. Здійснивши вчинок, відмовившись від задоволення власних (базових) потреб, індивід отримує соціальне схвалення своїх дій. А воно насамперед виступає потребою особистості.

О.В. Осика виділила п'ять типів мотивації моральної поведінки молодших школярів.

1. Стійкий альтруїстичний тип. Для учнів даного типу властивим є добре знання моральних норм та правил, позитивне ставлення до них, безкорисні дії в інтересах інших.
2. Нестійкий альтруїстичний тип. Учні даного типу характеризуються знанням норм та правил поведінки, позитивним ставленням до них, діями залежно від змісту ситуації.
3. Нестійкий егоїстичний тип. Учні, яким властивий даний тип, характеризуються недостатнім знанням норм та правил поведінки, ситуативним ставленням до них, діями залежно від змісту ситуації, значущості об'єкта альтруїзму.
4. Стійкий егоїстичний тип. Для учнів цього типу характерне недостатнє знання норм та правил поведінки, негативне ставлення до них, дії в інтересах власного добробуту.
5. Тип невизначеної мотивації – учням даного типу властиві стійкі коливання поведінки від альтруїстичної до егоїстичної [14, с.56].

Оскільки мотиви поведінки учня займають провідне місце при здійсненні морального вчинку, мотиви поведінки і ставлення до правил поведінки, на нашу думку, можна зарахувати до детермінант моральних вчинків вихованців.

Аналізуючи моральні вчинки особистості, К.М. Вентцель звернув увагу на вольові якості особистості. Він зазначав, що „рішення має утримуватися у свідомості так довго, на який проміжок часу воно сягає. Якщо моє рішення має на увазі все життя, то я мушу його пам'ятати все життя, щоб воно постало певним моментом при здійсненні мною тих чи інших вчинків” [1, с.246].

Автори праць [8; 12; 17 та ін.], аналізуючи вікові особливості виховання моральної особистості, звернули увагу на вольові якості. Воля – це активність особистості, що спрямована на досягнення свідомо поставлених цілей. Так, І.С. Мар'єнко зазначав, що “в навчально-виховному процесі необхідно забезпечувати ціленаправлене формування світогляду та морально-вольових якостей школяра” [12, с.4].

В.К. Демиденко, розглядаючи моральне виховання особистості, стверджував: „Моральні переконання, визначаючи поведінку та вчинки людини, лежать в основі виявлення вольових якостей особистості: сміливості та рішучості, мужності й витривалості, наполегливості та терпеливості, стійкості до негативних впливів” [16, с.8-9].

Чимало видатних психологів та педагогів вважають, що для того, щоб дія була моральною, індивіду потрібно виконувати пев-

ні моральні вчинки, не докладаючи вольових зусиль, автоматично, але при цьому не втрачаючи моральної цінності. У зв'язку з цим, Б.Д. Прийман зазначає: „Справжній моральний вплив є результатом не свідомого вольового акту, а наслідком морального почуття та моральної звички... Морально чинить той, хто, не замислюючись, діє правильно, благородно, за звичкою” [16, с.49].

Вольові якості особистості ми також зараховуємо до детермінантів моральних вчинків.

Отже, на основі аналізу праць, які були пов'язані із моральними вчинками, ми виділили такі детермінанти становлення у вихованців моральних вчинків: усвідомлення і розуміння вихованцями моральних норм, етичних цінностей, притаманних соціуму (мікрогрупі, групі, суспільству тощо); адекватна оцінка вихованцем моральних дій оточуючих його людей, літературних персонажів, героїв кінофільмів тощо; самооцінка учнем власних моральних дій; розуміння мотивів поведінки молодшими школярів; почуття та емоції учнів при здійсненні моральних вчинків; взаємодія вихователя з вихованцями, пов'язана зі спонуканням до позитивних дій; вольові якості молодших школярів.

Список використаних джерел:

1. Бех І.Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтовний підхід: теоретико-технологічні засади : навч.-метод. видання / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтовний підхід: науково-практичні засади : навч.-метод. посібник / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
4. Болдирев М.И. Особливості процесу морального виховання / М.И. Болдирев. – К. : Рад. Школа, 1965. – № 9. – С. 27-32.
5. Боришевський М.Й. Виховання самоконтролю в поведінці учнів початкових класів : посібник для вчителів / М.Й. Боришевський. – К. : Рад. школа, 1980. – 143 с.
6. Боришевський М.Й. Духовні цінності в становленні особистості громадянина / М.Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – К. : Педагогічна думка. – 1997. – № 1 (14). – С. 144-150.
7. Боришевський М.Й. Моральні переконання та їх формування у дітей / М.Й. Боришевський. – К. : Знання, 1979. – 48 с.
8. Загальна психологія : підручник / за ред. академіка С.Д. Максименка. – 2-ге вид., переробл. і доп. – Вінниця : Нова Книга, 2004. – 704 с.
9. Залесский Г.Е. Психологические вопросы формирования убеждений / Г.Е. Залесский. – М. : Наука, 1982. – 230 с.
10. Іванчук М.Г. Психолого-педагогічні умови формування у молодших школярів моральних почуттів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / М.Г. Іванчук. – К., 1993. – 137 с.
11. Марьенко И.С. Основы процесса нравственного воспитания школьников / И.С. Марьенко. – М. : Просвещение, 1980. – 183 с.
12. Марьенко И.С. Нравственное становление личности школьника / И.С. Марьенко. – М. : Педагогика, 1985. – 104 с.
13. Овчинникова Т.Н. Личность и мышление ребенка: диагностика и коррекция / Т.Н. Овчинникова. – М. : Академический Проект, 2002. – 190 с.
14. Осика О.В. Психологічні особливості мотивації моральної поведінки молодших школярів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О.В. Осика. – К., 2007. – 166 с.

15. Основи психології : підручник / за загал. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. – К. : Либідь, 1995. – 632 с.
16. Підготовка майбутнього вчителя до морального виховання учнів / за ред. проф. В.К. Демиденка. – К. : ІЗМН, 1996. – 204 с.
17. Рубинштейн С.Л. Основы психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во АН СССР, 1935. – 667 с.
18. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер Кот, 2000. – 720 с.
19. Субботский Е.В. Исследования морального развития ребенка в зарубежной психологии / Е.В. Субботский // Вопросы психологии. – 1975. – № 6. – С. 149-155.
20. Сухомлинський В.О. Моральні заповіді дитинства і юності / В.О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1966. – 232 с.
21. Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей / С.Г. Якобсон. – М. : Педагогика, 1984. – 144 с.
22. Якобсон С.Г. Исследование взаимоотношений в совместной деятельности детей / С.Г. Якобсон, К.Ф. Буадзе // Вопросы психологии. – 1968. – № 6. – С. 97-105.

В данной статье осуществлен анализ психологической литературы и определены психолого-педагогические детерминанты становления моральных поступков.

Ключевые слова: моральный поступок, самооценка, мотив, моральное развитие.

In the given article the analysis of psychological literature is fulfilled and the psychological and pedagogical determinants of becoming of moral acts are defined.

Key words: moral act, motive, self-appraisal, moral development.

Отримано: 26.11.2010

УДК 378.147.011.3–051:159.9

Н. М. Дідук

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ДІАГНОСТИЧНОГО ІНСТРУМЕНТАРІЮ ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ХАРАКТЕРИСТИК ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

У статті описано використаний у нашому дослідженні діагностичний інструментарій вивчення професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів, обґрунтовано вибір відповідних методик.

Ключові слова: діагностичний інструментарій, професійно значущі характеристики особистісної зрілості, майбутній психолог.

В теперішній час соціально-економічних перетворень виникає потреба у висококваліфікованих фахівцях. Професія психолога є специфічною, оскільки в ній об'єкт і суб'єкт впливу збігаються: психолог є особистістю, яка, одночасно, впливає на особистість клієнта. Найменші внутрішньоособистісні конфлікти психолога за принципом контрансферу передаються клієнту. Психолог формує риси

особистісної зрілості у клієнта, але не можна навчити іншого тому, чого не вмєш сам. Тому, на нашу думку, особистісна зрілість – важливий компонент особистості цього фахівця. Отже, для ефективної професійної діяльності психолог повинен володіти професійно значущими характеристиками особистісної зрілості. Формування спеціаліста в галузі психології передбачає ґрунтовне дослідження професійно значущих характеристик майбутнього фахівця для визначення сильних і слабких сторін його особистості для подальшої корекційної роботи над собою. У зв'язку з цим, актуальним є створення діагностичної програми вивчення професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів.

Дослідження окремих характеристик особистості майбутніх психологів здійснювалося багатьма науковцями (І.П. Андрійчук, М.О. Амінов, О.Г. Артемчук, М.В. Бадалова, М.В. Барна, С.А. Грищенко, Т.М. Данилова, Ю.Г. Долінська, О.М. Ігнатович, Л.М. Кобильнік, О.А. Кондрашихина, Н.Ф. Литовченко, О.В. Лобода, І. А. Мартинюк, М.В. Молоканов, Л.В. Мова, В. Павлюх, В.Г. Панок, Ю.А. Паскевська, Н.І. Пов'якель, І.Г. Тимошук, О. Туриніна, Н.В. Чепелєва, Л.В. Чунихина та ін.). Проте, особливості діагностики професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів вивчені недостатньо. Це стало метою статті – теоретично обґрунтувати діагностичний інструментарій вивчення професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів.

Для вивчення професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів у нашому дослідженні використовувалися такі методики: опитувальник особистісної зрілості Ю.З. Гільбуха, опитувальник особистісної зрілості О.С. Штепи, самоактуалізаційний тест Е. Шострома, 16-факторний опитувальник Кеттелла, короткий індекс самоактуалізації (SI) А. Дžонса, Р. Крендела, шкала ясності Я-концепції (SCC) Д. Кемпбела, тест смисложиттєвих орієнтацій Д.О. Леонтєєва, опитувальник “Ставлення до життя, смерті і кризової ситуації” А.О. Баканової, методика “Локус контролю” Дж. Роттера, діагностика соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда, опитувальник структури темпераменту В.М. Русалова, опитувальник самоставлення С.Р. Пантілєєва.

Крім цього, проводилося анкетування на визначення уявлень майбутніми психологами про особистісну зрілість та усвідомлення себе особистісно зрілими людьми. Також досліджувалися писали твір-роздум на тему “Я–психолог–професіонал” і автонаратив “Книга про моє життя”. Проводилося опитування, де респонденти повинні написати, які риси особистості психолога можуть допомогти їм у вирішенні їх особистісних проблем. Апробовано авторську методику непрямого вимірювання самооцінок для встановлення характеру емоційно-оцінного ставлення респондента до власного професійного Я-образу.

Оскільки інструментом впливу психолога на клієнта є особистість фахівця, то важливим є дослідження особистісних рис майбутнього психолога. Особистісні характеристики респондентів вивчалися з допомогою 16-ти факторного особистісного опитувальника Р. Кеттелла (16PF). Особистісні характеристики досліджува-

них розподілялися на 16 факторів, кожен з яких означає антонімічну пару особистісних рис: афектотимія–шизотимія, високий інтелект–низький інтелект, сила Я–слабкість Я, домінантність–конформність, сургенсія–десургенсія, сила Над-Я–слабкість Над-Я, пармія–тректія, премсія–харрія, протенсія–алаксія, аутія–праксернія, проникливість–безпосередність, гіпотимія–гіпертимія, радикалізм–консерватизм, самодостатність–соціабельність, контроль бажань–імпульсивність, фрустрованість–нефрустрованість.

На нашу думку, для майбутніх психологів бажаними є результати дослідження: високий рівень інтелекту, афектотимія, сила “Я” і “Над-Я”, домінантність, сургенсія, пармія, премсія, аутія, проникливість, радикалізм, самодостатність, контроль бажань, алаксія, гіпертимія і нефрустрованість.

Р. Кеттел стверджує, що психотерапевт має володіти такими рисами як: легкість у спілкуванні, уміння слухати і підтримувати розмову. Р. Кеттел у спеціальній моделі визначив особистісні риси ефективного практичного психолога з допомогою “рівняння ефективності” психодіагноста і психотерапевта на основі 16-факторного опитувальника. “Психотерапевт” = $0,72A + 0,29B + 0,29H + 0,29N$, “Психодіагност” = $0,31A + 0,78B + 0,47N$, де А, В, Н, N – фактори опитувальника (відкритість, логічне мислення, сміливість, тактовність відповідно), що впливають на ефективність роботи психолога [3].

Особистісно зрілу людину В.М. Ямницький описує як життєтворчу. За даними дослідження В.М. Ямницького, характерними особливостями особистості життєтворчого рівня виступають: високий творчий потенціал (M+), високий інтелект (B+), самодостатність, кмітливість (Q2+), сміливість, незалежність (F4+), низьке супер-его (G-), життєрадісність, спокій, безпечність (O-) [8, с.318]. Водночас близькі до нульової осі значення засвідчують гармонійність розподілу якостей за факторами Q1 (консерватизм – лібералізм), Q3 (висока – низька зарозумілість), А (замкненість – товариськість), Н (боязкість – сміливість). На думку В. М. Ямницького, значення характеристик за іншими факторами носить варіативний характер [8, с.318, 340].

Найбільш адекватною для поняття особистісного зростання є категорія самоактуалізації, яка, на думку ряду дослідників (А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт, Р. Ассаджолі, Р. Гордон, Л.Я. Гозман, М.В. Кроз, А. Елліс, Г.О. Балл), виступає операційним аналогом особистісної зрілості [1, 6]. Тому для вивчення особистісної зрілості майбутніх психологів ми використали методики Самоактуалізаційний тест (САТ) Е. Шострома та короткий індекс самоактуалізації (SI) А. Джонса, Р. Крендела.

Самоактуалізаційний тест (САТ) Е. Шострома призначений для виявлення індивідуальних проявів самоактуалізації особистості. Тест використовується для дослідження психічно здорових людей починаючи з 15 років. Самоактуалізаційний тест (САТ) Е. Шострома складається із 126 пунктів. Кожен пункт поєднує два судження ціннісного і поведінкового характеру, з яких досліджуваному потрібно вибрати твердження, яке найбільше підходить його звичній поведінці, відповідає його точці зору. Результати письмового опиту-

вання опрацьовуються за спеціальним ключем. Всього у тесті 14 шкал: компетентність у часі, підтримка, ціннісна орієнтація, гнучкість поведінки, сензитивність до себе, спонтанність, самоповага, самоприйняття, уявлення про природу людини, синергія, прийняття агресії, контактність, пізнавальні потреби, креативність.

Методика “Короткий індекс самоактуалізації” (SI) А. Джексона, Р. Крендела складається з 15 тверджень, кожне з яких потрібно оцінити за 6-бальною шкалою з допомогою співвідношення: “абсолютно погоджуюсь – абсолютно не погоджуюсь” [6]. Деякі з тверджень при обрахунку переводяться у нисхідну шкалу. Загальний показник SI отримується шляхом підсумовування усіх балів.

Методика визначення ясності Я-концепції (SCC) Д. Кемпбела складається з 12 тверджень, кожне з яких потрібно оцінити за 5-бальною шкалою на основі співвідношення “абсолютно погоджуюсь – абсолютно не погоджуюсь” [6]. Деякі твердження при обрахунку переводяться у нисхідну шкалу. Загальний показник SCC отримується шляхом підсумовування балів.

Для визначення характеристик особистісної зрілості використано опитувальник особистісної зрілості О.С. Штепи. Методика складається з 85 запитань, на які потрібно відповісти “так” чи “ні”. Результати опрацьовуються за ключем, в якому виділено 10 шкал, що позначають риси пропріуму зрілої особистості: відповідальність, децентрація, глибинність переживань, життєва філософія, толерантність, автономність, контактність, самоприйняття, креативність, синергічність. Отримані результати переводяться у стени. Найвними вважають риси, які сягають значення 5-7 стенів, реалізованими є риси, які сягають значення 8-10 стенів. За кількістю стенів визначається високий, необхідний, критичний рівень особистісної зрілості. Високий рівень особистісної зрілості визначається, якщо наявними є не менше 8 рис, а реалізованими є не менше 5 рис. Необхідний рівень особистісної зрілості присутній, якщо наявними є 4-7 рис, серед них присутні декілька реалізованих. Критичний рівень характерний, якщо наявними є 3 риси і менше, незалежно, чи є від них реалізовані [7].

Для вивчення особливостей Я-образу майбутніх психологів використано опитувальник самоставлення С.Р. Пантїлаєва. Методика складається зі 110 запитань, на які потрібно відповісти “погоджуюся” чи “не погоджуюся”. Результати за опитувальником опрацьовуються за ключем, в якому виділено 9 шкал: відвертість, самовпевненість, самокерівництво, відображене самоставлення, самоцінність, самоприйняття, самоприв’язаність, внутрішня конфліктність, самозвинувачення. Результати “сирих” балів переводяться у стени. Виділено три рівні розвитку характеристик самоставлення: низький, якщо характеристика має 1-3 стенів; середній (4-7 стенів); високий (8-10 стенів) [8].

На думку Є.В. Змановської, критерії особистісної зрілості частково співпадають з критеріями соціально-психологічної адаптації: відчуття власної цінності і уміння поважати інших, відкритість реальній практиці діяльності і відносин, розуміння своїх проблем і прагнення їх вирішити [2, с.179]. Тому для майбутньо-

го психолога важливою є успішна соціально-психологічна адаптація як передумова успіху його майбутньої професійної діяльності, відсутності дискомфорту, напруженості та внутрішнього конфлікту особистості з професійним та соціальним оточенням. Соціально дезадаптований психолог не зможе бути ефективним спеціалістом, його психологічна допомога буде неефективною, оскільки за принципом контртрансферу породжуватиме риси соціально-психологічної дезадаптації у клієнта. Тому соціально-психологічна адаптація – умова і наслідок особистісної зрілості майбутнього психолога. Діагностика соціально-психологічної адаптації є важливим етапом для вивчення професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів.

Особливості соціально-психологічної адаптації майбутніх психологів вивчались з допомогою методики діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда. Опитувальник складається зі 101 запитання, що оцінюються за 6-бальною шкалою: від 0 – “це до мене зовсім не відноситься” до 6 – “це точно про мене”. Запитання групуються за наступними діаметрально протилежними показниками: адаптивність – дезадаптивність, прийняття себе – неприйняття себе, прийняття інших – неприйняття інших, емоційний комфорт – емоційний дискомфорт, внутрішній контроль – зовнішній контроль, домінування – підкорення, присутні також шкала брехливості і ескапізму (уникнення проблем). За відповідними формулами визначаються інтегральні показники: адаптація, самоприйняття, прийняття інших, емоційна комфортність, інтернальність, прагнення до домінування.

Професійно значущою характеристикою особистісної зрілості психолога є трансценденція, що спрямовує людину до пошуку власного сенсу буття. Психологічна освіта буде недостатньою, якщо майбутні психологи не будуть обізнані з поняттям сенсу життя, в пошуках якого мають допомагати своїм клієнтам. Це висуває особливі вимоги до смислової сфери майбутнього психолога, змістові аспекти якої потенційно визначають як конструктивні, так і деструктивні особливості його професійної діяльності, впливають на успішність фахової підготовки. Тому дослідження смисложиттєвих орієнтацій є складовою вивчення професійно значущих характеристик особистісної зрілості.

Для дослідження смисложиттєвих орієнтацій майбутніх психологів був використаний опитувальник Д.О. Леонтьєва “Смисложиттєві орієнтації” [5, с.252-256]. Автор методики виділив субшкали, що є складовими сенсу життя особистості: 1. “Цілі в житті” (наявність життєвих цілей, що надають життю осмисленості, спрямованості і часову перспективу); 2. “Процес життя або інтерес та емоційна насиченість життя” (сприймання процесу свого життя як цікавого, емоційно насиченого і наповненого смыслом); 3. “Результативність життя або задоволеність самореалізацією” (оцінка пройденого відрізка життя, відчуття того, наскільки продуктивно і осмислено він був прожитий); 4. “Локус контролю – Я або Я – господар життя” (уявлення про себе як про сильну особистість, яка володіє достатньою свободою вибору, щоб побудувати

своє життя відповідно до власних цілей і уявлень про смисл життя); 5. “Локус контролю – життя або керування життям” (переконання, що людині дано контролювати власне життя, вільно приймати рішення і втілювати їх в життя).

Дані субшкали поділяються на дві групи. До першої належать власне смисложиттєві орієнтації: цілі в житті, насиченість життя та задоволеність самореалізацією. Ці три категорії співвідносяться з метою (майбутнім), процесом (теперішнім) і результатом (минулим). Людина може бачити сенс свого життя або в одному, або в другому, або в третьому (або у всіх трьох складових). Ще два фактори характеризують внутрішній локус контролю, з яким пов'язана осмисленість життя: один з них характеризує впевненість у принциповій можливості контролю, а другий відображає віру у власну здатність здійснювати такий контроль. Отже, тест смисложиттєвих орієнтацій, поряд із загальним показником осмисленості життя, включає п'ять субшкал, що віддзеркалюють три конкретні смисложиттєві орієнтації і два аспекти локусу контролю.

Практикуючий психолог працює в особливій системі професійних відносин “людина-людина”, де потрібно допомагати клієнту у розв'язанні кризових ситуацій, у пошуку екзистенційних цінностей. Тому важливе значення для психолога має ставлення його не лише до себе, але й до життя, смерті і кризових ситуацій. Часто клієнти звертаються до психолога по допомогу у пошуку власного сенсу життя і смерті. Тому психолог повинен мати сформовану систему екзистенційних цінностей, яка визначає трансцендентну спрямованість людини, а, отже, і її особистісну зрілість, що відіграє для психолога вирішальне значення при наданні психологічної допомоги. Значущим є ставлення до кризової ситуації не лише клієнта, але і психолога, оскільки технологія вирішення проблеми цього фахівця впливає на техніку вирішення проблемної ситуації клієнта.

За дослідженнями А.О. Баканові, особистість, яка знаходиться у критичній ситуації, структурує своє ставлення до життя і смерті за такими емоційними та раціональними компонентами:

- ставлення до життя: прийняття життя, відчуття онтологічної захищеності, прийняття себе, прагнення до росту, відповідальність, розуміння життя як росту, прийняття мінливості життя;
- ставлення до смерті: прийняття смерті, прийняття почуттів відносно смерті, розуміння смерті як переходу в інший стан або як абсолютного кінця;
- бачення смислу: наявність чи відсутність смислу в житті, смерті чи кризовій ситуації;
- ставлення до критичної ситуації: критична ситуація як небезпека страждання чи можливість росту [5, с.260].

Взаємозв'язок цих компонентів дозволяє, з однієї сторони, виявити систему ставлень особистості до себе, інших, до життя і смерті як базальних екзистенційних цінностей, а з іншої – визначає комплекс психологічних характеристик особистості у кризовій ситуації, стратегії поведінки у ній. Технологія вирішення кризової ситуації є визначальним для успішності професійної ді-

яльності психолога, де особистість в проблемній ситуації складає зміст психологічної роботи з клієнтом.

Тому для вивчення професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів нами використаний опитувальник, який визначає трансценденційний аспект особистісної зрілості цього фахівця – опитувальник “Ставлення до життя, смерті і кризової ситуації” А.О. Баканової [5, с.260-268].

Опитувальник складається з 14 пар тверджень, що стосуються різних сторін життя. Обробка результатів діагностики за цією методикою здійснюється за 14 шкалами: 1. Прийняття мінливості життя. 2. Життя як ріст. 3. Прийняття життя. 4. Онтологічна захищеність. 5. Прийняття себе. 6. Прагнення до росту. 7. Відповідальність. 8. Концепція смерті. 9. Наявність смислу життя. 10. Прийняття почуттів по відношенню до смерті. 11. Прийняття смерті. 12. Наявність смислу смерті. 13. Наявність смислу в кризовій ситуації. 14. Концепція кризової ситуації.

Шкали 1-7 спрямовані на виявлення ставлення до різних компонентів життя, починаючи від почуття онтологічної захищеності, що формується у дитинстві, і закінчуючи таким базовими параметрами, як прийняття свого життя, себе, відповідальності і прагнення до особистісного росту. Ці шкали відображають ступінь психологічної зрілості, самоактуалізації і гуманістичної спрямованості особистості. Шкали 8, 10, 11 визначають концепцію смерті, що включає раціональні та емоційні компоненти. За словами А.О. Баканової, прийняття смерті є центральним елементом для формування уявлень про інші екзистенційні проблеми [5, с.265]. Шкали 9, 12, 13 розкривають наявність смислу в житті, смерті і кризовій ситуації. Пошук смислу у подіях, що відбуваються, і в житті в цілому є для особистості важливим процесом, що відображає етапи її становлення, подальшого розвитку і самоактуалізації, формування особистісної зрілості.

Отже, опитувальник “Ставлення до життя, смерті і кризової ситуації” А.О. Баканової дозволяє виявити ступінь психологічної зрілості, прагнення до самоактуалізації і особистісного росту. Ці компоненти є визначальними у професійній діяльності психолога і належать до професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів.

Оскільки професія психолога належить до професій типу “людина-людина”, то для психолога є важливим комунікативний аспект професійної діяльності. Крім цього, комунікабельність – професійно значуща характеристика особистісної зрілості майбутніх психологів. Тому для діагностики комунікативних характеристик темпераменту майбутніх психологів ми використали опитувальник темпераменту В. М. Русалова.

Опитувальник В. М. Русалова складається зі 105 запитань, на які досліджуваним потрібно відповісти “так” чи “ні”. Кожне запитання належить до однієї з 9 шкал: предметна ергічність, соціальна ергічність, пластичність, соціальна пластичність, темп, соціальний темп, емоційність, соціальна емоційність, контрольна шкала (шкала соціальної бажаності відповідей). Опрацювання результатів за

опитувальником здійснюється шляхом порівняння відповідей опитаних з відповідним “ключем”. Якщо отримано високі результати за контрольною шкалою, то відповіді не розглядаються.

Психолог працює з найбільш цінним і вразливим об’єктом професійної діяльності – з особистістю. Тому важливою для професії психолога є відповідальність за результати своєї діяльності. Ця норма відображена в Етичному кодексі психолога і є професійно значущою характеристикою особистісної зрілості майбутнього психолога. Відповідальність передбачає інтернальний локус контролю, для визначення якого ми використали методику “Локус контролю” Дж. Роттера.

Локус контролю – поняття, що описує локалізацію причин, якими суб’єкт пояснює власну поведінку і поведінку інших людей. Це якість, що характеризує схильність людини приписувати відповідальність за результати своєї діяльності: зовнішнім силам (екстернальний, зовнішній локус контролю) і власним здібностям і зусиллям (інтернальний, внутрішній локус контролю) [4, с.333-334].

Методика “Локус контролю” складається з 29 парних тверджень, кожне з яких належить до інтернального або екстернального локусу контролю. Досліджуваним пропонується вибрати з кожної пари твердження, з яким вони погоджуються найбільше. Опрацювання результатів здійснюється за ключем відповідно до двох основних локусів контролю. Тому в методиці виділяється дві шкали: екстернальність та інтернальність.

Для ефективного виконання професійної діяльності психолога важливою є особистісна зрілість. Для діагностики структурних компонентів особистісної зрілості майбутніх психологів ми використали опитувальник особистісної зрілості Ю.З. Гільбуха. Опитувальник складається з 33 запитань, кожне з яких має по 7 варіантів відповідей. Опрацювання результатів відбувається відповідно до ключа. Підраховується сума балів за шкалами: рівень особистісної зрілості, рівень мотивації досягнення, рівень ставлення до свого Я, рівень почуття громадянського обов’язку, рівень життєвої установки, рівень здатності до психологічної близькості з іншими людьми.

Крім цього, проводилося анкетування на визначення уявлень майбутніми психологами про особистісну зрілість та усвідомлення себе особистісно зрілими людьми. Запитання анкети: 1. Поясніть поняття “особистісна зрілість”. 2. Чи вважаєте ви себе особистісно зрілою людиною? Відповідь обґрунтуйте.

Досліджувані писали твір-роздум на тему “Я–психолог-професіонал”. Пропонувалося дати відповідь на запитання: Який я зараз як особистість і професіонал? Яким я прагну стати психологом в майбутньому? Шляхи особистісного і професійного зростання. Критеріями оцінювання твору-роздуму “Я–психолог-професіонал” є виділені нами професійно значущі характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів: позитивна Я-концепція, відповідальність, аутентичність, незалежність, саморегуляція, інтелектуальність, креативність, прагнення до самоактуалізації, комунікабельність, трансценденція, моральність, психічне здоров’я, шляхи професійного і особистісного зростан-

ня. Враховувалося використання захисних механізмів (малий розмір твору, відмова писати твір та ін.).

Важливим для майбутнього психолога є його Я-концепція. Для вивчення особливостей Я-концепції досліджуваним запропонували написати автонаратив “Книга про моє життя”. Респондентам дали завдання: “Уявіть, що усе Ваше життя зображено у книжці. Напишіть коротку анотацію до цієї книжки”.

Критерії оцінювання автонаративу:

1. Особливості образу Я-реальне оповідача:
 - а) когнітивний компонент (уявлення оповідача про себе: зовнішні і психологічні характеристики);
 - б) емоційно-оцінний компонент (самооцінка, ставлення до себе);
 - в) поведінковий компонент (активність життєвої позиції оповідача, його поведінкові особливості).
2. Особливості образу Я-ідеальне оповідача (ідеальний Я-образ, плани на майбутнє).
3. Особливості образу Я-дзеркальне (думки оточуючих про оповідача, стосунки з ними).
4. Опис особистісних змін.
5. Наявність внутрішньоособистісного конфлікту в оповідача.
6. Задоволеність життям.
7. Використання захисних механізмів.

Проводилося опитування, де респонденти доволно повинні дати відповідь на запитання: “Які риси особистості психолога можуть допомогти Вам у вирішенні Ваших особистісних проблем?”. Кількість особистісних рис, які можуть вибрати респонденти, не обмежувалася.

Апробовано авторську методику непрямого вимірювання самооцінок для встановлення характеру емоційно-оцінного ставлення респондента до власного професійного Я-образу. Ця методика проводиться з допомогою методу ранжування виділених нами професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів. Досліджуваним пропонувалося проранжувати по порядку за рівнем наявності у них 14 особистісних рис: самоприйняття, відповідальність, саморегуляція, інтелектуальність, креативність, комунікабельність, самостійність, індивідуалізм, аутентичність, моральність, еґо-ідентичність, самореалізація, трансценденція, психічне здоров'я. При ранжуванні найбільш притаманній їм особистісній рисі надавався порядковий номер 1, а найменш притаманній характеристиці – 14. Таким чином, риси ранжувалися у порядку спадання за шкалою “Найбільш притаманна мені риса – найменш притаманна мені риса”.

Наступним завданням цієї методики було проранжувати по порядку значимості у психолога особистісних рис, виділених нами як професійно значущі характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів. Респондентам пропонувалися ті самі 14 рис, що і у першому випадку. Їх потрібно було проранжувати за шкалою “Найбільш значимий для психолога-найменш значимий для психолога” у порядку спадання значимості, тобто найбільш значимій характеристиці надавалося порядкове значення

1, а найменш значимій – 14. Опрацювання результатів відбувалося із застосуванням коефіцієнта кореляції Спірмена.

Отже, діагностика професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів включає комплекс діагностичних методик на вивчення особистісних характеристик і особистісної зрілості. Перспективами подальшого дослідження цієї проблеми є створення на основі цієї діагностичної програми єдиної методики для вивчення професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів і апробування її серед студентів.

Список використаних джерел:

1. Гозман А.Я. Измерение уровня самоактуализации личности / А.Я. Гозман, М.В. Кроз, Ю.Е. Алешина, А.Я. Гозман, Е.С. Дубовская // Социально-психологические методы исследования супружеских отношений. – М. : Изд-во Московского университета, 1987. – С. 91-114.
2. Змановская Е.В. Девиантное поведение личности и группы : учеб. пособие. / Е.В. Змановская, В.Ю. Рыбников. – СПб. : Питер, 2010. – 352 с.
3. Общая психодиагностика / под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – СПб. : Речь, 2000. – 440 с.
4. Словарь психолога-практика / С.Ю. Головин. – 2-е изд. – Мн. : Харвест ; М. : АСТ, 2001. – 976 с.
5. Слотина Т.В. Психология личности : уч. пособие для студ. высш. учеб. завед. / Т.В. Слотина. – СПб. : Питер, 2008. – 304 с.
6. Шемелюк І.Я. Короткий індекс самоактуалізації та шкала ясності Я-концепції як показники особистісної зрілості / І.Я. Шемелюк // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – № 6. – С. 26-27.
7. Штепа О.С. Пропріум зрілої особистості / О.С. Штепа // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 2. – С. 26-35.
8. Ямницький В.М. Розвиток життєтворчої активності особистості: теорія та експеримент: монографія / В.М. Ямницький. – Одеса : ПНЦ АПН України – СВД Черкасов М.П., 2006. – 362 с.

В статтє описан использованный в нашем исследовании диагностический инструментарий изучения профессионально значимых характеристик личностной зрелости будущих психологов, обоснован выбор соответствующих методик.

Ключевые слова: *диагностический инструментарий, профессионально значимые характеристики личностной зрелости, будущей психолог.*

The diagnostic tool of study professionally of meaningful descriptions of personality maturity of future psychologists used in our research is described in the article, grounded choice of the proper methods.

Key words: *diagnostic tool, professionally meaningful descriptions of personality maturity, future psychologist.*

Отримано: 28.10.2010

СТАН РОЗВИТКУ ОБ'ЄКТИВНОСТІ СПРИЙМАННЯ ІНШИХ В УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

У статті проаналізовано експериментальні дані стосовно рівня об'єктивності сприймання інших в учнів підліткового віку.

Ключові слова: соціальна перцепція, емпатія, соціально-перцептивні уміння, підліток.

Однією з найважливіших складових спілкування виступає сприймання і розуміння людиною інших людей – партнерів по спілкуванню. Цей компонент називають соціально-перцептивною стороною спілкування, яка забезпечує досягнення взаєморозуміння між його учасниками. Взаєморозуміння виступає неодмінною умовою контакту вчителя з учнями, тим інформаційним каналом, через який досвід педагога входить у свідомість учня, засвоюється ним у вигляді знань, умінь і навичок.

Поряд із цим, спілкування школяра виступає своєрідною школою людських взаємин, школою входження у соціальний світ. Школяр пізнає характери тих, з ким спілкується, засвоює норми, навички, культуру поведінки у суспільстві. У нього формуються важливі особистісні якості – такі як здатність до співчуття, чуйність, уважність, спостережливість, проникливість, турботливість, відповідальність тощо.

Проблема міжособистісного взаєморозуміння перебуває в центрі уваги соціальної та педагогічної психології тривалий час, але ще й досі не повністю досліджена. Методологічні засади дослідження проблеми визначено положеннями про діяльність та спілкування як дві найважливіші психологічні умови навчально-виховного процесу (І.Д. Бех, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко та ін.), як основу соціалізації школяра у підлітковому віці; положеннями про розвиток цілісної структури спілкування як психологічної основи формування соціальної поведінки особистості (Г.М. Андреева, О.О. Бодальов, А.Е. Орбан-Лембрик).

Концептуальні засади вирішення проблеми розвитку взаєморозуміння викладено у працях Г.М. Андреевої, Н.Н. Авдеевої, В.С. Агеева, О.О. Бодальова, А.Б. Добровича, М.М. Обозова, А.В. Петровського І.М. Юсупова та ін. Розвиток соціальної перцепції у підлітків та у вчителів вивчали Я.А. Коломінський, С.В. Кондратьєва, В.А. Крутецкий, Н.С. Лукін, А.А. Реан, Х. Ремшмидт, М.М. Рибаківа та ін.

У результаті проведених досліджень виявлено сутність і структуру процесу сприймання і розуміння людини людиною, різнобічно показано роль індивідуальних, вікових, особистісних факторів у досягненні взаєморозуміння між учасниками спілкування; розглянуто основні механізми розуміння інших людей (емпатія, ідентифікація, рефлексія), що становлять психологічну основу соціально-перцептивних умінь особистості; визначено феномени міжособистісного сприймання, які можуть його ускладнювати (стереотипізація, каузальна атрибуція, ефект ореолу, ефект початку і закінчення спілкування, ефект першого враження), показано шляхи подолан-

ня помилок і труднощів міжособистісного сприймання. Водночас проблема психологічних основ формування у підлітків соціально-перцептивних умінь залишається недостатньо висвітленою та практично значущою у справі виховання підростаючого покоління.

Особливості взаєморозуміння і пов'язані із ними міжособистісні взаємини між учнями в класі повинні постійно бути предметом вивчення і впливу всіх педагогів у школі, в тому числі і практичного психолога. Як відзначається в психолого-педагогічній літературі, середовище взаємин визначає соціальну ситуацію особистісного розвитку підлітка, а причини шкільних труднощів пов'язані переважно з порушенням міжособистісних зв'язків (А.С.Виготський, А.І.Божович). Таким чином, компетентне регулювання педагогом взаємин у шкільному середовищі служить своєрідним ключем у вирішенні досить різноманітних і складних задач стимулювання розвитку учнів. Відповідно це стало підставою для обрання нами в якості об'єкту дослідження розвиток соціально-перцептивних умінь у підлітків.

Мета дослідження полягає у тому, щоб експериментально визначити стан розвитку соціально-перцептивних умінь у підлітків та розробити психолого-педагогічну методику, спрямовану на формування відповідних умінь у підлітків.

На констатувальному етапі роботи використаний комплекс **методів** (методика „Визначення здатності особистості до об'єктивного сприйняття інших людей”, тест емпатійних тенденцій І.М. Юсупова, тест „Уміння слухати”, аналіз шкільних документів (класного журналу).

Робота проводилась зі школярами дев'ятих класів (експериментального – 23 учні; контрольного – 24 учня) загальноосвітньої школи протягом першого семестру.

Проведені дослідження показали, що підліткам властиві різні рівні об'єктивності у сприйманні інших людей, а отже і розвитку їхніх соціально-перцептивних умінь. При цьому об'єктивне сприймання має лише 21,7% підлітків. Інші учні розподіляються на тих, хто у сприйманні інших керується переважно чужими оцінками, думками, твердженнями – це залежний та довірливий типи сприймання інших. До них належить більшість підлітків – 26,1% та 39,1% відповідно. Найменше серед підлітків тих, хто безпелеяційно та суб'єктивно сприймає інших, твердо переконані у своїй правоті – це 13,1% опитаних. Отже, розвиток об'єктивності у сприйманні інших людей – актуальна проблема у вихованні учнів підліткового віку. Підлітки не вміють об'єктивно сприймати інших. Отримані нами результати відповідають встановленим у психологічних дослідженнях особливостям розвитку психіки та особистості підлітків, а саме: інтенсивному становленню самосвідомості, власного „Я” підлітка; явищу гальмування його прагнення до автономії фактично низьким рівнем самостійності; недостатнім рівнем розвитку вольових якостей, високою імпульсивністю підлітка, що заважає йому розважливо ставитись до оточуючих подій. Підлітки слабо вміють диференціювати якості особистості партнера по спілкуванню, не завжди правильно прочитують виразні засоби спілкування, використовувати співбесідником, схильні критикувати і не помічають позитивних сторін інших тощо. Низький рівень розвитку соціально-перцептивних умінь

зумовляє значну кількість підлітків, які у сприйманні інших покладаються на думку оточуючих, на певні усталені стандарти, своєрідний зовнішній віковий еталон товариша, а не на власну думку й досвід своїх особистих взаємин з ровесником.

Для виділених стосовно типу сприймання інших людей підгруп підлітків ми підраховали також кількісні показники розвитку емпатійності та вмінь слухати. Тут виявились цікаві результати. Найвищий рівень емпатійності властивий учням із залежним типом сприймання інших (80,5 балів), дещо нижчий – у представників довірливого типу (63,5 балів); нормальний рівень – у підгрупі „Об’єктивний тип” (44 бали); найнижчий – у підгрупі „Суб’єктивний тип” (27 балів). Тобто простежується залежність: чим більш довірливим у сприйманні інших є підліток, тим вищий рівень емпатійності він має. Проте слід зазначити, що стосовно рівня емпатійності не діє принцип „чим вище, тим краще”. Учні з надмірно високою емпатійністю мають хворобливо розвинуте почуття співпереживання, вони тонко реагують на настрій співбесідника, тривога за інших не полишає їх, вони відчують значну потребу в емоційній підтримці оточуючих та схильні до невротичних розладів внаслідок високої психоемоційної напруги.

Низький рівень емпатійності – свідчення байдужості до оточуючих, різких оцінок та суджень стосовно товаришів, з низькою чутливістю та щирістю. Такі підлітки мають труднощі у налагодженні контактів з іншими, замикаються на власних інтересах, думках. Їх важко у чомусь переконати. Вони відзначаються негнучкою позицією у спілкуванні.

Відтак саме середній рівень емпатії – найбільш оптимальний варіант, властивий більшості дорослих. В опитуваних підлітків він вимірюється у 34,8% випадків. Найбільше цей рівень представлений у підгрупі з типом „Об’єктивне сприймання” (у 100,0%) та у підгрупі „Довірливий тип” (22,0%). Представникам із середньою емпатійністю властиві емоційні прояви, але у більшості вони знаходяться під контролем. У думці про інших вони схильні спиратись на вчинки більше, ніж на власні враження. У спілкуванні з іншими витримують баланс почуттів із раціональністю.

При аналізі середніх даних стосовно рівня вміння слухати у підлітків з різним типом сприймання інших людей виявилась тенденція, згідно з якою чим довірливіший підліток, тим краще він вміє слухати інших. Так, найвищі кількісні показники вміння слухати (67,3 балів) виявлено у підгрупі із залежним типом сприймання інших. У підгрупі із довірливим типом ці показники теж досить високі (59,7 балів). У підгрупі „Об’єктивний тип” характерний середній рівень вміння слухати (55,6 балів). У підлітків суб’єктивного типу сприймання інших відзначається найнижчий рівень вміння слухати (43 бали).

Таким чином, уміння слухати краще розвивається у підлітка, коли він більш довірливо ставиться до інших, виявляє готовність зрозуміти іншого та прийняти його точку зору. Ці вміння надзвичайно важливі для учнів у спілкуванні із учителем. Очевидно, що вміння слухати вчителя – важлива умова розуміння його пояснень, а відтак і засвоєння нового матеріалу. З метою підтвердження цього припущення ми проаналізували успішність учнів з різним типом сприймання інших. Виявилось, що найкраще навчаються підлітки із „довірливим” та „об’єктивним” типами. За

ними йдуть учні із „залежним” типом, на останньому місці – представники „суб’єктивного” типу (див. табл. 1).

Таблиця 1

Рівень навчальної успішності у підгрупах підлітків з різним типом сприймання інших людей

Тип сприймання інших людей	Середній бал навчальної успішності за перший семестр
„Залежний тип”	6,8
„Довірливий тип”	7,1
„Об’єктивний тип”	8,5
„Суб’єктивний тип”	5,6

Зроблені підрахунки загострили нашу увагу на відмінностях між залежним типом сприймання інших людей та довірливим. Адже у навчанні підлітки з довірливим типом виявляють себе з кращого боку, чого не можна сказати про підлітків із залежним типом. На нашу думку, представники довірливого типу вміють прислухатись до думки інших людей, але і вміють критично її осмислювати, не схильні до бездумного копіювання. Представники залежного типу виявляють байдужість до змісту оцінок і суджень інших, не намагаються осмислити їх, а тому просто копіюють запропоновані зразки, не намагаючись осмислити їх. Все це свідчить про їх недостатню критичний інтелект, слабку здатність аналізувати, співставляти, порівнювати, що й слугує причиною зниження їхніх навчальних успіхів. З цього випливає важливий для вчителя висновок: не просто здатність учня слухати є фактором його високих навчальних успіхів, а здатність слухати, міркувати й осмислювати водночас – ось важлива запорака розуміння учнем слів вчителя, його сприйнятливості до нового, а відтак – научаності.

Іншим важливим висновком для подальшої роботи є те, що в учнів виявляється різний рівень соціально-перцептивних умінь та водночас у більшості відзначається висока здатність навчатись у іншого, можливо спочатку просто копіюючи. Це дає нам підставу обрати для подальшої роботи з формування соціально-перцептивних умінь підлітків групові форми занять.

Таким чином, на констатувальному етапі роботи виявлено, що недостатня об’єктивність у сприйманні інших пов’язана із низьким рівнем розвитку таких соціально-перцептивних умінь, як здатність до емпатії та вміння слухати і розуміти співбесідника. При цьому шкідливою виявляється як надмірно висока, так і дуже низька емпатійність. Оптимальний її рівень – середній, що дозволяє гармонійно поєднувати раціональні та емоційні компоненти у сприйманні інших. Підлітки у переважній більшості не вміють об’єктивно сприймати інших, а розвитку об’єктивності у соціальному сприйманні на основі вдосконалення соціально-перцептивних умінь – актуальна проблема у їх вихованні.

Список використаних джерел:

1. Андреева Г.М. Социальная психология : учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 1999. – 376 с.
2. Кондратьева С.В. Понимание учителем личности учащегося / С.В. Кондратьева // Вопросы психологии. – 1980. – № 5. – С. 12-24.

3. Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці / С.Д. Максименко. – К. : Наукова думка, 1998. – 440 с.
4. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений / Н.Н. Обозов. – К. : Либідь, 1990. – 192 с.
5. Орбан-Лембрик А.Е. Соціальна психологія / А.Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2003. – 448 с.
6. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – М. : Политиздат, 1982. – 253 с.
7. Реан А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.А. Коломинский. – СПб. : Питер, 1999. – С. 147-154.
8. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности / Х. Ремшмидт. – М. : Мир, 1994. – 319 с.
9. Юсупов И.М. Психология взаимопонимания / И.М. Юсупов. – Казань : Татарское книжное издательство, 1991. – 192 с.

В статтє проанализировано експериментальні дані щодо рівня об'єктивності сприйняття інших в учеників підліткового віку.

Ключевые слова: соціальна перцепція, емпатія, соціально-перцептивні вміння, підліток.

The article considers the experimental data of the state of development of social perception in teen-agers.

Key words: social perception, empathy, social and perceptive skills, teen-ager.

Отримано: 28.11.2010

УДК 378.134:159.923.2

Н. В. Жижак

РОЗВИТОК МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Сьогодні проблема становлення висококваліфікованих фахівців набуває все більшого значення. Сучасне суспільство ставить до випускника ВНЗ особливі вимоги, серед яких важливе місце посідають високий професіоналізм, активність і творчість. Процес удосконалення підготовки майбутніх фахівців в умовах сучасної освіти досить складний і обумовлений багатьма чинниками. Одним із них є ступінь адекватності мотиваційних настанов вступу до ВНЗ і набуття професії.

Ключові слова: мотиваційна готовність, навчальні та професійні мотиви, підготовка психологів.

Проблема мотивації є однією з фундаментальних як у вітчизняній, так і в зарубіжній психології. Разом з тим, як зазначав Х. Хекхаузен, «навіть чи знайдеться інша така ж галузь психологічного дослідження, до якої можна було б підійти настільки з різних боків, як до психології мотивації» [2, с.38].

На думку М. Алексєєвої, «мотиваційно-потреба відповідність майбутньої діяльності є важливою умовою формування творчо активної й соціально зрілої особистості» [6, с.141].

Дослідженням мотивації займалися такі видатні психологи, як Х. Хекхаузен, В. Асеев, А. Леонтьев, П. Якобсон, А. Маркова, Ю. Орлов та інші. Складність і багатогранність проблеми мотивації обумовлює різноманітність розуміння її сутності, природи, структури, а також функцій мотивів.

Над розв'язанням найбільш суперечливого у психології мотивації питання про зіставлення мотиву і потреби працювали С. Манукян, М. Божович, О. Леонтьев та інші. Багато дослідників проблеми мотивації людської діяльності сходяться в тому, що мотивація являє собою складну систему, до якої залучені певні ієрархічні структури (В. Асеев, М. Божович, А. Маслоу, Б. Дадонов) та різні види мотивів (Б. Ломов, П. Якобсон). Недостатня вивченість проблеми розвитку мотивації в студентському віці й обумовлює актуальність нашого дослідження.

Як свідчать дослідження С. Фескіної, Н. Іванової, Н. Комусової, розвиток професійної спрямованості студентів у ВНЗ визначається попередніми і більш ранніми формами вираження позитивного ставлення до професії й мотивами, що стоять за цим ставленням. Було виявлено, що провідними мотивами перебування у ВНЗ є захоплення навчальним предметом та інтерес до професії [9, с.252].

Становлення майбутнього фахівця, на думку В. Якуніна, Н. Нестерової, можливе лише за умови сформованого мотиваційно-ціннісного ставлення. Н. Нестерова, аналізуючи психологічні особливості розвитку навчально-пізнавальної діяльності студентів, поділяє весь період навчання на три етапи: I етап (I курс) характеризується високими показниками професійних і навчальних мотивів, що керують навчальною діяльністю. Разом з тим вони ідеалізовані, позаяк обумовлені розумінням їх суспільного, а не особистісного змісту. II етап (II, III курси) відрізняється загальним зниженням інтенсивності всіх мотиваційних компонентів. Пізнавальні та професійні мотиви перестають керувати навчальною діяльністю. III етап (IV-V курс) характеризується тим, що зростає ступінь усвідомлення та інтеграції різних форм мотивів навчання [9, с.354].

Автори, що займаються вивченням студентства, спробували виділити критерії типологізації студентів. Так, В. Лісовський та А. Дмитрієв, крім ставлення до навчання, ввели такі підстави, як наукова і суспільно-політична активність, загальна культура й колективізм.

Відомо, що навчальна діяльність полімотивована, оскільки процес навчання відбувається для учнів не в особистому вакуумі, а в складному взаємозв'язку соціально обумовлених процесів. Тому основною проблемою будь-якої професійної освіти є перехід від актуальної навчальної діяльності студентів до засвоєваної ними професійної діяльності. З позиції загальної теорії діяльності такий перехід відбувається насамперед по лінії трансформації пізнавальних мотивів студента в професійні мотиви фахівця. Тобто одним з провідних у загальному мотиваційному синдромі навчання є пізнавальні та професійні мотиви студента [5, с.9]. Виходячи із цього положення, можна зробити висновок про те, що мотивація студентів протягом їхнього навчання у ВНЗ зазнає певних змін, тобто має свою динаміку від курсу до курсу.

О. Гребенюк, вивчаючи формування інтересу до навчальної і трудової діяльності, виділяє 4 рівні розвитку мотивації навчально-

трудової діяльності. I рівень (низький) характеризується нечисленними позитивними мотивами навчальної і трудової діяльності. Переважно це мотиви уникнення незручностей чи дисконфриту. Пізнавальні інтереси аморфні, ситуативні. II рівень – виявляється інтерес до навчального матеріалу, всі позитивні мотиви пов'язані лише з результативним аспектом, орієнтовані на успіх, досягнення результату, навчання виступає як засіб досягнення мети. III рівень – сформованість усіх компонентів, чітка мотивація, спрямованість та стійкість пізнавальних мотивів. IV рівень – глибоке усвідомлення мотивів, загальна цілеспрямованість.

Багато досліджень, проведених на студентських групах, присвячені вивченню впливу мотивації на успішність навчання студентів у ВНЗ. Так, приміром, у дослідженнях М. Липкіна та Н. Яковлева було встановлено, що успішність навчання у ВНЗ залежить від багатьох аспектів психофізичної активності. Одним із цих чинників успішності є, на їхню думку, мотиваційна складова діяльності [3, с.134].

Існує також експериментальне положення (М. Крилов) про те, що в більшості учнів інтерес до змістової складової професії як провідний мотив вибору виявлений у значно меншому числі випадків, ніж побічні підстави: скоріше стати матеріально можливим, за компанію з друзями та ін. [7].

Причому, як зазначає В. Обносков, студенти, що не мають досить повних і правильних уявлень про свою майбутню професію, на кінець навчання рідше демонструють намір працювати надалі за спеціальністю (I курс – 98%, II курс – 89%, III курс – 62%).

На питання “Яку роботу ви хотіли б одержати після закінчення ВНЗ?” були отримані наступні відповіді: свою специфічну діяльність частіше обирають студенти I курсу (53%) та V курсів (44,6%), і рідше – студенти III курсу (25%). При цьому простежується певна динаміка значущості мотивів для студентів у виборі майбутньої діяльності. Ця динаміка характеризується тим, що з переходом від молодших курсів до старших стабільно знижується частка студентів, які керуються мотивом пізнання, водночас зростає число тих, хто має намір будувати своє ставлення на основі престижності майбутньої професії. Метою нашого дослідження було вивчення мотиваційної сфери студентів-психологів, динаміки їх мотиваційно-ціннісного ставлення до професії в процесі навчання.

Практичне значення нашого дослідження полягає в тому, що вивчення ціннісного змісту мотивів вступу до ВНЗ і подальшої їх динаміки у ході навчання є важливим для ефективності формування правильного емоційно позитивного ставлення до майбутньої трудової діяльності й здійснення диференційованого підходу в навчально-виховній роботі зі студентами з різними типами мотивації.

У нашому дослідженні брали участь студенти I, III, V курсів факультету психології Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Для розв'язання поставлених завдань нами були використані такі методики: тест-опитувальник для вимірювання мотивації досягнення (ТМД); опитувальник цінностей (І. Сенін); методика ціннісних орієнтацій М. Рокіча.

Експериментальне дослідження потреби у досягненні мало наступні результати: високий рівень – студенти 5-го курсу (30%), середній рівень – студенти 3-го курсу (66,8%), студенти 1-го курсу (36,4%).

Дослідження за допомогою опитувальника цінностей І. Сеніна дало підстави констатувати, що для групи І курсу найбільш значущою є цінність “духовне задоволення”, а найбільш значущою життєвою сферою – навчання та освіта. Однак згідно з даними дослідження переважними цінностями щодо життєвих сфер є: “власний престиж” (що більшою мірою реалізується у сфері професійного життя), “високе матеріальне становище” (у сфері сімейного життя) і “духовне задоволення” (у сфері громадського життя).

Для ІІІ курсу найбільш значущою є цінність “високе матеріальне становище”, а найзначимішою життєвою сферою – так само навчання й освіта. При цьому провідна цінність “високе матеріальне становище” найбільшою мірою реалізується у сферах навчання й освіти, родинного та громадського життя. Найзначимішим у групі студентів V курсу є “високе матеріальне становище”, що реалізується переважно в сімейному житті.

За результатами дослідження, проведеного за методикою М. Рокіча, ми розподілили студентів на кілька груп за переважними цінностями (див. табл. 1).

Таблиця 1

Групи студентів за переважанням цінностей

Курси	Здоров'я, кохання, наявність гарних і вірних друзів, життєва мудрість	Активне ділове життя, цікава робота, матеріально забезпечене життя	Особистісні характеристики	Інші
I	41,9%	55,4%	0	22,7%
ІІІ	47,7%	48,5%	0	33,8%
V	46,2%	49,6%	0	44,2%

За допомогою психологічних досліджень встановлено, що високомотивовані особистості схильні виявляти значні вольові зусилля у своїй діяльності й досягати значних результатів.

У результаті експериментального дослідження нам вдалося виокремити низку чинників, які детермінують мотивацію навчання студентів: почуття компетентності, особиста зацікавленість і самодетермінація, причинні схеми та формування цілей. Актуалізуючи ці чинники, можна впливати на мотивацію навчальної діяльності молоді.

Список використаних джерел:

1. Аритова О.Н. Влияние мотивации на структуру целеполагания / О.Н. Аритова // Вестник МГУ. Серия “Психология”. – 1998. – № 4. – С. 40-52.
2. Вартанова И.И. К проблеме диагностики мотивации / И.И. Вартанова // Вестник МГУ. Серия 14: “Психология”. – 1998. – № 2. – С. 36-42.
3. Забродин Ю.М. Мотивационно-смысловые связи в структуре направленности личности / Ю.М. Забродин, Б.А. Сосновский // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 22-30.
4. Кокурина И.Г. Методика изучения трудовой мотивации : учебно-методическое пособие для студентов фак. психологии гос. ун-тов / И.Г. Кокурина. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 56 с.
5. Красноярцева О.М. Особенности профессионального мышления в условиях психодиагностической деятельности / О.М. Красноярцева. – Барнаул, 1998. – 68 с.

6. Маркова А.К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников / А.К. Маркова, А.Б. Орлов, Л.М. Фридман. – М., 1989. – 154 с.
7. Практическая психология в образовании / под ред. И.В. Дубровиной. – М., 1997. – 88 с.
8. Рогов Е.И. Личность в педагогической деятельности / Е.И. Рогов. – Ростов н/Д, 1994. – 144 с.
9. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека / В.Д. Шадриков. – М., 1996. – 226 с.

Сегодня проблема становления высококвалифицированных специалистов приобретает все большего значения. Современное общество ставит к выпускнику ВУЗа особые требования, среди которых важное место занимают высокий профессионализм, активность и творчество. Процесс усовершенствования подготовки будущих специалистов в условиях современного образования довольно сложный и обусловлен многими факторами. Одним из них есть степень адекватности мотивационных установок поступления в ВУЗ и отношение профессии.

Ключевые слова: мотивационная готовность, учебные и профессиональные мотивы, подготовка психологов.

Today the problem of becoming of highly skilled specialists acquires an all greater value. Modern society proposes to the graduating student of INSTITUTE of higher the special requirements, among which an important place is occupied by high professionalism, activity and creation. The process of improvement of preparation of future specialists in the conditions of modern education is difficult enough and conditioned many factors. One of them there is a degree of adequacy of the motivational settings of entering into the INSTITUTE of higher and acquisition of profession.

Key words: motivational readiness, educational and professional motives, preparation of the psychologists.

Отримано: 24.12.2010

УДК 159.955:338.22

А. М. Карамушка, В. І. Лагодзінська

РІВЕНЬ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПІДПРИЄМЦІВ ДО ВЕДЕННЯ ДІЛОВИХ ПЕРЕГОВОРІВ

У статті проаналізовано рівень розвитку психологічної готовності підприємців до ведення ділових переговорів. Також розглянуто організаційно-професійні та соціально-демографічні чинники, які впливають на становлення психологічної готовності підприємців до ведення ділових переговорів.

Ключові слова: підприємці, ділові переговори, психологічна готовність підприємців до ведення ділових переговорів.

Постановка проблеми

Одним із важливих напрямів удосконалення підприємницької діяльності є підготовка підприємців до введення переговорів.

Аналіз літератури показує, що проблема психологічних особливостей ведення ділових переговорів знайшла певне відображення

в роботах *зарубіжних авторів* (Д.В. Джонсон [4], Н. Корнеліус [9], Е. Кристофер [10], Р. Фішер [21], У. Юрі [21] та ін.). Окремі аспекти цієї проблеми проаналізовано в роботах *російських авторів* (Н.П. Беляцький [1], Г.С. Нікіфоров [14], М.І. Реутов [17], Н. Самоукина [18], Б.С. Саркисян [19], В.А. Соснін [20], В.А. Цепцов [22] та ін.).

Зазначена проблема протягом останніх років почала розроблятися рядом *українських авторів*. Деякі аспекти аналізу цієї проблеми відображені в публікаціях, які стосуються ведення переговорів у процесі врегулювання міжнародних конфліктів та міжнародного співробітництва (М.В. Цюрупа [23]), у процесі вирішення конфліктів на виробництві (А.М. Гірник) [3]), в сфері бізнесу (Ю.М. Швалб, О.В. Данчева) [24], в міжособистісному спілкуванні (Т.В. Дуткевич [5], А.Е. Орбан-Лембрик [23]), в управлінському процесі (В.С. Лозниця [13]) та ін.

Аналіз літератури показує, що проблема підготовки підприємців до ведення ділових переговорів (на матеріалі вітчизняних організацій) не виступала раніше предметом глибокого дослідження. Окремі аспекти даної проблеми знайшли певне відображення в наших попередніх дослідженнях [7; 8; 11; 12; 25]. Разом з тим, аналіз практики показує, що ведення ділових переговорів із різними учасниками підприємницької діяльності є одним із важливих напрямків діяльності підприємців у сучасних умовах. Важливим є також формування психологічної готовності підприємців до ведення ділових переговорів в умовах спеціально організованого навчання. Формування у підприємців такої готовності може позитивно, на наш погляд, впливати на підвищення ефективності підприємницької діяльності, оскільки може сприяти осмисленню та вирішенню ряду стратегічних і тактичних завдань (визначення нових напрямків підприємницької діяльності, визначення змісту, форм та методів взаємодії між підприємцями та їхніми клієнтами, досягнення певних угод між партнерами підприємницької діяльності тощо).

Отже, соціальна значущість проблеми та її недостатня наукова розробка зумовили *вибір теми нашого дослідження*.

Мета дослідження: виявити рівень психологічної готовності підприємців до ведення ділових переговорів та чинники, які впливають на її становлення.

Дослідження здійснено у процесі виконання науково-дослідної теми в лабораторії організаційної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України «Психологічні засади забезпечення організаційного розвитку» (2008–2012 рр.) (державний реєстраційний номер № 0108U000292) під науковим керівництвом члена-кореспондента НАПН України, доктора психологічних наук, професора А.М. Карамушки.

Методика та організація дослідження

Для дослідження компонентів психологічної готовності підприємців до ведення ділових переговорів використовувалися такі методики дослідження: а) анкета «Ділові переговори в підприємницькій діяльності» (автори – А.М. Карамушка, В.І. Лагодзінська) (для дослідження когнітивного та мотиваційного компонентів го-

товності); б) опитувальники «Чи вмієте Ви вести ділові переговори?», «Як вести ділові переговори?», «Моя тактика ведення ділових переговорів», «Конструктивна поведінка в переговорах», розроблені С.М. Ємельяновим (для дослідження операційного компонента готовності) [6]; в) методики «Опитувальник для визначення типів мислення та рівня креативності» В.А. Ганзена, К.Б. Мальшева, А.В. Огінець та опитувальник «Стратегії подолання стресових ситуацій» (SACS) С. Хобфолла (для дослідження особистісного компонента готовності) [16].

Статистична обробка даних і графічна презентація результатів здійснювалася за допомогою пакета статистичних програм SPSS (версія 13.0).

Вибірка опитуваних

У констатувальному етапі дослідженні взяло участь 246 підприємців. Дослідження проводилось у 2008-2009 р.р.

За *рівнем освіти* опитувані утворили такі групи: а) підприємці з середньою та середньо-спеціальною освітою – 30,9%; б) підприємці з вищою освітою (у тому числі, навчання у ВНЗ) – 69,1%.

Щодо *типу освіти*, то серед підприємців було виділено такі групи: а) підприємці з гуманітарною освітою – 17,3%; б) підприємці з технічною освітою – 46,9%; в) підприємці з юридично-економічною освітою – 35,8%.

За *стажем підприємницької діяльності* опитувані були розподілені на чотири основні групи: до 5 років – 35,6%; від 6 до 10 років – 22,9%; від 11 до 15 років – 30,5%; від 16 до 20 років – 11,0%.

Відповідно до *загального стажу* роботи, підприємці мали були розподілені таким чином: до 10 років – 20,7%; від 11 до 20 років – 36,2%; від 21 до 30 років – 28,4%; понад 30 років – 14,7%.

Стосовно *вікового складу*, підприємці утворили такі групи: до 30 років – 18,3%; 31-40 років – 33,3%; 41-50 років – 28,3%; понад 50 років – 20,0%.

За *статтю* опитувані були розподілені таким чином: 33,9% чоловіків та 66,1% жінок.

Щодо *сімейної стану*, то опитувані утворили такі групи: одружені – 71,8%; неодружені 28,2%.

Основні результати дослідження

1. Рівень розвитку основних компонентів та загального показника психологічної готовності підприємців до ведення ділових переговорів.

Як видно із табл. 1, на *першому місці* за рівнем вираженості високого рівня розвитку знаходиться **мотиваційний компонент** психологічної готовності підприємців до ведення ділових переговорів, *Високий рівень* його розвитку зафіксовано орієнтовно в третини опитаних (33,8%). Дану ситуацію можна пояснити тим, що саме актуалізація відповідної мотивації спонукає підприємців займатися підприємницькою діяльністю, зокрема, вести ділові переговори.

Друге місце займає **особистісний компонент** психологічної готовності підприємців до ведення ділових переговорів, висо-

кий рівень вираженості якого виявлено в одній четвертій частини опитаних (25,0%). Таку ситуацію також можна пояснити тим, що наявність у підприємців високого рівня творчого потенціалу, активності, є досить суттєвим чинником здійснення підприємницької діяльності, зокрема, ведення ділових переговорів.

Таблиця 1

Рівні розвитку у підприємців компонентів психологічної готовності до ведення ділових переговорів (у % від загальної кількості опитаних)

Компоненти готовності	Рівень розвитку		
	Низький	Середній	Високий
Мотиваційний	33,8	32,4	33,8
Особистісний	29,2	45,8	25,0
Операційний	28,2	51,9	19,9
Когнітивний	5,8	81,7	12,5
Загальний показник	31,1	36,9	32,0

Що ж стосується **операційного** та **когнітивного** компонентів готовності, то дані компоненти займають *третє* та *четверте* місце відповідно: 19,9% та 12,5%.

Тобто, ми можемо говорити про те, що дані компоненти за рівнем свого розвитку виражені значно менше. Таку ситуацію, шкільки всього, можна пояснити тим, що здійснення успішної підприємницької діяльності, зокрема, ведення ділових переговорів, як важливої складової ділових переговорів, можливе на основі не лише актуалізації адекватної мотивації та наявності певних особистісних характеристик, а і наявності у підприємців спеціальних знань, умінь та навичок. Отриманні дані узгоджуються із даними, які отримані О.В. Брюховецькою, згідно яких спостерігаються певний «розрив» між різними компонентами психологічної готовності у керівників загальноосвітніх навчальних закладів [2].

Отже, дослідження виявило певну *диспропорцію* у рівні розвитку компонентів психологічної готовності підприємців до ведення ділових переговорів. Це свідчить, на наш погляд, про необхідність, насамперед, *підвищення* рівня розвитку когнітивного та операційного компонентів готовності та забезпечення певного їх балансу в структурі психологічної готовності.

Щодо **загального показника рівня розвитку психологічної готовності підприємців до ведення ділових переговорів**, то, як видно із табл. 1, високий рівень розвитку даного показника зафіксовано у менше, ніж у третини опитаних (32,0%). Середній рівень виявлено у 36,9% опитаних, у більше, ніж у третини опитаних. І низький рівень притаманний 31,1% підприємцям.

Отже, в цілому, можна говорити про *недостатній* рівень розвитку психологічної готовності підприємців до ведення ділових переговорів.

2. Самооцінка підприємцями рівня розвитку їх психологічної готовності до ведення ділових переговорів.

Окрім виявлення рівня психологічної готовності підприємців до ведення ділових переговорів за допомогою взаємодоповнюючих тес-

тових методик, тобто використання, умовно кажучи, «об'єктивної» оцінки, в дослідженні також використовувалась «суб'єктивна» оцінка. Суть даної оцінки полягала в тому, що підприємців просили дати відповідь на таке питання: «Оцініть, будь ласка, рівень Вашої психологічної готовності до ведення ділових переговорів на цей момент».

Як слідує із отриманих даних, які представлені в табл. 2, на «високий» рівень розвитку психологічної готовності підприємців до ведення ділових переговорів вказали 38,3% опитаних, на «середній» – 55,0%. І «низький» рівень, на думку опитаних, притаманний зовсім невеликій кількості опитаних – відповідно 5,0% та 1,7%.

Таблиця 2

Самооцінка підприємцями рівня розвитку психологічної готовності підприємців до ведення ділових переговорів (у % від загальної кількості опитаних)

Самооцінка рівня розвитку психологічної готовності до здійснення ділових переговорів	%
Високий	38,3
Середній	55,0
Низький	6,7

Якщо порівняти дані, які наведені в табл. 1 з даними, які представлені в табл. 2, то можна говорити про те, що «суб'єктивна» оцінка переважає над «об'єктивною» оцінкою. Про це свідчать, насамперед, дані, які стосуються *низького* рівня розвитку психологічної готовності підприємців до ведення ділових переговорів, які стосуються «низького» рівня (6,7%), які наведені в табл. 2 («суб'єктивна» оцінка), то ці дані значно нижче даних, які стосуються «низького» рівня та наведені в табл. 1 (31,1%) («об'єктивна» оцінка). Отже, можна стверджувати, що самооцінка підприємцями *низького* рівня значно нижча, орієнтовно в п'ять раз, за об'єктивну оцінку (6,7% проти 31,1%).

Такі ж тенденції проявляються і щодо «середнього» рівня психологічної готовності підприємців до ведення ділових переговорів: «об'єктивна» оцінка – 36,9%; «суб'єктивна» оцінка – 55,0%. Тобто, «суб'єктивна» оцінка приблизно в півтора рази є завищеною.

Те ж саме можна говорити і щодо «високого» рівня психологічної готовності підприємців до ведення ділових переговорів: «об'єктивна» оцінка – 32,0%; «суб'єктивна» оцінка (в поєднанні «дуже високого» та «високого рівня») складає 38,3%.

Отже, в цілому можна констатувати *не адекватність* «суб'єктивної» оцінки підприємцями рівня психологічної готовності підприємців до ведення ділових переговорів, а також говорити про необхідність підвищувати *адекватність* «суб'єктивної» оцінки підприємцями рівня психологічної готовності.

В цілому, можна зробити висновок про те, що дослідження виявило *недостатній рівень* психологічної готовності підприємців до ведення ділових переговорів.

3. Взаємозв'язок між рівнем розвитку загального показника психологічної готовності підприємців до ведення ділових переговорів та організаційно-професійними характеристиками підприємців.

У процесі дослідження виявлено статистично значущий зв'язок ($p < 0,001$) між рівнем загального показника психологічної готовності підприємців до ведення ділових переговорів та *типом освіти підприємців* (табл. 3). Це проявляється в тому, що підприємці із гуманітарною освітою за вираженістю високого рівня розвитку загального показника психологічної готовності в середньому у два з половиною рази випереджають підприємців із технічною та юридично-економічною освітою (60,7% проти 26,3% та 22,4%). Число осіб, які мають низький рівень розвитку загального показника, найбільше серед підприємців із юридично-економічною освітою (39,7%). Отже, можна говорити про те, гуманітарна освіта найбільше сприяє рівню психологічної готовності підприємців до ведення ділових переговорів, що, скоріше всього, з більшою орієнтацією даного типу освіти на людей. Отже, враховуючи всі позитивні моменти даного типу освіти, слід посилювати впровадження її підходів для підприємців з іншими типами освіти, особливо із юридично-економічною, яка, скоріше всього, орієнтована на дотримання «букви закону» та матеріально-фінансових закономірностей.

Таблиця 3

Взаємозв'язок між рівнем розвитку загального показника психологічної готовності підприємців до ведення ділових переговорів та типом освіти підприємців (в % від загальної кількості опитаних)

Тип освіти підприємців	Рівень розвитку загального показника		
	Низький	Середній	Високий
Гуманітарна освіта	21,4***	17,9***	60,7***
Технічна освіта	25,0***	48,7***	26,3***
Юридично-економічна освіта	39,7***	37,9***	22,4***

* $p < 0,001$

Дослідження не виявило статистично значущих зв'язків між рівнем психологічної готовності підприємців до ведення ділових переговорів та рівнем освіти підприємців, загальним стажем їх роботи та стажем підприємницької діяльності.

4. Взаємозв'язок між рівнем розвитку загального показника психологічної готовності підприємців до ведення ділових переговорів соціально-демографічними характеристиками підприємців.

Виявлено статистично значущий зв'язок ($p < 0,001$) між рівнем загальним показником психологічної готовності підприємців до ведення ділових переговорів та *віком підприємців* (табл. 4).

Суть даного зв'язку проявляється в тому, що із віком зростає кількість підприємців, які мають високий рівень розвитку загального показника психологічної готовності: до 30 років – 25,9%; від 31 до 40 років – 28,8%; від 41 до 50 років – 32,4%; понад 50 років – 43,5%. Виявлена тенденція щодо впливу віку підприємців на загальний показник психологічної готовності до ведення ділових переговорів підтверджується і щодо низького рівня розвитку загального показника психологічної готовності, Це знаходить відо-

браження в тому, що із віком зменшується кількість підприємців, які мають низький рівень психологічної готовності підприємців до ведення ділових переговорів: до 30 років – 54,5%; від 31 до 40 років – 37,5%; від 41 до 50 років – 22,1%; понад 50 років – 15,2%. Отже, вік позитивно впливає на загальний показник психологічної готовності підприємців до ведення ділових переговорів.

Таблиця 4

Взаємозв'язок між рівнем розвитку загального показника психологічної готовності підприємців до ведення ділових переговорів та віком підприємців (в % від загальної кількості опитаних)

Вік підприємців	Рівень розвитку загального показника		
	Низький	Середній	Високий
До 30 років	54,5***	20,5***	25,0***
31-40 років	37,5***	33,8***	28,8***
41-50 років	22,1***	45,6***	32,4***
Понад 50 років	15,2***	41,3***	43,5***

** $p < 0,001$

Дослідження не виявило статистично значущих зв'язків між рівнем психологічної готовності підприємців до ведення ділових переговорів та статтю підприємців і їх сімейним станом.

Висновки

1. Порівняльний аналіз рівня розвитку компонентів психологічної готовності підприємців до ведення ділових переговорів виявив певну диспропорцію у рівні розвитку компонентів психологічної готовності підприємців до ведення ділових переговорів, що проявляється, зокрема, в тому, що когнітивний та операційний компоненти готовності значно відстають від розвитку мотиваційного та операційного компонентів готовності.

2. Дослідження виявило недостатній рівень розвитку загально-го показника психологічної готовності підприємців до ведення ділових переговорів, про що свідчить той факт, що високий рівень розвитку даного показника зафіксовано менше, ніж у третини опитаних. При цьому дані самооцінки підприємцями рівня власної психологічної готовності до ведення ділових переговорів є дещо завищеними.

3. Виявлено статистично значущий зв'язок між рівнем розвитку загального показника психологічної готовності підприємців до ведення ділових переговорів та типом освіти ($p < 0,001$) та віком ($p < 0,001$) підприємців.

Список використаних джерел:

1. Беяцький Н.П. Поняття переговорів / Н.П. Беяцький // Інтелектуальна техніка менеджмента. – Мн. : Новое знание, 2001. – С. 231-248.
2. Брюховецька О.В. Психологічні умови підготовки керівників загально-освітніх навчальних закладів до управлінського спілкування : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О.В. Брюховецька. – К., 2007. – 21 с.
3. Гірник А.М. Посередництво в трудових конфліктах / А.М. Гірник. – К. : Стило, 1998. – 52 с.

4. Джонсон Д.В. Процесс переговоров / Д.В. Джонсон ; [пер. з англ. В. Хомика] // Соціальна психологія : тренінг міжособистісного спілкування. – К. : КМ Академія, 2003. – С. 194-224.
5. Дуткевич Т.В. Технологія переговорів та посередництва у залагодженні конфліктів / Т.В. Дуткевич // Конфліктологія з основами управління. – К., 2005. – С. 154-165.
6. Емельянов С.М. Психологія переговорного процесу по разрешению конфликтов / С.М. Емельянов // Практикум по конфликтологии. – СПб. : Питер, 2000. – С. 135-164.
7. Карамушка Л.М. Актуальні завдання психології підготовки та ведення ділових переговорів в контексті забезпечення конкурентоздатності персоналу організацій / Л.М. Карамушка, В.І Лагодзінська ; за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, О.А. Філь // Психологічні умови розвитку конкурентоздатності організацій : тези VI міжнар. наук.-практ. конф. з організаційної та економічної психології. м. Керч, 25-27 червня 2009 р. – К. : Інтерлінк, 2009. – С. 67-69.
8. Карамушка Л.М. Особливості розвитку особистісного компонента психологічної готовності підприємців до ведення ділових переговорів / Л.М. Карамушка, В.І. Лагодзінська ; за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К. : А.С.К., 2010. – Т. 1. – Ч. 27. – С. 20-30.
9. Корнелиус Н. Переговори и HRM / Н. Корнелиус ; [пер с англ.] // HR менеджмент: поиск, подбор, тренинг, адаптация, мотивация, дисциплина, этика. – Днепропетровск : Баланс, Бизнес Бук, 2005. – С. 433-466.
10. Кристофер Э. Занятия по ведению переговоров / Э. Кристофер, А. Смит // Тренинг лидерства. – СПб. : Питер, 2001. – С. 179-214.
11. Лагодзінська В.І. Аналіз психологічних труднощів підприємців у процесі підготовки та здійснення ділових переговорів / В.І. Лагодзінська ; за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К. : А.С.К., 2009. – Т. 1. – Ч. 24. – С. 66-72.
12. Лагодзінська В.І. Зміст та структура тренінгу «Формування психологічної готовності підприємців до ведення ділових переговорів» / В.І. Лагодзінська ; за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К. : А.С.К., 2010. – Т. 1. – Ч. 28. – С. 265-275.
13. Лозниця В.С. Техніка ведення ділових переговорів / В.С. Лозниця // Психологія менеджменту : навч. посіб. – К., 1997. – С. 109-112.
14. Никифоров Г.С. Переговори в управленні організацією / Г.С. Никифоров // Психологія менеджмента. – Харьков : Гуманитарний центр, 2007. – С. 146-172.
15. Орбан-Лембрик А.І. Психологія ділових переговорів / А.І. Орбан-Лембрик // Психологія управління. – К. : Академвидав, 2003. – С. 434-463.
16. Практикум по психології менеджмента и профессиональной деятельности / под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. – СПб. : Речь, 2001. – 448 с.
17. Реутов М.И. Подготовка будущих учителей к ведению переговоров при разрешении конфликтных ситуаций в школе : автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / М.И. Реутов. – Калуга, 2000. – 25 с.
18. Самоукина Н. Переговори в конфликтной ситуации / Н. Самоукина // Управление персоналом: российский опыт. – СПб. : Питер, 2003. – С. 192-194.
19. Саркисян Б.С. Победа на переговорах. – [2-е изд.] / Б.С. Саркисян. – СПб. : Питер, 2006. – 208 с.
20. Соснин В.А. Учимся общению: взаимопонимание, взаимодействие, переговоры, тренинг / В.А. Соснин, П.А. Лунев. – М. : Ин-т психологии РАН, 1993. – 156 с.

21. Фишер Р. Путь к согласию, или переговоры без поражения / Р. Фишер, У. Юри. – М. : Наука, 1992. – 157 с.
22. Цепцов В. Переговоры: психология, воздействие, практика / В. Цепцов. – М. : Ин-т психологии РАН, 1996. – 136 с.
23. Цюрупа М.В. Основы конфликтологии та теорії переговорів / М.В. Цюрупа. – К. : Кондор, 2004. – 172 с.
24. Швалб Ю.М. Психология переговоров / Ю.М. Швалб, О.В. Данчева // Практична психология в економіці та бізнесі. – К. : Лібра, 1998. – С. 197-227.
25. Lagodzinska V. Economic and psychological problems of conducting business negotiations in trade business / V. Lagodzinska ; [eds.: D. Fetchenhauer, J. Pradel, E. Hoelzl] // «A boat trip through economic change»: Proceedings of the IAREP/SABE/ ICABEEP 2010 Conference Cologne (5–8 September, 2010, Cologne). – P. 309-310.

В статье проанализировано уровень психологической готовности предпринимателей к ведению деловых переговоров. Также рассмотрены организационно-профессиональные и социально-демографические факторы, которые влияют на становление психологической готовности предпринимателей к ведению деловых переговоров.

Ключевые слова: предприниматели; деловые переговоры; психологическая готовность предпринимателей к ведению деловых переговоров.

The article analyzes level of development of the entrepreneurs' business negotiating readiness as well as organizational-professional and social-demographic factors that influence it.

Key-words: entrepreneurs; business negotiations; entrepreneurs' business negotiating readiness; entrepreneurs' business negotiating readiness.

Отримано: 26.12.2010

УДК 159.9:339.178.4

О. В. Креденцер

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ ПІДПРИЄМЦІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СФЕРІ ТОРГІВЕЛЬНОГО БІЗНЕСУ

Стаття присвячена висвітленню психологічних умов підготовки підприємців до професійної діяльності в сфері торгівельного бізнесу. Подані зміст та структура семінар-тренінгу „Психологія підприємницької діяльності у сфері торгівлі”, спрямованого на реалізацію визначених психологічних умов. Представлені результати формувального експерименту, які доводять ефективність впровадженого навчання.

Ключові слова: підприємницька діяльність, сфера торгівлі, семінар-тренінг, формувальний експеримент.

Постановка проблеми

На сучасному етапі розвитку українського суспільства, одним з основних завдань якого є інтеграція до Європейського простору, центральними завданнями нашої держави є побудова адекватної моделі ринкової економіки та становлення демократії. Важливою умовою при цьому є відродження підприємницької діяльності на території України і подальше сприяння її розвитку. Тому з моменту отримання Україною статусу незалежної самостійної держави під-

приємництво стало предметом багатьох наукових досліджень та дискусій. Окрім соціально-економічних наук, феномен «підприємництво» вивчає і психологія. Адже, як показав досвід високорозвинених країн, саме обґрунтоване врахування людського фактора дозволило їм зайняти лідируючі позиції на світовому ринку.

Важливим завданням багатьох досліджень виступає вивчення умов і факторів, що сприяють ефективному становленню підприємницької діяльності. Поряд з політичними, економічними та соціальними факторами розвитку підприємництва, важливу роль відіграють і психологічні фактори. Зокрема актуальним завданням перед організаційними та економічними психологами постає розробка спеціальних психологічних технологій підготовки підприємців до професійної діяльності.

Серед зарубіжних вчених, що вивчали передумови успішної підприємницької діяльності, слід виділити Б. Карлофа, Р. Хізрич та М. Пітерса, Й. Шумпетера [14; 16].

Також дослідженням різних психологічних аспектів підприємницької діяльності займалися російські (Е.К. Зав'ялова та С.Т. Посохова, О.К. Клімова, В.П. Позняков та ін.) [2; 5; 13] та українські вчені (З.С. Варналій, А.М. Карамушка та О.А. Філь, С.Д. Максименко, В.В. Москаленко, Ю.Ф. Пачковський, Н.Ю. Худякова та ін.) [1; 3; 4; 9; 11; 12; 15].

Однак, проблема дослідження психологічних умов підготовки підприємців до професійної діяльності у сфері торгівлі, не наїшла достатнього відображення в літературі.

Отже, виходячи з актуальності проблеми і її недостатньої розробки, **мета** нашого дослідження полягала у визначенні психологічних умов підготовки підприємців до професійної діяльності в сфері торгівельного бізнесу.

Відповідно до поставленої мети нами було визначено **завдання дослідження**:

1. Дослідити потребу підприємців у наданні їм психологічної допомоги щодо здійснення професійної діяльності.
2. Визначити психологічні умови підготовки підприємців до професійної діяльності в сфері торгівельного бізнесу.
3. Розробити семінар-тренінг „Психологія підприємницької діяльності у сфері торгівлі”, спрямованого на реалізацію визначених психологічних умов.
4. Вивчити ефективність впровадження семінару-тренінгу „Психологія підприємницької діяльності у сфері торгівлі”.

Дослідження проведене в рамках виконання науководослідної 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 А.М. Карамушки.

Методика та організація дослідження

Для проведення дослідження використовувались наступні *методи*:

- а) теоретичні (аналіз літератури з проблеми, методи узагальнення, синтезу);

- б) емпіричні методи (формувальний експеримент, методи опитування, тестування та анкетування, контент-аналіз);
- в) методи математичної статистики (кореляційний аналіз).

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

Дослідження проводилось серед підприємців-власників малих підприємств сфери торгівельного бізнесу. Дослідженням було охоплено 51 підприємців м. Києва.

Учасники формувального експерименту проходили психологічну підготовку в Учбовому центрі підготовки та підвищення кваліфікації працівників торгівлі.

Для проведення експерименту було створено контрольну та експериментальну групи підприємців сфери малого торгівельного бізнесу (по 25 та 26 осіб у кожній групі відповідно).

В експериментальній групі психологічна підготовка була цілісною, системною, відповідно до психологічних умов, форм і методів здійснення психологічної підготовки підприємців. У контрольній групі така підготовка не проводилась.

Незалежною змінною у формувальному експерименті став рівень психологічної готовності підприємців до здійснення професійної діяльності у сфері торгівлі.

Для проведення діагностичних зрізів, які були зроблені на початку та після завершення формувального експерименту, використовувався комплекс діагностичних методик, для дослідження рівня психологічної готовності підприємців до професійної діяльності в торгівлі за окремими компонентами (тест для визначення здібностей до підприємницької діяльності [12], анкета, розроблена автором).

Аналіз основних результатів дослідження

1. Аналіз потреби підприємців у наданні психологічної допомоги.

В рамках виконання *першого завдання дослідження* нами було проаналізовано наявність потреби підприємців у наданні психологічної допомоги з боку економічних та організаційних психологів.

Включення даного завдання до переліку завдань дослідження спричинено рядом причин. По-перше, в українському суспільстві існує стереотип щодо певної „закритості” підприємців та представників бізнес-структур до надання психологічної допомоги з боку організаційних та економічних психологів. Тому перед нами поставала задача визначити наявність потреби підприємців сфери торгівлі у наданні психологічної допомоги з боку економічних та організаційних психологів. По-друге, нам потрібно було з'ясувати потребу в пріоритетних напрямках та формах психологічної роботи з підприємцями торгівельного бізнесу. Зазначимо, що ці питання, на наш погляд, висвітлені в літературі в недостатній мірі.

Як свідчать дані табл. 1, більше половини опитаних підприємців (63,3%) висловили потребу у наданні їм психологічної допомоги з боку економічних та організаційних психологів. І лише 11,1% респондентів зазначили про відсутність такої потреби. Отже, отримані дані свідчать про актуальність проблеми надання психологічної допомоги підприємцям з боку економічних та організаційних психологів.

Таблиця 1

*Потреба підприємців у наданні психологічної допомоги
для оптимізації їх професійної діяльності
(в % від загальної кількості)*

Варіанти відповідей	Кількість, %
„Наявність потреби у психологічній допомозі”	63,3
„Важко відповісти”	25,6
„Відсутність потреби у психологічній допомозі”	11,1

Серед *пріоритетних напрямків психологічної допомоги для оптимізації їх професійної діяльності* підприємцями було названо такі:

- психологічна підтримка у розв'язанні професійних завдань (створення іміджу фірми; проведення тренінгу продаж для підготовки персоналу; підготовка до роботи з “важкими” клієнтами тощо) – 48,9%;
- психологічна підтримка діяльності персоналу (відбір та оцінка діяльності персоналу; формування сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі тощо) – 42,2%;
- надання індивідуальних психолого-управлінських консультацій для підприємців (визначення стилю власної підприємницької діяльності, його переваг та обмежень; розробка програми професійного та особистісного вдосконалення; оволодіння прийомами попередження та подолання професійного стресу тощо) – 18,9%.

Що стосується *форм роботи психологів*, які, на думку підприємців, є доцільними для здійснення психологічної підтримки підприємницької діяльності, то отримані дані свідчать про те, що приблизно третина опитаних висловила за три найважливіші, на їх думку, форми роботи:

- забезпечення психологічною інформацією про особливості підприємницької діяльності (книги, компакт-диски, відеофільми, веб-сторінки тощо) – 40 %;
- проведення соціально-психологічних тренінгів (тренінгів продаж, ділового спілкування, попередження конфліктів тощо) – 33,3%;
- проведення індивідуальних консультацій для підприємців – 33,3%.
- Дещо менша частина підприємців висловила за необхідність впровадження інших форм роботи психологів:
- проведення групових консультацій (для “команди” та для окремих груп працівників тощо) – 24,4%;
- проведення індивідуальних консультацій (для інших працівників фірми) – 13,3%;
- здійснення психологічної підтримки під час проведення переговорів – 8,9%.

Отже, можна зробити висновок про те, що надання психологічної допомоги підприємцям у вирішенні професійних проблем є достатньо актуальною потребою для багатьох опитаних підприємців. Підкреслимо, що серед пріоритетних форм роботи психологів, наряду з іншими, значна частина підприємців назвала і проведення соціально-психологічних тренінгів.

2. Основні психологічні умови підготовки підприємців до професійної діяльності в сфері торгівельного бізнесу.

Враховуючи дані, отримані в ході попередніх досліджень [6-8], рівень потреби підприємців у наданні психологічної допомоги, а також власний теоретичний та практичний аналіз проблеми, нами були сформульовані основні психологічні умови підготовки підприємців до професійної діяльності в сфері торгівельного бізнесу (**друге завдання дослідження**):

- а) оволодіння підприємцями знаннями про психологічні особливості підприємницької діяльності у сфері торгівлі;
- б) усвідомлення підприємцями основних мотивів підприємницької діяльності;
- в) оволодіння підприємцями вміннями та навичками, необхідними для успішного здійснення підприємницької діяльності;
- г) осмислення власних особистісних якостей підприємця, що впливають на ефективність здійснення підприємницької діяльності.

3. Зміст та структура семінар-тренінгу «Психологія підприємницької діяльності у сфері торгівлі».

Спираючись на роботи В.В. Бурегі та О.К. Любчук, А.М. Карамушки, К.А. Мілютіної, О.А. Філь, Т.С. Яценко та ін. [3; 10; 17], враховуючи результати попередніх досліджень [6-8], нами було розроблено семінар-тренінг «Психологія підприємницької діяльності у сфері торгівлі», який забезпечив реалізацію вказаних психологічних умов (**третє завдання дослідження**).

Мета семінар-тренінгу: формування психологічної готовності підприємців до здійснення професійної діяльності в сфері торгівельного бізнесу за окремими компонентами (когнітивний, мотиваційний, операційний та особистісний).

За своєю структурою семінар-тренінг складається зі вступу, трьох змістовно-тематичних розділів: 1) «Психологія підприємництва як наука. Сутність феномену підприємництва»; 2) «Особистісний потенціал суб'єкта підприємницької діяльності»; 3) «Психологічні особливості підприємницької організації» та заключної частини (див. табл. 2).

Таблиця 2

Структура семінар-тренінгу «Психологія підприємницької діяльності у сфері торгівлі»

Розділ семінар-тренінгу	Теми семінар-тренінгу
1	2
Вступ	
Розділ 1	Тема 1. Зміст та завдання психології підприємництва
	Тема 2. Сутність феномену підприємництва та основні етапи його вивчення.
Розділ 2	Тема 1. Підприємництво як особливий тип поведінки особистості.
	Тема 2. Підприємництво як вид діяльності.
	Тема 3. Особистість підприємця.
	Тема 4. Типологія підприємців.

1	2
Розділ 3	Тема 1. Організація як суб'єкт господарювання: її соціально-економічні та соціально-психологічні функції.
	Тема 2. Підприємницька організація.
	Тема 3. Психологічний аналіз маркетингової політики організації
	Тема 4. Психологічний аналіз рекламної політики організації.
Заключна частина	

Знайомство із змістом зазначених розділів дасть можливість учасникам занять оволодіти теоретичними знаннями щодо психологічних аспектів підприємницької діяльності та навчитися застосовувати їх в реальній практиці господарювання.

Загальна структура семінару-тренінгу – 10 тем, загальний обсяг – 40 академічних годин (по 4 години кожна тема) та 2 академічні години – вступ та заключна частина.

Щодо організаційних форм проведення, то слід зазначити, що, окрім проведеної форми, семінар-тренінг може проводитися *комплексно* – за всіма темами, або *локально* – за окремими розділами (темами), залежно від потреб підприємців та особливостей діяльності самих організаційних психологів.

Також це може бути *інтенсивний* семінар-тренінг, який проводиться протягом 5 днів (по 8 годин кожен день), а також більш *«спокійний»* семінар-тренінг, який може мати більш розмірену форму проведення (один раз на місяць, по 6-8 годин протягом 5-7 місяців).

У рамках *курсів підвищення фахового рівня підприємців*, які можуть бути організовані, наприклад, при громадсько-професійних об'єднаннях підприємців, психологи можуть відпрацювати цей комплекс цілісно. У рамках *індивідуальної роботи* організаційного психолога з конкретною підприємницькою організацією або з конкретним підприємцем, можна застосовувати окремі елементи комплексу для вирішення конкретних проблем, що стоять перед підприємницькою організацією або підприємцем.

Семінар-тренінг включає такі активні методи та форми психологічної підготовки підприємців: проблемні лекції; метод незакінчених речень; метод асоціацій; групові дискусії; «мозкові штурми»; індивідуальні та групові (творчі та рефлексивні) завдання; аналіз ситуацій; психологічні практикуми; виконання проектів та ін.

4. Оцінка ефективності впровадження семінар-тренінгу „Психологія підприємницької діяльності у сфері торгівлі”.

Порівняльний аналіз результатів діагностичних зрізів до та після формувального експерименту в експериментальній та контрольній групах за основними компонентами психологічної готовності підприємців до здійснення професійної діяльності у сфері торговельного бізнесу показав наявність статистично значущих відмінностей (за критерієм «хі-квадрат» та за критерієм знаків) між експериментальною та контрольною групами. Результати узагальненого порівняльного аналізу 1-го та 2-го діагностичних зрізів в експериментальній та контрольній групах представлено в табл. 3.

Так, в експериментальній групі після проведеного навчання відбулося значне зниження кількості підприємців з низьким рів-

нем знань (з 50,0% до 19,2%) та значне збільшення кількості підприємців з високим рівнем знань (з 7,7% до 34,6%).

Окрім того, в експериментальній групі після проведеного навчання відбулися статистично значущі зміни (на рівні $p < 0,001$) щодо виявів мотиваційного компонента: збільшення рівня представлення *особистісних мотивів* («бажання мати свободу у вирішенні багатьох життєвих питань» – з 19,2% до 62,4% та «бажання реалізувати свої можливості» – з 30,8% до 73,1%) та підвищення рівня представлення *соціальних мотивів* («бажання сприяти розвитку українського суспільства» – з 38,5% до 65,4% та «бажання сприяти розвитку підприємницької діяльності в Україні» – з 19,2% до 65,4%).

Щодо особистісного компонента психологічної готовності, то на матеріалі отриманих даних в експериментальній групі констатовано статистично значущу тенденцію (на рівні $p < 0,1$) щодо збільшення рівня розвитку таких якостей, як «творчі здібності» та «потреба в досягненнях».

Також в експериментальній групі спостерігається зростання високого рівня прояву підприємцями *інновацій та творчості* у власній професійній діяльності та зниження низького рівня їх прояву – відповідно з 11,5% до 46,2% та з 7,6% до 42,3%.

У *контрольній групі* також відбулися деякі зміни рівня розвитку психологічної готовності за окремими компонентами, але вони не є статистично значущими.

Таблиця 3

Ефективність психологічної підготовки підприємців до професійної діяльності у сфері торгівельного бізнесу (у % від загальної кількості)

Критерії			Експериментальна група		Контрольна група	
			1 зріз	2 зріз	1 зріз	2 зріз
Когнітивний	Рівень знань	Високий	7,7**	34,6**	12,0	12,0
		Середній	42,3**	46,2**	28,0	36,0
		Низький	50,0**	19,2**	60,0	52,0
Мотиваційний	Значущість соціальних мотивів	«бажання сприяти розвитку українського суспільства»	38,5**	65,4**	28,0	36,0
		«бажання сприяти розвитку підприємницької діяльності в Україні»	19,2**	65,4**	20,0	28,0
	Значущість особистісних мотивів	«бажання мати свободу у вирішенні багатьох життєвих питань»	19,2**	62,4**	20,0	28,0
		«бажання реалізувати свої можливості»	30,8**	73,1**	32,0	36,0

Операційний	Рівень прояву інновацій	Високий	11,5*	46,2*	0,0	16,0
		Середній	42,3*	46,2*	52,0	56,0
		Низький	46,2*	7,6*	48,0	28,0
	Рівень прояву творчості	Високий	7,7*	42,3*	4,0	8,0
		Середній	30,8*	38,5*	32,0	44,0
		Низький	61,5*	19,2*	64,0	48,0

Примітки: * – $p < 0,01$; ** – $p < 0,001$.

Висновки

Загалом можна зробити висновок про те, що розроблений нами семінар-тренінг реально сприяв підвищенню рівня психологічної готовності підприємців до здійснення професійної діяльності у сфері торгівельного бізнесу за окремими компонентами.

Список використаних джерел:

1. Варналій З.С. Основи підприємництва: навчальний посібник / З.С. Варналій. – К. : Знання-Прес, 2003. – 285 с.
2. Завьялова Е.К. Психология предпринимательства : учеб. пос. / Е.К. Завьялова, С.Т. Посохова. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2004. – 296 с.
3. Карамушка Л.М. Тренінг „Психологічні основи діяльності команд по введенню змін в освітніх організаціях” / Л.М. Карамушка, О.А. Філь ; за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки // Актуальні проблеми психології. Том. 1.: Соціальна психологія. Організаційна психологія. Економічна психологія : зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К. : Науковий світ, 2007. – Ч. 19. – С. 16-21.
4. Карамушка Л.М. Формування команди як фактор забезпечення конкурентоздатності підприємств / Л.М. Карамушка, О.А. Філь, С.М. Сіушкіна ; за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки // Актуальні проблеми психології. Том. 1.: Соціальна психологія. Організаційна психологія. Економічна психологія : зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К. : Міленіум, 2005. – Вип. 15. – С. 55-61.
5. Климова Е.К. Психологические критерии успешности предпринимательской деятельности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13. / Е.К. Климова. – Калуга, 2004. – 185 с.
6. Креденцер О.В. Аналіз психологічної готовності підприємців до професійної діяльності як чинник розвитку підприємницьких організацій / О.В. Креденцер ; за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки // Актуальні проблеми психології. Т.1: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. – К. : Видавництво А.С.К., 2009. – Ч. 24. – С. 113-123.
7. Креденцер О.В. Взаємозв'язок між особливостями розвитку здібностей до підприємницької діяльності у підприємств сфери торговельного бізнесу та їх соціально-демографічними, професійно-організаційними та семейними характеристиками / О.В. Креденцер ; за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки // Актуальні проблеми психології. Том. 1.: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К. : Наук. світ, 2007. – Ч. 19. – С. 81-85.

8. Креденцер О.В. Теоретичний аналіз психологічних основ підприємництва / О.В. Креденцер ; за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки // Актуальні проблеми психології. Том.1.: Соціальна психологія. Організаційна психологія. Економічна психологія : зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К. : Міленіум, 2005. – Ч. 14. – С. 23-28.
9. Максименко С.Д. Психологія підприємницької діяльності / С.Д. Максименко // Філософська і соціологічна думка. – 1993. – № 5.
10. Мілютіна К.Л. Теорія та практика психологічного тренінгу : навч. посіб. / К.Л. Мілютіна – К. : МАУП, 2004. – 192 с.
11. Москаленко В.В. Підприємництво як предмет дослідження економічної психології / В.В. Москаленко ; за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки // Актуальні проблеми психології. Том. 1.: Економічна психологія. Організаційна психологія. Соціальна психологія : зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К. : Міленіум, 2003. – Вип. 11. – С. 17-20.
12. Пачковський Ю.Ф. Психологія підприємництва : навч. посіб. / Ю.Ф. Пачковський. – К. : Каравела, 2006. – 408 с.
13. Позняков В.П. Психологические отношения и деловая активность российских предпринимателей / В.П. Позняков. – М. : Изд-во "Институт психологии РАН", 2001. – 240 с.
14. Хизрич Р. Предпринимательство или как завести собственное дело и добиться успеха / Р. Хизрич, М. Питерс. – М. : Прогресс, 1992. – 160 с.
15. Худякова Н.Ю. Мотивация предпринимательской деятельности / Н.Ю. Худякова // 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.
16. Шумпетер Й. Теория экономического развития / Й. Шумпетер. – М. : Изд-во «Прогрес», 1982. – 455 с.
17. Яценко Т.С. Методы активного социально-психологического обучения : метод. рекомендації для студентів пед. інститутів / Т.С. Яценко. – К. : РУМК, 1991. – Ч. 2. – 56 с.

Статья посвящена освещению психологических условий подготовки предпринимателей к профессиональной деятельности в сфере торгового бизнеса. Представлены содержание и структура семинар-тренинга „Психология предпринимательской деятельности в сфере торговли”, направленного на реализацию определенных психологических условий. Представлены результаты формирующего эксперимента, которые доказывают эффективность введенного обучения.

Ключевые слова: *предпринимательская деятельность, сфера торговли, семинар-тренинг, формирующий эксперимент.*

The article deals with psychological conditions of training entrepreneurs for professional activity in the sphere of trading business. The author considers the content and structure of the training seminar Psychology of Business Activity in Trade designed to create the psychological conditions in question as well as analyzes the results of a training experiment which have proved the seminar's effectiveness.

Key-words: *business activity, sphere of trade, training seminar, training seminar, training experiment.*

Отримано: 26.12.2010

ЛІДЕРСЬКІ ЯКОСТІ В СТРУКТУРІ ОСОБИСТОСТІ

У даній статті висвітлено проблематику лідерських якостей, розглядається специфіка лідерських якостей в структурі особистості.

Ключові слова: лідер, лідерські якості, фізіологічні, психологічні (чи емоційні), розумові (чи інтелектуальні) та особистісно-ділові лідерські якості.

У сучасній літературі часто конфронтують дві точки зору на лідерські якості. Перша передбачає, що людина має народитися лідером, що навчання та виховання не відіграють ніякої ролі. Інша точка зору полягає в тому, що лідерські якості розвиваються, хоча й для цього потрібні деякі задатки від народження психофізіологічного характеру. Це, зокрема – гостра увага, гарна пам'ять, здатність до продуктивного мислення, тощо.

Теорія лідерських якостей являється найбільш раннім підходом в вивченні та визначенні лідерства. В цьому напрямку були проведені сотні досліджень, породивших занадто довгий список виявлених лідерських якостей. Була змога узагальнити і згрупувати всі раніше виявлені лідерські якості. Були виокремлені основні п'ять якостей, які характеризують лідера:

- розум та інтелектуальні здібності;
- панування та домінування над іншими;
- впевненість в собі;
- активність та енергійність;
- знання справи.

Лідер не тільки повинен прагнути вести людей за собою, але і володіти для цього необхідними якостями. Послідовники повинні бути готові йти за ним і виконувати намічену мету. Найбільшою увагою спеціалістів, які розробляють прикладні проблеми виявлення лідерів користується “теорія рис” лідерів. Ця теорія являється найбільш раннім підходом у вивченні та визначенні лідерства. В цьому напрямку були проведені сотні досліджень, породивши довгий список лідерських якостей.

Дослідження зарубіжних науковців доводять, що висунення на лідерську позицію обумовлюється не лише зовнішніми, пов'язаними з ситуацією, а й внутрішніми особистими особливостями (Р. Бейлз, Е. Богардус, Д. Хоманс).

Б.І. Кретов систематизує і виділяє такі чотири групи лідерських якостей:

- фізіологічні: зріст, вага, положення у суспільстві, зовнішній вигляд, енергійність рухів, стан здоров'я;
- психологічні: емоції, характер, темперамент;
- інтелектуальні (розумові) здібності і вміння розв'язувати проблеми та приймати рішення;
- особисто-ділові: навички і вміння у виконанні управлінських функцій.

А. Коломінський визначає, що для того, щоб вплив лідера на групу був ефективним, він повинен мати певні особисті якості:

- інтелект (вище середнього);
- здатність керувати собою (вміння в повній мірі використовувати власний час) і наявність чітких особистих цілей;
- організаторські здібності;
- ініціативність (самостійність, здатність усвідомлювати потребу до дій);
- впевненість у собі (висока самооцінка, високий рівень домагань);
- творчий підхід до вирішення проблем;
- вміння впливати на оточуючих (здібності переконувати, навіювати, вміння слухати інших).

Стогділл вважає, що особистісні якості лідера можуть бути згруповані в рамках п'яти широких понять:

- наполегливість і активність;
- дружність і згода;
- сумлінність і чесність;
- емоційна стабільність та самоконтроль;
- інтелект та прагнення до самовдосконалення.

Ця модель названа "Велика п'ятірка Стогділла".

Деякі автори виділяють загальні і специфічні якості лідерів.

Загальні якості притаманні не лише лідерам, але й потенційним лідерам, тобто людям, які можуть ними стати. Це такі якості:

- компетентність – знання справи, якою займається людина;
- активність – вміння діяти енергійно;
- ініціативність – творче виявлення активності, готовність висувати нові ідеї;
- комунікабельність – відкритість для інших, потреба у спілкуванні з людьми;
- самостійність – незалежність у судженнях, вміння брати на себе відповідальність;
- спостережливість – вміння швидко помічати важливе;
- організованість – здатність планувати свої дії, проявляти послідовність, зібраність.

Специфічні якості лідера:

- індикатори лідерського таланту;
- організаторська проникливість – тонка психологічна вибірковість, вміння зрозуміти іншу людину, знайти для кожного місце відповідно індивідуальним якостям, здібностям;
- здібність до активного психологічного впливу;
- схильність до організаторської роботи.

Більш пізні вивчення привело до виділення чотирьох груп лідерських якостей: фізіологічні, психологічні (чи емоційні), розумові (чи інтелектуальні) та особистісно-ділові.

До фізіологічних відносять такі якості людини як зріст, вага, статура, зовнішній вигляд чи показність, енергійність рухів та стан здоров'я.

Психологічні (емоційні) якості проявляються на практиці, головним чином, через характер людини. Вони мають як спадкову,

так і виховну основи. Вроджені задатки – це першооснова психічних якостей, які, в свою чергу, бувають двоїстого характеру:

- психічні якості, не піддаються або слабо піддаються корекції (прагнення до лідерства, схильність до ризику, темперамент);
- психічні якості, які піддаються вдосконаленню (рівень та структура інтелекту, довільна пам'ять).

Удосконалюються психологічні якості під впливом досвіду, що його набуває людина в процесі свого життя і діяльності.

Вивчення розумових (інтелектуальних) якостей і їх зв'язків з лідерством показують, що рівень цих якостей у лідерів вищий, ніж у не лідерів. Основними інтелектуальними здібностями для лідера повинні бути: панорамність мислення (системність, широта, комплексність), схильність до сприйняття нових ідей і досягнень і професійна предметність (знання деталей і тонкощів управління).

Особистісно-ділові якості носять характер набутих та розвинутих у лідера навичок та вмінь щодо виконання своїх функцій. Сюди можна віднести діловитість, ініціативність, підприємливість, вміння приймати нестандартні рішення.

Є. Жаріков та Є. Крушильніцький вважають, що лідер повинен бути:

- вольовий, здатний переборювати перепони на шляху до мети;
- наполегливий, здатний ризикувати;
- терпеливий, готовий довго і гарно виконувати одноманітну роботу;
- ініціативний;
- незалежний;
- психічно стійкий, не дає залучити себе до нереальних пропозицій;
- легко адаптується до нових умов;
- самокритичний, реально оцінює не лише свої перемоги, а й поразки;
- вимогливий до себе й до інших;
- надійний, на нього можна покласти;
- вміє вирішувати нетрадиційні задачі оригінальними методами;
- стійкий до стресів, не втрачає самовладання в екстремальних ситуаціях;
- оптиміст;
- рішучий, здатний самостійно і своєчасно приймати рішення в критичних ситуаціях і брати відповідальність на себе.

Р.А. Крічевський, Е.М. Дубовська вивчали лідерство у старшокласників і виділили такі якості: емпатія, товарищескість, оптимізм, комунікабельність, організаторські здібності, відповідальність.

Проблема, з якою зіткнулися дослідники, що вивчають лідерство, – це опис лідерського феномена. У своєму житті і в історії ми можемо зустріти лідерів, які дуже сильно відрізняються один від одного, але в той же час в них безумовно є загальні риси. Але саме це загальне здається чимось невлотимим і постійно вислизає. І навіть у разі знаходження певних закономірностей важко знайти інструменти, що дозволяють ці закономірності зміряти, описати, а потім сформулювати у вигляді простих, чітких рекомендацій і інструкцій, які могли б допомогти розвинути в собі лідерський потенціал.

Список використаних джерел:

1. Бендас Т.В. Лидерство в кросс-культурных и гендерных исследованиях : монография / Т.В. Бендас, И.С. Якиманская. – Оренбург : ИПК ГОУ ОГУ, 2006. – 294 с.
2. Кретов Б.И. Типология лидерства / Б.И. Кретов // Соц-гуманистические знания. – 2000. – № 3. – С. 73-78.
3. Мараховська Н.В. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу : дис. ... канд. наук : 13.00.04 / Н.В. Мараховська. – 2009.
4. Шалагинова Я.В. Психология лидерства / Я.В. Шалагинова. – СПб. : Речь, 2007. – 494 с.

В данной статье освещена проблематика лидерских качеств, рассматривается специфика лидерских качеств в структуре личности.

Ключевые слова: лидер, лидерские качества, физиологические, психологические (или эмоциональные), умственные (или интеллектуальные) и личностно-деловые лидерские качества.

This article highlights the problems of leadership qualities, consider the specifics of leadership in the great step forward for the individual.

Keywords: leader, leadership, physiological, psychological (or emotional), mental (or intellectual) and personal-business leadership.

Отримано: 25.12.2010

УДК 159.923–051

Д. І. Куриця

ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБИСТОСТІ ДЕРЖАВНОГО СЛУЖБОВЦЯ

У даній статті мова йде про психологічну характеристику особистості державного службовця, якості, уміння та навички, його професійний досвід.

Ключові слова: особистість державного службовця, якості особистості, здібності, уміння, навички, досвід, мотивація діяльності.

Доведено, що будь-яка професія певним чином впливає на спрямованість особистості і психічні функції, включені в дану діяльність. В особистісно-професійному розвитку відмічений стійкий зв'язок: з одного боку, особливості особистості що працює істотно впливають на процес і результати професійної діяльності, з іншої – особистість формується в значній мірі під впливом професійної діяльності.

Найповніше особистість державного службовця розкривається в його професійній діяльності. У ній держслужбовець прагне реалізувати свої особистісні і професійні якості, розвинути свою індивідуальність, завоювати авторитет і суспільне визнання.

Якості особистості державного службовця – узагальнені, найбільш стійкі характеристики, які роблять вирішальний вплив на управлінську діяльність. Це складні утворення, що включають соціальні, соціально-психологічні і психологічні властивості. Соціальні властивості визначаються суспільними функціями

службовця, характеристиками його управлінської діяльності (професіоналізм і компетентність, організаторські здібності, запевнятивість і ін.). Соціально-психологічні властивості визначаються формами спілкування, взаємодії і поведінки (відповідальність, доброзичливість, вимогливість, схильність до взаємодопомоги, співпраці і так далі). Психологічні властивості визначаються характером людини (стриманість, врівноваженість, чесність, порядність, принциповість і тому подібне) [1].

Не слід забувати і про професійно важливі якості (ПВЯ) держслужбовців. Якнайповніше визначення ПВЯ дає В.Д. Шадріков, який розуміє під ними індивідуальні якості суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність діяльності і успішність її освоєння.

Близькими до особистісних якостей є здібності державного службовця.

Здібності державного службовця – особливості, що є суб'єктивними умовами успішного здійснення управлінської діяльності. Ці особливості мають комплексну структуру, що дозволяє виявлятися компенсаторному механізму, завдяки якому сильно виражені здібності можуть відшкодувати в управлінській діяльності недостатній розвиток інших. Якості і здібності особистості тісно взаємозв'язані між собою, розділити їх часом практично неможливо. Та все ж якості особистості державного службовця є результатом реалізації його здібностей в процесі управлінської діяльності. Отже, здібності є як би прихованими можливостями особистості, які виявляються і розкриваються за певних умов.

До професійних навиків службовця прийнято відносити наступні компоненти. Знання державного службовця – результат розумової діяльності, включеної в процес управління, означає засвоєння фактів, понять, законів. Рівень знань, їх невпинне поповнення – один з критеріїв ефективності управлінської праці. Прийнято розрізняти знання наукові і буденні, повні і неповні, системні і безсистемні. Особлива роль в придбанні, закріпленні і поповненні знань, у виробленні на їх основі необхідних умінь і навиків належить системі безперервної освіти службовців, стимулюючій творчий підхід до справи. Уміння державного службовця – відносно стійкі характеристики, залежні від здібностей, знань і самого характеру управлінської діяльності. По суті своїй уміння службовця – це знання, втілені у вирішенні конкретних управлінських проблем, тобто освоєна і реалізована на практиці модель діяльності. До них відносяться уміння службовця швидко вникнути в суть справи, всесторонньо проаналізувати ситуацію, виділити ключову проблему, знайти її конструктивне рішення. Навики державного службовця – це уміння, доведені до автоматизму, часто здійснювані без продумування. Вони отримуються в умовах, коли в практичній діяльності службовець постійно має справу з типовими управлінськими ситуаціями. Навики дозволяють економити час, діяти з мінімумом помилок і прорахунків.

Тільки безпосередньо працюючи в організації, державний службовець набуває конкретного досвіду. Досвід державного службовця – це властивість, сформована шляхом навчання і прак-

тики в широкому сенсі, – єдність знань, умінь і навиків. Досвід росте, як правило, із стажем роботи. Як результат практичної діяльності службовця він відображає рівень оволодіння «секретами» управлінської праці, досягнутий їм на даний момент. Перш за все, службовець знайомиться із структурою організації, зі своєю конкретною роботою. Оволодіває діяльністю, регламентованою конституцією, статутом державної освіти, положенням про відділ, посадовою інструкцією і всіма нюансами, пов'язаними з ситуацією, як в організації, так і в зовнішньому оточенні.

Для того, щоб у конкретної людини реалізувалися вищеперелічені можливості, пов'язані з її кар'єрним зростанням, вона повинна володіти достатньою для цього мотивацією.

Мотивація діяльності державного службовця – це сукупність потреб індивіда, які у свою чергу стимулюють розвиток державної освіти. Механізм мотивації праці працівників, їх трудовій активності припускає взаємодію внутрішніх і зовнішніх спонукачів до дії. Потреба стає внутрішнім спонукачем певного типу трудової поведінки в тому випадку, якщо вона усвідомлюється працівником як інтерес, тобто наочно відображає потребу як прагнення конкретним чином її задовольнити. У основі поведінки людини, зокрема в сфері праці, значне місце займають ціннісні орієнтації, під якими в соціології розуміються стійкі установки на ті або інші соціальні цінності. Потреби, інтереси, ціннісні орієнтації є внутрішніми регуляторами трудової поведінки співробітників [4].

І, нарешті, виховання державного службовця. Мотивація до тих або інших досягнень, стилю життя, побудови кар'єри у людини виникає далеко не випадково. Досвідчені керівники і психологи розуміють, що бажання, прагнення до наслідування прикладам, стилю життя, багато в чому можна виховати в людині. Проте процес виховання, на відміну від безпосереднього мотивування, триваліший, пов'язаний з ідеологічною концепцією організації або структури, більш послідовний і більш трудомісткий. Зате результатом стане стійка мотивація до суспільно корисної діяльності, в набагато меншому ступені залежна від егоїстичних бажань конкретного індивіда. Такі поняття, як «честь службовця», «почуття професійного обов'язку», «професійна солідарність», завжди виховувалися і виховуються в крупних стабільних структурах і організаціях. Рушійною силою особистісно-професійного розвитку держслужбовця служать суперечності і їх подолання. У професійній діяльності держслужбовця основною є суперечність між здібностями, обдарованістю особистості, мотивацією досягнень і його вимогами.

При розгляді питання про те, що являє собою особистість державного службовця, варто виходити з визначення професіонала на державній службі як «держслужбовця, що досяг високого рівня кваліфікації, свідомо змінює і розвиває себе в ході здійснення професійної діяльності, що вносить свій індивідуальний творчий внесок до професії, знайшов індивідуальне призначення в професії, орієнтований на високі досягнення, гармонійно поєднує особистісні інтереси і інтереси суспільства» [5, с.179].

У результаті вимальовується модель, яка дозволяє комплексно представити державного службовця і виділити ті основні блоки,

які забезпечують успішність його діяльності. Ця модель включає: якості особистості держслужбовця; його здібності; його професійні навички; досвід; мотивацію діяльності; виховання держслужбовця.

Список використаних джерел:

1. Балюк З. Вимоги до особистості державного службовця в контексті розвитку системи державного управління / З. Балюк // Вісник Укр. академії держ. управління при Президентові України. – 2007. – № 2. – Ч. 1. – С. 374-375.
2. Войко В.В. Энергия эмоций / В.В. Войко. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб. : Питер, 2004. – 474 с.
3. Рашитова Н.К. Адаптація до професійної діяльності на державній службі: соціально-психологічний аспект : автореф. дис. на здобуття наук. ступеню канд. наук з держ. упр. : спец. 25.00.03 «Державна служба» / Н.К. Рашитова. – Д., 2007. – 20 с.
4. Рудакевич М.І. Професійна етика державних службовців: теорія і практика формування в умовах демократизації державного управління : монографія / М.І. Рудакевич. – К. : Ліра-К, 2007. – 398 с.
5. Соколовський С.І. Професійна діяльність державних службовців: проблеми наукового обґрунтування / С.І. Соколовський. – Д. : ДРІДУ НАДУ, 2006. – Вип. 4 (26). – С. 178-184.

В данній статтє рєчє идєт о психологическєй характеристикє личности государственного служащего, качества, умения и навыки, его профессиональный опыт.

Ключевые слова: *личность государственного служащего, качества личности, способности, умения, навыки, опыт, мотивация деятельности.*

This article deals with the psychological characteristics of personality of the civil servant, quality, ability and skills, his professional experience.

Key words: *personality of the civil servant, personality, skills, abilities, skills, experience, motivation activities.*

Отримано: 25.12.2010

УДК 159.9:378

Н. П. Максимчук

АКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ В ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

В статті розглядається обґрунтована, розроблена та апробована автором система розширення цінностей майбутнього вчителя активними методами навчання.

Ключові слова: *цінність, ціннісні орієнтації, особистісно-професійне становлення, професійно-педагогічна спрямованість.*

Актуальність дослідження. Необхідність розробки системи завдань та вправ, спрямованих на переструктурування та розширення ціннісних орієнтацій студентів була зумовлена результатами констатуючого експерименту, яким зафіксовано недостатнє усвідомлення майбутніми вчителями пріоритетних цінностей майбутньої професії,

рівня співпадання ціннісних орієнтацій вчителя з їх життєвими цілями і планами, власної системи ціннісних орієнтацій, шляхів її формування, наявного конфлікту цінностей, смислу власного життя та його відповідності вимогам обраної професії [5], [6], [7].

Обґрунтування формуючого експерименту нашого дослідження базувалося на розумінні ціннісних орієнтацій особистості майбутнього вчителя як тих соціальних цінностей, які виступають для педагога в якості стратегічних цілей її діяльності та посідають найвищий, визначальний щабель у мотиваційно-регулятивній системі, оскільки виконують функцію стійкого визначення поведінки та професійної діяльності, впливають на зміст і спрямованість потреб, мотивів, інтересів особистості.

Ціннісні орієнтації майбутнього вчителя знаходять свій конкретний вияв в життєво-професійних цілях та планах. Життєво-професійні цінності не мають чіткої визначеності у часі, вони лише визначають спрямованість життєвого шляху, а тому потребують конкретизації в певних планах та цілях, досягнення яких і призводить до реалізації цінностей.

Система ціннісних орієнтацій є тим компасом, який задає основну лінію життя особистості і в ній є як пріоритетні цінності, так і похідні, другорядні, а спрямованість на реалізацію певних цінностей утворює певний тип особистості. Орієнтація на певні цінності означає не лише переважну спрямованість життя, а й накладає відбиток на усі інші стосунки людини зі світом та іншими людьми. Як зазначає Є.І. Головаха, «найважливішою передумовою успішної самореалізації людини у майбутньому є узгоджена, несуперечлива система ціннісних орієнтацій, яка лежить в основі формування змістовно і хронологічно узгоджених життєвих цілей і планів» [2, с.15].

Мета дослідження – дати аналіз системи розширення цінностей майбутнього вчителя активними методами навчання.

Результати. Враховуючи виявлені особливості та базуючись на теоретичних положеннях щодо природи ціннісних орієнтацій та психологічних можливостей їх розширення в юнацькому віці ми визначили такі основні завдання формуючого експерименту: 1) усвідомлення студентами власної системи ціннісних орієнтацій, її несуперечливості, виявлення вирішальних та похідних цінностей, встановлення пріоритетів; 2) усвідомлення студентами рівня співпадання ціннісних орієнтацій з їх життєвими цілями і планами; 3) аналіз власного досвіду випробування засвоєних ціннісних орієнтирів та їх відповідності своїй індивідуальній визначеності; 4) виявлення співіснування в мотиваційній системі кожного несумісних ціннісних систем - декларованої та реальної; 5) усвідомлення наявного конфлікту цінностей в сучасному суспільстві та у кожного зокрема і його зумовленість радикальними соціальними перетвореннями в Україні; 6) змістовна визначеність смислу власного життя та ціннісних орієнтацій кожним студентом: а) збіг суб'єктивно усвідомленого смислу та реального спрямування життя особистості; б) відповідність обраного індивідом смислу життя, вимог професії вчителя його можливостям та індивідуальності.

У формуючому експерименті взяла участь 50 студентів (2 академічні групи) Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Він був організований як спецсеминар під назвою “Ціннісні орієнтації майбутнього вчителя” та розрахований на 24 години. Заняття проводились у формі лекцій, бесід, диспутів, обговорення ситуацій, тренувальних вправ, самоаналізу, рольових ігор та ін. Форма кожного заняття визначалась його тематикою.

Теоретична частина була спрямована на оволодіння новими знаннями та смислами і включала обговорення таких питань як:

Лекція 1. Теоретичні основи проблеми цінностей. **Лекція 2.** Основні підходи та критерії дослідження цінностей і ціннісних орієнтацій. **Лекція 3.** Становлення ціннісних орієнтацій в юнацькому віці. **Лекція 4-5.** Особливості становлення ціннісних орієнтацій майбутніх вчителів.

Після ознайомлення з матеріалом теоретичної частини спецкурсу нами було проведено програмований контроль. Програмований контроль знань показав, що респонденти, після прослуховування теоретичної частини, розібралися з розумінням основних понять, пов'язаних з цінностями та ціннісними орієнтаціями. На “відмінно” завдання виконали 76% студентів, на “добре” 4% студентів і на “задовільно” 20% студентів. Дану думку підтверджує і власна інтерпретація досліджуваними поняття “ціннісні орієнтації”. Відповіді студентів на запитання “Ваше власне розуміння ціннісних орієнтацій” є цікавими, змістовними і заслуговують на увагу. Серед відповідей ми виділили такі: це орієнтації людини по відношенню до всього життя і діяльності, які мають бути спрямовані на досягнення людиною поставленої мети в житті; це світосприйняття людини, її погляди на ту чи іншу поведінку, орієнтир людини бути більш досконалою і вибирати правильні рішення; це орієнтації, які виникають під час життя відносно всього того, що відбувається, оточує людину і спрямовані на найкращі шляхи досягнення тих орієнтацій, які належать ідеалові; це сукупність цінностей, що визначають поведінку особистості, її життєву мету. Тобто це те, на основі чого людина діє, що є для неї “законом”, в які вона вірить і вважає, що ці “закони” найкращі і, дотримуючись яких, вона досягне успіху; це ті ідеали, на які людина звертає найбільшу увагу, якими керується в своєму житті; це принципи, погляди, світобачення, тобто та призма, через які особистість сприймає світ, це правила життя; це ідеї, мрії, думки, в ім'я яких живе людина, йде по шляху їх реалізації, а досягаючи, ставить нові орієнтири.

Таким чином, відповіді засвідчили, що у студентів на першому етапі формуючого експерименту сформувалося розуміння понять “цінності” та “ціннісні орієнтації”, “життєві плани”, “сєнс життя”, “життєвий вибір” та ін., що було для нас принципово важливим при побудові практичної частини дослідження. При цьому ми керувались тезою про те, що базовою умовою особистісно-професійного зростання майбутнього вчителя є принцип активності суб'єкта [4].

Джерелом активності кожного індивіда є система інтерперсональних зв'язків і ставлень, проте їх роль на різних етапах ста-

новлення особистості є різною. В процесі навчання у вузі безпосереднє групове оточення суттєво впливає на формування ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя та всю систему ставлень суб'єкта до майбутньої професії. Тому при побудові практичної частини спецсеминару ми прагнули, аби дії і судження кожного студента водночас попадали під контроль викладача, співучасників по освоєнню діяльності та внутрішнього, ідеального спостерігача у вигляді самоспостереження, самоконтролю, самооцінки.

Практична частина спецсеминару являла собою одну з модифікацій тренінгу, оскільки зберігала всі його ознаки: дотримання принципів групової роботи, спрямованість на психологічну допомогу учасникам групи в усвідомленні, переоцінці та розширенні цінностей, просторова організація, застосування активних методів групової роботи, об'єктивнація суб'єктивних пошуків і емоцій, вербалізована рефлексія, клімат психологічної близькості [1], [9], [10]. Система вправ, диспутів, проблемних ситуацій підбиралась з врахуванням їх поступового ускладнення, змінення "Я" – образу, оскільки з кожним заняттям виникало нове пізнавальне завдання, результатом якого на ранніх етапах була конкретизація уявлень про себе та свої ціннісні орієнтації, а на наступних – розширення території "Я", переоцінка цінностей, отримання нових смислів. Так, на початковому етапі, після традиційних вправ на потепління мікроклімату, студентам пропонувалось з метою виявлення уявлень студентів про основні, на їх думку, цінності вчителя (це давало водночас і можливість перевірити надійність даних констатуючого експерименту) закінчити речення "Основними цінностями для вчителя повинні бути ...". Для підвищення рівня усвідомлення висловленої інформації застосовувались прийоми активного слухання в формі дослівного чи майже дослівного повторення фрази студентом, що сидів зліва від її автора. Приблизно в такій формі він, наприклад, говорив: "Я зрозумів, що ти вважаєш, що основними цінностями для вчителя повинні бути... (перераховував вказані цінності)". Після цього перший підводив підсумок у вигляді речення: "Так, ти правильно (неправильно) зрозумів, що я вважаю, що основними цінностями для вчителя повинні бути...".

Наступна вправа була спрямована на виявлення пріоритетних цінностей кожного студента. Аналогічно першій вправі проводилась робота із завершенням речення: "Для мене основними цінностями є ...".

Далі студенти аналізували співвідношення своїх цінностей з цінностями вчителя: "Мої цінності співпадають (не співпадають) з основними цінностями для вчителя".

Емоційно-оцінний аспект ціннісних орієнтацій вивчався в формі виявлення ставлення кожного студента до своєї системи ціннісних орієнтацій ("Я вважаю, що мої ціннісні орієнтації...", "Чому це так?") та мотиваційну спрямованість з точки зору того, прагне чи ні він щось виправити. Завершення речень проводилось аналогічно попереднім вправам.

Широко обговорювались проблемні та педагогічні ситуації [3]. Педагогічні ситуації, пропоновані учням, ставили студентів перед морально-ціннісним вибором та дозволяли опосередковано виявити професійні ціннісні орієнтації майбутніх вчителів [3, с.58-59, 86-87].

Після обговорення циклу педагогічних ситуацій, завдання було ускладнено до їх конкретного програвання. Задавались певні умови, а студенти по черзі виконували роль вчителя, демонструючи своїм вибором власні професійні цінності. В ході ролевих ігор [5] у досліджуваних виникала потреба в тому, щоб цінності вчительської професії перетворились із явища “зовнішнього” в явище “внутрішнє”, тобто стали їхніми власними, особистими.

В ході наступних дискусій досліджувани, аналізуючи дії і поведінку вчителя та учня, усвідомлювали значущість тих ціннісних орієнтацій, опора на які дозволяла розв'язати педагогічну задачу. Наведемо деякі якісні результати формуючого експерименту в експериментальних групах. За частотою вибору найбільш пріоритетними ціннісними орієнтаціями для вчительської професії виявились: любов до дітей; професіоналізм; взаєморозуміння; вміння спілкуватись; знання; покликання бути вчителем; чесність; доброта; сім'я; незалежність у вчинках; повага, авторитет, визнання; любов до Батьківщини, патріотизм; професія вчителя; бути корисним суспільству (див. табл. 1).

Таблиця 1

Порівняльна характеристика ціннісних орієнтацій професії вчителя (в розумінні студентів) та ціннісних орієнтацій студента

№ п/п	Зміст ЦО вчителя	Заг. пок. (%)	Зміст ЦО студента	Заг. пок. (%)
1.	Любов до дітей	76	Здоров'я	76
2.	Професіоналізм	56	Матеріальна забезпеченість	68
3.	Взаєморозуміння	40	Сім'я	64
4.	Знання	28	Незалежність у вчинках	24
5.	Покликання бути вчителем	12	Повага, авторитет, визнання	20
6.	Чесність	12	Бути корисним суспільству	16
7.	Доброта	12	Професія вчителя	16
8.	Чуйність	8	Любов до Батьківщини	16
9.	Педагогічний такт	8	Наявність друзів	12
10.	Авторитет	8	Любов до дітей, батьків	12
11.	Знання психології	8	Знання, потяг до нового	12
12.	Щирість, відвертість	8	Самовдосконалення	8
13.	Любов до Батьківщини	8	Доброта, чуйність	8
14.	Справедливість	8	Вихованість	8
15.	Самовдосконалення	4	Вміння спілкуватися	8
16.	Повага до дітей	4	Чесність, справедливість	8
17.	Ініціативність	4	Вірність	4
18.	Віра в учня	4	Кохання	4

Як бачимо, серед ціннісних орієнтацій, що входять до основних, студенти виділили професійні ціннісні орієнтації, а саме: любов до Батьківщини, майбутня професія, бути корисним суспільству, авторитет. Серед особистих ціннісних орієнтацій, що співпадають з ціннісними орієнтаціями майбутнього вчителя, ми виділили: любов до дітей, батьків; вміння спілкуватися, взаєморозу-

міння; знання, потяг до нового; професія вчителя; чесність, справедливість; доброта, чуйність; педагогічний такт; вихованість; авторитет; любов до Батьківщини, патріотизм; самовдосконалення.

Самоаналіз студентів показав, що у 80% їхні цінності співпадають з вказаними цінностями вчительської професії, частково співпадають у 4%, не співпадають у 16%.

На даному етапі розвитку суспільства національні цінності відіграють одну з основних ролей. Важливим є те, що серед особистих ціннісних орієнтацій частина студентів (16%) назвала саме такі як: Україна як цінність; Батьківщина; відданість (в широкому значенні цього слова).

Цінною є думка юнаків і дівчат про те, що суспільство і вчитель – пов'язані між собою поняття: “Вчитель - лікар суспільства”, “Виховання в національному дусі дітей як будівників майбутньої держави”, “Без держави вчитель буде маловартісним для народу”. Вони звернули увагу також на роль патріотизму у житті і по відношенню до вчителя.

Отже, студентів цікавить політичне життя країни, вони вболівають за статус України як держави, і головне, на нашу думку, те, що будівництво держави пов'язують з обраною професією: прагнення займатися корисною працею; бути корисним у суспільстві; активна громадянська діяльність; знайти своє місце у суспільстві. І хоча ці цінності були названі незначною частиною студентів (16%), в ході обговорення вони прозвучали і на них була звернена увага. Це підтверджується тим, що при підведенні підсумку заняття, на питання анкети “Чия думка вам найбільше сподобалася? Чим саме?” 64% студентів написали: “Про роль вчителя в сучасній Україні”, “Про роль вчителя для держави”, “Думка про працю на благо держави”.

У відповідях студентів під час дискусії відчувається їхнє прагнення змінити життя на краще, зробити особистий внесок на користь країни. Тут яскраво відображаються альтруїстичні ціннісні орієнтації.

Цікавими та якісно результативними щодо розширення ціннісних орієнтацій майбутніх вчителів були дискусії щодо смислу життя як домінуючої спрямованості особистості на реалізацію певних життєвих цінностей. Кожен по черзі відповідав на запитання “В чому смисл мого життя?”, “Яка моя життєва місія?”

Важливим для розширення та переоцінки цінностей студентів нам видавалось усвідомлення ними суперечності між реальним та уявним смислом життя. В якості ілюстративного матеріалу для дискусії ми пропонували аналіз сюжету фантастичної повісті Аркадія та Бориса Стругацьких “Машина бажань” [12, с.33-34].

Особливо відчутною спостерігалась переоцінка цінностей студентів при обговоренні проблеми “Смисл життя, смерть і безсмертя”. В дискусії розглядалися різні філософські та релігійні напрями та їх спроби “примирити” людину зі смертю, причини релігійності сучасної людини, матеріальний, історичний, біологічний та соціальний аспекти безсмертя. Аналізуючи вислів В.Франкла “Життя перевершує себе не у “довжину” – у смислі самовідтворення, а у “висоту” – шляхом реалізації цінностей, або у “ширину”, впливаючи на

суспільство” [13, с.196], студенти усвідомлювали сутність безсмертя батьків, вчителів через передачу своїх діянь, того якісного, що несуть наші вихованці у майбутню нескінченність життя. До проблеми ціннісної спрямованості життя людини, її зв'язку з вічними неминущими цінностями ми звертались ще раз і через запитання “Чому синонімом великих людей часто є слово “безсмертні”?”

Студентам пропонувалось також педагогічні ситуації з варіантами відповідей [11, с.429-434]. При їх вирішенні, вибираючи та обговорюючи доцільність одного з варіантів розв'язання конкретної ситуації, студенти прийшли до висновку, що найголовнішими ціннісними орієнтаціями професії вчителя є: 1) взаєморозуміння (60%) та взаємоповага (60%); 2) професіоналізм (36%); 3) авторитет (16%); 4) вміння володіти ситуацією (8%); 5) справедливість (4%); педагогічний такт (4%); дотепність (4%).

В ході занять кожний мав змогу довести доцільність своєї думки щодо запропонованого варіанту розв'язання педагогічної ситуації, переконатися у правильності чи неправильності свого відношення до конкретної ситуації.

Таким чином, якщо в пізнавальній частині практичного семінару студенти надавали пріоритетності таким ціннісним орієнтаціям вчителя як любов до дітей (76%), професіоналізм (56%), взаєморозуміння (40%), знання (28%) та покликання бути вчителем (12%), чесність (12%), доброта (12%) (див. табл.1), то в практичній частині поведінкового аспекту, відчувши себе в ролі вчителя, вони виділили такі ціннісні орієнтації, як взаєморозуміння (60%) та взаємоповага (60%), професіоналізм (36%), авторитет (16%). Це дозволяє зробити висновок про те, що акцент у ціннісних орієнтаціях вчителя в розумінні студентів змістився на ті, які вимагають знання психології, особливо вікової і педагогічної.

Таким чином, в ході формуючого експерименту студенти: 1) звернули увагу на головні професійні цінності вчителя та співвіднесли їх зі своїми пріоритетами; 2) задумалися про місце і роль вчителя в суспільстві, можливість бути корисним державі; 3) пов'язують свою майбутню професію з реалізацією своїх здібностей; 4) усвідомили значущість майбутньої професії.

Дані висновки підтверджуються відповідями досліджуваних на питання анкети “Що мені дала участь в спецсемінарі?": зробила висновок, що для того, щоб працювати вчителем, потрібно бути добре підготованим, вміти вирішувати різні педагогічні ситуації. Протягом усіх занять у мене змінилися погляди на життя; відчув себе в ролі вчителя. Думає, що професія вчителя легка, проте на заняттях переконався в хибності моєї думки; більше дізналась про професію вчителя, її роль, призначення. Краще усвідомила, що професія вчителя не з легких, адже вона вимагає не тільки професійних якостей, а й загальнолюдських. Вислухавши думки інших, я багато нового взяла для себе на майбутнє; відчула, наскільки важлива повага і взаєморозуміння з дітьми у діяльності вчителя; на мою думку, всі учасники таких занять мають можливість висловити свою думку і своє бачення стосовно різних проблем. Це сприяє кращому запам'ятовуванню і дає кращий

ефект в навчальній діяльності; дізналась багато нового стосовно поведінки вчителя в різних ситуаціях, які допомогли мені в певній мірі відчуті себе повноцінним вчителем; в процесі занять задумалась над професією вчителя. Зрозуміла, що вчитель не повинен піддаватися емоціям, а має бути стриманим і розуміти дітей; з'явився деякий досвід щодо вирішення певних педагогічних завдань, які можуть виникнути в школі; до тих цінностей професії вчителя, що були для мене одними з головних, додалися нові, а саме: глибока взаємоповага між вчителем і учнем та терпіння.

Висновки. Таким чином, розроблений нами спецсеминар: сприяв оволодінню новими знаннями, способами мислення та поведінки; підтвердив наше припущення, що оволодіння цінностями професії вчителя у навчально-виховному процесі є можливим за виявлення і створення таких психолого-педагогічних умов, за яких такі цінності набувають значущого системного характеру і справляють регуляційний вплив на самостійність особистості; вирішення студентами ігрових та реальних проблемних педагогічних ситуацій створює можливість для включення педагогічних ціннісних орієнтацій у контексті їх суб'єктивно значущих ціннісних орієнтацій.

Спеціально організована система тренінгових занять допомагає студентам-майбутнім вчителям усвідомити свої життєві та професійні орієнтири і реальні засоби їх досягнення. В результаті значущі для студентів цілі й цінності інтегруються в цілісну систему професійного становлення.

Список використаних джерел:

1. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники : учебное пособие / И.В. Вачков. – М. : Издательство «Ось-89», 1999. – 176 с.
2. Головаха Е.И. Жизненные перспективы и профессиональное самоопределение молодежи / Е.И. Головаха. – К., 1988. – 143 с.
3. Даниленко М.В. Педагогічні задачі: навч. посібник / М.В. Даниленко, Л.І. Даниленко. – К. : Вища школа, 1991. – 176 с.
4. Долинська Л.В. Принципи активності в особистісно-професійному зростанні майбутнього вчителя / Л.В. Долинська // М-ли конференції “Особистість у розбудові відкритого демократичного суспільства”. – К., 2000.
5. Игры – обучение, тренинг, досуг... / под ред. В.В. Петрушинского // Педагогические игры. – М., 1994. – Кн. 5. – 136 с.
6. Максимчук Н.П. Зміст ціннісних орієнтацій в життєво-професійному самовизначенні майбутнього педагога / Н.П. Максимчук // Психологія : зб. наук. праць. – К., 1999. – Вип. 4 (7). – С. 55-61.
7. Максимчук Н.П. Змістовні характеристики ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів / Н.П. Максимчук // Творча спадщина Г.С. Костюка та сучасна психологія. До 100-річчя від дня народження академіка Г.С. Костюка. Матеріали Третього з'їзду Товариства психологів України. – К., 2000. – С. 117.
8. Максимчук Н.П. Зміст ціннісних орієнтацій в життєво-професійному самовизначенні майбутнього педагога / Н.П. Максимчук // Психологія : зб. наук. праць. – К., 1999. – Вип. 4 (7). – С. 55-61.
9. Макшанов С.И. Психогимнастика в тренинге. Каталог / С.И. Макшанов, Н.Ю. Хрящева. – СПб., 1993. – Ч. I. – 106 с.
10. Макшанов С.И. Психогимнастика в тренинге / С.И. Макшанов, Н.Ю. Хрящева, Е.В. Сидоренко. – СПб., 1993. – Ч. 2 – 90 с.

11. Немов Р.С. Психология : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн.: Кн. 3: Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика / Р.С. Немов. – М. : Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 512 с.
12. Стругацкий А. Машина желаний / А. Стругацкий, Б. Стругацкий // Сб. научн. фантастики. – 1981. – Вып. 25. – С. 33-34.
13. Франкл В. Основы логотерапии / В. Франкл // Человек в поисках смысла. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.

В статье рассматривается разработанная и апробированная автором система расширения ценностей будущего учителя активными методами обучения.

Ключевые слова: *ценность, ценностные ориентации, лично-профессиональное становление, профессионально-педагогическая направленность.*

In the article the grounded, developed system of expansion of values of future teacher that approved by authors is examined by the active methods of studies.

Key words: *value, valued orientations, personality-professional becoming, professionally-pedagogical orientation.*

Отримано: 28.11.2010

УДК 159.9:613

А. В. Михальський

ПСИХОЛОГІЧНІ ТА МЕДИКО-БІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я

В статті розглядаються моделі і види здоров'я, дається характеристика фізичного, психічного і соціального здоров'я, а також висвітлюються критерії психічного здоров'я.

Ключові слова: *моделі і критерії здоров'я, фізичне, психічне і соціальне здоров'я.*

За актуальністю і практичною значимістю проблема здоров'я людини вважається однією із найскладніших в сучасній науці. Існує багато підходів до визначення здоров'я, але кожен з них не враховує ті чи інші важливі аспекти життєдіяльності людини.

Виділяють декілька концептуальних моделей здоров'я (Калью П.І., 1998). Медична модель – передбачає таке визначення здоров'я, яке вміщує лише медичні ознаки і характеристики здоров'я, здоров'ям вважають відсутність хвороб і їх симптомів.

Біомедична модель – розглядає відсутність у людини органічних порушень і суб'єктивних відчуттів нездоров'я.

Біосоціальна модель – в поняття здоров'я включаються біологічні і соціальні ознаки, які розглядаються в єдності, але соціальним ознакам надається пріоритетне значення.

О.А. Урбанович при розгляді питань, пов'язаних зі здоров'ям, веде мову про три види здоров'я: фізичне, психічне та духовне [10, с.352]. При цьому автор робить висновок, що психічне здоров'я людини характеризується її можливостями адаптації, соціалізації та індивідуалізації.

Фізичне здоров'я – це стан організму людини, здатного адаптуватися до впливу різних факторів зовнішнього середовища. Фізичне здоров'я обумовлюється здатністю організму до саморегуляції. Зміст фізичного здоров'я часто пов'язують з поняттям віку людини [1, с.89].

Біологічний вік – це поняття, яке відображає функціональну зрілість як всього організму так і окремих тканин, органів і систем. Критеріями біологічного віку можуть бути морфологічні, функціональні і біохімічні показники.

Морфологічні критерії – скелетний вік (терміни осифікації скелету); зубний вік (прорізування і зміна зубів); зрілість форм тіла (пропорції, тілобудова) і статевий розвиток. Найбільш універсальним із них являється скелетний вік, оскільки він може визначатись фактично протягом всього онтогенезу, починаючи з утробного періоду і закінчуючи періодом старіння. Основний методичний прийом – визначення часу появи, послідовності і ступеню розвитку вогнищ окостеніння за атласом стандартних рентгенограм що відповідають різному віку.

Часові межі використання зубного віку порівняно невеликі: найбільш інформативні в період прорізування молочних зубів (6 місяців - 2 роки) і постійною генерацією зубів (5-6 – 13-14 років).

Критерій статевий розвиток найбільш поширений в перипубертатному періоді – приблизно з 7 до 18 років. Визначається час появи, послідовність і ступінь розвитку вторинних статевих ознак (розширення тазу, округлення стегон, поява волосся на обличчі і грудях).

До числа найбільш поширених фізіологічних і біохімічних критеріїв біологічного віку відносяться показники основного, вуглеводного і ліпідного обміну, деякі ферменти, нейрофізіологічні і нейродинамічні характеристики – зменшення інтенсивності біоелектричної активності мозку, підвищення рухливості нервових процесів, прискорення вироблення умовного гальмування. Важливу інформацію про біологічний вік несуть деякі гормони, особливо їх співвідношення – гормональні індекси.

При оцінці біологічного віку використовуються також вікові особливості серцево-судинної, дихальної функції, таких як ЕКГ, АТ, частота серцевих скорочень, ударний об'єм крові, спірометрія, ЖЄЛ, частота дихань, м'язова сила, показники крові і сечі: кількість еритроцитів, гемоглобіну, вміст альбумінів і глобулінів та ін.

Існує багато визначень психічного здоров'я. Так, за визначенням М.Є. Бачерникова, В.П. Петленка і Є.А. Щербини, „Психічне здоров'я – це такий відносно стійкий стан організму і особистості, який дає змогу людині усвідомлено, враховуючи свої фізичні й психічні можливості, а також навколишні природні і соціальні умови, здійснювати й забезпечувати свої індивідуальні й суспільні (колективні) біологічні та соціальні потреби на основі нормального функціонування психофізичних систем, здорових психосоматичних і соматопсихічних відносин в організмі” [3, с.35].

В.П. Белов, А.В. Шамаков психічне здоров'я визначають, як єдину і повноцінну життєдіяльність людини, з притаманною їй видовими та індивідуальними біологічними, психологічними і соціальними функціями. [4, с.61].

А.В. Петровський, М.П. Ярошевський дають наступне визначення: „Психічне здоров'я – стан душевного благополуччя, характеризується відсутністю хворобливих психічних проявів і забезпечує адекватну умовам навколишньої дійсності регуляцію поведінки” [6, с.301].

В.Я. Семке визначає психічне здоров'я як стан динамічної рівноваги індивіда з оточуючим природним і суспільним середовищем, коли усі закладені в його біологічній і соціальній суті життєві здібності, проявляються найбільш повно, а всі підсистеми організму функціонують з максимальною інтенсивністю [9, с.6].

Б.Д. Петраков і Л.Б. Петракова, вказуючи на складність і багатоаспектність визначення психічного здоров'я, на підставі аналізу значного числа таких досліджень роблять висновок, що психічне здоров'я – це динамічний процес психічної діяльності, якому властиві детермінованість психічних явищ, гармонійний взаємозв'язок між відображенням обставин дійсності і ставленням індивіда до неї, адекватність реакцій на оточуючі соціальні, біологічні, психічні і фізичні умови, дякуючи здатності людини самоконтролювати поведінку, планувати і здійснювати свій життєвий шлях у мікро- і макросоціальному середовищі [5, с.69].

За А. Ребером, термін „психічне здоров'я” часто використовується саме для характеристики тієї людини, яка функціонує на високому рівні поведінкового й емоційного регулювання, а не просто тієї, яка не є психічно хворою” [8, с.141].

М.Є. Андрос під поняттям психічного здоров'я особистості розуміє таке функціонування психіки індивіда, яке забезпечує йому гармонійну взаємодію з навколишнім світом [2, с.64].

У дослідженнях І. Blumberg встановлюється, що психічне здоров'я – це не тільки відсутність психічних хвороб, а сума обставин, які знаходяться у рівновазі [11, с.232].

А. Маслоу вважає, що психічно здоровим людям, властиво, зокрема: кохати і бути коханим, відсутність підозрілості, відмова від усіх засобів внутрішнього захисту, взаємна турбота і відповідальність, внутрішня гармонія, життєрадісність тощо.

На думку С.Д. Максименка, психічне здоров'я потрібно розуміти як аспект здоров'я загалом, душевний комфорт, відсутність патологічних психічних проявів і здатності до ефективної діяльності й саморегуляції відповідно до власних (відрефлексованих) цілей та інтересів людини.

Критерії психічного здоров'я базуються на поняттях «адаптація» і «соціалізація» як основних закономірностях розвитку людини і на понятті «індивідуалізація» як прояву закономірностей індивідуального життя людини.

Поняття адаптації включає здатність людини усвідомлено відноситись до функцій свого організму і здатність регулювати свої психічні процеси (керувати почуттями, бажаннями, думками).

Деякі автори (Громбах А.М., 1988; Карвасарський Б.Д., 1982; Лебединський В.В., 1994 і ін.) представили показники психічного здоров'я і виділили чотири групи людей:

1-а група – абсолютно здорові люди, без скарг;

2-а група – легкі функціональні порушення, епізодичні скарги астено-невротичного характеру, зумовлені психотравмуючими подіями.

3-я група – це люди з доклінічними станами і клінічними формами в стадії компенсації. Стійкі прояви скарг астено-невротичного характеру. Перенапруження механізмів адаптації.

4-а група – клінічні захворювання в стадії субкомпенсації. Клінічні форми порушення адаптації.

Важливим є те, що критерії групи психічного здоров'я пов'язані з наявністю скарг самої людини.

Критеріями психічного здоров'я людини є:

- адекватний до віку рівень зрілості пізнавальної, емоційно-почуттєвої та вольової сфер особистості;
- здатність керувати своєю поведінкою;
- здатність вибирати життєві цілі та розумно планувати їхнє досягнення;
- особистісний та соціальний оптимізм;
- задоволення від діяльності, особистого й суспільного життя, спілкування, споглядання картин природи;
- розуміння прекрасного, комічного й трагічного;
- відповідність суб'єктивних образів об'єктам, що їх відображають, а характеру реакції – зовнішнім подразникам;
- здебільшого стабільний позитивний настрій;
- адаптивність у мікросоціальних відносинах;
- відчуття щастя тощо.

Оцінити психічне здоров'я можна лише при співставленні думок декількох спеціалістів в області неврології, психіатрії і психології. В деяких випадках може бути і цього недостатньо і потрібне залучення інших фахівців, наприклад педагогів. Хоча для поточної оцінки психічного здоров'я кожна людина може використовувати деякі прості прийоми.

Ознаками погіршення психічного здоров'я може бути зниження працездатності. Якщо зниження розумової працездатності супроводжується збільшенням кількості помилок, труднощами зосередження на задачі, апатією, втратою інтересу до роботи, навчання та наявністю вегетативних змін (тахікардія або брадикардія, посилення потовиділення), головними болями то це може вказувати на втому або погіршення здоров'я. Втома після відпочинку зникає, при хворобі – як правило не проходить.

Показники, які можуть вказувати на психосоматичні порушення, – це болі і відчуття дискомфорту в різних ділянках тіла. Сюди можна додати і стан емоційної сфери: пригнічений настрій, безпричинні страхи – це привід звернутись до спеціаліста.

Безсумнівним критерієм психічного здоров'я є повноцінність сну як важливого компоненту життєдіяльності людини.

Перехід від психологічного до соціального рівня умовний [7, с.50]. На психічне здоров'я впливають соціальні фактори, сім'я, робота, відпочинок, спілкування і т.п.

Соціальне здоров'я характеризується адекватним сприйняттям соціальної дійсності, зацікавленістю до оточуючого світу, адаптацією до фізичного і суспільного здоров'я, альтруїзмом, емпатією, демократизмом в поведінці.

Соціальне здоров'я включає:

- соціальну значимість тих чи інших захворювань в силу їх важкості і зумовлених ними економічних втрат;
- вплив суспільного ладу на причини виникнення хвороб, характер їх перебігу і наслідки перенесених хвороб;
- оцінку біологічного стану людської популяції на основі інтегрованих статистичних показників.

Про повноцінне здоров'я можна говорити лише при наявності всіх його складових і саме на такому підході базується визначення здоров'я ВООЗ: «Здоров'я – це стан повного фізичного, душевного і соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороби і фізичних дефектів» (Устав ВООЗ, 1946).

Список використаних джерел:

1. Абрамова Г.С. Психология в медицине : учеб. пособие / Г.С. Абрамова, Ю.А. Юдичи. – М. : ЛПА «Кафедра-М», 1998. – 272 с.
2. Андрос М.Є. Психічне здоров'я особистості: психологічне консультування керівників шкіл / М.Є. Андрос // Освіта і управління. – 1998. – Т. 2. – Ч. 2. – С. 64-65.
3. Бачерников Н.Е. Философские вопросы психиатрии / Н.Е. Бачерников, В.П. Петленко, Е.А. Щербина. – К., 1985. – С. 35-36.
4. Белов В.П. Реабилитация больных как целостная система / В.П. Белов, А.В. Шмаков // Вестник АМН СССР. – 1987. – № 34. – С. 60-67.
5. Петраков Б.Д. Психическое здоровье народов мира в XX веке / Б.Д. Петраков, Л.Б. Петракова // Медицина и здравоохранение. Серия: социальная гигиена и организация здравоохранения. – М., 1984. – 69 с.
6. Психология : словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд. – М. : Политиздат. 1990. – 301 с.
7. Психология здоровья : учебник для вузов / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб. : Питер, 2003. – 607 с.
8. Ребер А. Большой толковый психологический словарь / А. Ребер. – М. : Вече-Аст, 2000. – Т. 1. – С. 141.
9. Семке В.Я. Психическое здоровье и общество / В.Я. Семке // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. – 1996. – № 1. – С. 5-7.
10. Урбанович А.А. Психология управления : учебное пособие / А.А. Урбанович. – Мн. : Харвест, 2001. – 640 с.
11. Blumberg I. Mental "health" and mental "illness" // Hosp Commun. Psychiatry. – 1997. – Vol. 130. – № 3. – P. 229-239.

В статье рассматриваются модели и виды здоровья, дается характеристика физического, психического и социального здоровья, а также освещаются критерии психического здоровья.

Ключевые слова: модели и критерии здоровья, физическое, психическое и социальное здоровья.

In the article description models and types of health are examined, of physical, psychical and social health is given, and also the criteria of psychical health are illuminated.

Key words: models and criteria of health, physical, psychical and social health.

Отримано: 26.12.2010

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКА

Комунікативно-мовленнєвий розвиток демонструє ряд властивостей зв'язків і ознак, що забезпечують самовираження у всіх поєднаних з комунікацією видах діяльності. Міра комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини відображає причини реального процесу успішності або неуспішності.

Ключові слова: мовлення, спілкування, комунікативно-мовленнєвий розвиток, дошкільник.

Підвищення ефективності дошкільної освіти шляхом реформування галузі відповідно до Концепції державної цільової програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року, розробленої з урахуванням змін, внесених 6 липня 2010 р. у Закон України «Про дошкільну освіту» та «Про охорону дитинства», побудова її на засадах гуманізму передбачає дослідження низки психолого-педагогічних проблем, серед яких чільне місце посідає проблема комунікативно-мовленнєвого розвитку, без якого неможливе повноцінне формування окремих психічних функцій, процесів і властивостей не тільки дитини, а й дорослого. На сучасному етапі дошкільна освіта є обов'язковою первинною складовою частиною системи безперервної освіти в Україні. Держава визнає пріоритетну роль дошкільної освіти та створює належні умови для її здобуття, що передбачає залучення до дошкільної освіти дітей з різних соціальних прошарків населення, неблагополучних родин.

Головна мета роботи з комунікативно-мовленнєвого розвитку старшого дошкільника – розвивати потребу в спілкуванні, комунікативні мотиви, навчати розв'язувати типові комунікативні задачі.

Дана проблема досліджувалась багатьма авторами, так зокрема її вивченням займались Л.С. Виготський, Б.Г. Ананьєв, О.О. Леонт'єв, М.І. Лісіна, А.Г. Рузьська, А.М. Богущ, Т.О. Піроженко та інші.

Діагностична робота відбувалась у три етапи:

1. Діагностика мовленнєвого розвитку дитини (фонетико-фонематичний, синтаксичний та семантичний розвиток).
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 однокласниками (сформованість комунікативних вмій, навички культури спілкування, критерії вибору партнера для спілкування) [1; 2; 3].

За результатами першого етапу (таблиця 1), в ході якого вивчалися фонетико-фонематичний, синтаксичний та семантичний розвиток дитини дошкільного віку в досліджуваних групах простежується така тенденція: 26,6% дітей мають високий рівень мов-

ленневого розвитку (діти вміють правильно вимовляти фонемні звукосполучення та склади, довільно відтворювати звуки, звукосполучення, всі теми тексту відповідно до основного змісту, використовувати власну лексику, розповідь складати з 7-8 розгорнутих речень, називати всі предмети, що належать до різних значеннєвих груп, розуміють зміст завдання за наявності узагальнювальних слів), 58,5% – середній рівень (діти правильно вимовляють фонемні звукосполучення та склади, відтворюють частину теми тексту відповідно до основного змісту, розповідь складають з 5-6 розгорнутих речень, розуміють зміст завдання за наявності узагальнювальних слів) і 14,9% – низький рівень (діти правильно вимовляють деякі фонемні звукосполучення та склади, за допомогою дорослих відтворюють частину теми тексту відповідно до основного змісту, розповідь складають з 2-4 розгорнутих речень) мовленнєвого розвитку. Таблиці віддзеркалюють середні результати.

Таблиця 1

Кількісна характеристика рівнів мовленнєвого розвитку дітей дошкільників

Критерії	Високий рівень (%)	Середній рівень (%)	Низький рівень (%)
Фонетико-фонематичний розвиток	47,7	36,6	15,7
Синтаксичний розвиток	21,8	60	18,2
Семантичний розвиток	10,3	78,8	10,9
Загалом	26,6	58,5	14,9

З'ясовуючи особливості мовленнєвого розвитку, ми встановили, що фонетико-фонематичний розвиток має вищий рівень (47,7%) за синтаксичний (21,8%) і семантичний (10,3%) розвиток. Тобто практично половина від усіх досліджуваних дітей показала високі результати за такими показниками: сприйняття мовленнєвого матеріалу на слух, фонематичне сприймання, сприймання ритму, звуковимова, лексичний склад мовлення, мовленнєва активність, розуміння граматичних конструкцій, можливість програмування тексту-переказу.

Зауважимо, що синтаксичний та семантичний розвиток дітей дошкільного віку із середнім рівнем становить значну частину досліджуваних. Так, середній рівень синтаксичного розвитку спостерігається у 60% дітей, а семантичного – у 78,8% дітей. Водночас, порівнюючи усі критерії, найбільше низьких результатів було отримано під час вивчення саме синтаксичного (18,2%) і фонетико-фонематичного (15,7%) критеріїв.

Порівняльна характеристика рівнів мовленнєвого розвитку дітей залежно від вікової групи дасть можливість простежити динаміку кожного критерія мовленнєвого розвитку. Кількісно-якісний аналіз отриманих експериментальних результатів дозволить встановити тенденції і виявити закономірності мовленнєвого розвитку в період дошкільного дитинства.

Узагальнені результати вивчення мовленнєвого розвитку представлені у таблиці 2.

Кількісна характеристика рівнів мовленнєвого розвитку молодших і старших дошкільників

Критерії	Вік	Високий рівень (%)	Середній рівень (%)	Низький рівень (%)
Фонетико-фонематичний розвиток	Мол.	36,3	45,5	18,2
	Стар.	52,9	32,1	15
Синтаксичний розвиток	Мол.	12,6	52,7	34,7
	Стар.	26,5	63,7	9,8
Семантичний розвиток	Мол.	8,4	68,8	22,8
	Стар.	11,2	83,8	5
Загалом	Мол.	19,1	55,7	25,2
	Стар.	30,2	59,8	10

За результатами констатувального дослідження простежується відмінність мовленнєвого розвитку дітей молодшого та старшого дошкільного віку. Кількість старших дошкільників з високим рівнем фонетико-фонематичного розвитку практично вдвічі більша, ніж у молодшому (36,3%) дошкільному віці, і становить 52,9% від загальної кількості обстежених дітей (так спостерігається правильна звуковимова, чітка дикція, нормальний темп мовлення). Фонетико-фонематичний розвиток значної кількості дітей молодшого (18,2%) дошкільного віку отримали найнижчі бали, тоді як у старших дошкільників цей показник становить 15% (зокрема, погане сприймання мовленнєвого матеріалу на слух та переключення з одного складу на інший, звуковимова не завжди правильна, дикція нечітка, сила голосу слабка, погано визначають останній звук у слові (найчастіше саме молодші дошкільники)).

Порівняно з оцінками найнижчими за всіма критеріями виявились результати мовленнєвого розвитку за синтаксичним та семантичним розвитком. Лише у 8,4% молодших та 11,2% старших дошкільників повною мірою виявляється розуміння мовлення та семантичне орієнтування, а у 22,8% дітей молодшого дошкільного віку і 5% дітей старшого дошкільного віку із цим виникають проблеми.

Найбільші труднощі зі складанням речень, словотворенням та володінням словниковим запасом виявлено у 34,7% молодших дошкільників та у 9,8% старших дошкільників. Такі діти використовують, під час складання речень, 2-3 слова, розуміють зміст завдання за наявності узагальноючих слів, допускають 2-3 помилки, підбираючи слова-ознаки, дії предметів і антоніми («Кішка – біла, вовк – шукає їду, заєць – скаче; кавун – зелений, лимон – жовтий, собака – чорна»). А у 12,6% дітей молодшого дошкільного віку це завдання не викликало жодних проблем, аналогічна картина спостерігається і у 26,5% старших дошкільників (наприклад, при називанні предметів, що належать до різних значеннєвих груп зустрічались наступні відповіді: «Яких ти знаєш тварин?» – «Тигра, леопарда, слона»; «Який ти знаєш посуд?» – «Тарілка, ніжик, кружка»; «Яких ти знаєш птахів?» – «Соловейко, горобець»).

Підсумковий аналіз результатів, отриманих у процесі вивчення фонетико-фонематичного, синтаксичного та семантичного розвитку дітей дошкільного віку, дав можливість оцінити рівні мовленнєвого розвитку залежно від вікової групи. Аналіз та ін-

терпетація результатів, отриманих в ході першого етапу діагностичної роботи, показали, що більшість дітей молодшого і старшого дошкільного віку має середній рівень мовленнєвого розвитку.

Отже, на основі проведеного дослідження можна стверджувати, що кількість дітей з низьким рівнем мовленнєвої активності з дорослішанням зменшується (з 25,2% до 10%), а кількість дітей з високим рівнем мовленнєвої активності збільшується (з 19,1% до 30,2%). Проте, середній рівень розвитку мовленнєвої активності залишається відносно стабільним щодо загальної кількості досліджуваних дітей. Підсумкові результати вивчення особливостей комунікативного розвитку дітей дошкільного віку за сукупністю визначених параметрів представлено у таблиці 3.

Таким чином, за результатами проведеного дослідження з'ясувалось, що у молодшому дошкільному віці переважає практичний тип спілкування з батьками (спільна гра з іграшками) (56,2%) , який у старшого дошкільника становить 59,4%, а особистісне спілкуванням (бесіда на особисті теми з дорослим) складає дещо менше – 30,6% .

Також можна відзначити чітку тенденцію до зменшення ролі пізнавального (діти вибирали читання книг з батьками) (40,2% - 10% відповідно у молодшого та старшого дошкільника) та значне зростання ролі особистісного спілкування (від 3,6% у молодшому дошкільному віці до 30,6% у старшому дошкільному віці).

У ході аналізу експериментальних даних за характером мотивів спілкування з батьками (методика вивчення мотивів взаємодії з дорослими (Г.А. Урунтаєва, Ю.О. Афонькіна)) з'ясувалось, що у всіх вікових групах переважав мотив отримання нових вражень (52,9% - у молодших і 52,5% - у старших дошкільників).

Зауважимо, що бесіди на особисті теми цікавлять лише 3,2% дітей старшого дошкільного віку, серед дітей молодшого дошкільного віку даний вибір не спостерігався. Ласки дорослого потребують лише 2% дітей молодшого і 1,2% дітей старшого дошкільного віку.

Таблиця 3

Характеристика комунікативного розвитку дітей молодших і старших дошкільників у спілкуванні з батьками (у %)

Критерії	Види виявів та рівень	Вік	
		Мол.	Стар.
Тип спілкування	Практичне спілкування	56,2	59,4
	Пізнавальне спілкування	40,2	0
	Особистісне спілкування	3,6	30,6
Мотиви спілкування з батьками	Отримання нових вражень	52,9	52,5
	Ласка дорослого	2	1,2
	Спільні дії з дорослим	3,6	31,3
	Слухання казки	41,5	11,8
	Бесіди на особисті теми	0	3,2
Ставлення до батьків та очікування від спілкування з ними	Позитивне ставлення до батьків	55,5	72,3
	Негативне ставлення до батьків	44,5	27,7
Навички культури спілкування	Високий рівень	37,4	53,4
	Середній рівень	21,9	28,9
	Низький рівень	40,7	17,7

Під час дослідження особливостей ставлення до батьків та очікування від спілкування з ними за методикою вивчення особистісних очікувань дитини в спілкуванні з дорослими (Г.А. Урунтаєва, Ю.О. Афонькіна) було встановлено:

- позитивне ставлення до матері зустрічається частіше, ніж до батька (відповідно 38,6% і 28,7%),
- загалом, позитивне ставлення до батьків упродовж дошкільного дитинства зростає від 55,5% до 72,3%,
- більшість дітей очікує від батьків схвалення своєї поведінки.

У ході вивчення навичок культури спілкування дітей з дорослими (за методикою Г.А. Урунтаєва, Ю.О. Афонькіна) було встановлено, що:

- 1) 53,4% старших дошкільників говорять спокійно, з пошаною, дбайливо ставляться до дорослих, їх праці і відпочинку, охоче виконують прохання і доручення дорослих, у громадських місцях поведуться стримано, не привертають зайвої уваги, розмовляють неголосно;
- 2) 17,7% дітей старшого дошкільного віку лише вітаються і прощаються з дорослими, виражають прохання, подяку (спасибі, будь-ласка);
- 3) серед дітей молодшого дошкільного віку 37,4% дітей мають високий рівень сформованості культури спілкування: вітаються і прощаються з дорослими, вживають слова, що виражають прохання, подяку (спасибі, будь ласка), дякують за надану допомогу, дотримуються правил поведінки;
- 4) 40,6% дітей дошкільного віку мають низький рівень сформованості культури спілкування: не вітаються, рідко вживають слова, що виражають прохання, подяку.

Отже, у старших дошкільників виявляється більш високий рівень культури спілкування з дорослими, ніж у молодшому дошкільному віці. Це свідчить про те, що діти старшого дошкільного віку уважніші до дорослих, у них більшою мірою закріплені навички культури спілкування.

Розглянемо кількісну та якісну характеристику комунікативно-го розвитку молодших і старших дошкільників завдяки спілкуванню з однолітками у ході другої стадії дослідження. Узагальнена характеристика комунікативного розвитку молодших і старших дошкільників у спілкуванні з однолітками представлена у таблиці 4.

Таблиця 4

Характеристика комунікативного розвитку молодших і старших дошкільників у спілкуванні з однолітками (за критеріями «Сформованість комунікативних вмінь», «Навички культури спілкування») у %

Критерії	Рівень виявів	Вік	
		Мол.	Стар.
Сформованість комунікативних вмінь	Високий	27,2	81,6
	Середній	11,8	18,4
	Низький	61	0
Навички культури спілкування	Високий	16,8	49,3
	Середній	19,9	29,9
	Низький	63,3	20,8

Діагностика комунікативного розвитку дитини у спілкуванні з однолітками показала, що у переважній більшості (81,6%) дітей старшого дошкільного віку спостерігається високий рівень сформованості комунікативних вмінь, у дітей молодшого дошкільного віку цей рівень сягає 27,2% досліджуваних.

Таким чином, більшість дітей старшого дошкільного віку під час спільної діяльності вміє домовитись, прийняти спільне рішення, контролювати виконання діяльності, помітити один в одного відхилення від першочергового задуму, надати допомогу одноліткам, раціонально використовувати засоби діяльності. Наприклад, «Бери олівець», «Ось тут, дивись, цим кольором», «Малюй так як я. Ой, я тобі зараз дам цей олівець», «Давай відпочинемо».

Найнижчий показник сформованості комунікативних умінь спостерігається у дітей молодшого дошкільного віку (61%), водночас в іншій віковій групі дітей з такими особливостями розвитку немає.

У ході проведеного спостереження (вивчення вільного спілкування дітей) були встановлені такі особливості: число дітей, які спілкуються між собою складає в основному 2 особи, рідше 3 і 4; частіше спостерігаються «чисті» об'єднання (за статевим складом); стабільність складу окремих об'єднань і тривалість їх існування залежить від віку дітей: чим молодші діти (3-4 роки), тим частіше змінюється склад об'єднання.

У ході вивчення рівня засвоєння дітьми навичок культури спілкування з однолітками було встановлено, що вона покращується з віком. Узагальнена характеристика комунікативного розвитку молодших і старших дошкільників у спілкуванні з однолітками (за показником «Мотиви вибору партнера для спілкування»).

Так, у молодшому дошкільному віці високий рівень сформованості культури спілкування спостерігається лише у 16,8% (у дітей виявляється уміння вести себе відповідно до правил поведінки: не перебивати того, хто говорить, ввічливо відповідати на прохання, питання. Налагоджують спілкування з незнайомими ровесниками, молодшими і старшими дітьми), а низький – у 63,3% дітей. У дітей старшого дошкільного віку ці параметри сягають 49,3% і 20,8% відповідно.

Проведений аналіз дає можливість зробити висновки, що діти старшого дошкільного віку виконують правила поведінки в групі за відсутності вихователя, доброзичливо нагадують одноліткам про правила поведінки, у громадських місцях поведуться стримано, не привертають зайвої уваги, розмовляють неголосно. Діти молодшого дошкільного віку звертаються до однолітків, називають їх на ім'я, дивляться на них уважно, слухають відповідь, привітно розмовляють один з одним, дотримуються елементарних правил поведінки: поведуться спокійно, не кричать, не заважають іншим.

Аналізуючи експериментальні результати за критерієм вибору партнера у ході бесіди з дитиною, в різних видах діяльності для спілкування, ми встановили, що найчастіше діти аргументують свою відповідь через дружні стосунки («Бо дружу», «Я з ними дружу») (43,6% молодших дошкільників, 51,2% старших дошкільників). Зовнішні якості однолітків мають значення лише у молодшому до-

шкільному віці (5%), а уміння однолітків або їх знання у молодшого дошкільника не є мотивом вибору (0%), що з роками змінюється і вже 9,8% старших дошкільників віддають перевагу цьому мотиву. Наприклад, «Подобається», «Симпатичний». Також із віком зростає роль етичних якостей ровесника, дотримання ним правил поведінки і діяльності: із 8,6% у молодшому дошкільному віці до 19,7% у старшому дошкільному віці («Малює гарно», «Вчиться добре»).

Кількісні дані свідчать, що загальне позитивне ставлення і симпатії при виборі партнера для спілкування серед однолітків важливіше для молодших дошкільників (28,6%), а у старшому дошкільному віці важливе для 12,8% дітей. Не можуть пояснити мотив вибору 14,2% дітей молодшого і 6,5% дітей старшого дошкільного віку. Такі відомості говорять про спроможність дітей дошкільного віку здійснювати усвідомлюваний та обміркований вибір партнера для спілкування. Таким чином, найбільш сформований комунікативний розвиток у старших дошкільників (38,9%), а найменш сформований у молодших дошкільників (4,5%).

Окрім цього, відзначено тенденцію до розбіжності окремих показників. Так, у однієї групи дітей з високим рівнем комунікативного розвитку у спілкуванні з однолітками спостерігається практичне спілкування і домінування бажання отримати нові враження у грі. У іншій групі дітей з високим рівнем комунікативного розвитку у спілкуванні з однолітками спостерігається особистісне спілкування (чи пізнавальне) і бажання мати спільні дії з батьками (чи слухання казки).

Отже, у ході цього етапу констатувального експерименту встановлено, що процес комунікативного розвитку дошкільника значною мірою залежить від навколишнього середовища (батьків, однолітків).

Зіставивши дані, отримані у ході вивчення мовленнєвого і комунікативного розвитку дошкільників, було встановлено, що комунікативно-мовленнєвий розвиток лише незначної кількості дітей молодшого дошкільного віку можна віднести до високого рівня розвитку (дані подано у таблиці 5).

Таблиця 5

Узагальнені кількісні характеристики комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільників

Критерії	Вік	Рівень розвитку (%)		
		Високий	Середній	Низький
Мовленнєвий розвиток	Мол.	19,1	55,7	25,2
	Стар.	30,2	59,8	10
Комунікативний розвиток	Мол.	4,5	54,5	40,9
	Стар.	38,9	44,4	16,7
Комунікативно-мовленнєвий розвиток	Мол.	11,8	55,1	33,1
	Стар.	34,6	52,1	13,3

Більшості дітей дошкільного віку притаманний середній рівень мовленнєвого розвитку, практичне спілкування, бажання отримувати нові враження у грі, партнера для спілкування вони вибирають завдяки загальному позитивному ставленню.

Важливі закономірності окреслились при здійсненні порівняльного аналізу даних за окремими показниками. Виявилось, що у дітей молодшого дошкільного віку серед усіх визначених показників найбільше розвинений мовленнєвий розвиток (19,1% дітей), у старшому дошкільному віці спостерігається вищий рівень комунікативного розвитку, ніж мовленнєвого і становить 38,9% проти 30,2%. Такі результати є свідченням того, що у молодшому дошкільному віці більше уваги приділяють саме мовленнєвому розвитку дітей, а у старшому дошкільному дитинстві на перший план виходить комунікативний розвиток (зокрема спілкування з батьками та однолітками).

Результати, представлені у таблиці 5 свідчать, що загальні тенденції, які характеризують динаміку окремих параметрів комунікативно-мовленнєвого розвитку та їх комплексу, на різних вікових етапах дошкільного дитинства залишаються незмінними – у старшому дошкільному віці зростає кількість дітей, яким притаманний високий рівень (34,6%) комунікативно-мовленнєвого розвитку, але зменшується кількість тих, яким притаманний низький рівень (13,3%) сформованості будь-яких показників. Загалом високий рівень розвитку зафіксований у 23,2% досліджуваних дітей, проте у молодшому дошкільному віці цей показник становить 11,8%.

На обох вікових етапах найбільшою виявилась кількість тих дітей, у яких рівень сформованості як окремих параметрів, так і їх комплексу, оцінено як середній (сумарно 55,1% у молодшому та 52,1% у старшому дошкільному віці). Майже третина молодших та десята частина старших дошкільників виявила низький рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку. Окрім цього, якісний аналіз комплексного оцінювання комунікативно-мовленнєвого розвитку показав, що типовим явищем для дітей дошкільного віку є наявність розбіжностей того чи того показника.

Так, поширеними є ситуації, коли у дитини з високим рівнем однієї властивості відзначаються низькі або середні оцінки інших. Наприклад, при високих оцінках мовленнєвого розвитку відзначається низький рівень комунікативного розвитку дитини у спілкуванні з батьками і високий рівень у спілкуванні з однолітками або середній рівень мовленнєвого розвитку, низький рівень комунікативного розвитку дитини у спілкуванні з батьками і високий рівень у спілкуванні з однолітками чи високий рівень мовленнєвого розвитку, середній рівень комунікативного розвитку дитини у спілкуванні з батьками і низький рівень у спілкуванні з однолітками. Це підтверджує специфіку та особливий шлях формування кожного показника, зумовлює необхідність проведення диференційованої роботи щодо їх удосконалення та визначення взаємозв'язку стилів родинного спілкування та комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку.

На основі експериментального вивчення можна дати характеристику трьом рівням комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку.

Високий рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку відзначається високим рівнем фонетико-фонематичного, синтаксичного та семантичного розвитку; дитина використовує різні компоненти невербальної поведінки, налагоджує спілкування з

ровесниками; очікує від дорослих схвалення, у взаємодії з ними виявляє прагнення до отримання нових вражень.

Середній рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку відзначається середнім рівнем за усіма критеріями; дитина розуміє деякі компоненти невербальної поведінки партнера, використовує невербальні засоби спілкування; дитина очікує від дорослих схвалення; спостерігається значна кількість контактів під час спілкування.

Низький рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку відзначається низьким рівнем за усіма критеріями; контактостворювальні засоби слабо виражені, спостерігається розуміння деяких компонентів невербальної поведінки партнера; очікує від дорослих осуду, взаємодії з ними виявляються у бажанні отримати увагу дорослого, послужати казку; спілкування носить вибірковий і нетривалий характер.

Таким чином, за результатами цього етапу констатувального експерименту встановлено, що у старшому дошкільному віці зростає кількість дітей, яким притаманний високий рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку, та зменшується кількість тих, яким притаманний низький рівень сформованості будь-яких показників. На усіх вікових етапах найбільшою виявилась кількість тих дітей, у яких рівень сформованості як окремих параметрів, так і їх комплексу оцінено як середній. Майже третя частина молодших та десята старших дошкільників виявила низький рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку.

Список використаних джерел:

1. Психологическая диагностика : учеб. для вузов / под ред. М.К. Акимовой, К.М. Гуревича. – СПб. : Питер, 2005. – 652 с.
2. Ткаченко Т.А. Альбом индивидуального обследования дошкольника : диагностическое пособие для логопедов, воспитателей и родителей / Т.А. Ткаченко. – М. : Издательство ГНОМ и Д, 2002. – 48 с.
3. Урунтаева Г.А. Практикум по дошкольной психологии : пособ. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. – 2-е изд., стереотип. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 304 с.

Коммуникативно-речевое развитие демонстрирует ряд свойств связей и признаков, которые обеспечивают самовыражение во всех объединенных с коммуникацией видах деятельности. Мера коммуникативно-речевого развития ребенка отображает причины реального процесса успеваемости или неуспеваемости.

Ключевые слова: *речь, общение, коммуникативно-речевое развитие, дошкольник.*

Thinking-in-words development demonstrates the row of properties of connections and signs which provide a self-expression in all connective kinds of activity, that connected with communication. The measure of thinking-in-words development of child represents reasons of the real process of progress or unprogress.

Key words: *broadcasting, intercourse, thinking-in-words development, preschool child.*

Отримано: 20.12.2010

ОСОБЛИВОСТІ НЕВРОТИЧНИХ РОЗЛАДІВ У ХВОРИХ НА ТУБЕРКУЛЬОЗ І ХРОНІЧНІ НЕСПЕЦИФІЧНІ ЗАХВОРЮВАННЯ ОРГАНІВ ДИХАННЯ

Клініко-психопатологічне дослідження 183 хворих на туберкульоз і хронічні неспецифічні захворювання органів дихання, які висловлювали скарги невротичного характеру, дозволило констатувати, що клінічні прояви невротичних розладів у них мають свої характерні особливості, які залежать від преморбідної акцентуації особистості хворих, давності і ступеня тяжкості соматичного захворювання, а також особливостей психотравмуючих факторів, співвідношення часу появи невротичних розладів і соматичного захворювання.

Ключові слова: невротичні розлади, туберкульоз, хронічні неспецифічні захворювання органів дихання, соматопсихіатрія, психосоматика.

Непсихотичні порушення психічної сфери є досить частим ускладненням перебігу хронічних соматичних захворювань і зустрічаються у 60-70% хворих на найбільш розповсюджені хронічні соматичні захворювання [4; 6]. В ряді публікацій описуються особливості психоемоційних розладів у хворих на захворювання серцево-судинної системи [1; 11], органів дихання [8], травлення [2; 9], цукровий діабет та інші [3], однак в цілому вони не є достатньо вивченими.

В зв'язку з цим особливої актуальності набувають дослідження чинників, що впливають на патогенетичні механізми формування невротичних розладів [5; 12]. Суттєву роль в даному процесі відіграють зміни реактивності організму, підвищена алергізація населення, мінливий спектр психофармакологічного арсеналу, приєднання екзогенних шкідливостей екологічного, інтоксикаційного, радіаційного характеру [6; 7; 8]. Потужними чинниками неврозогенезу є причини соціальної природи, що виникають внаслідок соціально-економічних негараздів в суспільстві, інформаційного перевантаження в різних сферах діяльності людини, видозмінами особистісних цінносних орієнтацій і життєвих стереотипів [10].

Матеріал і методи

Нами проведене клініко-психопатологічне та анамнестичне обстеження 183 соматичних хворих, яке дозволило дійти до висновку, що непсихотичні порушення психічної сфери у них не є клінічно однорідними. Серед цих пацієнтів 67 хворих страждали на різні форми туберкульозу легень, 82 хворих – на хронічне обструктивне захворювання легень і хронічний бронхіт, 32 особи – на бронхіальну астму.

Результати і їх обговорення

В одних випадках порушення представляють собою соматогенний астеничний симптомокомплекс, що сформувався внаслідок нейротоксичного та психотравмуючого впливу соматичного

захворювання; в інших – гострі невротичні розлади, які виникли в результаті перенесених психотравм; в третіх – невротичні розлади із затяжним перебігом та особистісні розвідки, на фоні яких розвилосся соматичне захворювання.

Якщо у хворих із соматогенним астеничним симптомокомплексом невротичні скарги з'явилися непримітно, поступово, через деякий час після діагностування соматичного захворювання і були тісно пов'язані з його давністю, ступенем тяжкості та особливостями перебігу, то гострі невротичні розлади, хоча і виникали на фоні соматичного захворювання, однак причинний зв'язок невротичних скарг із соматичним стражданням у цих хворих не відслідковувався.

В той же час, при опитуванні виявлялися гострі або хронічні психотравми, що передували маніфестації невротичних розладів.

За давністю та якісними характеристиками, гострі невротичні розлади у хворих на соматичні захворювання відповідали клініці класичних неврастенії, дисоціативних, конверсійних та obsесивно-компульсивних розладів.

У більшості хворих цієї групи (59,8%) виявлялася преморбідна акцентуація характеру, найчастіше астено-невротичного (28,7%) та істероїдного (17,4%) типів за класифікацією А.Є. Личко (1985).

Як психотравмуючі фактори найчастіше виступали конфліктні ситуації родинно-побутового характеру (23,4%) та за місцем роботи пацієнтів (16,8%).

В цілому найбільш частими першими проявами гострих невротичних розладів були пригнічений настрій (78,6%), дратівливість, нестриманість (71,5%), неприємні відчуття в ділянці серця, пов'язані з переживаннями (60,3%), запаморочення (55,8%) та порушення сну (52,4%).

Астено-невротичний тип акцентуації характеру спостерігався майже виключно у хворих на неврастенію, істероїдний та гіпертимний – при дисоціативних і конверсійних розладах, сенситивний та психастенічний – в групі хворих з obsесивно-компульсивними розладами.

Гострий характер психотравм різко превалював у хворих з дисоціативними, конверсійними та obsесивно-компульсивними розладами, і навпаки, у хворих на неврастенію переважали хронічні психотравми.

Психотравмуючими факторами у хворих з дисоціативними та конверсійними розладами частіше були родинно-побутові конфлікти, у хворих на неврастенію – невирішені проблеми на роботі.

Гострий початок невротичних розладів найчастіше зустрічався у хворих з дисоціативними та конверсійними розладами, гострий і підгострий – був більш характерним для хворих з obsесивно-компульсивними розладами, підгострий та затяжний – на неврастенію.

Першими ознаками гострих невротичних розладів у соматичних хворих з явищами неврастенії більшою частиною виступали – загальна слабкість, підвищена втомлюваність, порушення сну, хвороблива дратівливість, нестриманість; у хворих з дисоціативними та конверсійними розладами – неприємні відчуття в ділянці серця та головний біль, пов'язані з переживаннями, плаксивість, образливість, запаморочення, нудота, знижений апетит; у

хворих з обесивно-компульсивними розладами – тривога, неспокій, страхи, очікування чогось поганого.

В цілому, на відміну від блідого, невиразного соматогенного астеничного симптомокомплексу гострі невротичні розлади у хворих на соматичне захворювання за своєю яскравістю, значущістю якби то витіснили прояви соматичного страждання.

Спроби привернути увагу хворих до соматичної патології лише висвічували невротичні розлади, бо навіть соматичні скарги у них носили невротичний відтінок: «... так, біль буває ... такий ниючий, неприємний ... не можу спати ... нервую ... переживаю ... стискуюсь як пружина ... відчуваю себе розбитою ... нещасливою ... світ не любий...».

Соматичне страждання, начебто переломлювалося, розчинялося в невротичних проявах, надаючи їм специфічний відтінок в інтерпретації актуальної психотравми. Хворі начебто казали: «от бачите, до всіх моїх бід та колізій, ще й хвороба».

На питання, що вони вважають зараз більш важливим в лікуванні – соматичне захворювання чи стан нервової системи, практично всі відповідали: «нерви».

Явища неврастенії у соматичних хворих виникали, як правило, як наслідок тривалої психотравматизації. Найбільш типовими симптомами спочатку були відчуття нездужання, млявості, загальної слабкості, інтрасомнічні розлади. Поступово приєднувалися і набували більшої ваги зниження працездатності, швидка втомлюваність, вираженість яких зменшувалася на деякий час після відпочинку, переключення уваги. Однак потім неминуче знову зростали слабкість, розбитість, відчуття втомленості, головний біль, втрачувалася спроможність до концентрації уваги.

Поступово на фоні зростаючої астенії виявлялася та прогресувала емоційна лабільність (дратівливість, нестриманість, запальність, коливання настрою від плаксивості, підвищеної чутливості до агресивності). Часто наступали періоди меланхолічного, апатичного стану, байдужості до оточення, подавленості. Зростала тривожність, очікування чогось поганого, у частини хворих з'являлися незфабульовані фобії, формувалася іпохондрична інтерпретація свого соматичного стану, результатів параклінічних досліджень.

Емоційні розлади різного ступеню вираженості виступали, як правило, в структурі астено-депресивного, астено-іпохондричного та астено-фобічного синдромів, формувалися на фоні нейросоматичних проявів астеничного симптомо-комплексу із специфічними, характерними для того чи іншого соматичного захворювання вкрапленнями, були обумовлені психотравмами, характеризувалися лабільністю, нестійкістю, усвідомленістю, превалюванням явищ астенії та інтравертованістю.

Дисоціативні та конверсійні розлади були безпосередньо пов'язані з гострими психотравмами, виникали гостро, раптово, відрізнялися яскравістю, демонстративністю. Емоційні порушення часто спостерігалися в тісному поєднанні з рясними вегетосудинними, сенсомоторними та кінетичними розладами.

Жива міміка, експресія, афективна насиченість надавали своєрідний колорит депресивній симптоматиці, до якої вліглася тема «самого важкого» соматичного захворювання, «самого

важкого та небезпечного». «Нещасливість» хворих демонструвала-ся усією їхньою поведінкою.

Обсесивно-фобічні прояви у них також несли на собі печатку занадтої, демонстративності. Безпідставні страхи раку, близької смерті відрізнялися нестійкістю, облігатністю і в той же час значною емоційною насиченістю.

Характерними були образливість, підвищена навіюваність, хворобливе прагнення привернути до себе увагу, егоцентризм, на фоні яких своєрідно проявлялися емоційні радикали астенії – нестабільність настрою, дратівливість, запальність, нестриманість.

Обсесивно-компульсивні розлади на фоні соматичних захворювань маніфестували фобіями, частіше відразу за гострою психотравмою.

У частини з цих хворих пізніше формувалися також обсесії ідеомоторної або моторної сфер, але практично завжди в поєднанні з фобіями. Найчастіше це були страх зачинених приміщень, раку, операцій. Фобічні прояви завжди були чітко окресленими, конкретними, усвідомлюваними як щось чужерідне. Характерною була також вираженість вегетативного компоненту.

Як правило, фобії супроводжувалися приниженим настроєм, тривожністю, які поступово зростаючи, набували депресивно-іпохондричного характеру.

Емоційні розлади у цих хворих проявлялися переважно в межах астено-фобічного, тривожно-фобічного та депресивно-фобічного синдромів.

Характерними особливостями емоційних порушень у хворих з обсесивно-компульсивними розладами на фоні соматичних захворювань були стійкість, конкретність, усвідомлюваність фобій, переважно астеничного характеру з тривожним та депресивним фоном, включенням в їх структуру соматичного захворювання, інтравертованістю та імпресивністю проявів.

Таким чином, клініко-психопатологічне обстеження хворих на туберкульоз і хронічні неспецифічні захворювання органів дихання показало, що клінічні прояви гострих невротичних розладів у них мають свої характерні особливості, які залежать від преморбідної акцентуації особистості хворих, давності і ступеня тяжкості соматичного захворювання, а також особливостей психотравмуючих факторів, співвідношення часу появи невротичних розладів і соматичного захворювання.

При розробці схем психотерапевтичної корекції психоемоційного стану та особистісного реагування у хворих із соматогенним астеничним симптомокомплексом ми виходили, перш за все, із встановленого зв'язку його з давністю та тяжкістю соматичного захворювання. Тому головна роль відводилася раціональній та непрямій психотерапії, спрямованій на ліквідацію страхів несприятливого перебігу і наслідків соматичного захворювання; зниження його соціальної значущості в уявленні хворих; потенціювання ефективності терапії соматичної хвороби.

Підґрунтям системи була гіперболізована апеляція до позитивних зрушень в самопочутті пацієнтів.

Превалювання у більшості цих хворих ергопатичного типу реагування на захворювання і висока соціальна значущість його

впливу на відношення до них в трудовому колективі, обмеження кар'єри, обумовлювали відповідну спрямованість корекції.

Для активної перебудови особистісного реагування хворих на захворювання необхідно було зняти явища астенії, домогтися підвищення емоційного фону, тому на першому етапі важлива роль відводилася імперативно-короткофокусним методам: гіпно-сугестивній психотерапії та навіюванню наяву.

З метою прискорення освоєння навичок експрес-релаксації хворі на додаток до основного курсу гіпно-сугестивної психотерапії прослуховували в групі відповідні фонограми з музичним супроводженням (6-7 сеансів) з подальшим опрацюванням індивідуальних формул самонавіювання.

На останній психотерапевтичній сесії проводилися раціональна психотерапія та навіювання наяву, спрямовані на закріплення навичок психічної саморегуляції, фіксувалася настанова на використання їх в подальшому, давалися психогігієнічні рекомендації.

Диференційовані схеми психотерапії соматичних хворих з гострими невротичними розладами будувалися, виходячи з їх клінічної структури, особистісних особливостей хворих, вираженості проявів астенії та емоційної насиченості переживань.

У хворих на неврастенію психотерапевтичний вплив починався одразу після встановлення емоційного контакту з гіпно-сугестивної психотерапії, з 3-4 заняття підключалися раціональна та групова психотерапія, які поступово ставали основними в системі патогенетично спрямованого впливу, після 4-5 занять хворі починали опановувати навички психічної саморегуляції.

Враховуючи наявність вираженої трудової установки, соціальний тренінг, як і в першій групі, був спрямований переважно на реадaptaцію в трудовому колективі, однак змістовно прив'язувався до психотравми.

Поряд з симптоматичною гіпно-сугестією в структурі лікувальної системи велике місце займала раціонально-дидактична психотерапія з роз'ясненням механізмів виникнення невротичних розладів, фізіологічної суті процесів, що призвели до патологічних форм емоційного реагування.

При дисоціативних (конверсійних) розладах у соматичних хворих психотерапевтична тактика будувалася з урахуванням характерних особистісних рис (егоцентризм, демонстративність, рентні установки, завищений рівень самооцінки та претензій), а також безпосереднього зв'язку невротичних розладів з психотравмами.

Основними методами в перші 4-5 сеансів були гіпно-сугестивна, непряма психотерапія та імперативне навіювання наяву, і лише після досягнення позитивної динаміки емоційного стану, нормалізації сну та формування адекватного відношення до психотерапії поступово підключалася патогенетична психотерапія, яка вимагала певної обережності, поступовості, послідовності, і здійснювалася по суті шляхом перебудови стереотипів особистісного реагування з емоційним підкріпленням.

Оволодіння навичками психічної саморегуляції у цих хворих було більш утрудненим, що потребувало моделювання психологічно важких індивідуально-значущих ситуацій і відпрацювання за допомогою лікаря навичок адаптивної поведінки, тобто засобів біхевіоральної психотерапії.

Характерні для хворих на obsесивно-компульсивні розлади особистісні риси – високий рівень тривожності, помисливість, «самокопання», а також специфіка емоційних порушень – інтравертованість та імпресивність емоційних проявів, їх депресивний відтінок, диктували необхідність проведення, насамперед, раціональної психотерапії.

Корекція відношення до соматичного захворювання здійснювалася з урахуванням індивідуальної значущості його впливу на різні сфери соціального статусу (найчастіше – формування відчуття ізоляції), а також obsесивно-зверхцінного типу реагування на захворювання.

Оснoву психотерапії становило ретельне відпрацювання індивідуальних формул самонавіювання, по суті коротких імперативних самонаказів седативного характеру, спрямованих на дезактуалізацію конкретних симптомів в складних психологічних ситуаціях, з переходом до функціонального тренінгу за модифікованою нами схемою трансактного аналізу.

При побудові психотерапевтичних схем лікування хворих на невротичні розлади із затяжним перебігом та особистісні розв'язки з соматичною патологією виходили з наявності елементів психопатизації особистості, соціальної дезадаптації; втрати зв'язку невротичних розладів з психо-травмами; обтяження їх перебігу соматичним захворюванням; невідповідності важкості соматичного захворювання інтерпретації його хворими.

Особистісно-реконструктивна психотерапія цих хворих будувалася в залежності від клінічної структури за тими ж схемами, що і при лікуванні хворих з гострими невротичними розладами, однак більш обережно, спочатку в пом'якшеному режимі, а потім з поступовою інтенсифікацією впливу, з більшим акцентом на соціальну реадaptaцію та розвінчування соціальної значущості виявленого соматичного захворювання.

Висновки

Таким чином, система психотерапії соматичних хворих з не-психотичними розладами психічної сфери має бути побудована з урахуванням поєднання короткофокусних сугестивних методів, спрямованих на нормалізацію емоційного стану та симптоматичну дію щодо сомато-вегетативних проявів, а також реконструктивно-тренінгових методів пролонгованої дії. Це дозволяє оптимізувати терапевтичний процес і підвищити рівень соціальної, трудової та медичної адаптації хворих на соматичні захворювання.

Список використаних джерел:

1. Гургенян С.В. Психосоматические соотношения у больных гипертонической болезнью и почечной артериальной гипертонией / С.В. Гургенян, Г.В. Погосова, Ж.Г. Варганян и др. // Терапевтический архив. – 1995. – Т. 67. – № 12. – С. 21-25.
2. Коляденко Н.В. Психосоматичні співвідношення при захворюваннях гепатобіліарної системи / Н.В. Коляденко // Український вісник психоневрології. – 1998. – Т. 6. – Вип. 1 (16). – С. 9-11.
3. Коркина М.В. Пограничные психические нарушения при сахарном диабете / М.В. Коркина, Е.В. Елфимова, В.В. Мариллов // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 1997. – Т. 97. – № 2. – С. 15-18.

4. Марута Н.А. Невротическая болезнь / Н.А. Марута // Международный медицинский журнал. – 1997. – Т. 3. – № 3. – С. 16-19.
5. Марута Н.А. Роль семейного положения в генезе невротических расстройств у женщин / Н.А. Марута, Т.Д. Бахтеева // Украинский медицинский часопис. – 2004. – № 6. – С. 57-60.
6. Напрееенко О.К. Соматопсихічні розлади / О.К. Напрееенко // Український вісник психоневрології. – 1996. – Т. 4. – Вип. 5 (12). – С. 292-294.
7. Нечипоренко В.В. Экстракорпоральная гемокоррекция в комплексной терапии высокорезистентных психических расстройств радиационного генеза / В.В. Нечипоренко, С.В. Литвинцев, И.С. Рудой // Эфферентная терапия. – 1997. – Т. 3. – № 2. – С. 34-39.
8. Палеев Н.Р. Проблемы психосоматики и соматопсихиатрии в клинике внутренних болезней / Н.Р. Палеев, В.Н. Краснов, Л.А. Подрезова и др. // Вестник Российской Академии медицинских наук. – 1998. – № 5. – С. 3-7.
9. Табачников С.И. Структура клинически очерченных пограничных психических расстройств при калькулезном холецистите / С.И. Табачников, Е.Г. Гриневич // Вопросы пограничной психиатрии, психотерапии, медицинской психологии : материалы науч.-практ. конф. – Харьков, 1998. – С. 75-76.
10. Шестопалова А.Ф. Особенности изменений личности и социального функционирования у жертв экстремальных ситуаций / А.Ф. Шестопалова, В.А. Кожевникова // Международный медицинский журнал. – 2010. – № 1. – С. 6-10.
11. Aromaa A., Raitasalo R., Reunanen A., Impivaara O., Heliovaara M., Knekt P., Lehtinen V., Joukamaa M., Maatela J. Depression and cardiovascular diseases // Acta Psychiatr Scand. (Suppl.). – 1994. – Vol. 377. – P. 77-82.
12. Zyss T., Waszczyszyn J., Domino A., Krawczyk A., Kwasnowski P. Developing magnetic stimulator for rapid rate TMS: theoretical and practical problems // European Psychiatry. – 1997. – № 12. – P. 325.

Клинико-психопатологическое исследование 183 больных хроническими неспецифическими заболеваниями органов дыхания, туберкулезом, предъявлявших жалобы невротического характера, позволило констатировать, что клинические проявления невротических расстройств у них имеют свои характерные особенности, зависящие от преморбидной акцентуации личности больных, давности и степени тяжести соматического заболевания, а также особенностей психотравмирующих факторов, соотношения времени появления невротических расстройств и соматического заболевания.

Ключевые слова: невротические расстройства, туберкулёз, хронические неспецифические заболевания органов дыхания, соматопсихиатрия, психосоматика.

On the evaluation of clinic-psychopathological investigation of 183 patients on the chronic diseases of respiratory system, tuberculosis with the neurotic symptoms, the origin of them were shown. The clinical performances of neurotic disturbances has special peculiarities depends on premorbid personality accentuation, long-term and hardness of somatic disease, and peculiarities of psychotraumatic factors as well as somatic and neurotic disturbances announcement.

Key words: neurotic disorders, somatic disorders, somatopsychiatry, psychosomatics.

Отримано: 20.12.2010

СІМ'Я ЯК ІНСТИТУТ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті аналізуються особливості взаємин у родині, показаний їхній вплив на процес розвитку особистості.

Ключові слова: *родина, соціалізація, емоційна депривація, позиція дитини в родині.*

Постановка проблеми

Актуальність дослідження зумовлена тим, що в житті нашого суспільства сім'я і сімейне благополуччя в ієрархії цінностей людини виходить на перше місце. Це пояснюється величезною роллю сім'ї для особистості, яка шукає опору у вирішенні багатьох своїх проблем саме в сім'ї. Особливо актуальною проблема сім'ї і особистості є для українського суспільства, яке шукає і впроваджує в соціальну практику принципи дійсно культурного розвитку суспільства і людини.

Сім'я є одним із соціальних інститутів, психологічна сутність якого розглядається в багатьох дослідженнях. Стиль сімейного життя, взаємини між членами сім'ї справляють значний вплив на розвиток особистості. Сім'я як соціальний інститут може розглядатись, з одного боку, як структурний елемент суспільства, а з іншого – як мала група. Відповідно з цим її соціалізуючі функції по відношенню до особистості виявляються, по-перше, в тому, що вона є транслятором макросоціальних феноменів, зокрема, й культури суспільства, а, по-друге, сім'я є середовищем мікросоціальної взаємодії, яке характеризується своїми особливостями. В цих ракурсах сім'я досліджувалась у багатьох роботах вітчизняних та зарубіжних науковців. Як би не відрізнялись предметні ракурси дослідження сім'ї, вони схожі в наступному: для свого розвитку люди потребують безпечно, емоційно-підтримуюче і передбачуване середовище, яке надає їм можливості для виявлення власної активності. Природним таким середовищем є сім'я. Саме цей факт зумовлює актуальність дослідження сім'ї в зв'язку з соціалізацією.

Поняття «соціалізація» означає процес становлення соціальності індивіда, завдяки чому він інтегрується в суспільство як особистість. В понятті «соціалізація» акцент зроблено на ролі зовнішніх чинників в становленні і розвитку особистості, якими є «значимі інші». В цьому плані процес соціалізації індивіда, який відбувається протягом всього життя людини через взаємодію і взаємовідносини з іншими людьми, розуміється як розвиток соціальних якостей людини в результаті перетворення ним взаємовідносин з іншими людьми.

Особливе значення в цьому процесі мають взаємовідносини індивіда зі «значимими іншими», яких людина не вибирає, але які мають великий вплив на формування її особистості. Це ті перші «значимі інші», які, починаючи з ранніх стадій життя, зумовлюють весь подальший життєвий шлях людини. В рамках однієї групи – сім'ї – утворюється вся система взаємовідносин дитини з батька-

ми, іншими людьми, самим старшим поколінням, через які дитина так чи інакше усвідомлює широкий соціальний світ, який віддзеркалюється в сімейних відносинах і який стає головним чинником соціалізації особистості. Саме тому стає необхідним дослідження особливостей сімейних взаємовідносин в зв'язку з соціалізацією.

Основний зміст

Серед факторів соціалізації сім'я є важливішим і найвпливовішим. Величезне значення сім'ї зумовлено тривалістю і частотою сімейного спілкування, його безпосередністю і родинністю. Сім'я є першою і спочатку єдиною референтною групою для дитини. З моменту народження її оточує обмежене, замкнене коло дорослих, де старший є первинним джерелом знань про оточуючий світ. Родинна сім'я є тим соціальним середовищем, з яким вона безпосередньо контактує протягом усього життя. Сімейні умови, включаючи соціальне положення, рід занять, матеріальний рівень і рівень освіти батьків, психологічний клімат сім'ї – все це визначає життєвий шлях дитини. Крім свідомого, цілеспрямованого виховання, що дають їй батьки, на дитину діє вся внутрішня атмосфера, склад сім'ї і характер взаємовідносин між її членами.

Вплив сім'ї на процес соціалізації особистості залишається одним із визначальних протягом всього життя людини. Згідно з одним із стереотипів, у стані конфронтації з батьками і їх цінностями знаходяться особистості у підлітковому та юнацькому віці. Проте це не зовсім так. Дійсно, юність – це час, коли діти починають прагнути незалежності. Без здатності приймати рішення і самому відповідати за власну долю підліток не зможе стати зрілою особистістю. Однак, є суттєва різниця між становленням емоційної і соціальної незалежності підлітків і неприйняттям ними батьків і батьківських цінностей. Опитування, які проводилися у нас і за кордоном показують, що лише деякі з підлітків відчувають відчуженість до батьків. Опитування 6000 підлітків десяти національностей у США показало, що більшість сучасних молодих людей глибоко поважають своїх батьків. Лише 7% підлітків сказали, що їм здається, буцімто батьки їх соромляться, або будуть розчаровані в майбутньому. Зустрічалися проте і такі підлітки (біля 13%), які зазначали, що їх мати недостатньо хороша, і 15% – що їх батько недостатньо хороший [5].

Співробітниками лабораторії соціальної психології Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України проводилось емпіричне дослідження з приводу впливів соціальних інституцій на особистість в процесі соціалізації. Було опитано 300 учнів старших класів загальноосвітніх шкіл і 500 студентів Київських та Донецьких навчальних закладів. На питання анкети “Який соціальний інститут здійснює найбільший вплив на формування вашої особистості?” (було запропоновано вибрати один варіант з дев'яти: сім'я, учбовий заклад, церква, держава, політичні партії, ЗМІ, етнокультурницькі організації, заклади культури, друзі). 53,3% відповідей вказали сім'ю (друге місце за фактором впливу займають друзі – 21,7%; третє (15%) – школа, ЗМІ – 5%). Отже, сім'я – найбільш вагоме джерело впливу на всіх вікових етапах соціалізації індивіда.

В дослідженнях, які проводилися в Київському колежі ім. В.О. Сухомлинського, були отримані аналогічні результати. 74% опитуваних підлітків-хлопчиків і 63% підлітків-дівчаток вважають своїм ідеалом жінки матір, 51% хлопчиків і 60% дівчаток вважають ідеалом чоловіка свого батька [6].

Внутрішньосімейні відносини виступають важливим фактором формування особистості дитини. Незважаючи на велику кількість літератури, присвяченої цій проблемі, багато її аспектів залишаються ще недостатньо дослідженими. Із багатьох факторів, що характеризують умови сімейного виховання, найбільш значимі мають взаємини членів сім'ї один з одним, психологічний клімат сім'ї.

У зв'язку з соціалізацією індивіда можна виділити такі системи сімейних взаємин: *систему взаємин між подружжям, систему взаємин "батьки-діти", систему взаємин "діти-діти"*.

Як свідчить практика, а також спеціальні дослідження, особливе значення в психосоціальному становленні дитини мають соціально-психологічні фактори, пов'язані з особливостями *взаємин між подружжям*. Саме батьківські стосунки визначають ширість душевних уз, пов'язують всю родину в єдину спільноту. Саме вони визначають те, як дитина відчуває свою захищеність і безпеку, а також своє місце у світі. Багатьма психологами звертається увага на те, що головним у розвитку дитини є задоволення її потреби у пестощах. А це може відбуватися тільки у благополучній сім'ї, де між батьками є злагода. Позитивний емоційний тон у стосунках між подружжям значною мірою визначає ефективність процесу соціалізації, зумовлює нормальне формування особистісних якостей дитини. Це підтверджується багатьма дослідженнями.

Характерною особливістю сучасної сім'ї є її нуклеарність. У порівнянні з традиційно-багатопоколінською сім'єю, нуклеарна сім'я складається тільки з батьків та дітей. Шлюб стає егалітарним, тобто з рівними функціями між подружжям. Нуклеарний шлюб вимагає якісного і кількісного перегляду сімейних обов'язків, більшої гнучкості і узгодженості у вирішенні проблем сімейного взаєморозуміння. В нуклеарній сім'ї в зв'язку з відміченим виникають нові терапевтичні функції. Це так звана функція "поглажування" (подібно тому, як діти потребують увагу і ласку, подружжя – теж очікують цього один від одного), а також функція ремірування (розуміння і допомога один одному в оцінці позиції з важливих питань, підтримка один одного в самореалізації та особистісному розвитку).

Новизна цих функцій полягає не в самих функціях, а в їх усвідомленні не тільки як критерія подружніх стосунків, але й також психологічного інструмента регуляції цих стосунків. Їх призначення збільшується завдяки тому, що для сучасної сім'ї є дуже важливими темпи соціального, професійного і особистісного росту кожного з подружжя. Диспропорція цих темпів через відсутність взаємного резонування може зруйнувати шлюб.

Психологічний простір нуклеарної сім'ї став більш вузьким, суттєва вага кожного з подружжя в сім'ї – більшою. Це також впливає на взаємостосунки членів сім'ї.

У напрямку виявлення взаємин між подружжям здійснювались дослідження лідерства батьків в сім'ї. Такі дослідження, зокрема, здійснювались М.І. Алексеевою [2]. Отримані нею дані під-

тверджують, що в сучасних умовах переважає біархатна сім'я, де в якості "голови сім'ї" виступають обоє батьків рівною мірою (64,5% показники дівчат, 63,6% - юнаків). Однак, існують певні відмінності у відповідах дівчат і юнаків з приводу лідерства батька і матері в сім'ї. 14,6% дівчат вказали на те, що головою сім'ї є мати і 4,2% – на лідерство батька. 18,2% юнаків вказали на батька, як на голову сім'ї і ні один з них - на лідерство матері. У неповних сім'ях (без батька) у дівчат переважає непослідовно-суперечливий тип спілкування в сім'ї – або авторитарний, або демократичний.

Відносини лідерства безпосередньо впливають на характер соціалізації дітей. Виявилось, наприклад, що власний домінуючий контроль батька призводить до негативізації образу "Я" у хлопчиків, але він ніяк не впливає на образ "Я" дівчаток.

Як свідчить досвід, а також спеціальні дослідження, стосунки між подружжям проєктуються на засвоєння дітьми гармонійних (чи дисгармонійних), потенційно конфліктних, чи неконфліктних настановлень маскуліності-фемінності, що суттєво впливає на їхню статоворольову соціалізацію.

Перший взірець, з яким ідентифікує себе дитина – це образ батьків. Ідеал матері і батька зумовлює поведінку хлопчиків і дівчаток. В сім'ї формується гендерна ідентичність, оцінка свого "Я". В лабораторії соціальної психології Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України проводилось емпіричне дослідження структури гендерних образів в уявленнях підлітків з метою визначення адекватності гендерних образів у індивідів різної статі в процесі їх міжстатєвого спілкування. Було зроблено припущення, що в разі формування у хлопчиків і дівчаток різних ідеалів жінки або чоловіка відбуватиметься засвоєння ними гендерних ролей, які негативно впливатимуть на розвиток гетеросоціальності, що в майбутньому спричинить внутрішньосімейні конфлікти.

Дані емпіричного дослідження, які було отримано в результаті опитування учнів Українського колежу ім. В.О. Сухомлинського м. Києва (200 учнів, вік опитаних – 12-14 і 15-17 років), засвідчили, що існує значуща відмінність між дівчатами і хлопцями у сприйнятті образу чоловіка. Вона полягає в тому, що в уявленнях хлопців образ чоловіка є більш маскуліним, ніж в уявленнях дівчат. Жінка в уявленнях дівчаток більш фемінна, ніж в уявленнях хлопчиків. Якщо в процесі статоворольової соціалізації у хлопчиків і дівчаток сформуються принципово різні погляди на те, яким належить бути чоловікові і якою бути жінці, то це в майбутньому може негативно відбитись на створених ними їх власних подружніх стосунках. Отже, взаємозв'язок "особистість – сім'я" є двостороннім. Сім'я є не тільки детермінуючим фактором соціалізації, але й навпаки, особливості внутрішньосімейних відносин своїми корінними протягаються в глибини процесу соціалізації дітей, залежать від його особливостей в ранньому віці.

Проблема взаємин між подружжям в сім'ї складна і багатомірна. Процес соціалізації особистості дитини значною мірою визначається саме цими стосунками, які визначають загальний потенціал сім'ї. Проте ця проблема найменш досліджена у фамілістиці, що пояснюється труднощами, які існують у зв'язку з доступністю об'єкта дослідження.

Як вже відмічалось, сім'я впливає на соціалізацію дітей через систему відносин *“батьки – діти”*. Культурні стереотипи і власний досвід показує батькам, якою повинна бути їх дитина. Вважається, що батьки більш визначено ототожнюють себе з дитиною своєї статі й хочуть бути моделлю для неї. Вирішальне значення у соціалізації прийнято відводити матері, яка проводить з дітьми більше часу. Однак, досвід показує, що роль матері і батька не може визначатися кількісною мірою *“більше-менше”*. Дослідження психологів показують, що діти реагують не просто на поведінку батьків, а на їхню поведінку у зв'язку із статтю. Роль батька (особливо для хлопчиків) може бути не меншою, а навіть більшою за роль матері.

Існують психологічні дослідження, присвячені аналізу впливу відсутності батька в сім'ї (фізично або психічно) на розвиток агресії у хлопчиків і на статеворольову соціалізацію дітей обох статей. Було показано, що в сім'ях, де немає батька, основи чоловічих рис у синів виникали повільніше і хлопчики були менш агресивними і більш залежними; з іншого боку, відсутність батька до чотирирічного віку впливає на статеворольову орієнтацію сильніше, ніж в старшому віці.

Лабораторією соціальної психології Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України було проведено емпіричне дослідження з метою вивчення сімейних факторів формування гендерної ідентичності підлітків, в результаті якого було виявлено такі несприятливі моменти:

- 1) порушення ідентифікації з образом батьків в результаті застосування дітьми дисгармонійних настановлень маскуліності-фемінності, що утворюються в сім'ї;
- 2) розрив між поколіннями в сфері професійної діяльності, що особливо шкідливо впливає на виховання хлопчиків, у яких можуть виникнути труднощі у виборі ідеалу зразка – образа чоловіка, якому можна було б наслідувати;
- 3) помилки батьків у сфері соціально-статевого контролю за поведінкою дітей, що виявляються у різних формах обмежень спілкування хлопчиків і дівчаток;
- 4) формування емансипаційних настановлень у жінок засобами масової інформації, які акцентують увагу на досягненнях жінок у традиційних видах праці або спорту, що може інколи спричинити маскулінізацію поведінки дівчаток [6].

Виявлення відмічених факторів дозволило зробити висновок про те, що в програмах виховання підростаючого покоління важливо передбачити психодіагностичні і психокорекційні методи, що спрямовувалися б на оптимізацію механізму гендерної ідентичності та пов'язану з ним систему сімейної комунікації.

Важливим фактором соціалізації дитини є система сімейних взаємин *“діти-діти”*. Суттєвий вплив на дитину здійснює кількісний склад сім'ї. Багатодітна сім'я – сприятливий фактор соціалізації. Дитина своєю поведінкою прагне наслідувати ровесникам. В механізмі соціалізації тут вкладається соціально-психологічний принцип більшої схильності відповідати прикладові схожого на нас індивіда, ніж несхожого. Дитина прагне до того, щоб бути сприйнятою не тільки батьками, а також своїми братами і сестрами. Бажання відпові-

дати братам і сестрам набуває виключно великого значення для дитини будь-якого віку. Тому взаємини між братами і сестрами в сім'ї є одним з вирішальних факторів соціалізації індивіда. Роль взаємостосунків між дітьми в сім'ї в психосоціальному розвитку дітей підкреслюється багатьма психологами. Виявлено прямий взаємозв'язок сіблінгової взаємодії з формуванням стилю поведінки особистості, її самосприйнятті і формуванні у неї Я-концепції. Ж. Піаже підкреслював важливість існування в соціалізації дитини "кооперативних відносин", які характеризують систему "діти-діти". Між рідними братами і сестрами в сім'ї встановлюються саме кооперативні стосунки, в яких індивіди пов'язані загальним походженням і рівнозначним функціонуванням. Встановлення відносин кооперації в структурі сіблінгової взаємодії впливає на усвідомлення існування інших точок зору і, відповідно, на розвиток самосвідомості.

Найбільш значимою характеристикою сіблінгової взаємодії є емоційний компонент. Сучасні психологи (О.О. Бодальов, М.Й. Боришевський, О.М. Леонтьєв, К. Роджерс та ін.) підкреслюють вплив на формування образу "Я" перш за все емоційних контактів з членами сім'ї. Співробітниками Інститута психології ім. Г.С. Костюка було проведено теоретико-методологічне дослідження (І.А. Дідук – захищено кандидатську дисертацію) ролі емоційного компоненту в сіблінговій взаємодії в умовах сім'ї. Було встановлено наступне:

- 1) Взаємодія дитини з сіблінгом є емоційно значимою для неї, хоча й поступається за значенням прихильності до матері, батька;
- 2) Значення сіблінгової взаємодії полягає в тому, що вона задовольняє потребу особистості в спілкуванні, в емоційній підтримці і активності;
- 3) Особливо інтенсивним є вплив сіблінгової взаємодії на процес соціалізації в ситуації відносин молодшої дитини до старшої, особливо сестри до брата;
- 4) Важливим фактором розвитку емоційних стосунків між дітьми є порядок народження дитини в сім'ї, а також її стать, які формують позицію дитини в сім'ї;
- 5) Порядок народження дітей, її стать, зумовлюють також характер відносин батьків до дитини. Так, батьки сильніше прив'язуються до дітей аналогічної статі і більш вимогливі – до протилежної. Більш активною є взаємодія старшої дитини і батька, а для молодшої – з матір'ю;
- 6) Позиція старшого або молодшого в сім'ї зумовлює індивідуальні особливості дитини, що пов'язано з необхідністю формування неповторної ідентичності. Старша дитина в сім'ї характеризується як самостійна, вимоглива до себе, схильна до очікувань особливого визнання. Для молодшої дитини характерно менший рівень самоконтролю, конформізм і відчуття своєї малоавторитетності;
- 7) Найбільш тісний зв'язок існує між старшими братами і молодшими сестрами, що дозволяє характеризувати цю діаду як ідеальну. Фактор вікової відмінності між дітьми в цьому випадку не має значення. Надалі черговість така: між старшими і молодшими братами, старшими і молодшими сестрами.

В останньому випадку спостерігається тенденція до більш позитивної взаємодії в парах дітей з різницею у віці в 4-5 років.

Найменший коефіцієнт емоційної взаємодії виявився між молодшими братами і старшими сестрами, особливо за умови, коли вікова різниця між ними складає 1-3 або 6-10 років. Така ситуація скоріш за все пов'язана з особливостями сімейного виховання і механізмами ідентифікації [4].

Отже, значення сіблінгової взаємодії в сім'ї полягає в прагненні дітей знайти один в одному емоційну підтримку, психологічну захищеність, схвалення, відчуття власної значимості, цінності. Сіблінгові взаємовідносини виконують адаптаційну функцію у формуванні особистості, адаптуючи її до нових умов середовища. Останнє особливо важливо у соціальній адаптації до школи. Психологічні дослідження показують, що досвід, отриманий від сіблінга дитині не може надати ніхто, навіть батьки. Відсутність у дитини спілкуватися з сіблінгом (братом чи сестрою) заважає розвитку у дитини самостійності, навичок спілкування, логічної аргументації своєї діяльності. Це пояснюється тим, що у спілкуванні дитини виключно з батьками і дорослими присутній фактор підпорядкування авторитетові, а відсутність в сім'ї конкуренції між дітьми стримує активізацію їх пізнавальної діяльності і розвиток вербальної мови. Різноманітність і емоційна багатогранність взаємодії між дітьми в сім'ї визначає формування у них як позитивного, так і негативного образу "Я". Загалом, в однодітній та маодітній сім'ї можливості дитини в формуванні позитивного об'єктивного образу "Я" менші. Отже, найбільш сприятливим фактором соціалізації особистості є багатодітна сім'я. Наявність сучасної сім'ї на малодітність – несприятливий фактор соціалізації особистості.

Насамкінець зазначимо, що історична проблемна ситуація в українському суспільстві склалася таким чином, що в багатьох випадках сучасна сім'я з точки зору міжпоколінської взаємодії характеризується суперечливими цінностями, яких дотримуються діти, батьки і старше покоління, що соціалізувалися в якісно відмінних соціально-економічних умовах і мають в багатьох випадках суттєві відмінності в життєвих настановах. Ситуація в сучасній сім'ї з точки зору взаємодії поколінь подібна тій, що в цілому в суспільстві, тобто – батьки проходять активний процес ресоціалізації, представники старшого покоління не змогли пройти ресоціалізацію. А діти, що виростили в перехідний період і для яких криза стала нормою, перебувають в суперечливій ситуації переборення радянських, відродження національних і активного впливу західних традицій. Тому їх ставлення до соціальної реальності буває суперечливим. Процес соціалізації протікає суперечливо, що відбивається на формуванні соціального типу особистості. В суперечливих умовах формується суперечливий, перехідний тип особистості. Цей перехідний тип зумовлено з одного боку, підсвідомим засвоєнням архетипів старого суспільства, яке знаходиться в агонії, а з другого – новим суб'єктивним життєвим простором з його новими прагненнями, домінуючими інтересами, цінностями і їх значеннями.

Одночасне існування в сьогоденній сім'ї суперечливих пластів цінностей, кожен з яких не являє собою чітко структурованої моделі, ускладнює процес соціалізації.

Список використаних джерел:

1. Андреева Г.М. Психология социального познания : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Г.М. Андреева. – Издание второе, перераб. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 288 с.
2. Алексеева М.И. Влияние стиля общения в семье на общительную и коммуникативную активность старшеклассников / М.И. Алексеева, Т.В. Лацубал // Психология педагогического общения : сб. н. тр. – Кировоград, 1991. – Т. 1. – С. 102-112.
3. Белинская Е.П. Социальная психология личности : учебное пособие для вузов / Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 301 с.
4. Дідук І.А. Специфіка взаємин між рідними братами і сестрами / І.А. Дідук // Психологія : зб. наук. праць КНПУ ім. М.П. Драгоманова. – 1999. – Вип. 3. – С. 181-190.
5. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг – СПб., 2000. – 988 с.
6. Москаленко В.В. Формування гендерної ідентичності підлітків в умовах сім'ї / В.В. Москаленко, В.Г. Романова // Проблеми загальної та педагогічної психології : Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2000. – Т. III. – Ч. 4. – С. 124-130.

В статье анализируются особенности взаимоотношений в семье, показано их влияние на процесс развития личности.

Ключевые слова: семья, социализация, эмоциональная депривация, позиция ребёнка в семье.

Social and psychological conditions of a family as the most important circumstance of the development of the personality are explored.

Key words: family, socialization, emotional deprivation, position of the child in the family, child and parents interrelations.

Отримано: 28.11.2010

УДК 159.952–053.5

О. А. Муляр

ОСОБЛИВОСТІ ДІАГНОСТИКИ РІВНЯ РОЗВИТКУ УВАГИ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

В статті розкриваються особливості діагностики рівня розвитку уваги молодших школярів у навчально-виховному процесі.

Ключові слова: увага, молодші школярі, навчальний процес, учбова діяльність.

На сучасному етапі розвитку суспільства визріла гостра необхідність невідпинно долати усталені стереотипи освіти, шукати нові ідеї задля створення школи самореалізації, життєтворчості, культурного виховання, в якій утверджується проєктивна, особистісно-зорієнтована педагогіка, де дитина і є головним пріоритетом і цінністю, суб'єктом культури і життя.

Саме початкове навчання є рушієм і фундаментом становлення всебічно розвиненої особистості. Зміни, що відбуваються у пізнавальній сфері дитини молодшого шкільного віку, мають надзвичайно велике значення для подальшого повноцінного

розвитку психіки. Одним із важливих чинників ефективної учбової діяльності та успішного особистісного становлення молодшого школяра є розвиток уваги, що є необхідною умовою пізнання навколишнього світу, самопізнання, усвідомлення і чіткого відображення навчального матеріалу та його міцного засвоєння.

Школа висуває вимоги до довільності дитячої уваги в плані уміння діяти без відволікань, дотримуючись інструкцій і контролювати одержаний результат. Розвивати і удосконалювати увагу так само важливі, як і вчити письму, лічбі й читанню. Залежність розвитку уваги від цілеспрямованої провідної діяльності виводить на перший план необхідність такої організації навчально-виховного процесу, яка б забезпечувала розвиток уваги, як психічного процесу разом із уважністю як рисою особистості молодшого школяра.

І тому ми вважаємо, що є необхідність глибшого дослідження уваги учнів молодших класів, так як вона зумовлюється тим, що у цьому віці уважність уперше формується як риса особистості, виявляючись у розвитку мимовільної, довільної і післядовільної уваги.

Проблемою розвитку та дослідження рівня розвитку уваги займались такі психологи А.І. Божович, М. Добринін, А.С. Виготський, А.Н. Леонтьєв, С.А. Рубінштейн, І.В. Страхов та багато інших.

Для сучасного учителя постає нагальна необхідність організації цілеспрямованої роботи з розвитку уваги в учнів, яка сприятиме покращенню результатів їх учбової діяльності та забезпечуватиме відповідний рівень функціонування пізнавальної сфери дітей.

Увага – одна з найдавніших проблем психології, яка завжди викликала у дослідників підвищений інтерес. Так М. Добринін писав, що увага це спрямованість і зосередженість психічної регуляції [1].

У сучасній психології увагу класифікують за різними критеріями. На основі аналізу психологічної літератури прийнято класифікувати наступні види уваги: за рівнем вольових зусиль: мимовільна, довільна, післядовільна. За особливостями об'єктів: зовнішня (сенсорна, слухова, зорова, рухова); внутрішня (інтелектуальна, мислительна). За формою організації: колективна, групова, індивідуальна. За своєчасністю до діяльності: передувача, випереджувальна, запізнена.

Отже, за характером цільового спрямування та за рівнем вольових зусиль вирізняють мимовільну, довільну і післядовільну увагу. Мимовільна увага виникає внаслідок зовнішніх причин, а також внутрішніх спонукань, спрямованості особистості. Особливо дієвим чинником активізації мимовільної уваги є пізнавальна потреба, елементарними формами якої розглядають зацікавленість та допитливість. Що сильнішою є пізнавальна потреба, то частіші зміни у стимулі викликать мимовільну увагу.

Довільну увагу називають ще активною і вольовою. Її психологічний зміст пов'язаний з виробленням мети діяльності та вольовим зусиллям. Даний вид уваги має суспільну природу і сформувалася в процесі праці. З її допомогою здійснюється регуляція активності, прогнозування, контроль і корекція діяльності. Вона розвивається в дитини в процесі виховання і самовиховання.

Післядовільна увага, будучи цілеспрямованою, виступає як спрямованість на кінцевий результат діяльності. Примусово викликати післядовільну увагу неможливо: шлях до неї лежить через захопленість справою, через пробудження інтересу до діяльності.

Увага обслуговує усі психічні процеси і є умовою їх виникнення і функціонування, характеризуючи динаміку їх перебігу.

Формування уваги у молодшому шкільному віці пов'язане із розвитком її властивостей. В учнів початкових класів зміни стосуються усіх видів і властивостей уваги. Збільшується її обсяг, школяр уже може діяти з кількома предметами. Зростає можливість розподілу уваги в зв'язку з автоматизацією багатьох дій дитини. Концентрація уваги молодшого школяра може бути достатньо інтенсивною, особливо під час виконання цікавих завдань. Увага стає більш стійкою. Це дає можливість виконувати під керівництвом учителя визначену роботу, навіть нецікаву [2]. Молодший школяр не відволікається, якщо розуміє, що справу потрібно довести до кінця, навіть якщо з'явилася приваблива перспектива. Підтримка стійкості уваги, фіксація її на об'єкті визначається розвитком допитливості, пізнавальних процесів.

Для більш обґрунтованого і точного вивчення властивостей уваги в психології використовують ряд методик, які дають змогу отримати емпіричні показники, дати їм якісну та кількісну оцінку. Для досягнення цілей дослідження ми обрали наступний діагностичний інструментарій.

Методика «Дослідження розподілу та переключення уваги» (П'єрона-Рузера в адаптації Р. Немова) [4]. Метою даної методики є визначення особливостей розподілу і переключення уваги.

Обладнання: бланк методики, секундомір.

Інструкція: Діти ознайомлюються із бланком методики, де розташовані різні геометричні фігури. На бланку є зображені геометричні фігури: квадрат, трикутник, коло, ромб, які чергуються у різній послідовності. За сигналом психолога необхідно розставити якомога швидше і без помилок у ці фігури такі знаки: у квадратах знак (+), у трикутниках (.), у ромбах (-), у колі (V). Дослід триває 2 хвилини.

Обробка та інтерпретація результатів

Підраховується загальний показник розподілу та переключення уваги за формулою: $S = 0,5 N - 2,8 п / 120$,

де S – показник розподілу та переключення уваги дитини; N – кількість переглянутих геометричних фігур, які продивилася дитина за час роботи і помітила відповідними значками; п – кількість помилок, допущених за час роботи. Помилками вважаються неправильно поставлені значки або геометричні фігури.

Опишемо ще одну методику «Переплетені лінії» [4], що має за мету визначити ступінь стійкості та концентрації уваги в умовах напруженої діяльності. Вона передбачає роботу досліджуваного з бланком зображувальних переплетених ліній. Початок кожної лінії має свій номер зліва, а кінці ліній пронумеровані справа. Нумери початку і кінця однієї і тієї ж лінії не співпадають. Дитині потрібно прослідкувати зоровим контролем за порядком ходу кожної лінії. За цього потрібно назвати номер початку лінії та її кінця. Необхідно фіксувати час, затрачений на увесь текст, а також зупинки, помилки. На виконання усього завдання дається 4 хвилини.

Обробка й інтерпретація результатів.

Можна фіксувати затрати часу на виконання всього завдання і для кожного етапу, враховуючи помилки, що відкриває мож-

лівість аналізу і оцінки властивостей уваги кожної особистості, впливу тренувань і втомлюваності, залежності від об'єктивних і суб'єктивних умов діяльності.

Відтак наведена вище перша методика потребує вміння працювати зосереджено, концентруючи увагу лише на даному об'єкті роботи. Нами було обстежено 10 дітей молодшого шкільного віку (з них 5 – діти 1 класу та 5 – 2 класу). В процесі виконання дітьми 1 класу були допущені більш значніші помилки, ніж дітьми 2 класу. Так, першокласники в середньому допустили 4 помилки, опрацювавши 34 знаки, а другокласники – 3 помилки, встигнувши опрацювати 51 знак. Тому можна сказати, діти другого класу краще справились з завданням, що підтверджує наукові факти. Також можна зробити ще один висновок, про те, що особливості вищої нервової діяльності як рухливість і швидкість суттєво впливають на розвиток уваги, її концентрацію. В індивідуальній роботі з дітьми, які гірше справились з завданням, потрібно надавати більше часу на виконання завдання, можливість зосередитись, сконцентрувати свою увагу.

Використання різноманітних діагностичних методик дає більш повну картину про особливості розвитку уваги і забезпечує валідність результатів. На основі їх даних можна зробити певні висновки.

Увага інтенсивніше розвивається через спеціальні психологічні і дидактичні вправи, які може використовувати у своїй роботі психолог і вчитель. Гарно розвинуті властивості уваги та її організація є важливим чинником, який насамперед обумовлює успішність навчання. Вчасно прийняті міри дозволяють попередити різного роду відхилення в розвитку уваги. З іншого боку взаємозумовленність у розвитку різних сторін психіки дитини дозволяє значною мірою оптимізувати розвиток за рахунок інтенсифікації сильних сторін через механізм компенсації.

Із метою запобігання неухважності потрібно дотримуватись певних умов організації навчальної діяльності дітей: нормальний темп уроку, чіткість і стислість пояснень, максимальна опора на активну мислительну діяльність дітей, бережливе ставлення вчителя до уваги дітей, використання спеціальних вправ та дидактичних ігор на спостережливість.

Важливим завданням розвитку уваги у процесі навчання є формування контрольної функції, тобто здатність контролювати свої дії і вчинки, перевіряти результати своєї діяльності.

Список використаних джерел:

1. Варій М.Й. Загальна психологія : підручник для студ. психол.: педагог. спеціальностей / М.Й. Варій – 2-ге видан., випр. і доп. – К. : Центр учбової літератури», 2007. – С. 365.
2. Практикум з курсу «Загальна психологія» : навчально-методичний посібник для студентів денної та заочної форми навчання факультету підготовки вчителів початкових класів / упорядник О.Б. Кізь. – Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2009. – 120 с.
3. Психологічна енциклопедія / О.М. Степанов. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.
4. Психодиагностический комплекс методик для определения уровня развития познавательной деятельности младших школьников : учеб.-метод. пособ. – М. : Когнито-центр, 1996. – 72 с.

В статтє раскрываються особенности диагностики ровня развития внимания младших школьников в учебно-воспитательном процессе.

Ключевые слова: *внимание, младшие школьники, учебный процесс, учебная деятельность.*

In this article are analysis psychological peculiarities of the diagnostic to the development level of the regard in the junior school from the class-action.

Key words: *regard, junior school children, school process, class-action.*

Отримано: 18.12.2010

УДК 87.717+241.631

А. В. Олійник

ЧИННИКИ СУЇЦИДАЛЬНОСТІ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇЇ ПСИХОПРОФІЛАКТИКИ У СЕРЕДОВИЩІ СУЧАСНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Розв'язання вкрай болючої проблеми суспільства – зростання суїцидальності у середовищі сучасного студентства потребує поглибленого аналізу причин та пошуку найбільш ефективних засобів її психопрофілактики.

Ключові слова: *суїцидальність, студентська молодь, психопрофілактика, духовність, віра в Бога.*

Зростання чисельності суїцидальних дій у середовищі особливо вразливої до соціальних негараздів молоді «студентського віку» викликає серйозне занепокоєння науковців, адже йдеться про майбутнє нашого суспільства.

Вживане у психології поняття «студентський» вік, як зазначає Б.Г. Анан'єв, охоплює вікові межі від 17-18 до 35-40 років. Даний період відображає соціалізаційний критерій періодизації, оскільки його головними ознаками є завершальний етап освіти, основна стадія спеціалізації (професіоналізації), момент «старту» діяльності, засвоєння соціальних функцій та ролей [1, с.35].

Студентству, в силу життєвої недосвідченості, притаманна особлива кризова насиченість, пов'язана з потребою у швидкому особистісному та професійному самовизначенні (особливо у віці від 17-18 до 23-25 років). Це важливий період у житті людини, протягом якого відбувається її ціннісне становлення, вимальовується проекція пошуку головних напрямків самореалізації на інших вікових етапах – пора створення «філософії життя» як прагнення до абсолютних цінностей, несумісних із цінностями реального світу [2; 3].

Зіткнення абстрактних уявлень студентської молоді з реальними цінностями сьогодення часто стає травматичним і навіть суїцидонебезпечним: втрата соціальних зв'язків, депресії, фрустрації, алкоголізм, наркоманія, невдачі у навчанні, конфлікти з рідними, однолітками, страх перед майбутнім, самотність, розчарування у коханні, втрата сенсу життя і професійних перспектив – нинішня молодь, на відміну від старшого покоління, поставлена в подвійні екстремальні умови, вихід з яких може бути непередбачуваним

і неконтрольованим. Кризові процеси в економіці та суспільному житті спричинили нову соціальну ситуацію розвитку особистості: молоді люди з властивими їм емоційною нестійкістю, імпульсивністю, високою навіюваністю, опинились у складних умовах самовизначення, в ситуації незадоволення значущих соціальних потреб, що породило зростання соціально-дезадаптованої поведінки.

Серед основних чинників суїцидальної поведінки студентської молоді науковці виділяють:

- серйозні сімейні проблеми (психічні відхилення у батьків, розлучення, часті лайки, фізичне і сексуальне насильство, батьківська байдужість чи надмірна авторитарність та ін.);
- соціальна ізоляція (вимушене тривале перебування в умовах обмежених стосунків та цілковита відсутність соціальних контактів);
- самотність (породжена розчаруванням у людях, втратою соціальних контактів, груповим неприйняттям);
- втрата особистісно значущих стосунків (смерть близьких, розрив відносин із коханою людиною та ін.);
- внутрішньоособистісний конфлікт між статусом і домаганнями;
- проблеми, пов'язані з навчанням у вищому навчальному закладі;
- проблеми із працевлаштуванням, складне фінансово-економічне становище;
- проблеми зі здоров'ям (венеричні зараження, СНІД, невиліковні злоякісні захворювання, каліцтво, серйозні тілесні вади та ін.);
- алкоголізм, наркоманію;
- психологічне насильство з боку лідерів тоталітарних сект і деструктивних культів (у доктрині багатьох із них ідея самогубства як досягнення вищого духовного стану посідає значне місце).

Поглибленню життєвої невдоволеності у студентства може сприяти власне сам перебіг навчального процесу з його типовими стресами та випробуваннями. Серед найбільш типових криз, пов'язаних із навчанням у вищому навчальному закладі Н. Хазратова виділяє:

- кризу адаптації до умов навчання у ВНЗ (1 курс);
- кризу “середини” навчання (2-3 курси), найбільш поширеною “симптоматикою” якої є розчарування у навчанні загалом, в обраному фаху, у власних перспективах та можливостях – вона є особливо небезпечною за своїми наслідками, адже за певних негативних умов може відбуватися втрата сенсу життя, що є потужним чинником формування суїцидальних тенденцій;
- кризу завершення навчання і переходу в інший соціальний статус (5 курс - початок трудової діяльності);
- кризу відрахування із вузу, яка створює депривацію такого необхідного у 20-річному віці почуття приналежності [6].

Аналіз мотивів суїцидальної поведінки у середовищі сучасної студентської молоді підводить до висновку, що даний життєвий період є «найсприятливішим» для здійснення самогубства – час, коли особистість звертається до визначення сенсу життя та переглядає його цінності.

На нашу думку, глибинні витоки кризових станів сучасної молоді – результат спотворених суспільних цінностей. Некрофільські тенденції сучасного світу суперечать утвердженню цінності жит-

тя. Надмірна міжособистісна конкуренція, психологічне та фізичне насилля в сім'ї, навчальному закладі, пропаганда жорстокості на телевізійних екранах, хибна ідентифікація з лідерами деструктивних культів і тоталітарних сект – корелює з поширенням агресії, формуванням суїцидальних тенденцій.

Як неможливо дати універсальне пояснення причин самогубства, так і неможливо виокремити єдині чинники, що рятують людину від цієї думки. Серед деяких антисуїцидальних чинників (установок і переживань, які перешкоджають реалізації суїцидальних намірів) як соціально-психологічних орієнтирів, необхідних для повноцінного життя людини у соціумі, позбавленого потреби у самогубстві, В.П. Москалець називає постійний пошук сенсу життя, орієнтацію особистості на альтруїстичні цінності, високі ідеали, духовну активність, статусно-рольову відповідність, групове визнання, комунікативну активність, вияв комунікативних якостей, які забезпечують адекватне сприйняття соціально-психологічної реальності, знання власного комунікативного потенціалу і вміння його використовувати тощо. Особливо значущою у врятуванні від самогубства, на думку В. Москальця, є роль духовності. Це обумовлюється тим, що в катастрофічні, нестабільні історичні епохи міцність і стійкість людини визначається лише її духовним закоріненням у вічність, вірою, надією і любов'ю [5, с.143-144].

В.В. Рибалка до чинників, які безпосередньо протидіють суїцидальним тенденціям та створюють особливий імунітет антисуїцидальної міцності особистості відносить: формування сенсу життя, життєвої перспективи, міцних зв'язків із близькими, сім'єю, суспільством, природою, адаптованість, інтегрованість з людьми і суспільством; наявність особистісних рис, які сприяють спілкуванню з людьми, – щирості, доброзичливості, взаєморозуміння, емпатійності, приязні; віру в Бога, у божественні цінності Всесвіту і Вічності; підвищення значущості особистості у кризових ситуаціях, інтелектуальний опір смерті, у тому числі і самогубству; піднесення цінності людини як вершини еволюційно-генетичного процесу і носія генетичного і культурного багатства людства і Всесвіту; піднесення цінності особистості як концентра історико-культурного процесу; піднесення цінності життєвого шляху людини як невід'ємного складника історико-культурного поступу людства [4, с.12-13].

Молодим українцям необхідні ідеали, які відкривали б їм красу сенсу життя, були спрямованими на щось значно вище, ніж особистісні інтереси, обмежені власним егоїстичним «Я», що суперечить думкам про самогубство. Необхідно формувати молоді не лише фізично здоровою, але й духовно сильною, зі стійкою активною життєвою позицією – тільки за таких умов вона спроможна буде гідно зносити негаразди, що й буде її захистом від життєвого болю. Такою надпотужною життєствердною силою у протидії аутодеструктивним проявам сучасної студентської молоді є релігійна віра з її могутнім антисуїцидальним потенціалом, віра в Бога, спроможна зберегти сенс людського існування у найскрутніші життєві хвилини.

Список використаних джерел:

1. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста / Б.Г. Ананьев // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – 1974. – С. 3-15.

2. Кон И.С. Психология ранней юности : книга для учителя / И.С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.
3. Кон И.С. Психология юношеского возраста : [учеб. пособ.] / И.С. Кон. – М. : Просвещение, 1979. – 175 с.
4. Психологічна профілактика суїцидальних тенденцій в учнівській молоді: метод. рекомендації / В.В. Рибалка. – К. : ІПППО АПН України, КФ ВМУРоЛ «Україна», ПП Щербатих О.В., 2007. – 68 с.
5. Психологія суїциду : посіб. / [ред. В.П. Москальця]. – К. : Академвидав, 2004. – 288 с.
6. Хазратова Н. Психологічні проблеми та особистісні кризи студентського віку / Н. Хазратова ; ред. Т.М.Титаренко // зб. наук. статей. – 2001. – С. 14-23.

Решение крайне болезненной проблемы общества - рост суицидальности в среде современного студенчества требует углубленного анализа причин и поиска наиболее эффективных средств его психопрофилактики.

Ключевые слова: *суицидальность, студенческая молодежь, психопрофилактика, духовность, вера в Бога.*

The pain problem of growing of students' suicides demands the analysis of reasons it, search of effective methods of its prophylaxes.

Key words: *suicide, students, psyche prophylaxes, spiritual, religion.*

Отримано: 24.12.2010

УДК 17.022:005.57

Т. І. Пастухова

ЕТИКА ТА КУЛЬТУРА СПІЛКУВАННЯ В БІЗНЕСІ

Хороші менеджери не тільки роблять гроші, але й створюють сенс існування для людей (Р. Уотермен).

Ключові слова: *Ділова етика, етика бізнесу, етичний кодекс, мораль, цінності, моральні норми, моральна культура, моральна культура спілкування.*

Етика – це уявлення про правильну або неправильну поведінку під час досягнення конкретної цілі [5, с.394]. Ділова етика – це система загальних етичних норм і правил поведінки суб'єктів підприємницької діяльності, їх спілкування і взаємодії. Вона виявляється як на мікрорівні – це моральні відносини в організаціях, так і на макrorівні – це моральні відносини між суб'єктами господарської діяльності. Ділова етика регулює відносини бізнесмена, підприємця, менеджера зі своїми партнерами, конкурентами, клієнтами, працівниками тощо. З огляду на неї відбувається [2, с.14-16]:

- регулювання відносин між економічними суб'єктами ринку на підставі виконання договірних зобов'язань та дотримання права. Йдеться про виконання сторонами контрактних зобов'язань, покриття збитків партнеру в разі заподіяння шкоди, запобігання порушенням ділової практики та вільної конкуренції; додержання правил та норм, що стосуються реклами, використання товарних знаків, прав захисту промислової власності, спра-

ведливих умов здійснення спільної підприємницької діяльності. Окремі норми ділової етики включаються в умови договорів, як наприклад: сумлінне виконання зобов'язань, дотримання інтересів контрагента, умов договору, розумні дії та ін.;

- виконання норм та правил державного регулювання, що встановлюють заходи контролю з боку держави за додержанням законодавства, стандартів, постанов та розпоряджень з конкретних питань підприємницької діяльності. Повага до закону є одним з найважливіших життєвих принципів, яким повинен керуватися бізнес, бо він може нормально розвиватися тільки в правовій державі на основі розвинутого законодавства. Водночас держава повинна сприяти підвищенню етичних норм та культури бізнесу стимулюванням чесності, сумлінності і порядності та покаранням за порушення моралі відповідними санкціями;
- регулювання відносин бізнесу із споживачами. Йдеться про сумлінне ставлення до споживача. Реклама повинна мати чесний та достовірний характер, а також задовольняти вимоги споживачів щодо кількості, якості, асортименту, новизни, технічних характеристик товарів, що випускаються на ринок. Передбачається обов'язкове дотримання стандартів та вимог щодо сертифікації продукції, забезпечення інтересів споживачів;
- відносини бізнесу із суспільством. Передбачається, що керівники зобов'язані приймати рішення і здійснювати дії, спрямовані на підвищення рівня життя як працівників самої організації, так і суспільства загалом;
- культури ділового партнерства – дотримання партнерських відносин, побудованих на довірі, добропорядності, чесності, почутті обов'язку, вмінні тримати своє слово; виключення обману, безвідповідальності, зловживань довірою партнера та ін., а також забезпечення етичного ставлення підприємця до своїх працівників, повага до людей та почуття гуманності.

Люди, як правило, починають спілкуватися з якоюсь приво-ду. При цьому їхні дії спрямовані на предмет спілкування, який визначає його сутність, дає змогу визначити спрямованість спілкування. Існує, наприклад, спілкування інтимне, професійне, ділове та ін. Предметом нашого аналізу є ділове спілкування.

Змістом ділового спілкування є “діло”, з приводу якого виникає й розвивається взаємодія. У літературі виокремлюються такі характеристики ділового спілкування: співрозмовники є особистостями, значущими одне для одного, вони взаємодіють з приводу конкретного діла, а основне завдання такого спілкування – продуктивна співпраця [3]. На думку деяких учених, спілкування слід вважати діловим, якщо його визначальним змістом є соціальне значуща спільна діяльність [10]. Інші вважають, що ділове спілкування – це усний контакт між співрозмовниками, які мають необхідні для цього повноваження і ставлять перед собою завдання розв'язати конкретні проблеми [9].

Під час ділового спілкування легше встановлюється контакт між людьми, якщо вони говорять “однією мовою” й прагнуть до продуктивного співробітництва. При цьому засадами культури їхнього спілкування є етичні норми та ритуальні правила діло-

вих взаємовідносин, знання й уміння, пов'язані з обміном інформацією, використанням способів і засобів взаємовпливу, взаєморозуміння. Велике значення має моральний аспект ділового спілкування. У професійній діяльності люди намагаються досягти не лише загальних, а й особисто значущих цілей. Але в якій саме спосіб? Завдяки власним знанням і вмінням чи використанням Іншого? Егоїзм у стосунках між людьми може їх порушити.

Етика ділового спілкування базується на таких правилах і нормах поведінки партнерів, які сприяють розвиткові співпраці. Передусім ідеться про зміцнення взаємодовіри, постійне інформування партнера щодо своїх намірів і дій, запобігання обману та невиконанню взятих зобов'язань. У деяких зарубіжних корпораціях і фірмах розроблено кодекси честі для службовців. Доведено, що бізнес, який має моральну основу, є вигіднішим і прогресивнішим.

Професійне спілкування формується в умовах конкретної діяльності, а тому певною мірою вбирає в себе її особливості, є важливою її частиною, засобом цієї діяльності. У професійній культурі спілкування можна виокремити загальні норми спілкування, що зумовлюються характером суспільного ладу і ґрунтуються на здобутках минулого і сучасного. Водночас ця культура має індивідуальний характер і проявляється у способах спілкування, що їх обирає суб'єкт у певних ділових ситуаціях щодо конкретних людей.

“Що таке культура спілкування?” Так, культура поведінки, культура мовлення і мови, культура спілкування в житті найчастіше постають у єдності. Проте людина, ввічливо та доброзичливо звертаючись до інших, може вживати слова, порушуючи граматичні правила. Іноді її дії начебто відповідають нормам поведінки, прийнятим у цьому суспільстві, однак успішно спілкуватися вона не може, тому що не розбирається у психології, психічному стані людей, особливостях їх темпераменту, характеру тощо. Тому вона і не може знайти такі способи і засоби спілкування, які б найбільшою мірою відповідали ситуації. Культуру спілкування найчастіше плутають з культурою мовлення. Дослідження генезису спілкування показали, що воно передє мовленню, тобто з наукового погляду це, безсумнівно, різні феномени. Культура мовлення – це здатність використовувати оптимальні для конкретної ситуації мовні засоби. Система ритуалів і відповідних словесних формул, яка вживається з метою встановлення контакту та підтримки доброзичливої тональності спілкування, становить мовленнєвий етикет. Водночас етикет – це сукупність правил поведінки, що регулюють зовнішній вияв людських взаємин, поведінку в громадських місцях, манери та стиль одягу.

У міжнародній комерційній практиці етика бізнесу – це сукупність норм і правил, розроблених і прийнятих на багатосторонній основі, які визначають відносини між господарськими суб'єктами різних країн, що виступають контрагентами в міжнародних угодах. З міжнародних етико-правових норм повинні виходити багатосторонні угоди, резолюції, декларації, документи, що виробляються міжнародними економічними організаціями (як міжурядовими, так і позаурядовими), до яких приєдналася країна – учасниця міжнародної угоди. Оскільки міжнародний бізнес має на увазі як ділові операції між фірмами, що виступають як незалежні

суб'єкти ринку, так і внутрішньофірмові операції, які здійснюються в межах транснаціональних корпорацій (ТНК), що розташовані в різних країнах і взаємодіють між собою, то регулювання етико-правових відносин охоплює міжнародну комерційну практику в цілому і всі види операцій, які здійснюються фірмами [2].

Джим Коллінз у книзі “Від хорошого до великого” писав: “поєднуючи культуру дисципліни з етикою підприємництва, ви отримуєте магію видатних результатів” [4]. На жаль, доводиться констатувати, що серед тих, хто сьогодні займається бізнесом, є чимало таких, хто перебуває у суперечності із законодавством та етичними вимогами. Тому бізнесова діяльність у свідомості людей погано пов'язується з мораллю, етикою та культурою. Однією з причин є тотальна криза довіри як морально-психологічної основи ділових взаємин [1, с.86-124]. Згідно з проведеними опитуваннями 65% респондентів вважають, що загальний рівень ділової етики в Україні за останніх десять років знизився. Серед сумнівних видів ділової активності, що дедалі частіше застосовуються, опитувані назвали хабарі, підробку документів, неправильні фінансові звіти, маніпулювання, цінову змову. 80% населення України негативно оцінюють роботу чиновників, вважають їх хабарниками. А понад 40% респондентів зазначили, що начальство змушує їх робити те, що вони вважають неетичним. Наше суспільство має цинічний погляд на етичні стандарти й норми управління, бо всі знають, що керівниками іноді доводиться поступатися моральними принципами у своїй діяльності. Проте декого це зовсім не шокує, а дехто вважає це невід'ємною частиною бізнесу [7, с.113]. На запитання, що треба робити, щоб досягти успіху в бізнесі, молоді люди в основному відповідають так: “брехати”, “не мати совісті”, “виявляти нагайсть” [8, с.98].

У зв'язку з цим, чи можна говорити про етику бізнесу? Іноді кажуть, що поняття “етика бізнесу” є оксюмороном (поняття, введене П. Друкером), тобто суперечливим у самому поєднанні слів, протилежних за своїм значенням (типу “мокрый вогонь” або “гарячий сніг”) [5]. До того ж про яку культуру” про яку етику можна говорити в умовах жорсткої конкуренції, боротьби за виживання, пресингу з боку владних структур? На жаль, у нашому суспільстві бізнес-діяльність асоціюється з жорсткою поведінкою щодо один одного. Проблема полягає у тому, що те, що є благом для одного, не завжди буде благом для другого. У такому разі виникає своєрідна моральна суперечка, коли кожна із сторін вважає свою (і тільки свою!) позицію правильною. Але ж на рівні здорового глузду ми розуміємо, що економіка може бути ефективною, бізнес успішним тільки тоді, якщо його учасники керуватимуться загальнолюдськими моральними цінностями. Хто ж захоче мати справи, тим паче довгострокові відносини, з партнерами, яким не можна довіряти? Тому менеджерам для успішного бізнесу необхідно формувати імідж “хорошого”, надійного партнера. І ті, хто це розуміють, докладають багато зусиль та коштів для створення позитивного іміджу і його постійного підтримання, щоб партнери по бізнесу та клієнти ставилися до них з довірою. Якщо ж повсякденні дії не відповідають такому іміджу, то рано чи пізно партнери підуть геть, клієнти втратять довіру. Наслідком цього може стати банкрутство організації.

Говорячи про етику бізнесу, відомий менеджер Джордж Сорос у книзі “Криза світового капіталізму” пише, що сучасне суспільство страждає від гострої нестачі загальнолюдських цінностей і що ринкові цінності проникли в такі галузі суспільства, які раніше керувалися неринковими відносинами (наприклад, політику, право, медицину, освіту тощо), і накладають на них, а також на міжособистісні взаємини свій відбиток. Особливо це виявляється в країнах з перехідною економікою, де моральні норми іноді розглядаються як перешкода для досягнення прибутків, а соціальні цінності поступаються ринковим. Коли ж мотив прибутку підноситься до рівня морального принципу, то починає процвітати корупція. Тоді компанії, що створюються, наприклад, у галузі охорони здоров'я, працюють не заради спасіння життя людей, а для того, щоб отримувати прибуток. А найгіршим є те, що в такому суспільстві про людей судять не за їх чеснотами, діловими і розумовими здібностями, а за тим, скільки грошей вони приносять. “Зведення прибутку в ранг етичного принципу – це найбільша помилка людства, – пише Дж. Сорос, – а підміняти меркантильними цінностями всі інші – означає штовхати людство в напрямі небезпечного дисбалансу і подавляти всі людські сподівання” [11].

В бізнесі одним із основних моментів, що визначають його успішність, вважається вміння вести комерційні переговори. Вони є елементом ділового спілкування, яке пронизує усю сферу професійної діяльності. Без ефективного спілкування немислимо сьогодні успішне ведення справ, отримання хороших прибутків. Знання психологічних основ спілкування необхідно використовувати не тільки в розмовах з потенційними споживачами або постачальниками продукції, а й з співпрацівниками своєї компанії – колегами, підлеглими, вищестоящим керівництвом.

Список використаних джерел:

1. Введение в практическую психологию / под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьевой. – М., 1996.
2. Герчикова И.Л. Деловая этика и регулирование международной коммерческой практики / И.Л. Герчикова. – М., 2002.
3. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения / А.Б. Добрович. – М., 1987.
4. Коллинз Дж. От хорошего к великому. Почему одни компании совершают прорыв, а другие нет... / Дж. Коллинз ; пер. с англ. – М., 2001.
5. Кордуэл М. Психология: А – Я : словарь / М. Кордуэл ; пер. с англ. – М., 2002.
6. Котусенко В. Що таке етика бізнесу?. – Режим доступу: <http://www.management.com.ua/strategy/str026.html>.
7. Лунева О.В. Психология делового общения / О.В. Лунева, Е.А. Ворошилова. – М., 1980.
8. Макеева В.Г. Культура предпринимательства : учеб. пособие / В.Г. Макеева. – М., 2002.
9. Мищич П. Как проводить деловые беседы / П. Мищич ; пер. с серб.-хорв. – М., 1987.
10. Палеха Ю.А. Ділова етика : навч. посіб. / Ю.А. Палеха. – 4-е вид. – К., 2002.
11. Сорос Д. Кризис мирового капитализма. – Режим доступу: <http://capitalism.narod.ru>.

Хорошие менеджеры не только делают деньги, но и создают смысл существования для людей (Р. Уотермен).

Ключевые слова: деловая этика, этика бизнеса, этический кодекс, мораль, ценности, моральные нормы, моральная культура, моральная культура общения.

Good managers make money not only, but I create sense of existence for people. (Uotermen)

Key words: business ethics, business ethics, ethics code, moral, values, moral norms, moral culture of intercourse.

Отримано: 23.12.2010

УДК 37.015.31:17.022.1

Ю. В. Подкопцева

МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ЯК СОЦІАЛЬНА ОРІЄНТАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ

В даній статті розглядається моральне виховання як соціальна орієнтація особистості. А також вказується важливість даної проблематики та виділені основні групи моральних якостей.

Ключові слова: моральність, виховання, формування, соціальність, особистість, ідеал, поведінка, духовність, свідомість, школа, відносини, розвиток, цінності.

Вивчення психологічних особливостей морального виховання заслуговує особливої уваги вже тому, що воно залежить від знання внутрішнього світу людини, індивідуальної своєрідності емоційних станів особистості та повинно враховувати логіку морального розвитку. Разом з цим моральне виховання у меншій мірі, ніж інші види виховання, піддається тренажу, управлінню, спеціально організованим вправам у виконанні вимог, що пред'являються до людини.

Актуальна проблема моральних переконань представляє значний інтерес для багатьох наук, зокрема для філософії, етики, соціології, педагогіки, психології. Проте слід визнати, що в психології проблема моральних переконань до теперішнього часу досліджена недостатньо. Значно ширше представлена вона у ряді інших наук, перш за все у марксистсько-ленінській філософії і етиці. Тому основними джерелами теоретичного аналізу, початкових методологічних і методичних посилань, побудови гіпотетичної моделі структури морально-етичних переконань, окрім психолого-педагогічних досліджень, можуть служити роботи по філософії і етиці.

Поміж пріоритетних завдань молодій Українській державі чи не найголовнішими є збереження незалежності, захист соціальних інтересів свого народу та виховання високоморальної, духовно багаті особистості, патріота-громадянина. Причому без реалізації останнього завдання втрачають сенс два попередні.

В умовах державотворчого процесу в Україні моральність є механізмом гармонізації особистих і суспільних інтересів. Тому сьогодні йде активний різнобічний пошук нової моральної стратегії в численних ланках громадянського суспільства, державних структурах, сім'ї.

Свого активного соціального значення моральні цінності набувають тоді, коли вони стають здобутком більшості, включаються в практичні відносини людей, проймають їхні свідомість і почуття. Не випадково в державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття») виховання моральності визначається як одне з головних завдань розбудови демократичного суспільства.

Однак педагогічне осмислення і практична реалізація цієї проблеми гальмуються неоднозначними, а часом і діаметрально протилежними поглядами етичної науки на природу, специфіку та роль моралі в суспільстві. Камінь спотикання лежить у площині розуміння суті і функцій моралі. Одна група авторів стоїть на тих позиціях, що мораль – це форма суспільної свідомості, а основна її функція – регулятивна (авторитарна етика). Найбільш докладно означені ідеї представлені у працях О.В. Дробницького.

На даному етапі розвитку етичної науки дедалі більших значущості й поширення набувають погляди Ю.М. Смоленцева, А.І. Титаренка, В.Н. Щердакова, Ф.Н. Щербака та інших вчених, які розглядають мораль як унікальний спосіб духовно-практичного освоєння світу людиною (гуманістична етика) [1, с.3].

Значний внесок у розробку питань моралі, її структури, структури моральної свідомості, педагогічної моралі зробили О.Ф. Голуболін, 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. Коломинським, а також педагогами О.В. Киричуком, Л. Грицюком, О.В. Мудриком, А.Т. Куракіним, Л.І. Новоковою, 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.

Розробка критеріїв етичного розвитку привертає багато радянських дослідників (А.В. Зосимовський, І.С. Марьенко, 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.

Мета даної статті полягає у дослідженні проблеми морального виховання як соціальної орієнтації особистості, адже моральність – це результат освоєння моралі, виражений у поведінці.

Моральність означає реальний стан моральної свідомості, стосунки, вчинки людей, тобто те, що є, на противагу тому, що мало було б бути. Моральність виступає внутрішньою ціннісною основою духовності, культури суб'єкта, яка спрямовує людську активність на утвердження самоцінності особистості, усвідомлення обов'язків людини перед іншими людьми, перед Батьківщиною, суспільством, природою. У ставленні до особистості моральність виступає метою, перспективою її вдосконалення і, насамкінець, вимогою.

Особливого значення в моральній регуляції набуває формування в кожній особистості здатності самостійно визначати свою лінію поведінки без зовнішнього контролю, спираючись на такі етичні категорії, як совість, почуття власної гідності, честь та ін.. Адекватною формою моральної регуляції є саморегуляція, моральної оцінки – самооцінка, морального виховання – самовиховання.

Моральність є основою, базовим компонентом духовного світу особистості. Цей феномен можна віднести до загальнолюдських цінностей, оскільки існують універсальні і вічні основи духовного світу особистості [1, с.7-8].

Моральне виховання покликане виробити у підростаючого покоління тверді моральні переконання і навички поведінки, підготувати борців за ідеали, соціальний прогрес та затвердження моральних принципів. Важливо, щоб морально розвинена особистість була вільною від гніту старих моральних звичок і правильно орієнтувалася у виборі високоморальних форм поведінки сучасних умов життя.

Завдяки цілеспрямованому моральному вихованню у дітей та молоді формуються необхідні високі моральні якості, передаються їм найбільш прогресивні, соціально цінні принципи моральності.

Основним засобом морального виховання являється організація життя та діяльності учнів у колективі, яка найбільш благотворно впливає на соціальне формування особистості.

Отже, найважливішою умовою морального виховання в школі є колектив. Тільки у щоденному спілкуванні із товаришами та іншими людьми, в процесі досягнення спільної мети учні можуть глибоко усвідомити норми нашої етики, виробити в собі громадянську свідомість, погляди, переконання, навички і звички суспільної поведінки. Громадська думка, що виникає у колективі, є чинником, який сприяє моральному вихованню і самовихованню учнів.

Продумана виховна робота з її конкретним і глибоким змістом сприяє розвитку особистості у цілому. Моральний образ не може формуватися по частинах. Ця особливість зумовлює необхідність відомої концентрації у моральному вихованні. Моральні якості учнів формуються протягом усіх років перебування їх у школі, і з кожним роком обсяг і міцність якостей збільшуються. Ті чи інші акценти вихователів при формуванні будь-яких окремих моральних якостей у школярів в кінцевому результаті позначаються на моральному вдосконаленні особистості в цілому.

Успіх морального виховання, як і виховання взагалі, залежить від врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів. У практиці багатьох шкіл складається певна система морального виховання. Вона передбачає поступове підвищення вимог до школярів в залежності від їх віку, ускладнення різноманітних видів діяльності.

Робота вчителя буває найбільш плідною при всебічному врахуванні особливостей кожного учня – темпераменту, характеру, складу розуму, морального досвіду, фізичного стану.

На формування морального вигляду, громадянської зрілості впливає буквально все, із чим так чи інакше взаємодіє вихованець.

Отже, формування моральності особистості учня здійснюється не автоматично, а шляхом цілеспрямованої і систематичної виховної роботи школи і сім'ї, шляхом самовиховання, яке пов'язане із високим рівнем розвитку самокритики. Боротьба

школяря зі своїми недоліками, що поєднується з впливом громадської думки і контролю учнівського колективу, стає закономірністю формування його морального обличчя.

У педагогічній теорії та практиці знайшли найбільшого поширення два різні підходи до процесу морального виховання учнів: інтелектуалістичний, де першорядне значення надається озброєнню школярів моральними знаннями, і поведінковий, коли головна увага звертається на вироблення моральних навичок і звичок поведінки, на накопичення ними морального досвіду життя в тій чи іншій соціальній групі.

Також в історії педагогіки зустрічалися й інші підходи до проблем формування особистості школяра. Так, у минулому під впливом відомого «біогенетичного» і «соціогенетичного» підходу вважалося, що моральне виховання – це виключно процес саморозвитку особистості або процес придбання індивідуального досвіду.

У 60-х роках з'явилася «культурницька» тенденція побудови процесу морального виховання. Організацію вільного часу – клубну діяльність школярів деякі педагоги вважали головним засобом морального виховання.

Якщо при інтелектуалістичному підході до процесу морального виховання переоцінюється роль моральних знань, то при поведінковому вони, навпаки, недооцінюються. У своїй роботі деякі вчителі фактично ігнорують теорію моралі, стають на позиції емпіризму, схиляються перед будь-якою діяльністю, вводять в життя дитячих колективів зайву регламентацію. У цих умовах поведінка учнів складається в залежності від тієї чи іншої ситуації, а не в залежності від морального переконання.

Адже, навіть, наявність моральних знань по-різному може позначитися на поведінці школярів: в одному випадку вони позитивно впливають на поведінку, а в іншому – виявляються нейтральними або малодійовими. Моральні знання, що не стали переконаннями, іноді призводять до пристосовництва; в той же час відсутність моральних знань породжує безпринципність поведінки.

При плануванні процесу морального виховання важливо враховувати відносини як сукупність залежностей і зв'язків між людьми, як складові, за влучним висловом А.С. Макаренка, «істинний об'єкт педагогічної роботи». При науковому аналізі і висвітленні різних сторін процесу морального виховання необхідно звертати серйозну увагу на вивчення моральних відносин, що виникають у діяльності і спілкуванні та дають можливість більш глибоко розкривати їх сутність. Моральні відносини можуть бути об'єктивними, які складаються незалежно від свідомості школярів, і суб'єктивними – особистісними. У цих відносинах своє вираження знаходить певний характер поведінки і спілкування учнів, їх погляди, переконання та орієнтації.

Вирішуючи питання про формування морального обличчя школяра, передові вчителі-вихователі підходять до даної проблеми з точки зору об'єктивної дії на особистість всієї системи суспільних відносин (виробничих, політичних, ідеологічних, правових, моральних, побутових, сімейних та ін.) і його власних відносин до життя, його конкретної участі як суб'єкта у розвитку суспільних відносин. Повсякденне життя школярів, їх діяльність, по-

ведінка, взаємодія з дорослими – все це визначається суспільними відносинами [6, с.15-23].

Ф. Енгельс підкреслював, що «люди завжди черпають свої моральні погляди, в останню чергу із практичних відносин» [3, с.95].

Отже, проблема єдності моральної свідомості, моральних цінностей і поведінки досить тісно пов'язана з розв'язанням завдань рівня досконалості морально розвиненої особистості. Тому важливим є і питання про зміст моральних якостей. Зважаючи на те, що моральні якості визначають соціальну спрямованість особистості, необхідно, щоб вони стали дієвими. Моральні якості необхідно наповнювати вольовим змістом і спрямованістю. За таких умов, безперечно, може бути сформована дієва мораль, яка визначає стійку лінію поведінки особистості молодого людини.

Психологи визнають два основні способи регулювання поведінки людей: зовнішнє регулювання, яке базується на моральних нормах – у відповідності громадській думці і внутрішнє регулювання, яке базується, перш за все, на моральній свідомості, моральності мотивів, добровільної поведінки. Індивід має свідомо виконувати певні обов'язки, які потребують від нього певних моральних вчинків.

Внутрішня моральна свідомість кожного окремого індивідуума ґрунтується на його моральних якостях. Поєднання різних за функціями моральних якостей можна розглядати як своєрідний механізм поєднання моральної свідомості і поведінки особистості.

Виділяють п'ять основних груп моральних якостей:

- перша група – світоглядна переконаність, цілеспрямованість, обов'язок, відповідальність, гуманізм, патріотизм, інтернаціоналізм, які у сукупності забезпечують громадянську спрямованість. Саме ця група забезпечує зміст соціальних цінностей;
- друга група – моральні якості, які забезпечують досягнення поставлених цілей: ініціативність, енергійність, наполегливість, самостійність, обов'язковість тощо. Ці якості пов'язані з моральною свідомістю, яка керує і коригує їх прояв;
- третя група – витримка, стриманість, ввічливість, володіння собою. Вони допомагають контролювати і гальмувати негативні прояви у поведінці;
- четверта група – діловитість, навички і звички у поведінці, уміння її організувати, моральний досвід особистості. Ці якості певною мірою допомагають швидше досягати мети і зосередити в основному увагу на змісті вчинків;
- п'ята група – здатність до самооцінки, самокритичність, вимогливість з себе, справедливе ставлення до інших. Ці якості сприяють самовдосконаленню і створенню позитивної моральної сфери подальшого розвитку особистості.

Таким чином, у моральній поведінці особистості проявляються як зовнішня регуляція, так і внутрішня саморегуляція. Тому саме завдяки моральному вихованню перебудовується сама людська особистість відповідно до моральних цінностей, які віддзеркалюють суспільні відносини, правила та норми поведінки людей [4].

Враховуючи те, що людина може вибрати моральний і аморальний вчинок, доцільно враховувати і той факт, що цей вибір буде цілком довільним. Моральний вибір суб'єкта, його моральна

поведінка є не лише результатом аналізу об'єктивних ситуацій, але й вагання і боротьби мотивів. Часто людина вибирає не те, що краще саме по собі, а те, що краще для неї. А звідси можна вести мову, що прояв моральності часто є результатом певних сформованих норм, звичок, поведінки. Світогляд людини формується в процесі виховання та практичної діяльності. Зміст виховання спрямовано саме на оволодіння загальнолюдськими нормами життєдіяльності.

Домінуючим положенням процесу морального виховання має бути те, що психічний і духовний розвиток особистості проявляється і вдосконалюється лише в діяльності, яка має різний зміст, різний характер і різні цілі. А вирішення поставлених завдань у діяльності є водночас конкретною формою діяльності. Під час вирішення поставлених завдань людина співвідносить свої можливості з вимогами щодо виконання цих завдань, а отже, залежить від реальних успіхів і невдач і може давати собі оцінку. Звідси і з'являється особистісний оцінний механізм, який може "коригувати" моральну поведінку людини.

Домінуючим фактором, механізмом саморегуляції особистості, є установка на бажання і самостійність прояву моральності. Проте ми не відкидаємо ще одного фактору, який для нашого дослідження є досить суттєвим, це можливість проектування процесу морального розвитку особистості, поглиблення і закріплення її моральних якостей шляхом включення у спеціально змодельовані ситуації, діяльність.

Завдання сьогоденної теорії і практики морального виховання полягають в тому, щоб оновити, відродити процес виховання, наповнюючи структуру діяльності особистості новими потребами моральної поведінки навіть у таких суперечливих умовах, у яких нині перебуває держава, освіта, вчитель. Адже моральне виховання та ціннісні моральні орієнтації молоді, співвідносячись з психофізичними характеристиками особистості, не є абстрактними поняттями, які існують поза соціальною дійсністю.

При цьому, якщо в підлітковому віці моральні орієнтації "пластичні", піддаються природним змінам, то з часом зростання більше фіксується прояв спрямованості загальнолюдської, особистісної, суб'єктивної моралі. Адекватність моральної орієнтації особистості загальнолюдським цінностям визначають рівень її соціальної зрілості, а, отже, рівень виховної роботи в цілому [2].

Тому завдання школи у формуванні в учнів єдності моральної свідомості і поведінки полягає у тому, щоб організувати такий суспільний досвід поведінки вихованців, який допоміг би їм відчувти, усвідомити і практично виконувати свої обов'язки по відношенню до суспільства, до свого колективу, один до одного, до праці.

У реальній дійсності окремі зв'язку й відношення носять негативний, нездоровий характер. Але вони можуть викликати в учнів негативні емоції і почуття, доставити свого роду насолоду, а при багаторазовому її повторенні стати звичкою, потребою. Так народжуються помилкові ідеали поведінки. І у своїх практичних відносинах учень керується ними, хоча і знає про інші, високі ідеали поведінки. На ділі він дотримується одних принципів, на словах – інших [6, с.24].

Усебічний розвиток особистості передбачає формування загальнолюдських норм життєдіяльності, а також добра, краси, істини, свободи й совісті, поваги й любові. За цими показниками,

тобто з позицій загальнолюдської моралі у повсякденному житті й оцінюється вихованість суб'єкта [5].

Отже, розкриття особливостей формування моральних почуттів, переконань, навичок і звичок особистості, розробка змісту, форм і методів морального виховання з урахуванням вікових особливостей – завдання педагогічної науки. Психологія та педагогічна теорія морального виховання забезпечують всебічне наукове розкриття реального процесу морального виховання та розвитку сучасних школярів.

Суть гуманізації вищої освіти в умовах саморуйнування історично усталених соціальних форм життєдіяльності людей пов'язується з формуванням особистості на засадах демократизації і моралі. При цьому роль педагога навчального закладу полягає в тому, щоб створити умови для включення учня чи студента в активну розумову діяльність, здатність відбирати кращі моральні надбання минулого і сучасного, оволодівати новітніми технологіями роботи з учнями з метою їх морального становлення.

Глибинний сутнісний зв'язок між соціальністю, духовністю й моральністю як продиктованими людиною явищами, не дозволяв нехтувати формуванням моральних і духовних чеснот. Так само і надмірне захоплення моральними ідеалами й цінностями у вихованні без урахування соціальних координат може перетворитись на нудне і безплідне моралізаторство. Формування внутрішнього, духовного світу людини без огляду на соціальні реалії її життя несе в собі небезпеку соціальної неадекватності, самотності, втечі у світ ідеальних ілюзій, втрати життєвої наснаги.

За останні роки в Україні проблема морального виховання молоді частіше привертає все більше уваги. Адже вирішення даної проблеми має забезпечити високий розвиток особистості незалежно від того, в якій галузі їй доведеться працювати.

Система моральних цінностей в українців сформувалася здавна. Вона вибудувалась з урахуванням таких рис національної ментальності як природний демократизм, схильність до інтроверсії. На їх основі впродовж віків у нашого народу культивувалися гуманізм і любов до рідної землі, патріотизм і громадянський обов'язок, волелюбність і самовідданість у боротьбі за незалежність. Високе людське сумління, шанобливе ставлення до батьків. Пошук шляхів до цілісного, гармонійного світу та людського буття не може не зачіпати проблем освіти й виховання. Сьогодні не тільки педагогічні, а й глобальні проблеми (демографічні, економічні кризи, криза урбанізації, екологічні катастрофи, загострення міжнаціональних суперечностей і конфліктів, криза культури та моралі тощо) зумовлюють відродження гуманістичних ідей у суспільстві. Теперішня епоха характеризується процесами становлення нової парадигми у філософії та теорії освіти. Нове світосприйняття та світовідчуття спричиняють зміну в освітніх поглядах на розвиток і формування особистості дитини, визначають можливості, завдання, мету й засоби освіти. Побудова нової освітньої моделі передбачає теоретичне переосмислення та практичну орієнтацію на новий ідеал.

Тому, особливо важливо це враховувати в педагогічній діяльності у різних сферах життєдіяльності школярів: в школі, позанавчальних соціально-виховних закладах, в об'єднаннях чи клубах за інтересами тощо.

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. Донцов А.В. Психолого-педагогічні особливості формування ціннісних орієнтацій студентської молоді / А.В. Донцов // Високі технології виховання. – Харків : ІСДО, 1995.
3. К. Маркс. О воспитании и образовании / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1957.
4. Концепція безперервного національного виховання. – К., 1994.
5. Малахов В.А. Етика: Курс лекцій / В.А. Малахов. – К. : Либідь, 1996.
6. Нравственное воспитание школьников / под ред. И.С. Марьенко. – М. : Просвещение, 1969. – 310 с.

В данной статье рассматривается моральное воспитание как социальная ориентация личности. А также указывается важность данной проблематики и выделенные основные группы моральных качеств.

Ключевые слова: нравственность, воспитание, формирование, социальность, личность, идеал, поведение, духовность, сознание, школа, отношения, развитие, ценности.

In this article the moral education as a social identity orientation. But it also states the importance of this issue and basic moral qualities of the group.

Key words: morality, education, formation, social, personality, ideals, behavior, spirituality, consciousness, school, relationships, development, values.

Отримано: 28.11.2010

УДК 159.923.2–057.87:173.7

О. В. Савицька

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УЯВЛЕНЬ СТУДЕНТІВ ПРО ШЛЮБНОГО ПАРТНЕРА

У статті представлено аналіз структури та вікової динаміки уявлень студентів про шлюбного партнера, виявлено окремі чинники, які визначають специфіку образів дружини/чоловіка у неодружених/незаміжніх студентів, а також спрогнозовано можливі їх впливи на шлюбно-сімейні стосунки. Автором запропоновано основні види та форми роботи психологічної служби з формування психологічної готовності молоді до сімейного життя.

Ключові слова: шлюб, сім'я, подружжя, образ чоловіка/дружини.

Сьогодні у зв'язку з кризою сім'ї як інституту, що виявляється у низці соціально-психологічних, демографічних, медичних проблем, тенденціями до розвитку альтернативних форм шлюбно-сімейних відносин (самотність, незареєстроване співжиття, свідомобездітний шлюб, розлучення, повторні шлюбно-сімейні відносини, відкритий шлюб, позашлюбний секс, свінгерство, інтимна дружба, гомосексуальність, груповий шлюб) особливої актуаль-

ності набуває проблема формування цінностей сім'ї та шлюбу, готовності молоді до шлюбу та сімейного життя.

Теоретико-методологічні дослідження проблем готовності молоді до вступу в шлюб та сімейного життя засвідчують, що ця категорія є багаторівневою. В її структурі І.В. Гребенніков пропонує виділяти вісім компонентів (загальносоціальна, етична, психологічна, правова, педагогічна, естетична, господарська готовності та фізіолого-гігієнічний компонент готовності) [2]. Хоча, здебільшого, аналізуючи готовність молоді до сімейних стосунків виділяють чотири її основних складових: фізичний, соціально-психологічний (психологічний), матеріальний та психосексуальний компоненти.

Виняткове значення для стабільності і тривалості існування сім'ї має рівень готовності до подружнього життя, в першу чергу психологічної готовності. Вона передбачає усвідомлення соціальної сутності сім'ї, її основних функцій; виховання та самовиховання необхідних в сім'ї та шлюбі якостей (здатність піклуватися про іншу людину, робити добро; здатність співпереживати, співчувати; здатність до кооперації та співробітництва, міжлюдського спілкування; висока етична культура); формування шлюбно-сімейних явлень (розуміння кохання; розуміння співвідношення кохання і шлюбу; створення реалістичного ідеалу майбутнього чоловіка (дружини); навички ставлення один до одного з позицій загальнолюдських цінностей) [2].

Неповнота цих уявлень, відсутність необхідних в сім'ї та шлюбні особистісні якостей призводить до шлюбних невдач та розлучень. Тому, з'ясування змісту та структури уявлень про шлюбного партнера дозволить спрогнозувати деякі причини можливих сімейних невдач та розробити основні напрямки, види та форми роботи з учнівською та студентською молоддю, спрямовані на збереження та зміцнення сімейних цінностей, формування шлюбно-сімейних уявлень, якостей та властивостей майбутнього сім'янина.

Мета дослідження полягає у з'ясуванні психологічних особливостей уявлень студентської молоді про шлюбного партнера та визначенні можливих шляхів його формування або корегування.

Теоретичний аналіз психологічних досліджень проблем сім'ї та підготовки молоді до сімейного життя (Ю.Є. Альошина, Е.Е. Алексеева, В.М. Дружинін, С.В. Ковальов, В.А. Петровський, Е.Г. Ейдемільер, В.В. Юстицькіс, та ін.) дозволяє стверджувати, що сьогодні у психологічній науці склалася досить чітка система наукових знань про основні механізми, структуру сім'ї, специфіку сімейного спілкування, а також процес формування образу шлюбного партнера, його зміст та вплив на сімейне життя, форми та методи підготовки до сімейного життя старшокласників та студентів [2; 3; 4; 5; 6; 8].

Так, зокрема, у психології найпоширенішою є думка про необхідність цілеспрямованого формування готовності до вступу в шлюб та до сімейного життя [4].

При цьому визнається, що лише за умови фізичної, фізіологічної, соціальної, психологічної, етичної та економічної готовності можливе щасливе сімейне життя та виконання сім'єю всіх її функцій [2].

В.С. Торохтій вважає за необхідне паралельно з психологічною готовністю до шлюбу діагностувати та формувати здатність до шлюбу, що включає такі складові:

- здатність піклуватися про іншу людину, самовіддано їй служити, активно робити добро;
- здатність співчувати, співпереживати, співчувати, розуміти радості і прикроці партнера, його переживання і невдачі, поразки і перемоги, знаходити духовну єдність з іншою людиною;
- здатність до кооперації, співробітництва, міжособистісного спілкування, наявність навичок і умінь у здійсненні багатьох видів праці, організації домашнього споживання і розподілу;
- висока етична і психологічна культура, що включає терпимість і поблажливість, великодушність і доброту, придушення власного егоїзму [7].

Незаперечно залишається необхідність в психологічній готовності до виконання ролі чоловіка/дружини. Кожна соціальна роль пов'язана з сукупністю тих очікувань, яким повинен відповідати індивід, що приймає цю роль. Тому важливими є думки, уявлення чоловіка і жінки про ті або інші властивості, риси характеру, вчинки один одного.

Варто зазначити, що розв'язання проблеми підготовки молоді до сімейного життя необхідно розпочати саме з аналізу змісту уявлень про шлюбного партнера.

Ми дотримуємося загальноновизнаного твердження про те, що, по-перше, уявлення про шлюб пов'язані з уявленнями про шлюбного партнера; по-друге, оцінки партнерів повинні збігатися не лише стосовно соціально-психологічних характеристик, але й розподілу сімейних обов'язків, складу сім'ї тощо; по-третє, у віці 18-22 років повинен бути сформований цілісний образ шлюбного партнера, який може бути описаний вербально. Це визначило добір методики дослідження та специфіку аналізу його результатів.

У нашому дослідженні взяло участь 116 неодружених/незаміжніх студентів (59 чоловічої та 57 жіночої статі) Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Студентам пропонувалося впродовж 45 хвилин обдумати і дати письмову відповідь на запитання: "Якою я бачу свою дружину/чоловіка?". При цьому жодних вказівок стосовно структури опису, змісту характеристик, які слід подавати, не давалося. Ставилася лише одна умова: студенти жіночої статі повинні описувати чоловіка (як шлюбного партнера), а студенти-чоловіки – образ дружини.

В ході контент-аналізу висловлювань нами було виділено в сукупності 137 категорій, які характеризують образ дружини, та 206 категорій, які характеризують образ чоловіка.

Цікавим є порівняння структури та обсягу отриманих описів. Студентки схильні давати поширеніші описи, які, разом з тим, недостатньо повно та точно описують образ шлюбного партнера. В середньому вони виділяли 5-10 характеристик-складових образу. А студенти чоловічої статі при обсягах творів втричі менших виділяли в середньому 3-5 характеристик-вимог до потенційних дружин. Варто також зазначити і специфіку розуміння завдання: студентки були схильні до визначення його. Це призвело до того, що 34% описів чоловіка як шлюбного партнера, які зроблені студентками, містили інформацію про ставлення до інституту сім'ї, розуміння сутності сімейних відносин, специфіку батьківської або власної вже створеної сім'ї.

Також за результатами аналізу описів майбутнього чоловіка/дружини нами виявлені два типи ґендерних стереотипів, на існування яких вказувала І.С. Клецина: ті, що пов'язані із закріпленням сімейних і професійних ролей відповідно до статі, та власне стереотипи маскулінності-фемінінності, коли чоловікам і жінкам приписують конкретні соціально-психологічні якості і властивості особистості, стиль поведінки. При цьому “чоловіче” (маскулінне) вважається позитивним, значимим, домінуючим, раціональним, духовним, культурним, активно-творчим, а “жіноче” (фемінінне) пов'язується з негативним, вторинним, почуттєвим, тілесним, гріховним, природним, пасивно-репродуктивним [1, с.236-237].

Всі характеристики шлюбного партнера, які були представлені студентами у описах, нами були поділені на 4 категорії.

До категорії А ми віднесли риси характеру.

Категорія В включала характеристики зовнішності (зріст, співвідношення ваги і зросту, колір волосся та очей, вік, співвідношення віку подружніх партнерів, охайність, стильність вбрання, привабливість фізична, краса тощо) та уявлення про соціальний статус, освіту та професію.

У категорія В увійшли неспецифічні вміння для сімейного життя (вміння танцювати, співати, спортивні захоплення тощо); специфічні форми сімейної поведінки (способи вияву ставлення до дружини, чоловіка, вміння робити приємне тощо); характеристика специфіки сімейного спілкування та негативні характеристики, які є небажаними в сімейному житті (вживання алкогольних напоїв, наркотичних речовин, паління, схильність до насильства стосовно дітей, дружини).

Категорія Г містить твердження про розподіл сімейних обов'язків при забезпеченні функцій сім'ї (комунікативна, рекреативної, виховної, репродуктивної).

Частота прояву характеристик, виділених категорій у різних вікових групах опитаних чоловіків, подана у таблиці 1.

Таблиця 1

Вікова динаміка змісту образу дружини

Вік	А		Б		В		Г	
	Кількість виділених характеристик категорії	Частота їх зустрічі	Кількість виділених характеристик категорії	Частота їх зустрічі	Кількість виділених характеристик категорії	Частота їх зустрічі	Кількість виділених характеристик категорії	Частота їх зустрічі
18 років	20	28	18	25	12	26	12	15
19 років	23	35	30	56	13	23	9	11
20 років	11	13	32	47	9	22	9	17
21 рік	8	18	17	36	12	43	15	36
22 роки	13	13	15	28	12	56	10	17
Всього		107		192		170		96

Дані, подані у таблиці 1, дозволяють стверджувати, що уявляючи образ майбутньої дружини студенти-чоловіки, перш за все, описують зовнішність та соціальний статус, вимоги до освіти, професії.

Найменша кількість тверджень в описах чоловіків як шлюбних партнерів стосується розподілу обов'язків у сім'ї та орієнтації на виконання основних її функцій. З віком структура образу за визначеними нами категоріями змінюється неоднорідно, тобто якщо частота згадування рис характеру, вимог до зовнішності, професії, статусу, освіти після зростання у 19 зменшується до 22 років, то вимоги щодо неспецифічних вмінь для сімейного життя, твердження про негативні характеристики, які є небажаними в сімейному житті, та характеристики специфіки сімейного спілкування поступово зростають до 22 років.

Специфіка змісту образу чоловіка як шлюбного партнера, створеного студентками, та його вікова динаміка представлена у таблиці 2.

Таблиця 2

Вікова динаміка змісту образу чоловіка

Вік	А		Б		В		Г	
	Кількість виділених характеристик категорії	Частота їх зустрічі	Кількість виділених характеристик категорії	Частота їх зустрічі	Кількість виділених характеристик категорії	Частота їх зустрічі	Кількість виділених характеристик категорії	Частота їх зустрічі
18 років	23	40	19	35	21	34	9	26
19 років	33	54	15	25	19	45	18	25
20 років	30	48	15	26	25	36	14	26
21 рік	27	41	19	25	14	26	7	18
22 роки	14	25	16	19	17	16	7	10
Всього		208		130		157		105

Дані, подані у таблиці 2, дозволяють стверджувати, що описуючи образ майбутнього чоловіка студентки найперше формують твердження стосовно рис характеру. Найменша кількість тверджень стосується розподілу обов'язків у сім'ї та орієнтації на виконання основних функцій сім'ї. З віком структура образу, за визначеними нами категоріями, змінюється порівняно однорідно, тобто частота згадування практично всіх характеристик зменшується або залишається стабільною.

З даних таблиць 1 та 2 видно, що студентки виділяють значно більше ознак та характеристик шлюбного партнера.

Аналіз емпіричного матеріалу виявив також схильність чоловіків виділяти в першу чергу ознаки зовнішності дружини, при цьому детально випишуються також і ті особливості зовнішності, які легко можна змінити (довжина та колір волосся, вбрання тощо), вміння господарювати, зокрема, смачно готувати. Цікавим є і те, що багато тверджень чоловіків, в підтвердження гендерного стереотипу жінки-дружини-матері стосувалося здатності жінки народжувати та виховувати дітей, практичності та розторопності в побутових справах.

Специфіка гендерного виховання сучасної молоді відіграла роль і в створенні образу жінки, який вплинув на опис майбутньої дружини. Вона на думку більшості студентів-чоловіків не може бути розумніша, успішніша, за чоловіка, не може бути фінансово незалежною, самостійною у вирішенні побутових і життєвих проблем, повинна доглядати в першу чергу чоловіка, догоджати йому.

Аналіз створених студентками образів чоловіків виявив поєднання опису рис характеру чоловіка з описами розподілу сімейних обов'язків, специфіки сімейного спілкування. Зовнішності чоловіка увага практично не приділяється, а якщо такі твердження зазначалися, то лише після всіх інших характеристик.

Тривожним є ліберальне ставлення майбутніх дружин до вживання алкоголю і навіть наркотичних речовин та орієнтація лише на матеріальне забезпечення чоловіком дружини або сім'ї.

Часто зустрічаються у студентів жіночої статі описи від супротивного, тобто опис тих якостей, які є небажаними у шлюбного партнера, або з яким чоловіком не можна створювати сім'ю. Значна увага в описах приділяється характеристикам сімейного спілкування та взаємодії, ролі батька у вихованні дітей, що практично відсутнє у описах дружин.

Як засвідчило опитування в більшості випадків для молоді є несуттєвими професійні ролі майбутнього чоловіка чи дружини, хоча незначна частина опитаних (11%) зазначила конкретні професії, бажані для подружжя (для дружини – педагог або лікар; для чоловіка – юрист, стоматолог або бізнесмен).

Ці відмінності в описах шлюбних партнерів, як правило, в найближчому майбутньому можуть реалізуватися у сімейній взаємодії у формі комунікативних конфліктів, непорозумінь між чоловіком і дружиною з приводу виконання та розподілу сімейних обов'язків, прояву почуттів тощо.

Отримані результати дозволяють сформулювати такі висновки:

- побудова образу шлюбного партнера зазнає впливу ґендерних стереотипів чоловіка і жінки, образів дружини і чоловіка, які формуються здебільшого у батьківській сім'ї, школі, і не завжди позитивно впливають на уявлення про майбутній шлюб та сім'ю та їх створення;
- спостерігається значна романтизація сімейних та шлюбних відносин, що не може не призвести в майбутньому до невдач при створенні сім'ї, а також до сімейних непорозумінь та конфліктів та розчарувань у сімейному житті;
- врахування специфіки поєднання образів шлюбних партнерів, які сформовані у молодят, дозволяє передбачити особливості їх подружнього спілкування та взаємодії.

Ці висновки нашоухують на думку про необхідність спеціальної підготовки старшокласників та студентів до сімейного життя, яка може реалізовувати двоюко: через розробку та впровадження навчальних дисциплін, присвячених проблемам статевого, ґендерного виховання та підготовки до сімейного життя або через систему заходів просвітницького, психопрофілактичного характеру, а також психологічну консультацію, що здійснюватиметься психологічними службами школи та соціально-психологічною службою вишу.

Основним завданням при цьому виступатиме формування системи уявлень про соціальну сутність сім'ї, її основні функції; виховання та самовиховання необхідних в сім'ї та шлюбі якостей; формування шлюбно-сімейних явлень. Ці завдання можуть реалізовуватися в ході аналізу та діагностики специфіки сімейних

взаємин у власних сім'ях, рефлексію своїх поведінкових реакцій в сім'ї, сімейних, гендерних стереопитів та їх впливу на поведінку, аналіз складних ситуацій сімейного спілкування, цілеспрямоване формування особистісних якостей та властивостей, що в сукупності утворюють здатність до сімейного життя.

Для розвитку та формування психологічної готовності до сімейного життя нам видається можливим та доцільним створення та запровадження спеціальних тренінгових та корекційних занять зі студентськими сім'ями, а також з майбутнім подружжям.

Надалі наші дослідження будуть спрямовані на розробку програми тренінгу для студентських сімей "Мистецтво жити разом", апробацію та діагностику його розвивального впливу.

Список використаних джерел:

1. Гендерная психология : практикум / под ред. И.С. Клециной. – СПб. : Питер, 2009. – 496 с.
2. Гребенников И.В. Основы семейной жизни / И.В. Гребенников. – М. : Педагогика, 1991. – 198 с.
3. Дружинин В.Н. Психология семьи / В.Н. Дружинин. – Екатеринбург : Деловая книга, 2000. – 208 с.
4. Ковалев С.В. Подготовка старшеклассников к семейной жизни / С.В. Ковалев. – М. : Просвещение, 1991. – 168 с.
5. Ковалев С.В. Психология семейных отношений / С.В. Ковалев. – М. : Просвещение, 1989. – 234 с.
6. Ковалев С.В. Психология современной семьи / С.В. Ковалев. – М. : Просвещение, 1986. – 208 с.
7. Торохтий В.С. Психология социальной работы с семьей / В.С. Торохтий. – М. : Академия, 1996. – 400 с.
8. Эйдемиллер Э.Г. Семейная психотерапия. / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий. – Л. : Медицина, 1990. – 192 с.

В статье представлен анализ структуры и возрастной динамики представлений студентов о брачном партнере, выявлены отдельные факторы, которые определяют специфику образа жены / мужа у неженатых / незамужних студентов, а также спрогнозировано возможное их влияние на брачно-семейные отношения. Автором предложены основные виды и формы работы психологической службы по формированию психологической готовности молодежи к семейной жизни.

Ключевые слова: брак, семья, супруги, образ мужа/женны.

This paper presents an analysis of age structure and dynamics of representations about marriage partner, identified some factors that determine the specificity of the images of the spouses in a marriage of unmarried students, and predicted their possible impact on marriage and family relations. The author offers basic types and forms of psychological services to create a psychological readiness of youth for family life.

Key words: marriage, family, spouses, the image of the wife / husband.

Отримано: 23.12.2010

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ НА РІЗНИХ СТАДІЯХ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

У статті розкрито поняття «професійна самосвідомість», представлені основні елементи та параметри професійної самосвідомості студентів-психологів. Виявлені особливості формування професійної самосвідомості у студентів-психологів під час професійного навчання у ВНЗ.

Ключові слова: самосвідомість, професійна самосвідомість, рівень професійних домагань, професійне навчання студентів-психологів.

Постановка проблеми

У вітчизняній і закордонній психології існує безліч підходів до дослідження самосвідомості, але в останні роки зріс інтерес до прикладного аспекту цього психологічного напрямку. Одним з таких прикладних аспектів є дослідження самосвідомості в рамках професійного становлення й розвитку.

На цьому етапі професійного становлення відбуваються найбільш істотні зміни в структурі Я-образу суб'єкта діяльності [1; 6-8; 12; 13]. У свою чергу на динаміку професійного навчання й на професійну ефективність впливає зміна в самооцінці себе як професіонала.

Як свідчить аналіз наукових досліджень, саме поняття професійної самосвідомості пророблене достатньою мірою, проте слабо проаналізовані стадії, механізми формування професійної самосвідомості та її зміни в період професійного навчання у ВНЗ.

Існуюча система професійної підготовки студентів-психологів, на наш погляд, недостатньо уваги приділяє їх особистісному розвитку і практично не розглядає самосвідомість студента як ресурсне джерело професійного формування й розвитку.

Звідси випливає значимість теоретичних і практичних досліджень даної проблеми. Актуальність розглянутої проблеми визначається, з одного боку, динамічними процесами в системі професійної освіти й вимогами до високої ефективності підготовлених психологів, а з іншого необхідністю враховувати індивідуальні особливості професійного розвитку й психологічні механізми формування професіоналізму.

Мета дослідження полягає в теоретичному аналізі та емпіричному дослідженні особливостей формування професійної самосвідомості в студентів-психологів на різних стадіях професійного навчання.

Результати теоретичного аналізу проблеми

Варто зазначити, що процес професіоналізації розглядається в закордонній і вітчизняній психології в різних аспектах і напрямках. Більшість авторів (Ж.П. Вірна, Є.О. Клімов, Т.В. Кудрявцев, А.К. Маркова, В.Ю. Шегурова та ін.), визначаючи суть процесу «професіоналізація», сходяться на розумінні того, що це цілісний безперервний процес становлення особистості фахівця й професі-

онала, який починається з моменту вибору професії, триває протягом усього професійного життя людини й завершується, коли людина припиняє свою професійну діяльність [2; 3; 4; 6; 8; 9; 11].

Стосовно того у яких стадіях можна представити цей процес, то тут також існує безліч поглядів і точок зору (Є.О. Клімов, Т.В. Кудрявцев, А.К. Маркова, В.Д. Шадріков та ін.). Більшість дослідників мають певні розбіжності у кількості етапів, їх вікових меж, стадій та фаз [6; 8; 11; 19]. Проте усі вони певним чином виділяють етап професійної підготовки. При цьому визнають його як винятково важливий для формування професіоналізму, і зокрема, формування професійної самосвідомості.

У дослідженнях професіоналізації дослідники також намагаються з'ясувати психологічні новоутворення у процесі формування професійної діяльності. Так, багато дослідників у своїх працях розглядають структуру, склад і характер діяльнісних і психологічних компонентів, що формуються (Б.Г. Ананьєв, Є.О. Клімов, О.М. Леонтєв, В.Д. Шадріков та ін.). У своїх дослідженнях ці автори показують, що професійна майстерність не може бути зведена до одного лише володіння професійними технологіями. Вони вважають, що професійне становлення й розвиток припускають глибокі зміни в особистості. На їх погляд, особистість не просто змінюється, а стає істотним, ключовим компонентом у системі діяльності.

Ряд авторів наголошують на зміни в сфері самосвідомості особистості (К.А. Абульханова-Славська, М.І. Боришевський, О.О. Деркач, Є.О. Клімов, Н.В. Кузьміна, В.В. Москаленко, Н.І. Пов'якель та ін.). При цьому необхідним і специфічним регулятором виступає рівень самосвідомості, образ себе як суб'єкта професійної діяльності [1; 3; 6; 9; 14]. А такі дослідники як Т.В. Кудрявцев, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна та ін. зазначають, що професійний розвиток – це насамперед процес формування професійної свідомості й самосвідомості [8; 11; 13]. Виходячи із цього, можна вважати, що в період професійного навчання входження в професійну діяльність характеризується істотними змінами в сфері самосвідомості.

Щодо самого поняття «самосвідомість», то більшість вітчизняних психологів його розуміють як складний, інтегральний процес, у структурі якого виявляються процеси самопізнання, самоствавлення й саморегуляції, що взаємодіють та взаємопроникають один в одного [7; 15; 16; 17; 20].

Загалом думки багатьох авторів щодо розуміння сутності професійної самосвідомості не суперечать один одному, а скоріше взаємодоповнюють, розвивають зміст, відображаючи різні аспекти цього поняття [8; 18; 20].

На думку Є.Г. Єфремова, професійна самосвідомість – це специфічна, вибіркова діяльність, що диференціює та інтегрує свідомість і виступає як підрівень загальної самосвідомості й проявляється в усвідомленні особистістю себе як суб'єкта професійної діяльності і самовизначенні в соціально-професійному середовищі [5].

Є.Г. Єфремов сформулював наступні відмінності професійної самосвідомості від загальної самосвідомості особистості:

а) професійна самосвідомість регулює професійну поведінку й відносини суб'єкта професійної діяльності;

- б) професійна самосвідомість має професійно-діяльнісний зміст Я-Образів (так, «Я-Професіонал у минулому» може розглядатися як негативний образ «невмільця», але як особистість у цілому «гарним хлопцем»; «Я-Професіонал у сьогоденні» як сукупність індивідуальних професійних особливостей, якостей, умінь і знань; «Я-Професіонал у майбутньому» розглядається як статусний зміст, як професійна перспектива, кар'єра людини);
- в) за складом Я-Образів професійна самосвідомість визначається специфікою професійної діяльності (так, якщо в діяльності фігурує клієнт, замовник, або інша людина, що виступає об'єктом діяльності, то важливе місце в професійній самосвідомості може займати «Я-Образ очима клієнта»). Відмінності є й за механізмами самооцінки. Так, якщо загальна самооцінка спирається на моральні норми, цінності особистості й ситуативні критерії оцінки поведінки, то професійна самооцінка має більш формалізовані й операціоналізовані критерії оцінки професійної поведінки [5].

Деякі психологи [5; 10; 13] припускають, що професійна самосвідомість – це установка на себе в професійно-трудої сфері, яка має когнітивну, афективну й поведінкову підструктуру (Я-Розуміння, Я-Ставлення, Я-Поведінка).

До компонентів когнітивного рівня самосвідомості можна віднести:

- узагальнений образ реального себе як суб'єкта професійної діяльності;
- професійні образи-Я (за тимчасовим критерієм – минулого, сьогодення, майбутнього себе як професіонала; за критерієм реального, ідеального й можливого);
- ситуативні образи себе як суб'єкта професійної діяльності;
- образ себе як професіонала в очах оточуючих (колеги й клієнти);
- професійні еталони як критерії оцінки професійної поведінки й професійних результатів;
- образ професії й система критеріїв оцінки професійної поведінки.

До компонентів афективного рівня професійної самосвідомості відносяться:

- загальна професійна самооцінка;
- самооцінка своїх професійних здатностей індивіда;
- самооцінка професійної теоретичної й практичної компетентності;
- самооцінка своїх особистих професійно-важливих якостей;
- рівень професійної самоефективності (віра у свою професійну ефективність у майбутньому);
- рівень самоповаги й прийняття себе як професіонала;
- рівень професійних домагань.

Що стосується поведінкового рівня професійної самосвідомості, то основними функціями тут є самоконтроль і саморегуляція суб'єкта в професійній діяльності. Ці функції реалізуються через професійну ідентифікацію й професійне самовизначення, у результаті якого формується професійна позиція індивіда.

На думку вітчизняних психологів, професійна ідентифікація є механізмом «вростання» людини в професію й професійне середовище. Так, Є.О. Клімов виділяє такий компонент: «свідомість своєї приналежності до певної професійної спільності («ми-токарі», «ми-

робітники»)» [6]. Є.П. Єрмолаєва вважає, що ідентичність складається тільки на досить високих рівнях оволодіння професією й виступає як стійке узгодження основних елементів професійного процесу, розуміючи під цим компоненти, що реалізують, стабілізують і перетворюють професійну діяльність [4]. Є.Г. Єфремов вважає, що ідентифікація припускає можливість ототожнення й розототожнення себе як особистості й себе як суб'єкта діяльності, тобто збереження різниці позицій у системі «Я» [5]. Цей процес розгорнутий у часі, і результатом його є професійна ідентичність особистості, яка проявляється в комплексі суб'єктивних і об'єктивних показників.

Щодо проблеми формування й динаміки професійної самосвідомості, то більшість авторів сходяться до наступних положень:

- 1) професійна самосвідомість у процесі професіоналізації за своєю структурою суттєво змінюється;
- 2) загальна тенденція динаміки професійної самосвідомості зводиться до якісного й кількісного ускладнення когнітивних, афективних і поведінкових підструктур;
- 3) існують специфічні умови й рушійні сили (ключові протиріччя) розвитку професійної самосвідомості.

Методика та організація дослідження

До основного комплексу психодіагностичних методик і опитувальників увійшли такі методики дослідження:

- для дослідження когнітивного рівня професійної самосвідомості були використані методика «Асоціативний ореол професії» Є.О. Клімова та методика «Самооцінні еталони»;
- для дослідження когнітивно-афективного рівня професійної самосвідомості була використана методика Дембо-Рубінштейн (модифікація А.М. Парафіян).

У експериментальному дослідженні, що було проведено на базі Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, брали участь студенти 1-5 курсів факультету психології. Віковий склад випробуваних від 19 до 21 років. Загальна кількість складала 126 осіб.

Отримані результати за окремими параметрами зіставлялися з іншими параметрами професійної самосвідомості й порівнювалися з результатами на різних навчальних курсах.

Результати дослідження та їх обговорення

Спочатку в нашому дослідженні був використаний запропонований Є.О. Клімовим методичний прийом виявлення так званого асоціативного ореолу професії, суть якого зводиться до наступного. Випробуваному (після встановлення контакту в індивідуальному обстеженні) пропонується письмово перелічити ті професії, види робіт, заняття, які, як він вважає, чимось схожі на його майбутню професію, родинні йї. Показниками, у нашому випадку, були загальна кількість асоційованих професій, якісний склад асоціацій (адекватність, істотність і інші характеристики), ознаки споріднення професій, що були виділені досліджуваними. У результаті було отримано близько 485 висловлювань від 126 досліджуваних.

Студенти-психологи першого курсу, незважаючи на відсутність реальної професійної діяльності, уже на цій стадії має профе-

сійну самосвідомість, яка проявляється у факті усвідомлення своїх професійних, потенцій і перспектив. Як свідчать результати дослідження, уявлення першокурсників про професійну діяльність практичного психолога розмиті й близькі із професійним стереотипом, що проявляються в суспільній думці. Образ професії при цьому включає в основному зовнішні відмітні ознаки діяльності, а більш глибокі, операціонально-технічні ознаки в цьому образі відсутні (див. рис. 1).

Ознаки

■ професії в цілому ■ суб'єкта проф. діяльності ■ операціонально-технічні ■ етичні

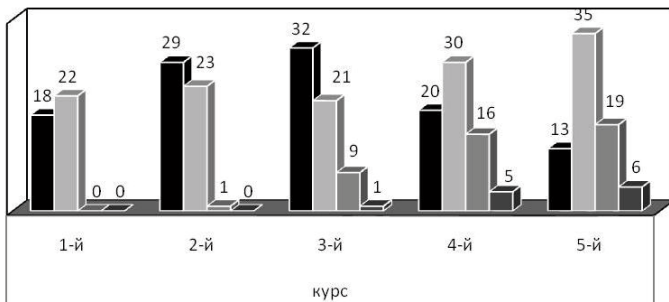


Рис. 1. Кількість критеріїв споріднення професії «психолог» з іншими професіями позначених студентами-психологами

У студентів-психологів другого курсу формується більш поглиблене уявлення про професію. Проте це більшою мірою пов'язано з кількісним, а не якісним ростом. Образ професійної діяльності на цьому курсі включає безліч різноманітних ознак, але істотні ознаки тут не вичленовуються ще повною мірою (див. рис. 1), хоча рух у цю сторону відбувається, і це видно на прикладі зміни в системі критеріїв професіоналізму.

Як видно з рис. 1, на третьому курсі у студентів-психологів уявлення про професію продовжує поглиблюватися, уточнюватися й диференціюватися. В образі професії з'являються ознаки, що характеризують операціонально-технічну сторону діяльності практичного психолога.

Дані рис. 1 вказують на те, що в уявленні про професійну діяльність у студентів-психологів четвертого курсу усе більше місце починають займати операціонально-технічні характеристики. Також з'являється ще одна група ознак, що характеризують етичну сторону діяльності практичного психолога. Поява в образі професії етичних параметрів говорить про розуміння студентами-психологами істотних відмінностей практичної психології від інших професій та важливого аспекту в професійній діяльності психолога, що пов'язаний з обмеженнями в професії й усвідомленні її високої відповідальності.

Що стосується студентів-психологів п'ятого курсу, то тут ми бачимо у них найбільш ясне й диференційоване уявлення про професійну діяльність (див. рис. 1).

Дослідження образу себе як професіонала й змістовної структури професійної самооцінки за методикою «Самооцінні еталони» по-

казаво, що студенти-психологи першого курсу у своєму професійному образі усвідомлюють здатність до комунікації як основну професійно важливу якість. Вищий ранг в образі себе як психолога займає фактор «товариськість». В цей період навчання студенти першого курсу здатні виявляти й високо оцінювати в собі комунікабельність, в той час як ідеальний психолог для першокурсника бачиться насамперед як людина з високим «внутрішнім контролем». З їхнього погляду, проявом дійсного професіоналізму психолога є терплячість, самостійність, спостережливість, проникливість.

На другому курсі у професійному образі себе для студентів-психологів на перший план виступають характеристики, які проявляються в їхній навчальній діяльності. В цей період навчання, відтискуючи комунікабельність, в структурі оцінки себе як професіонала й в образі ідеального психолога починають домінувати працездатність і акуратність.

Студенти-психологи третього курсу в оцінці себе як психолога відзначають насамперед якості «Внутрішнього контролю» (самоваднання, доброзичливість, комунікабельність, терплячість, емпатія).

Для студентів-психологів четвертого курсу характерно нове розуміння своїх комунікативних здатностей у співвідношенні із професією, тобто товариськість, доброзичливе ставлення до оточуючих розглядається не як відособлена особистісна якість, а у взаємозв'язку із практичною діяльністю (якості товариськості й компетентності становлять один фактор).

У студентів-психологів п'ятого курсу у професійному образі себе домінуючим стає фактор «Ділова активність», а фактор «Компетентність» перестає бути актуальним. Для них стає зрозумілим, що в професійному розвитку важливим є прояв ділової активності. Можна сказати, що ці студенти виділяють в собі не стільки професійні якості, скільки ділові, і усвідомлюють, що це сприятиме при влаштуванні в майбутньому на роботу, адаптації на новому робочому місці й т.п. Потрібно зазначити, що на другому місці в ієрархічній структурі образу себе знаходиться фактор «Аналітичні здатності». Тобто студенти-психологи на цьому курсі усвідомлюють себе професійно підготовленими та здатними до серйозної аналітичної роботи.

Таблиця 1

Рівень професійної самооцінки студентів-психологів за окремими шкалами методики Дембо-Рубінштейн (середні показники рівня професійної самооцінки за шкалами).

Шкала	Курс				
	1-й	2-й	3-й	4-й	5-й
Професіоналізм	43	47	59	64	57
Професійна теоретична компетентність	45	42	59	68	62
Професійні навички й уміння	49	46	58	61	54
Професійні здатності й задатки	68	63	69	70	65
Середнє значення рівня професійної самооцінки	51,25	49,5	61,25	65,75	59,5

Далі ми здійснили діагностику когнітивно-афективного рівня професійної самосвідомості. Так, за методикою Дембо-Рубінш-

тейн у модифікації А.М. Парафіян ми здійснили дослідження рівня загальної професійної самооцінки та рівня професійних домагань студентів-психологів різних курсів.

Дослідження показало, що професійна самооцінка (див. табл. 1) у студентів-психологів першого курсу неадекватно завищена (51,25, в середньому за всіма шкалами), а показник професійного рівня домагань (див. табл. 2) у них найвищий серед усіх курсів (94, в середньому за всіма шкалами).

Дані табл. 1 показують, що таке завищення професійної самооцінки базується на вірі у свої особливі професійні задатки, здатності. За шкалами Дембо-Рубінштейн видно, що оцінка своїх професійних здатностей і задатків (68) стоїть на першому місці, на другому – професійні навички й уміння (49), на третьому – професіоналізм (45), а найбільш низько оцінюють студенти-психологи першого курсу свою професійну теоретичну компетентність (43).

Таблиця 2

Рівень професійних домагань студентів-психологів за окремими шкалами методики Дембо-Рубінштейн (середні показники рівня домагань за шкалами).

Шкала	Курс				
	1-й	2-й	3-й	4-й	5-й
Професіоналізм	97	92	91	90	94
Професійна теоретична компетентність	93	87	88	90	92
Професійні навички й уміння	94	93	89	91	95
Професійні здатності й задатки	92	91	87	88	90
Середнє значення рівня професійних домагань	94	90,75	88,75	89,75	92,75

Як видно з табл. 2, рівні професійних домагань студентів-психологів першого курсу за окремими шкалами методики Дембо-Рубінштейн розмістилися таким чином. На першому місці у них стоїть професіоналізм, друге і третє місце – професійні навички й уміння (94), на третьому – професійна теоретична компетентність (93), а на останньому – професійні здатності й задатки (92).

На другому курсі у студентів-психологів ми помічаємо зниження професійної самооцінки за всіма шкалами методики Дембо-Рубінштейн (див. табл. 1). Середні показники професійної самооцінки розташувалися в такий спосіб: на першому місці оцінка професійних здатностей і задатків (63), далі оцінка професіоналізму в цілому (47) і професійних навичок і вмінь (46), а оцінка своїх теоретичних знань значно нижче (42).

Це можна пояснити тим, що, з одного боку, для них характерне нове розуміння вимог професії, нове уявлення про ідеального психолога й у зв'язку із цим низька професійна самооцінка, а з іншого зберігається дещо високий рівень професійних домагань (див. табл. 2).

На думку Є.Г. Єфремова [5], причинами кризового положення в професійній самосвідомості може бути:

- завищення загальної й професійної самооцінки після вдалого вступу у вуз;

- підвищення ступеня поінформованості про професію після першого року навчання;
- стан усе ще низької адаптованості до навчального процесу;
- усвідомлення того, що професійний шлях тільки починається і є ще можливість «переграти», змінити свій професійний вибір.

Студенти-психологи третього курсу показали більш високий рівень професійної самооцінки (див. табл. 1). Проте за деякими шкалами професійної самооцінки зберігається тенденція до заниження самооцінки, а підвищення інтегральної професійної самооцінки відбувається за рахунок високої оцінки своїх професійних здатностей й задатків (69). Для студентів-психологів третього курсу прослідковуються й більш реалістичні показники рівня професійних домагань (середнє значення рівня професійних домагань – 88,75) (див. табл. 2). Так, на перше місце студенти поставили професіоналізм (91), на друге – професійні навички й уміння (89), на третє – професійну теоретичну компетентність (88), і на четверте – професійні здатності й задатки (87).

Стосовно діагностики студентів-психологів четвертого курсу, то, як видно з табл. 1, у цих студентів порівняно із студентами інших курсів тут ми бачимо найвищий показник рівня професійної самооцінки (середнє значення рівня професійної самооцінки – 65,75). Причому ієрархія професійної самооцінки така: на першому місці знаходиться самооцінки професійних здатностей і задатків (70), на другому – самооцінка професійної теоретичної підготовки (68). Нижче представлений показник загального професіоналізму (64), що є наслідком низької оцінки професійних навичок і вмінь (61). Проте варто вказати, що студенти-психологи четвертого курсу усвідомлюють, що реально мають набагато менший професійний рівень, чим могли б. Тому у більшості студентів цього курсу з'являється зниження навчальної активності й прагнення до професійного розвитку. Це пов'язано з більш глибоким розумінням складності професійної діяльності психолог-практика. Це підтверджується підвищенням реалістичності рівня професійних домагань (див. табл. 2).

На п'ятому курсі у студентів проявляється деяке зниження професійної самооцінки (середнє значення рівня професійної самооцінки – 59,5). Можна сказати, що на п'ятому курсі в порівнянні з четвертим відбувається деяке зменшення числа студентів, що позитивно ставляться до даного етапу професійно-навчального розвитку й збільшується кількість тих, хто висловлює амбівалентне відношення, хоча загалом ставлення студентів до навчання можна охарактеризувати як позитивне. Це полягає в тому, на наш погляд, що студенти переходять від одного виду діяльності – навчальної, до іншої – професійно-трудової. Тому у студентів п'ятого курсу виникає протиріччя в усвідомленні того, що вони мають в результаті професійного навчання, і вимог, що пред'являє реальна практика професійної діяльності.

Висновки. Таким чином, формування професійної самосвідомості починається в процесі професійного навчання у ВНЗ, але цей процес має свої особливості, які проявляються по-різному на різних стадіях професійного навчання. Студенти-психологи на ранніх стадіях професійного навчання усвідомлюють свої професійні здатності, потенції і перспективи. Проте у них проявляється тенденція до завищення професійної самооцінки й рівня домагань при розмитому уявленні про специфіку професійної діяльності. На другому курсі у

студентів-психологів проходить стадія первинної кризи професійної самосвідомості, коли у них відбувається формування основних уявлень про професійну діяльність і переживання неузгодженості уявлень про себе й професійних вимог. Потім, на третьому та четвертому курсах, у студентів-психологів відбувається істотна корекція уявлень про професійну діяльність, яка веде до зміни професійного образу себе й корекції професійної самооцінки. Останній випускний курс навчання є свого роду переломним етапом у ході професійно-особистісного розвитку студентів. У студентів-психологів п'ятого курсу проходить стадія вторинної кризи професійної самосвідомості. У них відбувається зміна навчально-професійної на професійно-практичну діяльність і усвідомлюються нові вимоги до особистості.

Список використаних джерел:

1. Альбуханова-Славская К.А. Жизненные перспективы личности / К.А. Альбуханова-Славская // Психология личности и образ жизни. – М. : Наука, 1988. – С. 137-145.
2. Вірна Ж.П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога : дис. ... докт. психол. наук / Ж.П. Вірна – К., 2004. – 376 с.
3. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач – М. : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : НПО МОДЭК, 2004. – 752 с.
4. Ермолаева Е.П. Психология профессионального маргинала в социально значимых видах труда / Е.П. Ермолаева // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – С. 69-78.
5. Ефремов Е.Г. К определению понятия «профессиональное самосознание» / Е.Г. Ефремов // Сибирский психологический журнал. – 2000. – № 12. – С. 110-118.
6. Климов Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. – М. : Изд-во «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.
7. Кон И.С. В поисках себя. Личность и ее самосознание / И.С. Кон. – М., 1984. – 335 с.
8. Кудрявцев Т.В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Т. В. Кудрявцев, В.Ю. Шегурова // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 51-59.
9. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 159 с.
10. Кун М. Эмпирическое исследование установок личности на себя / М. Кун, Т. Макпартланд // Современная зарубежная социальная психология. Тексты. – М., 1984. – С. 180-187.
11. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.
12. Миронова Т.А. Структура и развитие профессионального самосознания : автореферат дис. ... д-ра психол. наук / Т.А. Миронова. – М., 1999. – 40 с.
13. Митина А.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / А.М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 28-38.
14. Москаленко В.В. Соціальна психологія : підручник / В.В. Москаленко. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 688 с.
15. Сафин В.Ф. Психология самоопределения личности : учебное пособие / В.Ф. Сафин. – Свердловск, 1986. – 142 с.
16. Столин В.В. Познание себя и отношение к себе в структуре самосознания личности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / В.В. Столин. – М., 1985. – 36 с.

17. Чамата П.Р. Вопросы самосознания личности в советской психологии / П.Р. Чамата // Психологическая наука в СССР. – В 2 т. – М., 1960. – Т. 2. – С. 91-109.
18. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П.А. Шавир. – М. : Профиздат, 1981. – 96 с.
19. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. – М. : Наука, 1982. – 185 с.
20. Шевченко Н.Ф. Формування професійної свідомості практичних психологів у системі вищої освіти : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Н.Ф. Шевченко. – К., 2006. – 32 с.

В статье раскрыто понятие «профессиональное самосознание», представлены основные элементы и параметры профессионального самосознания студентов-психологов. Выявлены особенности формирования профессионального самосознания у студентов-психологов во время профессионального обучения в Вузе.

Ключевые слова: самосознание, профессиональное самосознание, уровень профессиональных притязаний, профессиональное обучение студентов-психологов.

In article the concept “professional self-consciousness” is opened, the basic elements and parameters of professional self-consciousness of the students-psychologists are submitted. The features of formation of professional self-consciousness at the students-psychologists are revealed during professional training in High school.

Key words: self-consciousness, professional self-consciousness, level of professional claims, professional training of the students-psychologists.

Отримано: 28.11.2010

УДК 159.923:330

В. О. Сич

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ФІНАНСОВОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ ТА ЇЇ САМОВИЗНАЧЕННЯ В ЕКОНОМІЧНОМУ ПРОСТОРІ

У статті висвітлено наукові підходи щодо таких психологічних феноменів як економічне самовизначення та фінансова поведінка індивіда, а також здійснено аналіз взаємозв'язку фінансової поведінки особистості та її самовизначення в економічному середовищі.

Ключові слова: фінансова поведінка, економічне самовизначення, економічна активність.

Постановка проблеми

Актуальність дослідження. Останнім часом спостерігається підвищення номінальних доходів населення України, проте більшість з них поглинаються споживчими витратами, а динаміка рівня заощаджень дуже нестабільна, що говорить про компенсаційний та адаптаційний характер фінансової поведінки населення. Статистичні дані свідчать про низький приріст заощаджень українців. Це явище перш за все пов'язане з легалізацією частини доходів та високим рівнем споживання, адже тривалий час населення України не мало змоги задовольняти належним чином потреби в по-

бутових товарах та товарах довгострокового користування, тому тепер потрібен певний час для вирівнювання цих диспропорцій.

Важливою складовою відображення соціально-економічних явищ трансформаційної економіки є фінансова поведінка громадян. На обрання індивідом однієї з її форм здійснюють вплив особистісні якості індивіда та міжособистісні детермінанти. Істотною психологічною особливістю вибору стратегії грошової поведінки є вплив соціально-психологічних механізмів, які визначають активність індивіда як суб'єкта міжособистісної взаємодії в економічному просторі.

Безперервні зміни в економіці спричинили підвищений інтерес суспільства до проблем економічного самовизначення, економічної свідомості та економічної активності суб'єктів господарських відносин. Отож постає низка актуальних питань, пов'язаних з формуванням економічного самовизначення індивіда, його ставленням до приватної власності як центральної категорії економіко-психологічного аналізу господарської діяльності в суспільстві, вивченням тенденцій зміни поведінки під впливом ринкових перетворень, а також прослідковування взаємозв'язку фінансової поведінки індивіда, яку можна спостерігати в повсякденному житті, та формування його економічного самовизначення, що в свою чергу в подальшому впливатиме на економічну активність, економічну свідомість особистості та, зокрема, і на її поведінку у фінансовому контексті.

Метою нашого дослідження є вивчення психологічних особливостей фінансової поведінки й економічного самовизначення індивіда та їх взаємозв'язку.

Результати теоретичного аналізу проблеми

Варто зазначити, що для сучасної економічної психології дослідження сутності економічного самовизначення є важливою проблемою. Низка авторів обґрунтували необхідність враховувати психологічні фактори в економіці, а також проблеми моделювання економічних процесів прийняття рішень. Вивченням цих аспектів займалися такі вітчизняні дослідники як А. Абалкін, П. Бунич, А. Аганбегян, Т. Заславська, В. Куликов, Г. Попов, А. Кітов та такі західноєвропейські й американські дослідники як Г. Мюнстерберг, Г. Тард, Дж. Катона та інші.

Що стосується проблематики економічного самовизначення, то його дослідженням займалися М. Вебер, Е. Дюркгейм, С. Московічі, А. Сміт, Н.І. Боєнко, Л.С. Борисова, О.С. Дейнека, А.Л. Журавльов, Н.А. Журавльова, Т.В. Ковальова, В.А. Комаровська, А.Б. Купрейченко, Г.В. Ложкін, В.В. Москаленко, Є.С. Шибанова, В.А. Хашенко, Н.Н. Хашенко та інші.

Низка вчених під економічним самовизначенням розуміють процес, метою якого є досягнення суб'єктом оптимальної позиції в системі економічних відносин (трудових, обмінних, майнових, розподільчих, споживчих і ін.) на основі його ставлення до соціально-економічних умов і їхньої динаміки, а також уявлень про сенс життя і життєвих пріоритетів, ціннісних ідеалів, власних домагань та інших психологічних утворень, що динамічно розвиваються в часі [1].

Результатом економічного самовизначення суб'єкта на певному етапі його життя є позиція цього суб'єкта в системі економічних відносин, особливо в динамічному економічному середовищі, може бути визначена за показниками матеріального добробуту [6].

На процес самовизначення особистості в економічному середовищі здійснюють вплив соціально-економічні, економічні, соціокультурні, соціально-демографічні та психологічні чинники, зокрема такі детермінанти як особистісні якості індивіда, ціннісні орієнтації, ставлення особистості до інших людей та до матеріальних цінностей, ставлення індивіда до часу і до грошей, групова економічна свідомість та інші.

Т.В. Фоломєєва займалась вивченням впливу соціально-демографічних, економічних і культурних факторів на самовизначення індивіда в економічному просторі. Дослідниця зробила висновки, що з матеріальним благополуччям пов'язана можливість самореалізації особистості в різних сферах її життєдіяльності. Головним чином це стосується сфери сімейних взаємовідносин, адже основою сімейного благополуччя є стабільне матеріальне становище, матеріальна забезпеченість. В результаті досліджень також було виявлено, що матеріальна забезпеченість, гроші, високий дохід складають ядро соціальних уявлень про економічне благополуччя для респондентів вікової категорії від 12 до 45 років [13].

Вплив ціннісних орієнтацій та моральної складової особистості на економічне самовизначення підприємців досліджувала Є.Б. Філінкова. Вона виявила, що серед представників навіть однієї соціальної групи підприємців існують різні типи економічного самовизначення, основна різниця між якими полягає в системі цінностей [12].

М.Ю. Семенов досліджував залежність економічної активності індивіда від суб'єктивних властивостей індивіда, зокрема, від особливостей ставлення до грошей людей з різним рівнем особистісної зрілості. У ході дослідження вчений окреслив поняття "монетарна потреба", яка виступає засобом задоволення ряду інших потреб. Вчений виявив, що у особистісно зрілих індивідів переважає установка на раціональну споживчу поведінку, такі люди нижче цінують гроші і вище рівень монетарної задоволеності, їм притаманне більш раціональне й усвідомлене ставлення до грошей [8]. Серед мотивів використання грошей у зрілих особистостей домінують мотиви творчості, пізнання, саморозвитку, допомоги іншим людям.

Результати досліджень таких вчених як Л.І. Анциферова, Н.С. Пряжніков, М.С. Яницький, І.М. Осипенко, А.С. Готліб, М.Ю. Семенов, М.В. Редькіна, Т.А. Нестік, К.А. Альбуханова-Славська, А.Л. Журавльов, Н.А. Журавльова та ряду інших свідчать, що процес економічного самовизначення значною мірою детермінують особистісні якості суб'єкта, серед них такі як стресостійкість, рівень суб'єктивного контролю, наявність гуманістичних установок, активність, усвідомленість, схильність до ризику, автономність, інтегративність, ставлення до часу, ставлення до грошей, відповідальність, сила волі, оптимізм, розуміння власної мінливості в часі та інші [4].

На процес самовизначення індивіда в економічному середовищі значний вплив мають такі ситуаційні фактори як наслідування, мода та реклама, які діють як сильнодіючий соціальний подразник і змушують людину змінювати свою економічну поведінку [3].

У дослідженнях В.В. Новікова та С.І. Єріної прослідковується залежність фінансової поведінки від соціальних та економічних змін, що відбуваються в суспільстві, та від індивідуально-психологічних особливостей індивідів, які головним чином детермінують процес економічного самовизначення індивіда [7].

Низка вчених вважає, що фінансова поведінка та ставлення до грошей є важливим компонентом економічного самовизначення та економічної свідомості груп і конкретних людей. Гроші можуть бути і метою, і засобом. Вплив чинника класової належності перекидає вплив рівня доходу і культурних відмінностей на фінансову поведінку індивіда [4].

Етико-психологічні феномени, ціннісні орієнтації, а також ставлення до економічних благ і до оточуючих людей є змістовими елементами економічного самовизначення, які значною мірою детермінують економічну активність індивіда, різновидом якої є фінансова поведінка [7].

Фінансова поведінка в сучасному суспільстві формується під впливом різних чинників. Вона відображає соціальні процеси та явища економічної активності, а також висвітлює зміст ринкових відносин.

Аналізуючи особливості підходів до дослідження фінансової поведінки як соціально-психологічного феномена, слід зазначити, що вона вивчалася переважно в межах біхевіористського та когнітивістського напрямів [5].

Дослідженням проблематики фінансової поведінки та її особливостей займалися Дж. Катона, В. Верховін, Т. Богомолова, В. Тапіліна, Й. Гуннарсон, Р. Валунд, Д. Стребков, Т. Єфременко, С. Лівінгстоун, П. Лунт та інші.

Основоположник економічної психології Дж. Катона визначає фінансову поведінку як сукупність сприймання і поведінки індивідів в економічному просторі. На думку вченого, соціально-психологічні процеси діють на рівні індивіда, а не на рівні груп чи мас, а на поведінку індивіда впливають “об’єктивні” економічні умови, які опосередковані суб’єктивними поглядами на економіку. Громадська думка є вагомим фактором економіки, який може змінити перебіг бізнес-циклу [5].

З точки зору української дослідниці Т.Єфременко, фінансова поведінка населення – це форма діяльності індивідів та окремих соціальних груп на фінансовому ринку, пов’язана з перерозподілом грошових ресурсів, зокрема з їх інвестуванням [4].

На думку В. Тапіліної та Т. Богомолової, фінансова поведінка пов’язана з оперуванням грошовими засобами, які містяться за межами поточного споживання. Дослідниці виділяють два види фінансової поведінки: позитивну, яка проявляється у формі діяльності зі зменшення боргів та вивільнення коштів зі сфери поточного споживання задля інвестицій у майбутні прибутки, і негативну, що полягає у додатковому залученні коштів у поточне споживання за рахунок збільшення боргів, витрат заощаджень, продажу частини майна [10].

Російський вчений В. Верховін вважає, що поняття “фінансова поведінка” можна звузити до визначення системи соціальних дій, вчинків індивідів і соціальних груп на фінансовому ринку з використання наявних грошових ресурсів із метою отримання максимального прибутку [2].

Узагальнюючи висвітлені наукові підходи, фінансову поведінку можна визначити як один із різновидів економічної взаємодії, що в свою чергу є однією з форм соціальної взаємодії, яка

передбачає оперування коштами і спрямована на отримання економічної та соціально-психологічної вигоди.

Фінансова поведінка суб'єктів економічної діяльності варіативна, тому вчені виділяють низку її типів та моделей, типологізуючи їх за різними критеріями. Розробкою класифікації фінансової поведінки займалися такі вчені як Н. Тихонова, Т. Богомолова, В. Тапіліна, Й. Гуннарсон, Р. Вадунд, Д. Стребков, С. Лівінгстоун, П. Лунт та інші.

Шведські психологи Й. Гуннарсон та Р. Вадунд в основу типологізації фінансових стратегій поклали співвідношення між боргами і заощадженнями за врахування активів, що включені до інвестиційного портфеля [14].

Н. Тихонова, досліджуючи стратегії виживання населення в умовах переходу до ринкової економіки та їхню ефективність, класифікує фінансову поведінку за такими показниками, як отримання вторинних доходів та активність суб'єктів [11].

Т. Богомолова і В. Тапіліна, аналізуючи фінансову поведінку залежно від залучення або вивільнення коштів із поточного споживання, виділяють такі її моделі фінансового поводження індивідів: заощаджувачі, антизаощаджувачі, мішана модель та пасивна [10].

Д. Стребков для створення класифікації використав три компоненти: 1) наявність або відсутність заборгованості та заощаджень; 2) мотивація діяльності та уподобань у виборі фінансових інструментів; 3) принципи управління бюджетом у домогосподарстві [9].

П. Лунт та С. Лівінгстоун у своїй типології виокремлюють шість категорій населення залежно від того мають чи не мають вони борги, роблять чи не роблять заощадження досить регулярно і чи мають нагромадження, зроблені раніше у разі відсутності поточних заощаджень [14].

Меррілл та Рейд, розробили класифікацію фінансової поведінки, що включає чотири типи індивідів, які виявляють конкретні характерні особливості відносин та поведінки у фінансовій сфері:

1. “Чутливі” – це приємні та чуйні люди, проте імпульсивні та недисципліновані, вони демонстративно розглядають гроші як брудні та шкідливі і тому уникають їх.
2. “Ті, які думають” – педантичні, настирливі, проте нерішучі та ригідні індивіди, які схильні перестраховуватися, дуже повільно приймають і втілюють в життя фінансові рішення, найбільше цінують безпеку.
3. “Ті, які сприймають” – особистості реалістичні, незалежні, рішучі, але жорстокі, владні та різкі, у фінансових справах вони вимогливі, схильні переоцінювати себе та свої здібності.
4. “Інтуїтивні” – ентузіасти, проте імпульсивні, недисципліновані та егоїстичні індивіди, які при вирішенні фінансових питань схильні бути оптимістичними, стрімкими та популярними [7].

Щодо чинників, що впливають на фінансову поведінку, то багато авторів до основних відносять такі як вік, статеву приналежність, соціальне оточення, економічний стан, особистісні риси індивіда та інші.

Що стосується вікового чинника фінансової поведінки, то з віком головним чином пов'язані особливості планування бюджету й співвідношення мотивів споживання і накопичення (напри-

клад, з віком збільшуються потреба накопичення коштів на випадок хвороби чи інших неприємностей) [13].

Залежність фінансової поведінки від статевих відмінностей було висвітлено в роботах різних авторів. Вони виявили у чоловіків тенденцію надавати грошам підвищеної цінності. Представники сильної статі виявилися більш компетентними в поводженні з грошми і більш схильними до ризику з метою їх отримання. Чоловіки більш впевнені в собі у матеріальних питаннях, більш задоволені своєю фінансовою ситуацією та більш оптимістичні стосовно свого майбутнього матеріального становища, вони рідше за жінок відчувають у фінансовому контексті почуття безпорадності, депресії, гніву, заздрощів, а частіше – гордість, радість та любов. Жінки ж виражають сильнішу фрустрацію з приводу відсутності грошей та наявності інших матеріальних труднощів, а також більше заздять тим, хто має гроші і хороше фінансове становище. Жінки також частіше, ніж чоловіки, використовують гроші як знаряддя боротьби за владу [10].

Результати досліджень показали, що молодь більше, ніж зрілі і люди похилого віку, а жінки більшою мірою, ніж чоловіки, використовують витрати на покупки як чинник самозаспокоєння, певну стратегію психотерапії [13].

Хоча досі мало вивчений вплив особистісних рис на грошову поведінку людини, проте ряд проведених досліджень виявив, що стійкі екстраверти ставляться до грошей більш відкрито, комфортно, безтурботно, ніж стійкі інтроверти. Також було досліджено, що індивіди з низькою самооцінкою і невпевненістю в собі постійно обмежують себе у витратах, або, навпаки, потерпають від марнотратства. Згідно з результатами іншого дослідження, люди, які в грошовій етиці віддають перевагу матеріальним цінностям, менш задоволені життям, ніж ті, у кого переважають духовні та соціальні цінності [2].

Н.А. Журавльова після ряду досліджень визначила, що для індивідів, яких характеризують такі суб'єктивні властивості як відстоювання власної точки зору, самостійне прийняття рішень, незалежність, спритність, високий ступінь усвідомленості у виборі стратегії поведінки, самостійне обрання життєвого шляху, але при цьому не характерне прагнення нав'язати оточуючим власну точку зору, пріоритетними життєвими цілями є матеріальна забезпеченість і власність [3].

Вищезазначене свідчить, що економічне самовизначення та фінансова поведінка індивіда тісно пов'язані та взаємозалежні між собою, адже позиція суб'єкта в системі економічних відносин, яка виникає в результаті процесу самовизначення особистості в економічному середовищі, і пов'язаний з нею рівень матеріального добробуту, що виникає внаслідок обраної індивідом певної стратегії фінансової поведінки та напряму залежить від нього, є оптимальним, якщо він дозволяє задовольнити основні потреби особистості на даному етапі життя або підготувати особистість до наступного етапу чи до можливих економічних криз і потрясінь.

Висновки. Таким чином, економічне самовизначення є важливою проблемою сучасної економічної психології. Результатом економічного самовизначення є позиція індивіда в системі економічних відносин. На самовизначення суб'єкта в економічному просторі впливають соціально-економічні, економічні, соціокультурні, соціально-демографічні та психологічні чинники: особистісні якос-

ті, ціннісні орієнтації, ставлення особистості до інших людей та до матеріальних цінностей, ставлення індивіда до часу і до грошей, групова економічна свідомість, наслідування, мода, реклама тощо. Фінансова поведінка в сучасному соціумі формується під впливом різноспрямованих чинників і відображає суспільні процеси. Її детермінують різні фактори: вік, стать, соціальне середовище, економічний стан, особистісні риси суб'єкта тощо. Прояви фінансової поведінки дуже різноманітні, тому дослідники за різними показниками виділяють низку її типів і моделей. Економічне самовизначення індивіда тісно пов'язане і залежить від його фінансової поведінки. Низка наукових досліджень свідчить, що фінансова поведінка та ставлення до грошей є важливим компонентом економічного самовизначення та економічної свідомості особистості. Тому фінансова поведінка залежить від соціальних та економічних змін, які детермінують самовизначення індивіда в економічному середовищі. Це вказує на необхідність дослідження цих психологічних феноменів.

Список використаних джерел:

1. Дейнека О.С. Экономическая психология : учебное пособие / О.С. Дейнека. – СПб. : Изд-во С.-Петербургского университета, 2000. – 160 с.
2. Єфременко Т. Фінансова поведінка населення України / Т. Єфременко // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2002. – № 2. – С. 165-174.
3. Журавлева Н.А. Динамика ориентации личности на экономические ценности в условиях социально-экономических изменений / Н.А. Журавлева // Проблемы экономической психологии. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – Т. 1. – С. 379-411.
4. Ложкін Г. Особливості та структура економічної свідомості суб'єктів соціального простору / Г. Ложкін, В. Спасенников, В. Комаровська // Соціальна психологія. – 2004. – № 1. – С. 8-16.
5. Лунт П. Психологические подходы к потреблению: вчера, сегодня, завтра / П. Лунт // Иностранная психология. – 1997. – № 9. – С. 8-16.
6. Позняков В.П. Экономическая психология как отрасль психологической науки / В.П. Позняков // Проблемы экономической психологии. – М. : Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2004. – Т. 1. – С. 27-57.
7. Проблеми економічної психології / под ред. А. Журавлева, А. Купрейченко. – М. : Ин-т психол. РАН, 2004. – Т. 1. – 620 с.
8. Семенов М.Ю. Особенности отношения к деньгам людей с разным уровнем личностной зрелости : автореф. дис. ... канд. психол. наук / М.Ю. Семенов. – Ярославль, 2004. – 23 с.
9. Стребков Д. Основные типы и факторы кредитного поведения населения в современной России / Д. Стребков // Вопросы экономики. – 2004. – № 2. – С. 109-128.
10. Тапилина В.С. Кто на что тратит... Финансовое поведение российских домохозяйств / В.С. Тапилина, Т.Ю. Богомолова // ЭКО. – 1998. – № 10. – С. 119-128.
11. Тихонова Н.Е. Факторы социальной стратификации в условиях перехода к рыночной экономике / Н.Е. Тихонова. – М. : РОССПЕН, 1999. – 320 с.
12. Фининкова Е.Б. Психологические основания самоидентификации российских предпринимателей / Е.Б. Фининкова // Проблемы экономической психологии. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – Т. 2. – С. 557-601.
13. Фоломеева Т.В. Экономические ценности в структуре социальных представлений о благополучии разных возрастных групп / Т.В. Фоломеева // Проблемы экономической психологии. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – Т. 2. – С. 433-475.

14. Эггертсон Т. Экономическое поведение и институты / Т. Эггертсон ; пер. с англ. – М. : Дело, 2001. – 408 с.

В статье рассмотрены научные подходы относительно таких психологических феноменов как экономическое самоопределение и финансовое поведение индивида, а также осуществлен анализ взаимосвязи финансового поведения личности и его самоопределения в экономической среде.

Ключевые слова: финансовое поведение, экономическое самоопределение, экономическая активность.

In article the scientific approaches concerning such psychological phenomena as economic self-determination and financial behaviour of the individual are considered, and also the analysis of interrelation of financial behaviour of the person and his self-determination in economic environment is carried out.

Key words: financial behaviour, economic self-determination, economic activity.

Отримано: 25.11.2010

УДК 37.091.31–059.1

А. П. Скорич

СУБ'ЄКТНІСТЬ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

У статті аналізується проблема можливості і ефективності індивідуального підходу за умови, коли не тільки вчитель, а й учень буде дійсним суб'єктом не лише учіння, а й педагогічного спілкування.

Ключові слова: індивідуальний підхід, суб'єкт, суб'єктність, суб'єкти взаємодії.

Проблема суб'єктності в педагогічній психології в останні роки набула статусу об'єкта спеціального вивчення [1; 3; 7; 18].

Аналіз суб'єктів освітньої діяльності, яка включає в себе дві взаємопов'язані її форми – педагогічну і навчальну, лежить в руслі як загальнофілософської [4], так і конкретно педагогічної задачі [18].

У контексті загальнофілософської позиції виділяють основні характеристики суб'єкта діяльності:

- 1) суб'єкт передбачає наявність об'єкта;
- 2) суб'єкт суспільний за формою, засобами, способами своєї діяльності пізнавальної або практичної;
- 3) суспільний суб'єкт має конкретну, індивідуальну форму реалізації; колективний суб'єкт представлений в кожному індивіді і навпаки;
- 4) діяльність, яка свідомо регулюється, завжди суб'єктна, в ній формується і сам суб'єкт;
- 5) суб'єкт індивідуальної діяльності – свідомо діюча особа;
- 6) суб'єктність визначається системою відносин з іншими людьми;
- 7) суб'єктність – це нероздільна цілісність спілкування, діяльності, самосвідомості і буття;
- 8) суб'єктність є динамічне начало, яке не існує поза самою взаємодією міжособистісною, соціальною, діяльнісною ;

- 9) суб'єктність є категорія інтерпсихічна;
- 10) особистість в якості суб'єкта включає в себе спрямованість, мотиви, ставлення до навколишнього, до діяльності, до себе, саморегуляцію, яка проявляється в таких якостях, як зібраність, організованість, терплячість, самодисципліна, креативність, інтелектуальні риси індивідуальності, емоційність [4]. Саме такі характеристики суб'єкта дають можливість проаналізувати можливі проєкції цієї категорії на освітній процес.

Специфічною особливістю суб'єктів педагогічної і навчальної діяльності є їх мотиваційна сфера, в ідеальній схемі суб'єкт педагогічної діяльності працює заради досягнення загальної мети – “для учня і потім для себе”. Суб'єкт навчальної діяльності в цій же схемі діє немовби в зворотному напрямку: “для себе – заради досягнення загальної мети”. Загальна для освітнього процесу точка дотику, “для учня” з боку педагога і “для себе” з боку учня визначає прагматичний, “реально діючий”, у термінології О.М. Леонтьєва, мотив [12]. Саме цей мотив лежить в основі освітнього процесу, проте не завжди у повній мірі усвідомлюється не лише учнем, а й педагогом.

Важливою специфічною характеристикою освітнього процесу є взаємодоповнюваність учня і вчителя: розвиток учня передбачає постійний саморозвиток педагога, який є умовою розвитку учня.

За висловом І.О. Зимньої, суб'єкти освітнього процесу “приречені” на саморозвиток, внутрішня сила якого слугує джерелом і імпульсом розвитку кожного з них [8].

Суб'єктна характеристика педагога, як суспільного суб'єкта, завжди поєднує в собі дві позиції: аксіологічну цінності і когнітивну знання – загальнокультурні і предметно-професійні. Будучи індивідуальним суб'єктом педагогічної діяльності, вчитель завжди представляє собою особистість у всій різноманітності індивідуально-психологічних, поведінкових і комунікативних якостей.

Аналіз функцій педагогічної діяльності, які реалізує вчитель у певних педагогічних ситуаціях, і які досить ретельно вивчаються у сучасній педагогічній психології [14], в контексті нашого дослідження, акцентує увагу на гностичній, яка передбачає знання:

- а) змісту і способів впливу на інших людей;
- б) вікових та індивідуально-психологічних особливостей інших людей;
- в) особливостей процесу і результатів власної діяльності, її досягнень і недоліків.

Гностична функція ґрунтується на здатності педагога адекватно сприймати, розуміти, оцінювати учня і на реалістичності власної оцінки самооцінки. Успішність реалізації цієї функції відносно самого себе в значній мірі визначається рівнем рефлексивності мислення педагога, потребою у самоосвіті і самовдосконаленні своєї педагогічної майстерності і певними дослідницькими навичками.

Предметом специфічного теоретичного і експериментального вивчення в сучасній педагогічній психології є проблема суб'єктивних властивостей педагога, які визначають ефективність продуктивність педагогічної діяльності [16]. Результати досліджень дають можливість представити загальну структуру суб'єктивних властивостей педагога. Так, ще П.Ф. Каптерев ви-

діяв об'єктивні і суб'єктивні властивості вчителя: наукова підготовка і особистий талант вчителя, а також особистісні, до яких відносив морально-вольові якості [8].

За С.Л. Рубінштейном, суб'єктність вчителя передбачає постійний саморозвиток, бажання самовдосконалення, що, в свою чергу, є умовою розвитку учня [19]. Ця ж думка підкреслювалася К.Д. Ушинським, П.П. Блонським, В.О. Сухомлинським та іншими педагогами і психологами [13].

Н.В. Кузьміна у структурі суб'єктних чинників педагога виділяє три компоненти:

- 1) особистісний, який визначає тип спрямованості;
- 2) індивідуальний або індивідуально-педагогічний, який відображає рівень здібностей;
- 3) професійно педагогічний, який проявляється у компетентності спеціально-педагогічній, методичній, соціально-психологічній, диференційно-психологічній та аутопсихологічній [10].

Структура суб'єктних властивостей за А. К. Марковою представлена такими блоками характеристик, як: а) об'єктивні характеристики, до яких входять професійні, психологічні та педагогічні знання, а також професійні вміння і б) суб'єктивні характеристики, які відображені у професійних, психологічних позиціях і установках та особистісних особливостях вчителя [13].

Розробляючи модель особистості вчителя в контексті схеми "діяльність – спілкування – особистість", Л.М. Мітіна виділила п'ять професійно значущих якостей, які виявляють дві групи педагогічних здібностей за Н.В. Кузьміною:

- 1) проєктивно-гностичні здібності, до яких відносяться педагогічне цілепокладення і педагогічне мислення;
- 2) рефлексивно-перцептивні здібності, які включають в себе педагогічну рефлексію, педагогічний такт, педагогічну спрямованість [14].

В цілому, існуючі уявлення про структуру суб'єктних властивостей якостей, характеристик, чинників дають підстави виділити, на думку І.О. Зимньої, наступні чотири групи:

- 1) психофізіологічні індивідні властивості суб'єкта як передумови здійснення ним його суб'єктної ролі, і які виступають у якості задатків;
- 2) здібності;
- 3) особистісні властивості, які включають спрямованість; професійно-педагогічні і предметні знання і вміння як професійна компетентність [8].
- 4) і групи суб'єктних властивостей розглядаються як компоненти структури суб'єкта педагогічної діяльності.

В контексті суб'єктних характеристик педагога досить цікавими і актуальними, на наш погляд, є аналіз стилів педагогічної діяльності [22]. Більшість дослідників у вивченні стильових характеристик педагогічної діяльності орієнтується на традиційно виділені три стилі: авторитарний, демократичний і ліберально-потуральний [22]. Різниця в основному полягає у пе-

реліку поведінкових проявів, що характеризують кожний стиль. Так у підручнику “Вікова та педагогічна психологія” за редакцією О.В. Петровського розглядається автократичний, демократичний, ігнорувальний та непослідовний стилі педагогічного керівництва [5]. І.М. Соколов виділяє чотири стилі: авторитарний, демократичний, потуральний, негативістський [11]. Н.В. Пророк та О.І. Пенькова вважають, що для педагогічної діяльності достатньо виділяти тільки два стилі – авторитарний та демократичний [22]. У всіх цих роботах відображена загальна вихідна схема і цілком певна модель усєї системи навчання.

При зміні концепції навчання будувались і нові моделі стиів педагогічної діяльності. Так, А.К. Маркова, в межах особистісно-розвивального навчання, розробила модель, згідно якої індивідуальний стиль діяльності вчителя включає в себе такі характеристики:

- а) змістовні: переважна орієнтація вчителя на процес чи результат навчання, адекватність-неадекватність планування навчально-виховного процесу, оперативність-консервативність у використанні засобів та способів педагогічної діяльності, рефлексивність-інтуїтивність ;
- б) динамічні: гнучкість-традиційність, імпульсивність-обережність, усталеність-неусталеність ставлення до ситуації, що змінюється; стабільно емоційно-позитивне ставлення до учнів – нестійке емоційне ставлення, наявність особистісної тривожності – відсутність такої, у несприятливій ситуації спрямованість рефлексії на себе – спрямованість на обставини – спрямованість на інших;
- в) результативні: однорідність-неоднорідність рівня знань учнів, стабільність-нестабільність в учнів навичок учіння, високий - середній - низький рівень інтересу до предмета, що вивчається [13]. Для діяльності вчителя характерні такі чотири стилі:
 - 1) емоційно-імпровізований;
 - 2) емоційно-методичний;
 - 3) помірковано-імпровізований;
 - 4) помірковано-методичний [13].

Проте, як зауважують Г.В. Куценко і Ю.М. Швалб, хоча дана концепція є досить цілісною і може бути використана для описування індивідуального стилю діяльності вчителя, вона має ряд суттєвих недоліків, головним із них є те, що дана модель носить формально-описовий характер, це означає, що вона не задає у середині себе логіки переходу від одного стилю до іншого, тобто передбачає стильові особливості як невід’ємно дані та неодмінні для конкретного вчителя [22].

Отже, сам вчитель не може розвиватися у напрямі вдосконалення управління навчально-виховним процесом.

Натомість дані дослідники вказують на важливість проблеми індивідуальних особливостей, індивідуально своєрідних рис особистості педагога. Вони зазначають, що не існує універсально гарних методів роботи вчителя незалежно від обставин та його особистісних рис. Різні методи навчання мають оцінюватися не лише з огляду на те, як вони спричиняють розвиток учня, а і наскільки вони придатні, ефективні у виконанні різних учителів. Окремі властивості, риси, процеси виступають елементами різних рівнів функціонування складної системи організації особистос-

ті, а взаємодію і “взаємоприспосовування” між ними виконує індивідуальний стиль, зокрема, когнітивний стиль особистості.

Когнітивний стиль розуміється як постійні, узгоджені індивідуальні відмінності у способах організації та переробки інформації, які являють собою постійність способу чи форми пізнання на відміну від змісту пізнання і рівня здібностей, що проявляється у когнітивній активності [11]. Він відображає стійкі атитуды, уподобання або звичні стратегії, що визначають для індивіда типовий спосіб сприйняття, запам’ятовування, мислення, вирішення задач. У контексті стильового підходу йдеться не про рівень реалізації мети або досягнення певного результату, а про можливість існування різних за структурою, але однакових за ефективністю способів досягнення результатів.

Суб’єктність учня в освітньому процесі характеризується всіма розглянутими на початку суб’єктивними якостями, рисами [4]. Кожен школяр володіє індивідуальними особистісними і діяльними особливостями, тобто особливостями задатків, індивідуально-типологічними передумовами здібностей, інтелектуальної діяльності, когнітивного стилю, рівня домагань, самооцінки, працездатності, особливостями виконання діяльності планування, організація, точність і т.д. Кожен учень характеризується власним стилем діяльності, зокрема навчальної, ставленням до неї, навчованістю.

Старшокласник як суб’єкт навчальної діяльності відображає співвіднесеність специфіки змістовної, форми самих ступенів освіти з віковими особливостями, законом кумулятивності, нарощування, збільшення знань, структуруванням індивідуального досвіду, побудовою індивідуального тезауруса як упорядкованої структури вербального інтелекту [21].

Вікові особливості учнів старших класів за результатами багаточисельних досліджень [17] виявляються у спрямуванні на майбутнє: на вибір життєвого шляху, професії, референтних груп людей. Необхідність вибору диктується самою життєвою ситуацією, ініціюється батьками і спрямовується навчальним закладом, відповідно в цей період основного значення набуває ціннісно-орієнтаційна активність старшокласників, яка пов’язується з прагненням до автономії, правом бути самим собою [7]. Внутрішній світ, який відкрився школяру у підлітковому віці, поява самосвідомості, яка перетворюється в кардинальний фактор психічного розвитку [17], по-справжньому турбують старшокласника, переорієнтують його увагу і психічну активність взагалі. Соціальна ситуація розвитку в ранній юності відображає, з одного боку, ставлення до зовнішнього світу, яке переживається як спрямованість у своє майбутнє і стурбованість ним, з іншого, – ставлення до свого внутрішнього світу, яке переживається як пізнання і оцінка [17]. Сучасні теоретико-експериментальні дослідження встановили основні психічні новоутворення старшого школяра: готовність до життєвого самовизначення, ставлення індивідуальності як вищого, завершеного способу існування особистості, розвиток Я-концепції [21].

Спрямованість у майбутнє А.І. Божович назвала “афективним центром” особистості в ранній юності. “Учні старших класів – це люди, звернені у майбутнє, і все сучасне існує для них у світі цієї основної спрямованості їх особистості, вибір подальшого життєво-

го шляху, самовизначення стає для них тим афективним центром життєвої ситуації, навколо якого починає обертатися і вся їхня діяльність, і всі їхні інтереси” [2, с. 37]. Термін “афективний центр” відображає особистісне переживання людини, пов’язане з віковими розвивальними процесами, і, на нашу думку, може визначати “центральну лінію розвитку” [2]. У ранній юності саме спрямованість у майбутнє є тим ключовим переживанням, яке забарвлює все особистісне існування старшокласника і виявляє специфіку всіх життєвих проявів учня. Зокрема, це має стосуватися індивідуальних особливостей учня, визначається потребою у самовизначенні [21].

Старшокласник як суб’єкт учбової діяльності характеризується якісно новим змістом цієї діяльності. По-перше, поряд з внутрішніми пізнавальними мотивами засвоєння знань, які мають особистісно-смыслову цінність, з’являються широкі і вузько особистісні зовнішні мотиви, серед яких мотиви досягнення займають провідне місце [18]. Навчальна мотивація якісно змінюється за своєю структурою, бо для старшокласника сама по собі навчальна діяльність – засіб реалізації життєвих планів майбутнього, спосіб виконання провідної діяльності. По-друге, навчальна діяльність спрямована на структурну організацію, систематизацію індивідуального досвіду за рахунок його розширення, доповнення, внесення нової інформації. По-третє, учіння сприяє розвитку самої особистості старшокласників, творчого підходу до прийняття рішень, уміння сприймати ці рішення, аналізувати, критично конструктивно осмислювати їх.

Специфіку змісту навчальної діяльності старшокласника відображають вміння школяра складати життєві плани, здійснювати пошук їх реалізації. Спрямованість старшокласників на майбутнє та види активності, викликані нею, призводять до появи готовності, здатності до життєвого самовизначення, котра відрізняється дієвістю і забезпечує юнакові можливість діяти, реалізувати свої життєві плани, стверджувати той чи інший спосіб життя, починати засвоювати обрану професію. Ступінь розвитку цієї готовності, специфіка руху до неї надає переживанням юнака індивідуальної своєрідності.

Мотив вибору життєвого шляху “забарвлює” всі форми активності особистості [21]. Таке значення життєвого шляху, в контексті теоретичних положень А.С. Виготського, знаходиться в “зоні актуального розвитку дитини”. Тоді, у “зоні найближчого розвитку” повинно бути більш деталізоване і чітке уявлення про майбутній шлях життя, учнів старших класів закономірно виникає відповідна провідна потреба. Її досягнення являє собою, з одного боку, дослідження сукупності життєвих шляхів, що пропонує дане суспільство як можливості, а з іншого – співвіднесення цих даних із собою, з власними бажаннями і можливостями. Тут цілком закономірно і об’єктивно виникає проблема вибору професії. Реальне уточнення життєвого шляху являє собою отримання і систематизацію знань про професійні галузі та окремі дільниці в них, про те, що необхідно знати й уміти, щоб оволодіти певною професією. Задоволення проблеми в конкретизації напрямків життєдіяльності пов’язане з дослідженням життя людей, внутрішнього світу тощо, крім того, повинна вирішуватися проблема “апробації” і корекції власних дій у певному напрямі, все це і здійснюється в навчальній

діяльності, особливості якої пояснюються тим, що учіння перестає бути для юнака самодостатньою діяльністю, уміння тепер обслуговує магістральні процеси розвитку особистості старшокласника, воно є своєрідним полігоном відправлення життєвих стратегій [8]. Оскільки шкільні предмети у своїй сукупності відображають соціальні галузі науки і практичної діяльності, дитина, підкоряючись нахилам, окреслює коло “потрібних” предметів. Переживання старшокласниками ступеню готовності до професійного самовизначення опосередковують уміння школярів і визначають особливості переживання успіху у навчанні та ставлення до нього.

В зв'язку з віковими особливостями розвитку відзначають деякі індивідуальні особливості учіння старшокласників [17].

1. Учіння в цьому віці є формою провідної діяльності – вибору напрямку життєвого шляху, цим визначається його роль і статус у психічному розвитку юнака: з одного боку, воно ніби втрачає самодостатню значущість – суб'єктивно для учня учіння має цінність лише в контексті планування власного майбутнього, джерело інформації, своєрідний тренінг успішності–неуспішності тощо. Звідси – диференційоване ставлення до навчальних предметів як норма навчання. З іншого боку, провідний характер навчальної діяльності визначає її центральну роль у психічному розвитку, і проблеми в учінні одночасно є проблемами розвитку. Тож невстигання, невизначеність з “колом” необхідних надалі предметів, інші негаразди, означають блокування провідної діяльності, а отже й припинення або серйозні відхилення в розвитку особистості.

2. Учіння дуже тісно пов'язане з іншою формою провідної діяльності – з самопізнанням. Результати дослідження засвідчують цей факт: ситуації навчального вибору між навчальними завданнями, які згідно спеціального роз'яснення педагога сприятимуть розвитку нових знань і умінь, і іншими, що сприятимуть становленню учнем власних здібностей, недоліків та перспектив, старшокласники вибирають саме останні.

3. Успішність виконання навчального завдання розцінюється старшокласником не з точки зору правильності слідування інструкції і вимог вчителя, а як підтвердження ефективності власних, притаманних лише йому одному способів дій. Учень відкриває для себе чисельність смислів однієї й тієї ж дії. Одним із цих смислів є те, що дія точно відповідає заданому вчителем зразку і тому оцінюється позитивно, а от іншим смыслом виявляється те, що ця ж дія підтверджує правильність індивідуально специфічної навчальної стратегії взагалі. Саме це дуже суттєво для старшокласника і приносить йому найбільш комфортні психологічні переживання, гарно, коли це переживання підсилюється відповідною оцінкою педагога, але так буває далеко не завжди. Якщо учитель знаходиться в жорсткій інертній позиції і вимагає безумовного засвоєння зразка дій без врахування індивідуальних особливостей учня – це призводить до конфлікту, відзначимо, що така “орієнтація на зразок” абсолютно не притаманна учням старших класів. Тому змінюються критерії самооцінки у навчанні: якщо в молодшому шкільному і підлітковому віці основними орієнтирами для самооцінки були зовнішні фактори зразки, вимоги, норми, то в ранній юності домінують внутрішні критерії оцінюван-

ня себе у навчанні, в тому числі й уявні – відповідність успішності своєму місцю й положенню в майбутньому.

У процесі навчальної діяльності у старшокласника формується індивідуальний стиль діяльності який, за влучним визначенням В.С. Мерліна [15], є специфічним психологічним утворенням, що опосередковує цілі і мотиви діяльності і забезпечує її неповторність, кожна мета, кожна задача які, самі по собі, можуть бути схожими у різних учнів співвідносяться з власними індивідуальними особливостями і, таким чином, “довизначаються” або й “перезначаються”. Формування в ранній юності індивідуального стилю спілкування є суб’єктивно закономірним процесом. З огляду на це, навчання в цьому віці просто не може бути не індивідуальним. І, якщо говорити про індивідуальний підхід до навчання, то він в цьому віці не просто можливий, а єдино і обов’язково можливий.

У зв’язку з тим, що навчальна діяльність старшокласників включається в загальний контекст усвідомленого вибору напрямку життєвого шляху, провідну спонукальну функцію виконують в ній не навчально-пізнавальні мотиви, а мотиви досягнення. Саме як сходінку до визначення себе в майбутньому розцінює успіх і невдачу в учинні юнак, успіх стає домінуючим переживанням у навчанні. Проте, в дослідженнях встановлено, що мотив досягнення в цьому віці диференціюється і може існувати в двох протилежних за значенням для особистості, формах. Перша з них “прагнення успіху”, а друга – страх невдачі.

Лише перша форма досягнення забезпечує позитивний рух особистості. При цьому, переживання успіху у навчанні дуже важливе, адже воно фіксується в особистості і має роль, що виходить за межі власне навчання. Дане переживання, з’являється в досвіді людини у зв’язку з навчанням, потім розповсюджується на всі галузі життя, в тому числі й професійну діяльність. Саме тому воно таке важливе і формування його у старшокласника є абсолютною необхідністю.

Суттєво, що переживання успіху ґрунтується на діалектичному співвідношенні здібностей і зусилля учня. Проблемою старшого шкільного віку є те, що учень усвідомлює це складне співвідношення і від того, як він його усвідомить, буде залежати не лише навчання, а й все подальше трудове життя.

В цілому, якщо говорити про усвідомлення юнаком співвідношення “здібності-зусилля”, слід відзначити, що саме організація процесу навчання має не декларативно, а реально забезпечити оптимальний варіант цього усвідомлення саме для даної конкретної особи отже індивідуальний варіант .

Однією з характеристик суб’єктності є динамічність і неможливість її існування поза взаємодією міжособистісною, соціальною, діяльнісною, яка проявляється в інтелектуальній, моторно-рефлекторній та загально поведінковій активності її учасників, взаємодії людей проявляються такі істотні характеристики, як усвідомленість і цілепокладення, які визначають форми цієї взаємодії: протистояння, конфлікт, протидорство, співробітництво і спілкування.

Взаємодія суб’єктів освітнього процесу в системі “учитель-учень” реалізовувалась в історії учіння в різних формах: індивідуальній роботі з учителем, класно-урочній роботі з часів Я.А. Коменського, консультуванні з учителем при індивідуальній

роботі учня, у формі бригадно-лабораторного методу організації навчання в 30-ті роки. У найбільшій мірі вона могла проявитись в учня при застосуванні методу сократівських бесід, в індивідуальній роботі, консультуванні [8].

На сьогодні навчально-педагогічна взаємодія набуває організованих форм співробітництва, основні ідеї якого були сформовані в роботах теоретиків загальної і педагогічної психології і передових практиків сучасної школи [6].

Такі форми співробітництва як ділові, рольові ігри, спільнорозподільна діяльність, робота в групах, тренінг-класах передбачає перш за все взаємодію самих учнів. Складність схеми взаємодії суб'єктів в освітньому процесі зумовлена тим, що вона являє собою багаторядне утворення, міцність якого ґрунтується на встановленні психологічного контакту між усіма учасниками взаємодії.

Психологічний контакт виникає в результаті спільності психологічного стану людей, викликаній їх взаєморозумінням, взаємозацікавленістю, взаємовпливом суб'єктів взаємодії, контакт переживається у свідомості суб'єктами як позитивний підкріплюючий взаємодію фактор, внутрішніми механізмами контакту є емоційне та інтелектуальне співпереживання, співмислення, співдія [6]. Емоційне співпереживання суб'єктів навчальної взаємодії є одночасно і фоновим, і основним механізмом контакту, викликається особистісними особливостями взаємодіючих суб'єктів, значущістю предмету взаємодії, ставленням сторін до цього процесу, що, в свою чергу, забезпечує взаєморозуміння і спільність, узгодженість суб'єктної взаємодії.

Мислительна співдія, співмислення визначається включеністю обох сторін в одну й ту ж активну діяльність по вирішенню тієї чи іншої проблеми і спрямована на вирішення певних мислительних задач, внутрішньою умовою виникнення контакту між взаємодіючими сторонами є прояв щирості, поваги один до одного, емпатійності і толерантності. Зовні контакт проявляється у поведінці взаємодіючих сторін. У навчальній взаємодії психологічний контакт визначає можливість природного, неускладненого спілкування, яке є основним засобом реалізації задач навчання і виховання, психологічної корекції.

Ефективність психологічної взаємодії в системі "учитель-учень" виявляється у зміні суб'єктивних характеристик її учасників потреб, установок, ставлень, здібностей, способів діяльності, процесу поведінки і т.п., які забезпечують всебічний розвиток особистості, формування її моральності, сприяють розкриттю її творчого ядра і потенцій постійного самовдосконалення, навичок просоціальної поведінки [20].

Однак психолого-педагогічна теорія і практика показують, що далеко не будь-яка взаємодія може забезпечувати позитивний вплив на її учасників. Основні проблеми навчання і виховання в сучасній школі пов'язані із недостатністю або й повною відсутністю знань і навичок ефективної організації процесів міжособистісної взаємодії, спілкування; умінь правильно здійснювати психологічний вплив у відповідності з індивідуальними характеристиками іншої особистості, а також навичок особистісної співучасті у цьому процесі [22].

У психології педагогічної діяльності на сьогодні розроблена особлива система психологічних принципів організації особистісної педагогічної взаємодії, яка включає в себе:

- а) принцип діалогізації;
- б) принцип проблематизації;
- в) принцип персоналізації;
- г) принцип індивідуалізації [6].

Так, принцип діалогізації педагогічної взаємодії пов'язаний перш за все, з перетворенням суперпозиції дорослого і субординованої позиції дитини в особистісно рівноправні позиції, в позиції співучнів, співвихованців, співробітників. Проблематизація педагогічної взаємодії веде до зміни ролей і функцій дорослого і дитини: дорослий не виховує, не викладає, а лише актуалізує, стимулює тенденцію дитини до особистісного зростання, дослідницьку активність самого учня, створює умови для удосконалення дитиною моральних вчинків, для самостійного виявлення і постановки нею пізнавальних проблем і задач. Персоналізація педагогічної взаємодії вимагає перш за все відмови від рольових масок і фасадів, включення в цю взаємодію і тих елементів особистісного досвіду, які не відповідають рольовим очікуванням і нормативам почуттів, переживань, емоцій і відповідних для них дій і вчинків. Індивідуалізація педагогічної взаємодії означає виявлення і культивування в кожній дитині індивідуально-специфічних елементів загальної і спеціальної обдарованості, побудову такого змісту і методів навчання, які були б адекватними віковим за рівнем розвитку та індивідуальним особистісним особливостям і можливостям, здібностям і нахилам всіх учнів, відповідали сензитивним періодам їх вікового та індивідуального розвитку [6]. Очевидність тісного взаємозв'язку всіх чотирьох психологічних принципів організації гуманістичної педагогічної взаємодії сприяє актуалізації творчого потенціалу вчителів та учнів, стимулює їх особистісне зростання, кожна людина, так чи інакше причетна до практики навчання і виховання, визначає їх розумність і справедливість, проте досить складно зробити їх внутрішнім підґрунтям своєї педагогічної діяльності. Інерція звички, страх перед новим, ризик втрати авторитета, соціальної позиції, ризик виявлення власної некомпетентності або особистісної неспроможності – це потужні психологічні бар'єри на шляху гуманізації освітнього процесу.

Так, в дослідженнях О.Б. Орлова показано, що ступінь прихильності вчителя стереотипам традиційного мислення визначається типом його особистісної центрації в системі педагогічної взаємодії, характер центрації вчителя, в свою чергу, визначає всю різноманітність його діяльності: стиль, ставлення, соціальну позицію і т.д. [16]. Автор описує сім основних центрацій, кожна з яких може домінувати як у педагогічній діяльності в цілому, так і в окремих, конкретних педагогічних ситуаціях: егоїстична центрація на інтересах свого "Я", бюрократична на інтересах адміністрації, керівників, конфліктна на інтересах колег, авторитарна на інтересах батьків, учнів, пізнавальна на вимогах засобів навчання і виховання, альтруїстична на інтересах, потребах учнів, гуманістична на інтересах проявах своєї сутності і сутності інших людей адміністратора, колег, батьків учнів [16]. Гуманістична центрація немовби протистоїть першим шести, які відображають реальність традиційного навчання. Саме при такій центрації можлива справжня полісуб'єктна педагогічна діяльність.

Т.П. Скрипкіна, аналізуючи взаємодовіру як основу міжособистісної взаємодії, зазначає, що взаємодія людей один з одним в кожен момент часу характеризується породжуваним ефектом взаємодії, який створює не лише спільність, але й здатен породжувати феномени міжособистісної взаємодії – від щирого справжнього діалогу до ігрової взаємодії і цинічного маніпулювання [20]. Суть породжувачого ефекту взаємодії зводиться до різного роду співвідношень певних психологічних позицій кожного із суб'єктів як відносно себе, так і відносно іншого. Т.П. Скрипкіна виділяє п'ять феноменів міжособистісної взаємодії і відповідно породжуваних їй ефектів. Так, діалог, як ефект породження, відображає кооперацію, співробітництво, взаємовплив; гра – відповідно суперництво, конфронтацію; потреба в саморозкритті – ризик самовтрати; маніпулювання – залежність, примушування; авторитет – вплив [20]. Хоча автор й виділяє діалог, який породжує кооперацію, співробітництво, взаємовплив, як ідеальну модель взаємодії, нам видається, що в контексті реалізації індивідуального підходу у навчанні старшокласників також досить вагому роль відіграє і такий ефект породження, як авторитет, який виявляється у впливі на суб'єкта взаємодії.

Результати проведеного дослідження показують, що основною психологічною умовою ефективної реалізації індивідуального підходу у навчанні старшокласників є відкрита і зацікавлена суб'єктна (діалогічна) позиція вчителя по відношенню до учня і до своєї діяльності. Основною метою індивідуального підходу в цьому його розумінні слід вважати розвиток учня як унікального суб'єкта навчальної діяльності і педагогічної взаємодії. Слід особливо підкреслити останнє – наші дані говорять про те, що дійсний індивідуальний підхід є можливим і ефективним лише тоді, коли не тільки вчитель, а й учень буде дійсним суб'єктом не лише учіння, а й педагогічного спілкування. Така позиція учня робить просто неможливим неіндивідуалізоване навчання. Однаковість (за активністю і суб'єктністю) позицій вчителя і учня, а також способи реалізації цієї позиції в педагогічній взаємодії – це й є, власне, індивідуальний підхід в його найбільш узагальненому, рафінованому вигляді. Ми встановили, що дана особистісна позиція є більш глибокою і всезагальною, ніж професійно-методичні орієнтації вчителя. Звідси, ми робимо висновок про те, що наявність її забезпечить реалізацію індивідуального підходу при вивченні будь-яких шкільних предметів.

Список використаних джерел:

1. Абульханова-Славская К.А. Категория субъекта в современной психологии / К.А. Абульханова-Славская // Психология субъектной активности личности : матер. междунар. науч. конф. – К., 1993. – С. 8-10.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
3. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта / А.В. Брушлинский. – М., 1994.
4. Вільш І. Суб'єктність індивіда у світі концепції сталих індивідуальних рис особистості / І. Вільш // Особистість і трансформаційні процеси у суспільстві: Психолого-педагогічні проблеми сучасної освіти : матер. III Харків. Міжнар. психол. читань. – Харків, 1999. – С. 20-22.
5. Возрастная и педагогическая психология / под ред. А.В. Петровского. – М. : Просвещение, 1975. – 288 с.

6. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи : кн. для вчителя / за ред. Г.О. Балла, О.В. Киричука, Р.М. Шамелашвілі. – К., 1997.
7. Дригус М.Т. Структура отношения к себе как субъекту учебной деятельности в школьном возрасте / М.Т. Дригус, И.С. Коновальчук // Психология субъектной активности личности : матер. міжнар. наук. конф. – К., 1993. – С. 34-36.
8. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М. : Логос, 1999. – 384 с.
9. Кудрявцев В.Т. Субъект деятельности в онтогенезе / В.Т. Кудрявцев, Г.К. Уразалиева // Вопр. психол. – 2001. – № 4. – С. 14-30.
10. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М. : Педагогика, 1990. – 112 с.
11. Куценко Г.В. Психологічна оцінка когнітивного стилю особистості / Г.В. Куценко ; за ред. С.Д. Максименка // Психологічні чинники розвиваючого навчання в різних освітніх системах. – К., 2000. – С. 139-198.
12. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев // Избр. психол. произв. : в 2-х т. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 2. – С. 94-231.
13. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Педагогика, 1996. – 121 с.
14. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал / Л.М. Митина. – М. : Просвещение, 1994. – 143 с.
15. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В.С. Мерлин. – М. : Педагогика, 1986. – 253 с.
16. Орлов А.Б. Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителя / А.Б. Орлов // Вопр. психол. – 1988. – № 1. – С. 16-26.
17. Папуча М.В. Психология ранньої юності / М.В. Папуча. – Ніжин, 2001. – 137 с.
18. Проблема субъекта в психологической науке / отв. ред. А.В. Брушлинский, М.И. Воловикова, В.Н. Дружинин. – М. : Академический проект, 2000. – 320 с.
19. Рубинштейн С.Л. Психологическая наука и дело воспитания / С.Л. Рубинштейн // Проблемы общей психологии. – М. : Педагогика, 1973. – С. 183-193.
20. Скрипкина Т.П. Взаимодействие как основание межличностных взаимодействий / Т.П. Скрипкина // Вопр. психол. – 1999. – № 5. – С. 21-30.
21. Титаренко Т.М. Старший шкільний вік: рефлексія, самовизначення, вибір професії, життєві плани / Т.М. Титаренко, В.Г. Панок // Основи практичної психології. – К. : Либідь, 1999. – С. 440-447.
22. Швалб Ю.М. Стиль педагогічної діяльності вчителя / Ю.М. Швалб, Г.В. Куценко // Психологічні чинники розвиваючого навчання в різних освітніх системах. – К, 2000. – С. 199-220.

В статье анализируется проблема возможности и эффективности индивидуального подхода при условии, что не только учитель, но и ученик будет истинным субъектом не только учения, но и педагогического общения.

Ключевые слова: индивидуальный подход, субъект, субъектность, субъекты взаимодействия.

In the article the problem of possibility and efficiency of individual approach is analysed for terms, when not only a teacher but also student will be an actual subject not only learning but also pedagogical intercourse.

Key words: individual approach, subject, subjects of cooperation.

Отримано: 20.12.2010

ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ РІЗНОВІКОВИХ ВЗАЄМИН МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

У статті аналізуються погляди вітчизняних психологів на роль різновікових взаємин у розвитку особистості молодшого школяра. Встановлено, що проблема різновікових взаємин найбільше привертала увагу вітчизняних дослідників у плані наставницької, шефської діяльності старших учнів. Виявлено кардинально протилежні погляди вчених щодо впливу різновікових взаємин на особистісний розвиток дітей.

Ключові слова: різновікові взаємини, різновікова група, шефська діяльність, малокомплектна школа.

Постановка проблеми. З огляду на те, що взаємини особистості є одним з провідних факторів її розвитку, виявлення умов, особливостей та механізмів формування позитивних міжособистісних взаємин дітей молодшого шкільного віку є актуальною психологічною проблемою. На цьому важливому етапі розвитку у системі людських інтерперсональних зв'язків відбувається активний процес становлення особистості, а міжособистісні взаємини є найбільш ефективним засобом управління розвитком особистості. Завдяки включенню у суспільно значущу діяльність учіння, взаємини молодшого школяра з оточуючими стають чимдалі змістовнішими і складнішими, що об'єктивно визначається змістом цієї діяльності та новоутвореннями віку.

Зважаючи на науково-практичне значення проблеми взаємин дітей різного віку доводиться констатувати, що у психологічному аспекті вона залишається майже зовсім не вивченою. Наукових досліджень, присвячених аналізу взаємин дітей у різновікових групах, у вітчизняній літературі практично немає. Лише в небагатьох працях В.М. Аванесової [1], О.О. Вовчик-Блакитної [3], А.М. Давидчук [6], О.С. Залужного [9], Ю.О. Приходько [18], Т.В. Сенько [20], О.О. Смірної [21], Г.В. Смольникової [22], А.Г. Тамбовцевої [6], що стосуються переважно дошкільників або підлітків, йдеться про особливості взаємин між молодшими і старшими дітьми. Крім того, дослідження проблеми взаємин дітей різного віку розрізнені, методологічно не об'єднані внаслідок відсутності завершеної цілісної наукової теорії. Процес міжвікових взаємин розглядається у вузьких межах емпіричних уявлень.

Водночас, значний педагогічний досвід і проведені психологічні дослідження свідчать, що правильно побудовані взаємини між дітьми різного віку стають умовою їх особистісного розвитку. Так, багата практика виховання молодшого покоління видатними педагогами Е.І. Тіхеевою, А.К. Шлегер, Я. Коменським, А.С. Макаренком, С.Ф. Русовою, В.А. Сухомлинським, К.Д. Ушинським та ін. доводить, що правильно організована робота у різновіковій учнівській групі сприяє формуванню і зміцненню шкільного учнівського колективу, розвитку самостійності, відповідальності та ініціативи, поліпшенню дисципліни, підвищенню культури поведінки, розвитку якостей майбутнього сім'янина.

Мета статті. Науково-теоретичне обґрунтування позитивного впливу різновікових взаємин на розвиток особистості молодшого школяра.

Виклад основного матеріалу. Різновікова група є типовою моделлю інтегрованої групи, у якій об'єднуються діти, різні за своїми фізичними і розумовими можливостями, інтересами, знаннями, вміннями тощо. Очевидно, що взаємини між такими різними дітьми мають свою специфіку і суттєво відрізняються від міжособистісних взаємин у гомогенній за віком групі.

У більшості випадків різновікові взаємини учнів розглядались вітчизняними вченими й практиками [7; 10; 12; 15] у контексті проблем соціалізації, переважно як умова залучення молодого покоління до суспільних цінностей, формування соціально схвалюваних ролей, що включають у свій зміст прийняття обов'язку допомагати меншим, а також людям похилого віку і передбачають вироблення таких рис характеру, як доброзичливість, уважність, безкорисливість, працьовитість тощо.

Керівництво різновіковими взаєминами покладається на дорослих, які визначають їх зміст, форму і обсяг. При цьому вихователі не завжди вміло мотивують дітей до різновікових спільних справ, через що їх виконання часто носить вимушений та формальний характер, без достатньої ініціативи самих дітей, особливо старших. Відсутня спеціальна психологічно обґрунтована методика керівництва різновіковими взаєминами учнів і є вагомою причиною ігнорування педагогами їх виховного потенціалу.

Проблема різновікових взаємин найбільше привертала увагу вітчизняних дослідників у плані наставницької, шефської діяльності старших учнів. У таких взаєминах старший учень найчастіше виступав у ролі дорослого, а не старшого друга. Погляди вчених на особистісний розвиток дітей у такого виду різновікових взаєминах були кардинально протилежними.

М.І. Баженова [14, с.386] була налаштована проти такого підходу, вважаючи, що старші не люблять „бавитись із малюками”, але роблять це тільки тому, що їх змушують учителі. Однією з причин негативного ставлення старших учнів до виконання шефських обов'язків є надмірна педагогічна опіка, вважає дослідник.

За свідченням М.Е. Боцманової та А.В. Захарової [2], на рівень розвитку моральної свідомості молодшого школяра великий вплив має досвід його взаємин у колективі ровесників. Спілкування дітей у малокомплектній сільській школі, де колектив учнів функціонує тільки як різновіковий, вчені сприймають як модель дефіциту одновікового спілкування і доводять, що рівень розвитку моральної свідомості молодших школярів, які виховуються у різновіковому колективі, значно нижчий порівняно з учнями звичайних шкіл.

Ми вважаємо, що пояснення нижчого рівня розвитку моральної свідомості в учнів малокомплектних шкіл тим, що діти переживають дефіцит спілкування з ровесниками досить однобічне. Так, згідно даних Хмельницького обласного управління освіти і науки, щорічний аналіз рівня якості знань, умінь та навичок учнів малокомплектних сільських шкіл виявляє, що порівняно з дітьми, які навчаються в початкових класах ЗОШ I-II ступенів та ЗОШ I-III

ступенів, вони гірше володіють теоретичним матеріалом, у них менш розвинені усне мовлення, вміння виконувати творчі роботи, застосовувати знання в нових ситуаціях. Можна припустити, що у дітей, які навчаються у малочисельній школі низький рівень моральної свідомості зумовлений неадекватним розумінням змісту моральних понять, що викликано переважно когнітивними причинами, а не лише дефіцитом одновікового спілкування.

Для дітей загалом властиве прагнення до взаємин, як із молодшими, так і зі старшими. На думку Ю.О. Приходько [18, с.23], у більшості випадків мотивом виникнення міжвікових взаємин є бажання старших навчити чогось молодших, допомогти їм, піклуватись про них. Менші ж тягнуться до старших, бо хочуть перейняти їх досвід, дізнатися про щось нове і цікаве. Недостатня увага педагогів до формування міжвікових взаємин призводить, як зауважує автор, до того, що старші будуть зверхньо ставитись до молодших, а молодші навмисне їм заважатимуть.

Психолого-педагогічні дослідження інших вчених переконливо доводять, що у тих школах, де різновіковий дитячий колектив був захопленою спільною справою, яка однаково цікавила і старших і молодших, взаємини дітей різного віку були достатньо інтенсивними.

А.С. Виготський [4] вважав позитивними для розвитку дітей взаємини з більш старшими, більш умілими дітьми, які стимулюють розвиток нових навичок.

А.В. Петровський [15] зауважує, що різновікова взаємодія учнів переважно відбувається у сфері позанавчального спілкування, хоча і є бажаним компонентом шкільного життя, який на практиці часто ігнорується

Результати досліджень А.Ф. Зінковської [10, с.42] доводять, що найефективніший вплив на формування особистості дитини відбувається під час спільної діяльності у різноманітних гуртках та клубах, у походах, на прогулянках. При цьому, вважає дослідник, найбільш інтенсивна і змістовна міжособистісна взаємодія виникає між представниками різних вікових груп.

А.Б. Добрович [7, с.150] стверджує, що психологічно обґрунтована організація взаємодії у різновіковій групі школярів-підлітків з учнями початкових класів сприяє соціалізації особистості, як молодших, так і старших.

На думку В.І. Войтко [19, с.117], залучення максимальної кількості школярів до виконання шефських доручень дає можливість підвищити ефективність контролю за позаурочною діяльністю без збільшення штату педагогічних працівників, сформувати в учнів інтерес до професії педагога.

Сприятливі умови для співдружності молодших і старших дітей, за свідченням Г.О. Люблінської [12, с.337], зберігають кращі традиції колективу, забезпечують своєчасну допомогу молодшим, навчають дітей умінню жити й працювати в колективі.

Сучасні дослідження психологічної структури спільної діяльності молодших і старших дітей, аналіз результатів правильно організованої міжвікової взаємодії також дають змогу зробити ви-

сновки про значну взаємну користь таких контактів [1; 18; 22]. Для молодших вони розкривають нові можливості наслідування старших дітей, виводячи їх в зону найближчого розвитку в інтелектуальній, моральній та регулятивній сферах [4]. Для старших така взаємодія є основою формування відповідального ставлення до своїх справ, здатності враховувати думку інших [18, с.23].

Г. Л. Коберник [11] зазначає, що різновікові взаємини є специфічною комунікативною діяльністю, що має свою мету, засоби та результати й виконує предметно-перетворювальну функцію в сфері суб'єкт-суб'єктних взаємин. Дана функція виявляється в піклуванні про ровесників, старших і молодших за себе дітей. На ґрунті комунікативної активності, в основі якої лежить піклування про інших, формується почуття товариствськості й дружби, чутливість, такт, утверджується культура спілкування та культура бажань.

За даними Є. І. Димова, В. І. Журавльова [8] найбільш оптимальними, з погляду ефективності групової діяльності є групи (класи), які складаються з молодших і старших учнів початкової школи з віковим діапазоном один-чотири роки. У цьому випадку в процесі взаємодії між молодшими і старшими школярами відбувається збагачення ділових і емоційних взаємин. Різноманіття взаємин, що складаються в різновіковій групі (класі) на основі різного життєвого досвіду, знань, умінь її індивідів, нагромадження досвіду спілкування з людьми різного віку, розглядається як важливий етап соціалізації особистості.

М. О. Попов [16] визначив характерні вікові особливості спілкування молодших школярів з учнями більш старшого віку – це емоційність, наслідування, прагнення бути гарним. Автор зазначає, що молодші школярі (особливо першокласники) часто емоційно відгукуються на ставлення до них старших учнів і ця емоційність не залишається непоміченою третьокласниками. Даючи характеристику старшому партнеру по спілкуванню, молодші учні найчастіше говорять про його інтелект, кмітливність, допитливість, знання, розум і майже не згадують про цю сторону особистості у випадку характеристики своїх ровесників.

Психологічний аналіз взаємин старших і молодших дітей може дати новий підхід до виховання таких важливих особистісних якостей, як толерантність, моральність, здатність співпрацювати з людьми іншого віку, вважає О.О.Смірнова [21].

Н.І. Присяжнюк [17], стверджує, що в умовах різновікового спілкування у молодших школярів „...відсутня атмосфера змагання як в оволодінні знаннями так і в інших видах діяльності”. Підтвердження таких міркувань знаходимо в працях О.О. Смірної та В.О. Бутейко [21], які виявили конкурентні взаємини лише у групах одноліток - діти змагались, боролись з партнерами за виграв чи свою перевагу, чого не було помічено дослідниками у взаєминах дітей у різновіковому колективі.

О.О. Вовчик-Блакитна [3], досліджуючи психологічні передумови формування готовності дітей до різновікових контактів, виділила як основні:

1. Актуалізацію об'єктивного змісту моральних норм поведінки.
2. Усвідомлення власної позиції та позицій інших учасників діяльності.
3. Наявність та реалізацію відповідних способів діяльності.

Разом з тим, вчена підкреслювала, що найважливішим мотиваційним компонентом у структурі готовності є усвідомлення дитиною своєї позиції старшого, її бажаність для дитини. Адекватність моральним вимогам позиції старшого забезпечує позитивну чи негативну спрямованість взаємодії з молодшими.

Результати досліджень О.О. Вовчик-Блакитної [3] свідчать, що недостатня сформованість навичок та умінь у різних видах діяльності, невміння налагодити стосунки в групі ровесників значно утруднюють і міжвікову взаємодію. Тобто, можливості міжвікової взаємодії пов'язані не з якимисьь окремими психічними функціями, а з формуванням цілісної структури особистості дитини. Здатність розуміти і рахуватись з бажаннями та можливостями іншого, підтримувати емоційно бажані для старшого й молодшого партнерів предметні та мовні контакти, потребує достатнього розвитку когнітивних, емоційних та поведінкових компонентів особистості, вважає вчена.

Пошуки ефективних шляхів керування різновіковими об'єднаннями дітей і підлітків у школах-інтернатах, дитячих будинках, малокомплектних школах і дитячих садках, навчально-виховних комплексах «Загальноосвітній навчальний заклад – дошкільний навчальний заклад» стимулювали психолого-педагогічні дослідження з проблем: організаційної структури різновікових груп і класів, змісту діяльностей яким надається перевага членами різновікового колективу, особливості взаємин у процесі спілкування між старшими і молодшими дітьми.

На уроках, де передбачена взаємодія учнів молодших і старших класів – старшокласники відчувають свою відповідальність за роботу молодших дітей, тому добре готуються до подібних уроків. В умовах навчально-виховного комплексу «Загальноосвітній навчальний заклад-дитячий навчальний заклад» акцентується увага на соціальному розвитку дітей різного віку. Соціально-педагогічні ситуації, які виникають спонтанно або спеціально створюються педагогами, сприяють створенню відносин взаємодопомоги, збільшенню досвіду спілкування, діяльності, розширенню пізнавальної мотивації вихованців. Такий колектив за своїм віковим складом нагадує багатодітну сім'ю (С. М. Гаврилюк [5]). Старші діти відносно молодших є досвідченішими, вихованішими, свого роду наставниками. Молодші ставляться до них з довірою, намагаються копіювати, наслідувати їх.

Різновікові взаємини у певних випадках можуть виступати засобом психокорекції або профілактики несприятливих тенденцій у розвитку особистості дитини. Так, О.С. Залужний [9] розробив метод корекції соціальної позиції дитини у колективі ровесників, названий «статусною психотерапією». Дітей з несприятливою позицією у групі він переводив до молодших за віком. Спілкуючись з молодшими, старші діти швидко ставали лідерами, дякуючи тому, що їх власний рівень розвитку підвищувався відносно рівня розвитку молодшої групи.

У наукових працях Т.В. Сенько [20] підтверджено ефективність «статусної психотерапії». Результати її досліджень засвідчують, що під час переміщення дитини з несприятливою позицією у групі до молодших за віком, негативне ставлення дитини до оточуючих змінюється на позитивне. Заступництво, піклування про молодших, впевненість у своїх силах зменшують кількість негативних емоцій.

Висновки. Як бачимо, оцінка вітчизняними вченими ролі різновікових груп у розвитку особистості дитини є досить суперечливою. Згідно думки ряду дослідників (В.М. Аванесової [1], О.О. Вовчик-Блакитної [3], А.М. Давидчук [6], О.С. Залужного [9], Ю.О. Приходько [18], Т.В. Сенько [20], Г.В. Смольникової [С-22], О.О. Смірної [21]), такі групи мають виразні переваги порівняно з одновіковими. Старші діти отримують можливість бути більш уважними та турботливими до молодших, допомагати їм. Молодші, маючи сильну мотивацію наслідувати старшим, швидше засвоюють відповідні знання, вміння, навички, носіями яких є їх старші товариші. У різновіковій групі дитина не відчуває тиску одноліток (у групі одноліток дитина повинна рівнятися на їх рівень розвитку) і може розвиватись у своєму власному темпі. Діти більш уважні до потреб і бажань інших, старші навчаються співпереживати молодшим і стримувати свої бажання. Посилюється почуття колективізму: належати до колективу – означає не тільки бути його членом, але і брати на себе відповідальність за інших чи бути іноді слабшим за інших.

Іншої позиції притримуються М.І. Баженова [14], М.Е. Боцманова, А.В. Захарова [2], Н.І. Присяжнюк [17], які підкреслюють проблемні сторони різновікової взаємодії (старші ображають молодших, молодші заважають заняттям старших тощо). Вчені вважають, що рівень розвитку моральної свідомості у дітей, які виховуються у різновіковій групі, нижчий внаслідок дефіциту спілкування з однолітками.

Водночас усі дослідники одноставні у положенні щодо необхідності створення таких психолого-педагогічних умов, за яких взаємини між дітьми різного віку максимально сприяли б розвитку їх особистості. Провідну роль у формуванні взаємин дітей різного віку відіграють близькі дорослі, насамперед батьки і вчителі.

Список використаних джерел:

1. Аванесова В.Н. Воспитание и обучение детей в разновозрастной группе / В.Н. Аванесова. – М. : Педагогика, 1979. – 176 с.
2. Боцманова М.Э. Психологические условия формирования нравственных понятий у младших школьников / М.Э. Боцманова, А.В. Захарова // Новые исследования в психологии. – 1985. – № 3. – С. 28-31.
3. Вовчик-Блакитна О.О. Психологічні передумови соціально значимої взаємодії дітей різного віку / О.О. Вовчик-Блакитна // Психологія : респуб. науч.-метод. сб. – К. : Рад. школа, 1989, – № 2. – С. 80-87.
4. Выготский Л.С. Детская психология / Л.С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4.
5. Гаврилюк С. М. Педагогічна ефективність театралізованої діяльності дітей різного віку в навчально-виховному комплексі “Школа – дошкільний навчальний заклад” / С.М. Гаврилюк // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : наук. зб. УДПУ ім. П. Тичини. – К. : Наук. світ, 2004. – Вип. 9. – С. 202-208.
6. Давидчук А.Н., Тамбовцева А.Г. Формы организации обучения в разновозрастной группе сельского детского сада : рекомендации / А.Н. Давидчук, А.Г. Тамбовцева. – М. : Издательство НИИ Дошкольного воспитания АПН СССР, 1988. – 48 с.
7. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения : книга для учителя и родителей / А.Б. Добрович. – М. : Просвещение, 1987. – 207 с.

8. Дымов Е. И. Экспериментальное исследование взаимодействия подростков в разновозрастной группе : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология» / Е.И. Дымов. – Рязань, 1976. – 19 с.
9. Залужный А.С. Детский коллектив и методы его изучения / А.С. Залужный. – М. : Педагогика, 1973. – С. 40
10. Зіньковська А.Ф. Підлітки в роботі з жовтятами / А.Ф. Зіньковська // Початкова школа. – 1984. – № 2. – С. 41-44.
11. Коберник Г. Л. Формування соціально-комунікативної активності учнів сільської початкової школи як соціалізація особистості / Г.Л. Коберник // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : наук. зб. УДПУ ім. П. Тичини. – К. : Наук. світ, 2003. – Вип. 5. – С. 91-107.
12. Люблинская Г.О. Дитяча психологія / Г.О. Люблинская. – К. : Вища школа, 1974. – 354 с.
13. Педагогічні основи організації здорового способу життя учнівської молоді : посібник / за ред. В.І Войтенка. – Хмельницький : НВП «Еврика», 1997. – 84 с.
14. Педагогічний пошук / упорядник І.М. Баженова. – К. : Рад.шк., 1988. – 496 с.
15. Петровский А.В. Психологическая теория групп и коллективов на новом этапе / А.В. Петровский // Вопросы психологии. – 1977. – № 5. – С. 49.
16. Попов М. А. Межличностное понимание в разновозрастных группах школьников : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая, детская и возрастная психология» / М.А. Попов. – М., 1983. – 21 с.
17. Присяжнюк Н.І. Особливості роботи у класі-комплекті / Н.І. Присяжнюк // Початкова школа. – 1990. – № 2. – С. 37-39.
18. Приходько Ю.О. Формування позитивних взаємин у дитячому колективі / Ю.О. Приходько. – К. : Радянська школа, 1987. – 127 с.
19. Психологічна наука, вчитель, учень / за ред. В.І. Войтка. – К. : Рад. школа, 1979. – 180 с.
20. Сенько Т.В. Возрастные перемещения – эффективный метод управления положением ребенка в группе сверстников / Т.В. Сенько // Народная асвета. – 1983. – № 13. – С. 74.
21. Смирнова Е.О. Исследование межличностных отношений в разновозрастных группах дошкольников / Е.О. Смирнова, В.А. Бутейко // Вопросы психологии. – 2007. – № 1. – С. 27-37.
22. Смольникова Г. Вчимо дітей спілкуватися / Г. Смольникова // Дошкільне виховання. – 2004. – № 9. – С. 14-16.

В статье анализируются взгляды отечественных психологов на роль разновозрастных взаимоотношений в развитии личности младшего школьника. Выяснено, что проблема разновозрастных взаимоотношений больше всего привлекала внимание отечественных исследователей в плане наставнической, шефской деятельности старших учеников.

Ключевые слова: разновозрастные взаимоотношения, разновозрастная группа, шефская деятельность.

In the article the sights of the domestic psychologists on a role uneven of mutual relation in development of the person of the younger schoolboy are analyzed. Is found out, that the problem uneven of mutual relation most of all involved attention of the domestic researchers in the plan mentoring, patronage of activity of the senior schoolboys.

Key words: mutual relations of children different age, group of children different age, chief activity, littlecomplete school.

Отримано: 28.11.2010

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН МОТИВАЦІЇ СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Автор статті акцентує увагу на розкритті психологічного феномену ставлення студентів вищих навчальних закладів до професійного навчання. Автор визначає мотиваційну структуру ставлення до навчання та фактори, що впливають на процес ставлення.

Ключові слова: ставлення, психологічний феномен, професійне навчання, мотиваційна структура.

Важливе місце у структурі характеру відводиться поняттю ставлення. При дослідженні характеру вирішальним моментом виступає розкриття внутрішнього змісту, а не тільки форм його зовнішнього виявлення. З боку життєвого змісту кожна риса характеру становить собою „певне ставлення особистості до оточуючої дійсності”. Ставлення лише тоді виступає чи стає рисою характеру, коли є суттєвим і стійким. Зі всієї сукупності ставлень до оточуючого вирізняються характероутворюючі, що відображають найбільш значущі для людини об'єкти дійсності: природа й суспільство, праця, інші люди, з якими взаємодіє особистість: власна діяльність та особистість людини [1].

Вирізнення з усієї системи зв'язків особистості такого їх різновиду, як ставлення повинно здійснюватись з врахуванням наступних характеристик: наявність емоційного компоненту, фіксація досвіду попередніх подібних ситуацій у свідомості особистості, що актуалізують у суб'єкта готовність діяти певним чином, враховуючи аналіз минулого досвіду та орієнтуючись на умови досягнення успішних результатів та на уникнення помилок.

„Під ставленням розуміють психологічний феномен, суттю якого є виникнення у людини психологічного утворення, що акумулює в собі результат пізнання конкретного об'єкта діяльності, інтеграції всіх емоційних відгуків на цей об'єкт, а також поведінкових реакцій відповідей на нього”, – відзначає О.О. Бодальов [2].

Дослідження ставлення здійснюється на межі об'єктивного з суб'єктивним, зовнішнього з внутрішнім, індивідуального із соціальним. Ставлення існує між особистістю – суб'єктом і об'єктом його ставлення – навчанням. Ставлення реалізується у зовнішньому плані, а за своїм змістом – сутністю – ставлення виступає явищем внутрішнього „суб'єктивного” світу особистості. Особистість – водночас виступає суб'єктом і ставлення, і зовнішньої діяльності.

Концепцію ставлення особистості висунув О.Ф. Лазурський і розвинув В.М. Мясіщев: „Психологічні ставлення людини в розвинутому вигляді являють цілісну систему індивідуальних, вибіркових, усвідомлюваних зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності”. Ставлення не тільки відображає зв'язок потреб, почуттів, інтересів, переконань, мотивів, волі, але й виражають, регулюють, спрямовують активність особистості. Вони набувають особливої соціальної сили, коли стають фіксованими, ви-

конуючи виключно мотиваційну роль. Ставлення кожної особистості утворюють унікальну та неповторну систему, характеризують індивідуальність людини та водночас впливають на її життєвочисність. В.С. Мерлін під ставленням особистості розумів систему соціально-типових та індивідуально-своєрідних мотивів [7; 5].

Іноді ставлення розглядають як стереотип. Але, як відомо, динамічний стереотип чи установка цілком визначається минулим досвідом. Між тим, за А.С. Макаренком, важливим важелем розвитку особистості слугують „перспективні лінії” – образ завтрашнього дня, завтрашньої радості. Свідоме ставлення, виростаючи з минулого, орієнтується на перспективи майбутнього, включає емоційні очікування успіху, продуктивного результату. Тому ні із стереотипом, ні із установкою його ототожнювати не можна [4].

Стійке ставлення, що акумулює минулий досвід та слугує особистості дороговказом для дій в актуальній ситуації, зумовлює низку латентних мотивуючих станів особистості, що за своєю модальністю та змістом можуть відрізнитись від породжуючого їх ставлення. Так, позитивне ставлення до навчання викликає в студента низку складних мотивів, спрямованих як на досягнення успіху, так і на уникнення невдач. Розуміння студентом того, що він не засвоїв ще достатньою мірою навчальний матеріал, стримує його активність під час занять, тому що він орієнтується прагне високу оцінку.

Носіями ставлення слугують не тільки потреби та інтереси, але й пов'язані з ними мотиви. Навчальна діяльність студентів спонукається системою мотивів та цілей, які знаходяться у складному взаємозв'язку. В психології ставлення студента до навчання важливе місце займає поняття мотиву [5; 7]. При цьому поняття мотиву має два значення:

- а) спонукальної рухаючої поведінку сили;
- б) підґрунтя вчинку, рішення, думки.

Мотив – це збудник діяльності, спрямований на задоволення потреб та інтересів особистості. Деякі вчені розглядають мотив як “ядро” ставлення, тобто розглядають його як головний складовий елемент в його структурі.

На думку О.М. Леонтєва, мотивом діяльності виступає уявлення особистості про об'єкт, що спроможний задовольнити потребу: „До свого першого задоволення потреба „не знає” свого предмета, він ще повинен бути виявлений. Тільки в результаті такого виявлення потреба здобуває свою предметність, а той предмет, що сприймається (що уявляється), – свою спонукальну та направляючу діяльність функцію, тобто стає мотивом” [3].

Водночас не кожне уявлення про об'єкт виступає мотивом. Існують певні умови такого переходу. Зокрема, предмет потреби повинен не тільки усвідомлюватись, але й викликати особливий акт цілеспрямованості [1; 7].

На думку А.І. Божович, уявлення про предмет потреби прямо не визначає мотиву особистості. Одна і та ж мета в різних людей досягається під впливом різних мотивів. Для студентів однакова мета у вивченні навчального предмету може породжуватись мотивами отримання оцінки, чи захоплення викладача, чи очіку-

ванням винагороди від батьків, чи інтересом до навчального матеріалу, чи прогнозуванням його значущості для майбутньої професії. Означення мотиву, запропоноване О.М. Леонт'євим, на думку А.І. Божович, має „занадто навмисний, штучний характер” і пропонує замість нього своє, трактуючи мотив як „усе, що спонукає активність дитини”. Відповідно під мотивами навчання А.І. Божович розуміє все, що спонукає людину вчитися, заради чого вона вчиться [3; 4]. У такому варіанті трактування мотиву узагальнено позначає різноманітні психічні явища (потреби, емоції, ставлення, схильності, ідеали тощо), які виконують спонукальну функцію. Тому означення, запропоноване А.І. Божович, носить функціональний характер, на відміну від предметного, поданого О.М. Леонт'євим.

Під мотивацією прийнято розуміти систему спонукань – мотивів, потреб, інтересів, прагнень, цілей, потягів, мотиваційних установок чи диспозицій. Мотивація – це опосередкована процесом її відображення суб'єктивна детермінація поведінки людини світом [8].

Основною характеристикою мотиваційної сфери є ієрархія мотивів, що дозволяє виявити, чим саме особисто для людини важлива діяльність, у чому полягає її особистісний сенс. У системі мотивації О.М. Леонт'єв вирізняє „сміслоутворюючі мотиви”, що знаходяться на верхівці ієрархії, та „мотиви-стимули”, підпорядковані їм [3]. Відповідно розрізняються функції цих різних груп мотивів: сенсоутворююча і спонукальна [4]. Інші автори додають такі функції мотиву, як спрямовуюча (чи організуюча); селективна, когнітивна і ціємоделююча [1; 3].

Структура мотивації може розглядатись у горизонтальній площині як сукупність мотивів (спонукань) і у вертикальній – шляхом виділення рівнів системи мотивації. Перший спосіб опису структури відповідає змістовому аспекту мотивації, другий – динамічному.

Таким чином, психічні явища, що зумовлюють ініціювання особистістю діяльності та її вправне виконання з отриманням продуктивного результату, утворюють складну систему, для якої властива певна впорядкованість, ієрархія. Цю систему більшість психологів називає мотивацією. Навчальна діяльність ініціюється особистістю завдяки складній системі мотивації, яка до того ж має свої різновікові особливості (учень, студент, професіонал).

Під впливом ставлення особистості до навчання на мотивацію цієї діяльності розуміється спрямованість особистості на окремі сторони навчальної роботи, пов'язаної з її внутрішнім ставленням до неї. Навчальна мотивація виступає як комплекс спонукань до навчальної діяльності і складається з багатьох факторів, що постійно змінюються і вступають у нові взаємини один з одним.

Навчальна діяльність – суспільно-значуща, дозволяє особистості прилучитись до суспільного досвіду та стати його виробником. Ця особливість навчальної діяльності робить її обов'язковою для підростаючого покоління. А коли йдеться про обов'язковість, то внутрішнім її корелятом виступає відповідальність як усвідомлення особистістю свого обов'язку. Це положення відображено у дослідженні навчальної мотивації, включає в мотиваційну структуру навчання наступні фактори: визнання суспільної обов'язковості навчання, потребу в інтелектуальній активності, потребу в накопиченні знань,

потребу в успіху, потребу у самовдосконаленні, потребу в соціальному престижі, потребу у волевиявленні й незалежності [4; 7].

У структурі мотивації навчання співвідносяться різні за змістом та динамікою мотиви. За змістом мотиви поділяють на зовнішні (екстринсивні), що пов'язані з факторами, які лежать за межами навчально-пізнавальної діяльності і внутрішні (інтринсивні), що породжуються безпосередньо навчально-пізнавальною діяльністю [4; 7]. Екстринсивні мотиви становлять досить значну й різноманітну групу з широкими й вузькими соціальними спонуканими. Інтринсивні мотиви навчально-пізнавальної діяльності за своєю сутністю є пізнавальними, породжуються спрямованістю особистості на розширення та поглиблення своїх знань. Вони бувають широкими пізнавальними, навчально-пізнавальними, а також відображають прагнення учня до самоосвіти. Значущість зовнішніх та внутрішніх мотивів навчання.

Підкреслюється, що самі по собі соціальні мотиви хоча й забезпечують виконання діяльності, отримання її результату, але за своєю дієвістю поступаються внутрішнім. Проте не всі дослідники погоджуються із цим положенням. На думку Ю.М. Орлова, пізнавальна мотивація відіграє не таку важливу роль, як це може виявитися на перший погляд. Він не заперечує роль пізнавальних мотивів, однак вважає, що стимуляція навчальної діяльності тільки пізнавальними потребами звужує мотиваційну сферу навчання і завдає шкоди гармонійному розвитку особистості, бо гальмує розвиток соціальних потреб.

Співвідношення зовнішніх та внутрішніх мотивів змінюється з віком студентів та відображає певною мірою їх ставлення до навчання. На першому курсі університету переважають пізнавальні мотиви, за ними – професійні, а останнє місце посідають соціальні мотиви. На другому курсі пізнавальні мотиви перемищуються на друге місце, поступаючись професійним мотивам. Саме таке співвідношення мотивів визначає позитивне ставлення студентів до навчання. Тому, із вищевказаного випливає, що для успішного здійснення діяльності необхідна наявність обох типів мотивації, як внутрішньої, так і зовнішньої. Водночас, той чи інший тип мотивації координується з різним за модальністю та динамікою ставленням студента до навчальної діяльності.

Дослідження мотивації навчання у студентів I-II курсів показало, що у цілому по вибірці, у 61% опитаних студентів домінує зовнішня мотивація у ставленні до навчання, і лише у 39% опитуваних студентів переважає внутрішня мотивація [9].

Саме внутрішня мотивація робить провідний внесок у формування позитивного ставлення до навчання, тому що забезпечує студентам отримання задоволення, яскравих й насичених переживань у процесі виконання навчальних завдань. Так звана мотивована дія має в своїй основі активну силу спонукання і є підґрунтям діяльності. Ставлення може бути підґрунтям мотиву, наприклад, коли студент вчиться через любов до знань, через любов до батьків, через тенденцію до самоствердження.

Мотивом ставлення може бути те чи інше переживання, наприклад, переживання невдачі у навчанні може стати мотивом негативного ставлення до навчання; успіхи іншого – мотивом ворожозадрисного ставлення до нього. Слід зазначити, що при виникненні

як позитивного, так і негативного ставлення до навчання зовнішні умови переважають над внутрішніми (відповідно 52,7% і 60,4%) [9].

Як вважав В.М. Мясіщев, у мотивах, навичках, спрямованості, установці закладена заохочувальна, спонукальна сила. Джерелом мотиву може бути ставлення, у свою ж чергу мотив є джерелом ставлення. Тому бажання першості (переваги) як мотив студента може бути підґрунтям появи у нього відповідального ставлення до навчальної діяльності, праці. Ставлення має характер ретроспективний, пояснює поведінку і переживання теперішнього і має перспективне значення для планування майбутньої діяльності. Домінуюче ставлення визначає спрямованість.

Поняття ставлення висловлює внутрішню сторону зв'язку людини з дійсністю, змістовно характеризує особистість, як активного суб'єкта з його вибіркоким характером внутрішніх переживань і зовнішніх дій, направлених на різні сторони об'єктивної дійсності. Діяльність і поведінка однієї і тієї ж особистості в кожний даний момент визначається її ставленням, впливаючим із історії розвитку особистості [7].

Інформація, засвоєна особистістю, несе в собі джерело виникнення нових мотивів діяльності. Пізнаючи, студент намагається витіснити неясність, незнання, відвернути будь-яку невдачу, досягти своєї мети, реалізувати можливості.

Так, у процесі проведення анкетування студентів ми визначили, що позитивна мотивація залежить від змісту мотивів для студента, від стійкості домінуючих потреб і цілей. Тому провідні мотиви були розбиті на чотири групи, такі, що відображають:

1. Вплив навчання на пізнавальну сферу та навчально-пізнавальну мотивацію студента (навчатись цікаво; навчання спонукає думати, вимагають спостережливості; цікаві окремі факти, отримую задоволення під час вивчення, навчання розвиває загальну культуру, впливає на розширення знань про обрану професію).
2. Роль навчання у наагодженні міжособистісних контактів (подобається як викладає викладач, товариші цікавляться цими предметом, батьки вважають моє навчання важливим, у мене хороші відносини з викладачами, викладачі часто хвалять, викладачі цікаво пояснюють).
3. Суспільну значущість навчання (набутті знання та навички необхідні для професійної підготовки, практичні вміння завжди вважались вигідним, потрібними для майбутньої професійної діяльності).
4. Характеризують вольову сферу студента під час їх вивчення (вимагають спостережливості, навчатись легко; вимагають терпіння) [9].

Отже, соціально-психологічні мотиви активності студента полягають в установці, ціннісних орієнтаціях, поглядах, переконаннях, у здатності до тих чи інших способів сприйняття, розуміння, впливу на них (повчання, навіювання, примус), у тих потребах, які задовольняються в процесі взаємодії, спілкування. Але всі ці психологічні явища опосередковуються і діють через ставлення. Активність ставлення студентів регулюється позитивними і негативними мотивами, їх взаємопереходами. Студентів можуть підштовхувати до активних дій одночасно і почуття страху пе-

ред втратою, страх бути осміяним і бажання схвалення, визнання, незадоволення досягнутим і прагнення перемогти, насолодитись творчістю. У кожному конкретному моменті відбувається боротьба мотивів чи починає домінувати якийсь головний, підкоряючий собі інші. Мотиви контрастують, посилюються, збагачуються почуттями ризику, муками творчості, подоланням негативних емоцій, втому, переживанням кризи, конфліктів, дистресів. Вони відчувасяють приємну втому, виконуючи цікаву, але важку роботу, і неприємну втому при нецікавій, хоча порівняно легкій роботі.

Список використаних джерел:

1. Ананьев Б.Г. Проблема формирования характера / Б.Г. Ананьев ; под ред. А.А. Бодалева и др. // Избр. психол. труды в 2-х т. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 2. – С. 52.
2. Бодалев А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев // Избр. Труды. – М. : Педагогика, 1983. – 272 с.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения в 2-х т. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 2. – С. 340 с.
5. Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания / А.С. Макаренко // Соч. : в 7-ми т. – М. : Учпедгиз, 1951. – Т. 4. – С. 105-221.
6. Максименко С.Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження / С.Д. Максименко. – К. : НДІ психології України, 1990. – 240 с.
7. Мясищев В.М. Психология отношений / В.М. Мясищев ; под ред. А.А. Бодалева // Избр. психол. тр. Академия педагогических и социальных наук. – М. ; Воронеж : Воронежский ин-т практической психологии, 1995. – 356 с.
8. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн // Проблемы общей психологии. – М. : Педагогика, 1973. – С. 255-385.
9. Татаурова Г.П. Психологічні чинники формування відповідального ставлення до навчання / Г.П. Татаурова ; гол. ред. С.У. Гончаренко та ін. // Дидактика професійної школи. – Хмельницький : ХНУ, 2005. – Вип. 3. – С. 200-203.

Автор статті акцентує увагу на розкритті психологічного феномена відношення студентів вищих навчальних закладів до професійного навчання. Автор визначає мотиваційну структуру відношення до навчання та фактори, які впливають на процес відношення.

Ключевые слова: *відношення, психологічний феномен, професійне навчання, мотиваційна структура.*

The author of the article accents attention on opening of the psychological phenomenon of relation students of higher educational establishments to the professional studies. An author determines the motivation structure of attitude toward teaching and factors which influence on the process of relation.

Key words: *relation, psychological phenomenon, professional studies, motivation structure.*

Отримано: 25.12.2010

ОСОБЛИВОСТІ ПРИЙНЯТТЯ ЕФЕКТИВНИХ РІШЕНЬ В УМОВАХ ЗМІН У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті здійснена спроба проаналізувати процес прийняття ефективних рішень у процесі введення змін у вищій школі. Розглянуто погляди на визначення поняття “рішення” у наукових джерелах, етапи ухвалення рішень та основні особливості прийняття рішень у вищій школі.

Ключові слова: рішення, зміни, вища школа, викладачі.

Розвиток системи вищої освіти в Україні та формування ринку освітніх послуг мають вагомий вплив на функціонування вищої школи. Повсякчас, у нових умовах діяльності вищих навчальних закладів, виникають складні питання задля розв'язання яких необхідно приймати ефективні рішення як науково-педагогічним працівникам так і керівництву освітнього закладу. Це відбувається з метою адаптації вищої школи до мінливих зовнішніх умов та впровадження раціональних нововведень у діяльності установ. Разом з тим досить велика кількість внутрішніх проблем у функціонуванні вищої школи також вимагає їх швидкого та ефективного розв'язання.

Задля успішного розв'язання нагальних проблем необхідно застосовувати всі наявні ресурси освітньої організації: знання і досвід персоналу, різні інноваційні пропозиції, ефективне управління, а першочерговими постають проблеми розробки та прийняття ефективних рішень.

Щоденне функціонування сучасних організацій неможливе без процесу ухвалення рішень, що є одним із найважливіших етапів розвитку установ. Це ж стосується й освітніх закладів. Повсякчас приймаються рішення щодо ефективного управління кафедрами, факультетами. Також вони стосуються й забезпечення процесів навчання й виховання, організації самостійної роботи працівників, їх методичної та наукової роботи.

Проблема прийняття рішень має фундаментальний характер. Дослідження цього питання належить до міждисциплінарних, адже обрання адекватного методу дії – це результат комплексного поєднання різноманітних складових: інформаційних, економічних, психологічних, логічних, організаційних, інтелектуальних тощо. З'ясуванням особливостей прийняття ефективних рішень займалися як вітчизняні Д.М. Єгоричев, А.М. Карамушка, А.І. Лукичева, Е.А. Смирнов, В.М. Чернобровкін [3-5; 9; 11-15], так і зарубіжні науковці Р. Доусон, П. Друкер, М. Нельке, С. Плаус [1; 2; 6; 7].

Ефективним рішенням, як правило, виступає результат сплаву професіоналізму працівника та його мистецтва управління, оскільки, ухвалення рішень є одночасно і наукою, і мистецтвом [14, с.20].

Рішення завжди пов'язуються зі змінами в організації. Ініціатором рішень виступає особа, яка несе повну відповідальність за наслідки контрольованих чи реалізованих рішень. Реакція людини на отриману по каналах зв'язку інформацію щодо наявності пев-

них проблем в організації виражається у рішеннях, в яких визначається мета, зміст і методи впливу на керований об'єкт.

Ефективне рішення – це, перш за все, творча та вольова дія суб'єкта управління, заснована на знанні об'єктивних законів функціонування керованої системи й аналізі управлінської інформації про її стан, спрямована на досягнення поставлених цілей [14, с.20]. Рішення – це результат розумової діяльності людини, що приводить до певних висновків і необхідних дій [12, с.4].

Прийняття рішень є складним процесом, що нерідко вимагає вагомих затрат сил та енергії від їх ініціаторів. Процес ухвалення рішень виступає діяльністю, що здійснюється за певною технологією із використанням різноманітних методів і технічних засобів. У організаційному аспекті таким процесом є сукупність слідуючих один за одним в певній послідовності етапів, між якими існують складні зв'язки. Кожному етапу відповідають конкретні трудові дії, спрямовані на вироблення і реалізацію рішення. Цю систему дій, що повторюється, прийнято називати технологією процесу вироблення і реалізації рішень [14, с.32]. Г. Саймон виділяє такі три етапи процесу прийняття рішень: пошук інформації, пошук і знаходження альтернатив, вибір найкращої альтернативи.

Перший етап полягає у пошуку усієї наявної інформації, необхідної для ухвалення рішення: теоретичні та практичні дані, думки колег, розпорядчі документи. Загалом, пошуком називають один зі способів навчання, який забезпечує можливість отримання знань за допомогою самостійних дій мислення для розв'язання існуючих завдань. При пошуковому методі можливе проведення різноманітних опитувань персоналу вищої школи (особливо, якщо питання стосуються стратегічного розвитку освітньої установи); здійснюються наради та консультації. Другий етап передбачає пошук і знаходження альтернатив наявному рішенню, тобто здійснюється продукування різних варіантів рішень. Третій етап спрямовується на забезпечення всебічного аналізу наявних рішень і вибір серед них одного найбільш доцільного [5, с.21-22, 14, с.35-36].

Тому рішенням, у вузькому сенсі слова, інколи називають – вибір альтернативи певного варіанту дій для досягнення конкретної мети. А в загальному рішення включають формулювання завдань, визначення альтернатив, здійснення їх оцінки, вибір і реалізацію обраної альтернативи [4; 14, с.31; 16, с.7].

Л.І. Лукичева та Д.М. Єгоричев визначають процес ухвалення рішень як процес вибору найбільш ефективного варіанту з безлічі альтернатив [14, с.376]. Н.А. Скок під процесом прийняття рішень розуміє поведінку людини в проблемних ситуаціях, у яких об'єктивно наявні й усвідомлюються людиною різні можливості впливу на перебіг подій [10].

Метою прийняття ефективного рішення є досягнення цілей, які ставляться перед організацією. Найбільш ефективним організаційним рішенням виступає вибір такого варіанту розв'язання існуючої проблемної ситуації, при якому це рішення дійсно реалізуватиметься і внесе вагомий внесок у досягнення поставленої мети [9]. Разом з тим метою кожного рішення є вимога позбутися від стану невизначеності. Особливо це стосується функціонуван-

ня організацій у час змін. У такий період надзвичайно важливо якісно, чітко та швидко приймати раціональні рішення. Адже від їх реалізації може залежати ефективний розвиток усієї організації або її окремого структурного підрозділу.

Підготовка та реалізація рішень є відповідальним кроком, який вимагає використання теоретичних і методичних розробок вітчизняних й зарубіжних учених, а також узагальненого практичного досвіду. Рішення постає творчою, вольовою дією суб'єкта на основі наявної інформації про організацію, перспектив її розвитку [12, с.14].

Будь-які рішення ухвалюються у відповідь на виникнення певної проблемної ситуації, яка постає суперечністю між реально наявним станом та ідеальним уявленням майбутнього результату. Вони покликані знищувати подібного роду суперечності.

Видатний економіст П. Друкер описав послідовність кроків у процесі ухвалення рішення. Ними він визначив такі:

1. Класифікація проблеми: виокремлення проблеми як абсолютно нової чи такої, що вже зустрічалася у минулому.
2. Визначення проблеми: з'ясування самої сутності проблеми.
3. Визначення способу вирішення проблеми: продукування та розгляд різноманітних способів розв'язання проблемного питання.
4. Визначення рішення: виокремлення правильного рішення та розгляд основних особливостей його застосування, кола осіб, які залучаться до його ухвалення.
5. Перевірка обґрунтованості й ефективності рішення: проведення систематичного контролю за впровадженням рішення, його правильної інтерпретації [2, с.10].

Дещо відмінну позицію на процес прийняття рішень має Т.С. Кабаченко. До етапів вироблення ефективного рішення вона відносить: постановку проблеми та її всебічний розгляд; побудову інформаційної моделі проблемної ситуації; побудову концептуальної моделі проблемної ситуації; виявлення і оцінку альтернативних рішень; власне ухвалення рішення [3, с.144].

При ухваленні рішень у період введення змін у вищій школі викладачеві необхідно різносторонньо проаналізувати всі чинники, які можуть мати вплив на результат майбутньої діяльності. Зокрема, на процес розробки та реалізації рішень вагомий вплив робить соціально-психологічна атмосфера в освітній організації. Усі без винятку працівники вищої школи, які причетні до процесів впровадження новітніх рішень, постійно знаходяться під тиском існуючої ситуації. Звичайно, бажано щоб ефективні рішення приймалися у атмосфері взаємної поваги, взаємопідтримки та довіри [8; 12, с.27].

Рішення, що приймаються у період введення змін у вищій школі неодмінно відображають психологічні особливості особистості педагогічних працівників: їх свідомість та самосвідомість, здатність до самовдосконалення та самореалізації, індивідуальність, активність у діяльності тощо. На рішення впливає також психічний стан працівника у момент його ухвалення, особистісні погляди та цінності, переконання. До індивідуальних характеристик можна віднести емоційність працівників, навіюваність, темперамент, характер, компетентність, до-

свід, рівень уваги, мислення тощо. Усі вищезазначені компоненти мають вагомий вплив на процес прийняття ефективного рішення.

Разом з тим процес прийняття рішення у вищій школі нерідко залежить від спрямованості особистості науково-педагогічних працівників. Якщо педагог приймає рішення, орієнтоване на погляди керівництва, то, у такому випадку, працівник намагається відійти від відповідальності, не псувати взаємовідносини із колегами. Працівник не виявляє достатньої активності у розробці рішення, оскільки наперед знає яким воно має бути.

У випадку, коли педагог приймає рішення, що орієнтоване на колектив співробітників, то він виявляє певну ініціативність, відповідальність перед колегами. Такі рішення характеризуються деякою діловитістю і цілеспрямованістю. Коли педагог орієнтований на забезпечення власних цілей та інтересів, то прийняте таким працівником рішення буде інколи відрізнятися від поглядів колег, нерідко викликаючи суперечки. Нерідко такі рішення ухвалюються на інтуїтивному рівні.

Загалом, особливостями рішень у період введення змін у вищій школі є те, що вони:

- мають певні відмінності від рішень у інших сферах життєдіяльності;
- можуть містити суперечливі моменти;
- інколи не мають чітких алгоритмів розв'язання;
- нерідко приймаються в умовах дефіциту часу;
- іноді викликають певне несприйняття зі сторони колег.

Можна стверджувати, що процес прийняття рішень у вищій школі в період введення змін є важливим елементом забезпечення ефективного функціонування освітнього закладу. Розв'язання питань, що стосуються впливу рішень на діяльність працівників вищої школи вимагає подальших експериментальних досліджень.

Список використаних джерел:

1. Доусон Р. Уверенно принимать решения / Р. Доусон ; пер. с англ. Д.Л. Стровский. – М. : Культура и спорт, 1996. – 255 с.
2. Друкер П. Эффективное решение / П. Друкер ; пер. с англ. С. Друженченко // Эффективное принятие решений. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2006. – 184 с.
3. Кабаченко Т.С. Психология управления : учебное пособие / Т.С. Кабаченко. – М. : Педагогическое общество России, 2005. – 384 с.
4. Кулагин О.А. Принятие решений в организациях : учебное пособие / О.А. Кулагин. – СПб. : Сентябрь, 2001. – 148 с.
5. Ларичев О.И. Теория и методы принятия решений : учебник / О.И. Ларичев. – М. : Логос, 2000. – 296 с.
6. Нёльке М. Учимся принимать решения. Быстро, точно, правильно / М. Нёльке ; пер. с нем. Д.В. Ковалевой. – М. : Омега-Л, 2006. – 127 с.
7. Плаус С. Психология оценки и принятия решений / С. Плаус ; пер. с англ. – М. : Филанъ, 1998. – 368 с.
8. Прасол Д. Соціально-психологічні чинники вироблення і прийняття управлінських рішень / Д. Прасол // Соціална психологія. – 2006. – № 2 (16). – С. 128-133.
9. Розанова В.А. Психология управления : учебное пособие / В.А. Розанова. – М. : ЗАО “Бизнес-школа “Интел-Синтез”, 1999. – 352 с.

10. Скок Н.А. Соціально-психологічні особливості поведінки керівника в процесі прийняття рішень / Н.А. Скок // Актуальні проблеми психології. Том I. : Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – К. : Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2002. – Ч. 6. – С. 24-30.
11. Смирнов Э.А. Разработка управленческих решений : учебник для вузов // Э.А. Смирнов. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 271 с.
12. Смирнов Э.А. Управленческие решения / Э.А.Смирнов. – М. : ИНФРА-М, 2001 – 264 с.
13. Технології роботи організаційних психологів: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів та слухачів інститутів післядипломної освіти / [Л.М. Карамушка, Т.В. Зайчикова, О.В. Винославська та ін.]; за наук. ред. Л.М. Карамушки. – К. : Фірма «ІНКОС», 2005. – 366 с.
14. Управленческие решения : учебник по специальности «Менеджмент организации» / Л.И. Лукничёва, Д.Н. Егорычев ; под ред. Ю.П. Анискина. – М. : Омега-Л, 2009. – 383 с.
15. Чернобровкін В.М. Психологія прийняття педагогічних рішень / В.М. Чернобровкін. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 416 с.
16. Чуйкин А.М. Разработка управленческих решений : учебное пособие / А.М. Чуйкин. – Калининград : Калинингр. ун-т., 2000. – 150 с.

В статье осуществленная попытка проанализировать процесс принятия эффективных решений в процессе введения изменений в высшей школе. Рассмотрены взгляды на определение понятия «решение» в научных источниках, этапы принятия решений и основные особенности принятия решений в высшей школе.

Ключевые слова: решение, изменения, высшая школа, преподаватель.

An attempt to analyse the process of acceptance of effective decisions in the process of introduction of changes at higher school is carried out in the article. Looks to determination of concept of «decision» in scientific sources, stages of making a decision and basic features of making a decision are considered at higher school.

Key words: decision, changes, higher school, teachers.

Отримано: 28.11.2010

УДК 159.922.76–056.49

О. М. Чайковська

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ФАКТОРИ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ДЕВІАНТНИХ ПІДЛІТКІВ

У статті розглянуто соціально-психологічні фактори агресивної поведінки підлітків з девіантною поведінкою, представлено теоретичний аналіз природи підліткової агресивності.

Ключові слова: агресія, агресивна поведінка, девіантність, підліток, взаємовідносини, сім'я.

Важкий економічний стан країни призвів наше суспільство до великих труднощів і внутрішніх конфліктів, до значного поширення і різноманітних форм аморальних вчинків, злочинів та інших видів асоціальної поведінки. Статистика свідчить про ріст девіантної пове-

дінки серед різних соціальних та демографічних груп. Надзвичайно актуальною є ця проблема стосовно осіб підліткового віку, особистість яких ще перебуває на етапі активного, як правило, досить складного і суперечливого процесу визначення життєвих цінностей, вироблення переконань, самовдосконалення в духовній та фізичній сферах.

З кожним днем збільшується кількість підлітків з агресивною поведінкою, яка проявляється в порушенні суспільного порядку, хуліганстві, алкоголізмі, наркоманії та ін.

Проблемою агресії та агресивності особистості займався ряд психологів – таких, як Д. Басс, Л. Берковиць, Р. Берон та Д. Річардсон [2], Ф.Є. Василюк [4], А. Даркі, Д. Зільман, М.Д. Левітов [7], С. Розенцвейг, Е. Фромм та ін.

Агресивність підлітків була предметом досліджень Л.І. Божовіч [1], Ж. Бютнера [3], В.П. Ільїна та І.А. Фурманова [6], А.М. Прихожан і Н.Н. Толстих [9] та ін.

Агресію у психології розуміють, по-перше, як прагнення, що проявляється в реальній поведінці чи фантазуванні з метою підкорити собі інших або домінувати над ними [8], а, по друге, як специфічну форму деструктивних дій чи поведінки особистості, спрямованих на використання сили й завдання фізичної чи психічної шкоди людям або предметам. Така поведінка суперечить нормам і правилам існування в соціумі [9]. Основною характеристикою агресивної поведінки є її навмисність, прагнення агресора свідомо шкодити своїй жертві [7]. Беручи за основу різне поєднання трьох шкал, виділених Бассом (1976) (фізична-вербальна, активна-пасивна, пряма-непряма), Берон Р. і Річардсон Д. визначають вісім категорій агресивних дій: фізична-активна-пряма; фізична-активна-непряма; фізична-пасивна-пряма; фізична-пасивна-непряма; вербальна-активна-пряма; вербальна-активна-непряма; вербальна-пасивна-пряма; вербальна-пасивна-непряма [2].

Агресивна поведінка за ступенем вираженості має різні форми: ситуативні агресивні реакції; короткочасні реакції на конкретні ситуації; пасивна агресивна поведінка (бездіяльність чи відмова від чогось); активна агресивна поведінка (руйнівні чи насильницькі дії) [7].

Укорінення агресивної моделі поведінки в середовищі підлітків виступає в якості маркера деформованого способу життя і відображає одну з гострих психологічних і соціальних проблем нашого суспільства. Лише шляхом глибокого наукового вивчення генези, динаміки психологічних механізмів агресивної поведінки можлива побудова адекватної профілактичної та корекційної програми асоціальної поведінки особистості. Важливою складовою цього питання є вивчення різних факторів (внутрішніх і зовнішніх), які здійснюють вплив на виникнення агресивних форм поведінки дев'янтих підлітків.

Аналізуючи причини формування, розвитку й закріплення агресивних реакцій у підлітковому віці, вважаємо за доцільне більш детально розглянути кілька груп факторів.

У появі агресивної поведінки беруть участь багато факторів, в тому числі вік, індивідуальні особливості, зовнішні фізичні й соціальні умови. Наприклад, провокувати агресивність можуть такі зовнішні обставини, як шум, спека, екологічні проблеми і т.і. Іншою – вже суто психологічною – особливістю, яка впливає на

агресивну поведінку девіантного підлітка є здатність витримувати стан фрустрації (фрустраційна толерантність). Як відомо, під фрустрацією розуміють стан, який викликаний раптовими й неочікуваними перешкодами на шляху задоволення потреб чи досягнення мети. Деякі автори розглядають фрустрацію як одну з ведучих причин агресивної поведінки [4]. У цілому фрустрація – поширене явище, і люди суттєво відрізняються за здатністю справлятися з нею. Проблеми можуть виникати лише в тому випадку, якщо підліток має підвищену чутливість до фрустрації (знижену фрустраційну толерантність), а також якщо у нього не вироблені соціально прийнятні способи подолання фрустрації.

Якщо оцінювати вплив статевого (гендерного) фактору, то хлопчики демонструють більш високий рівень фізичної агресії, а дівчата – непрямой і вербальної. В цілому чоловічій статі приписується більша схильність до фізичного насилля, в той же час як жінки частіше і успішніше звертаються до його психологічного варіанту [4].

При всій важливості вікового, гендерного і індивідуального факторів, велике значення у формуванні агресивної поведінки, на думку більшості дослідників, мають соціальні умови розвитку особистості.

На думку дослідників, значний вплив на формування особистості протягом життя мають мікросоціальні умови. При цьому, як відзначають В.М. Мясіщев, В.А. Васільєв, А.М. Зюбін [3; 6], саме середовище відіграє провідну роль у детермінації девіантної поведінки підлітків, опосередковуючи вплив біологічних особливостей. Особистість не пов'язана безпосередньо з широким соціальним середовищем, вона взаємодіє з нею через близьке мікросередовище. Мікросередовище підлітка складають батьки, однолітки, дорослі люди.

У даному віці бути агресивним часто означає «вважатися чи бути сильним». Будь-яка підліткова група має свої ритуали і міфи, які підтримуються лідером. Наприклад, поширені ритуали посвячення в члени групи (чи випробовування новачків). Ритуали посилюють відчуття приналежності до групи і надають підліткам відчуття безпеки, а міфи стають ідейною основою її життєдіяльності. Водночас в окремих випадках ініціаторами агресивної поведінки можуть бути окремі підлітки-аутсайтери, ті, що прагнуть самоствердитися за допомогою агресії [4]. Група закріплює і навіть культивує девіантні цінності й способи поведінки, здійснює сильний вплив на особистісний розвиток підлітків, становлячись регулятором їх поведінки.

Основним соціальним джерелом формування агресивної поведінки у підлітків є сім'я. Психологічне або фізичне насилля не рідкість сьогодні для багатьох сімей. Форми прояву агресії у сім'ї різноманітні. Це може бути пряме фізичне чи сексуальне насилля, холодність, зневаження, негативні оцінки, емоційне неприйняття дитини. Члени сім'ї можуть демонструвати агресивну поведінку самі або можуть підкріплювати агресивні дії дитини, наприклад виражаючи гордість її перемогою у бійці.

Є.В. Змановська вважає, що на становлення агресивної поведінки дитини впливають різні сімейні фактори, наприклад, конфліктність, недостатня близькість між батьками і дитиною, несприятливі взаємовідносини між дітьми, неадекватний стиль сімейного виховання. Також існує думка, що виражений негатив-

ний вплив на дитину здійснює агресія батька щодо матері (фізичне насилля чи відкрите моральне приниження) [4].

Лічко А.Є. виділяє чотири несприятливих ситуації у сім'ї: 1) гіперопіка різної міри – від бажання бути співучасником усіх проявів внутрішнього життя дітей (їх думок, почуттів, поведінки) до сімейних сварок; 2) гіпоопіка, яка нерідко переходить в бездоглядність; 3) ситуація, яка створює «кумира» в сім'ї – постійна увага до будь-якого спонукання дитини і похвала за невеликі успіхи; 4) ситуація, яка створює «попелюшок» у сім'ї – з'явилося багато сімей, де батьки приділяють багато уваги собі і мало дітям [5].

Вивчаючи зв'язок між соціалізацією підлітків і їх сімейними умовами, А. Бандура і Р. Уолтерс виділили три основні особливості, які визначають поведінку дитини: її готовність встановлювати залежні (інтимно-особистісні) відносини, міру розвитку совісті, силу мотивації до агресії. На думку авторів, сім'я повинна створювати хоча б мінімальні умови ефективної соціалізації [1].

У відповідності з «теорією асоціальної агресії», агресивна поведінка дитини викликається, перш за все, відсутністю турботи і відданості з боку одного чи обох батьків. Фрустрація відданості призводить до виникнення у дитини постійного почуття ворожості. Установка і поведінка, які виникли у підлітка у відносинах з батьками, з часом переносяться на інших людей (однокурсників, друзів, учителів).

Таким чином, негативний мікроклімат у багатьох родинах обумовлює виникнення відчуженості, брутальності, ворожості значної частини підлітків, прагнення робити все навпаки, всупереч волі навколишніх, що створює об'єктивні передумови для появи демонстративної непокори, агресивності і руйнівних дій.

Одним з найбільш суперечливих питань можна вважати вплив засобів масової інформації на агресивну поведінку підлітків. Прихильники негативного впливу ЗМІ виходять з того факту, що люди вчать поводитись агресивно, перш за все спостерігаючи за чужою агресією. М. Хьюсман з групою дослідників досліджували кореляцію між переглядом телепередач і агресивністю протягом 20 років [2]. Вони з'ясували, що важкість здійснених злочинів у віці 30 років відповідає перевазі в телепередачах у віці 8 років. Реакції людей на сцені насилля можуть бути різними: огида, неприйняття, віртуалізація (сприймання зображуваних подій як нереальних), тільки в деяких випадках – захоплення чи прагнення наслідувати. Отож, негативний вплив ЗМІ на розвиток підлітків викликає небезпеку і потребує спеціального вивчення.

Таким чином, аналіз літератури показав, що при несприятливій дії соціально-психологічних факторів агресивний потенціал підлітків дійсно набуває відкритої форми агресивності й стійкої руйнуючої поведінки. Агресивна асоціальна поведінка в цілому викликає стійке негативне відношення суспільства і є бар'єром між особистістю і оточуючими людьми. Оскільки агресія має глибокі біологічні й соціальні корені, а також у деяких ситуаціях є ефективною формою самозахисту особистості, питання про її викорінення є некоректним. Проте у процесі виховання необхідно вирішувати задачу соціалізації агресії через створення системи ефективного соціального контролю на рівнях суспільства, сім'ї і малих груп, самої особистості.

Список використаних джерел:

1. Бандура А. Подростковая агрессия: Изучение влияния воспитания и семейных отношений / А. Бандура, Р. Уолтере. – М., 1999.
2. Бэрон Р. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. – СПб. : Питер, 2000.
3. Васильев В.А. Предупреждение правонарушений несовершеннолетних / В.А. Васильев. – А., 1980. – 35 с.
4. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения) : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.В. Змановская. – М. : Академия, 2004. – 288 с.
5. Личко А.Е., Попов Ю.В. Делинквентное поведение, алкоголизм / А.Е. Личко, Ю.В. Попов.
6. Мясичев В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясичев. – М., 1995. – С. 15-27.
7. Ніколенко О.С. Профілактика й корекція девіантної поведінки підлітків / О.С. Ніколенко. – Чернівці : Рута, 2004. – 80 с.
8. Психоаналитические термины и понятия / под ред. Б.Э. Мура, Б.Д. Файна. – М., 2000.
9. Психология личности. Словарь-справочник / под ред. П.П. Горностая и Т.М. Титаренко. – К. : Рута, 2001.

В статье рассмотрены социально-психологические факторы агрессивного поведения подростков с девиантным поведением, представлен теоретический анализ природы подростковой агрессивности.

Ключевые слова: агрессия, агрессивное поведение, девиантность, подросток, взаимоотношения, семья.

In the article the psychological factors of aggressive conduct of deviant teenagers are considered, the theoretical analysis of nature of aggressiveness is presented.

Keywords: aggression, aggressive conduct, deviation, teenagers, mutual relations, family.

Отримано: 28.11.2010

УДК 159.9(477.43)18–19(092)

О. А. Чеканська

СОЦІАЛЬНА АКТИВНІСТЬ ТА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ У ТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ С.В. БАЛЕЯ НА ПОДІЛЛІ В КІНЦІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті аналізуються проблеми соціальної активності особистості та її розвитку в теорії і практиці психолого-педагогічної діяльності С.В. Балея у контексті становлення та розвитку психологічної науки на Україні, й Поділля зокрема, в кінці ХІХ – на початку ХХ століття.

Ключові слова: С.В. Балея, соціальна активність, психологія особистості, психоаналіз, психології виховання, експериментальна психологія, Поділля.

Усвідомлення соціальної сутності особистості відбувалося протягом багатьох років. Відомо, що людина не народжується особистістю. Вона стає такою під впливом всієї сукупності при-

родних, соціальних, психологічних і духовних чинників, і, насамперед у процесі взаємодії з соціальним середовищем через освітньо-виховний процес, пізнання культури свого суспільства і спілкування з оточуючими її людьми та ін. [12, с.50].

Для розвитку свідомості людина повинна жити серед людей, постійно спілкуватися з ними, займатися різними видами діяльності. Це значить, що свідомість може розвиватися лише в суспільстві. Суспільна свідомість є сукупністю ідеальних форм (понять, суджень, поглядів, почуттів, ідей, уявлень, теорій), які охоплюють і відтворюють суспільне буття, вони вироблені людством у процесі освоєння природи і соціальної історії. Суспільна свідомість, таким чином, не тільки відображає суспільне буття, а й творить його, здійснюючи випереджаючу, прогностичну функцію щодо суспільного буття. Випереджаюча роль суспільної свідомості саме і проявляється в її соціальній активності [15].

Положенням про процес соціального становлення і розвитку особистості відведене значне місце в науковій спадщині С.В. Балея. Видатний український і польський психолог, психоаналітик, доктор філософії та медицини, педагог, який своїми численними статтями і фундаментальними працями створив основу психології виховання [7, с.5], персонології, розвив вчення психоаналізу, не обмежуючись ідеями З. Фрейда, а розглядаючи його ширше, схиляючись до глибинної психології А. Адлера і К.Г. Юнга, чим створив ґрунтовну для свого часу наукову теорію особистості в Україні і Польщі, яка не втратила своєї цінності і в сьогоденні [6, с.22]. За М.М. Верником С. Балея у своїй творчості стверджував гуманістичні ідеали, повагу до людини, її особистості, толерантність у суспільних відносинах. Завжди відстоював все те прогресивне, що підносило людське в людини і суспільстві. Присвятивши себе пізнанню людини, він зрозумів важливе: це глибинний, можливо неосяжний до кінця, крихкий світ, який вимагає обережності і поваги [7, с.7].

Знайомство подільського населення з науковим доробком Степана Балея відзначилося у 1918 році, коли його запросили для викладацької діяльності в Кам'янець-Подільський державний український університет. З 27 серпня 1918 року, він був офіційно прийнятий на посаду приват-доцента кафедри філософії цього ж університету [10, арк.5].

У логічно пов'язаному різноманітті наукового доробку С. Балея, ми маємо можливість, виявити такі сфери його діяльності, як: загальна психологія; емпірична, експериментальна психологія; психологія розвитку людини; педагогічна психологія виховання; соціальна психологія. На думку професора М.М. Верникова, такий підхід можна назвати цілісносинтетичним методом сциентистського характеру, який вимагає широкої обізнаності у предметі своїх досліджень, ерудиції, що було й притаманно С. Балею [7, с.13].

Поєднання зацікавлення філософією з глибоким інтересом до психології та медицини (зокрема, до психопатології і неврології) плідно позначилися на подальшому спрямуванні наукових пошуків вченого [13, с.122].

Наукову діяльність академіка С. Балея, за П. Петрюком, можна поділити на два періоди: український (1911-1927) та польський, варшавський (1928-1952) [14]. Перший період починається з публікації праць у “Записках” Наукового Товариства ім. Шевченка, викладанням в українських гімназіях та університетах. З 1928 року С. Балеї постійно проживав у Польщі, що і склав другий період, де він займав посаду професора Варшавського університету, заснувавши і очоливши кафедру дитячої і педагогічної психології. З 1936 по 1951 він перебував на посаді директора Варшавського педагогічного інституту Спліки вчителів. Але й на протязі цього періоду, не припиняв підтримувати зв'язки з українською громадськістю [9, с.29].

Наукову спадщину С. Балея складає велика кількість праць з медицини, психології, логіки, педагогіки, філософії, психоаналізу, які написані українською, польською та німецькою мовами [13]. Характеризуючи праці С. Балея, М. Верніков відзначає: “Науковий доробок академіка, вимірюється не кількістю праць, а їх фундаментальністю. У нього їх десь більше 50. Але ці статті і великі за обсягом, фундаментальні за змістом монографії, які синтезують експериментальний і теоретичний досвід, а також на основі власних ідей, закладають підвалини цілої галузі знань” [7, с.23]. Серед них: “Замітка про вплив гіпнози на сон” (1924); “Трійця в творчості Шевченка” (1925); “Горячка і свідомість” (1926); “Психологія підліткового віку” (1931, 1932, 1935); “Нарис психології виховання” (1938, 1947, 1951, 1958); “Характерологія і типологія дітей і молоді” (1946); “Психологічна проблематика підліткового віку” (1950) та багато інших [7; 9; 14].

На початку своєї наукової діяльності С. Балеї захоплювався класичним психоаналізом, що становлять окрему групу його творів. Перебуваючи у Західній Європі (Берліні, Парижі, Відні) в 1913-1922 роках, С. Балеї був не тільки добре обізнаний з концепціями провідних психоаналітиків З. Фрейда, К.Г. Юнга, А. Адлера, Е. Зимеля, але й творчо їх переосмислив застосовуючи на українському ґрунті [14, с.87]. В 1916 році у Львові була видана його книжка “З психології творчості Шевченка” [2], в якій він аналізує особистість і творчість поета з психоаналітичних позицій.

Перші дослідження з історії психоаналізу в Україні, показали, що ця праця є найціннішою серед інших психоаналітичних досліджень, котрі виконані в Україні на початку ХХ століття. Це оригінальне, глибоке за змістом, творче дослідження особистості та творчості великого поета, в якому використовується не традиційний фрейдівський Едипів комплекс, а так званий Ендиміонський мотив, винайдений самим С. Балеєм, що відповідає особистостям Т.Г. Шевченка та українській ментальності [11].

На відміну від Едипового комплексу Ендиміонський мотив (комплекс) на погляд С. Балея не є загальною закономірністю психічного розвитку дитини. Але він часто зустрічається у митців, котрі в повсякденному житті є інфантильні, якщо до того митець рано залишився сиротою, втратив матір, його інфантильність поглиблюється, і тоді він несвідомо шукає такої коханої чи дружини, яка б за-

мінювала йому матір; так він прагне компенсувати потребу в материнській ніжності і турботі, яких не мав у дитинстві [7, с.12].

С. Балеї переконливо вказує, що головний мотив творчості Т.Г. Шевченка – мотив матері-покритки (Мадонни) є саме компенсація глибоких суб'єктивних переживань Т.Г. Шевченка, який рано втратив матір і потребував саме Ендиміонського кохання. Зіставлення М.М. Верниковим психоаналітичного дослідження С. Балея з біографією Т.Г. Шевченка, наприкладі, як вона викладена у фундаментальній науковій праці П.І. Зайцева “Життя Тараса Шевченка”, доводить справедливість міркувань С. Балея, обґрунтованість загальної концепції Ендиміонського комплексу та доцільність його застосування до особистості та творчості Т.Г. Шевченка [6].

Роботу С. Балея “З психології творчості Шевченка”, відносять до українського психоаналізу. За дослідженнями П. Петрюка, І. Кутька, А. Бондаренка, на сьогоднішній день вона є одним із перших і кращих документів українського психоаналізу, творчою, оригінальною, високопрофесійною і високохудожньою працею [14, с.87]. Праця С. Балея, вважається дійсно талановитою роботою, яка допомагає нам глибше збагнути нескінчений світ суб'єктивності великого вченого, що втілений у символічних образах його творів.

Пізніше, працюючи в Польщі, С. Балеї видав низку праць, в яких психоаналіз застосовується для вивчення особистостей і творчості польських діячів культури – поета Ю. Словацького, письменника С. Жеромського [13].

Формування психологічних поглядів С. Балея відбувалося під впливом представників Львівсько-Варшавської школи, а саме К. Твардовського і його учнів. Для них були характерними інтенціоналізм, психофізичний паралелізм та інтроспекціонізм [6, с.32].

С.В. Балеї спрямовує свій інтерес до емпіричної описової та експериментальної психології (як емпіричної основи наукової філософії). У ранніх своїх працях він звертається до вивчення механізму функціонування чуттєвого рівня свідомості людини, а також до тестування й психотеніки [13]. На основі цих досліджень були видані такі публікації, як: “Про різницю між почуттями осудними і представними”, “Експеримент в науці психології” [1], “Осудні почування і “наставлення” [5].

Інтерес львівсько-варшавської школи у розумінні описової експериментальної психології виходить з поглядів Ф. Брентано, Вундта і Фехнера, а в розумінні чуттєвої сторони свідомості від Мейнонга, Герлера та інших [6]. Надаючи перевагу психофізичному паралелізму, С. Балеї, як і брентанівська традиція, в психологічному експерименті відрізняє екстраспекцію (зовнішнє спостереження) і інтроспекцію (внутрішнє спостереження). Фундаментальним засобом пізнання психічних явищ виступає інтроспекція, інтерес до якої спостерігається і на наступних нахилах С. Балея у психологічних дослідженнях [7, с.5]. Саме з інтроспекцією пов'язане звернення С. Балея до психоаналізу при вивченні внутрішніх джерел і спонук художньої творчості, яке було застосоване до творчості Т.Г. Шевченка, Ю. Словацького, С. Жеромського [6, с.32].

Критичне відношення С. Балея до зосередженості З. Фрейда на біологічному інстинкті викликав перегляд такого тлумачення психоаналізу і виявив ширший пошук шляхів у його розумінні і застосуванні, як і у відомих науковців А. Адлера й К. Г. Юнга. С. Балеї схилявся до розвиненої на ґрунті ширшого тлумачення психоаналізу так званої “глибинної” психології і вважав психоаналіз методом, який дає можливість знаходити в глибинах психіки творчої особистості переживання і враження, що стають неусвідомленим джерелом образів і мотивів творчої діяльності. С. Балеї не вважав достатнім поясненням мотивів творчості впливами зовнішніх обставин, у тому числі соціальних. На його думку, психоаналіз дає можливість проникати у творчу індивідуальність митця, що вкрай необхідно для з’ясування джерел і змісту творчого процесу [13, с.122].

Власне визначення предмету психології С. Балеї подає у посібнику “Нарис психології” в 1922 році [4]. Це був перший посібник з психології, який виданий українською мовою. С. Балеї зазначає: “Психологія займається суб’єктивними явищами, іншими словами, світом так як він уявляється людині залежно від становища, яке вона в ньому займає. Психологія – це наука про свідомість, бо наша свідомість проявляється саме у тому, що ми спостерігаємо, думаємо, бажаємо, любимо, ненавидимо і т. п. Психологія – це наука про душу, якщо слово “душа” вживати як назву “на загал психічних явищ, що їх якась одиниця переживає” [4, с.53]. Психічні явища, відзначає С. Балеї, – це внутрішні, суб’єктивні переживання людини, недоступні для зовнішнього спостереження.

Між психічними явищами, що “творять склад нашого душевного життя”, С. Балеї виокремлював так звану “свідомість нашого “Я”. “Свідомість нашого “Я” у С. Балея за змістом позначається пізнання власного психічного “Я”. Фізичне “Я” ми характеризуємо, зазначає С. Балеї, якщо мова йде про наше тіло, наприклад його вагу чи зріст. Психічне “Я” ми беремо до уваги, коли говоримо: “я думаю”, “я хочу”, “я зображаю”. Психічне “Я” С. Балеї показував як “підмет наших зображень, почувань та бажань, себто щось, від чого виходять от ці психічні чинності”. С. Балеї стверджує, що одні психологи вважають це “Я” недоступним для внутрішнього досвіду, інші – взагалі відмовляють йому в існуванні [3, с.90].

С. Балеї стверджує про цілісність психічного життя людини. Він говорить про психічне “Я” як суб’єкт всього змісту психічної діяльності, що втілює в собі цілісність, єдність і безперервність свідомості [13]. Це психічне “Я” становить внутрішній світ людини, включає всю гаму психічних елементів як у межах свідомості, так і за її порогом (тобто в сфері несвідомого). Саме зміст і особливості цього психічного “Я” беруться С. Балеєм до уваги при визначенні особистості, її індивідуальності [4, с.91].

Головним методом дослідження психологічних явищ за С. Балеєм був експеримент і основне завдання книги “Нарис психології”, автор відводив для того, щоб “дати читачу спромогу експерименту та обсервації для психології та запізнати його з їх основою” [4, с.3].

На думку С. Балея, психологічний експеримент, полягає в тому, що за певних умов виникає бажане психічне явище. Але якщо під час фізичного експерименту викликане фізичне явище доступне для спостереження всім присутнім при цьому, то викликане психічне явище доступне лише для тієї особи, в якій воно викликане. Тому в першому випадку, – продовжує С. Балея, – ми маємо справу із зовнішнім спостереженням і зовнішнім досвідом, а під час психологічного експерименту – з внутрішнім досвідом і внутрішнім спостереженням (інтроспекцією)” [4, с.3]. Отже, головним методом експериментального дослідження у психології, на думку автора, є інтроспекція, всю ж вимогу щодо її науковості він обмежує інтроспекціонізмом. Головним джерелом пізнання психічних проявів С. Балея вважає самоспостереження: “Самоспостереження є для психології головним джерелом пізнання психічних проявів. Бо з огляду на те, що ми не в силі заглянути безпосередньо у свідомість інших людей, є самоспостереження одинокою безпосередньою основою нашого знання психічних проявів” [4, с.8].

Данилюк І.В. прослідковує, що характерним для поглядів С. Балея є описова, емпірична психологія, яка не ставить перед собою завдання досліджувати докорінні причини психічних явищ, задовольняючись їх поверхневим описом, разом з експериментальним методом, який обмежується інтроспекціонізмом, таким чином, жодною мірою не виходить за межі психофізичного паралелізму [9, с.32].

У варшавський період С. Балея опублікував велику кількість наукових праць польською та іншими мовами. У 1934 році його було обрано членом наукового педагогічного товариства у Кракові; 1945 році – дійсним членом Варшавського наукового товариства, 1952 році він став дійсним членом (титулярним) Польської Академії Наук. Паралельно займався науковою діяльністю на Україні, а саме виступав з доповідями на з'їздах українських лікарів і педагогів у Львові, розглядаючи такі теми: “Досліди над *vagus* і *sympatricus*” (1-й з'їзд українських лікарів, листопад 1924 року); “Лікування нервових недуг шоком” (2-й з'їзд природників і лікарів у Львові, червень 1927 року); “Про характер” (з'їзд учителів середніх шкіл “Рідної школи” у Львові) та ін. [7, с.9-12; 8].

С. Балея багато часу приділив вивченню психології дитини. Психічний розвиток дитини С. Балея розглядав як постійний процес пізнання навколишнього світу з властивим йому способом для кожного вікового періоду.

С. Балея наголошував, що людина має вроджені спадкові властивості, інстинкти, які у формі так званих психічних диспозицій є матеріалом у виховному процесі. На думку С. Балея, основною ознакою психофізичного організму, завдяки якій він вступає у взаємини із навколишнім світом, є його здатність відповідати на різні подразнення якимось визначеним способом: “поводитися різнородно в приміненню до різнородності подразнень” [5, с.9]. Ці види поведінки в людини, як і у звірят, почасти вроджені. Прикладом такого вродженого способу поведінки дитини повертання голови в той бік, з якого подразнює її світло, „замикання” долоні у відповідь на

доторк до неї. Але вчений не заперечує і впливу зовнішнього середовища на розвиток дитини, зазначаючи, що зовнішні впливи можуть як гальмувати, так і активізувати психічні диспозиції [9, с.32-34].

Під вихованням С. Балея розуміє суспільні відносини, при цьому суспільні відносини для нього – це стосунки між людиною і людиною. Він виділяє зовнішнє виховання (гетероєдукцію) та самовиховання (автоєдукцію). Гетероєдукція, С. Балея вважає простежується у двох формах соціальних впливів: інтенціональній та побічній. Цілі інтенціонального виховання виконують навчальні заклади, а побічне виховання є наслідком позашкільних впливів [9, с.32-35].

Таким чином, вивчення наукової спадщини С.В. Балея є безцінним внеском у становлення згаданих галузей науки, які дають можливість встановити умови зародження та рівень розвитку психологічної думки на Поділлі на початку ХХ століття. Аналіз наукової літератури, психологічної, педагогічної та філософської спадщини С.В. Балея на Поділлі дозволив визначити соціокультурні витоки й історичні передумови становлення проблеми розвитку особистості в теорії і практиці психолого-педагогічної думки кінця ХІХ – початку ХХ століття.

Список використаних джерел:

1. Балея С. Експеримент в науці психології / С. Балея // Звіт дирекції ц.к. гімназії з руською викладавою мовою в Перемишлі за шкільний рік 1912/1913. – Перемишль, 1913. – С. 3-23.
2. Балея С. З психології творчості Шевченка / С. Балея. – Львів : Шляхи, 1916. – 91 с.
3. Балея С. Нарис логіки / С. Балея. – Львів : НТШ, 1923. – 52 с.
4. Балея С. Нарис психології : новітня бібліотека / С. Балея. – Львів ; К. : Нові шляхи, 1922. – Ч. 40.
5. Балея С. Осудні почування і “наставлення” / С. Балея // Записки Наукового Товариства ім. Т. Шевченка. – Львів, 1918. – Т. 26. – С. 1-58.
6. Верников М. Проблеми особистості в наукових працях Степана Балея / М. Верников // Філософські пошуки. – Львів ; Одеса : Cogito – Центр Європи, 1997. – Вип. 4. – С. 21-26.
7. Верников М. Слово про академіка Степана Балея / М. Верников // Філософські пошуки. – Львів ; Одеса : Cogito – Центр Європи, 1997. – Вип. 4. – С. 4-13.
8. Вінтюк Ю. Життя Степана Балея: нові знахідки / Ю. Вінтюк // Філософські пошуки. – Львів ; Одеса : Cogito – Центр Європи, 1997. – Вип. 4. – С. 14-16.
9. Данилюк І.В. Історія психології в Україні: Західні регіони (остання чверть ХІХ – перша половина ХХ століття) / І.В. Данилюк. – К. : Либідь, 2003. – 152 с.
10. Державний архів Хмельницької області. – Ф. 528. – Оп. 2. – Спр. 51. – Арк. 1-2.
11. История психоанализа в Украине / сост. И.И. Кутько, Л.И. Бондаренко, П.Т. Петрюк. – Харьков : Основа. – 1996. – 360 с.
12. Кучинська І.О. Виховання духовних цінностей дітей та молоді у творчій спадщині Івана Огієнка / І.О. Кучинська. – Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2002. – 103 с.
13. Петрюк П.Т. Академік Степан Володимирович Балея – видатний український і польський психолог, лікар, психоаналітик та філософ /

- П.Т. Петрюк, А.І. Бондаренко // Журнал психиатрии и медицинской психологии. – 2001. – № 1. – С. 118-125.
14. Петрюк П.Т. Творчий і життєвий шлях академіка Степана Володимировича Балея – видатного українського і польського психолога, лікаря, психоаналітика, філософа та педагога (до 120-річчя з дня народження) / П.Т. Петрюк, А.І. Бондаренко // Психічне здоров'я. – 2005. – Вип. 2. – С. 86-94.
15. Ярошевский М.Г. История психологии / М.Г. Ярошевский. – М. : Мысль, 1985. – 575 с.

В статье анализируются проблемы социальной активности личности и ее развития в теории и практике психолого-педагогической деятельности С.В. Балея в контексте становления и развития психологической науки на Украине, и Подолье в частности, в конце XIX – в начале XX столетие.

Ключевые слова: С.В. Балея, социальная активность, психология личности, психоанализ, психологии воспитания, экспериментальная психология, Подолье.

In the article the problems of social activity of personality and its development are analysed in a theory and practice in the psychological and pedagogical activity of S.V. Baley in the context of becoming and development of psychological science in Ukraine, and Podillya, in particular, at the end of XIX – at the beginning of XX century.

Key words: S.V. Baley, social activity, psychology of personality, psycho-analysis, psychologies of education, experimental psychology, Podillya.

Отримано: 25.10.2010

УДК 159.92.943.946

А. І. Шинкарюк

ДОСЯГНЕННЯ БІОЛОГІЇ ТА ФІЗИКИ ЯК ПЕРЕДУМОВИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ВИВЧЕННЯ ПСИХІКИ ЗА МОТОРИКОЮ

В статті розглядаються передумови застосування експерименту в психології. Розкрито значення досягнень біології та фізики для експериментального дослідження психіки за показниками моторики. Проведений аналіз дає можливість поглянути на історію експериментальної психології з позицій взаємозв'язків між моторикою і психікою.

Ключові слова: досягнення біології, досягнення фізики, експеримент в психології, психомоторика, історія експериментальної психології.

Експеримент є одним з дієвих емпіричних методів пізнання реальності загалом і психіки зокрема. Водночас, якщо для більшості наук доцільність його застосування була визнана беззаперечною, то в психології існували і продовжують існувати різні думки щодо його ролі у пізнанні психічної реальності [3; 4; 10]. Плюралізм цих поглядів зумовлювався тим, що, як показала практика, безпосередньо зафіксувати психічне не уявляється можли-

вим. Отже, залишається шлях об'єктивного вивчення зовнішньої предметно-практичної діяльності, зовнішніх факторів, і за ними можливість отримати об'єктивну інформацію про властивості психіки людини. Для застосування цього шляху необхідно встановити співвідношення між внутрішнім і зовнішнім і психічним і нервово-фізіологічним, картинною світу і його практичним перетворенням [6]. Психологія тривалий час йшла до цього визнання і в її історії пропонувались різні моделі та схеми такого співвідношення [7].

Грунтовно основна психофізична проблема проаналізована в діяльнісному підході до вивчення психіки. Його засновники С.Л. Рубінштейн та О.М. Леонтьєв розробили діалектико-матеріалістичні підходи до віднаходження інформативних, зовнішніх щодо психіки показників активності суб'єкта [12]. Подальша розробка теорії діяльності (В.В. Давидов, В.П. Зінченко та інші) довела доцільність дослідження психіки і за показниками моторики. Водночас питання аналізу створення передумов експериментального вивчення психіки за показниками моторики залишається актуальним для історії психології [8; 12; 13; 14].

Мета статті – з'ясувати як досягнення біологів та фізиків сприяли впровадженню експеримента в історії вивчення психіки за показниками моторики.

Безперечно, що в межах статті неможливо охопити всі наукові відкриття та персоналії, що їх здійснили. Однак, можна розкрити основні досягнення, які, на нашу думку, сприяли експериментальному вивченню психіки за моторикою.

Швейцарський анатом і фізіолог Альбрехт Галлер (1708-1777) докладно вивчив здатність м'язових волокон реагувати скороченням у відповідь на подразнення нервових волокон. Він також описав пружність та інші властивості м'язів, звернув увагу на цілісність організму та охарактеризував зв'язок між структурою та функціями органів і систем.

Луїджі Гальвані (1737-1798) – професор Болонського університету, в 1771 році відкрив у м'язах електричний струм. В 1791 році цей італійський фізик, анатом і фізіолог опублікував працю «Трактат про сили електрики при м'язовому русі» [1].

Австрійський анатом і лікар Франц Галль (1758-1828), вивчаючи нервову систему людини, дослідив анатомію пірамідного тракту. Незважаючи на наявність деяких помилкових уявлень, цей професор Віденського університету став одним із засновників вчення про локалізацію функцій в головному мозку та вчення про представленість духовного світу людини в структурі мозку (френології).

Професор Единбургського університету Чарлз Белл (1774-1842) першим припустив (1811), що передні корінці спинного мозку є моторними, а задні містять чутливі нервові волокна [5]. Це важливе для розуміння психомоторики припущення шотландського анатома, фізіолога і хірурга експериментально підтвердив (1822) французький фізіолог і лікар Франсуа Мажанді (1783-1855). Науковці вважають зазначене відкриття найбільш вагомою подією в біології першої половини XIX століття.

Мажанді також дослідив як видалення великих півкуль головного мозку та мозочка впливає на порушення рухової функції.

Інший французький фізіолог і лікар, професор Парижського університету Марі Жан Пьер Флуранс (1794-1867) одним із перших детально розкрив роль мозочка в локомоції.

Засновник еволюційної теорії, вчення про історичний розвиток органічного світу, визнаного матеріалістами, англійський природодослідник Чарлз Роберт Дарвін (1809-1882) в 1872 році опублікував книжку «Вираження емоцій у людини і тварин». Зазвичай біологи трактують цю працю як певне доповнення до книжки «Походження людини і статевий відбір» (1871). Проте розкриті в ній підходи до емоцій людини як наслідку тієї поведінки тварин, що була для них корисною, надають обґрунтовану можливість експериментальній психології вивчати свої феномени за фізіологічними показниками у причинно-наслідкових зв'язках, закономірностях розвитку явищ. Тобто, в ній набула завершеного вигляду ідея Дарвіна щодо фізичної та психологічної неперервності видів, зокрема в психомоторних виявах (емоції та міміка).

Французький анатом, антрополог і хірург Поль Брока (1824-1880) відкрив локалізацію центру моторного мовлення в корі головного мозку. Цей центр розташовується в задньонижній частині третьої лобної звиліни лівої півкулі головного мозку (у правшів). При порушенні ділянки кори, де розташований центр Брока (названо за прізвиськом дослідника) суб'єкт не може вимовити окремі звуки, склади, слова. Водночас така людина розуміє мову.

Завідувач кафедри анатомії Київського університету Володимир Олександрович Бец (1834-1894) першим описав моторну зону кори головного мозку (1873). Відкриті ним в моторній зоні великі пірамідні клітини (1874), отримали назву – клітини Беца. Він також висунув положення про взаємозв'язок диференціації кори головного мозку та локалізації в ній функцій.

Найбільш потужний науковий доробок у справі обґрунтування шляхів дослідження психіки за показниками моторики в 60-70-х роках XIX століття був зроблений Іваном Михайловичем Сеченовим (1829-1905). Професор Сеченов працював в Петербурзькій медико-хірургічній академії з 1861 р., Новоросійському університеті в Одесі (1871-1876), Петербурзькому університеті (1876-1888), Московському університеті з 1889 р.

В 1863 році в своїй праці «Рефлекси головного мозку» Сеченов стверджував, що всі прояви свідомого і безсвідомого життя за способом походження є рефлексами. Це означає, що психічні феномени не починаються і не завершуються в мозку. Психічне доцільно розглядати як мозкову ланку рефлексу, яку неправомерно відмежовувати від його початку (дії на органи відчуття) і закінчення (відповідь у руках).

Більш того, І.М. Сеченов прийшов до висновку, що все безкінечне різноманіття мозкової діяльності зводиться остаточно до одного тільки явища – м'язового руху. Він образно пояснює свій погляд так: чи сміється дитина, коли бачить іграшку, чи посміхається Гарібальді, коли його проганяють за надмірну любов до

батьківщини, чи тремтить дівчина при першій думці про кохання, чи створює Ньютон світові закони і пише їх на папері – всюди остаточним фактом є м'язовий рух [9, с.71].

Проте характеризуючи відображення роботи м'язів, Сеченов застосував вираз «темне м'язове відчуття». Він вважав, що слабка усвідомлюваність сигналів м'язового відчуття дала привід Канту визнавати простір і час апіорними формами споглядання. Водночас Сеченов відстоював ідею «регулювання рухів відчуттями».

М'язові відчуття дозволяють засвоїти основні процеси наочно-дійового мислення, коли зовнішні реальні дії з предметами переходять у внутрішній психічний план, інтеріоризуються. Отже, концепція предметного мислення професора Сеченова стверджує, що розумові операції аналізу, синтезу, порівняння, умовисновків пов'язані з реальними м'язовими рухами, що оперують з предметами.

І.М. Сеченов вперше чітко підкреслив важливість ролі м'язових рухів у пізнанні навколишнього світу і обґрунтував розуміння рухового аналізатора як інтегратора всіх аналізаторних систем, що змінило трактування моторних центрів як таких, що мають виключно виконавчу функцію, а підкреслило їх взаємопов'язаність з вищими відділами центральної нервової системи [2].

Відкрив в мозку гальмівні центри, подразнення яких затримує рухову активність.

Ернста Генріха Вебера (1795-1878), німецького анатома, фізіолога і психофізіолога, можна також назвати психофізиком та представником експериментальної психології. Принаймні роботи цього професора Лейпцигського університету поклали початок сучасній психофізиці та експериментальній психології.

Для вивчення психіки за показниками моторики велике значення мали роботи Вебера по визначенню абсолютної сили м'язів, дослідженню механізмів ходьби та інших проявів психомоторної активності.

Вебер детально експериментально дослідив залежності щодо порогів відчуттів, які були встановлені французьким ученим П. Бугером. Зокрема встановлена прямо пропорційна залежність диференціального порогу (порогу розрізнення) одномірних сенсорних подразників від інтенсивності подразника, до якої адаптована ця сенсорна система: $\Delta I/I = k$, де ΔI – поріг розрізнення, I – інтенсивність подразника, k – коефіцієнт, що отримав назву «відношення Вебера». Загалом це закон Бугера-Вебера, який інколи називають просто законом Вебера.

Встановлено, що коефіцієнт k різний для різних сенсорних показників (0,02 – для видимої яскравості, 0,003 – для висоти звуку, 0,09 – для гучності звуку тощо). Відповідно можна розрахувати величини, на які мають змінитись подразники, щоб людина відобразила ледь помітні зміни просторових і часових характеристик власних рухів у відчуттях, що є важливим для експериментального вивчення спеціалізованих відчуттів і сприймань у різних видах психомоторної активності суб'єкта.

Результатом подальшого розвитку та інтерпретації закону Бугера-Вебера є закон Вебера-Фехнера, який розкриває особливості

співвідношення між величиною зміни інтенсивності подразника і силою зумовленого ним відчуття. Встановлено, що при зміні інтенсивності подразника в геометричній прогресії сила відчуттів змінюється в арифметичній прогресії. Проте необхідно уточнити, що і цього закону поширюється тільки на середні інтенсивності подразнень.

Густава Теодора Фехнера (1801-1887), німецького фізика, філософа і психолога багато вчених вважають засновником науки про закономірні зв'язки між фізичними і психічними явищами – психофізики. Встановлення кількісних закономірностей між цими двома феноменами сприяло становленню експериментальної психології. З 1834 р. до погіршення стану здоров'я Фехнер завідував кафедрою фізики Лейпцигського університету. Фехнер реалізував ідею застосування математики в психології, яку висловив засновник емпіричної психології в Німеччині філософ, психолог і педагог Гербарт Іоганн (1776-1841). Основний психофізичний закон, який сформулював Фехнер (1851) – сила відчуття пропорційна логарифму інтенсивності подразника: $E = k \log P + C$, де E – сила відчуття, P – інтенсивність подразника, k і C – певні постійні величини, що визначені для даної сенсорної системи. Спочатку сам Фехнер називав цей закон – законом Вебера, а потім його почали називати законом Вебера-Фехнера. Водночас потрібно зазначити, що зазвичай цей закон протиставляють закону американського вченого С.С. Стівенса. У останнього зв'язок між інтенсивністю подразника та силою відчуття має не логарифмічний, а ступеневий характер. Узагальнення обох формул здійснив Ю.М. Забродін.

В 1860 р. вийшла з друку книжка Фехнера «Елементи психофізики», в якій він запропонував шляхи вимірювання та математичних визначень відчуттів, часу реакції тощо. Автор розробив три класичні експериментальні методики вимірювання порогів відчуттів. Вони і сьогодні застосовуються в дослідженнях перцептивних процесів і є невід'ємними складовими підготовки студентів-психологів до експериментальної роботи.

Фехнера вважають засновником психології як науки, а П. Фресс переконаний, що саме Фехнер заснував експериментальну психологію.

Німецький фізик, математик, фізіолог і психолог Герман Фердинанд Гельмгольц (1821-1894) ґрунтовно досліджував фізіологію м'язового скорочення та органів відчуття. Займаючись законом збереження енергії, він пише праці про теплові явища при м'язовому скороченні, визначив тривалість одиночного скорочення м'яза і запропонував теорію його довготривалого тетанічного скорочення, а також створив класичні роботи з фізіології органів відчуття. У сприйманні, вважав вчений, важлива роль належить рухам і м'язовим відчуттям, пояснюючи сприймання простору механізмом набуття людиною досвіду щодо співставлення зорових образів предметів з рухами м'язів ока. Г. Гельмгольц першим виміряв швидкість проведення збудження нервовими волокнами. Певний час його співробітниками й учнями були В. Вундт та І.М. Сеченов.

Англійський антрополог і психолог Френсіс Гальтон (1822-1911) розробляв нову галузь науки – біометрію, а також психометрію. Він

значав, що психометрія є мистецтвом охоплювати виміром і числом операції розуму, як, наприклад, визначення часу реакції у різних осіб, тобто поки феномени певної галузі знань не будуть підпорядковані виміру і числу, вони не можуть набути статусу і гідності науки.

Вважаючи можливим класифікувати людей за показниками швидкості «утворення суджень» Гальтон запропонував вимірювати складну психомоторну реакцію. Суть процедури полягала в тому, що досліджуваний отримував завдання відповідати на сигнал А натисканням на ключ правою рукою, а на сигнал В – лівою. Природно, що для розрізнення сигналів був потрібен певний час, який був неоднаковим у різних людей. Це приклад психомоторного тесту, його значення для психодіагностики та диференціальної психології, як одного з критеріїв рівня інтелектуальної обдарованості підтверджує і сучасна психологія. Зокрема, на важливість визначення часу сенсомоторної реакції вказує Г.Ю. Айзенк [11].

Індивідуальні відмінності між людьми в антропології та психології Гальтон пояснював спадковістю. Першим запропонував метод близнюків, дактилоскопію та багато інших наукових ідей в різних галузях.

Висновки

1. Для запровадження експериментального дослідження психіки за показниками моторики важливими є праці А. Галлера, Л. Гальвані, Ф. Галля, Ч. Белла, Ф. Мажанді, М. Флуранса, Ч. Дарвіна, П. Брока, В. Беца, І. Сеченова та інших.

2. Експериментальні дослідження психіки започаткували такі психофізики як Е. Вебер, Г. Фехнер, Г. Гельмгольц та один із засновників біометрії Ф. Гальтон.

Список використаних джерел:

1. Большая Медицинская Энциклопедия. – 3-е изд. – В. 36-и т. – М. : Сов. энциклопедия, 1974-1979.
2. Большая Советская Энциклопедия. – 3-е изд. – В. 30-и т. – М. : Сов. энциклопедия, 1970-1978.
3. Бондарчук О.І. Експериментальна психологія : курс лекцій / О.І. Бондарчук. – К. : МАУП, 2003. – 120 с.
4. Дружинин В.Н. Експериментальная психология / В.Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2003. – 319 с.
5. История биологии. С древнейших времен до начала XX века. – М. : Наука, 1972. – 564 с.
6. Максименко С.Д. Експериментальна психологія (дидактичний тезаурус) : навч. посіб / С.Д. Максименко, Е.А. Носенко. – К. : МАУП, 2002. – 128 с.
7. Основы психологии / за заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменца. – К. : Либідь, 1995. – 632 с.
8. Роменець В.А. Історія психології XIX- початку XX століття : навч. посібник / В.А. Роменець. – К. : Вища шк., 1995. – 614 с.
9. Сеченов И.М. Избранные философские и психологические произведения / И.М. Сеченов. – М. : Гос. изд-во полит. лит., 1947. – 647 с.
10. Солсо Р.А. Експериментальная психология : практический курс / Р.А. Солсо, Х.Х. Джонсон, М.К. Бил. – СПб. : прайм – ЕВРОЗНАК, 2002. – 528 с.
11. Фресс П. Развитие экспериментальной психологии / П. Фресс ; под ред. П. Фресса, Ж. Пиаже // Экспериментальная психология. – М. : Прогресс, 1966. – 284 с.

12. Ярошевский М.Г. История психологии / М.Г. Ярошевский. – М. : Академия, 1996. – 416 с.
13. International whos who (1977-1978). – 41 ed. – London : Europa, 1977. – 1916 p.
14. Plesse W. Biographien bedeutenden Biologen / W. Plesse, D. Rux. – Berlin : Volk und Wissen Volk gig-ener Verlag, 1977. – 384 s.

В статье рассматриваются предпосылки применения эксперимента в психологии. Раскрыто значения достижений биологии и физики для экспериментального исследования психики за показателями моторики. Проведенный анализ дает возможность взглянуть на историю экспериментальной психологии из позиций взаимосвязей между моторикой и психикой.

Ключевые слова: достижение биологии, достижение физики, эксперимент в психологии, психомоторика, история экспериментальной психологии.

In the article the conditions of application of experiment in psychology. Shows the significance of biology and physics for experimental research on indicators of mental motor. The analysis provides an opportunity to look at the history of experimental psychology from the standpoint of the relationships between motor and psyche.

Key words: biology achievement, achievement physics, experiment in psychology, psychomotor, the history of experimental psychology.

Отримано: 28.11.2010

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Бігун Н.І. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології К-ПНУ імені Івана Огієнка

Білецька І.М. – асистент кафедри психології освіти КПНУ імені Івана Огієнка

Богущька Т.О. – кандидат біологічних наук, доцент кафедри медичної психології К-ПНУ імені Івана Огієнка

Володченко М.А. – пошукувач кафедри психології освіти К-ПНУ імені Івана Огієнка

Воспітаннік Л.С. – лікар-терапевт Кам'янець-Подільської міської лікарні №1

Гудима О.В. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології К-ПНУ імені Івана Огієнка

Дідик Н.М. – аспірант кафедри соціальної педагогіки та практичної психології К-ПНУ імені Івана Огієнка

Дуткевич Т.В. – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології освіти К-ПНУ імені Івана Огієнка

Жиляк Н.В. – асистент кафедри загальної та практичної психології К-ПНУ імені Івана Огієнка

Карамушка Л.М. – доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії організаційної психології Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України; член-кореспондент НАПН України

Креденцер О.В. – кандидат психологічних наук, науковий співробітник лабораторії організаційної психології Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України

Куриця А.І. – асистент кафедри психології освіти КПНУ імені Івана Огієнка

Куриця Д.І. – асистент кафедри психології праці та управління закладами освіти КПНУ імені Івана Огієнка

Лагодзінська В.І. – науковий співробітник лабораторії організаційної психології Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України

Максимчук Н.П. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології освіти К-ПНУ імені Івана Огієнка

Михальський А.В. – кандидат медичних наук, доцент, завідувач кафедри медичної психології, декан факультету психології КПНУ імені Івана Огієнка

Михальська С.А. – асистент кафедри медичної психології КПНУ імені Івана Огієнка

Михальська Ю.А. – асистент кафедри медичної психології КПНУ імені Івана Огієнка

Молев В.П. – кандидат медичних наук, доцент кафедри медичної психології К-ПНУ імені Івана Огієнка

Молєва Н.В. – дільничний терапевт Кам'янець-Подільської міської поліклініки №1, асистент кафедри медичної психології К-ПНУ імені Івана Огієнка

Москаленко В.В. – доктор філософських наук, професор, завідувач лабораторії соціальної психології Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України

Мудяр О.А. – асистент кафедри загальної та практичної психології К-ПНУ імені Івана Огієнка

Олійник А.В. – кандидат психологічних наук, асистент кафедри загальної та практичної психології К-ПНУ імені Івана Огієнка

Пастухова Т.І. – асистент кафедри загальної та практичної психології К-ПНУ імені Івана Огієнка

Подкопаєва Ю.В. – асистент кафедри медичної психології К-ПНУ імені Івана Огієнка

Савицька О.В. – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології праці та управління закладами освіти К-ПНУ імені Івана Огієнка

Сич В.М. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології праці та управління закладами освіти, заступник декана факультету психології з наукової роботи К-ПНУ імені Івана Огієнка

Сич В.О. – асистент кафедри психології праці та управління закладами освіти КПНУ імені Івана Огієнка

Скорич Л.П. – старший викладач кафедри психології праці та управління закладами освіти КПНУ імені Івана Огієнка

Столяренко О.Б. – старший викладач кафедри психології освіти КПНУ імені Івана Огієнка

Татаурова Г.П. – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології освіти КПНУ імені Івана Огієнка

Толков О.С. – аспірант К-ПНУ імені Івана Огієнка

Чайковська О.М. – асистент кафедри психології освіти К-ПНУ імені Івана Огієнка

Чеканська О.А. – асистент кафедри загальної та практичної психології К-ПНУ імені Івана Огієнка

Шинкарюк А.І. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та практичної психології, проректор із заочного навчання та зв'язків з навчальними закладами К-ПНУ імені Івана Огієнка

ЗМІСТ

Бігун Н.І. Психологічні засоби формування особистісної захищеності щодо дії депресогенних факторів.....	3
Білецька І.М. Толерантність в педагогічній культурі викладача вишу	8
Богущька Т.О. Різномірність аспектів проблеми психічного здоров'я людини	12
Володченко М.А. Формування психологічної готовності вчителів до управління загальноосвітньою школою	15
Воспітаннік А.С. Основні аспекти грипу А(Н1N1). Особливості психоемоційного стану пацієнтів.....	21
Гудима О.В. Детермінанти становлення моральних вчинків ...	24
Дідик Н.М. Теоретичне обґрунтування діагностичного інструментарію вивчення професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів.....	30
Дуткевич Т.В. Стан розвитку об'єктивності сприймання інших в учнів підліткового віку.....	40
Жуляк Н.В. Розвиток мотиваційної готовності до діяльності в процесі підготовки майбутніх психологів.....	44
Карамушка Л.М., Лагодзінська В.І. Рівень розвитку психологічної готовності підприємців до ведення ділових переговорів.....	48
Креденцер О.В. Психологічні умови підготовки підприємців до професійної діяльності у сфері торгівельного бізнесу.....	56
Куриця А.І. Лідерські якості в структурі особистості.....	65
Куриця Д.І. Психологічна характеристика особистості державного службовця.....	68
Максимчук Н.П. Активні методи навчання в особистісно-професійному становленні майбутнього вчителя.....	71
Михальський А.В. Психологічні та медико-біологічні аспекти психічного здоров'я	79
Михальська С.А., Михальська Ю.А. Психологічні особливості комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника.....	84
Молев В.П., Молева Н.В. Особливості невротичних розладів у хворих на туберкульоз і хронічні неспецифічні захворювання органів дихання	93

Москаленко В.В. Сім'я як інститут соціалізації особистості... 100	100
Муляр О.А. Особливості діагностики рівня розвитку уваги у молодших школярів..... 107	107
Олійник А.В. Чинники суїцидальності та особливості її психопрофілактики у середовищі сучасної студентської молоді 111	111
Пастухова Т.І. Етика та культура спілкування в бізнесі 114	114
Подкопасєва Ю.В. Моральне виховання як соціальна орієнтація особистості..... 119	119
Савицька О.В. Психологічні особливості уявлень студентів про шабюного партнера 126	126
Сич В.М. Особливості професійної самосвідомості студентів-психологів на різних стадіях професійного навчання 133	133
Сич В.О. Взаємозв'язок фінансової поведінки особистості та її самовизначення в економічному просторі 142	142
Скорич Л.П. Суб'єктність в освітньому процесі 149	149
Столяренко О.Б. Вивчення проблеми різновікових взаємин молодших школярів у вітчизняній психології 161	161
Татаурова Г.П. Психологічний феномен мотивації ставлення студентів до професійного навчання у вищих навчальних закладах 168	168
Толков О.С. Особливості прийняття ефективних рішень в умовах змін у вищій школі 174	174
Чайковська О.М. Соціально-психологічні фактори агресивної поведінки девіантних підлітків 178	178
Чеканська О.А. Соціальна активність та розвиток особистості у творчій діяльності С.В. Балає на Поділлі в кінці ХІХ – на початку ХХ століття..... 182	182
Шинкарьок А.І. Досягнення біології та фізики як передумови запровадження експериментального вивчення психіки за моторикою..... 189	189
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ 196	196

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ВІСНИК

**КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО
НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА**

ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

Випуск 3

Підписано до друку 16.05.2011 р. Формат 60x84/16.
Гарнітура «Книжник». Папір офсетний. Друк різнографічний.
Умовн. друк. арк. 11,7. Обл.-вид. арк. 14,5.
Тираж 50. Зам. № 456.

Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка
Вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, 32300.
Свідоцтво серії ДК № 3382 від 05.02.2009 р.