

Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка
Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України

Проблеми сучасної психології

**Збірник наукових праць
Кам'янець-Подільського
національного університету
імені Івана Огієнка,
Інституту психології
ім. Г.С.Костюка АПН України**

Випуск 7

Кам'янець-Подільський
“Аксіома”
2010

УДК 378(082):159.9

ББК 74.58+88я43

П 68

Рецензенти:

А.Б.Коваленко – доктор психологічних наук, професор, кафедра соціальної психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Т.П.Вісковатова – академік УАН, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри диференціальної і експериментальної психології Одеського національного університету імені І.І. Мечникова

В.О.Моляко – академік АПН України, доктор психологічних наук, професор (Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України)

М.Л.Смұльсон – доктор психологічних наук, професор (Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України)

Редакційна колегія:

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

Друкується за ухвалою вченої ради

Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України

(протокол № 2 від 25 лютого 2010 р.).

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

(протокол № 2 від 25 лютого 2010 р.)

П 68 Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 7. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. – 832 с.

У збірнику наукових праць висвітлюються найбільш актуальні проблеми сучасної психології, представлено широкий спектр наукових розробок вітчизняних дослідників. Здійснено аналіз проблем, умов і труднощів психічного розвитку, вікових й індивідуальних особливостей становлення особистості та психології навчання.

Збірник наукових праць адресований професійним психологам, докторантам і аспірантам, усім тим, хто цікавиться сучасним станом розвитку психологічної науки.

УДК 378(082):159.9

ББК 74.58+88я43

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого
засобу масової інформації серія КВ № 14574-3545Р від 11.11.2008 р.*

*Збірник внесено до Переліку наукових фахових видань України з психології
(Постанова Президії ВАК України № 1-05/2 від 27 травня 2009 року)*

© Автори статей, 2010

© “Аксіома”, видання, 2010

Теоретико-методологічні проблеми психології особистості

У статті проблема особистості розглядається у взаємозв'язку з її діяльністю, зокрема, діяльністю практичного психолога. На основі аналізу теорії особистості в різних видах і типах діяльності виокремлена генетично-вихідна одиниця. Такою виступає нужда – інформаційно-енергетична властивість людини, яка полягає в експансії життя в онто- і філогенезі. Особистість розглядається як форма існування психіки, яка здатна до саморозвитку і самоздійснення.

Ключові слова: нужда, особистість, теоретико-методологічний аналіз, саморозвиток, самоздійснення, атрибутивні ознаки особистості.

В статье проблема личности рассматривается во взаимосвязи с ее деятельностью, а именно деятельностью практического психолога. На основе анализа теории личности в разных видах и типах деятельности вычленена генетически исходная единица. Таковой является нужда – информационно-энергетическая способность человека, проявляющаяся в экспансии жизни в онто- и филогенеза. Личность рассматривается как форма существования психики, которая способна к саморазвитию и самореализации.

Ключевые слова: нужда, личность, теоретико-методологический анализ, саморазвитие, самореализация, атрибутивные признаки личности.

Інтерес до проблеми особистості, що легко констатується в сучасній українській психології, є закономірним. Цей рух призвів до усвідомлення необхідності існування постаті практичного психолога як фахівця, котрий має вирішувати дуже важливі й унікальні проблеми існування особистості, доступні тільки йому. Запит на практичну реалізацію психологічного знання – явище цілком виправдане і абсолютно закономірне, добре відоме представникам усіх галузей науки: існування наукового напрямку є виправданим лише тоді, коли його здобутки на часі й активно використовуються в житті суспільства. Явище це, однак, зовсім не було знайоме радянській психології (за винятком короткого, хоча й продуктивного періоду існування практичноорієнтованої педології). Поява реального практичного запиту означає, що вітчизняна психологія отримує другий за коротку історію шанс стати справжньою наукою. Ми пам'ятаємо слова Еклезіаста,

використані Л.С.Виготським як епіграф до роботи 1927 р. “Исторический смысл психологического кризиса”: “Камінь, що ним знехтували будівельники, став наріжним”. Виготський мав тоді на увазі саме практику.

Виготський пов’язував поступ психології з розвитком “психотехнік” – сукупності прийомів, які охоплюються сучасною практичною психологією. Точка зору Л.С.Виготського є зрозумілою і незаперечною, але виявилось, що результати, отримані в межах наукової (емпіричної, порівняльної, експериментальної) психології, не можна прямо й результативно використати в психологічній практиці. Вони – не *прикладаються*. Усвідомлення цього факту призвело до появи міфологем про існування ніби-то двох психологій (знову двох, як і за часів Виготського), фактичної відмови практиків від використання в своїй діяльності наукових даних (те, що наша практична психологія на сьогодні є *поза-діагностичною*, на жаль, не викликає жодного сумніву).

Натомість розвинувся колосальний інтерес до різноманітних теорій особистості, але інтерес цей, треба сказати, є не стільки пізнавальним, скільки прагматичним: вивчається навіть не теорія особистості, а модель психологічної допомоги, що розроблена в її межах. Потім ця модель безпосередньо використовується, і з клієнтами активно працюють “за Фрейдом”, “за Юнгом”, “за Роджерсом” і т.д., і т.п. Виникають відповідні “спеціалізації”, абсолютно неприпустимі в практиці психологічної допомоги. Адже що при цьому відбувається? Реальна особистість, з її унікальним внутрішнім світом, без будь-якої наукової психодіагностики, просто “втягується” до існуючої в голові психолога схеми корекції та впливу. І навіть схема ця є зовнішньою і абстрактною, адже дуже мало хто засвоює відповідну *теорію*, проходячи довгий і важкий шлях її автора. Вплив стає неадекватним, звідси – чисельні проблеми. Ми забуваємо “заповідь” К.Г.Юнга: ставитися до кожного випадку як до абсолютно нової проблеми, про яку невідомо жодних вихідних даних. Тільки-но ми зустрічаємося з внутрішніми проблемами, найблискучіші теоретичні положення стають оманливими словами¹.

Зрозуміло, що така позиція повинна ґрунтуватися на об’єктивному науковому знанні саме про дану людську індивідуальність. Чому це ігнорується, чому психолог не може і не хоче використати наукове знання, а покладається на буденні враження і схеми? Тому що таким є об’єктивний стан речей – існуючі в науковій психології результати не можуть бути *прямо* й безпо-

¹ Юнг К.Г. Структура психики в процессе индивидуации. – М.: Наука, 1996. – 269 с.

середньо використані, втілені в практиці. Так само не можуть *прямо* використовуватися і способи отримання цих знань. Наукова психологія дуже довго розвивається за схемою природничої науки – її об'єкт штучно відсторонюється і розглядається за логікою мети дослідження, а не за власною логікою самого об'єкта (психіки людини). Накопичуються маси окремих фактів про окремі (штучно виокремлені) явища, але їхня сума ніколи не дає цілісності. Відбувається те, про що Г.Олпорт образно сказав: ми знаємо, як працює мислення більшості здорових людей, але це нічого нам не дає для того, щоб зрозуміти, про що і як думає даний представник цієї більшості. У даному випадку мова йде про відмінності предметів вивчення: предмет психолога-дослідника завжди дуже вузький (це може бути навіть не окремий процес, а його складники). А предмет психолога-практика завжди один і той самий – психологічні особливості конкретної особистості, тієї, яка перед ним. От і виявляється, що практичний психолог не може *прямо* використати наукові знання, як би він їх не об'єднував, – заважає важливий нюанс: вони отримані за логікою дослідників. Не може він використати і способи отримання цих знань (з тієї самої причини). Така суперечність долається, якщо змінюється методологія наукових досліджень – вони повинні давати цілісні, а не розрізнено-елементні знання і відображати (відтворювати) логіку об'єкта, а не логіку дослідників. Нам здається, що мова повинна йти про інтеграцію предмета наукової психології – ним має стати психологія особистості як цілісності. Хотілося б наголосити: особистість повинна бути не предметом теоретизування й узагальнення нескінченного сонму емпіричних даних, а предметом справжнього науково-експериментального дослідження. Свого часу ми зазначали, що структура предмета пізнання значною мірою залежить від рівня пізнання, на якому відбувається його формування. Існують два рівні пізнання і, відповідно, наукового дослідження: емпіричний і теоретичний. Ці рівні суперечливо пов'язані між собою, хоча й ніколи не утворюють єдності. Емпіричне дослідження вимагає штучно звуженого (за логікою дослідника), відстороненого і виокремленого предмета вивчення. Емпіричні узагальнення отриманих фактів у поєднанні з наявними у суб'єкта пізнання теоретичними знаннями, зумовлюють появу власне теоретичного предмета і теоретичного пізнання. У психології особистості теоретичний предмет (теоретичний рівень) загалом тяжіє до об'єднання з об'єктом пізнання. Таким об'єктом у психології є психологічна реальність, людина в її цілісності як дійсний і дискретний носій цієї реальності. Оскільки

поняття про людину є системоутворювальним, таким, що спрямовує антропологічний хід мислення, а разом з тим і стратегію пізнавальної діяльності суб'єкта, це поняття має розглядатися ще й як світоглядний принцип, що визначає характер та спосіб виділення як предмета пізнання, так і способу його розкриття.

Реально психологія оперує трьома об'єктами. Первинним об'єктом виступає уявлення про людину як суспільну духовну істоту. Цей об'єкт вибирає всі науки про людину, отже, є *загальним (гносеологічним) об'єктом*, який виконує світоглядну функцію для визначення специфіки об'єкта пізнання стосовно тієї або іншої конкретної науки.

Справжнім же об'єктом психології є людина як наявна, духовно-тілесна реальність, що породжена предметно-практичною діяльністю в конкретно-історичних умовах. Цей об'єкт виступає перед дослідником як *об'єкт-данність* (а для психолога-практика він і є предметом його професійної діяльності).

Ідеальний об'єкт – людина як універсальна, цілісна істота, яка формується програмою віддалених цілей. Цей об'єкт може бути означений як *об'єкт-конструкт*.

Отже, говорячи про зміну методологічних орієнтацій наукової психології, які дозволили б їй бути ефективнішою у сфері практики, ми маємо на увазі зближення емпіричного та теоретичного рівнів психологічного пізнання. Така можливість, на наш погляд, реально існує. З одного боку, особистість (як об'єкт психології) об'єктивно є цілісною. Цілісність – атрибут, форма існування і розвитку даного утворення, притаманна йому *абсолютно*. Будь-яке штучне, уявне розмежування даної цілісності, здійснене не за її логікою, призводить до неможливості наповнення її емпіричними фактами. Саме тут і втрачається адекватність пізнання і починає домінувати “логіка дослідника”.

Водночас, отриманих у сучасній психології конкретних емпіричних фактів достатньо для того, щоб вони, засвоєні суб'єктом пізнання, *використовувались* у дослідженні особистості як дійсного предмета пізнання. Дальше його звуження, а отже, “здрібнення” отриманих даних може, звичайно, відбуватися в окремих галузях психологічної науки, що потім, безумовно, відіграє свою роль і в психології особистості. Ми маємо той рівень розвитку експериментальної психології, коли отримані наукові знання виступають відносно достатніми для інтегрального дослідження особистості.

Нове бачення проблем особистості як предмета психології, вимагає серйозної методологічної рефлексії: потрібно виявити і

сформувані нові підходи до організації психологічного дослідження, визначити його дійсні критерії – евристичність й практична ефективність психологічного знання про ество, джерела та рушійні сили розвитку особистості. Яким шляхом має йти наше дослідження? Вихід на нього, передусім, передбачає пошук способів аналізу та засобів експериментування, які уможливають вихід на нові обрії розуміння зародження самого життя; розкриють явлення психічного у житті кожної людини. Всі ці питання методологічного плану необхідно вирішувати не лише в межах теоретичної, а й практичної психології, яка покликана орієнтуватися на вимоги, пред'явлені до неї системою освіти, охорони здоров'я та суспільного життя.

Зрозуміти особистість – це відповісти на одне з ключових питань: “З чого ж починається життя?”. Саме так принципово ставимо ми питання. І саме з цієї позиції прагнемо рефлексувати науково-історичний досвід, накопичений у світовій психології. З самого початку слід визначитись щодо царини сучасної персонології. Ми не прагнемо стати у безкінечний шерег інтерпретаторів теорій особистості. Ідея полягає в іншому – спробувати не пояснити, а зрозуміти психологію особистості, саму логіку її виникнення, становлення й існування, а зрозумівши, вибудувати теоретичну парадигму особистості і метод її дослідження. І з цієї точки зору ми прагнемо обережного використання тих надбань, що містяться в просторі психології особистості, тих фактів і поглядів, які є, зазвичай, дуже глибокими і правильними, а часто й просто геніальними.

Центральним у нашому підході є генетичний аспект розвитку та функціонування особистості. Головне завдання – знаходження генетично вихідного відношення, яке могло б висвітлити об'єктивне становлення теоретичних рефлексій. У зв'язку з цим повернемося до питання про те, що ж собою являє, власне, теорія? Теорія, на нашу думку, це є узагальнення розрізнених емпіричних даних в певну парадигму. Теорія, узагальнюючи емпіричні дані, дає можливість зайняти визначену методологічну позицію і відштовхуватись від фундаментальних вихідних даних, отриманих в експерименті, використовувати дослідження в практиці.

У всій сукупності теорій особистості можна виокремити два пласти: це, по-перше, теорії, які будують свої теоретичні засновки, спираючись на біологічний субстрат індивіда (З.Фрейд, Ж.Піаже, А.Маслоу, К.Роджерс та ін.); по-друге, теорії, для яких вихідним є наявність соціального навчання (А.Адлер, В.Франкл, Е.Фромм та ін.). Ці теорії визнають психічний розвиток як прижиттєвий

процес соціалізації індивіда. І саме тут ясно відчувається дійсна гострота питання: звідки ж у біологічній істоті беруться соціальні функції, як виникає соціальне становлення її як особистості?

Чи правомірні, в цілому, вказані пласти знань про особистість? Так, безумовно. Чи можна сказати, що більшість теорій, з яких складаються ці пласти, логічно вибудовані, а деякі з них – геніальні? Так, можна! Але постає принципово інше питання. Яким же саме чином співвідношення біологічного і соціального існує як таке, що конститує цілісний соціальний індивід (особистість)? Для відповіді на нього необхідно розробити новий теоретико-методологічний підхід, який дозволить нам визначити найсуттєвіше в розвитку, вийти на вихідне змістове генетичне підґрунтя існування та розвитку особистості, дозволить визначити найсуттєвіше в розвитку, використавши все важливе й істотне в існуючих теоріях, водночас не претендуючи на побудову деякої метатеорії особистості.

Один з авторитетних сучасних персонологів, С.Мадді, розглядає три можливі напрями, по яких можуть розвиватися нові дослідження особистості: “доброзичливий еклектизм”, “тенденційний фанатизм” і “об’єктивний порівняльний аналіз”. Перший напрям включає в себе опис багатьох теорій, кожній з яких буде віддано певне місце і “шану”. У другому напрямі автори виокремлюють одну єдину теорію або ж “будують” власну, піддаючи нищівній критиці всі інші. Третій напрям С.Мадді вважає найбільш доречним, відзначаючи, що його мета – виявлення схожості і відмінності між численністю існуючих теорій особистості, на підставі чого можна було б зробити висновки про те, яка з теорій є найпліднішою. Ми хотіли б тут загострити увагу читача: позиція Мадді відображає *тенденцію*: сучасна персонологія перестала бути дослідницькою, власне, експериментальною наукою. Мадді розумно закликає вчених до співробітництва, але для чого? – заради визначення того, які напрями дійсно мають наукову цінність. Принциповим і показовим тут є те, що істинне знання передбачається вишукувати не в особистості як предметі психологічного дослідження, а в існуючих теоріях особистості. Це принципово, оскільки переорієнтує зусилля науковців, зосереджуючи їх на працях персонологів (що загалом важливо і корисно) і відволікаючи від реальних емпіричних досліджень і теоретичних узагальнень отриманих фактів. Психологію особистості слід ще довго і ретельно вивчати, і лише в контексті отриманих наукових знань, з огляду на власну методологічно відрефлексовану теоретичну позицію, аналізувати факти і положення, здобути

іншими дослідниками. Єдино виправдане завдання науковця – отримувати і розуміти наукові факти. Все інше – це є створенням міфів. Науковий факт має власну логіку, але існує і те, що можна назвати *філософією факту*, і саме її існування, призводить до “катастрофічно” численних побудов в галузі психології особистості. Людина, її внутрішній світ, існування і розвиток – це є факт. Що є складнішим в світі за особистість? В.Франкл гарно пояснив, як кожна грань особистості в мисленні персонолога поступово стає вихідною (не тому, що вона є такою за природою явища, а тому, що “до вподоби” вченому), і як далі створюється струнка, можливо, геніальна за баченням глибинних (або вершинних) витоків, але, насправді, дуже часткова і однобічна теорія особистості.

Ми повинні виходити із визнання єдності людського ества, складної структурованості особистості. І дуже суттєвим є завдання виявлення і визначення цієї структури. З іншого боку, нам необхідно виявити ту центральну, вихідну рушійну силу, яка спонукає динамізм і розвиток складноструктурованої особистості, визначити механізм цієї динаміки. І от, якщо з цієї точки зору досліджувати пояснення найбільш визначних теоретиків особистості, то єдність людського ества поставатиме децю проблематичною. Кожен теоретик вважає, що він знайшов витoki активності та принципи структурованості особистості. Однак їхні провідні ідеї дуже відрізняються одна від одної, тому й складається іноді враження, що йдеться зовсім про різних і несхожих представників роду Ношо. Кожен теоретик малює свою картину людського ества. Звісно, найкращі теорії будуються на підґрунті емпіричних фактів, отриманих, щоправда, не у власне науковому дослідженні, а в результаті практичної корекційно-консультативної роботи. І це є кардинально важливим моментом, адже в такий спосіб отримуються не наукові, а життєвські факти, і саме тому ми й називаємо деякі теорії геніальними, що в них без наукового дослідження здійснюється “прорив” до сутності явищ, хоча він є “заслугою” мислення науковця, його інтуїції. Проте, строго кажучи, наука не може і не повинна обмежуватися *лише* інтуїцією. Саме через цю підміну інтерпретації емпіричної очевидності з самого початку містить довільні припущення – і ця довільність стає все очевиднішою з розвитком теорії і набуває розробленішої та витонченішої форми. З.Фрейд підкреслює значення сексуального інстинкту, А.Адлер проповідує волю до влади, А.Маслоу говорить про прагнення до самореалізації. Згадані дослідники (як і інші – в своїх дослідницьких напрямках) мають неперевершені результати. Але

все змінюється, коли кожна теорія намагається стати всеохоплюючою, коли вона перетворюється на “прокрустове ложе”, на якому *будь-які*, в тому числі і нові, емпіричні факти починають підганятися під заданий зразок.

Вже поверховий погляд на різноманітність досліджень психології особистості засвідчує, що ми повинні відійти від думки нібито є “правильніші” і “хибніші” теорії та наукові дані. Практично будь-яка концепція якоюсь мірою відбиває певні грані особистості людини. Тому дослідник має асимілювати різноманітні судження не відкидаючи їх. Відтак, у галузі сучасної психології особистості є необхідність діалогічної дослідницької позиції.

Розуміння особистості людини (якщо говорити саме про розуміння, а не про вимір чи оцінку) передбачає необхідність звернення до набутого досвіду такою ж мірою, як і проведення власне теоретичних чи емпіричних досліджень. Але, використовуючи цей досвід, ми повинні виходити на вищі рівні узагальнення. Адже кожна концептуально-теоретична модель особистості створена на ґрунті певної і своєрідної логіки наукового підходу: своя логіка в психоаналізі, своя – в гуманістичній психології, своя – в теорії діяльності тощо. Їхнє поєднання лише тоді наблизить нас до дійсного розуміння загадки особистості, коли спиратиметься на певну логіко-концептуальну основу. Ми можемо зараз говорити лише про те, що така основа має бути створена. Хоча, з іншого боку, маємо зазначити, її напрям – особистість має бути пізнавана такою, якою вона існує – живою, єдиною, цілісною, у безперервному розвитку. Психологічна наука вже вичерпала той період свого розвитку, коли відкриття робилися на підставі штучного розчленування цілісного суб’єкта на окремі частини і пізнанні кожної з них. Цілісність, унікальність особистості є першим найважливішим її принципом. Тому майбутня наука про особистість повинна мати справу з найсуттєвішою її властивістю – унікальністю психологічної організації. Особистість є тим, що об’єднує і вибудовує психічний світ людини, утворюючи неповторний візерунок, властивий даному конкретному індивіду. Зазначимо, що “ранній” Г.С.Костюк саме таким чином сформулював предмет психологічної науки.

Для того, щоб зрозуміти дійсну природу цілісності й унікальності особистості, зовсім недостатньо виходити з очевидного: особистість є і не може бути нічим іншим, як сумою окремих своїх частин – пізнавальних процесів, мотивації, рис характеру тощо. Адже ми розуміємо, що, хоча це ніби то й правильно, насправді особистість ніколи не є лише сумою частин, є ще якісь “речі”, що

постійно “вислизують” з аналізу. Особистість живе, розвивається, функціонує і формується лише як цілісність. В.Штерн наголошував, що “цілісність особистості ніколи не являє собою завершену і визначену раз і назавжди конструкцію, вона завжди неоднозначна, вона існує водночас реально і потенційно”². У цьому живому русі цілісності змінюються взаємозв’язки окремих складових і змінюються самі ці складові. Але ці зміни – вторинні порівняно зі змінами цілого – особистості. Вони виникають внаслідок живого руху особистості, нагромаджуються і сприяють наступним цілісним рухам.

Розуміння природи цілісності, унікальності особистості має прийти не через виділення певної штучної її структури. Яку б структуру особистості не пропонувала та чи інша теорія, вона завжди є штучним продуктом, набором концептів. Отже структури як чогось застиглого, крихкого, жорстко-консервативного психологічно здорова особистість, вочевидь, не має. Натомість дійсна структура особистості, яка несе “на собі, в собі” сутність людини, є завжди гнучкою, багатомірною і такою, що змінюється і розвивається, залишаючись усе ж структурою. Це дійсне усвідомлення приходить до нас через розуміння руху – постійного плину, розвитку, становлення особистості. Незвично звучить для сучасної науки: цілісність і унікальність визначається... рухом, динамікою, але відносно психології особистості це видається єдино правильним вирішенням проблеми. Адже й факти засвідчують: призупинення людини в своєму зростанні, розвитку одразу негативно відбивається на особистості: людина стає менш цікавою, поверховою, суто функціональною та просто спрощено-нудною. Ми говоримо – втрачається унікальність, індивідуальність, цілісність. Саме рух і постійний розвиток зумовлюють те, що особистість складається, як зазначав А.Маслоу, не з “частин”, а з “граней”, і кожна її грань – не традиційний для психології концепт (увага чи емоція, чи мислення), а інтегрована, згорнута, кристалізована єдність і, водночас, вияв усього складного цілого.

Так виникає “передчуття” методу. Адже *дійсна* філософія факту обов’язково ґрунтується на дослідженні не лише його особливостей “тут і тепер”, а на встановленні закономірностей і механізмів походження, виникнення, існування і розвитку його. І це означає, що ми повинні охопити особистість як таку, що має цілісне структуроване, рухоме ество. Це є галузь генетичної психології, і це повинен бути генетико-моделюючий метод.

² Штерн В. Персоналистическая психология // История зарубежной психологии. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. – С. 186-200.

Ми виходимо з фундаментального положення, сформульованого ще Л.С.Виготським: культурно-історичний розвиток індивіда має свій “перед-початок” у деяких імпульсивно-інстинктивних структурах, що оформлюють мотиваційно-потребову сферу індивіда. Мені здається, що Виготський просто не встиг, у зв’язку з відомими обставинами, чітко виявити цю ідею “повернення на новому рівні” і ту лінію, що має назву генетичної.

Психологія особистості має своє “зачароване місце”, або, якщо хочете, власний варіант завдання на “квадратуру кола”. Ми говоримо про проблему біологічного та соціального в особистості. Ця прадавня, закам’яніла у всіх своїх мислимих варіантах і термінах проблема не може бути вирішена жодним іншим шляхом, окрім “зняття” її іншою, реальнішою і відкритішою проблемою, якою є *розвиток*, рух, його витoki і наслідки.

Коли ми говоримо про те, що особистість є продуктом суспільних відносин – це, безумовно, так. Але як і звідки зароджується цей продукт? Якщо проаналізувати всі теорії й експериментальні дані, зокрема, побудови Л.С.Виготського, С.Л.Рубінштейна, Г.С.Костюка з приводу само-руху, само-реалізації (а також теорії А.Маслоу та Р.Мея), можна прийти до такого висновку: “між” народженим людським індивідом і його мотиваційно-потребовою сферою, якій ще лише прийдеться сформуватися, первинно існує певна генетично-вихідна одиниця, яка і констатує цей розвиток і весь процес прийняття соціальних норм.

Аналізуючи емпіричні результати, отримані за допомогою експериментально-генетичного методу, який був обґрунтований Л.С.Виготським; враховуючи закономірності співвідношення навчання, виховання і психічного розвитку, розкриті Г.С.Костюком; спираючись на природу встановлених в експериментальних дослідженнях механізмів конструювання і проектування соціальних здібностей, розроблених В.В.Давидовим; заважаючи положення теорії поетапного формування розумових дій, сформульованих П.Л.Гальперіним; аналізуючи праці з біології та генетики, ми дійшли висновку, що силою, яка породжує людське життя, є *нужда*.

Коли ми говоримо, що життя породжує життя, слід відповісти на питання: Яким чином відбувається це “породження”? Породження життя як такого полягає в нужді. І любов починається з нужди і реалізується, визначається в новій особі, як своєму креативному продукті. Проведення логіко-психологічного аналізу дозволило виокремити генетично вихідну суперечливу “одиницю” –

нужду, яка перебуває в основі і біологічного, і соціального існування людини. Адже нужда фактично і являє собою “неможливу”, “дивну”, суперечливу єдність цих двох начал. Онтологічний характер нужди визначає і її активність, чи, більше того, – енергетичність (звісно, у первинному, Аристотелевому розумінні терміна). Що викликає і забезпечує постійний, невинний, віковичний рух – наступність і нескінченність людських поколінь? Життя людини (як і життя взагалі) не виникає з не-життя, воно *продовжує* інше життя.

Й у витоках цього – особлива життєстворююча всезагальна інтенція – *нужда* як прагнення бути, жити, продовжуватись в інших. Нужда розглядається нами як вихідний, всеохоплюючий напружений стан біосоціальної істоти, який спонукає її активність – життя. Природа нужди являє собою первинну енергетично-динамічну єдність біологічних і соціальних складників людської істоти. За психологічними показниками нужда є особливим базальним станом, динамічною напругою, яка визначає можливість індивіда бути активним протягом всього життя. С.Л.Рубінштейн зазначав свого часу: “Вона (людина. – С.М.) пов’язана з оточуючим світом, у неї існує нужда в ньому... Ця об’єктивна нужда, відображаючись у психіці людини, переживається нею як потреба”³.

У літературі дуже багато уваги приділяється вивченню потребової сфери особистості. Зокрема, існує авторитетна і стійка тенденція інтегрувати різноманітні інтенціональні прояви людини з метою пошуку вихідних джерел її активності (“libido” Фрейда, “інстинкти” Мак-Даугалла, “базові потреби” Маслоу тощо). Категорія нужди, яку вводимо ми, найбільш конвергентна з “базовими потребами” Маслоу, але існують і значні відмінності. А.Маслоу, хоча і декларує базові потреби як всезагальні, “організмичні”, все ж таки бачить в них виключно *біологічне* коріння. Фактично, це інстинкти, які, вважає Маслоу, в людини дуже слабкі, порівняно з тваринами, і підсилюються вони завдяки зустрічі з соціальним світом: “Багато користі – пише А.Маслоу, – нам принесло б усвідомлення того факту, що вищі прагнення є частиною біологічної природи людини, такою ж невід’ємною, як потреба в їжі... Ми знаємо, що вони *модифікуються* під впливом культури, протягом накопичення досвіду взаємодії з оточуючим середовищем і пізнання адекватних способів їхнього задоволення”⁴ (виділено нами. – С.М.). Відмінність нашої позиції є суттєвою.

³ Рубінштейн С.Л. Бытие и сознание. – СПб: Питер, 2003. – С.103.

⁴ Маслоу А. Самоактуализация личности // Психология личности. – М., 1982. – С. 160.

Нужда як вихідна базальна енергетична інтенція з самого початку не є суто біологічною, а має єдину біосоціальну природу, оскільки являє собою своєрідно-унікальне нескінченне продовження нужди соціальних істот. Біологічне поєднується з соціальним, утворюючи в людській істоті нерозривну цілісну єдність. Нужда не “*модифікується*” ні в які інші структури: вона породжує “на собі”, “в собі” окремі і різноманітні потреби, які опредметнюються, задовольняються, переживаються та розгортаються. Потреби виникають як окремі відгалуження на цілісному і єдиному носіїві – нужді. Це виникнення зумовлене “зустріччю” нужди з об’єктами і явищами оточуючого середовища, передусім – соціального.

Нужда як вихідна інтенційна енергетична сила опредметнюється у з’єднанні двох нужд, двох особистостей. Саме біосоціальна, за визначенням, нужда зумовлює первинну потенційну особистісність дитини. Рух нужди перетворює потенційне в актуальне, і тут ми бачимо початок формування – виникнення особистісної структури. Звідси починається єдність біологічного і соціального, оскільки нужда первинно має біосоціальну природу. Нужда, породжуючись самим фактом свого історичного буття, втілюється в людській істоті і виходить на новий оберт свого існування, лише опредметнившись в новому житті, в новій людській істоті. За природою виключно біологічна, ця істота за посередництвом опредметненої – втіленої у ній – біосоціальної нужди, несе в собі величезний пласт соціальної реальності, яка привласнилася її пращурами і стала деякою мірою вже і біологічною.

І тому в людській живій істоті (в особистості) стільки ж біологічного, скільки і соціального. Це означає, строго кажучи, що у людини немає жодного інстинкту, потягу, потреби, які б мали виключно тваринну природу (в чистому, так би мовити, вигляді). За своєю природою, змістом, способом вияву і засобами досягнення, особливостями переживання (як представленості у свідомості) всі інтенції постанали з єдиного біосоціального носія – нужди. Так само у людини немає жодної суто соціальної, культурної інтенції і потреби, адже всі вони – прояви і втілення нужди живого, природного ества. Саме в цьому – дійсна єдність і цілісність людської істоти. Свого часу на цей момент єдності звертав увагу К.-Г.Юнг. “У всій людській діяльності, – говорить Юнг, – існує *апріорний* фактор, так звана вроджена, досвідома і безсвідома індивідуальна структура душі... І в той момент, коли перші прояви психічного життя стають доступними спостереженню, треба бути сліпим, щоб не визнати їхній індивідуальний характер, тобто

неповторну особистість, що стоїть за ними. Важко уявити, що всі деталі набувають реальності лише в момент їхнього виникнення”⁵. К.Юнг, як відомо, вважав, що *за* реальною поведінкою знаходяться особливі *образи*, архетипи, що містять у собі способи і стилі людської активності. Він наполягав на їхньому спадковому характері. Поведінка людини витікає з паттернів діяння, які й являють собою образи-архетипи. Це і є суто людськими якостями людської істоти, специфічною людською формою, якої набувають дії. “Ця форма спадкова і існує вже в плазмі зародку. Уявлення про те, що вона не передається спадковим шляхом, а заново виникає у кожної дитини, настільки ж абсурдні, як і стародавня віра в те, що сонце, яке встає вранці, це *інше* сонце порівняно з тим, що сідає ввечері”. Юнг, наголошуючи на успадкуванні образів-архетипів, визнає, що ця теза не може бути доведена в сучасній науці. Ми вважаємо, що нужда, в принципі, може асимілювати в собі певні всезагальні способи людської поведінки і виявляти їх при зустрічі з оточенням через потреби та їхнє опредметнення. Нужда породжує існування й ускладнює його. Ми можемо говорити тепер про душевно-духовне без містики і метафорики – воно є продуктом еволюції нужди, втіленої в людській істоті.

Звертаючись до аналізу концепцій психології особистості, у контексті вищесказаного особливо цінною постає культурно-історична теорія психічного розвитку людини Л.С.Виготського. Вибудовуючи свою культурно-історичну концепцію психічного розвитку, Л.С.Виготський мав на увазі лише живу людську істоту, яка народилася і входить у соціум. Ймовірно, Л.С.Виготський звернувся б і до витоків життя, відокремивши вихідну генетичну одиницю.

Проте він створив концепцію, яка, на наш погляд, є неперевершеною в розумінні механізмів привласнення дитиною загальнолюдських здібностей, сутністю якої є положення про те, що об’єктивна діалектика речей породжує об’єктивну діалектику ідей, ідеального, тобто такого, що є вже, власне, психічним⁶. Виготський, ймовірно, мав намір підійти до проблеми з’ясування витоків появи психічного як такого, в самому його вихідному первинному етапі онтогенезу (далеко раніше, ніж акт фізичного народження дитини). Відома цікава спроба О.М. Леонтьєва відстежити цю проблему у філогенезі втілилась у класичний твір

⁵ Юнг К.Г. Структура психики и процессе индивидуации. – М.: Наука, 1996. – 269 с. – С. 214.

⁶ Юнг К.Г. Структура психики и процессе индивидуации. – С. 215.

“Проблеми розвитку психіки”. Але, мабуть, його вчитель мав на меті такий пошук в онтогенетичному просторі.

Нужда як генетичне вихідне відношення, що конститує особистість, незрозумілим поки що унікальним і складним шляхом вибирає і з’єднує в собі і біологічне, і соціальне. У процесі онтогенетичного розвитку соціальне перетворюється в біологічне у новонародженому індивіді як продукт любові. І коли ця специфічна форма нужди реалізується в здатність стати особистістю, вона несе в собі вихідну інтенцію: новонароджений індивід виявляється готовим до соціалізації. Соціальне привласнюється дуже легко, напрочуд легко, якщо зважити на те, що перед нами біологічна, по суті, істота. Дитина, якщо навіть вона народжується сліпоглухонімою, несучи в собі нужду, здатна стати особистістю, привласнює людський досвід і стає нею. Це – найсуттєвіше. Тут – ключовий момент.

Розуміння нужди як єдиної суперечливої цілісності біологічного та соціального дає можливість змістовніше розглядати її специфічні породження – психологічні засоби, соціальні потяги, інші структури, формування яких визначає спрямованість і саме існування особистості. Повертаючись до аналізу різних теорій, зазначимо, що вони, на наш погляд, просто “вхоплюють” окремі моменти і аспекти існування та розвитку нужди (Г.С.Костюк, П.Я.Гальперін, Ж.Піаже, Л.С.Виготський). Ідучи різними теоретичними шляхами, вчені приходили до одного й того ж (хоча й не експлікованого) положення – механізм породження психічного знаходиться в нужді. Тут – єдність біологічного і соціального, тілесного і духовного, Ми, фактично, фіксуємо зараз наявність різних шляхів до одного й того ж фундаментального суперечливого підґрунтя особистості.

Нам здається, що таке наше розуміння відкриває нові можливості в дослідженні конкретних проблем, у тому числі й тих, що вже давно і плідно вивчаються. Так, розглядаючи питання співвідношення навчання та розвитку особистості, слід зауважити, що навчання дійсно має “забігати” наперед розвитку, але з урахуванням того моменту, який конститує первинність цього відношення. Адже нужда породжує й актуальний рівень розвитку, і зону найближчого розвитку, оскільки є, взагалі, тим вихідним, що визначає психічне буття людини як таке. Якщо звернутися до витоків і механізмів формування особистості сліпоглухонімої дитини, необхідно прийняти до уваги: у цих дітей існує первинна, біосоціальна нужда стати особистістю. Біологічне виявляється настільки пластичним, що воно під впливом соціального середовища, існуючи в єдиній динамічній парі, дає можливість розвиватися ідеальному психічному, навіть за

умови істотних відхилень. І в цьому – сутність проблеми. Нужда, таким чином, є тим генетично вихідним відношенням, яке конститує в єдиній дихотомічній парі біологічне дозрівання і психологічний прояв соціальних впливів, що й породжує особистість як соціальну необхідність.

До теоретико-методологічного аналізу спонукає загадковість самого феномена зародження-продовження людського життя. Стрижневим моментом тут є введення в категоріальну сітку поняття нужди. Мова йде про метод дослідження розвитку особистості. Справа в тому, що категорія нужди виступає пояснювальним принципом у моделі людського ества.

Коли Л.С.Виготський аналізував у своїх творах дану проблему, він весь час повертався до методу, називаючи його каузально-динамічним, генетичним, інструментальним, експериментально-генетичним. Водному місці він говорить про генетико-моделюючий метод, який, на відміну від експериментально-генетичного, повинен працювати не з конструктами соціального порядку при привласненні здібностей, що запрограмовані соціумом, а з явищем моделювання і відтворення цього присвоєння. З чого ж воно починається? Ми впевнені, що воно починається з нужди. Г.С.Костюк говорив, що людина народжується біологічною істотою, але маючи потенцію стати особистістю. “Маючи потенцію” – це означає, що вона сама в собі вже несе біосоціальну нужду як історичний сенс відтворення роду людського.

Дійсні витоки людини – біологічні. Але саме біологічне привласнилось лише в результаті могутніх соціальних взаємодій із середовищем, з людьми і суспільством, які й породжують ту здатність, яка виявляється в любові до іншої людини.

Коли ми розмірковуємо про те, яким же чином нам рухатись далі в розумінні природи психічного, в розумінні особистості, то стає зрозумілим, що відштовхуватись треба від відомого механізму, який виокремлювали і Л.С.Виготський, і Г.С.Костюк, і О.М.Леонтьєв, і П.Я.Гальперін, і О.Р.Лурія, – механізм цей є інтеріоризація як операціональний зміст перетворення зовнішніх дій в ідеальні.

Наше розуміння категорії нужди дозволяє говорити не стільки про привласнення, скільки про моделювання: психічне, спонукане нуждою, викликає особливу – *особистісну дію* людини. Ця дія на початку (в ранньому онтогенезі) є виключно афективною (але все ж вона є особистісною як унікальна й неповторна). Зустріч цієї дії з об’єктом породжує не лише задоволення цієї “ділянки” нужди, вона породжує пізнання. Так з’являється пізнавальна потреба, що розвивається далі в інтелект, утворюючи, в кінцевому підсумку,

цілісну когнітивну сферу особистості. Але зверніть увагу – ми говоримо, що все починається з вираження нужди, тобто – з власної активності, і саме це, а зовсім не “тиск” і приреченість до соціального оточення, викликає процес інтеріоризації. Отже, в чомусь-таки правий В.П.Зінченко, коли пише про те, що екстеріоризація відбувається в часі раніше, ніж інтеріоризація. Але, щоб емпірично дослідити це, потрібен адекватний метод – генетико-моделюючий експеримент.

Ми вважаємо, що на основі логіко-психологічного аналізу теорій особистості та на підставі попереднього вивчення відповідних емпіричних матеріалів, нам вдалося підійти до виокремлення і вибудови власного розуміння проблеми, побачити “відсутню ланку”, нерозробленість і незрозумілість якої методологічно не дозволяє рухатись далі. І саме тому теорії особистості починають ніби повторювати одна одну, не додаючи нічого істотного, а лише знаходячи нові тоненькі вузлики, які пояснюють деякі моменти в поведінці людини, її творчості та діяльності, але давно вже не відкривають суттєвих кардинальних явищ.

Нужда виступає як стрижень, що пронизує особистість в її житті, з’єднуючи в складну цілісність біологічне і соціальне. Вона – це той вектор, на якому сходяться і виявляються в єдиному вихідному біологічне і соціальне. І це є витoki, джерела, а з іншого боку – це є вичерпне закінчення життя. Нужда завжди виступає конституантом – і в соціальному середовищі, і в самому існуванні, і в тілесній організації людини. Вона є дійсно тим вихідним, тим вододілом, що дає можливість по-новому подивитися на всі теорії, і ця категорія ніби вміщує в собі всі парадигми, і несе в собі ту хвилю нового підходу до розуміння особистості, який не вичерпується мотиваційно-потребовою сферою та іншими окремими частинами цього грандіозного і чудового утворення.

The article deals with the problem of a personality in the relation to its activity, mainly, to the activity of a psychologist. Based on the analysis of the theory of a personality in different kinds and types of human activity a genetically-primitive unit has been distinguished. A human’s need is such a unit, an information and energetic virtue of a person, which lies in the expansion of life in ontogenesis and philogenesis. A personality is perceived as a form of existance of the psyche, who is capable of self-development and self-commitment.

Key words: need, personality, theoretic and methodological analysis, self-development, self-commitment, the attributive characteristics of a personality.

Отримано: 07.12.2009

Психологічний портрет як психолого-криміналістичний метод вивчення особистості злочинця

У практиці розслідування злочинів найбільш ефективним є використання методики розробки “психологічного” портрета особистості злочинця, що має дуже важливе значення для системи МВС. У статті розглянуто основні принципи та структурно-логічну схему “психологічного” портрета та типологічні схеми вивчення особистості злочинця.

Ключові слова: особистість злочинця, “психологічний” портрет особистості злочинця, структурно-логічна схема психологічного портрета, вимоги до “психологічного” портрета, типологічна схема особистості злочинця.

В практике расследования преступлений наиболее эффективным является использование методики разработки “психологического” портрета личности преступника, который имеет важное значение для сотрудников системы МВД. В статье рассмотрены основные принципы и структурно логическая схема “психологического” портрета, типологические схемы изучения личности преступника.

Ключевые слова: личность преступника, “психологический” портрет личности преступника, структурно-логическая схема психологического портрета, требования к “психологическому” портрету, типологическая схема личности преступника.

Розробка проблеми особистості злочинця є вельми актуальною для кримінальної психології. Особливо важливим є вивчення злочинця як суб'єкта антигромадського діяння, що вимагає системного розкриття соціальних якостей людини, котра винна у здійсненні кримінально караного діяння, включаючи особливості її психічного складу, що виражають внутрішні передумови здійснення цього діяння, чинники їх формування і шляхи виправлення (Г.Аванесов, Ю.Антонян, А.Яковлев, В.Кудрявцев, І.Карпець, Г.Мінковський, А.Долгова, М.Єникєєв, С.Єніколов, Г.Єфремова, К.Ігошев, В.Пірожков, С.Познишев, А.Ратінов, В.Емінов та ін.).

В той же час недостатня розробленість системного психологічного знання про особистість злочинця не дозволяє забезпечити

необхідний рівень конкретності і продуктивності наукових рекомендацій щодо розв'язання завдань правоохоронної діяльності, який необхідний для їх широкого і плідного використання.

На думку А.Пастушені, психічний склад особистості людини, яка потенційно може скоїти злочин або вже його скоїла, має якісну відмінність від психічного складу особистості законослухняного члена суспільства. Ці відмінні особливості виражаються в наявній сукупності психічних властивостей, які визначають криміногенну потенцію особистості і внутрішні можливості досягнення криміногенної мети, зміст якої нерозривно пов'язаний із зовнішніми умовами й іншими чинниками і способами поведінки. Ці психічні властивості складають сутність цієї сукупності та виражають особистісну прийнятність використання за певними умовами суспільно небезпечного способу досягнення суб'єктивно необхідного результату — задоволення певної потреби або розв'язання проблемної ситуації. Психологічні властивості, що входять до криміногенної сукупності, можуть виявлятися на рівнях механізмів інтелектуальної, емоційної та імпульсивної (у тому числі, афектної) регуляції.

У зарубіжній і вітчизняній літературі існують різні напрями і підходи до вивчення особистісних передумов злочинної поведінки. Наприклад, підхід, що пояснює детерміновану протиправну поведінку переважно генотипічними чинниками (М.Шлапп, Е.Хуттон, У.Шелдон, П.Джекобс, Е.Фромм та ін.), або дослідження, що розкривають особистісні передумови мотивації злочинної поведінки (Ю.Антонян, С.Бородін, К.Ігошев та ін.), а також підходи, засновані на виділенні провідної криміногенної властивості (психічної освіти) або комплексу властивостей особистості злочинця (Ю.Антонян, В. Пирожков, М.Єникеев, А.Лазурський, С. Познишев, А. Пастушеня та ін.). Помітне місце в реалізації даного підходу посідає ціннісно-нормативна концепція особистості злочинця, що розроблена А.Ратиновим та його послідовниками.

До провідних психологічних особливостей особистості злочинця кримінальні психологи відносять імпульсивність, агресивність, асоціальність, гіперчутливість у взаєминах, соціальну відчуженість, тривожність у поєднанні з негативним змістом ціннісно-нормативної сфери особистості (Ю.Антонян).

Окремі психічні утворення розглядаються як типові чинники злочинної поведінки. Існує думка, що до них належать завищений рівень домагань і самооцінки, егоцентризм, підвищена образливість, емоційна нестійкість, висока ригідність розумових процесів (В.Романов). Але інші джерела відзначають понижену самоповагу,

глибоку розбіжність між реальним та ідеальним “Я”, високу тривожність, схильність до ризику, тенденцію домогтися цілей, ігноруючи небезпеку, дратівливість, підвищену ранимість, злопам’ятність, відчуття власної неповноцінності, потребу самоствердження, владарювання та інші гострі емоційні переживання. У злочинців, схильних до імпульсивного насильства, відзначаються розпливчасті, нереалістичні уявлення про міжособистісні стосунки. Все це свідчить, що наведені властивості особистості являють собою особливості когнітивного стилю особистості, а деякі їх змістові характеристики в різних дослідженнях – протилежність.

Наукові дослідження, проведені вітчизняними і зарубіжними авторами, розглядають вплив психічних аномалій на злочинну поведінку (Ю.Антонян, Л.Балабанов, О.Ситковська та ін.). Їх висновки полягають в тому, що психічні аномалії не визначають антигромадський зміст поведінки, а виступають лише “каталізаторами” прояву деформацій спрямованості особистості.

Окрім цього, в кримінологічно-психологічній літературі існують підходи, що виділяють особливу підструктуру психологічних властивостей (Ю.Антонян, Ю.Блувштейн, М.Єникєєв, К.Ігошев, тощо), вплив зовнішніх чинників на злочинну поведінку (Р. Клоуард, Р. Мертон, Р. Маккей, К. Шоу та ін.).

Виходячи з цього, визначимо, що досить актуальною є розробка психологічного портрета злочинця, тобто такий психолого-криміналістичний метод, який орієнтований на виявлення комплексу відомостей про індивідуальні ознаки і особливості особистості, обставини злочину і наслідки злочинної діяльності, що виявилися в сукупності.

Необхідність в розробці психологічного портрета злочинця є досить актуальною при розслідуванні певної категорії неочевидних злочинів на сексуальному ґрунті з ознаками садистського катування жертви (евісцерації або потрошіння, посмертних колених і різаних ран, маніпуляцій злочинця з тілом жертви, спричинення каліцтв жертві тощо), у тому числі серійних вбивств; безмотивованих підпалів і вибухів; зґвалтувань; ритуальних вбивств тощо.

Аналіз наукової літератури дозволяє звернути увагу на те, що при здійсненні інтегрованого психологічного аналізу використовуються такі психологічні принципи:

1. *Принцип науковості* (дотримання науково-обґрунтованих, валідних методів при складанні психологічного портрета);
2. *Принцип об’єктивності* (розглядання будь-якого протиправного вчинку з урахуванням мотиву дії правопорушника);

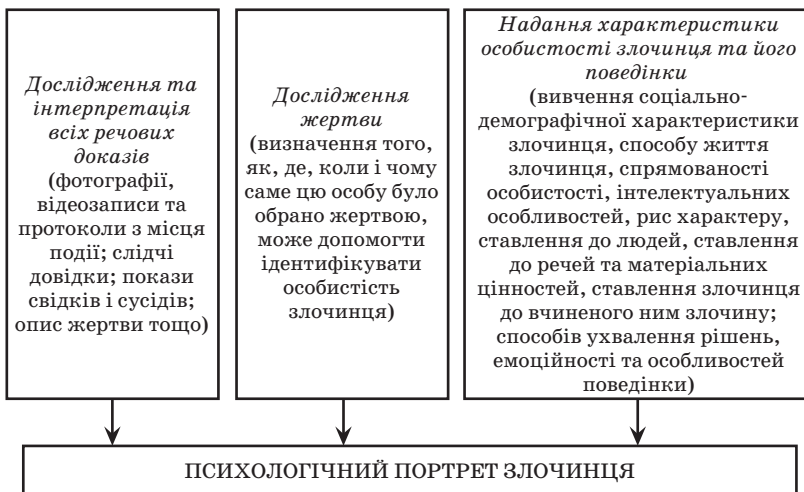
3. *Принцип всебічності* (судово-психологічний аналіз як самого злочину, так і особистості злочинця);
4. *Принцип конкретності* (урахування індивідуальних особливостей правопорушення та особливостей конкретного правопорушника);
5. *Принцип комплексності* (взаємоперевірка отриманих психологічних даних і забезпечення достовірності результату дослідження за допомогою спостереження, бесіди, узагальнення незалежних характеристик, психологічного аналізу продуктів діяльності, експерименту, аналізу документів, узагальнення слідчо-судової практики, анкетного опитування, судово-криміналістичної та судово-психолого-психіатричної експертизи тощо);
6. *Принцип професійної компетентності* (залучення спеціально підготовлених фахівців з цієї галузі знань).

Відповідно до цих принципів визначимо, що складання психологічного портрета має свій алгоритм, який дозволяє порівнювати, інтегрувати та аналізувати зібрану інформацію. З правової точки зору, портрет є сукупністю поведінкових ознак, які формують характерний спосіб дій або емоційні реакції, що вказують на психологічний стан індивіда.

Враховуючи зазначене вище, спробуємо скласти структурно-логічну схему психологічного портрета злочинця (схема 1).

Схема 1

Структурно-логічна схема психологічного портрета злочинця



Психологічний аналіз слідів і обставин злочину в рамках методики складання психологічного портрета злочинця може ініціювати продуктивні версії про особливі ознаки злочинця, що дозволяють звужувати коло підозрюваних, а також виявляти винного серед осіб, які потрапили в поле зору слідства.

З урахуванням цих вимог до портрета злочинця фахівці рекомендують включати такі дані: 1) загальну характеристику особистості та переважну мотивацію злочинів; 2) індивідуальні ознаки особистості – звички, схильності, навички тощо; 3) вік; 4) район місця проживання; 5) район місця роботи, служби, навчання; 6) часткові характеристики місця ймовірного перебування; 7) рівень освіти та професійної кваліфікації; 8) рід занять; 9) особливості походження (батьківська родина) і особистої історії життя; 10) сімейний стан; 11) наявність дітей; 12) ставлення до окремих видів діяльності – служба в армії, спорт, медицина, робота з людьми тощо; 13) наявність судимості у минулому; 14) наявність психічної чи іншої патології; 15) антропологічні та динамічні характеристики обличчя (тип зовнішності, статура, пантоміміка тощо). Окрім зазначених, можуть бути наведені й інші дані.

Концептуально-психологічний портрет злочинця створюється на основі теоретичного положення про особистісну детермінованість поведінки.

До встановлення зв'язку між ознаками злочину та злочинця існують два підходи: *статистичний* (статистика поєднань ознак злочинця з ознаками криміналістичної характеристики злочину (їх сукупності), виявленої за аналогічною категорією розкритих справ) та *аналітико-психологічний* (розкриття суб'єктивно-особистісного змісту дій злочинця).

В основу розробки психологічного портрета злочинця (*аналітико-психологічний підхід*) покладено такі психологічні принципи аналізу події:

- 1) Елементи криміналістичної характеристики як результати поведінки, реалізованої особистістю в умовах вільного вибору, детермінованого системою як усвідомлюваних, так і неусвідомлюваних спонук і спрямованого на досягнення суб'єктивно бажаної мети;
- 2) Елементи криміналістичної характеристики злочину як єдина система, системотвірним принципом якої є особистість злочинця в її суб'єктивному відношенні до інших складових елементів криміналістичної характеристики.

Отже, алгоритм розробки психологічного портрета злочинця охоплює три етапи аналізу події:

1. Криміналістична технологія реконструкції механізму злочину (зовнішній ряд дій злочинця) за слідами та обставинами злочину;
2. Реалізація психологічних прийомів реконструкції ознак злочинця та психологічні прийоми виявлення індивідуальної дії;
3. Реалізація психологічних прийомів реконструкції ознак злочинця та психологічні прийоми інтерпретації індивідуальної дії.

Етапам складання психологічного портрета (В. Васильєв) відповідають такі прийоми, що складають технологічний алгоритм розробки психологічного портрета злочинця:

1. *Прийом реконструкції криміналістичного механізму злочину* (ретроспективне відтворення зовнішнього ряду дій злочинця та ситуації злочину);
2. *Прийом психологічного моделювання поведінки злочинця;*
3. *Прийом психологічної інтерпретації поведінки злочинця* (індивідуальних дій).

Отже, психологічні прийоми розробки психологічного портрета злочинця дозволяють аргументовано висунути версію про ознаки особистості, яка вчинила злочин. Але необхідно визнати, що існує ризик одержати недостовірні результати при аналізі делікту методом *портретування*, тому що слідчі віддають перевагу стереотипним судженням та упередженій спрямованості розслідування.

На думку С.Богомолової та В.Образцова, об'єктивність висновків про особистість злочинця у психологічному портреті забезпечується низкою загальних правил аналізу матеріалів кримінальної справи.

1. Відмова від передчасних узагальнень і висновків.
2. Варіативність припущень.
3. Багаторазовість спостережень (повторюваністю) проявів особливостей особистості в інших обставинах і діях.
4. Контроль за допомогою інших методів дослідження.
5. Виявлення суперечностей у логіці дій злочинця, обставинах події.
6. Системність.

Що стосується бесіди зі свідками, то відзначимо, що вона базується на встановленні психологічного контакту з ними, а тому треба визначити, до якої групи належать ці свідки. Це допомагає систематизувати отриману інформацію, об'єктивно оцінити ситуацію та врахувати вплив реактивних психологічних станів

для визначення ступеня адекватності свідчень стосовно події. Зрозуміло, що темперамент, вік, стать, соціальне становище, родинні зв'язки з учасниками подій, шкідливі звички, нормативність поведінки, фізичні хиби (наприклад, поганий зір, слух тощо) свідків значно впливають на алгоритм проведення роботи.

На основі знань про особливості формування свідчень різних осіб на стадії сприйняття просторово-часових відносин, зовнішності особистості та її дій, про особливості запам'ятовування свідками обставин події, особливості відтворення свідчень і т.п. відбувається спілкування зі свідками. Все це має найсуттєвіше значення для побудови реальної картини того злочину, що відбувся. На заключному етапі бесіди зі свідками психологу необхідно оцінити, проаналізувати та систематизувати отриману інформацію і встановити взаємозв'язок між фактами та злочином, що відбувся.

У ситуаціях, якщо потерпілий залишився живий, психологу необхідно враховувати його емоційний стан, психологічну готовність до сприйняття психотравмуючого чинника, яким є ситуація вчинення злочину, та психологічні особливості особистості потерпілого. Від цього залежить достовірність психологічного портрета злочинця. За результатами бесіди з потерпілим можна уточнити найдрібніші моменти події, поведінки, емоційних проявів, зовнішності злочинця, які б могли характеризувати його особистість.

При складанні психологічного портрета злочинця після його затримання можливе використання методів, які дозволяють всебічно та конкретно вивчити його якості, ціннісні орієнтації, життєві позиції тощо: узагальнення незалежних характеристик, вивчення життя і діяльності злочинця, бесіди, спостереження, психодіагностичні заходи та ін.

Виявити риси характеру, які впливають на способи досягнення цілей (ризикованість, обережність, винахідливість, наполегливість, раціональність тощо), мотиви й стиль діяльності, місце злочинця в ієрархії груп, у сім'ї, на роботі, серед друзів, особливості поведінки в умовах групової діяльності та ін. дозволяє метод узагальнення незалежних характеристик, що полягає у збиранні відомостей про особливості поведінки злочинця зі слів людей, які його знають, з письмових свідчень, характеристик з місця навчання, роботи й узагальнення отриманої інформації для визначення стійко повторюваних у повідомленнях різних людей властивостей злочинця. Ті психологічні особливості, на які опитувані вказують частіше, як правило, і є справді об'єктивними і притаманними підозрюваному.

Одним із основних методів психологічного вивчення особистості через психологічний аналіз життєдіяльності людини є *біографічний метод*, що полягає у систематизованому нагромадженні відомостей біографічного характеру, аналізі та розгляді фактів із життя людини для з'ясування її психологічної обумовленості мотивами поведінки, мотивацією та цілями дій, а також характерних особливостей, що проявляються у вчинках, когнітивній сфері, характерологічних рисах, вольових якостях та інших психічних властивостях.

Відзначимо, що при складанні психологічного портрета використовуються різні типологічні схеми вивчення особистості.

Безсумнівно, типологія у порівнянні з класифікацією є глибшим розподілом на категорії за ознаками, які причинно пов'язані зі злочинною поведінкою особистості. У науковій літературі зазначається, що типологія передбачає вищий рівень пізнання. При цьому умовно виділяють ознаки-прояви й ознаки-причини, які забезпечують змістовний характер розподілу. В основі типології обов'язково лежать істотні ознаки явищ.

Кримінологічна типологія злочинця, як правило, будується на двох критеріях: характері антисуспільної спрямованості особистості і глибині та стійкості її асоціальності. Виходячи з першого, злочинців можна поділити на такі типи:

1. *З агресивно-зневажливим ставленням до людини та її життя, здоров'я, честі, гідності тощо;*
2. *З корисливо-егоїстичною мотивацією, пов'язаною з ігноруванням принципу соціальної справедливості й чесної праці;*
3. *З індивідуалістично-анархічним ставленням до різних соціальних інститутів, своїх громадських, службових, сімейних та інших обов'язків;*
4. *З легковажно-безвідповідальним ставленням до виконання різних правил техніки безпеки, що проявляється у вчиненні необережних злочинів.*

Окрім такої типології, слід також приділити увагу досить актуальній сьогодні типології злочинця за ознаками антисуспільної спрямованості поведінки, що запропонована А.Саваровим (схема 2).

За критерієм характеру переваги між соціальною ситуацією та особистістю серед злочинців виділяють такі типи, як послідовно-криміногенний, ситуативно-криміногенний і ситуативний (схема 3).

Типи злочинців за ознаками антисуспільної спрямованості поведінки (за А.Сахаровим)



Наприклад, за ознаками *антисуспільної спрямованості* поведінки в основу типології особистості покладено:

1. *Негативне ставлення до життя, здоров'я, честі, спокою і т.ін.*, що є основою навмисних агресивно-насиленницьких злочинів (вбивств, тілесних ушкоджень, зґвалтувань, образ, а також більшості випадків хуліганства);

2. *Корисливі тенденції*, що пов'язані з ігноруванням принципу розподілу матеріальних благ за працею, права державної власності та особистої власності громадян (крадіжки, хабарництво та інші корисливі злочини);

3. *Індивідуалістичне ставлення до соціальних вимог, службових, сімейних та інших обов'язків* (певні господарські злочини, злочини проти порядку управління, правосуддя, військові злочини тощо);

4. *Легковажне, безвідповідальне ставлення до соціальних цінностей та своїх обов'язків* (різні злочини з необережності).

Для детальнішого розгляду та аналізу питання класифікації злочинів та кваліфікації злочинців необхідно використовувати Науково-практичний коментар Кримінального кодексу України.

Отже, під час роботи необхідно дотримуватися того принципу, що психологічний портрет злочинця не обов'язково має вказувати на конкретну особистість. Метою його складання є створення загального уявлення про тип особистості злочинця, вироблення стратегії, пропонування варіантів того, як знайти особу, що

вчинила злочин. Якщо слідчі органи мають дані про осіб, які підходять під опис, то психологічний портрет може допомогти розробити тактику ведення допиту, проведення обшуку, затримання тощо.

Схема 3

Типи злочинців за критерієм характеру переваги між соціальною ситуацією та особистістю



Список використаних джерел

1. Антонян Ю.М. Преступное поведение и психические аномалии / Ю.М.Антонян. – М.: Юристъ, 1998. – 215 с.
2. Антонян Ю.М. Психология преступника и расследования преступлений / Ю.М.Антонян, М.И.Еникеев, В.Е.Эминов. – М.: Юристъ, 1996. – 336 с.
3. Бандурка А.М. Юридическая психология: Учебник / А.М.Бандурка, С.П.Бочарова, Е.В.Землянская. – Харьков: Изд-во Нац. ун-та внутр. дел, 2001. – 640 с.

4. Образцов В.А. Криминалистическая психология: Учебник / В.А.Образцов, С.Н.Богомолова. – М.:ЮНИТИ-ДАНА,2002. – 448 с.
5. Пастушеня А.Н. Криминогенная сущность личности преступника: методология дознания и психологическая концепция: Монография / А.Н.Пастушеня. – Минск, 1998. – 238 с.
6. Ушатиков А.И. Криминальная психология: Учебное пособие / А.И.Ушатиков, О.Г.Ковалев. – М.: Изд-во Моск. псих.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2007. – 496 с.
7. Чуфаровский Ю.В. Юридическая психология: Учебник / Ю.В.Чуфаровский. – М.: Проспект,2003. – 472 с.

In the practice of crimes investigation most effective is the use of method of development of “psychological” portrait of criminal personality which has an important value for the employees of the system of Ministry of Internal Affairs. Basic principles and structurally logical chart of “psychological” portrait and typological charts of study of criminal personality are considered in the article.

Key words: an offender, “psychological” portrait offender, structural logic of psychological portraits, the requirements for “psychological” portrait, typological scheme offender.

Отримано: 22.12.2009

УДК 159.922

Н.О. Антонова, Л.І. Рибачук

Психологічна зрілість як основа готовності до професійної діяльності психолога

У статті доведено, що професійний розвиток особистості, зокрема формування готовності до професійної діяльності, неможливий без розвитку психологічної зрілості майбутнього фахівця, що складається з особистісної, інтелектуальної, емоційної та соціальної зрілості.

Ключові слова: особистість, психологічна зрілість, суб'єкт, суб'єктність, самоактуалізація, особистісна зрілість, інтелектуальна

зрілість, емоційна зрілість, соціальна зрілість, професійна зрілість, готовність до професійної діяльності.

В статті доказано, что профессиональное развитие личности, в частности формирование готовности к профессиональной деятельности, невозможно без развития психологической зрелости будущего специалиста, состоящей из личностной, интеллектуальной, эмоциональной и социальной зрелости.

Ключевые слова: личность, психологическая зрелость, субъект, субъектность, самоактуализация, личностная зрелость, интеллектуальная зрелость, эмоциональная зрелость, социальная зрелость, профессиональная зрелость, готовность к профессиональной деятельности.

Реалії сучасного життя вимагають від людини значної активізації внутрішніх ресурсів, свідомої активності, гармонійного розвитку і творчої самореалізації в предметній, зокрема у професійній, діяльності.

Високі вимоги до сучасної людини в усіх сферах життєдіяльності обертаються психологічними проблемами, на які не можуть не зважати науковці. Наука має знайти можливості допомогти людині адаптуватися до нових умов і водночас не втратити себе, максимально розкрити внутрішні ресурси, стати психічно здоровою й гармонійною особистістю. Особливо гостро ця проблема постає при підготовці молодих спеціалістів до тих професій, де особистість фахівця є головним інструментом його діяльності, таких, як професія психолога.

Проблема зв'язку професійної діяльності з властивостями особистості була предметом дослідження багатьох психологів. Так, Б.Г.Ананьєв, Б.М.Теплов, С.Л.Рубінштейн, О.Г.Ковальов, В.М.М'ясищев пов'язували успішність професійної діяльності особистості з наявністю у неї певних здібностей. Розвиток окремих професійно важливих якостей у зв'язку з професійною діяльністю; їх структурування; гетерохронність змін, фази становлення досліджувалися В.О.Бодровим, В.Л.Марищук, В.Д.Шадриковим, В.М.Дружиніним та іншими. Загальний висновок полягає у тому, що структурні компоненти професійної діяльності і структурні компоненти суб'єкта цієї діяльності є своєрідним взаємообумовленим сплавом зовнішньо предметного і внутрішньо психічного.

У рамках діяльнісного підходу (С.Л.Рубінштейн, О.М.Леонтьєв, К.О.Абульханова-Славська, А.В.Брушлінський) головним джерелом розвитку особистості є *діяльність*, що здійснюється завжди у конкретному суспільно-історичному контексті, і розуміється як складна динамічна система взаємодій суб'єкта зі

світом (суспільством), у процесі яких і формуються властивості особистості. Особистість – це свідомий суб'єкт, що займає певне положення у суспільстві й виконує соціально корисну суспільну роль. Особистість формується і розвивається упродовж всього життя тією мірою, якою людина продовжує бути включеною у соціальну діяльність (Леонтьєв О.М., 1975).

Мітіна Л.М. (2005, 2009) стверджує, що методологічно центральною є необхідність розгляду особистісного і професійного розвитку як взаємодоповнюючих й взаємообумовлених процесів, що по чергово є один для одного то засобом, то результатом розвитку на різних етапах онтогенезу. Автор трактує професійний розвиток як зростання, становлення, інтеграцію й реалізацію у професійній діяльності професійно значущих особистісних якостей і здібностей, професійних знань та вмінь, але, головне, – як активне якісне перетворення людиною свого внутрішнього світу, що призводить до принципово нового його устрою та способу життєдіяльності – творчої самореалізації в професії [14].

Цілеспрямована робота з оптимізації процесу самопроєктування особистості, на думку Л.М.Мітіної, повинна передбачати перетворення мотиваційної, інтелектуальної, афективної та поведінкової структур особистості, в результаті чого зовнішня детермінація життєдіяльності змінюється на внутрішню. Автор виділяє чотири стадії цього процесу: підготовку, усвідомлення, переоцінку, дію [14].

У пошуках відповіді на питання щодо критеріїв психологічної зрілості особистості фахівця для нас стали цінними ідеї С.Л.Рубінштейна, О.М.Леонтьєва, А.В.Брушлінського, Л.І.Божович, К.О.Абульханової-Славської, А.Маслоу, А.Адлера, Е.Фрома, А.Бандури, Дж.Г.Оллпорта, Дж.Роттера, Б.С.Братуся, А.В.Петровського, В.А.Петровського, В.М.М'ясищева, О.М.Волкової, С.Д.Максименка та ін.

Зокрема, ми розділяємо погляди С.Л.Рубінштейна, А.В.Брушлінського, Л.І.Божович, К.О.Абульханової-Славської на суб'єкта діяльності, підтримуємо позицію О.М.Волкової, Л.М.Мітіної та ін. щодо принципу суб'єктності у професійному розвитку, ідеї А.Маслоу про самоактуалізацію, А.Адлера про соціальний інтерес і “креативне Я”, Е.Фрома про свободу і продуктивний характер, А.Бандури про самоефективність, Дж.Роттера про інтернальність, Б.С.Братуся про гуманістичну спрямованість (просоціальність) як критерій розвитку особистості, А.В.Петровського про стадії входження у референтну групу (соціалізації) як етапи особистісного розвитку, ідеї С.Д.Максименка про сутність

особистості та етапи її розвитку, В.В.Москаленка про соціальну зрілість та ін.

На основі проведеного аналізу – ми спробували побудувати власну концептуальну схему внутрішнього світу суб'єкта (професійної діяльності), визначити джерела та руйнівні сили його розвитку.

Ми схильні вважати, що людина народжується як суто біологічна істота. Але, водночас, вона являє собою надскладну й високоорганізовану біологічну систему (безприцидентну для іншого тваринного світу), здатну до саморозвитку і самотрансформації. Тобто, у певному сенсі, можна сказати, що ця система має своє “Я”. Психічна діяльність (як суб'єктивне відображення об'єктивного світу) є результатом функціонування цієї біологічної системи (організму людини і, перш за все, ЦНС), її функцією. При зустрічі біологічного Я із зовнішньо соціальними факторами (суспільством, іншими людьми та продуктами їхньої діяльності) виникає друга підструктура – соціальне Я, яке є результатом відображення та інтеріоризації соціальних норм, цінностей і т.п. Соціальне Я відразу ж вступає у взаємодію з біологічним Я. Результатом цієї взаємодії є поява ще одного психічного новоутворення – духовного Я (свідомості).

Виникаючи майже одночасно (при нормальному розвитку подій), ці підструктури безперервно взаємодіють і утворюють унікальну тріаду – людську індивідуальність. Проте, незважаючи на неможливість існування одна без одної, на тісний і нерозривний зв'язок між ними, кожна з підструктур людської індивідуальності має свої функції. Так, основою активності біологічного Я є прагнення до збереження і продовження життя, тобто турбота про задоволення біологічних потреб організму людини. Соціальне Я “піклується” про задоволення соціальних потреб, про адаптацію людини у соціумі, прийняття іншими, соціальне визнання, тобто про комфортне співіснування у системі соціальних відносин. Основною метою духовного Я є творча активність, ствердження унікальності людини, розкриття її внутрішніх потенціалів, самовдосконалення, а також (на більш пізніх етапах розвитку) гармонізація внутрішнього світу, тобто ефективна й неконфліктна взаємодія між підструктурами тріади. Прагнення до подолання протиріч між різноспрямованими (а іноді й взаємовиключними) потребами цих підструктур і є основною руйнівною силою психічного розвитку людини.

Отже, відразу після народження людина (складна біологічна система) опиняється в середині складної соціальної системи,

побудованої іншими людьми, які вже являють собою складні біолого-соціально-духовні системи. Починається безперервний процес трансформації, що призводить до формування й переформування нової унікальної біолого-соціально-духовної системи. Якою буде ця система, залежатиме від особливостей тих індивідуальних трансформацій у середині неї, що відбуватимуться при взаємодії трьох інстанцій: біологічного, соціального і духовного Я людини.

Вони продовжують взаємодіяти все життя, але роль кожної з них в середині тріади може змінюватися або ситуативно (у певній ситуації), або більш глобально і тривало (у певний період життя), визначаючи, таким чином, рівень психічного розвитку людини. Саме тоді, коли домінуючою (керуючою) підструктурою у тріаді стає духовне Я, – індивідуальність і перетворюється на особистість.

Особистість – це людина, яка досягла такого рівня психічного розвитку, на якому вона постає як цілісна індивідуальність, здатна до саморозвитку, самовизначення, свідомої діяльності та саморегуляції.

У своєму розвитку особистість також проходить низку етапів (Максименко С.Д., 2007):

- на першому рівні ще відсутня рефлексія власного внутрішнього світу, який лише формується, створюється. На цьому рівні особистісні якості створюються в процесі подолання труднощів у досягненні власних цілей;
- на другому рівні розвитку особистість формує власне оточення, передбачає наслідки і планує події, обирає друзів і т. ін.;
- на третьому рівні особистість стає суб'єктом власного життєвого шляху, який вона сама обирає, а також – суб'єктом розвитку свого власного внутрішнього світу, тобто формує власне Я [13].

Іншими словами, процес розвитку особистості може бути представлений як поступове оволодіння власним внутрішнім світом (по мірі того, як набирає силу духовне Я), а саме: на першому рівні духовне Я вчиться контролювати активність біологічного Я, на другому рівні – бере під контроль прояви соціального Я, а на третьому (вищому) рівні – формує сама себе та виконує функції інтегруючого фактора в середині тріади.

Згідно з цією концепцією можна стверджувати, що здійснення діяльності (як свідомої активності) стає можливим раніше, ніж буде сформована особистість, – майже одночасно з появою підструктури духовного Я. Тобто особистість (як і стверджував

О.М.Леонтьєв) формується в діяльності. Однак професійна діяльність, яка вимагає високого рівня свідомості, соціальної відповідальності і здатності до самовизначення, потребує не тільки сформованої особистості, але такого рівня її розвитку, який може бути визначений як суб'єктний.

Суб'єктність, як показують численні дослідження, є цілісною характеристикою активності суб'єкта праці. Вона проявляється через довільність у діях, вчинках, поведінці, діяльності, через свободу самовираження, через можливість вибору власного шляху не тільки у відповідності з обставинами, але й всупереч їм. Людина як суб'єкт праці сама ставить цілі діяльності, визначає шляхи їх досягнення, несе відповідальність за їх реалізацію, будує й розвиває свою діяльність. Лише засобами власної розвиваючої активності людина отримує можливість формувати свої якості та здібності, перетворюючи їх вихідні форми. Вони набувають усвідомлюваного довільного характеру, підпорядковуючись самій людині, яка втрачає безпосередню залежність від багатьох зовнішніх умов. Її діяльність стає більш складно детермінованою, що дозволяє людині самій вибудовувати відносини зі світом. Тобто суб'єктність – це здатність людини виявляти певну психологічну стійкість і конструювати свій життєвий шлях.

Отже, *суб'єкт* – це психологічно зріла особистість, що здатна до самовизначення, самоприйняття, саморозвитку і самореалізації.

Суб'єктність, на нашу думку, передбачає готовність (як поєднання прагнення і здатності) до *самоактуалізації*. Самоактуалізація є способом життєдіяльності суб'єкта, який передбачає постійне самовдосконалення, рефлексію досвіду і внутрішнього світу, реалізацію свого потенціалу у суспільно-корисній діяльності.

Суб'єктна активність – це пошуки соціально прийнятних способів самовираження й самореалізації, включаючи необхідні для цього зміни у власній особистості, що водночас не позбавляють її індивідуальності й неповторності.

Вищим проявом суб'єктної активності є прагнення до вдосконалення оточуючого світу. Чим ширше середовище, на яке суб'єкт спрямовує свою активність, тим вище його розвиток як суб'єкта.

Отже, *психологічно зріла людина* – це суб'єкт, що самоактуалізується у світі, тобто особистість, що здатна до самовизначення, самоприйняття, саморозвитку і самореалізації.

Структурними компонентами психологічної зрілості, на нашу думку, є:

- особистісна зрілість – сукупність психологічних властивостей, що характеризують людину як здатну до відповідальної автономії, до самовизначення і самоприйняття, відкрити новому досвіду (“я знаю хто я, який я, чого я хочу і що я можу; я господар своєї долі”);
- інтелектуальна зрілість – сукупність психологічних властивостей, що характеризують людину як здатну до пізнання, до використання набутих знань у предметній діяльності, до логічного мислення, до рефлексії і творчості (“мене цікавить те, чого я ще не знаю; я можу використовувати свої знання, приймати зважені й обґрунтовані рішення, аналізувати помилки; мені цікаво створювати щось нове, удосконалювати”);
- емоційна зрілість – сукупність психологічних властивостей, що характеризують людину як здатну відчувати і здатну контролювати емоції, тобто здатну до адекватної спонтанності та свідомої саморегуляції емоційних проявів (“я маю право відчувати; я знаю, які емоції можу відчувати і що їх викликає; я вмію контролювати свої емоції”);
- соціальна зрілість – сукупність психологічних властивостей, що характеризують людину як здатну здійснювати ефективну взаємодію з іншими у системі міжособистісних взаємовідносин, яка ґрунтується на гуманістичних принципах, але не призводить до знеособлення й втрати індивідуальності самою людиною (“я розумію людей і знаю, як з ними поводитися; я відчуваю себе причетним до них, вони викликають мій інтерес; я бажаю їм добра і готовий прийти на допомогу”).

Важливість суб’єктного підходу для дослідження усіх аспектів проблем, пов’язаних із професійною діяльністю та професійним розвитком, підкреслюється у багатьох дослідженнях. Вивчення суб’єктної активності, її видів, закономірностей та умов розвитку, способів здійснення, на думку В.Н.Панфьорова (2000), розглядається у сучасній психології як одна з її фундаментальних задач [19].

У дисертаційному дослідженні О.М.Волкової (1998) стверджується: “...суб’єктність – це інтегративна характеристика, що складає основу професійних здібностей; вона пов’язана з проявом системоутворюючого відношення до професійної діяльності” [4, 10].

Концептуальне положення С.Л.Рубінштейна про два способи життя особистості послужило методологічною основою для

побудови Л.М.Мітіною двох моделей професійної діяльності: моделі адаптивної поведінки і моделі професійного розвитку (Мітіна Л.М., 2002, 2005, 2009).

На думку автора, при адаптивній поведінці у самосвідомості людини домінує тенденція до підпорядкування професійної діяльності зовнішнім обставинам у вигляді виконання запропонованих вимог, правил, норм. Специфіка професійної самосвідомості в моделі адаптивної поведінки обумовлена різноманітними ситуаціями, що потребують від людини розвиненого вміння “вписатися”, скоординувати свою автономну дію з діями інших людей.

У моделі професійного розвитку спеціаліст відрізняється здатністю піднятися над повсякденною рутиною, використовуючи принцип “гелікоптера”, мов би відсторонитися від реальності, при цьому знаходячись в ній, і побачити свою працю загалом. Така позиція дає йому змогу контролювати свій актуальний стан і прогнозувати майбутнє. Це дозволяє внутрішньо приймати, усвідомлювати й оцінювати труднощі й протиріччя різних сторін професійної праці, самостійно і конструктивно вирішувати їх у відповідності зі своїми ціннісними орієнтаціями, розглядати будь-яке ускладнення як стимул подальшого розвитку, як подолання власних меж.

Автор робить висновок, що розвиток професіонала відбувається лише у тих випадках, коли людина усвідомлює свою участь і відповідальність за все, що відбувається з нею, і намагається активно сприяти або протидіяти зовнішнім обставинам, планувати і визначати цілі професійної діяльності, змінювати заради їх досягнення саму себе [14].

Отже, можна стверджувати, що у сучасній психології (Л.М.Мітіна, Ю.П.Поваренков, Е.Ф.Зеєр, В.А.Пономаренко, Н.С.Пряжніков, Ж.П.Вірна, Н.Ф.Шевченко та ін.) зміцнилося уявлення про те, що професійний і особистісний розвиток мають складні діалектичні взаємозв'язки. Базу становлення людини як особистості і професіонала становить саморозвиток – процес перетворення власної життєдіяльності у предмет трансформації, що призводить до вищої форми життєдіяльності особистості – творчої самореалізації.

Професіонал, за визначенням В.І.Гордієнка, – це соціально компетентна, психологічно зріла особистість, яка характеризується високою професійною майстерністю, що визначає спосіб її життя, особливий професійно орієнтований світогляд і почуття приналежності до професійної спільноти.

Становлення суб'єкта діяльності зі своєю позицією, професійними планами, стратегією поведінки, цілями і програмами дій, відношенням до результатів діяльності й іншими специфічними властивостями є результатом відображення законів розвитку людини, зміни психічного складу на життєвому шляху під впливом діяльнісних детермінант. Одним із критеріїв розвитку в цьому процесі виступає рівень *професійної готовності* суб'єкта у своєму діяльнісному (рівень трудової продуктивності, надійності тощо) і суб'єктивному (рівень задоволеності конкретною працею) вираженні.

Взагалі, у психологічній літературі можна виявити два основні теоретичні підходи до вивчення феномена готовності: функціональний та особистісний.

У руслі *функціонального підходу* (Ковальов О.Г., Левітов Н.Д., Пуні А.Ц., Прангішвілі А.С., Пушкін В.Н., Узнадзе Д.М., Ухтомський О.О.) готовність розглядається у зв'язку з психічними функціями, формування яких є фактором успішності професійної діяльності. Готовність тут розуміється як психічний стан, що займає проміжне положення між психічними процесами та властивостями особистості й забезпечує успішність виконання професійних задач.

У рамках *особистісного підходу* (Ф.Н.Гоноболін, Н.В.Кузьміна, К.М.Дурай-Новакова, М.А.Кобзев, В.А.Крутецький, Б.А.Сосновський, Т.І.Руднева, В.І.Сластьонін, А.І.Щербаков та ін.) автори розглядають психологічну готовність як якість, властивість, стійку характеристику особистості, що включає професійні, проєктивні, конструктивні, комунікативні вміння, загальні та спеціальні здібності, професійну спрямованість, здатність до самооцінювання результатів праці, потребу у професійному саморозвитку тощо.

Однак існують дослідження, де психологічна готовність розуміється і як якість особистості, і як психічний стан (М.І.Дьяченко, Л.А.Кандилович).

Ми визначаємо *готовність до професійної діяльності* як інтеріоризований у свідомості процес професійної діяльності, що виявляється як на *особистісному рівні* (системою спеціальних здібностей і професійно-важливих якостей – психологічна готовність), так і на *психофізіологічному рівні* (як особливий психічний стан налаштованості, змобілізованості, впевненості – психічна готовність).

Поеднанням цих проявів є *установка* – готовність до виконання професійної діяльності, що являє собою специфічний

стан свідомості, який відображає ціннісно-особистісне ставлення до відповідності між такими складовими, як: а) біологічні, соціальні й духовні потреби людини; б) фізичні й психологічні її можливості; в) вимоги актуальної ситуації професійної діяльності чи професійного розвитку.

Психологічна готовність до професійної діяльності розуміється нами як відносно стійка і специфічна для конкретного виду діяльності система психологічних властивостей особистості, що зумовлює досягнення адекватного вимогам діяльності результату, і є умовою для саморозвитку й самореалізації людини засобами професійної діяльності.

Ми вважаємо, що розвиток компонентів психологічної готовності, який відбувається упродовж професійної підготовки, як правило, неоднорідний; окремі компоненти можуть виконувати компенсаторну функцію, визначаючи *тип психологічної готовності* до професійної діяльності:

- *особистісна готовність* (система психологічних властивостей, що зумовлює досягнення адекватного вимогам професійної діяльності результату за рахунок достатньо високого рівня розвитку особистісної зрілості фахівця);
- *когнітивно-операціональна готовність* (система психологічних властивостей, що зумовлює досягнення адекватного вимогам професійної діяльності результату за рахунок достатньо високого рівня розвитку інтелектуальної зрілості фахівця);
- *емоційно-вольова готовність* (система психологічних властивостей, що зумовлює досягнення адекватного вимогам професійної діяльності результату за рахунок достатньо високого рівня розвитку емоційної зрілості фахівця);
- *інтерактивна готовність* (система психологічних властивостей, що зумовлює досягнення адекватного вимогам професійної діяльності результату за рахунок достатньо високого рівня розвитку соціальної зрілості фахівця).

Отже, на підставі проведеного аналізу, можна констатувати, що психологічною основою готовності до професійної діяльності є *психологічна зрілість*, тобто такий рівень розвитку особистості, на якому вона стає суб'єктом свого життєвого шляху та власного внутрішнього світу, тобто здатною до самовизначення, самоприйняття, саморозвитку і самореалізації.

Проявом психологічної зрілості у сфері професійної діяльності може бути визнана *професійна зрілість*, яку ми розглядаємо як

особистісне новоутворення, що виявляється у прагненні та здатності до самовизначення й самореалізації засобами суспільно-корисної діяльності.

Професійна зрілість, згідно з нашою концепцією, складається зі стійкої професійної мотивації (спрямованості на досягнення професійного успіху, на професійний розвиток і самореалізацію), сформованої професійної ідентичності (особистісної диспозиції, що ґрунтується на відчутті причетності до професійної спільноти), а також з набутих знань, вмінь та навичок професійної діяльності, спеціальних здібностей та ПВЯ. Важливим фактором її формування є досвід.

Професійний розвиток практичного психолога неможливий без розвитку його психологічної і професійної зрілості, адже основним засобом, що стимулює вдосконалення особистості клієнта, є особистість психолога-професіонала. Основними механізмами такого розвитку виступають саморегуляція, самоактивність, саморозвиток людини як суб'єкта діяльності (К.О.Абульханова-Славська, 1991; А.В.Брушлінський, 1994; Н.С.Глуханюк, 2000; А.А.Деркач, В.В.Москаленко, 2000, І.С.Кон, 1984; В.Н.М'ясищев, 1960; В.І.Слободчиков, 1995, 2000 та ін.).

Тому як *механізми розвитку готовності* до професійної діяльності психолога ми виділяємо:

- механізм емоційно-вольової саморегуляції (що передбачає розвиток здатності до адекватної спонтанності та свідомої регуляції емоційних проявів);
- механізм ціннісно-сислової саморегуляції (що передбачає формування мотивації професійного розвитку та перетворення мотиву у ціль, тобто встановлення відповідності між цілями професійної діяльності та системою особистісних цінностей (сислоутворення) і усвідомлення можливості реалізації особистісних прагнень засобами професійної діяльності);
- механізм ідентифікації (усвідомлення і прийняття професійної ролі);
- механізм самосуб'єктивації (прояв суб'єктної активності по відношенню до себе, самотворення себе як суб'єкта життєдіяльності).

О.С. Штепа (2004) зазначає, що для підготовки справжнього професіонала-психолога, дійсно здатного зрозуміти внутрішній світ іншої людини, зрозуміти її неповторність та допомогти їй успішно вирішити проблеми, необхідна цілісна концепція

психологічної освіти, яка має включати в себе загальний, соціальний, професійний та акмеолого-психологічний аспекти [30].

Р. Кочюнас (1999) пропонує таку модель особистості ефективного психолога:

- аутентичність (як стрижнева риса та екзистенційна цінність);
- відкритість власному досвіду, щирість та відвертість у сприйманні власних почуттів;
- розвиток самопізнання, адекватна самооцінка;
- сильна відкрита ідентичність (постійна перевірка життєвих цінностей);
- толерантність до невизначеності;
- прийняття особистісної відповідальності;
- почуття гумору, вміння абстрагуватися від складних ситуацій та сприймати їх з іронією;
- уникання ярликів (безоцінне ставлення до себе і клієнта);
- постановка реалістичних цілей (вміння оцінити межі своїх можливостей);
- здатність до співпереживання (вміння зрозуміти позицію іншого) [9].

R.George і T.Crstiani називають риси некваліфікованого, “закритого” психолога: авторитарність, пасивність, залежність, замкнутість, схильність використовувати клієнта для вирішення власних проблем, невміння бути терпимим, невротична установка стосовно грошей [9].

Отже, *критеріями* розвитку психологічної готовності до професійної діяльності психолога може виступати рівень таких професійно важливих якостей та спеціальних здібностей:

- особистісна готовність: автономність (самостійність, незалежність); інтернальність (внутрішній локус контролю); адекватна самооцінка; інтегрованість ціннісно-мотиваційної сфери (відсутність виражених внутрішніх конфліктів); гуманістична спрямованість особистості;
- когнітивно-операціональна готовність: загальні інтелектуальні здібності; вербальна креативність; здатність до рефлексії; прагнення до пізнання та саморозвитку; успішність професійного навчання, навчованість;
- емоційно-вольова готовність: емоційна стійкість, врівноваженість; здатність до саморегуляції та самоорганізації; цілеспрямованість; наполегливість;
- інтерактивна готовність: соціальний інтелект, комунікативні здібності, прийняття інших, комунікативна толерантність, емпатійні здібності.

Отже, проведений аналіз дозволив нам констатувати, що психологічною основою готовності до професійної діяльності психолога може бути визнана психологічна зрілість, яка складається із особистісної, інтелектуальної, емоційної та соціальної зрілості.

Як *показники* психологічної зрілості можна виділити: відповідальну автономність, самоприйняття, відкритість новому досвіду (прагнення до саморозвитку і самовдосконалення), розвинуті інтелектуальні здібності (зокрема, навчуваність, здатність до рефлексії, креативність), здатність до вольової та ціннісно-сислової саморегуляції, діяльнісну активність (прагнення до самореалізації), соціально-психологічну компетентність і гуманістичну спрямованість.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. О субъекте психической деятельности. – М., 1973.
2. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. – М.: Институт психологии РАН, 1994. – 109 с.
3. Вірна Ж.П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога. – Дис. ... докт. психол. н. – К., 2004.
4. Волкова Е.Н. Субъектность педагога: теория и практика: Дисс... докт. психол. наук (19.00.07). – М., 1998.
5. Гут М.М. Динамика информационно-психологического созревания личности// Соционика, ментология и психология личности. – 1997. – №5. – С.61-66.
6. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 2007. – 368 с.
7. Дьяков С.І. Суб'єктність педагога. Психосемантичні моделі та технологія дослідження: Навчальний посібник. – Миколіїв, 2008. – 320 с.
8. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологический словарь-справочник. – Мн.: Харвест; М.: АСТ, 2001. – 576 с.
9. Елизаров А.Н. Основы индивидуального и семейного психологического консультирования: Учебное пособие. – М.: Ось-89, 2003. – 336 с.
10. Занюк С.С. Психологія мотивації. – К.: Либідь, 2000. – 304 с.
11. Ладо О.В. Соціально-психологічні проблеми свободи// Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 5. – С. 34-35.

12. Линде Н.Д. Основы современной психотерапии.: Учеб. пособ. – М.: Академия, 2002. – 208 с.
13. Максименко С.Д., Максименко К.С., Папуча М.В. Психологія особистості. – К.: Вид-во ТОВ “КММ”, 2007. – 296 с.
14. Митина Л.М. Психологические основы профессионального развития личности в системе “человек – образование – профессия” // Материалы V Международной научно-практической конференции “Человек – образование – профессия” (6-8 июля 2009 г.). – М.: ПИ РАО, МГППУ, 2009. – 303 с.
15. Москаленко В.В. Соціальна психологія.: Підручник. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 688 с.
16. Овсянецька Л.П. До питання про психологічні критерії зрілої особистості // Актуальні проблеми психології. – Том 1: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – Частина 2. – К.: Ін-т психології Г.С.Костюка АПН України, 2001. – С 105-110.
17. Опросник личностной ориентации (ЛиО). Практическое руководство. – М.: Генезис, 2002. – 96 с.
18. Осницкий А.К. Психология самостоятельности: Методы исследования и диагностики. – Нальчик: Издат. центр “Эль-Фа”, 1996. – 286 с.
19. Панферов В.Н. Психология человека. – СПб., 2000.
20. Петровский В.А. Личность: феномен субъектности. – Ростов н/Д: Феникс, 1993. – 428 с.
21. Проблема субъекта в психологической науке/ Под ред. А.В.Брушлинского, М.И.Воловиковой, В.Н.Дружинина. – М.: Академический проект, 2000. – 320 с
22. Психологія особистості: Словник-довідник. / За ред. П.П.Горностая, Т.М.Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
23. Репнова Т.П. Феномен емоційної зрілості і кризи розвитку// Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – №4. – С.42-46.
24. Романова Я.Л. Самопонимание личности // Индивидуальный и групповой субъекты в изменяющемся обществе (К 110-летию со дня рождения С.Л.Рубинштейна). – М., 1999.
25. Сосновский Б.А. Мотивационно-смысловые образования в психологической структуре личности.: Автореф. дис. ... докт.психол.н. – М., 1992. – 30 с.
26. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении. – К.: Изд. Центр “Просвіта”, 1996. – 404 с.

27. Черный Е.В. Профессиональная идентичность практического психолога // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – № 8. – С. 36-39
28. Шевченко Н.Ф. Формування професійної свідомості практичних психологів у системі вищої освіти. – Дис. ... докт. психол. н. – К., 2005.
29. Шемелюк І.Я. Короткий індекс самоактуалізації та шкала ясності Я-концепції як показники особистісної зрілості // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – № 6. – С. 26-27.
30. Штепа О.С. Пропріум зрілої особистості // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – №2. – С. 26-35.

In article is proved that professional development to personalities, in particular shaping to readiness to professional activity, without development of psychological maturity of the future specialist impossible, consisting of larval, intellectual, emotional and social maturity.

Key words: personality, psychological maturity, subject, subjectivity, selfactualization, larval maturity, intellectual maturity, emotional maturity, social maturity, professional maturity, readiness to professional activity.

Отримано: 18.12.2009

УДК 378.046-021.68

Н.М. Басалюк

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ У СВІТОВІЙ ПРАКТИЦІ

У статті висвітлено питання післядипломної педагогічної освіти у світовій практиці.

Ключові слова: післядипломна освіта, підвищення фахової компетентності, педагоги, неперервна освіта, удосконалення кваліфікації.

В статье освещены вопросы последипломного педагогического образования в мировой практике.

Ключевые слова: последипломное образование, повышение профессиональной компетентности, педагоги, непрерывное образование, усовершенствование квалификации.

Одним із головних пріоритетів західних освітніх реформ є педагогічна компетентність педагогів. Про це свідчать нормативні документи у різних освітніх національних системах, матеріали міжнародних організацій (ЮНЕСКО, Комітет з питань освіти Ради Європи, Міжнародна організація Праці, Організація Міжнародного Співробітництва і Розвитку, Європейська Асоціація Педагогічної Освіти та ін).

Більшість урядовців Західноєвропейських держав, США, Японії усвідомлюють, що педагоги утворюють важливу групу інтелігенції, здатну істотно впливати не тільки на соціалізацію учнів (мікрорівень), а й на розвиток спільноти загалом (макрорівень) [6;7]. Пріоритетними напрямками професійної компетентності педагогів у країнах Європейської Спільноти є такі: підготовка вчителів до освітньої реформи; консолідація організаційних структур у сфері підвищення кваліфікації та реалізації національних систем післядипломної освіти; підвищення якості фахового удосконалення та підготовки вчителів; зосередження уваги на спільних загальноєвропейських діях у сфері підвищення кваліфікації педагогів [2].

Метою нашого дослідження є вивчення та узагальнення досвіду світової практики з питань підвищення фахової компетентності педагогів. Результати теоретичного аналізу висвітлено у статті. Розглянемо, зокрема, систему підвищення кваліфікації вчителів у Америці, Японії, деяких країнах Західної Європи та Росії.

З метою створення “Об’єднаної Європи” у галузі виховання та освіти було розроблено комплекс пропозицій, викладених у документі “Блакитна книга: за Європейське виховання та Європейську культуру”, де зазначається, що Європейський союз у галузі освіти має першорядне значення для всіх його країн та народів. Він повинен зближувати народи Єврокраїн і використовувати досвід окремих держав щодо модернізації змісту та методів навчання, а також збагачувати і вдосконалювати цей досвід у масштабах усієї Європи.

Навчальні програми Єврокраїн мають враховувати як інтереси школи, так і систему професійної підготовки вчителів. У системі підвищення кваліфікації викладається курс порівняльної педагогіки, де висвітлюється стан та основні проблеми освіти в Європі, співвідношення загальних тенденцій та національної специфіки [1].

У США набули поширення різні форми допомоги вчителям у школах, відвідування занять наставниками з подальшим

аналізом; запроваджуються нові програми системи підвищення кваліфікації вчителів; впроваджуються літні курси для підготовки вчителів при великих університетах і коледжах, які мають відповідну матеріальну базу і отримують дотації з федерального бюджету. Діяльність літніх курсів включає два етапи: перший – це літні заняття з вивчення фахового предмета; другий – професійна підготовка упродовж навчального року. Літні курси працюють у липні-серпні упродовж шести-восьми тижнів. Заняття проводяться щоденно; практикуються різні форми лекцій, семінарів, практичних занять, пропонується самостійна робота. Головним завданням є ознайомлення педагогів із змістом нових програм, підручників і навчальних посібників. Переважає інформаційний підхід, який відображає сучасний стан науки.

Існують також річні курси без відриву від роботи у школі. Їх створюють на кошти Національного наукового фонду. Тут навчання відбувається щотижня, у вечірній час.

Важливим кроком у формуванні сучасної політики у галузі підвищення кваліфікації вчителів США було створення Національного науково-дослідного центру з навчання вчителя, який ініціював широкомасштабні міжнародні дослідження у галузі післядипломної освіти педагогічних кадрів з метою пошуку шляхів оптимізації функціонування системи підвищення кваліфікації, раціонального використання наявних матеріальних ресурсів, а також взаємообміну й вивчення набутого кожною країною досвіду. Висновки й рекомендації цих досліджень, як і коло інших чинників внутрішнього і зовнішнього характеру, пов'язаних з розвитком науково-технічного прогресу, вплинули на зміни у галузі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів і слугували основою для розробки нових моделей організації процесу підвищення кваліфікації вчителів [4].

У США на даний час розроблено нову парадигму шкільної освіти XXI століття. Великі надії покладаються на, так звані, школи-магніти із профільною диференціацією навчання. Варіативність освітніх послуг у таких школах здійснюється за рахунок розширення спектру різних навчальних курсів за вибором. Програми таких шкіл орієнтовані на конкретну сферу професійної діяльності, і до таких програм, як і до фахівців даного профілю, висуваються досить високі вимоги, яким повинен відповідати фахівець даного профілю [5].

Уряд і місцева влада Японії докладають багато зусиль для здійснення заходів щодо створення і розвитку цілісної системи професійної компетентності педагогів. Ці заходи спрямовані на

об'єднання навчальних закладів різних типів, які належать до системи неперервної освіти. З одного боку, влада забезпечує взаємодію та координацію громадських програм та програм у галузі освіти, професійного навчання з іншими програмами, що належать до неперервної освіти, з другого – створює механізм для отримання інформації про можливості навчання, а також забезпечення консультаційних послуг завдяки використанню комп'ютерної інформаційної мережі.

У Японії кваліфікація розуміється як обсяг знань, практичних навичок і умінь, необхідних насамперед для вирішення виробничих проблем, що накопичується з досвідом. Японський працівник прекрасно усвідомлює, що його прийнято на роботу не за своє вміння виконувати якусь визначену роботу, а саме за бажання і готовність вчитися, підвищувати свою компетентність.

У сучасній шкільній політиці Франції характерний підхід до якісно нового розвитку системи освіти, підвищення її ефективності, більш раціонального використання кадрових ресурсів. Вирішення цих проблем не в останню чергу пов'язують з інтенсифікацією педагогічних досліджень, формуванням наукової бази для постійного оновлення навчального процесу, підвищення педагогічної компетентності, розробкою конкретного механізму у сфері освіти [6].

У Франції існує розгалужена мережа наукових освітніх закладів. На відміну від багатьох інших західних держав, де наукові дослідження зосереджується переважно на кафедрах університетів, у Франції вони здійснюються, як правило, у державних науково-дослідних установах. До них належать: Міжнародний центр педагогічних досліджень, Французький центр технічних засобів навчання, Центр аудіовізуальних засобів при Вищій нормальній школі, а також науково-педагогічні підрозділи університетів під назвою “Науково-дослідні об'єднання педагогічної науки” і педагогічні, соціологічні, психологічні лабораторії чи інститути при університетах, що здійснюють фундаментальні розробки у сфері освіти.

Крім вказаних центрів, існує низка державних закладів, які тією чи іншою мірою дотичні до проблем освіти, зокрема, Центр соціологічних досліджень, Національний інститут демографічних досліджень. Головним науково-педагогічним центром Франції є Національний Інститут Педагогічних досліджень, підпорядкований Міністерству Національної освіти. У Франції існує Комітет наукової оцінки досліджень в освіті, працюють Академічні заклади післядипломної підготовки вчителів та Університетські

інститути підготовки вчителів, які почали стрімко розвивати нові тенденції у неперервній підготовці вчителів.

Ознайомитись з передовими методами навчання та інформаційно-комунікативними технологіями у Франції можна у Центрах педагогічної документації – установах з інформаційними, технологічними і методичними ресурсами, які швидко реагують на зміни у суспільстві та педагогічній сфері. Головним завданням таких Центрів є забезпечення інформаційними та технологічними ресурсами користувачів, розповсюдження ефективних педагогічних технологій, видавнича діяльність.

Особливо актуальною в останні роки стала проблема використання новітніх педагогічних технологій учителями шкіл Франції, що безпосередньо пов'язано із ускладненням шкільних програм. Актуальності набула проблема ефективності планів навчання, які відображали б дослідження сучасної науки і спрямовувались на підвищення педагогічної компетентності вчителів, здібних творчо мислити та діяти, озброєних технічно і готових застосовувати інноваційні засоби навчання у роботі [6].

Організація підготовки і післядипломної освіти вчителів у Німеччині базується на давніх традиціях та відрізняється відсутністю загальнодержавної системи підвищення компетентності вчителів. Кожна земля, регіон мають свою структуру навчальних закладів, де діють власні правила щодо термінів підготовки вчителів, вимог до змісту освіти, педагогічної компетентності та кваліфікації, яка присвоюється вчителям.

Дослідження німецьких вчених показали, що нові вимоги, які постають перед вчителями, не можуть компенсуватися лише заходами підвищення їх кваліфікації: у розумінні професійної компетентності сучасними німецькими педагогами вона має містити більш різнобічні знання, практичні уміння, а також широкий горизонт конкретних умов виконання і впливу технологічного розвитку. Перегляд учительської освіти слід поєднувати із загальним і практичним підвищенням їх нової педагогічної компетентності.

Аналіз літератури свідчить, що у Німеччині вчителі удосконалюють професійну компетентність не тільки на курсах перепідготовки, а й у процесі самоосвіти, яка включає оволодіння різноманітними знаннями, практичними уміннями, на які значною мірою впливає сучасний технологічний розвиток суспільства.

З метою розробки і реалізації нового національного курсу в галузі підвищення педагогічної компетентності заохочення

вчителів до роботи у навчальних закладах Великої Британії було створено агентство з підготовки вчителів [6]. В умовах децентралізованої системи управління освітою у Великій Британії удосконаленням професійної компетентності вчителів займаються на всіх рівнях: національному, регіональному та місцевому; розрізняють “внутрішні” та “зовнішні” джерела підвищення кваліфікації вчителів [7]. До внутрішніх джерел належать заходи, які плануються і організовуються школою та безпосередньо вчителем, а до зовнішніх – різноманітні курси в учительських центрах при міських та регіональних управліннях освіти, університетах, вищих педагогічних навчальних закладах, а також проведення консультацій. Щодо ефективності самих курсів післядипломної освіти, то в Англії та Уельсі немає єдиної національної системи оцінювання [7].

Суто національним надбанням англійського досвіду слід вважати так звану “систему підготовки”, до складу якої входять різні недержавні організації, місцеві адміністрації, професійні асоціації, видавництва, що підтримують і сприяють розвитку педагогічної освіти в країні, зокрема, удосконаленню педагогічної компетентності. Так, в Уельсі підтримка програм підвищення післядипломної освіти забезпечується з боку центрального уряду. Виконання програм підвищення фахової компетентності вчителів організовується навчальними закладами, які забезпечують відповідних спеціалістів з місцевих відділів освіти і вищих навчальних закладів, а також незалежних консультантів. Такі навчальні заклади відводять на засвоєння програм підвищення кваліфікації до п’яти днів на рік. Певні фонди виділяють школам кошти на удосконалення післядипломної освіти педагогів й за програмою “Гранти для підтримання освіти та підготовки (GEST)”, яка поєднує у собі як фінансування відповідної підготовки, так й інші форми післядипломної освіти [7].

В Англії та Уельсі система післядипломної освіти працюючих учителів концентрується на двох напрямках: а) удосконалення здобутих умінь і навичок педагогів; б) оволодіння новими знаннями, формування нових умінь і навичок. Вибір методів викладання залежить від мети конкретного курсу післядипломної освіти або перепідготовки, їхня типологія включає як загальноприйняті педагогічні прийоми (наприклад, лекції, групові дискусії і дистанційне навчання), так і спеціальні методи, які можна віднести до окремої методики.

Цікавим для нашої країни є досвід роботи польської післядипломної освіти. У Польщі на удосконалення професійної

компетентності учителя та на завдання системи освіти і вдосконалення впливають демографічні процеси, а також зміни у суспільно-політичній системі [8]. В останні роки у Польщі значно зріс відсоток учителів з вищою освітою. Проте деякі вчителі (а їх близько 80 тисяч) викладають основний предмет не за фахом. У школах працює близько 2 тис. учителів з неповною середньою освітою. На думку багатьох педагогів Польщі, актуальна освіта не забезпечує вчителя достатньою мірою засобами удосконалення професійної компетентності, недостатньо вводить його у процес неперервної самоосвіти у зв'язку з недостатнім використанням методів і технік самостійного навчання та формування внутрішньої мотивації.

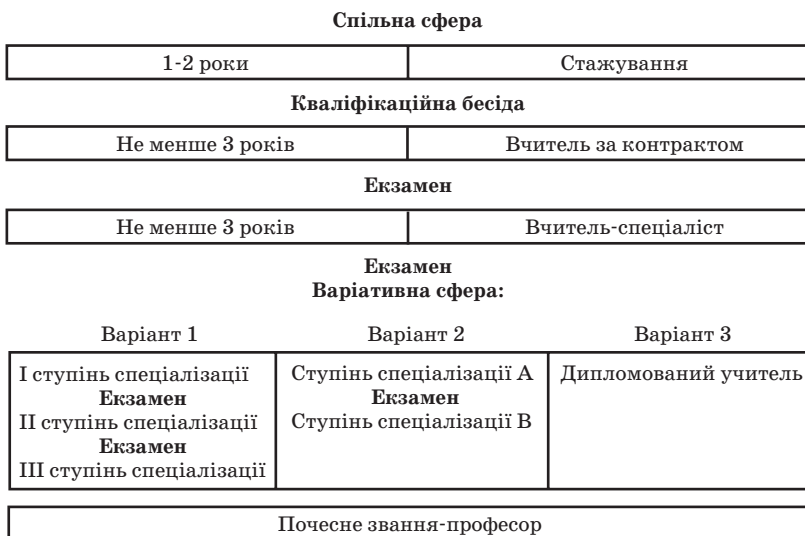
Модель підготовки вчителя у системі університетської освіти Польщі є збідненою щодо педагогічної і психологічної підготовки. Отже, здається, що удосконалення професійної компетентності вчителів має бути удосконалене новими напрямками і освітніми концепціями та керуватися насамперед критично-творчою доктриною освіти. Панує загальне переконання педагогів, керівників освітніх закладів, працівників органів освіти, що саме підготовка у навчальному закладі є найвідповіднішою для оцінки професійної кваліфікації [8;9]. Проте видається необхідним “пом’якшення” категоричності цієї тези, оскільки жодна школа не може дати вчителю освіти, яку можна використовувати на всіх фазах професійного розвитку та саморегуляції без потреби подальшого удосконалення. У традиціях і етиці вчительської професії містяться положення про основний обов’язок, право і привілеї продовжувати процес професіоналізації. Тому працюючий учитель має творчо поновлювати свої знання, ставати щораз компетентнішим у процесі властивої для себе асиміляції спеціальних знань у пристосуванні принципів і методів дидактичної роботи [8].

Щоб уможливити професійне удосконалення, у Польщі було передбачено виконання таких нових функцій:

1. Вчителя-опікуна стажиста (ментора), який буде вводити молодого вчителя у професію.
2. Лідера блокового об’єднання спеціалістів (предметного), який буде організовувати і керувати працею об’єднання та методичною допомогою.
3. Лідера об’єднання вихователів, який буде організовувати і керувати працею вихованців та допомагати і координувати виховну діяльність школи.
4. Лідера ВВВ (внутрішньошкільного вдосконалення кваліфікації вчителів), завданням якого буде координація

вдосконалення, дослідження потреб, пов'язаних з професійним розвитком, та організація деяких форм вдосконалення відповідно до пріоритетів школи [9].

Цілі й умови професійного зростання вчителя наведено на рис. 1.



*Рис. 1. Професійне вдосконалення вчителя в Польщі
(За І. Шемпрух) [9].*

У структурі підготовки вчителів важливим є забезпечення можливостей передачі “вгору” потреб розвитку (вдосконалення) окремих осіб, об’єднань і шкіл та направлення “вниз” широких ініціатив у сфері розвитку, а також відповідні реакції на означені потреби.

Слід зазначити, що вдосконалення кваліфікації вчителів у Польщі на початку ХХІ століття не може характеризуватися ані надмірним практицизмом, ані яскравою однобічністю. Особливо актуальним у такий важливий для освіти час є вдосконалення професійної компетентності вчителів у галузі поширення культури і підготовки особистості до участі у ній. Фундаментом нового мислення є об’єднання ерудиції та індивідуальності вчителя.

Аналіз системи підвищення кваліфікації у Польщі поставив питання, чи готують вчителів до виконання нових функцій і завдань та достатньою мірою допомагають їм у нових освітніх умовах установи професійного вдосконалення. Знавці предмета не виявляють оптимізму щодо цього питання. У процесі освітніх

змін учитель часто практикується інструментально як особа, котра призначена до впровадження зверху запроєктованих рішень [8;9].

Сучасна освітня реформа у Росії обумовлена глибокими соціальними, економічними і політичними зрушеннями, які відбуваються сьогодні у країні. Прогресивна педагогічна наука інтенсивно відновлює гуманістичні традиції національної й світової педагогіки, відкриваючи нові обрії розвитку школи. Цілі, засоби і гарантії незворотності реформи школи – це демократизація освіти, яка передбачає право педагогів на творчість, на власний незалежний стиль, на свободу вибору педагогічних технологій, підручників, методів оцінки тощо; право тих, хто навчається, на вибір школи і продовження освіти.

У формуванні системи професійної компетентності педагогічних кадрів у Росії враховуються прогресивні елементи позитивного досвіду розвинутих країн світу. Провідну роль у розв'язанні проблеми перепідготовки і підвищення кваліфікації вчителя відіграють інститути підвищення кваліфікації. Однак все більшого поширення набувають короткотермінові курси підвищення кваліфікації вчителів. На цих курсах, зазвичай, викладають провідні фахівці у галузі педагогіки і психології. Водночас, відсутність у Росії загальної концепції розвитку системи післядипломної освіти змушує інститути підвищення кваліфікації шукати свої власні шляхи виживання у перехідний період [5].

На підставі систематизації шляхів вирішення проблеми підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у зарубіжних країнах чітко простежується концептуальна стратегія, спрямована на досягнення діалектичного взаємозв'язку, взаємодії та взаємодоповнення умов реалізації основних принципів функціонування сучасної системи фахового вдосконалення педагогів. Реалізація цих принципів має сприяти розвитку складної системи, якою є післядипломна педагогічна освіта

Отже, аналіз досвіду закордонних джерел та вітчизняної теорії і практики свідчить, що з метою удосконалення професійної компетентності вчителів потрібно створювати державні й недержавні заклади, завдання яких реалізовуватимуться як у формі індивідуального порадиництва, так і у групових формах. Так, на досвіді світової практики ми бачимо, що у цій структурі гармонізуються потреби школи з потребами удосконалення професійної компетентності вчителів. Вчитель зобов'язаний постійно підвищувати свою кваліфікацію з правом першості щодо участі в усіх формах професійного удосконалення у вибраній формі. Зовнішнім джерелом мотивації до професійного вдосконалення

через систему підвищення кваліфікації може бути зв'язок ступеня професійної спеціалізації з покращенням матеріального становища вчителя.

У формуванні системи професійної компетентності педагогічних кадрів у нашій державі враховується елемент позитивного досвіду розвинутих країн.

У статті ми приділили увагу країнам Заходу, Японії, Сполученим Штатам Америки та Росії, які накопичили великий досвід відновлення теорії і практики освіти й удосконалення компетентності учителів відповідно до об'єктивних вимог епохи науково-технічної революції. У центрі аналізу досвіду світової практики були сучасні явища і проблеми підготовки й перепідготовки вчителів. Останні три-чотири десятиліття у цих країнах є періодом становлення високотехнологічного постіндустріального суспільства, в якому зумовлені принципово нові вимоги до організації, змісту освіти і пошук їхніх оптимальних рішень.

В основу підвищення кваліфікації педагогічних працівників покладено індивідуально-особистісний підхід, що ґрунтується на принципах децентралізації, свободи вибору навчального закладу, змісту, форм та темпів вдосконалення, матеріального стимулювання. Аналіз досвіду зарубіжних країн у галузі перепідготовки працівників освіти свідчить, що накопичено значний світовий досвід, який має вивчатися та оцінюватися з метою відбору найефективніших доробок для впровадження у національну систему підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

У професійному вдосконаленні вчителя має відбутись істотний поворот: слід змінити позиції вчителя щодо професійної самоосвіти на більш самостійні, творчі й новаторські, щоб підготувати його до виконання педагогічних ролей, освітніх функцій та до передачі нових культурних цінностей в контексті європейської інтеграції і глобалізації світу. Розв'язати ці складні завдання вчителям мають допомогти вищі навчальні заклади та установи перепідготовки педагогічних кадрів, пропонуючи цікаві форми вдосконалення, а також вітчизняні школи з цікавими програмами внутрішньо шкільного вдосконалення.

Пріоритетним вектором і домінантою процесу модернізації системи післядипломної педагогічної освіти має стати створення умов для підвищення фахової компетентності та педагогічної майстерності, що обумовить процес підвищення ефективності та реформаційних процесів в освітній галузі.

Список використаних джерел

1. Вульфсон Б.Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века / Университет Российской академии образования. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 208 с.
2. Исаева Б.В. Система повышения квалификации учителей в Великобритании // Проблемы высшей школы за рубежом. – М.: МГЗПИ, 1990. – С. 42 – 58.
3. Кіщенко Ю. Методи викладання і форми оцінювання у системі підвищення кваліфікації учителів Англії та Уельсу // Неперервна професійна освіта: теорія і практика– 2001. – Вип. 3 – С. 157-167.
4. Кошманова Т.Е. На шляху до новітньої педагогічної освіти (на прикладі університету штату Мічиган, США) / Т.Е. Кошманова. Львів: Вид. центр Львівського нац. ун-ту ім. І. Франка, 2000. – 234 с.
5. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: Монографія. – К.: Вища школа, 1997. – 180 с.
6. Синенко С. Проблеми післядипломної освіти вчителів у країнах Західної Європи // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: Збірник наукових праць: Випуск 4. – К.: Логос, 2001.
7. Синенко С. Організація післядипломної освіти педагогів в Англії і Уельсі // Освіта на Луганщині. – 2001. – №1.
8. Centor M. School of the Future. –USA. 1985. p.113-119; Pachocinski R.Zarys pedagogiki porowna werej.- Warszawa, 1998.
9. Reforma systemu edukacji. Projekt. MEN. – Warszawa, 1998.

The article highlighted the issue of postgraduate education in the world.

Key words: continuing education, professional competence, teachers, continuous education, improvement of skills.

Отримано: 24.12.2009

Особливості розвитку уваги у дітей молодшого шкільного віку з нормальним та порушеним мовленням

Стаття розкриває особливості розвитку процесів уваги у молодших школярів з нормальним та порушеним мовленням, вплив різноманітних функцій уваги на розвиток пізнавальної діяльності учнів.

Ключові слова: увага, процеси уваги, загальний недорозвиток мовлення, нерізко виражений недорозвиток мовлення, фонетичний недорозвиток мовлення, фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення.

В статье раскрываются особенности развития процессов внимания и памяти у младших школьников с нормальной и нарушенной речью, влияние различных функций внимания на развитие познавательной деятельности учеников.

Ключевые слова: внимание, память, процессы памяти, процессы внимания, общее недоразвитие речи, не резко выраженное недоразвитие речи, фонетическое недоразвитие речи, фонетико-фонематическое недоразвитие речи.

У наш час у структурі пізнавальної сфери дитини прийнято виділяти психічні процеси, які забезпечують всебічне формування її особистості, умовно їх можна поділити на три групи: пізнавальні, емоційні, вольові.

Для повноцінного розвитку пізнавальної діяльності дитини необхідна злагоджена, взаємопов'язана між собою робота всіх психічних процесів, а саме: сприймання, відчуттів, уваги, пам'яті, уяви, мислення, мовлення.

У цій структурі психічних явищ процес уваги зацікавлював різні психічні наукові течії. Інтерес багатьох науковців (О.С. Вудворс, С.Л. Рубінштейн, А.Р. Лурія, Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, Н.А. Бернштейн та ін.) з різних наукових сфер до проблеми *процесу уваги* був і залишається дуже великим. Дотепер немає єдиної точки зору у теоретичному осмисленні цього поняття. Увага трактувалась як вибіркове протікання процесу прийому та переробки інформації (О.С. Вудворс), як фактор селективності протікання всіх пізнавальних процесів (С.Л. Рубінштейн), було виділено форми реалізації даного психічного процесу (А.Р. Лурія):

сенсорна, рухова, емоційна, інтелектуальна; окремо розглянуто два рівні уваги: не довільний (з яким дитина народжується) та довільний (де йде процес формування під впливом інших психічних функцій, соціуму та тісний зв'язок з мовленнєвою системою людини) (Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін). Виділено моторну теорію уваги (Т. Рібо, М.М. Ланге), яка надає великого значення зовнішньому вияву уваги. Вчені зазначали, що рух фізіологічно підтримує та підсилює ефект уваги, що змушує органи чуття зосередитись або проігнорувати подані сигнали. Вміння активізувати та спрямовувати рухову увагу розкриває механізми її довільності. Прихильники цієї теорії підкреслювали: якщо усунути рухи, то від уваги нічого не залишиться. Інша теорія пов'язана з поняттям установки (Д.М. Узнадзе), коли великий вплив на процес уваги має попередній досвід людини [3,5].

Відомо, що увага необхідна людині при засвоєнні нових знань, при виконанні як навчальної, так і трудової діяльності. З цього приводу П.Ф. Каптерів зазначав, що уважність є запорукою успіху у розв'язанні проблем у житті та практичній діяльності. К.Д. Ушинський, у свою чергу, поняття уваги порівнював з "єдиними дверми у нашої душі", у які входять до нашої свідомості усі відомості оточуючого навколишнього світу.

Відомий нейропсихолог Е.Д. Хомська, описуючи процес *уваги*, зауважує, що неможна дану когнітивну функцію розглядати у якості самостійного психічного процесу, оскільки увага забезпечує лише динамічне протікання різних психічних діяльностей [6].

А.Р. Лурія завдяки науковим дослідженням, даючи увазі певне поняття – як фактору, що сприяє селективності протікання будь-яких психічних процесів (пізнавальних та афективно-вольових), розділяє його за різними форми:

- сенсорна увага (зорова, слухова, тактильна та ін.);
- рухова увага (залучення моторних процесів, їх свідомість та регуляція);
- емоціональна увага (тісно пов'язана з процесами пам'яті, реакція на яскраве емоціональне забарвлення);
- інтелектуальна увага (залучення мисленнєвої операції та інтелектуальної діяльності).

Л.С. Виготський виділяє два самостійних рівні уваги: первинний (мимовільний) – з яким дитина народжується, та вторинний (довільний) – який формується у процесі становлення всіх психічних функцій та є соціально опосередкованим типом уваги.

У своїх працях про "розумові дії" науковці (П.Я. Гальперін, Н.А. Бернштейн та ін.), вивчаючи формування довільної уваги у

дитини та механізми регуляції довільних рухів і дій, зазначають, що процес уваги тісно пов'язаний з мовними стимулами або з її мовною системою [6]. Також увага розглядалась як функція психічного контролю за змістом дій людини.

Вивчаючи природу уваги, необхідно зазначити, що вона породжується у процесі взаємодії людини із зовнішнім світом, при цьому складаються співвідношення мозкових процесів, що лежать в основі вибіркового характеру її психічної діяльності (Г.С. Костюк).

Відповідні предмети та явища зовнішнього світу людини діють на її мозок, викликаючи "приспосувальні рухові реакції" (І.М. Сеченов) або орієнтувальні рефлекси (І.П. Павлов). На початку дані рефлекси викликаються сильними подразниками (яскравим світлом, різкими звуками тощо). У процесі розвитку для виникнення рефлексорного стимулу вже не потрібні домінуючі сигнали, достатніми будуть і незначні або слабкі подразнення, які для людини будуть мати сигнальне значення. Рефлексорні орієнтування тісно взаємопов'язані з аналізаторними системами, які у своїй активації викликають певні сигнали, які були пов'язані з тим чи іншим предметом чи явищем. Завдяки цьому процесу починає змінюватись перебіг мозкових процесів у корі великих півкуль, утворюється осередок оптимального збудження, пов'язаного з даним подразником, що викликає гальмування в суміжних ділянках кори головного мозку. І.П. Павловим зазначено, що процес збудження в одному місці мозку більшою або меншою мірою індукує гальмівний стан в інших його ділянках. Завдяки цьому імпульси, які доходять до осередку оптимального збудження, відображаються людиною, а ті імпульси, які потрапляють у зону гальмування, не помічаються [3].

Підтримуючи думку осередку оптимального збудження, О.О. Ухтомський запропонував визначати домінанту уваги, при якій осередок домінантного збудження підпорядковує собі всі побічні імпульси, що доходять до головного мозку. Це проявляється у більшій зосередженості уваги на конкретній дії, що виконується. Якщо є побічні дії з боку, наприклад, при читанні книжки – шум, музика, стук, то даний негатив може ще більше посилювати направленість уваги на читання.

У процесі вивчення концепції уваги науковцями (М.Ф. Добринін, Є.О. Мілерян, Ф.Н. Гоноволін, І.В. Страхов, та ін.) виділяється теорія взаємодії свідомості та діяльності особистості. На їхню думку, увага постійно підтримується діяльністю, забезпечуючи організацію та регуляцію психічної діяльності, чіткості, ясності сприйняття, об'єктивної дійсності.

Відповідно, осередок оптимального або домінантного збудження залежить від потреб організму, від слідів минулих вражень та наявних у людини систем тимчасових нервових зв'язків.

Отже, *увага* – психофізична функція, яка забезпечує процеси виховання та навчання. Увага підвищує рівень активації кори великих півкуль, її формують різні структури головного мозку, до яких належать: генералізована активація кори великих півкуль (ретиккулярна формація середнього мозку), яка викликає процес не довільної уваги; локальна активація (лімбічна система і вищий кірковий центр регуляції та контролю – лобової області), яка здійснює довільну увагу.

До основних функцій уваги належать:

- активація чи гальмування у необхідний момент психічних або фізіологічних процесів;
- цілеспрямований та організований відбір отриманої інформації;
- забезпечення тривалої зосередженості психічної активності на певному виді діяльності чи об'єкті [4].

У залежності від активності співвідношення зовнішніх і внутрішніх умов, увага поділяється на мимовільну, довільну та післядовільну. *Мимовільна увага* складається у процесі взаємодії людини із середовищем поза її свідомого наміру. Начальне її виникнення базується на безумовнорефлекторних явищах, які були викликані під впливом тих чи інших зовнішніх агентів. Мимовільний вид уваги є генетично первісним ступенем уваги, завдяки їй виникає *довільна увага*, яка свідомо спрямовується і регулюється особистістю. У психології даний вид уваги прийнято вважати вольовою увагою, яка ставить перед собою певні цілі і за допомогою спеціальних засобів скеровує та підтримує увагу до об'єктів, пов'язаних з цими цілями. Довільна увага на відміну від мимовільної рахується активним видом, що виникла історично у процесі праці та спілкування людини. Як зазначає К.Д. Ушинський, Ю.Л. Трофімов, Г.С. Костюк та інші, необхідною умовою довільної уваги є оволодіння мовою, за допомогою якої усвідомлюється мета, виникає свідомий намір особистості бути уважнішим, забезпечувати контроль за своїми діями [3, 5].

Мимовільна та довільна уваги тісно пов'язані між собою, і в процесі їх взаємодії виникає *післядовільна увага*. Даний вид уваги характеризується відповідним надзусиллям, яке виникає внаслідок усвідомленої потреби виконати заплановані дії. На початку виникають труднощі у сприйнятті діяльності, потім починається перехід до зацікавленості самим змістом діяльності.

У залежності від характерних дій людини увага поділяється на *зовнішню* та *внутрішню*. *Зовнішня увага* спостерігається у зовнішніх діях людини. Вона виявляється у сприйманні предметів та явищ, що постійно оточують людину. Дана форма уваги поділяється на перцептивну, або сенсорну (зорову, слухову), та моторну (рухову), які можуть приймати вид мимовільної або довільної уваги.

Внутрішньою увагою називають ту її форму, яка має місце у внутрішніх діях людини. Це може бути розв'язування задач подумки, обдумування різних важливих питань, задач, пригадування, спостереження тощо. Генетично внутрішня увага виникає пізніше, ніж зовнішня. Вона також у процесі обдумування певних дій може приймати вид мимовільної або довільної уваги.

У загальній психології розрізняють різні властивості уваги, які історично сформувалися в особистісному розвитку людини: концентрація, стійкість, переключення, розподіл та об'єм.

Концентрація уваги, маючи певну інтенсивність, характеризується зосередженістю на конкретному об'єкті психічної діяльності. Відповідна властивість уваги має свою спрямованість та продуктивність зосередження на обраному виді діяльності. При цьому, чим сильніше зосередження, тим менший вплив мають побічні подразники. Дане гальмування пояснюється концентрацією збудження в обмежених ділянках кори головного мозку (І.П. Павлов).

Стійкість уваги відмічають в її тривалості та зосередженості на певному предметі або об'єкті, вона залежить від сили нервових процесів, характеру діяльності, ставлення до справи та ін. У період, коли певний вид діяльності має зацікавлений характер, стійкість уваги посилюється, стає цілеспрямовою.

Чим менш стійка увага, тим частіше це призводить до відволікання, яке несе за собою зниження як пізнавальної, так і продуктивної діяльності. Перехід від стійкості до відволікання веде до коливання уваги, що виявляється в сенсорних формах. На характер коливань впливають особливості нервової системи людини, умови, напруження та тривалість діяльності. Це призводить до виснаження кіркових центрів та гальмування внаслідок динаміки процесів іррадіації й концентрації негативної індукції. Наукові спостереження зазначають, що коливання уваги через 15-20 хв. призводять до мимовільного відволікання її від об'єкта, хоча у нормі вони мають відбуватися через кожні кілька секунд (2-5 с.). Л.Ю. Трофімов зазначає, що мимовільно відволікати увагу можуть різкі та сильні зовнішні подразники,

раптові й динамічні зміни реагентів, емоційно діючі фактори. Лише за допомогою певних корекційних вправ можна покращити стійкість уваги у не зовсім сприятливих умовах.

У процесі довільного перенесення та спрямованості уваги з одного об'єкта на інший відбувається її *переключення*. Саме свідомий характер і відрізняє відволікання уваги від її переключення. Її фізіологічною основою є переміщення рухливого осередку оптимального збудження. Завдяки даній операції протягом секунди увагу можна перевести з одного на інший об'єкт 3-4 рази. Переключення уваги є важливою особливістю людини, за допомогою її можна швидко здійснювати не один вид діяльності [5].

Велика кількість складних видів діяльності вимагає від людини одночасного їх виконання. У цьому випадку виникає *розподіл уваги*, що допомагає людині одночасно утримувати в зоні уваги кілька об'єктів та виконувати одночасно, декілька видів діяльності. Уміння розподіляти увагу виробляється на практиці та при достатньому володінні певними видами діяльності. В даному випадку основна діяльність припадає на нервові центри, що перебувають у стані оптимального збудження, тоді як додаткові види діяльності забезпечуються напівзагальмованими нервовими центрами.

Проте, як зазначають науковці (Л.Ю. Трофімов, Г.С. Костюк та інші), неможливо розподілити увагу в межах одного аналізатора: слухати уважно дві промови, слухати і читати. Якщо одна з діяльностей вимагає концентрації уваги, то її розподіл стає неможливим.

Визначаючи *обсяг уваги*, треба зазначити, що даний процес вираховується за кількістю охоплених увагою об'єктів у відповідний відрізок часу. У нормі людина на тахістоскопі у експериментальному дослідженні уваги досягає результату за 0,1с, при цьому сприймає 4-6 об'єктів, не пов'язаних між собою. Обсяг уваги тісно пов'язаний та взаємозалежний з концентрацією уваги. У даному випадку концентрація уваги характеризується ступенем звуженості свідомості людини, а обсяг, навпаки, – її розширенням.

Також існує тісний зв'язок уваги з іншими психічними процесами, наприклад увага, активізуючи визначені області кори великих півкуль, оптимізує сприйняття (створює умови для включення) і сама здійснюється на основі аналізу та обробки всієї інформації яка поступає у головний мозок людини.

Порушення уваги пов'язують з пошкодженням відповідних структур мозку, що призводить до ослаблення уваги, зменшення

її об'єму, порушення концентрації та ін. Е.Д. Хомська описує два типи порушення уваги: *модально-специфічне*, яке проявляється тільки в одній сфері (по відношенню стимулів модальності) і характеризується ігноруванням тих чи інших стимулів. Але це не має ніякого відношення до порушення як гностичних (сприйняття), так і інтелектуальних функцій. Їх порушення виникає у результаті пошкодження певних ділянок кори головного мозку, які відповідають за аналізаторну діяльність людини. Вона виділяє зорову, слухову, тактильну, рухову неувагу. *Модально-неспецифічне* порушення уваги розповсюджується на всі форми та рівні уваги. Хворий не може зосередитись на стимулах різної модальності (зорової, слухової, рухової та ін.).

Отже, аналіз психофізіологічних порушень уваги при пошкодженні різних відділів головного мозку вказує на різні фізіологічні механізми мимовільних та довільних форм уваги.

У процесі навчальної діяльності дітей завдяки увазі створюються тимчасові нервові зв'язки в корі великих півкуль, які складають необхідну основу для засвоєння нових знань, умінь та навичок. Тому увагу в учнів необхідно викликати, підтримувати та виховувати.

У початкових класах увага в учнів не завжди відрізняється своєю стійкістю. Діти, емоційно збуджуючись, що пов'язано з віковими особливостями вищої нервової діяльності, ще не можуть повноцінно зосереджуватись на головному, відокремлювати істотне від другорядного в оповіданні, у реченні, картині. Г.О. Люблінська виділяє причини неуважності дітей, які заважають їх навчальному процесу: перевтома, порушення правильного дихання, недостатня розумова активність, неправильне виховання, негнучка увага для переключення. У свою чергу Г.С. Костюк запевняє, що молодшим школярам набагато легше зосередитись на конкретних навчальних заняттях, які підкріплені різними засобами наочності. Науковець також вказує, що учням важко підтримувати спрямованість уваги при несприятливих умовах роботи. Але, якщо дане заняття або вид діяльності змогли їх зацікавити, то увага набуває в них стійкого характеру.

Порушення мовленнєвої діяльності відповідно відбивається на процесі уваги у дітей з вадами мовлення (О.В. Трошин, Е.В. Жуліна, О.Н. Усанова, Ю.Ф. Гаркуш), що характеризується її нестійкістю та низьким рівнем довільної уваги (дітям важко виконувати завдання за словесними інструкціями), який порушує структуру діяльності, відмічається складність у плануванні своїх дій, також страждає аналіз та синтез поступаючої інформації,

спостерігається велика кількість помилок при диференціації кольорів, форм, розташуванні фігур тощо [4].

У дітей із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) (А.Я. Ястребова, Л.Ф. Спирова, Т.П. Бесонова, А.С. Винокур, Н.С. Жукова, О.М. Мастюкова, Т.Б. Філічова та інші) спостерігається недостатня стійкість уваги, обмеженість у можливостях її розподілу, часто виявляються несформованими або частково порушеними всі види контролю за діяльністю (*попереджувочий* – розкриває аналіз умови завдань, *поточний* – процес виконання завдань, *подальший* – за результатом). Розподіл уваги між мовленням та практичною діяльністю викликає у таких дітей відповідні труднощі при виконанні поставлених завдань.

Є.С. Алмазова відмічає, що діти з ринолалією мають розгалужену не стійку увагу, під час шкільних навчальних занять у них відмічається зниження працездатності і продуктивності [1].

У дітей із заїканням відзначають знижену пізнавальну активність, у них спостерігається погана концентрація уваги (Р.Юрова, А. Кузьміна), вони гірше виконують ті діяльність, які потребують високого рівня автоматизації (К.П. Беккер, А.В. Ястребова). У них відмічається знижений процес довільної уваги, що вказує на ступінь порушення власного мовномоторного компоненту, оскільки відбувається тісний зв'язок між ступенем порушення уваги та важкістю мовленнєвого порушення (В.А. Калягин Э.М. Кулиев; М.И. Мерлис та ін.) [2].

Науковці (О.Л. Жильцова, А.С. Винокур, Л.С. Волокова та ін.) у своїх дослідженнях доходять висновку, що діти з ФНМ мають різну реакцію на мовленнєву недостатність, і тому психічний недорозвиток у них проявляється по-різному: в одних відмічається пасивність, недостатньо нестійка увага, що спричиняє відставання й інших психічних процесів (сприймання, пам'яті, мислення), а інші, працюючи над власними недоліками, намагаються розвиватися на рівні зі своїми однолітками.

Дослідження, проведені Г.А. Каше, Т.Б. Філічовою, Г.В. Чірконою, свідчать, що у дітей з ФНМ переважає швидке виснаження, відволікання, зниження рівня стійкості та переключення уваги, все це залежить від недостатньої рухливості основних нервових процесів у корі великих півкуль та від індивідуальних відмінностей дітей: особливостей темпераменту, стилю виховання.

Р.І. Мартинова у своїх дослідженнях відмічає, що при відносно збереженій увазі до свого мовлення, у деяких дітей-дислаліків спостерігається втомлюваність, виснажливість та відволікаємість, але в цілому ці діти оптимістично налаштовані на отримання

позитивних результатів. У більшості дітей-дизартриків відмічалася збільшена втомлюваність при будь-якому розумовому навантаженні, що призводить до нестійкості уваги, відволікання та забування [4].

Отже, у дітей з мовленнєвими порушеннями, на відміну від дітей у нормі, спостерігається знижений рівень пізнавальної діяльності, який включає у себе один з основних компонентів – психічний процес уваги (Таблиця 1).

Таблиця 1

Порівняльна характеристика властивостей та видів уваги у дітей з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком

Види та властивості уваги		Основні характеристики уваги у нормі	Основні характеристики уваги у дітей з ПМР
Види уваги	Мимовільна увага	Мимовільність, легкість виникнення і переключення уваги	Мимовільність відрізняється за своїми особливостями подразників (силою, контрастом, новизною та ін.)
	Довільна увага	Направлена цілеспрямованість на виконання певних завдань, вимагає вольових зусиль, утомлює	Низький рівень показників довільної уваги виражається у складностях планування своїх дій
	Післядовільна	Домінанта, яка характеризує зацікавленість, що виникла у процесі діяльності	Виникають труднощі у сприйнятті діяльності
Властивості уваги	Концентрація уваги	Відповідна зосередженість на конкретному об'єкті психічної діяльності	Концентрація уваги страждає в умовах словесної інструкції
	Стійкість уваги	Тривалість та зосередженість на певному предметі, об'єкті або виді діяльності, що має зацікавлений характер	Часте відволікання від виконання завдань
	Переключення уваги	Діти можуть швидко здійснювати декілька видів діяльності	Немає здатності швидко переключатись від одного завдання інше
	Розподіл уваги	Одночасно можуть утримувати в зоні уваги кілька об'єктів	Труднощі при розподілі між мовленням та практичною діяльністю
	Обсяг уваги	При дослідженні дитиною правильно відтворюється максимальна кількість точок	Низький рівень обсягу уваги

Аналіз науково-теоретичних досліджень вказує, що у молодших школярів з ПМР спостерігається значно низький рівень уваги, який виявляється у слабкій концентрації при виконанні завдань зі словесною інструкцією; зниженій стійкості уваги у

процесі виконання певних завдань та робіт; труднощах при розподілі уваги між мовленням та практичною діяльністю; порушеннях всіх видів контролю за своєю діяльністю; частому відволіканню при виконанні запланованих завдань. Дані недоліки, на думку науковців (О.Н. Усавнова, Ю.Ф. Гаркуша), при тяжких порушеннях мовлення можуть призвести до несформованості або порушення структури діяльності молодших школярів.

Отже, у дітей з порушеним мовленнєвим розвитком, порівняно з їх однолітками без мовних вад, значно знижені різні властивості уваги – розподіл, об'єм, концентрація, стійкість, переключення, що характеризується різною специфікою мовних розладів.

Список використаних джерел

1. Алмазова Е.С. Логопедическая работа по восстановлению голоса у детей. – М.: Просвещение, 1973. – 151с.
1. Калягин В. А., Овчинникова Т.С. Психология лиц с нарушениями речи. — СПб.: КАРО, 2007. – 544 с.
2. Костюк Г.С. Психологія. – К.: Радянська школа, 1968. – 572 с.
3. Логопсихология: Учебное пособие / О.В. Трошин, Е.В. Жулина. – М.: Сфера, 2005. – 256 с.
4. Психологія: Підручник /Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін.; за ред. Ю.Л. Трофімова. – 3-те вид., стереотип. – К.: Либідь, 2001. – 560 с.
5. Хомская Е.Д. Нейропсихология: 4-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 496 с.

The article exposes the features of development of processes of attention of memory at junior schoolboys with the normal and broken broadcasting, influence of the varied functions of attention on development of cognitive activity of students.

Key words: attention, memory, processes of memory, processes of attention, common escalation of broadcasting, not sharply expressed escalation of broadcasting, phonetic escalation of broadcasting, phonetic -phoneme escalation of broadcasting.

Отримано: 28.12.2009

Психологічна характеристика творчої діяльності в сучасних умовах

У статті висвітлюється проблема творчості, аналізуються особливості та характеристики творчої діяльності. Представлені різні підходи, визначення та концепції творчості у сучасній психології.

Ключові слова: психологія творчості, творча діяльність, структура творчості.

В статье освещается проблема творчества, анализируются особенности и характеристики творческой деятельности. Представлены различные подходы, определения и концепции творчества в современной психологии.

Ключевые слова: психология творчества, творческая деятельность, структура творчества.

Зазвичай свої нагальні проблеми людство вирішує завдяки геніям та талантам. Саме тому однією з найголовніших для суспільства на сьогодні є проблема розвитку творчих здібностей людини, а у зв'язку з цим, і дослідження феномена у творчості, особливостей творчої діяльності, її специфіки та особливостей прояву.

Творча діяльність – одне з найбільш цікавих, складних і найменше вивчених психічних явищ. Творчість є потребою людини, що забезпечує її адаптацію у середовищі, а також прогрес, еволюцію самого середовища, суспільства. Творча діяльність – це не лише відкриття в певній галузі науки, художні досягнення, створення чогось нового, це – народження нових цілей, планів, критеріїв аналізу, оцінок. Їх формування й функціонування включено в структуру розумової чи інших видів діяльності. Творчості вимагає повсякденне життя, з його малими і великими потребами. Для людини вирішення їх є особистісно творчим, і суб'єктивно вона переживає їх як відкриття, як створення оригінального продукту, як новий підхід до відомого.

Як складне та багатогранне явище, творчість, неможливо охарактеризувати однозначно, саме тому й існує ряд підходів та визначень, що є результатом різних методологічних установок, різних точок зору і, як наслідок, різного розуміння, а інколи навіть і протилежних уявлень. Це пов'язано з існуванням містичних

витоків, що стали традиційними у вивченні творчості й суперечили науковому підходу; прагматичним підходом до творчості; другорядністю проблеми творчості відносно центральних завдань психології в цілому; монодисциплінарним підходом до творчості, що призводив до звуженого, неперспективного бачення творчості. Головною ж причиною недостатньої уваги до проблеми творчості сьогодні є нечіткість визначення критеріїв творчості, відсутність методик для її діагностики, складність вивчення в умовах експериментального контролю. Проблема у визначенні поняття “творчість” пов’язана, в першу чергу, з відсутністю його безпосереднього операційного, психологічного наповнення; цим можна пояснити використання до цього часу визначення творчості тільки за її продуктом – створенням нового.

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

Актуальними проблемами вивчення творчості сьогодні є вивчення способів творчої діяльності, стадіальності творчого процесу, а також його динаміки та психологічних особливостей розвитку. Важливим є також вивчення творчого результату у різних сферах творчості, на різних стадіях творчого процесу, що допомагає зрозуміти психологічний механізм та проаналізувати продуктивність творчості.

Дослідження психології творчості з’явилися в кінці XIX – на початку XX століття на основі теорії творчості. Започаткували дослідження проблем творчості Т.Рібо та П.К.Енгельмейер. Пізніше С.О.Грузенберг зробив одну з перших спроб дійти певного синтезу різних напрямків у дослідженні творчості. В цілому ж на початковому етапі розвитку психології творчості переважали теоретичні дослідження художньої та науково-філософської творчості. Остання розглядалась як яскраво виражений прояв свободи людського духу, який дуже важко або взагалі неможливо науково вивчати, на який не здатна впливати свідомо діяльність людини.

Наукове вивчення творчості актуалізував стрімкий розвиток виробництва на початку XX ст. З’явилися дослідження наукової

творчості як однієї з центральних проблем наукознавства, що мали практичні завдання нарощування творчого потенціалу, зокрема, комплексні розробки потєбністів, відомих ще як Харківська школа (О.М.Веселовський, Д.Н.Овсянко-Куликовський, О.О.Потебня та ін.). У центрі досліджень творчості цього періоду – природа творчості, механізми творчого процесу, методи його дослідження. Головна роль у творчому процесі відводилась інтуїції як кульмінаційному моменту творчого процесу, що прихований у підсвідомості.

У 20-ті роки ХХ століття до проблеми природи творчості звертається В.М.Бехтерев і розглядає цю проблему з позиції рефлексології. Творчий процес, на його думку, опосередкований певним подразником, який В.М.Бехтерев характеризує як творчу проблему, творчу ситуацію, та є реакцією на цей подразник.

Новий етап – 30-ті роки – знаменується запереченням фактів інтуїції та ролі підсвідомого. Роботи С.Л.Рубінштейна сприяли формуванню уявлень про творчий процес як результат свідомої діяльності суб'єкта. На відміну від попередників, С.Л.Рубінштейн показав, що свідомість не повторює структуру діяльності, а включається в неї, вона відкрита для нових впливів соціального – через діяльність індивіду.

У 60-ті роки ХХ століття з'являються перші праці учених Я.О.Пономарьова, А.В.Брушлинського, О.К.Тихомирова, М.Г.Ярошевського, Б.М.Кедрова, О.М.Матюшкіна, в яких всебічно на науково-експериментальній основі досліджуються творчі процеси. Особливу лепту у розвиток феноменології творчості вносить Я.О.Пономарьов. Беручи за основу у трактуванні психологічного механізму творчості системно-структурний принцип, Я.О.Пономарьов інтегрує в ньому два методологічні регулятиви наукового пізнання: системність і принцип розвитку.

Останні десятиліття ХХ століття були найбільш плідними для розвитку психології творчості. Потреба управління наукою і творчістю в інтересах виробництва сприяли виникненню певною мірою автономного напрямку в сфері психології творчості, який був пов'язаний з дослідженням технічної творчості. Це були роботи американського психолога Д.Росмана та радянського вченого П.М.Якобсона, присвячені аналізу винахідницької діяльності. Пізніше технічну творчість досліджували Г.С.Альтшуллер, С.М.Василевський, Т.В.Кудрявцев, Є.О.Мілерян та інші. Варто зазначити, що серед усіх видів творчості (наукова, літературна, технічна, музична, образотворча, ігрова, побутова, комунікативна та ін.) питання наукової, технічної та літературно-художньої творчості розкрито у психології найкраще.

У дослідженнях загальнопсихологічного і концептуального спрямування (С.Л.Рубінштейн, К.Дункер, Д.Б.Богоявленська, Я.О.Пономарьов, О.К.Тихомиров та ін.) має місце вивчення методологічних засад психології творчості, її закономірностей і механізмів творчої діяльності. Експериментально-емпіричні дослідження творчості диференціально-психологічного типу орієнтовані на виявлення і опис особистісних характеристик і здібностей до творчої діяльності. Мають місце дослідження на предмет організації, управління колективною творчістю (М.Г.Ярошевський), психологічних особливостей творчості в навчанні і вихованні (В.В.Давидов, О.М.Матюшкін, Я.О.Пономарьов) тощо. У працях В.А.Роменця висвітлюється вчення про природу й механізми творчості людини, що охоплює три складові: загальну, генетичну, прикладну психологію творчості. Дослідник вирішує питання про психологічний механізм творчості, яким вважає трансдукцію – перехід із суб'єктивно-психічної системи (від задуму) до матеріально-речової (втілення у певному предметі задуму). У генетичній психології творчості В.А.Роменець розробляє модель розгортання творчих можливостей людини від раннього дитинства до переходу у стан зрілої особистості. Прикладна психологія творчості, на його думку, покликана вирішувати проблеми конкретної людини, надавати допомогу щодо того, як слід діяти, щоб виявити свій творчий потенціал найповніше, як розвинути свої творчі здібності. Теорія творчості В.В.Клименка розкриває механізм творчості в єдності основних функцій психіки: відображувальної, проектувальної та матеріалізуючої (опредметнюючої). Виступаючи в єдності, вони обумовлюють появу відкриттів, винаходів, художніх образів. Слід відмітити, що В.В.Клименко також була досконало досліджена структура механізму творчості та її онтогенетичний розвиток [1].

Проте до теперішнього часу не визначено єдиного психологічного критерію творчої діяльності. Один з найбільш поширених критеріїв пов'язує творчу діяльність з появою психічних новоутворень: тим загальним, що властиво всім продуктивним процесам (перцептивних образів – за В.П.Зінченко, знань – за В.В.Давидовим, цілей і мотивів – за О.М.Леонтьєвим і О.К.Тихоновим, способів дій – за Я.О.Пономарьовим, пізнавальної мотивації – за О.М.Матюшкіним). Інші дослідники розглядають творчість як особистісний інтегративний показник, виділяючи при цьому різні підстави: емоції як основу для породження нових ідей (В.Д.Шадріков); інтелектуальну активність, пов'язану з виходом за межі заданого (Д.Б.Богоявленська); естетичне ставлення до світу (О.О.Мелік-Пашаєв) та ін.

Та все ж значимим є те, що психологічна наука показала фундаментальне значення діяльнісного підходу до формування творчості (Д.Б.Богоявленська, А.В.Брушлінський, Л.С.Виготський, В.В.Давидов, О.В.Запорожець, О.М.Леонтьєв, М.М.Поддьяков, Я.О.Пономарьов, В.А.Роменець, С.Л.Рубінштейн та ін.). Розробляючи проблематику творчості в рамках діяльнісного підходу, О.М.Леонтьєв вважав власне творчістю знаходження адекватного принципу або способу вирішення проблеми, завдання. Згідно положення Т.В.Кудрявцева, творчість є взаємодією суб'єкта з об'єктом, яка виступає у вигляді суперечності. О.К.Тихомиров, розглядаючи творчість з позицій психологічної теорії неалгоритмічних процесів, стверджує, що творчість лише частково піддається формалізації й відрізняється рядом ознак: вона включає не тільки правила та операції її реалізації, а й своєрідні структурні одиниці (потреби, мотиви, установки, цілі та ін.); нові структурні утворення з'являються у процесі вирішення проблеми; між ними формуються нові зв'язки. Творчість розглядається вченими як людська діяльність вищого рівня у процесі пізнання і перетворення оточуючого природного і соціального світу, в результаті чого змінюється й сама людина (форми і способи її мислення, особистісні якості): вона стає творчою особистістю.

З іншого боку, І.П.Калошина характеризує творчість як діяльність, що спрямована на вирішення завдань, для яких характерна відсутність в предметній області або тільки у суб'єкта не тільки способу розв'язання, але, головне, предметно-специфічних знань, необхідних для його розробки, – постулатів, аксіом, теорем, законів і т.п.

Аналізуючи творчу діяльність як систему, у її загальній структурі можна виділити декілька підсистем. Це процес творчої діяльності, продукт творчої діяльності, особистість творця, середовище та умови, в яких протікає творчість. В свою чергу, в кожній із названих підсистем можна виділити основні її складові. Так, наприклад, процес діяльності може мати такі складові, як постановка задачі, формування задуму, реалізація задуму; особистість творця характеризується здібностями, особливостями розуму, темпераментом, віком, характером тощо; середовище і умови представляють собою фізичне оточення, колектив, стимулятор і бар'єри в творчій діяльності і та ін.

Складність механізму, структури творчості підтверджується існуванням великої кількості концепцій творчості. Так, лейтмотивом досліджень проблем творчості, творчого мислення у вітчизняній психології стала думка С.Л.Рубінштейна про те, що

мислення починається в проблемній ситуації. Ознакою появи проблемної ситуації є виникнення труднощів у досягненні цілі. Проблема ситуація є особливого роду відношенням між особистістю й об'єктивною реальністю, стан неврівноваженості, обурення функціонуючої системи "суб'єкт – об'єкт". Вирішення цього протиріччя вимагає створення або нових речей, або якісно нових способів дії. Але створення нового і є творчість.

В основі творчості завжди лежить непристосованість, з якої виникають потреби, прагнення або бажання. "Кожна потреба, – говорить Т.Рібо, – прагнення або бажання окремо або ж разом з декількома іншими можуть служити імпульсом до творчості" [1, с.22]. На ту обставину, що творчість потрібна людині не лише для написання романів та картин, побудови наукових гіпотез тощо, але й для того, щоб виживати, прямо звернув увагу Б.Ф.Ломов. А.Ф.Лазурський, що виділяв рівні пристосування особистості до середовища, визначав ознакою творчості, таланту уміння продукувати нові ідеї. Творча людина, у його розумінні, найкраще адаптується й прагне переробити зовнішнє середовище відповідно до своїх потреб та інтересів. На думку І.Я.Лернера, процес творчої діяльності, який є найвищим виявом пізнавальної самостійності, можливий за умов взаємодії знань, умінь, певного досвіду творчої діяльності та позитивних мотивів пізнання. Прогресивна динаміка цієї взаємодії сприяє подальшому розвитку знань, умінь та навичок творчої діяльності [7].

К.К.Платонов визначав творчість як мислення у його найвищій формі, що виходить за межі необхідного для розв'язання завдання вже відомими способами. А.В.Брушлінський висував гіпотезу, про те, що сучасне має зворотній вплив на ті знання, які накопичені раніше, чим більший цей вплив, тим вищий рівень творчого процесу. Те нове, що відкриває дослідник, знаходиться у певній системі відносин, яка пов'язує його з уже відомим у цій проблемі [1].

Отже, творчість як процес суб'єктивного відкриття нового й становлення психічних новоутворень здійснюється як семантичний процес становлення нових форм психічної саморегуляції дії, нових психічних образів, систем, зв'язків, властивостей особистості (здібностей і т.п.), опосередкований новою ціллю й новими умовами дії.

Варті уваги й дослідження проблеми творчості, творчого мислення зарубіжними психологами (К.Дункер, М.Вейтгаймер, Д.Гілфорд, В.Келлер, К.Коффка, А.Маслоу та ін.). Е.П.Торренс та Дж. Гілфорд запропонували стандартизовані інструменти, які

вимірюють творчі здібності, ставши головними ідеологами “психометричного” підходу у вивченні психології творчості. А.Маслоу першим наголосив, що творчість є найбільш універсальною функцією людини, яка веде до всіх форм самовираження та є важливою складовою процесу самоактуалізації. З точки зору гуманістичної психології, сама сутність людини постійно рухає її у напрямку особистісного росту, творчості й самодостатності.

Вивчаючи психологію творчості, важливо аналізувати творчий потенціал, що є внутрішньою передумовою розвитку творчості, ядром творчої обдарованості. Творчий потенціал пов’язаний зі здатністю ставити і вирішувати суспільно значущі проблеми, його структура включає: 1) можливості, які ще не перейшли в здібності; 2) можливості, що активізують реалізацію здібностей; 3) стиль творчої діяльності, зокрема:

- задатки, схильності, які проявляються в підвищеній чутливості, заданій вибірковості, уподобаннях, а також у динамічності психологічних процесів;
- інтереси, їх спрямованість, частота та систематичність проявів, домінування пізнавальних інтересів;
- допитливість, прагнення до створення нового, схильність до розв’язку та пошуку проблем;
- швидкість засвоєння нової інформації, створення асоціативних масивів, схильність до постійних порівнянь, вироблення еталонів для наступного відбору інформації;
- прояви загального інтелекту – розуміння, швидкість оцінок, вибору шляхів розв’язку, адекватність дій;
- емоційна забарвленість процесів пізнання;
- емоційне ставлення, вплив почуттів на процес суб’єктивного оцінювання;
- наполегливість, цілеспрямованість, рішучість, працьовитість, систематичність у роботі, сміливість прийняття рішень;
- креативність – вміння комбінувати, знаходити аналоги, реконструювати, схильність до заміни варіантів, економичність розв’язків, раціональне використання засобів, часу тощо;
- інтуїтивізм – здатність до швидких оцінок, рішень, прогнозів;
- схильність до побудови особистісних стратегій і тактик при розв’язанні загальних і спеціальних нових проблем, задач, пошук виходу із складних, нестандартних ситуацій тощо [6, с.16].

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

Сучасний стан дослідження творчості можна розглядати як процес зближення двох підходів: особистісного – дослідження суб'єкта творчої діяльності, його потреб, мотивів, знань, умінь, навичок, властивостей, самосвідомості, емоцій, почуттів та процесуального – дослідження фаз, стадій, етапів та результатів перетворення предмета творчості (Д.Б.Богоявленська, Л.С.Виготський, В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін, Г.С.Костюк, О.М.Матюшкін, В.С.Мерлін, В.О.Моляко, В.В.Рибалка, М.О.Холодна, В.С.Юркевич та ін.).

Згідно з процесуально-діяльнісною парадигмою Д.Б.Богоявленської творчість передбачає співпадання мотиву й цілі, тобто захопленість самим предметом, діяльністю. Діяльність не призупиняється навіть тоді, коли виконане вихідне завдання, реалізована першочергова ціль. “У цій здатності – не гаснути в отриманій відповіді, – пише Д.Б.Богоявленська, – а загоратися в новому питанні, криється таємниця вищих форм творчості, здатність бачити в питанні дещо нове, таке, що не бачать інші” [2, с.61]. У результаті – новий продукт діяльності значно перевищує першочерговий задум. В цьому випадку можна говорити про те, що мав місце розвиток діяльності за ініціативою самої особистості (саморозвиток діяльності), що є ознакою творчості.

Д.Б.Богоявленська зазначає, що творчість – це таємниця, народження нової ідеї – загадка навіть для самого творця, а також готовність до пізнання за рамками вимог заданої ситуації, – тобто здатність до розвитку діяльності. Вона виділяє три якісних типи прояву розвитку діяльності, що мають вертикальну ієрархію:

- стимульно-продуктивний – (діяльність може мати продуктивний характер, але це щоразу визначається дією якого-небудь зовнішнього стимулу). Вищі прояви на цьому рівні відображають високий ступінь розвитку розумових здібностей;
- евристичний – діяльність набуває творчого характеру. Кожна знайдена закономірність переживається самим суб'єктом діяльності як відкриття, творча знахідка;
- креативний – самостійно знайдена емпірична закономірність не використовується як прийом розв'язання, а виступає новою проблемою. Тут дія індивіда набуває породжувального характеру й все більше втрачає форму відповіді: його результат ширший, ніж вихідна ціль.

Той рівень активності, на якому можливий вихід за межі вимог заданої ситуації, є самостійною вищою формою активності особистості й характеризує особливий вид дій. Рівень дій особистості, за Д.Б.Богоявленською, диференціюється на два види: рівень дії соціального індивіда та рівень творчої дії [2, с.121].

Отже, творчість починається там, де перестає бути тільки відповіддю, тільки розв'язком раніше поставленої задачі. При цьому вона залишається і розв'язком, і відповіддю, але разом з тим в ній є дещо “зверх того”, що й визначає її якісний статус.

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

- домінуючу пізнавальну мотивацію;
- дослідницьку творчу активність, яка виражається у виявленні нового, в постановці та вирішенні проблем;
- можливість досягнення оригінальних рішень;
- можливість прогнозування і передбачення;
- здібність до створення ідеальних еталонів, що забезпечують високі естетичні, моральні, інтелектуальні оцінки [4].

Важливим моментом змісту творчої діяльності є розробка суб'єктом на усвідомленому чи неусвідомленому рівнях нових для себе знань як орієнтовної основи для наступного пошуку способу розв'язання задачі. Даний критерій творчої діяльності вводиться на основі теорії поетапного формування розумових дій П.Я.Гальперіна.

Змістом ж творчої діяльності, процесуальними рисами творчості є:

1. Самостійне здійснення ближнього і дальнього, внутрішньосистемного та міжсистемного переносу знань, умінь в нову ситуацію;
2. Бачення нової проблеми в традиційній ситуації;
3. Бачення структури об'єкта;
4. Бачення нової функції об'єкта на відміну від традиційної;
5. Врахування альтернатив при розв'язанні проблеми;
6. Комбінування та перетворення раніше відомих способів діяльності у розв'язанні нової проблеми;
7. Відкидання всього відомого та створення принципово нового підходу (способу, пояснення) [7, с.52].

Процесуальні риси творчої діяльності проявляються не одночасно при розв'язанні кожної проблеми, а у різних поєднаннях та з різною виразністю.

Особливість описаних процесуальних рис творчої діяльності полягає в тому, що не можна створити попередніх жорстких схем творчої діяльності. Відсутність жорстких схем, еталонів поведінки, санкцій на предмет та їх порушення є умовою творчої, нерегламентованої поведінки.

Щодо продуктів творчої діяльності, то умовно всі види продуктів можна поділити, у відповідності з основною спрямованістю мисленнєвого творчого пошуку, на пізнання прихованих закономірностей, знаходження способів кращої адаптації до середовища, створення нових матеріальних і духовних об'єктів. Зокрема:

- відкриття на всіх рівнях, від всезагальних закономірностей існування матерії до відкриття прояву всезагального в конкретному;
- винаходи, спрямовані на вдосконалення способів адаптації до середовища як через знаряддя праці, так і шляхом знаходження оптимальних способів організації діяльності, взаємодії між людьми, впливу на них;
- створення нової форми матерії, починаючи з матеріалів і закінчуючи творами мистецтва.

Іншим важливим продуктом творчої діяльності є самі способи дій: організація навчальної і трудової діяльності, знаходження способів розв'язання проблемних задач тощо.

Оптимізації, розвитку творчої діяльності, на думку В.О.Моляко, сприятиме ґрунтовне дослідження психологічних компонентів структури творчої обдарованості. Її параметрами є:

- 1) сфера реалізації обдарованості, її переважаючий тип (науково-логічний, техніко-конструктивний, вербально-поетичний, музично-руховий, практично-технологічний, ситуативний);
- 2) прояви творчості (реконструктивна, комбінаторна творчість, творчість з використанням аналогій);
- 3) прояви інтелекту, що фіксуються у розумінні та структуруванні інформації, постановці задачі, пошуку й конструюванні розв'язань, прогнозуванні розв'язань, гіпотез, задумів;
- 4) динаміка діяльності (повільна, швидка, надшвидка);
- 5) рівень досягнень, що визначається за тими завданнями, які ставить перед собою конкретний суб'єкт;

6) емоційна забарвленість, що визначається типом емоційних реагувань (натхненний, упевнений, сумнівний) [5].

Дана структура описує домінуючі характеристики творчої обдарованості, своєрідність поєднання найбільш важливих якостей. Вченим підкреслюється важливість вивчення творчості “через” особистість та важливість постановки задачі для розгортання процесу творчості.

В.О.Моляко вважає, що складна взаємодія процесуального і особистісного у творчості базується на стратегіальній організації процесу творчої діяльності. Основою її виступає психічна система регулювання творчої поведінки та розумової діяльності, яка і породжує своєрідні особистісні новоутворення у вигляді програм діяльності, які містять логічні складові, інтуїтивні компоненти, прояви ситуативного передбачення тощо. Специфічний сенс цих утворень полягає у готовності людини до творчої діяльності, у наявності в суб’єкта комплексу вмінь, здібностей щодо здійснення творчої діяльності взагалі або певних її видів (наука, техніка, мистецтво, виробництво, політика і т.п.).

Дослідження, проведені В.Дружиніним і Н.Хазратовою, показали, що розвиток креативності проходить щонайменше дві фази. Перша фаза – розвиток “первинної креативності” як загальної творчої здібності, неспеціалізованої щодо відповідної галузі людської життєдіяльності. Сенситивний період цього етапу настає у 3-5 років. У цей час наслідування дитини значущому дорослому як креативному взірцю є основним механізмом формування креативності. Можливо також, що на якийсь період креативність переходить у латентний стан (феномен “дитячої творчості”). Друга фаза – підлітковий і юнацький вік (від 13 до 20 років). У цей період на основі “первинної креативності” формується “спеціалізована креативність”: здібність до творчості, пов’язана з відповідною сферою людської діяльності, як її “зворотна сторона” – доповнення й альтернатива [3, с.217].

Розкриття психологічних закономірностей, механізмів творчого процесу на всіх вікових етапах розвитку особистості та врахування специфіки різних сфер людської діяльності є важливою умовою розв’язання завдань психології творчості у подальшому.

На сьогоднішній день найбільший теоретичний та практичний інтерес привертає технічно-конструкторська сфера творчості, що забезпечує розвиток творчих процесів, пов’язаних із створенням нових структур з новими функціями та є передумовою прогресу в цілому. Тому перспективою нашого дослідження є докладне вивчення конструкторської творчості та ґрунтовний аналіз її основ.

Список використаних джерел

1. Біла І.М. Розвиток стратегічних тенденцій аналогізування в творчій діяльності старших дошкільників: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / І.М.Біла. – К., 2006. – С. 11-30.
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б.Богоявленская. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н.Дружинин. – СПб.: Питер, 2000. – 368 с.
4. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности / А.М.Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С.29-33.
5. Моляко В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности / А.В.Моляко // Вопросы психологии. – 1994. – №5. – С. 86-95.
6. Моляко В.А. Психология творческой деятельности / В.А.Моляко. – К.: Знание, 1978. – 48 с.
7. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я.Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.

The article highlights the problem of creativity, analysis of features and characteristics of creative activity. Various approaches, definitions and concepts of creativity in modern psychology.

Key words: psychology of creativity, creative activity, the structure of creativity.

Отримано: 11.01.2010

УДК 316.6

О.Я. Валюк

Наукові концепції моралі й моральності

Статтю присвячено теоретичному обґрунтуванню концепції дослідження моралі й моральності.

Ключові слова: мораль, моральність, особистість, суспільство.

Статья посвящена теоретическому обоснованию концепции исследования морали и нравственности.

Ключевые слова: мораль, нравственность, личность, общество.

Актуальність проблеми. Активізація дискусій науковців навколо проблем суспільної моралі та моральності особистості зумовлена, в першу чергу, перетвореннями, які тривають на пострадянському просторі. Ми є не просто свідками зміни політико-економічних формацій, але і безпосередніми учасниками докорінних трансформацій у системах цінностей і такого глобального цілого, як українське суспільство, і кожної окремої його похідної, так і окрема особистість. У цих умовах актуалізуються нові системи ціннісних координат, у тому числі, якщо не в першу чергу, – система орієнтирів про те, що вважати добром, а що злом, справедливим – несправедливим, згідно з якими, кінець кінцем, по-іншому оцінюється і сама оточуюча дійсність. Отже, з трансформаціями у світоглядній сфері суспільної свідомості пов’язане і наповнення іншим змістом моральної свідомості особистості. У психологічній науці поки що відсутнє більш-менш послідовне концептуальне обґрунтування та емпірично перевірене пояснення законів функціонування суспільної моралі в умовах трансформації самих ціннісних основ існування суспільства, закономірностей її преломлення в індивідуальній свідомості у формі моральних орієнтацій. Тому очевидною стає потреба розробки самого наукового інструментарію для таких пояснень. У першу чергу це стосується проблеми більш точної і чіткої дефініції таких категорій, як “мораль”, “етика”, “моральність”, “моральні цінності”, “моральні орієнтації” тощо. Результатом її вирішення закономірно може стати і більш повний аналіз зв’язків і взаємовідношень між цими та іншими науковими категоріями взагалі, соціально-психологічними, зокрема. Необхідність останнього зумовлена тією парадоксальною ситуацією, що склалась у психології моралі: вироблені в межах окремих етичних та філософських підходів та шкіл дефініції моралі не спрацьовують у ході емпіричних психологічних досліджень. Отже, існує нагальна потреба наповнення психологічним та, у світлі нашого дослідження, навіть соціально-психологічним змістом категорій мораль і моральність (з рос. – нравственность), показати діалектичний їх взаємозв’язок.

Теоретичні основи дослідження. Поштовхом до психологічного вивчення проблем моралі стало різноманіття філософського її трактування. Так, в епоху античності мораль визначалася, насамперед, як область “практичного знання”, покликана розв’язати питання відношення людини до всього, що відбувається з нею і довкола неї. Метою тодішніх концепцій моралі

було навчання людини певних моральних дій і виховання вольових, щиросердних схильностей. Проблема моральності була сфокусована навколо питань відмінності істинних суспільних установлень від звичаїв і традицій окремих спільнот, а також питань про взаємини особистості й суспільства, про те, як соціальні норми стають надбанням особистості. Основні вектори у розумінні моралі були такими. 1. Від звичаю та традиції як єдиного можливого морального порядку до всезагальної, людської значущості соціальних моральних норм. Моральність носила натуралістичний характер як життя згідно із законами природи. 2. Мораль як особлива, специфічна сфера людського мислення й волі. 3. Синкретичний характер чесноти, яка змішана з соціальним, психічним й органічним початками. 4. Статус моралі відносно особистості: надіндивідуальний, суспільний характер моралі (Платон, Сократ, Демокрит).

В епоху середньовіччя мораль мала становий характер, була орієнтована на окремі соціальні групи. Ідея загального закону моральності, єдиного для всіх людей, що починала формуватися ще в Античності, не підтримувалась. Відбувається знову змішування поняття моральності зі звичаєм, традицією, властивими окремій спільноті людей. Мораль трактується як принцип Божественного авторитету, система заповідей. Отже, моральна свідомість не відокремлювалася від інших форм суспільної свідомості – релігійної, станової, правової й т.д., цьому часові притаманний становий характер моралі: надіндивідне походження моралі.

В епоху Відродження питання про природу моралі залишається невизначеним, тому що остання виводиться з пізнавальних, вольових, почуттєвих і естетичних схильностей самої душі й ототожнюється з ними. Індивід розглядається як такий, для якого істина, добро, прекрасне, щастя тотожні одне одному. Мораль виводиться з пізнавальних, вольових, почуттєвих і естетичних схильностей самої душі й ототожнюється з ними. Ідея про відмінність моралі від звичаїв і традицій. Хоча чесноти породжуються звичаєм, вони несумісні з істиною, мораллю. Статус моралі відносно особистості: позаіндивідне існування, але душевне походження моралі (Д. Бруно, М. Монтень).

У філософських концепціях епохи Просвітництва виникає тенденція очистити поняття природи й людини від ціннісних характеристик, що переважали у середньовіччі, і вивести самі моральні цінності із законів природи. Моральна позиція полягала в тому, щоб пізнати себе й оточуючу природу, а моральне виховання

зводилося до набуття людиною практичного досвіду, уміння досягати успіху. Походження моральних цінностей із законів природи та душі людини (Р.Декарт, Спіноза). Статус моралі відносно особистості: інтраіндивідне походження та існування моралі: джерелом і носієм моралі є людина.

Французькі матеріалісти XVIII століття намагалися пояснити моральність, насамперед, з точки зору природничої науки, включаючи її в сферу природи й не розглядаючи як самостійну область знань.

Англійські філософи XVIII століття (Дж. Толанд, А. Колінз, Дж. Прістлі), в основному продовжують ідеї французьких матеріалістів. Вони заперечують свободу волі, зводять моральні мотиви до психічних механізмів спонук, заснованих на природному прагненні людини до насолоди й відразу до страждання, а моральні вимоги розглядаються як особисті інтереси. Мораль не виділяється в окремий самостійний об'єкт вивчення.

Представники кембриджської школи (Р. Прайс, Дж. Балгай, С. Кларк, Р. Кадуорт, Р. Кемберленд) вважають, що моральні феномени існують як би самі по собі, поза матеріальним світом і не можуть бути піддані аналізу, раціональному або емпіричному обґрунтуванню.

Теоретики морального почуття (А. Шафтсбері, Ф. Хатчесон, А. Сміт) вважають, що в людині існують особливі моральні емоції, схильності, нахили, відмінні від пізнавальних процесів. Дані почуття розділяються на дві групи: перша – це пошук особистої вигоди, прагнення насолоди, приватний інтерес; друга – моральні почуття: як доброзичливість, жалість, симпатія, безкорисливе бажання щастя іншим.

У класичній німецькій філософії І. Канта й Гегеля визначення моральності мораль розглядається як специфічний об'єкт етичної теорії.

У своїй етичній теорії І.Кант вказав на примусову загальність моральних вимог, які відрізняють моральність як таку від інших соціальних норм, таких, як звичаї, традиції, показав роль самосвідомості й самопримусу в моральності, виявити специфіку моральної свободи.

В етичних теоріях кінця XIX-го й початку XX-го сторіччя виділяються три основних підходи до визначення моралі – соціологічний, неопозитивістський, екзистенціальний, які відповідають трьом основним типам розуміння природи моралі в цей історичний період. *Соціологічний підхід*: мораль є способом нормативної регуляції, суспільним інститутом, що спрямовує й

контролює поведінку людей. *Неопозитивістський підхід*: мораль як лінгвістичний феномен. *Екзистенціальний підхід*: мораль як внутрішній стан людини, як самовтілення особистістю власної унікальності. Відкидання існування загальнолюдських універсальних нормативів. Статус моралі відносно особистості: мораль як над- та інтраіндивідуальний феномен.

У неопозитивістському підході робиться спроба визначення природи моралі через аналіз моральної мови, де явища моралі виступають у вигляді лінгвістичних феноменів. У логіко-позитивістському розумінні природи моралі головним є таке: 1) моральність розглядається як сфера психічного (потягів, схильностей, афективно-вольового впливу); 2) мораль – це не змістовне рішення того, як повинна діяти людина, а лише техніка маніпуляції, вплив на психіку іншого; 3) мораль – це не відносини між людьми, людини із самою собою, а лінгвістичний феномен, мова.

Екзистенціалісти (Сартр Ж.-П., Ясперс К., Камю А., Марсель Г., Хайдеггер М. та ін.) по-своєму вирішували питання моралі. В контексті даного підходу “справжня” мораль виключає існування будь-яких загальнолюдських, універсальних нормативів. Виконання обов’язку полягає не в здійсненні загального морального принципу щодо конкретної ситуації, а у самовтіленні особистістю власної унікальності. Отже, задача не у тому, щоб досягти морального ідеалу, а, власне, досягти відповідного внутрішнього стану людини.

У російській філософській традиції кінця XIX–XX століть проблема моральності виступає як одна із центральних (Федоров М.Ф., Соловйов В.С., Бердяєв М.О., Трубецької С.Н., Лосський Н.О., Джидарьян І.А., Франк С.Л. та ін.).

М.Ф. Федоров вважав, що в основі моралі повинна лежати взаємна відповідальність поколінь: “батьків” й “дітей”, предків і нащадків, тому що кожна людина вносить щось своє в гуманізацію суспільства. В.С. Соловйов розділяв форми прояву моральності: мінімум моральності – це право, а максимум – любов, що “є виправданням й порятунком індивідуальності через жертву егоїзму”. Моральна відповідальність і солідарність всіх перед усіма розуміється В.С. Соловйовим як “нерозривний зв’язок поколінь” через ідею загального воскресіння. Також, на думку В.С. Соловйова, потрібна “моральна активність” людини в історичному процесі, а добро є реальною силою історії. М.О. Бердяєв визначає мораль через творчу природу людини, що виражається не в слухняності закону, а у творчості вищої правди життя й вищого

буття. Справжні моральні цінності, за М.О. Бердяєвим, є християнськими. Він виділяв цінність жертвовної честі й жертвовної вірності.

Отже, еволюція філософських поглядів на мораль свідчить про потужний внесок філософів у становлення психологічних концепцій моральності особистості. Бачимо, що філософами загалом ототожнюються категорії “мораль” і “моральність”.

Щоправда, певні спроби розвести поняття “мораль” й “моральність” все ж таки зроблені Гегелем. Мораль, з його точки зору, є сферою суб’єктивною й індивідуальною, несе в собі особистісний і приватний зміст, витягнутий із суспільних норм, що стихійно сформувалися, і звичаїв. Гегель вважав, що мораль – те, якими бачаться вчинки індивідові в його суб’єктивних оцінках, намірах, переживаннях провини, а моральність – те, якими насправді є вчинки людини в реальному досвіді життя родини, народу, держави.

Деякі дослідники, спираючись на філософію Гегеля, вважають, що мораль є формою суспільної свідомості, а моральність – формою індивідуальної свідомості. Цю теоретичну позицію поділяє Л.Н. Антилогова, позначаючи мораль як сукупність норм і вимог, які пропонуються соціумом як вимоги до поведінки індивіда, тоді як моральність формується разом з особистістю, становить принцип її буття, вона невіддільна від змісту “Я” індивіда.

Виділяють сім основних характеристик моральності: 1) панування розуму над афектами; 2) прагнення до вищого блага; 3) добра воля й бескорисливість намірів; 4) здатність жити в людському суспільстві; 5) людяність, або суспільна форма відносин між людьми; 6) автономія волі; 7) взаємне виконання соціальних норм, виражене через золоте правило моральності. Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. вважають, що мораль можна представити у вигляді двох взаємозалежних характеристик: 1) як особистісна характеристика, сукупність моральних якостей і чеснот; 2) як характеристика відносин між людьми, що виражаються в моральних нормах (вимогах, правилах, заповідях). Мораль – це “міра панування людини над самою собою, показник того, наскільки людина відповідальна за себе, за те, що робить”. Отже, ми бачимо, що мораль як особистісна характеристика у філософії зв’язується з розумністю людини, прагненням вищого блага за допомогою доброї волі. Крім того, як характеристика відношень між людьми мораль розглядає людину з точки зору її здатності жити в людському гуртожитку”. Специфікою суспільної

моралі є її поширення на всіх людей, універсальність моральних вимог і необхідність їхнього виконання всіма членами суспільства, але за умови вільного вибору і свободи волі.

Отже, мораль – багатогранний феномен суспільної психіки. Тому і відсутня єдність дослідників у визначенні її природи. Так, з точки зору етики, мораль є суспільним інститутом, який виконує функцію регулювання поведінки людини. Філософське розуміння моралі дещо інше. Згідно з ним остання є формою суспільної свідомості, сукупністю принципів, правил, норм, якими люди керуються у своїй поведінці. Згідно з думкою соціальних філософів, мораль є специфічним, оцінково-імперативним способом освоєння соціальної дійсності, пов'язаним з протистоянням добра і зла [14]. Психологічна точка зору не суперечить жодній з вказаних, але збагачує їх, підкреслюючи те, що це явище – чи не основний ефект соціалізації людини і суспільства. Мораль виникає на вододілі “я – світ”, надто “я – інша людина”.

Проблема моральності досить широко розроблена у психологічній науці. У зарубіжній психології найбільш повно представлена в рамках трьох психологічних напрямків – психоаналітичного (Фройд З., Кляйн М., Фройд А., Фромм Е. та ін.), біхевіористського (Айзенк Г., Скіннер Б.Ф., Бандура А., Роттер Д.) і когнітивістського (Ж. Піаже, Колберг Л. та ін.).

Когнітивно-еволюційна теорія моралізації Л. Колберга досі береться за основу більшості досліджень, присвячених розвитку моральних якостей людини. Моралізацією автор називає моральну рефлексію, яка супроводжує вибір, вчинок, оцінку вчинків з боку досліджуваних. Основна ідея полягає у вивченні процесу зміни моралізації залежно від стадії морального розвитку особистості. Базовими в теорії Л. Колберга були такі положення.

1. Основні моральні норми й принципи особистості не є автоматично засвоєними “зовнішніми” нормами й не складаються внаслідок досвіду покарання й винагороди, а формуються в ході соціальної взаємодії.
2. У сформованому вигляді система моральних “операцій” має такі ж властивості зворотності й урівноваженості, які властиві логіко-математичним і фізичним судженням (або операціям). Зворотність моральних “операцій” досягається в результаті розвитку в людини здатності ставати на точку зору інших учасників морального конфлікту.
3. Критеріями моральної зрілості, досягненням вищого рівня морального розвитку є як прийняття універсальних етичних

принципів, так і вироблення особистістю нових моральних цінностей, власної етичної концепції.

4. Оскільки всі культури мають загальні основи соціальної взаємодії, процес морального розвитку в усіх суспільствах характеризується загальними закономірностями.

Будучи послідовником теорії Ж. Піаже, Л. Колберг вважав, що рівень інтелектуального розвитку є необхідною умовою для розвитку відповідного рівня моральної свідомості. Л. Колберг зміг докладно простежити закономірності морального розвитку. В результаті він виділив три рівні розвитку моральних суджень, кожен з яких, у свою чергу, розділяється на дві стадії, причому, друга стадія кожного рівня є більше структурованою й ускладненою на шляху морального розвитку.

Перший рівень позначається Л. Колбергом як *доконвенціональний* (доморальний) і розділяється на дві стадії: стадію “гетерономної” моралі й стадію індивідуалізму, інструментальної мети й обміну. Даний рівень властивий дітям до 9-літнього віку, а також підліткам з антисоціальною поведінкою.

Наступний рівень – *конвенціональний* (традиційний, етика відповідності загальноприйнятим нормам) – розділяється відповідно на третю й четверту стадії: стадію взаємних міжособистісних очікувань і міжособистісного підпорядкування (етика гарної людини) і стадію соціальної системи й совісті (етика підтримки влади). Даний рівень характерний, на думку Л. Колберга, для більшості підлітків і дорослих.

Третій рівень – *постконвенціональний* (принциповий, етика самостійно вироблених моральних принципів) – досягається, на думку Л. Колберга, тільки після 20 років і то окремими дорослими. Даний рівень припускає наявність самостійного вибору, індивідуальної моральної відповідальності й загальної зрілості особистості. Постконвенціональний рівень розділяється на п’яту і шосту стадії морального розвитку: стадію соціального договору, або корисності й індивідуальних прав (етика демократично сприйнятих законів), і стадію універсальних етичних принципів (етика індивідуальних принципів поведінки).

Згідно з ідеями Л. Колберга, розвиток моральної свідомості відбувається упродовж всього життя людини й не залежить від релігійних, національних і статусних відмінностей. Це означає, що для досягнення більш високої стадії морального розвитку людина має пройти усі попередні, а також і те, що розвиток у зворотному напрямку неможливий.

Використовуючи результати робіт закордонних авторів (Ж. Піаже, Л. Колберга й ін.), вітчизняні психологи провели низку

власних досліджень, пов'язаних із вивченням вирішення моральних завдань. Так, А. В. Брушлинський і Л. В. Темнова встановили, що при рішенні моральних завдань індивід опирається на загальні моральні настановлення й минулий моральний досвід. Тому процес мислення, прийняття рішень у ситуації морального вибору відрізняється від мислення в інших ситуаціях

У фокусі уваги вітчизняних дослідників було визначення природи моральних почуттів, їх походження й зв'язок з моральною поведінкою (Ковалев А.Г., Платонов К.К., Рудик П.А., Соловцова Є.Є., Светлова Н.В.).

Змістом *ціннісно-орієнтаційного аспекту моральності* особистості або її моральної спрямованості, на думку Є.Є. Соловцової, виступають насамперед мотиви й переконання людини в необхідності моральних норм поведінки, уявлення про доцільність конкретних моральних правил і норм, стійкий ідеал поведінки, орієнтація на моральну поведінку як на цінність й, відповідно, на ціннісні настановлення стосовно світу, людей, опосередковані моральним досвідом.

Так, через особливості мотиваційно-потребової сфери, цінності й ціннісні орієнтації особистості у дослідженні Н.В. Светлової розкривається моральність особистості, виступаючи змістовним ядром особистісної спрямованості. Моральні правила й норми тільки тоді стають регуляторами поведінки індивіда, коли він визнає й установлює для себе їхню суб'єктивну цінність, орієнтується на них у ситуаціях морального вибору. Прийняття людиною моральних норм як цінностей визначає зрілість і стійкість особистості.

Моральні якості особистості як елементи моральної свідомості особистості у вітчизняній психології різними авторами розглядалися по-різному. В.А. Блюмкін пропонує окрему типологію моральних якостей, указує на їхній взаємозв'язок з моральними схильностями й потребами особистості. Він виділяє такі групи моральних якостей, як-то:

- колективістські (колективізм, солідарність, альтруїзм, обов'язок, відповідальність, творчість);
 - гуманістичні (доброзичливість, чуйність, делікатність, достоїнство, скромність);
 - комплексні (моральна активність, героїзм, справедливість, подяка, безкорисливість);
 - якості, пов'язані з моральним регулюванням поведінки (порядність, соромливість, чесність, честь і т.д.).
- Остання група якостей, щоправда, викликає сумніви, оскільки важко заперечити, що інші типи моральних якостей не виконують регулятивної функції.

Поряд із власне моральними якостями особистості В. А. Блюмкін виділяє якості, які виникають на стику моральної свідомості з іншими утвореннями особистості: ідейно-моральні й морально-політичні (свідомість, патріотизм), морально-ділові й морально-економічні (працьовитість, сумлінність, ощадливість), морально-прагматичні (мудрість, ввічливість, обов'язковість), морально-характерологічні й морально-вольові (наполегливість, витримка, цілеспрямованість).

У сучасних етичних концепціях мораль має дві взаємозалежних характеристики: 1) як особистісна характеристика, сукупність моральних якостей і чеснот; 2) як характеристика відносин між людьми, що виражаються в моральних нормах (вимогах, правилах, заповідях).

У 80-90 роки ХХ ст. в дослідженнях морального розвитку особистості з'явилися тенденції вивчати моральну свідомість у рамках цілісного, системного підходу. Моральна свідомість стає інтегративним особистісним утворенням, представленим емоційно-почуттєвою, раціональною й вольовою сферами, що формуються під впливом зовнішніх (соціокультурних) і внутрішніх (психологічних) факторів та проявляються в поведінці, діяльності й відносинах людини з іншими людьми. Індивідуальна моральна свідомість характеризується впорядкованістю і взаємопов'язаністю її складових, серед яких виділяються: 1) переконання й ціннісні орієнтації, які становлять ядро моральної свідомості; 2) моральні схильності, мотиви й моральні якості, що представляють собою три основні сфери моральної свідомості: емоційно-почуттєву (моральні емоції й почуття), раціональну (моральні знання), вольову (воля). Моральність, як цілісна модель психічної регуляції, на думку Є.Є. Соловцової, містить у собі ціннісно-орієнтаційний (мотиваційний), емоційно-вольовий, когнітивний і самооцінний компоненти. Отже, моральність трактується як інтегративна якість особистості, що має складну багаторівневу структуру і виражається в здатності людини зберігати й реалізовувати в різних умовах власні особистісні позиції, в активному слідуванні правилам і нормам поведінки, прийнятим у суспільстві.

Висновки

Підсумовуючи теоретичний екскурс у дослідження моралі й моральності, зазначимо, що моральність як особлива якість особистості вказує на включеність людини у соціальні відносини, набуваючи при цьому статусу соціально-психологічної категорії, оскільки апелює до одного із центральних понять соціальної

психології – “відношення”. Світ може бути представленим величезним різноманіттям об’єктів, щодо яких встановлюються у людини певні відношення. Але як тільки його представляє Інший (людина), то в дію вступає власне психологічний, етичний тип відношень, що становить духовну силу людини, яка є необхідною передумовою, основою, внутрішньою умовою етичного відношення Людини до Людини. Отже, мораль, з соціально-психологічної точки зору, є онтологічною основою людини як суб’єкта соціальних відношень. Її сенс не в тому, щоб, автоматично слідуючи моральним приписам і нормам, не потрапити у життєві катаклізми, закривши очі на всі перипетії соціального життя. Її сенс у тому, щоб, відкривши очі на всебагатство власного духовного світу, органічно зануреного у духовні світи Інших завдяки поділюваним ними моральним цінностям, віднайти у цьому абсолютну опору для подальшого руху. Отже, у понятті “моральність” втілений соціально-психологічний зміст особистісного виміру людської моралі. Моральність особистості можна визначити як систему якостей особистості, що забезпечує їй безперешкодне включення у соціальні взаємовідношення, які вибудовуються згідно з нормами суспільної моралі.

Список використаних джерел

1. Айке Д. Сверх-Я – инстанция, задающая направления нашим поступкам // Энциклопедия глубинной психологии. – Т.1. – М.: ЗАО “МГ Менеджмент”, 1998. – С. 520-532
2. Антилогова Л.Н. Психологические механизмы развития нравственного сознания личности: дис.. доктора пс. наук. – Новосибирск, 1999. – 434 с.
3. Блюмкин В.А. Мораль: сознание и поведение / Под ред. А.Н. Головки. – М.: Наука, 1986. – 207 с.
4. Бердяев Н.А. О назначении человека. – М., 1993.
5. Воловикова М.И., Ребеко Т.А. Соотношение когнитивного и морального развития // Психология личности в социалистическом обществе. Личность и ее жизненный путь. – М., 1990. – Ч. 2. – С. 81-86.
6. Гегель Г.В.Ф. Сочинения. – М.; Л., 1929-1959. – Т. 1-14.
7. Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика. – М.: Гардарики, 2000. – 472 с.
8. Гулевич О.А. Социальная психология справедливости: Бизнес, политика, юриспруденция. – М.: Аспект Пресс, 2007. – 254 с. – С. 202 – 204.
9. Дробницкий О.Г. Моральная философия: Избр. труды. – М.: Гардарики, 2002. – 523 с.

10. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка. – Т. XI, част. 2. – К., 2009. – 568 с.
11. Мораль: сознание и поведение / Под ред. А.Н. Головки. М.: Наука, 1986. – 207 с. – С. 159.
12. Николаева О.П. Правовая и моральная зрелость личности // Субъект и социальная компетентность личности. – М.: 1991. – С. 109 – 137
13. Пауэр Ф.К., Хиггинс Э., Кольберг Л. Подход Лоуренса Кольберга к нравственному воспитанию // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13. – № 3. – С.175-182;
14. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 680 с.
15. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб.: Питер, 2000. – С. 390-421.
16. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер Ком, 1998. – С. 438
17. Соловцова Е.Е. Механизм психической регуляции нравственных аспектов деятельности младшего подростка: Дис ... канд. психол. наук. М., 1999. – С. 23
18. Соловьев В.С. Оправдание добра// Соловьев В.С. Соч.: В 2 т. – М., 1988. – Т.1.
19. Симонов В.П. Мотивированный мозг: высшая нервная деятельность и естественнонаучные основы общей психологии. – М., 1987. – С. 189.
20. Фромм Э. Психоанализ и этика. – М., 1993.
21. Фрейд З. Психология бессознательного: Сб. произведений. – М.: Просвещение, 1990. – 448 с.
22. Шердаков В.Н Мораль: сознание и поведение / Под ред. А.Н. Головки. – М.: Наука, 1986. – 207 с.
23. Якобсон С.Г., Морева Г.И. Образ себя и моральное поведение дошкольников // Вопросы психологии. – 1989. – № 6.

The article is devoted to theoretical studies substantiating the concept of moral and morality.

Key words: moral, morality, personality, society.

Отримано: 04.01.2010

ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ- ВОЛОНТЕРІВ ДО РОБОТИ З ЛЮДЬМИ ПОХИЛОГО ВІКУ

У статті розглядаються ключові підходи до вивчення психологічної готовності до волонтерської роботи. Надано теоретичне обґрунтування моделі формування психологічної готовності студентів-волонтерів до роботи з людьми похилого віку.

Ключові слова: волонтер, волонтерська діяльність, психологічна готовність.

В статье рассматриваются ключевые подходы к изучению психологической готовности к волонтерской деятельности. Предоставляется теоретическое обоснование модели формирования психологической готовности студентов-волонтеров к работе с людьми пожилого возраста.

Ключевые слова: волонтер, волонтерская деятельность, психологическая готовность.

Постановка проблеми. Як і в усьому світі, демографічна ситуація в Україні набуває тенденції до збільшення відсотка людей похилого віку. Україна належить до найбільш демографічно проблемних країн світу. За статистикою, в Україні кожний четвертий житель – пенсіонер за віком, а кожний п'ятий подолав 50-річний бар'єр. Процес збільшення відсотка людей похилого віку від загальної кількості населення здійснюється на фоні ускладнення соціально-економічної ситуації. Погіршення фізичного та психічного здоров'я, зменшення здатності до самообслуговування, матеріальні проблеми ставлять людей похилого віку у ранг найбільш незахищених верств населення, які потребують особливої уваги з боку суспільства.

Пошук нових форм роботи з такими людьми є важливим і актуальним завданням сьогодення. В цьому плані студентська молодь має значний потенціал. Значна кількість представників студентства мають активну життєву позицію і здатні допомогти у вирішенні низки питань, пов'язаних з наданням необхідної

підтримки людям похилого віку. Це зумовлює науковий і практичний інтерес до проблеми психологічної готовності студентів до волонтерської роботи з людьми похилого віку.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз наукової літератури засвідчив, що проблема психологічної готовності до діяльності багатьма дослідниками визначається як актуальна і така, що викликає підвищений науковий інтерес. На увагу заслуговують дослідження змістовної характеристики поняття „готовність” (О.Г. Асмолов, С.Д. Максименко, В.О. Моляко, П.С. Перепелиця, С.Л. Рубінштейн, С.Д. Узнадзе та ін.); структури готовності (Ф.Н. Гоновлін, В.А. Крутенький, Н.В. Кузьміна та ін.); аналіз структурних компонентів і показників готовності до діяльності (А.Ц. Пуні, В.А. Семиченко, В.О. Сластьонін та ін.); пошук шляхів оптимізації процесу формування готовності до різних аспектів діяльності. У визначенні компонентів готовності до діяльності та шляхів її оптимізації важливу роль відіграють дослідження діяльності як психологічної категорії на методологічному рівні (О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн); специфіки різних видів діяльності – педагогічної (Г.О. Балл, Ф.Н. Гоновлін, І.А. Зязюн, Т.С. Яценко), управлінської (О.О. Акімов, О.В. Бойко, Ю. Молчанова), інженерної (С.М. Кучеренко, Р.М. Макаров), творчої (В.О. Моляко, В.В. Рибалка, В.А. Роменець) тощо.

Проблема готовності до волонтерської роботи розглядалась в роботах А.Й. Капської, О.В. Безпалько, О.С. Азарової, І.Груца-Мьонсік та ін. Специфіка роботи з людьми похилого віку в сучасній науці досліджувалася в роботах О.В. Красової, Е.Є. Чеканової, М.Д. Александрової, ін.

Однак, незважаючи на актуальність даної проблеми, на сьогоднішній день в науці не існує чіткої моделі формування готовності волонтерів до роботи з конкретними категоріями клієнтів, що зумовило вибір теми: “Теоретична модель формування психологічної готовності студентів-волонтерів до роботи з людьми похилого віку”.

Мета: розробка науково обґрунтованої моделі формування психологічної готовності студентської молоді до волонтерської роботи з людьми похилого віку.

Викладення основного матеріалу. Для розробки теоретичної моделі формування психологічної готовності студентів-волонтерів до роботи з людьми похилого віку необхідно, узагальнивши результати теоретичних і емпіричних досліджень, визначити підходи до вичення проблеми психологічної готовності в сучасній науці, виділити її компоненти та умови її формування.

Аналіз напрацювань дослідників з проблеми готовності до діяльності продемонстрував неоднозначність і різноплановість підходів до визначення і характеристики даного феномена.

У психологічній науці психологічну готовність розглядають з позицій кількох наукових підходів. Функціональний підхід (Є.П. Ільїн, М.Д. Левітов, Л.С. Нерсисян, О.Ф. Генев, Є.О. Мілерян, К.К. Платонов, А.Ц. Пуні та ін.) досліджує психологічну готовність до діяльності як чинник працездатності, активізації психічних функцій тощо. Діяльнісний підхід передбачає вивчення готовності як певного стану особистості, як психологічної умови успішного виконання діяльності, як вибірково-усвідомленої активності, яка спонукає особистість за діяльності [9]; як психологічної установки, що функціонує на фоні загальної активності особистості, як стану, що передує усвідомленій поведінці, як соціально фіксованої установки, характерної поведінки особистості у суспільстві (Є.Кузьмін, В.Ядов та інші) [4].

Особистісний (особистісно-орієнтований) підхід розглядає готовність як складне особистісне утворення, багатопланову і багаторівневу структуру якостей, властивостей і станів, які у своїй сукупності дозволяють конкретному суб'єктові успішно виконувати діяльність (К.Дурай-Новакова, М.Дяченко, Л.Кандибович, В.Сластьонін та ін.).

Відповідно до основного методологічного принципу психології – єдності свідомості і діяльності, розкритого у працях Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейна, О.М. Леонтьєва, Б.Г. Ананьєва, Б.М. Теплова, Г.С. Костюка та інших – якості особистості виявляються і формуються в діяльності. Діяльність особистості є тим механізмом, який дозволяє перетворювати сукупність зовнішніх впливів у власне розвиваючі зміни, у новоутворення особистості як продукти розвитку.

Волонтерська діяльність, з наукової точки зору, за своєю суттю наближена до трудової діяльності, хоча як волонтери виступають часто люди, які не є професіоналами в даному виді діяльності. Специфіка волонтерської діяльності полягає в тому, що здебільшого не ставить високих вимог до професійних здібностей і навичок особистості, досвіду виконання діяльності, однак ставить підвищені вимоги до особистості волонтера [12].

Більшість науковців і менеджерів волонтерського руху стоять на позиціях, що готовність людини до волонтерської діяльності є своєрідним даром і визначається наявністю у людини певного набору особистісних якостей. Західні дослідники називають серед цих якостей такі, як соціальна відповідальність, соціальна

активність, готовність до безкорисливого служіння суспільству, альтруїзм, моральність, екстравертованість, лагідність, врівноваженість, впевненість в користі своєї праці. Тож, на нашу думку, психологічну готовність студентів до волонтерської роботи слід визначати з позиції особистісного підходу, згідно з яким психологічна готовність розглядається як складне особистісне утворення, багаторівнева та багатопланова система якостей і властивостей особистості, які у своїй сукупності дозволяють певному суб'єкту ефективно виконувати конкретну діяльність (В. Моляко) [6].

Важливою складовою психологічної готовності студентської молоді до волонтерської роботи з людьми похилого віку слід також вважати вікові особливості волонтерів. З одного боку, студентська молодь розглядається як найбільш активна в соціальному плані категорія населення, здатна брати участь у вирішенні складних суспільних проблем, з іншого – сприйняття молоддю старості як процесу інволюції, а старих людей як деградуючого покоління з застарілими поглядами на життя, порушеннями інтелектуальної сфери є одним з найвагоміших показників неготовності молоді працювати з людьми похилого віку [12].

За основу для здійснення аналізу психологічної готовності студентської молоді до волонтерської роботи з людьми похилого віку ми обрали концепцію тривимірної, поетапно конкретизованої психологічної структури особистості (В.В. Рибалка) [8], а саме, її соціально-психолого-індивідуальний вимір. Згідно з даною концепцією, соціально-психолого-індивідуальний вимір структури особистості включає 7 підструктур: здатність до спілкування, спрямованість, характер, самосвідомість, досвід, інтелект, психофізіологія. Автор визначає такі види психологічної готовності до діяльності (за психологічним змістом): комунікативна готовність, мотиваційно-сміслова готовність, характерологічна готовність, рефлексивна готовність, едукативна готовність, інтелектуальна готовність, психофізіологічна готовність. Для зручності теоретичного аналізу та розробки експериментальної програми ми виділили такі складові психологічної готовності.

Мотиваційно-сміслова. Включає в себе сформованість мотиваційних якостей особистості: сформованість ціннісних орієнтацій, спрямованість на суспільно-корисну діяльність, альтруїзм, мотивація аффіліації, мотивація досягнення успіху.

Когнітивно-едукативна. Передбачає високий рівень розвитку соціального інтелекту (когнітивний компонент), наявність знань

про предмет діяльності та вікові особливості людей похилого віку, побутових навичок (едукативний компонент).

Комунікативно-рефлексійна. Передбачає сформованість комунікативних (комунікативний компонент), організаційних (інтерактивний компонент) здібностей, емпатії (перцептивний компонент), а також здатності до адекватної оцінки себе як особистості та суб'єкта діяльності (рефлексивний компонент).

Характерологічна. Передбачає сформованість стійких рис, необхідних для успішного виконання діяльності: відповідальність, самоконтроль, толерантність, безконфліктність, самостійність, екстраверсія, емоційна стійкість тощо.

В зв'язку зі складністю самого феномена психологічної готовності до діяльності складним і багаторівневим є і процес її формування.

А.Г. Ковальов вважає, що „формування психологічної готовності до діяльності означає не що інше, як утворення тих необхідних суб'єктивних умов чи властивостей особистості, що забезпечують можливість людині свідомо та добросовісно, зі знанням справи працювати в колективі чи для колективу” [5]. Цим самим дослідник акцентує увагу на доцільності формування саме особистісних якостей і психологічних підструктур індивіда, тому що, в першу чергу, саме вони забезпечують його свідому, добросовісну і компетентну працю. Такий підхід є виправданим, оскільки його змістовна складова корелює з іншими складовими психологічної готовності – базовою (зокрема характерологічною) і програмованою (мотиваційною та інтелектуальною) (Е.П.Корабліна) [2] та потребами, мотивами, психологічними якостями особистості, настановами і станами (П.П.Горностай) [3].

При визначенні й формуванні особистісної готовності слід пам'ятати, що її полярні (соціальні й індивідуальні) складові, комунікаційні і мотиваційні, з одного боку, та інтелектуальні й психофізіологічні, з іншого, принципово відрізняються за параметром сталості-змінності. Якщо комунікаційну і мотиваційну готовність можна розвинути через виховання і навчання у широкому діапазоні, то інтелектуальні та, особливо, психофізіологічну готовність розвинути важче [7].

Розроблена нами модель включає в себе складові та критерії психологічної готовності волонтерів до роботи з людьми похилого віку, розкриває форми роботи, етапи та принципи організації підготовки волонтерів до даного виду діяльності (рис.1).



Рис. 1. Модель формування психологічної готовності до волонтерської роботи з людьми похилого віку

Формування психологічної готовності до волонтерської роботи з людьми похилого віку базується на таких основних принципах:

- добровільності (жодна людина не може бути примусово втягнена в програму; приходячи в організацію, студент демонструє власне волевиявлення і бажання працювати);

- прозорості (в процесі підготовки студентів до волонтерської роботи не може бути використано жодних технологій маніпулювання свідомістю і поведінкою людини);
- доступності (Будь яка людина, що виявила бажання працювати у волонтерській організації, має право вибору організації та форм роботи в даній організації).

З точки зору когнітивно-едукативного компонента готовності до волонтерської роботи з людьми похилого віку, волонтер повинен володіти певним знаннями (Н.В. Черепанова):

- про організацію, в якій він працює (місія, історія, цілі, інформація про програми і проекти, правове поле і межі дії організації);
- про особливості соціальної роботи з людьми похилого віку (етичний кодекс, права людей похилого віку, особливості здоров'я і фактори старіння тощо);
- про психологічні аспекти роботи з людьми похилого і старечого віку, психологічні аспекти роботи з помираючими клієнтами;
- про основи першої медичної допомоги і догляду.

Волонтер повинен володіти низкою умінь і навичок: уміти правильно розуміти потреби людей похилого віку; володіти навичками психологічного захисту, не допускаючи професійного вигорання; мати готовність до надання різних видів допомоги і підтримки; володіти навичками надання першої невідкладної допомоги; володіти навичками догляду за хворими в домашніх умовах [12], [13].

З точки зору характерологічного критерію, волонтер повинен мати наступні якості: емпатія, терпимість, емоційна стійкість, висока соціальна мотивація тощо.

Мотиваційно-сміслова складова передбачає розвиток основних компонентів мотиваційно-ціннісної сфери особистості, упорядкування системи ціннісних орієнтацій молодोї людини, визначення ключових мотивів (внутрішніх або зовнішніх), що призводять до включення людини у волонтерську діяльність, сформованість мотивації досягнення успіху в діяльності та альтруїстичної спрямованості особистості волонтера.

Комунікативно-рефлексивний компонент включає в себе готовність до спілкування як з відповідною категорією людей, їхніми сім'ями, так і з іншими учасниками процесу надання допомоги: колегами-волонтерами, представниками соціальних служб, медичних закладів тощо.

За аспектами спілкування можна виділити декілька складових:

1. Комунікативна складова – наявність відповідної комунікативної компетентності як здатності формулювати свою думку та розуміти думку іншої людини (кодування, передачі та декодування мовних сигналів), уміння розпізнавати як вербальні, так і невербальні сигнали в процесі спілкування, урахування вікових та індивідуальних аспектів комунікації.
2. Перцептивна складова – наявність відповідних перцептивних механізмів – емпатії, як здатності співчувати та розуміти чужі емоційні стани; рефлексії як здатності давати оцінку власним вчинкам та особистісним якостям; ідентифікації, включаючи вміння протистояти негативним соціальним стереотипам та впливам.
3. Інтерактивна складова – здатність налагоджувати взаємодію з колегами та людьми, яким надається допомога, організаторські здібності, уміння вести за собою, брати відповідальність, уміння працювати в колективі і знаходити вихід з конфліктних ситуацій тощо.

Формування психологічної готовності до волонтерської роботи з людьми похилого віку має поетапний характер і передбачає декілька етапів:

- попередній етап включає в себе всю систему виховання в сім'ї та виховних інститутах. Головною метою цього етапу є сформувати в індивіда систему особистісних рис (доброзичливість, працелюбство тощо), позитивне ставлення до людей похилого віку, усвідомлення необхідності надання посильної допомоги тим людям, які її потребують;
- етап прийняття рішення про участь у волонтерській роботі включає в себе внутрішню роботу суб'єкта, усвідомлення необхідності й важливості допомоги людям похилого віку, прийняття на себе відповідальності, формування мотивів волонтерської діяльності, отримання первинних знань про волонтерство як процес та про волонтерські організації;
- етап навчання здійснюється, як правило, в рамках підготовчих курсів, школи волонтерів, роботи під керівництвом наставника-професіонала або волонтера з досвідом роботи. Даний етап передбачає ознайомлення студента-волонтера з історією волонтерства, з особливостями роботи конкретної волонтерської організації, зі специфікою об'єкта (вікові, фізіологічні, соціальні особливості людей похилого

віку). В ході навчання студент також отримує первинні навички проектної діяльності (розробка та реалізація соціальних проектів, фіндрайзингу, що спрямовані на надання соціально-психологічної, медичної, побутової допомоги людям похилого віку). Даний етап можна розглядати як такий, що сприяє розвитку у волонтера набору особистісних якостей, важливих для волонтерської роботи, майбутньої професійної діяльності та спілкування.

Підготовка до волонтерської діяльності не закінчується і в процесі самої діяльності. На етапі практичної роботи здійснюється переосмислення своїх знань, умінь, навичок, виробляється індивідуальний стиль діяльності, здійснюється пошук необхідних захисних механізмів, розвивається ряд особистісних якостей, необхідних для ефективного виконання роботи.

Висновок. Розробка теоретичної моделі психологічної готовності волонтерів до роботи з людьми похилого віку спрямована на удосконалення організації даного виду діяльності серед студентів у вищих навчальних закладах та організаціях, що використовують працю волонтерів для надання допомоги людям похилого віку.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2002. – 288 с.
2. Волкова Н.А., Кораблина Е.П. Значение профессиональных качеств в процессе адаптации к трудовой деятельности // Экспериментальная и прикладная психология. – 1987. – Вып.12. – С.91-93.
3. Горностаев П.П. Готовность личности к саморазвитию как психологическая проблема // Проблемы саморазвития личности: методология и практика: Сб. науч. трудов. Депонировано в ИНИОН АН СССР № 42525 от 27.07. 1990 г. – С. 126-138.
4. Дьяченко М.И., Кандыбович Л. А. Психологическая готовность / [М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович]. – М.: Наука, 1986. – 315 с.
5. Ковалев А.Г. Психология личности. – М.: Знание, 1969. – 361 с.
6. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці / [Моляко Валентин Олексійович]. – К., 1989. – 48 с.

7. Рибалка В.В. Психологія праці особистості: Навчально-методичний посібник / [Рибалка Валентин Васильович]. – К.-Кременчук: ПП Щербатих, 2006. – 76 с.
8. Рибалка В.В. Психологія професійного самовизначення для здорових старшокласників: Методичні рекомендації / [Рибалка Валентин Васильович]. – К.: ІПППО АПН України, 2004. – 24 с. (с.9)
9. Санжаева Р. Д. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности. Дис. ... д-ра психол. наук. – Новосибирск, 1997. – 347 с.
10. Стюарт-Гамильтон Я. Психология старения / [Стюарт-Гамильтон Я.]. – СПб.: Питер, 2002. – 256 с.
11. Тулякова Л. М. Подготовка студентов вуза к деятельности с людьми пожилого возраста как фактор профессионального становления социального работника: Дис... канд. пед. наук. – Ульяновск, 2005.
12. Іршуля Груца-Мьонсік. Порівняльна характеристика польсько-українського волонтерства в контексті морального розумування / Іршуля Груца-Мьонсік. – Кам'янець-Подільський: Каліграф, 2010. – 140 с. ISBN 978-966-96698-12-5
13. Черепанова Н.В. Социальное обучение в добровольческом движении: Автореф.дис. ...канд.пед.наук. – Ставрополь, 2006. – 31с.

In the article of Veremeenko E.V. "Theoretical model of formation of psychological readiness of students-volunteers to work with people of advanced age" key approaches to studying of psychological readiness to volunteer's activity are considered. The theoretical substantiation of model of formation of psychological readiness of students-volunteers to work with people of advanced age is given.

Key words: the volunteer, the volunteer's activity, psychological readiness.

Отримано: 04.12.2009

Творчий потенціал педагога як чинник успішної професійної діяльності

У статті розглядається творчість як чинник освоєння професійної діяльності педагога. Полегшити вчителю пошук творчих, нестандартних рішень проблем можуть евристичні методи (методи евристичних питань, інверсії, емпатії, “мозковий штурм”, синектика та ін.). Для виявлення творчих якостей пропонується “Діагностика творчого потенціалу”.

Ключові слова: творчість, творчий потенціал, творчі якості.

В статье рассматривается творчество как фактор освоения профессиональной деятельности педагога. Облегчить учителю поиск творческих, нестандартных решений проблем могут эвристические методы (методы эвристических вопросов, инверсии, эмпатии, “мозговой штурм”, синектика и пр.). Для выявления творческих качеств предлагается “Диагностика творческого потенциала”.

Ключевые слова: творчество, творческий потенциал, творческие качества.

Традиційна модель освіти, спрямована на надання майбутньому спеціалісту необхідних знань, умінь, навичок, у наш час втрачає перспективність. Постає потреба змінити стратегічні, глобальні цілі освіти, перемістити акцент зі знань спеціаліста на його людські, особистісні якості, які постають водночас і як мета, і як засіб його підготовки до майбутньої професійної діяльності. На думку академіка І.А. Зязюна, найважливішими цілями створення системи неперервної освіти є, по-перше, творча діяльність спеціаліста, здатність до гнучкої її переорієнтації згідно зі змінами в системі соціальних і культурних інститутів сучасного суспільства, орієнтованого на людські цінності; по-друге, формування особистісних якостей людини, які визначають не лише її суто професійні характеристики, а й стиль мислення, рівень культури, інтелектуальний розвиток [1].

Про доцільність саме такої орієнтації свідчать теоретичні здобутки і практичний досвід відомих вітчизняних спеціалістів у галузі педагогіки і психології, таких як Г.О.Балл, В.Н.Дружинін, І.А.Зязюн, Н.Л.Коломінський, В.Г.Кремень, С.Д.Максименко, А.Маслоу, В.О.Моляко, В.Ф.Моргун, Н.Г.Ничкало, В.Г.Панок, Е.О.Помиткін, В.В.Рибалка, В.А.Семиченко, Н.В.Чепелева, Т.С.Цуканов, Е. Фромм, Т.С. Яценко та багато інших.

“Провідними напрямками вдосконалення психологічної освіти є посилення стимулюючих факторів творчої індивідуальності студента – майбутнього спеціаліста, створення умов для її вияву та розвитку, а також максимальне використання резервних можливостей для активізації інтересу студентів до самозбагачення творчого потенціалу”[2].

А. Маслоу назвав здатність до творчості найбільш універсальною характеристикою, функцією людини. Творчість як крок, що впливає за освоєнням професійної діяльності, має безліч граней: від створення власних теорій, відкриття психологічних закономірностей до знайдення нестандартних рішень, проявів самостійності, здатності задуматися над новою для себе проблемою в різних життєвих ситуаціях. Кожна людина стоїть перед життєвими проблемами, для рішення яких у неї немає готових знань. Спираючись на досягнутий рівень культури, вона створює нові способи дій і поведіння, нові способи і форми спілкування, самоспостереження.

Існують два критерії творчості: 1) новизни результату або способу діяльності; 2) якості процесів мислення й уяви, що характеризуються як креативність. Великий внесок у дослідження креативності, що є передумовою й основою творчості починаючи з дітей дошкільного віку, внесли П.Торренс, Дж. Гілфорд, Д.Б. Богоявленська, Г.В. Залевський, В.А. Крутецький, Н.Б. Шумакова та ін.

Е. Фромм запропонував визначення поняття творчості як здатності людини дивуватися і пізнавати, уміти знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, націленість на відкриття нового і здатність до глибокого усвідомлення свого досвіду.

В.Н. Дружинін розуміє творчість як діяльність людини, що створює нові матеріальні і духовні цінності, що мають суспільну значимість.

П.І. Шевченко, Б.Д. Красовський, І.С. Дмитрик вважають, що педагогічна творчість – це оптимальна реалізація певних конструкцій моделей учительської діяльності на основі соціального замовлення і логіки розвитку педагогічної науки. Вчені зазначають, що педагогічний процес завжди творчий, тому що ніколи не можуть збігатися умови, завдання і способи педагогічного впливу вчителя, можливості сприймання учнів, рівні готовності до співпраці як з одного, так і з іншого боку, отже, як і в яких умовах та обставинах він не здійснювався б, – завжди це творчий, неповторний процес, що впливає на особистість учителя і учня [4, с. 11].

Поняття “творчість” ми застосовуємо не тільки відносно “продукції”, але і таких характеристик педагогічної діяльності, як проникливість і чутливість до проблем, нестандартність і оригінальність, гнучкість та флексибільність, швидкість і різноманітність асоціативних зв’язків. Кінцевий результат професійної діяльності педагога ми бачимо в прийнятті учнями цінності творчості в усіх її проявах і аспектах, прагненні до творчості, а також розвитку творчих здібностей, зокрема в області людинознавства і власного життя.

Так, творчість може виявлятися відносно норм (“нормотворчість”), традицій, породження нових особистісних змістів (“переоцінка цінностей”, смислотворчість), знань (відкриття, теорії та ін.), нових способів діяльності (технологій), власного життя (життєтворчість) і себе самого (визначення перспектив особистісного росту, самовдосконалення) та ін.

Цінність творчості щодо власного життя відзначалася Д.О. Леонтьєвим, А.С. Сухоруковим та ін. Наприклад, В.В. Давидов характеризував творчість як реальне перетворення предметної дійсності, культури, самого себе, а життєтворчість як співтворчість разом з іншими людьми власного життя.

Так, компетентний вчитель не може задовольнятися тільки передачею інформації, формуванням системи знань, умінь, навичок у своїх учнів та оцінюванням, проведенням “виховних” заходів. Його роль куди складніша і значніша: за термінологією А. Маслоу, педагог повинний бути “метапорадником” (духовним наставником), що допомагає учням усвідомити свої вищі потреби, свої потенції, свою “самість”, знайти зміст буття, навчитися слухати і чути себе, свій внутрішній голос, бути самим собою.

А. Маслоу пропонує новий спосіб комунікації, що належить скоріше до розряду педагогічних способів спілкування, <...> ніж до тієї педагогіки, де строгий вчитель вказує на щось, написане на дошці”, і покликаний радити, допомагати особистостям виявити і розвинути таланти. Він говорить про “внутрішню” педагогіку – “*метapedaгoгiкy*”, необхідну для духовного наставництва. Такого роду наставництво не має нічого спільного ні з поведінковим тренінгом, ні з армійським “Роби, як я!”, ні з традиційною педагогікою, що диктує дитині, як варто поводитися і як не варто. Метапедагог ніколи не поставить себе вище учня, не буде намагатися зліпити з нього свою подобу. Він повинний поважати індивідуальну своєрідність учня, допомогти йому пізнати себе і знайти свій шлях... Тоді вихованець, що знайшов себе, що прагне до духовного росту, самореалізації, буде одночасно цінувати і чужу індивідуальність, і людське життя взагалі [3].

Вчителю альтернативної школи в певному сенсі простіше – більше волі, терпиміша атмосфера, менше бар’єрів у міжособистісних відносинах, легше враховувати індивідуальні особливості учнів. Але і тут найпершою умовою залишається духовна зрілість самого вчителя, до якої можна прийти тільки в результаті серйозної, копіткої духовної праці, пошуку цілісності власної особистості, руху по шляху самореалізації. Метапедагог – це ідеал для педагога, до якого наближається прагнучий до духовної досконалості вчитель по мірі особистісного і професійного росту.

Отже, виховання особистості не може бути засноване ні на диктаті чи примусі, ні на мистецькій грі чи маніпулюванні поведінкою учня. В основі його джерел – гуманістичні ідеї, віра в людину, у її потенціал, унікальність кожного людського життя, пріоритет загальнолюдських цінностей, можливість особистісного росту і розвитку. Духовність неможливо клонувати, її потрібно вирощувати. Самореалізація не тотожна почуттям насолоди, чи задоволення. Тільки чесні, відкриті, щирі, безкорисливі, доброзичливі і поважні відносини між вчителем й учнем можуть сприяти їх обоєму особистісному росту. Виховання особистості – це спільна духовна праця вчителя й учня по розкриттю і реалізації природного потенціалу учня, виявленню протиріч, постановці проблем на кожному етапі його розвитку, пошуку шляхів їх вирішення в русі до цілісності особистості й усвідомленості Буття.

Інтуїція й інші творчі здібності важче піддаються тренуванню і цілеспрямованому розвитку, а досвід приходить з роками, тому полегшити вчителю пошук творчих, нестандартних рішень проблем можуть евристичні методи (методи евристичних питань, інверсії, емпатії, “мозковий штурм”, синектика й ін.). Методи “мозкового штурму”, евристичних питань, синектики застосовуються при рішенні проблем групою учасників (учителів, учнів, їхніх батьків, адміністрації). Вони досить широко відомі, хоча використовуються звичайно в тренінгах при рішенні навчальних ситуацій. Наведемо деякі з них. Методи інверсії, емпатії кожен учитель може використовувати індивідуально і безпосередньо в процесі виникнення проблеми у стосунках з учнями.

Інверсія – це пошук рішення в напрямку, протилежному традиційному. Приміром, учні випробовують нового вчителя на професіоналізм, ставлячи його в складну неординарну і найчастіше “незручну” ситуацію. Природною реакцією з боку вчителя на подібну ситуацію є обурення, гнів, бажання “встановити порядок”.

Ефективність такої реакції, як відомо, вкрай низька. Скориставшись інверсією, вчитель може зробити дії, прямо протилежні очікуваним. Ймовірність успіху в цьому випадку буде істотно вищою.

Метод емпатії (особистої аналогії) складається з “входження”, “вживання” вчителя в образ учня. Цей метод дозволяє вчителю представити себе на місці учня і, виходячи з нових відчуттів, виробити адекватне сформованій ситуації рішення проблеми.

За допомогою цих методів вчитель може запобігти розвитку конфлікту. Наступна його задача – виявити причини, що призвели до виникнення проблеми і за допомогою психолого-педагогічних засобів спробувати їх перебороти.

Істотну допомогу в рішенні цих проблем учителю надає прогнозування подальшого розвитку ситуації. Роблячи якусь дію, педагог, як шахіст, повинен бачити її наслідки за кілька кроків вперед і прораховувати можливі відповідні реакції учнів.

Усі ці здібності так само, як і інтуїція, можуть бути розвинуті за допомогою спеціальних тренінгів з рішення проблемних педагогічних ситуацій.

При рішенні проблемної ситуації вчитель може здійснити такі дії:

- 1) репресивні (негативна оцінка навчальних результатів або особистості учня в цілому, виклик батьків, адміністрації, обговорення на класних зборах, висміювання та ін.);
- 2) дії по зміні несприятливого ходу розвитку ситуації (переключення уваги, легка іронія, несподівана подяка та ін.);
- 3) неконструктивні (відкласти рішення педагогічної проблеми, застерігати, погрожувати і т.д.).

Дії першого роду сприяють наростанню і розвитку конфлікту, не відповідають основній функції вчителя – створенню найбільш сприятливих умов для розвитку особистості учнів. Дії другого роду у випадку адекватного і грамотного їхнього використання дозволяють учителю послабити психосоціальне напруження, що виникло в навчальній групі, і здійснювати свої функції. Дії третього роду не вирішують педагогічної проблеми, тому що ведуть до затягування конфліктної ситуації, ускладнюючи з часом можливість її ефективного вирішення.

Психологічно компетентні вчителі, що прагнуть до співробітництва з учнями, ставлять їх перед проблемою вибору, розділяють з ними тягар відповідальності за її результати. Такий вчитель не може прикритися пільгами “службового авторитету”, він повинен його заслужити, але не на підставі придушення і

страху, а на основі краси духу. “...Можна уявити собі життя як нескінченну низку виборів, що ми повинні робити один за іншим, – пише А. Маслоу. – І в кожному випадку це вибір між рухом вперед і регресом. Можна вибрати шлях у бік більшої захищеності, у напрямку повної безпеки, і тягловою силою в цій подорожі буде страх, але можна вибрати шлях до росту і розквіту особистості”.

Для виявлення творчих якостей пропонується методика “Діагностика творчого потенціалу”. Творчий потенціал – це професійно-психологічні можливості особистості. Він виявляється в рівні розвитку інтелекту, професіоналізму і соціально-професійної спрямованості. Творчий потенціал є інтегративним показником професійних можливостей фахівця і в даний час є однією з затребуваних професійно важливих якостей.

Рівень творчого потенціалу можна визначити за допомогою запропонованого нижче опитувальника.

Питання 1, 6, 7 визначають границі Вашої допитливості; 3, 4, 5 – віру в себе; 8 і 14 – сталість; 19 – амбіційність; 10 зорову пам’ять; 11, 12 – слухову пам’ять; 13 – Ваше прагнення бути незалежним; 15, 16 – здатність абстрагуватися, 17 – ступінь зосередженості. Ці здібності і складають основні творчі якості.

Діагностика творчого потенціалу

Інструкція. Ми пропонуємо Вам відповісти на питання (виберіть найбільш прийнятний для Вас варіант відповіді). Обрані відповіді позначте “+”.

Опитувальник

1. Чи вважаєте Ви, що Ваш навколишній світ може бути кращим?

- а) так;
- б) ні, він і так досить гарний;
- в) так, але тільки де в чому.

2. Чи думаєте Ви, що самі можете брати участь у значних змінах навколишнього світу?

- а) так, у більшості випадків;
- б) ні;
- в) так, у деяких випадках.

3. Чи вважаєте Ви, що деякі Ваші ідеї принесли би значну користь для Вашої діяльності

- а) так;
- б) так, за сприятливих умов,
- в) лише деякою мірою.

4. Чи вважаєте Ви, що в майбутньому станете відігравати важливу роль, що зможете щось принципово змінити?

- а) так, напевно;
 - б) це малоймовірно;
 - в) можливо.
5. Коли Ви вирішуєте почати діяти, чи думаєте Ви, що здійсните задумане?
- а) так;
 - б) часто думаю, що не зумію;
 - в) так, часто.
6. Чи маєте Ви бажання зайнятися справою, яку абсолютно не знаєте?
- а) так, мене цікавить невідоме;
 - б) невідоме мене не цікавить;
 - в) усе залежить від характеру цієї справи.
7. Вам доводиться займатися незнайомою справою. Чи маєте Ви бажання домогтися в ній досконалості?
- а) так;
 - б) ні, я хочу навчитися тільки найосновнішому;
 - в) ні, я хочу тільки задовольнити свою цікавість.
8. Коли Ви зазнаєте невдачі, то:
- а) деякий час чините опір всупереч здоровому глузду;
 - б) вирішуєте махнути рукою на цю витівку, тому що розумієте, що вона нереальна;
 - в) продовжуєте робити свою справу, навіть коли стає очевидно, що перешкоди нездоланні.
9. На вашу, професію треба обирати, виходячи:
- а) зі своїх можливостей, подальших перспектив для себе;
 - б) зі стабільності, значущості професії, потреби в ній;
 - в) з переваг, що вона забезпечить.
10. Подорожуючи, чи змогли б Ви легко зорієнтуватися в маршруті, яким вже пройшли?
- а) так;
 - б) ні, боюся збитися зі шляху;
 - в) так, але тільки там, де місцевість мені сподобалася і запам'яталася.
11. Відразу ж після якоїсь розмови чи зможете Ви згадати, про що йшла мова?
- а) так, без сумніву;
 - б) усього згадати не зможу;
 - в) запам'ятовую тільки те, що мене цікавить.
12. Коли Ви чуєте слово на незнайомій Вам мові, чи можете повторити його по складах без помилки, навіть не знаючи його значення?

- а) так, без затруднення;
- б) так, якщо це слово легко запам'ятати;
- в) повторю, але не зовсім правильно.

13. У вільний час Ви вважаєте за краще:

- а) залишатися наодинці, поміркувати;
- б) знаходитися в компанії;
- в) Вам байдуже, будете Ви один чи в компанії.

14. Коли Ви займаєтеся якоюсь справою, то вирішуєте припинити це заняття тоді, коли:

- а) справа закінчена і здається Вам відмінно виконаною;
- б) Ви більш-менш задоволені;
- в) Вам ще не все вдалося зробити.

15. Коли ви один, то:

а) любите мріяти про якісь речі, навіть, можливо, абстрактні;
б) за будь-яку ціну намагаєтеся знайти собі конкретне заняття;

в) іноді любите помріяти, але про речі, що пов'язані з Вашою роботою.

16. Коли якась ідея захоплює Вас, то Ви станете думати про неї:

- а) незалежно від того, де і з ким Ви знаходитесь;
- б) тільки наодинці із собою;
- в) тільки там, де буде не занадто галасливо.

17. Коли Ви відстоюєте якусь ідею, то:

а) можете відмовитися від неї, якщо вислухаєте переконливі аргументи опонентів;

- б) залишитеся при своїй думці, які б аргументи не вислухали;
- в) зміните свою думку, якщо опір виявиться занадто сильним.

Обробка та інтерпретація результатів

Підрахуйте загальну кількість балів таким чином: відповідь "а" – 3 бали, відповідь "б" – 1 бал, відповідь "в" – 2 бали.

Загальна сума набраних балів покаже рівень Вашого творчого потенціалу.

Рівні виразності

46 і більш балів. У Вас закладений значний творчий потенціал, що надає Вам багатий вибір творчих можливостей. Якщо Ви на ділі зможете застосувати Ваші здібності, то Вам доступні різноманітні форми творчості.

22—45 балів. У Вас цілком нормальний творчий потенціал. Ви маєте ті якості, що дозволяють Вам діяти, але у Вас є і проблеми, що гальмують процес творчості. В усякому разі ваш творчий

потенціал дозволить Вам творчо себе виявити, якщо Ви, звичайно, цього побажаєте

21 і менше балів. Ваш творчий потенціал, на жаль, невеликий. Але, може бути, Ви просто недооцінили себе. Відсутність віри у свої сили може привести вас до думки, що Ви взагалі не здатні до творчості. Позбудьтеся цього й у такий спосіб вирішите проблему.

Список використаних джерел

1. Зязюн І.А. Сучасні технології професійної підготовки особистості в умовах неперервної освіти / І.А.Зязюн // Персонал. – № 5 (59). – 2000. – С. 113-117.
2. Туриніна О.Л. Психологія творчості у змісті підготовки практичних психологів /О. Л. Туриніна // Персонал № 5 (59), 2000. – С. 66-77.
3. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / Под общ. ред. Г.А. Балла, А.Н. Киричука, Д.А. Леонтьева [пер. с англ.]. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.
4. Шевченко П.И. Подготовка студентов к профессионально-педагогическому творчеству / П.И. Шевченко, Б.Д. Красовский, И.С. Дмитрик. – К.: Наукова думка, 1992. – 148 с.
5. Хомич Л.О. Розвиток педагогічної творчості майбутнього вчителя в сучасному освітньому процесі / Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: Матеріали V міжнародної науково-практичної конференції / Лідія Хомич. – Хмельницький, 2009. – С. – 24-27.

Creation as factor of mastering of professional activity of teacher is examined in the article. To facilitate a teacher the search of creative, non-standard decisions of problems heuristic methods can (methods of heuristic questions, inversion, empathic, “cerebral assault”, sinektika and other). For the exposure of creative qualities “Diagnostics of creative potential is offered”.

Key words: creation, creative potential, creative qualities.

Отримано: 15.12.2009

Політичний міф як чинник трансформації політичної свідомості

У статті автор аналізує політичний міф у контексті трансформації політичної свідомості суспільства; його взаємозалежність від політичної ідеології як символічного поля політики.

Ключові слова: політична міфологія, політична свідомість, політична ідеологія, теорія політики.

В статье автор анализирует политический миф в контексте трансформации политического сознания общества, его взаимозависимость от политической идеологии в качестве символического поля политики.

Ключевые слова: политическая мифология, политическое сознание, политическая идеология, теория политики.

Терміни “політична ідеологія” і “політична міфологія” використовуються у ”тандемі” для аналізу змін у суспільній свідомості, у процесі переосмислення політичних ідеалів і цінностей. Такий перебіг зумовлений тим, що в умовах нестабільності політичної системи актуалізується проблема пошуку нового методологічного інструментарію, який би допоміг зрозуміти, а відтак і подолати невизначеність подальшого розвитку суспільства і політики. За таких обставин ідеологія неспроможна “самотужки” створити несуперечливий образ політичної реальності. Тому в нагоді стає міфологія як засіб орієнтації у політичному середовищі та чинник впливу на політичну свідомість і політичне життя суспільства загалом.

“Будь-яка міфологія ідеологічна, будь-яка ідеологія міфологічна”. У такий спосіб, перефразовуючи відомого французького соціолога Ж.-А. Астри, дослідники (зокрема, Ю.Шайгородський, В. Пивовєв та Є. Прокоф’єв [1; 2]) прагнуть висвітлити взаємозв’язок цих значущих складових політичної суспільної свідомості. Наявність такого взаємозв’язку очевидна; він існує на інституційному рівні в структурі світогляду. Дискусії ж виникають з іншого приводу, а саме: як міфотворчість впливає на формування сучасних ідеологічних засад? Чи може політична міфологія відігравати провідну роль у формуванні нових політичних орієнтацій і цінностей? Якою мірою міфи використовуються як засіб політичних маніпуляцій?

До вияву характерних ознак політичної ідеології та міфології долучаються фахівці з різних галузей знань, зокрема, філософи, політологи, психологи, соціологи, культурологи тощо. Починаючи з А. Шопенгауера, З. Фрейда, К. Юнга, Е. Фромма, М. Еліаде, К. Леві-Строса [3; 4; 5; 6; 7; 8] й до сьогодні, науковці ведуть пошук відповідей на неоднозначні питання щодо співіснування міфології та ідеології.

Неоднозначними, а точніше – багатозначними є самі ці поняття, тому й існує чимало їх визначень. Зокрема, ідеологія, за влучною метафорою англійського політолога Т. Інглтона, це – текст, в якому поєднуються різні концепції та який переосмислюється в історичному процесі. Як система ідей і цінностей, ідеологія втілюється в різних формах політичної свідомості, що вирізняються своїм предметом, рівнем відображення інтересів та потреб певного соціального суб'єкта і своєю соціальною функцією. Ідеологією пронизана, насамперед, політична свідомість, але не меншою мірою й економіка, право, мораль і релігія. У науковому плані неможливо обійти ідеологію, досліджуючи та узагальнюючи взаємодії на рівні суспільної свідомості, соціальних відносин і колективної поведінки. Водночас, саме ідеологія концентрує основні ідеї, що застосовуються для оцінки існуючої політичної системи та політичних відносин, для їхнього можливого вдосконалення чи суттєвих змін. За допомогою ідеології стає можливим об'єднання соціальних груп на підставі спільних політичних цінностей і переконань. Ідеологія, зрештою, є способом орієнтації в політичному середовищі. За цього вона певним чином “уніфікує” свідомість, ідеї, а відтак, суттєво впливає на спосіб життя і поведінку громадян. А “сфабриковані” чи міфологізовані ідеї часто використовуються для легітимації існуючого політичного ладу. У такий спосіб “хибна свідомість” (за К. Марксом) призводить до спотворення як політичної реальності, так і загальної світоглядної картини. Цьому також сприяють суттєві зміни в розвитку ідеологічного дискурсу сучасності, для якого характерним є процес розмивання ідеологічних традицій, формування в кращому випадку **інтегрованих**, у гіршому – **гібридних** ідеологій.

Прикладом змістової трансформації є переосмислення ідеології **лівих**. На сьогодні її частіше називають “стихійною новою лівою” ідеєю. Її прихильники дійсно є лівими, оскільки виступають за державну власність і державний контроль; справді є стихійними – вони не мають єдиної теоретичної платформи, а також – новими, оскільки намагаються відійти від марксизму-ленізму і наблизитися до ліберально-демократичної ідеології [9, с. 17].

За даними дослідження, проведеного консалтинговою компанією в галузі стратегічних комунікацій “The PBN Company” на замовлення журналу “Кореспондент”, українські політичні партії отримали оцінки від 1 до 10 щодо їх лівизни: 1 – **крайня ліва** (максимальне втручання держави в економічну політику), 10 – **крайня права** (мінімальна роль держави) партія. У такий спосіб дослідники, аналізуючи передвиборчі програми, намагалися встановити рівень економічного лібералізму партій [10]. В результаті блок “Наша Україна – Народна самооборона” одержав 7 балів (в програмі блоку – ідеї розвитку малого і середнього бізнесу, підтримка фермерів, приватизація державної власності та землі через відкриті аукціони тощо). У Партії регіонів – 6 балів (розвиток великого бізнесу та розширення податкових пільг, приватизація державних підприємств тощо). Економічний лібералізм БЮТ отримав оцінку 4,5 бала. Не дивно, що найвищий бал лівизни (1 бал) у КПУ, що відстоює необхідність переважно бюджетного фінансування багатьох сфер економіки.

Поєднання ж ідей соціал-демократії та лібералізму є, з одного боку, свідченням тенденції до інтеграції основних політичних цінностей, з іншого – вказує на складність сучасних процесів ідеологічної ідентифікації. Засадові **цінності**, які донедавна були критерієм класифікації політичних ідеологій – рівність, народовладдя (комунізм); свобода, справедливість, солідарність (соціал-демократія); сім’я, релігія, мораль (консерватизм) тощо, – за теперішніх обставин набули універсального значення, проте не стали ще загальнонаціональними, не зважаючи на їхню унормованість Конституцією. Водночас можна спостерігати посилення процесу символізації політики, а відтак – і формування нового розуміння ідеології, за допомогою якої можна буде проаналізувати це символічне середовище. Тепер, на думку англійського дослідника Дж. Б. Томпсона, аналіз ідеології спрямовується не стільки на вивчення системи поглядів і переконань певних політичних груп, скільки на дослідження специфіки функціонування символічних явищ у суспільстві, насамперед – у політичній сфері [11]. Власне ідеологія постає вже як система не лише ідей, але й образів, знаків і навіть речей, наповнених особливим змістом певних політичних подій.

Неоднозначне тлумачення ідеології та її сучасного статусу не в останню чергу зумовлено тим, що не існує теоретичної моделі, здатної системно інтерпретувати ідеальну сферу політики. Такі змістово різні поняття, як “суспільна свідомість”, “цінності”, “переконання”, “комунікації”, “дискурс” тощо, відображають

лише окремі аспекти політичної активності людини. Для формування цілісної світоглядної системи необхідно конструктивно поєднати ідеологію з іншими формами соціальної свідомості. У протилежному випадку вони почнуть витісняти одна одну. Йдеться, зокрема, про політичну ідеологію і політичну міфологію, які стають справжніми “конкурентами” у символічному світі політики.

Ціннісна парадигма, прийнятна для переважної більшості громадян, є найважливішим принципом і, водночас, основним інструментом суспільних реформ. Не випадково, метою будь-якого політичного режиму є прагнення сформувати таку систему цінностей, яка стане орієнтиром для широкого загалу населення. За цього, для реалізації окресленої мети, уможливорюється два варіанти: перший – переорієнтація на нові цінності і другий – переоцінка вже існуючих.

За умов своєрідного ціннісного “вакууму” в суспільстві, коли одні ідеї і теорії втратили актуальність, а інші ще або не сформувалися, або тільки стають предметом для освоєння, постає етап, найсприятливіший для міфологізації політики. Злам ціннісної системи, що за багато років свого існування набула ознак “раціональної”, актуалізує міфологічну складову масової свідомості, яка прагне спертися на ірраціональні сили. Саме в цей час відбувається оформлення, постановка політичних міфів. Що ж слугує основою для політичної міфотворчості? В основі політичних міфів лежать, по-перше, несвідомі страхи, очікування та надії, незреалізовані бажання і прагнення як окремих особистостей, так і соціальних груп, і, по-друге, потреба чіткості і спокою, цілісності і зрозумілості образу світу, впевненості у тому, що зміни, які відбуваються за різних темпоральних швидкостей, є доцільними.

За цього варто звернути увагу на два моменти. Перший. В ситуації прагнення до створення єдиного, цілісного світогляду, прийнятного для суспільства, коли є відсутніми засоби реалізації цього прагнення, виникає сучасний політичний міф. Другий. В умовах невизначеності політичний міф починає діяти як своєрідний захисний механізм соціуму.

Яскравою ілюстрацією означених процесів стали події кінця 1980-х – початку 1990-х років, що відбувалися на теренах СРСР. Досить швидко було дискредитовано комуністичну ідеологію як раціональну конструкцію. Проте її міфологічна складова й досі використовується в політичній міфотворчості. Міфи комуністичної ідеології “живуть усередині” нових і, здавалося б, далеких від неї ідеологічних доктрин.

Привабливість тієї чи іншої ідеї, ступінь її сприйняття суспільством прямо залежить від ступеня її міфологічності. Саме вона полегшує сприйняття закладених в ідеологію сенсів за рахунок ірраціональності.

Сьогодні важко уявити політичну діяльність, котра цілком ґрунтувалася б на раціональних засадах. У цьому випадку політичний міф використовується як інструмент для конструювання політичної реальності, вибудови нової ціннісної системи. Саме тому будь-яку ідеологічну доктрину неможливо аналізувати, виходячи лише з її змісту. Ось чому ідеологія є своєрідним результатом соціокультурної міфотворчості, а її успіх значною мірою залежить від “рівня” цієї творчості.

Вагоме місце у формуванні періоду міфотворчості належить *виборчим кампаніям*. Не випадково науковці, аналізуючи цей політичний процес, часто звертаються до проблеми міфу у виборчій кампанії. За цього доцільним є використання поняття “центрального міфу виборчої кампанії”. Це, так би мовити, основний стрижень виборчого процесу, на який нанизуються всі передвиборчі події. Через центральний міф проходять усі інформаційно-комунікаційні обміни виборчої кампанії. В ньому логічно поєднуються основні іміджеві риси кандидата, моделі поведінки цільових груп виборців, ключові програмні принципи, передвиборчі гасла тощо. Майже в кожній кампанії відроджуються процеси героїзації кандидатів. Їхні біографічні дані ретельно переглядаються, свідомо виокремлюються та акцентуються на деяких з них (наймолодший, але вже досвідчений політик, у ранньому віці став керувати стратегічним підрозділом, очолив впливовий громадський рух тощо). Таким чином, у процесі проходження виборчої кампанії все життя кандидата подається як ланцюг подій і фактів, пов’язаних із утвердженням добра і справедливості.

Отже, міф виконує в передвиборному процесі шereg функцій. Він, по-перше, пропонує людям приклади для наслідування, тобто формує певну модель поведінки. По-друге, через міф, як зауважував З.Фройд, “нам повідомляється, яким чином щось відбулося” [6, с. 12] чи відбудеться. По-третє, міф допомагає вирішити головне завдання будь-якої передвиборчої кампанії – окреслити межі “свого” і “чужого” електорату, чітко зафіксувати у свідомості виборців опозиційні сили, яким, можливо, слід протидіяти.

Образність та емоційність міфу забезпечують його впізнаваність, тому міфологеми набагато краще запам’ятовуються, ніж

ідеологеми. Ідеологія не в змозі так швидко пристосуватися до динамічної поведінки громадян, які переглядають свої потреби і водночас залишаються прихильниками усталених ідей і цінностей. У такому випадку ідеологія витісняється іншими формами політичної свідомості, зокрема – політичною міфологією.

Важливою передумовою виокремлення різних ознак ідеології та міфології є використання ними набору певних символів, а відтак створення *символічного поля політики*. Символічним змістом наповнюються такі речі, як атрибути влади (скіпетр і держава), символічними стають певні постаті (уособлення перебудови – М. Горбачов, перший Президент України – Л. Кравчук), події (“помаранчева революція”), дати (День Конституції, День незалежності, День соборності України). Враховуючи, що головними політичними акторами в Україні з 2006 року вважаються політичні партії, поведінка їхніх представників певною мірою є зразком для формування символічного простору політичних комунікацій. Більше того, в цьому просторі виникають символічні норми поведінки, наприклад, блокування парламентської трибуни з метою вирішення певних політичних питань або у випадку незгоди з думкою опонента; “межування силового поля” прапорцями у парламенті різними політичними силами тощо.

Власне, ідеологія і міф самі є формами символізації політичного простору. Спільно вони створюють певний комплекс орієнтаційних символів, за допомогою яких відбувається взаємодія влади з громадськістю (участь у прийнятті державних рішень, реалізація виборчого права, здійснення політичних акцій тощо). Такий підхід дає підстави для розуміння тенденції щодо втрати ідеологією на сучасному етапі своїх лідируючих позицій порівняно з міфологією.

При цьому слід врахувати ще одну так звану *матрицю форматування та поширення політичних символів*. Такою, на думку російського політолога О. Соловйова, все більше стає “політична рекламістика” [12, с. 31]. Основними міфологемами, які активно використовуються в політичній рекламі, стають дихотомії “втрата – здобутки”, “руйнування – відродження”, а також міфологічні герої, символічні предмети тощо. Рекламні сюжети наповнені символікою кольорів, чоловічого та жіночого начал, статусних ролей тощо. Засоби масової інформації, які переважно виконують роль поширювача політичної реклами, самі символізуються і позиціонуються як “четверта влада”. Це уможливорює вироблення ними їх власного бачення ідеологічних засад тієї чи іншої політичної сили. Стосовно ж поширення, а іноді

й створення міфів, то ЗМК і політшоу впевнено посідають чільне місце в системі політичних комунікацій.

Ще одним сприятливим чинником для перемоги міфології над ідеологією за сучасних обставин стає розширення віртуального простору. Донедавна віртуальність вважалася інновацією в українському політикумі. Однак як символічне середовище новою її можна назвати з певними застереженнями. Свого часу Т.Парсонс називав гроші, владу, вплив, ціннісні орієнтації посередниками соціальних комунікацій. Всім цим посередникам завжди була властивою віртуальність у значенні “ідеальності” (знаковості, символу, еквівалента). Особливістю сучасної віртуальності є її високотехнологічність: комп’ютерне віртуальне середовище – це новий посередник всіх колишніх соціальних зв’язків, у тому числі й символічних (своєрідна “віртуальність у квадраті”). Переосмислюючи у зв’язку з цим вплив традиційних засобів масової інформації (радіо, телебачення, газети, журнали), вже можна говорити про всебічний розвиток віртуальності як місця зосередження універсальних дискурсивних практик. ЗМІ стали основним полем поширення політичної мови, політичної культури, цінностей, інших явищ, притаманних сучасній політичній системі. Однак з появою новітніх інформаційних і телекомунікаційних технологій цей процес набув нових ознак: віртуальне середовище виокремилося в структурі політичних комунікацій, а сам “віртуал” став своєрідним споживачем інформації, яка формує відповідний “віртуальний дискурс”.

Віртуальність творчо комбінує різноманітні явища, які в реальному житті не представлені разом. Вона дозволяє поєднувати речі, які, на перший погляд, не мають нічого спільного. Якщо міфологічний кентавр міг бути присутнім “віртуально” лише в уяві стародавньої людини, то відтепер у віртуальній реальності можна розташувати будь-які фрагменти політичної дійсності.

Отже, формується принципово новий тип символічного існування людини, культури, соціуму. Всі символи людського співіснування відтепер можуть бути відтворені й перетворені в цьому новому символічному просторі. Приміром, деякі дослідники вживають слово “віртуальний” у значенні “паралельний”: Віртуальні (паралельні) світи дозволяють нам докладніше досліджувати, так би мовити, “тонку структуру” такого складного й дотепер концептуально майже “невловимого” процесу буття, як вільне становлення, виникнення зовсім нових структур, яких раніше ніде й ніколи ще не існувало. Це означає, що символічна діяльність людини розширюється й багаторазово посилюється.

Причому, якщо соціальні явища потрапляють у віртуальний світ, то вони змушені підкорятися віртуальним законам. Відтак віртуальність починає виступати основою всіх інших світів (у їх потенційній формі). Виникає сприятливий ґрунт для створення нових міфологем, які швидко поширюються віртуальним середовищем, схвально сприймаються віртуалами та опосередковано впливають на некористувачів мережевого простору.

Міф актуалізує дещо призабутий жанр *соціально-політичної умови*, що максимально зближує політичну міфологію і політичну ідеологію у пошуку оптимальних моделей політичного, а відтак соціального порядку. Оптимальна модель соціально-політичного порядку уможливлювала б гармонійне поєднання цінностей різних поколінь, особистісних та суспільних інтересів. У такому значенні політична міфологія виступає, передусім, як засіб моделювання нового образу політичної реальності, який може втілитися в концептуальних положеннях нової політичної ідеології. Остання все більше нагадує узагальнене (характерне для суспільства загалом) бачення різноманітної політичної ситуації. Сучасна людина зорієнтована на ідеологію здебільш як на форму проєктивної поведінки, пов'язаної з вирішенням конкретних політичних завдань. Це є доказом того, що світоглядна функція ідеології не завжди буває ключовою. Вона актуалізується за певних умов та для конкретних політичних суб'єктів. Посилення ролі економічних, правових, моральних складових інтересів громадян послаблює позиції ідеології як провідної форми символізації політичного простору та виводить на перший план не теоретичний, а чуттєвий конструкт, який є засадничим принципом політичної міфології.

Як окремий вид міфотехнологій окреслюється **політичний брендинг**. Так, за успіхом таких відомих в Україні політичних брендів, як Народний рух України, Комуністична партія України стоять міфологеми “відродження національної самосвідомості” та “відновлення історичної справедливості”. Окремо слід відзначити популярний в Україні прийом експлуатації міфологічно-архаїчного протиставлення “свій – чужий” (Блок Віктора Ющенка “Наша Україна”, Блок “Не Так!” тощо). Взагалі протиставлення як таке є одним з сутнісних принципів політичної конкуренції. Протиставляючи владу і опозицію, тих, хто при владі, і тих, хто хоче її здобути, творці політичних міфів постійно прагнуть подати політичні суперечності як боротьбу добра і зла, “темних” і “світлих” сил, справедливості та несправедливості (“Справедливість є – за неї варто боротися” (БЮТ), “Україна не буде

країною бідних людей” (Блок В. Литвина), “Закон один для всіх” (Наша Україна – Народна самооборона), “Україна – для людей” (Партія Регіонів) тощо).

Як бачимо, політична реальність дедалі більше символізується, що уможливорює поєднання в одну систему ідеологічних та міфологічних конструктів. Іншими словами, політичні суб’єкти, виходячи з наявних ресурсів (інтелектуальних, технологічних, інформаційних тощо), можуть використовувати різні механізми символізації й, на їх підставі, вибудовувати свої комунікаційні стратегії. За цього варто взяти до уваги, що політичні міфи довговічніші, завдяки їхній архетиповій основі. Ідеології не є усталеними, вони з часом переглядаються. Крім того, в процесі політичної соціалізації людині притаманно змінювати свої ідеологічні переконання.

Вищевикладене дозволяє зробити висновок, що ідеологія є, з одного боку, механізмом втілення результатів розумової діяльності, певних теорій та концепцій у соціальну практику, а з іншого – полем політичної діяльності суб’єкта, її відображенням, певною рефлексією та раціоналізацією світобачення. Політична ж міфологія більше тяжіє до емоційно значущих для всіх громадян політичних орієнтирів, побудованих на підставі певної архетипної та світоглядної концепції, покладеної в основу політичної поведінки індивідів і груп, посилюючи їх ірраціональну складову.

Спільне та відмінне у міфологізації та ідеологізації політичної свідомості простежуються на рівнях: а) онтологічному (міф як генетична основа ідеології), б) гносеологічному (теоретична рефлексія та образне сприйняття), в) праксеологічному (і міф, і ідеологія спонукають до певних дій у політичному середовищі), г) аксіологічному (обидві форми суспільної свідомості засновуються на ціннісному вимірі). Крім того, політичній міфології більше притаманна “спонтанність” розвитку, незалежність від волі осіб та інститутів, причетних до її створення. Це зумовлено тим, що політична міфологія формується в процесі взаємодії ідеологічної доктрини з існуючими стереотипами суспільної свідомості. Зрештою, і ідеологія, і міфологія є важливими елементами символічного світу політики, завдяки чому обидві вони націлені на формування ціннісної та світоглядної парадигми.

Список використаних джерел

1. Пивоев В.М. Философия и психология политики: Учебное пособие. –Петрозаводск, 1991. – 133 с.

2. Прокофьев Е. Взаимосвязь политической мифологии и политической идеологии как важный фактор общественной жизни современного российского общества // Символические парадигмы модернизации культурного пространства: Материалы Всерос. науч. конф. 10-11 октября 2006 г. – Новгород, 2006. – С.137–139.
3. Шопенгауэр А. Мир как воля и представление / Пер. с нем. – М.: ООО «Попурри», 1999. – 832 с.
4. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. – М.: Наука, 1989. – 455 с.
5. Юнг К.Г. Человек и его символы. – М., 2006. – 352 с.
6. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Пер. с англ. Э.М. Телятникова. – М.: АСТ, 2004. – 635 с.
7. Элиаде М. Аспекты мифа / Пер. с франц. – М.: Академический проект, 2000. – 224 с.
8. Леви-Строс К. Первобытное мышление / Пер. с франц. А.Б. Островского. – М.: Республика, 1994. – 384 с.
9. Шайгородський Ю., Меркотан К. Трансформація політичних цінностей у світлі української багатопартійності / Політичні партії України: В 3 т. / Уклад.: Ю. Шайгородський. – К.: Український центр політичного менеджменту, 2005. – Т. 1. – С. 6–31.
10. Корреспондент измерил градус левизны украинских партий. – Режим доступа: <http://korrespondent.net/business/205372>. – Заголовок з екрану.
11. Thompson J.B. Ideology and Modern Culture: Critical Social Theory in the Era of Mass Communication. – Cambridge: Polity; Stanford: Stanford UP, 1990. – 345 p.
12. Современные тенденции развития символического пространства политики и концепт идеологии (Материалы дискуссии) //Полис. – 2004. – № 4. – С. 28–51.

In the article the author examines the political myth in the context of the transformation of political consciousness of society, and its interdependence on the political ideology as a symbolic field of policy.

Key words: political mythology, political consciousness, politychnv ideology, policy theory.

Отримано: 03.12.2009

Використання політичних і психологічних технологій з метою впливу на суспільство

У статті характеризуються основні засоби, що використовуються з метою впливу на суспільство та управління ним в цілому і людиною зокрема.

Ключові слова: вплив, тиск, пропаганда, маніпуляція, навіювання, політичний міф, харизма.

В статтю дається характеристика основных средств используемых с целью влияния на общество и управления им в целом и человеком в частности.

Ключевые слова: влияние, давление, пропаганда, манипуляция, внушение, политический миф, харизма.

Сьогодні особливе місце в політиці займають методи інформаційно-психологічного впливу. Упродовж кінця ХІХ – ХХ ст. через європейських і російських учених (Г. Лебон [1], Е. Фромм [2], В.М. Бехтерев [3], Е. Канетті [4], С.Г. Кара-Мурза [5], Х. Ортега-І-Гассет [6], С. Московічі [7], Е. Аронсон [8] та ін.) звернулися до вивчення механізмів програмування поведінки як окремих індивідів, так і великих соціальних груп. Соціальні науки, у т.ч. і психологія, активно вивчаючи глибинні шари індивідуального й колективного несвідомого, відкрили феномен масової поведінки, фундаментальне значення “маси” у політичному житті.

Мета статті полягає у ретроспективному аналізі політико – психологічних технологій впливу на людей з ціллю досягнення практичної користі.

Соціально-політичні виклики кінця ХХ – початку ХХІ століття значно активізують наукові пошуки представників сучасної політичної психології й соціальних наук у сфері управління соціальною і політичною поведінкою людей. Удосконалення управління поведінкою людей має як суто теоретичний, так і прикладний аспекти. Така цікавість пояснюється: по – перше, місцем, яке займають фундаментальні й прикладні дослідження вивчення технологій із управління та впливу на людину; по-друге, розробкою методик вивчення й аналізу громадської думки, особливо у сфері політичної поведінки.

Технології політичного управління, засновані на адміністративному примушуванні та насиллі, що є характерними, для авторитарного режиму, в умовах демократії замінюються іншими технологіями – впливу, маніпулювання свідомістю та управління поведінкою.

Сутність даних технологій можна визначити як вплив на процес здійснення вибору громадянами під час виборчої кампанії або на споживача у соціально-економічній та політичній сферах.

У країнах зі сталою демократією розширюється сфера використання прихованих механізмів впливу на політичну поведінку громадян.

До числа технологій прихованого впливу варто віднести технології політичного впливу, серед яких одним з головних технологічних інструментів є маніпулювання. Зокрема, можна виділити таку модель, запропоновану білоруським дослідником В.П. Шейновим.

У цій моделі під прихованим управлінням людиною (адресатом впливу) розуміється такий керівний вплив на неї з боку керуючого суб'єкта (ініціатора), за якого, з одного боку, справжня мета ініціатора приховується від адресата, а з іншого – афішується інша мета, що є привабливою для адресата. За цього можна виокремити власне поняття “маніпулювання” та його різновиди й способи.

Маніпулювання – це приховане управління адресатом проти його волі, за якого ініціатор (маніпулятор) одержує односторонню перевагу або вигоду за рахунок адресата (жертви).

Шахрайство – це маніпулювання жертвою протизаконними способами, що підпадають під дію кримінального законодавства.

Обман – свідоме і несумлінне повідомлення адресатові (жертві) свідомо зумисне помилкової інформації з непорядною метою. Це найпростіший спосіб маніпулювання. Якщо він застосовується з метою нанесення жертві майнового збитку, то є однією з форм шахрайства [9, с. 6].

Найчастіше термін “маніпуляція” використовується у двох значеннях: як складний прийом у ручній роботі, митецькі дії з важелями, здійснені руками, та як певна витівка, махінація (у переносному значенні). Термін “маніпуляція”, що позначає форму прихованого управління, впливу і контролю за поведінкою людей, у сфері політики найчастіше ототожнюють з терміном “макіавеллізм”.

Існує й інший еквівалент значення цього терміна – “маніпулювання”. Часто обидва терміни вживаються як синоніми, однак у новітній літературі із соціально-політичного управління, соціальної та політичної психології ці поняття розрізняються. Під

“маніпуляцією” найчастіше розуміють управління речами, об’єктами, феноменами об’єктивного світу, тоді як під “маніпулюванням” розуміється управління людьми – їх суб’єктивними станами, установками, потребами, ціннісними орієнтаціями, ідеологічними стереотипами, а також управління поведінкою людей, у тому числі й приховане.

Зазначимо також, що існує декілька визначень терміна “політичне маніпулювання”. У вмілому управлінському аспекті виявляється технологічна сутність маніпулювання. Тому надалі ми будемо розуміти під маніпулюванням “вид психологічного впливу, митецьке виконання якого призводить до прихованого порушення в іншій людині намірів, що не збігаються з його актуально існуючими бажаннями” [10, с. 185].

Окремо слід виділити сугестивні технології непрямого управління, що апелюють до глибин несвідомого. До них можна віднести технології нейролінгвістичного програмування (НЛП), недиригентного гіпнозу, зомбування.

До технології політичного гіпнотизування зазвичай вдаються політики-харизмати, як-то: Й. Сталін, Б.Муссоліні, А.Гітлер.

Технології політичного психопрограмування (“зомбування”) мають свої особливості. Їхньою метою є “перетворення” людини в біологічного робота (зомбі) в результаті спеціального інформаційного, психологічного, медикаментозного, фізичного та іншого впливу на нього. У результаті постають набагато стійкіші стереотипи, а стан індивідів внаслідок такого психологічного впливу має значно триваліший термін існування.

У політичній психології вирізняють “жорстке” і “м’яке” психопрограмування. При цьому “жорсткого” зомбі можна легко визначити через неадекватність поведінки (відчуженість на обличчі, яка не відповідає емоціям, що виражаються в словах; незвичний колір білків, млявість голосу, неправильне мовлення, відсутність здатності зосередитися, уповільненість реакцій, провали у пам’яті тощо). Водночас “м’який” зомбі, власне кажучи, може нічим не відрізнятися від інших людей. Професійне “зомбіювання” за “м’якою” версією надзвичайно складне і трудомістке, вимагає тривалих зусиль, величезного пропагандистського апарату, однак “ідеологічна робота”, здійснювана партійно-державними механізмами у тоталітарних державах (СРСР, Італії, Німеччині), довела на практиці свою ефективність у цьому напрямі.

Процес психопрограмування, на думку російського дослідника Романа Роніна [11, с. 194], включає трьох послідовних етапів.

1. “Промивання мозку” (очищення пам’яті від колись нею сприйнятого, деформування просторово-часових орієнтирів, формування байдужого ставлення до минулого і майбутнього).
2. “Кодування” (активний вплив на психіку, імплантація у свідомість визначених ідей і уявлень).
3. “Закріплення” (контроль над змістом свідомості та зовнішніх джерел інформації).

Стосовно соціальної групи наведена схема набуває такого вигляду:

- 1) ідеологічна обробка, використання технологій “промивання мозку”, придушення інакомислення, нівелювання особистості, усереднення індивідів, що складають групу, насадження уніфікованого способу мислення;
- 2) застосування технік нейролінгвістичного програмування з використанням технологій пропаганди й агітації, формування стандартизованих моделей мислення і стереотипів поведінки;
- 3) ідеологічний контроль, зміцнення у свідомості індивідів і у колективному несвідомому ідеологізованих міфів та стереотипів.

Технології політичного маніпулювання спираються на особливі психологічні механізми, описані російським вченим В.М. Бехтеревим. У праці “Навіювання та його роль у суспільному житті”, опублікованій 1903 року, він стверджував, що “навіювання” (сугестія) – це “вторгнення у свідомість сторонньої ідеї без прямої й особистої участі в цьому акті “Я” суб’єкта”. Чи впроваджується сугестія словами, чи іншими знаками, “скрізь вона впливає не шляхом логічного переконання, а безпосередньо на психічну сферу без відповідної переробки, завдяки чому відбувається дійсне щеплення ідеї, почуття, емоції або того, або іншого психофізичного стану” [3, с. 67].

Слід зазначити, що найбільш витончені форми маніпулювання особистістю були відпрацьовані в межах архаїчних релігій. Технології впливу, що стосуються використання механізмів сугестії, соціального контролю, управління і підпорядкування, застосовуються релігійними громадами й сьогодні. Тому, на нашу думку, доцільно виокремити технологічні напрями здійснення контролю над громадянами, що проживають на певній території, беруть участь у здійсненні політики (вибори), однак насправді реально не можуть впливати на політиків. Перший напрям – “тотальний контроль.” Сутність його полягає в тому, що коли ви зможете змусити людину поводитися так, як ви бажаєте, то ви

спроможні змусити її повірити в те, що ви хочете. Другий напрям полягає у “лінгвістичному контролі”. Той, хто контролює мову, – контролює й свідомість, а хто контролює свідомість, – контролює поведінку. Даний напрям характерний для посттоталітарних країн, зокрема України. Схожу ідею у першій половині ХХ століття запропонував англійський публіцист Дж. Орвелл у романі – антиутопії “1984” [12], схарактеризувавши її як *Newspeak* (нова мова). Це мова тоталітарного суспільства, яке зруйноване партійною ідеологією, бюрократичним лексиконом, слова в такій мові позбавлені первісної змістовності.

Поряд із сугестивними методиками дієвими є технології нейролінгвістичного програмування (НЛП). Останні виступають як найпоширеніші технології прихованого управління і досить часто застосовуються як в економічній сфері, так і у політиці. НЛП полягає у прихованій зміні мислення та дій людей за допомогою семантичного кодування, складних знакових асоціацій та являє собою технологію ефективної комунікації. Моментом народження НЛП вважається 1973 р. – рік видання першої книги, написаної його родоначальниками – Джоном Гріндером і Ричардом Бендлером, що була присвячена феноменові цілеспрямованого впливу семантичного (словесного) коду на поведінку людей. До засновників НЛП також можна віднести науковців Джудіт Делозьє, Леслі Кемірона, Роберт Ділтса, Джозефа О’Коннора, Джона Сеймора. У книзі “Вступ до нейролінгвістичного програмування” вони визначають цей метод у такий спосіб: “Нейролінгвістичне програмування – громіздке словосполучення, за яким приховані три прості ідеї. Частина “нейрон” відображає фундаментальну ідею, за якою поведінка бере початок у неврологічних процесах бачення, слухання, сприйняття запаху, смаку, дотику і відчуття. Ми сприймаємо світ через п’ять своїх органів чуттів, ми витягаємо “зміст” з інформації і потім керуємося ним. Наша неврологія містить не тільки невидимі розумові процеси, але й наші видимі фізіологічні реакції на ідеї і події. Одне просто є відображенням іншого на фізичному рівні. Тіло і розум утворюють нероздільну єдність, людську істоту. “Лінгвістична” частина назви показує, що ми використовуємо мову для того, щоб упорядковувати наші думки і поведінку і щоб вступати в комунікацію з іншими людьми. “Програмування” указує на ті способи, якими ми організуємо свої ідеї і дії, щоб одержати результати [13].

НЛП доцільно розглядати, по-перше, як теорію, що створює і пояснює успішні моделі комунікації; по-друге, як практику ефективних комунікацій, тобто набір методів і технологій,

використання яких інтенсифікує комунікаційний процес, роблячи його більш ефективним і результативним.

Однак перше і найважливіше відкриття в НЛП полягає в тому, що досвід людини складається із зорових образів, звуків і відчуттів, і кожна людина має свій власний індивідуальний неповторний спосіб створення “картини” реальності: у картинках, звуках або почуттях і відчуттях. Реальний світ кожної людини фактично є лише часткою того, що відбувається, що, однак, не заважає визначити три типи сприйняття дійсності людиною: візуального, аудіального і кінестетичного, тобто такого, що сприймає й оцінює світ, насамперед, за допомогою відчуттів і почуттів.

НЛП припускає формування такого цілеспрямованого інформаційного впливу, що міг би задіяти всі три системи сприйняття. Завдяки такому впливові відбувається розшифровка споживачем семантичного коду і переклад його на мову емоцій, переживань і образів, що призводить до реалізації закладеної в нього мета-програми. Сутність даної мета програми полягає в тому, щоб актуалізувати стереотипи мислення і поведінки, увійти в резонанс із звичними стратегіями поведінки й в такий спосіб вплинути на його зміну в бажаному напрямку.

У політичній сфері застосування НЛП набуло найбільшого поширення в практиці організації і проведення виборчих кампаній. Найбільш поширеною формою застосування НЛП при взаємодії з аудиторією є така постановка питань (вербальний рівень), що містить якусь бажану інформацію, своєрідну “підказку”, готову відповідь на поставлене запитання.

Управління інформацією є однією з ключових технологій маніпулювання і у зв'язку з поширенням засобів комунікацій стає однією з найбільш розповсюджених маніпулятивних технологій у політиці. Технології маніпулювання інформацією докладно проаналізовані Є. Доценко [10, с.193] і можуть, на його думку, варіюватися від таких часткових деформацій, як підтасовка фактів, або зсув по семантичному полю поняття, до відвертої неправди. За цього можна виокремити декілька технологій маніпулювання інформацією.

– Утаювання інформації, що в найбільш повному вигляді виявляється у замовчуванні – приховуванні визначених сюжетів або тем. Як варіант часто використовується метод часткового висвітлення або вибіркової подачі матеріалу.

– Спосіб подачі інформації нерідко відіграє вирішальну роль у тому, щоб зміст повідомлення було сприйнято так, як бажає відправник. Наприклад, значний обсяг інформації в “сирому” і/

або несистематизованому вигляді дозволяє заповнити ефір потоками непотрібної інформації, що ще більше ускладнює для індивіда й без того безнадійні пошуки змісту.

– Так само інформація, подана дрібними порціями, не дозволяє ефективно скористатися нею. В обох випадках, проте, заздалегідь знімається докір у приховуванні певних відомостей.

– Компонування тем таким чином, що наводить одержувача інформації на цілком однозначні висновки. Наприклад, в одному ряді (рубриці або розділі) подаються повідомлення про курйози та голодування або акції протесту.

– Момент подачі інформації. Один з найвідоміших прийомів – показ у найбільш (або найменш) зручний для телеглядачів час. Саме цей фактор визначає значущість і цінність посади спікера в будь-якому парламенті, оскільки залежно від того, в якому порядку ставляться на голосування питання або обговорюються пункти порядку денного, підсумковий результат голосування або обговорення буде різним через вплив результатів попереднього голосування або обговорення на наступні.

– Підпорогова подача інформації, що припускає технології від грубих методик 25-го кадру до формування складних почуттєвих або значеннєвих асоціативних зв'язків.

Однак найбільш ефективними і розповсюдженими технологіями є технології маніпулювання інформацією. Одна з таких технологій – обмеження доступу до інформації: 1. Громадяни мають неповноцінну інформацію. 2. Громадяни знають, що мають неповноцінну інформацію. 3. Дорого коштує вимога додаткової інформації або одержання доступу до неї. 4. Очікувані вигоди з додаткової інформації сприймаються як менш цінні, ніж плата за неї.

Маніпулятивна особливість пропаганди полягає в тому, що, прагнучи досягти цієї мети, вона не надає можливості неупередженого обговорення протилежних поглядів. Ціль домінує, а засоби їй підпорядковані.

Мета пропаганди полягає в нав'язуванні певної установки або цінності, що починає сприйматися людьми як щось природне, щире і справжнє і, отже, як щось таке, що виражається спонтанно і без примусу. Головна відмінність пропаганди від реклами полягає в стимулюванні не індивідуальної, а колективної дії. Основними правилами пропаганди є: 1) залучення суспільної уваги до певного об'єкта; 2) подання цього об'єкта уваги в сприятливому світлі; 3) використання для цієї мети ясних, простих, відточених образів; 4) постійне незмінне повторення сформульованих гасел, закликів

тощо; 5) уникнення суперечок, обговорень, міркувань та просте повторення того самого.

У політичній діяльності можна виокремити три основні види пропагандистського впливу. Перший полягає в простому підтасуванні фактів і наданні неправдивої інформації. Судження і думки людей, мабуть, формуються тими даними, що їм доступні. Маніпулюючи фактами, приховуючи одні і спотворюючи інші, пропагандист може максимально сприяти формуванню якоїсь визначеної установки.

Другий полягає у використанні внутрішньо- та позагрупових установок, так звана контрастна ідентифікація за ознакою “свій – чужий” або пропаганда “навішування ярликів”.

Третій спирається на вмале використання емоційних настанов, забобонів, міфів і стереотипів. У цьому випадку пропагандою є встановлення асоціативного зв’язку між ними і пропагандистською місією. Функціонування пропаганди простежується в грі на емоціях і забобонах, які люди вже мають.

У порівнянні з демократичними режимами, живучість тоталітаризму і його підтримку на рівні масової свідомості можна пояснити застосуванням ним набором популістських штампів, що експлуатували “революційний синдром”. Специфічною соціопатією стала деактуалізація цінностей, коли цінності дійсного часу не витримують конкуренції з цінностями “світлого майбутнього”. І сьогодні свідомість українського соціуму не сприймає дійсне як реально існуюче, вона живе в минулому чи майбутньому [14, с.176]

Дієвою технологією політичного маніпулювання є створення та оперування політичними міфами в суспільній свідомості.

У традиційних міфах об’єктом міфологізації є боги, культурні герої або предки; в міфах XX – XXI століть – реальні люди та події сучасного і недавнього минулого. Також політичні міфи не успадковуються з глибини століть, а створюються окремими людьми чи групами. Вони спираються на наукові теорії свого часу, які прагнуть надати політичним міфам правдивий і науковий образ. Політичні міфи, на відміну від міфів архаїчних, поширюються не на словах, або у вигляді текстів, – головним чином через засоби масової інформації [15, с.14]. Міф відіграє значну роль у практиці соціального маніпулювання. Саме використання міфу покладено в основу технологій ефективної пропаганди.

Німецький філософ Е. Кассіер у творі “Міф держави” стверджував, що міф як засіб маніпуляції масовою свідомістю в політичних цілях може створюватися цілеспрямовано: “Методи придушення і примусу завжди використовувалися в політичному

житті. Але в більшості випадків ці методи орієнтувалися на “матеріальні” результати. Сучасні політичні міфи діють зовсім по-іншому. Вони спочатку змінюють людей, щоб потім мати можливість регулювати і контролювати їх діяння. Люди стають жертвами міфів без серйозного опору” [16, с. 61-65].

У політичній міфології значну роль відіграє міфологічний простір. Під міфологічним простором у вузькому сенсі розуміють “сферу існування” міфів, а в широкому – сукупність колективних уявлень про сутності предметів, речей і явищ як вигаданих, так і реальних. Міфологічний простір завжди характеризувався багатовимірністю, нелінійністю й неоднорідністю, однак сучасна його структура значно змінилася завдяки безпрецедентній динаміці соціальних процесів і ускладненню структури сучасного суспільства.

Міфологічний простір як сфера існування міфів містить у символічно-образному вигляді сукупні уявлення про простір і час. Це дозволяє говорити про формування у людини – носія міфу – визначеної цілісної символічної картини світу, в якій він знаходить власне місце.

Міф є комунікаційним каналом взаємодії раціонального та ірраціонального. Сучасна теоретична думка наблизилася до розуміння сутності колективного несвідомого, а також фундаментальної ролі міфологічних структур у формуванні політичної свідомості різних соціальних груп, класів, націй, етносів. Міфологічна свідомість поєднує усвідомлювані й неусвідомлювані мотиви поведінки та активно використовується у сфері політики. Досвід політичної боротьби ХХ ст. показав ефективність механізмів соціального маніпулювання, що розроблялися й удосконалювалися у рамках як демократичних, так і тоталітарних режимів.

В епоху техногенної цивілізації була створена й нова техніка міфу, оскільки виявилось, що міфи можуть створюватися точно так само і відповідно до тих же правил, як і будь-яка інша сучасна зброя. Сучасна політична реальність створює соціальне замовлення на “рукотворні” міфи – іміджі й політичні стереотипи, завдяки яким особистісні, державні, корпоративні або партійні уявлення про визначений об’єкт і ставлення до нього можна досить легко впроваджувати в суспільну свідомість.

У цілому, найбільш витончені способи маніпулювання уможливають попереднє “виготовлення” думок або бажань, закріплення їх у масовій свідомості або в уявленнях окремої людини з метою пізнішого апелювання.

Однією із серйозних небезпек на шляху розвитку технологій маніпулювання є лейтмотив роботоподібності. Він полягає в тому, що люди, будучи об'єктами маніпулятивної обробки, перетворюються на маріонеток, керованих ЗМІ. На рівні функціонування корпорацій передбачається встановлення залежності підлеглих від тиску організації, перетворення службовців на слуг. На між-особистісному рівні основна увага надається формуванню за-програмованих дій у відповідь на ті або інші впливи з боку партнерів по спілкуванню.

Проблемі вивчення злоякісних форм маніпулювання і побічних ефектів від використання стереотипів масової свідомості й індивідуальних звичок присвячено низку наукових доробок [17]. Аналіз цих праць підтверджує думку про небезпеку діяльності маніпуляторів щодо уніфікації способів мислення, привчання до використання “готових до споживання” програм стереотипної поведінки, некритичному сприйняттю оцінок. Отже, таке програмування є спільним для всіх типів соціально-політичного устрою і виглядає загальним правилом і навіть законом людського співіснування. У результаті такі зусилля ведуть до деіндивідуалізації та деперсоніфікації людей, перетворенню їх на безвольних об'єктів маніпулювання.

Список використаних джерел

1. Лебон Г. Психология толп. – М.: Ин-т психол. РАН, Изд-во “КСП+”, 1998. – 416 с.
2. Фромм Э. Бегство от свободы // Догмат о Христе. – М.: Олимп; ООО “Издательство АСТ-ЛТД”, 1998. – 416 с.
3. Бехтерев В.М. Внушение и толпа // Психология толпы: социальные и политические механизмы воздействия на массы. – М.; СПб.: ЭКСМО; Terra Fantastica, 2003. – 800 с.
4. Канетти Э. Масса и власть / Пер. с нем. Л. Ионина. – М.: “Ad Marginem”, 1997. – 527 с.
5. Кара-Мурза С. Г. Манипуляция сознанием. – М.: Алгоритм, 2000. – 736 с.
6. Ортега-И-Гассет Х. Восстание масс // Избр. тр.: Пер. с исп. / Сост., предисл. и общ. ред. А.М. Руткевича. – 2-е изд. – М.: Весь Мир, 2000. – 704 с.
7. Московичи С. Век толп: Исторический трактат по психологии масс / РАН. Ин-т психологии; Франция: Дом наук о человеке. – М.: Центр психологии и психотерапии, 1996. – 478 с.

8. Аронсон Э. Общественное животное. – М.: Аспект-Пресс, 1998. – 517 с.
9. Шейнов В.П. Психология обмана и мошенничества. – М.; Мн.: ООО “Издательство АСТ”; Харвест, 2001. – 512 с.
10. Доценко Е. Манипуляция: феномен, механизм, защита // Контроль сознания и методы подавления личности: Хрестоматия / Сост. К.В. Сельченко. – Мн.; М.: Харвест; ООО “Издательство АСТ”, 2001. – 624 с.
11. Ронин Р. Своя разведка: способы вербовки агентуры, методы проникновения в психику, форсированное воздействие на личность, технические средства скрытого наблюдения и съема информации: Практик. пособие. – Мн.: Харвест, 1998. – 368 с.
12. Оруэлл Дж. “1984” и эссе разных лет: Пер. с англ. / Сост. В.С. Муравьев; Предисл. А.М. Зверева; Комментар. В.А. Чагликовой. – М.: Прогресс, 1989. – 384 с.
13. Алдер Г. НЛП в действии. – СПб.: Питер, 2001. – 192 с.
14. Вонсович С. Г. Дискурс тоталітаризму (політологічний аспект): Монографія / Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К. : ПП Мошак М. І., 2008. – 200 с.
15. Юнг К.Г. Душа и миф: шесть архетипов / Пер. с англ. – К.: Государственная библиотека Украины для юношества, 1996. – 384 с.
16. Кассирер Э. Политические мифы // Вестн. МГУ. Сер. 7. – М., 1990. – №2. – С. 58-69.
17. Панкратов В.Н. Манипуляции в общении и их нейтрализация: Практическое руководство. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2001. – 208 с.

This article gives a description of the main tools used to influence and control by society in general and man in particular.

Key words: impact, pressure, propaganda, manipulation, suggestion, political myth and charisma.

Отримано: 18.01.2010

Методично-теоретичний підхід до аналізу та розробки концептуальних задач робочої програми емпіричного дослідження почуття довіри як чинника соціально-психологічної адаптації студентів

У статті теоретично обґрунтовуються концептуальні засади проведеного емпіричного дослідження, а також критерії оцінки результатів соціально-психологічної адаптації та розвитку почуття довіри особистості студента до нового соціально-психологічного середовища ВНЗ.

Ключові слова: адаптованість, адаптивність, критерії адаптованості.

В статье теоретически обосновываются концептуальные основы проведенного эмпирического исследования, а также критерии оценки результатов социально-психологической адаптации и развития чувства доверия личности студента к новой социально-психологической среде вуза.

Ключевые слова: адаптируемость, адаптивность, критерии адаптируемости.

Постановка проблеми

Перш ніж перейти до обґрунтування методико-процедурної частини дослідження, отже, перш ніж зупинитись на тому, які саме з методів дослідження визнаються фахівцями як релевантні заявленому об'єктові дослідження, уточнимо, що для означення загального результату соціально-психологічної адаптації СПА особистості слідом за багатьма дослідниками [1; 4] ми можемо використовувати термін “адаптованість”, що уявляється цілковито виправданим. Робиться це з метою розрізнення адаптації як стану від адаптації як процесу. Принагідно уточнимо ще кілька термінів з метою їх диференціювання від “адаптованості”. Поряд з останнім у психології використовується поняття “адаптивність”, під яким розуміють необхідну властивість людини та психіки,

засновану на відповідних задатках. Отже, адаптивністю означають лише потенційні адаптаційні властивості особистості, які за певних обставин можуть змінитись і сформуватись. Цим терміном позначаються адаптаційні можливості особистості [7; 8].

Розроблювана робоча програма складається з двох основних блоків: *концептуального (методологічного) та методико-процедурного*.

Об'єкт теоретичного дослідження: робоча програма емпіричного дослідження почуття довіри як чинника соціально-психологічної адаптації студентів.

Предмет дослідження: методичні та концептуальні засади програми емпіричного дослідження почуття довіри як чинника соціально-психологічної адаптації студентів.

Ціль дослідження: визначити основні концептуальні та методико-процедурні засади для емпіричного дослідження, а також критерії адаптації та адаптованості.

Результати теоретичного аналізу проблеми

Методологічний блок робочої програми. Теоретичний аналіз наукової літератури приводять нас до висновку, що найбільш продуктивним у методологічному обґрунтуванні подальшого емпіричного дослідження є системно-суб'єктний підхід. Виходячи з цього в основу концепції нашого дослідження і покладено ідею про те, що довіра стає тим механізмом, який поєднує особистість студента-новачка і нове соціальне оточення у ВНЗ в єдину систему, забезпечуючи формування адаптивного соціально-психологічного простору взаємин між ними. Отже, детермінація взаємної СПА усіх суб'єктів освітнього простору ВНЗ відношеннями довіри – процес інтерпсихічний, точніше – інтерсуб'єктний, оскільки пов'язаний з актуалізацією міжсуб'єктного соціально-психологічного простору, який виконує функцію взаємного узгодження інтенцій усіх суб'єктів міжособистісних відношень, отже, – функцію їхньої взаємної соціальної адаптації.

У той же час, детермінація СПА особистості студента до нового соціального середовища у ВНЗ почуттям довіри як репрезентацією відношень довіри в свідомості студента – це процес інтрапсихічний. Він передбачає приведення у врівноважений стан суб'єктивованого, отже, існуючого в свідомості суб'єкта соціально-психологічного простору взаємовідношень з іншими адаптантами.

Отже, теоретичними засобами системно-суб'єктного підходу ми обґрунтовуємо необхідність емпіричної перевірки ідеї про інтернаодночасно інтрапсихічну детермінацію процесу соціально-психологічної адаптації студентів у ВНЗ.

Отже, окремими емпіричними задачами дослідження.

1. Емпірично виявити особливості соціально-психологічної адаптації студентів у ВНЗ:
 - з'ясувати її співвідношення з іншими типами адаптаційного процесу у ВНЗ (з дидактично-організаційною та професійно-фаховою адаптацією), встановивши, у який період навчання у ВНЗ в загальному процесі адаптації студента до змін освітнього простору ВНЗ домінує саме соціально-психологічна адаптація;
 - з'ясувати зміст соціально-психологічної адаптації студентів.
2. Емпірично виявити особливості почуття довіри студентів до нового соціального оточення у ВНЗ.
3. Перевірити існування детермінаційного зв'язку між почуттям довіри та особливостями адаптації особистості студента у ВНЗ.

У науковій літературі достатньо детально розроблені критерії соціально-психологічної адаптації. Це переважливо соціально-психологічні параметри особистості (наприклад, соціометричний статус [4]), соціальні почуття (задоволеність відносинами з товаришами [4]), система ставлень особистості (відношення до виробничого об'єднання, до колективу, до керівника, задоволеність умовами праці й собою на роботі [1], а також поведінкові вияви особистості (адекватність взаємодії з іншими учасниками діяльності [1]).

Так, для Н.Лебедевої показниками адаптації по типу інтеграції є позитивні образи як “Ми” і “Вони”; визнання взаємного позитивного впливу своєї й сусідньої груп; позитивний образ “інших”; збіг об'єктивного й суб'єктивного показників соціальної дистанції із представниками сусідньої культури; більша значимість внутрішньогрупових, міжгрупових відносин, висока задоволеність здійсненням сенсу життя; низька орієнтація на від'їзд. Показниками адаптації протилежного типу (етнокультурної ізоляції) виступають: максимально позитивний образ “Ми” і переважно негативний образ “Вони”; висока частка негативно оцінюваних запозичень із сусідньої культури; негативний образ інших груп тієї ж етнічної приналежності або власної групи в порівнянні з ними; максимальне психологічне “віддалення” від сусідньої культури; пошук іншої групової ідентифікації; незадоволеність своїм буттям; виражені орієнтації на від'їзд [9].

В.В. Гриценко виділяє основні показники успішності адаптації на рівнях особистості й групи. Так, показниками на груповому

рівні виступають позитивна соціальна ідентичність, позитивний образ як своєї групи, так і місцевих жителів, міжгрупова толерантність та ін.; на особистісному – емоційний комфорт, самоповага, самоактуалізація, задоволеність професійною діяльністю, активність, готовність до співробітництва, внутрішній самоконтроль, інтернальність [3].

Про рівень інтеграції мігранта в новому для нього суспільстві Н.Хрустальова пропонує судити за такими аспектам адаптації: 1) професійно-мовна адаптація; 2) матеріально-побутова адаптація; 3) морально-психологічна адаптація (сенси життя, відсутність нудьги, порожнечі, наявність близького кола спілкування) [11].

Міллер Л. у дослідженні соціально-психологічної адаптації мігрантів до нового соціального середовища [10, с. 161-166] емпірично виділила чотири типи соціально-психологічної адаптованості.

Перший тип соціально-психологічної адаптації характеризується виразністю всіх показників соціально-психологічної адаптованості вище за середнє. Даний тип адаптації можна вважати оптимальним. Представникам цього типу властиві такі характерні риси, як екстраверсія, доброзичливість, відповідальність, низькі значення нейротизму. Вони швидше сходяться з місцевим населенням, краще його розуміють, швидше звільняються від стереотипних уявлень, більш адекватно сприймають навколишню дійсність, більш адекватно взаємодіють із новим соціальним середовищем.

Другий тип характеризується низьким соціальним самопочуттям, низькою погодженістю індивіда й середовища, але при цьому інтеграція з місцевим населенням, активність і перспективність виражені в середньому ступені. Представники цього типу вважають, що їм не вистачає поінформованості й активності в досягненні мети. Їм властива емоційність, вони переживають брак у спілкуванні, почуття ностальгії. Через те, що показники їх соціального самопочуття сильно занижені, можна зробити висновок про неадекватність даних оцінок.

Два інших типи (3, 4) відрізняються від цих тим, що при виразності соціального самопочуття вище за середнє вони характеризуються різною оцінкою можливості досягнення мети й інтеграцією з місцевим населенням. В одному випадку за низької інтеграції відзначається високий оптимізм. В іншому – при середній інтеграції спостерігається песимізм.

Росляков О. [10] виділив такі критерії успішності соціально-психологічної адаптації студентів у ВНЗ: здатність до при-

стосування людини до існуючих у спільноті студентів і викладачів вузу вимог за рахунок присвоєння норм і цінностей даної спільноти; формування самосвідомості й рольової поведінки, здатностей до самоконтролю, адекватних зв'язків з оточуючими, власного стилю поведінки; готовність до активної діяльності, успішність оволодіння професійними знаннями й навичками.

Міллер Л. [10] визначає соціально-психологічну адаптацію як процес включення особистості у взаємодію із соціальним середовищем, що припускає орієнтування в ній, усвідомлення проблем, що виникають у ході цієї взаємодії, і знаходження шляхів їх розв'язання, вибір найбільш адекватної для неї діяльності в даних умовах з метою досягнення відповідності між собою (своїми інтересами, потребами, можливостями) і соціальним середовищем. Найбільш успішна адаптація має місце в тому випадку, коли потреби й потенціал особистості гармоніюють із потребами соціальних спільнотей, у які вона включена (малих і великих соціальних груп), з умовами оточуючого світу.

Виділяють також об'єктивні (ефективність, надійність, якість діяльності) та суб'єктивні (головним із останніх виступає задоволеність людини діяльністю в її різних аспектах) критерії адаптованості [5].

Отже, теоретичні й практичні пошуки засвідчують складність проблеми виділення єдиної системи критеріїв соціально-психологічної адаптованості особистості. Узагальнюючи різні групи критеріїв, запропоновані іншими авторами, а також спираючись на розуміння покомпонентної структури СПА особистості, ми виділяємо три групи критеріїв соціально-психологічної адаптованості студента.

1. *Критерії розвитку афективної складової СПА:* задоволеність відносинами з одногрупниками, викладачами; гордість, висока оцінка своєї приналежності до даного навчального закладу, групи, емоційний комфорт, задоволеність від навчання, доброзичливість.
2. *Критерії розвитку когнітивної складової СПА:* усвідомлення смислу взаємовідношень з викладачами, студентською групою, з чим пов'язана відповідальність; позитивна соціальна ідентичність, сформованість позитивного образу "Ми" групи, ВНЗ; поінформованість у справах і проблемах групи, усвідомлення цих проблем як своїх, присвоєння норм і цінностей студентської спільноти.
3. *Критерії розвитку конативної складової СПА:* потреба в причетності до студентської групи, потреба навчатись у

даному ВНЗ; активна стратегія взаємодії; адекватність взаємодії з одногрупниками, готовність до співробітництва, інтернальність, знаходження шляхів розв'язання проблем, що виникають у ході взаємодії з групою; потреби особистості гармоніюють із потребами групи, з умовами навчання у ВНЗ.

Називним критеріям найбільш повно відповідає методика діагностики соціально-психологічної адаптації К.Роджерса і Р.Даймонда. Вона дозволяє виявити рівень розвитку таких показників афективного компоненту СПА, як емоційна комфортність, прийняття інших, самоприйняття; показників конативного компоненту СПА – інтернальність, прагнення домінувати. Крім того, на нашу думку, врахування співвідношення окремих показників на різних стадіях адаптаційного циклу дає можливість з'ясувати тенденції у адаптаційній стратегії особистості. Слід, щоправда, зазначити відсутність можливостей визначати за допомогою даної методики показники когнітивної складової СПА. З цією метою нами була розроблена анкета для студента, в яку було включено дані показники.

Окрім того, з метою підвищення достовірності висновків щодо особливостей СПА студентів до методичного інструментарію дослідження нами включено методику діагностики комунікативної установки В.В.Бойко. Її застосування дасть можливість з'ясувати соціальні установки студента у міжособистісних стосунках з одногрупниками.

Узагальнюючи різні підходи до розуміння довіри особистості, ми виділяємо такі критерії почуття довіри студента: значимість взаємодії з новим оточенням у ВНЗ, оптимістичні очікування щодо налагодження відношень з одногрупниками і викладачами, узгодженість своїх цінностей, норм, дій з відповідними параметрами інших учасників взаємодії; добровільність взаємодії; відсутність контролю за діями партнера по спілкуванню, впевненість у тому, що партнер по взаємодії не підведе, підтримає у складній ситуації.

Таким критеріям почуття довіри у стосунках, на нашу думку, відповідають показники, які можемо виявити за методикою оцінки довіри особистості іншим людям А.Б.Купрейченко. Так, значущість взаємодії з новим оточенням у ВНЗ, узгодженість своїх цінностей, норм, дій з відповідними параметрами інших учасників взаємодії, взаєморозуміння з одногрупниками вимірюється таким компонентом методики, як єдність. Остання спрямована на виявлення уявлень суб'єкта про наявність у нього загальних цілей, принципів чи світогляду з іншою людиною [Журавлев, Купрейченко, 6]. Оптимістичні очікування щодо налагодження відносин

з одногрупниками і викладачами, на наш погляд, відповідає такому компонентові методики, як передбачуваність. Під нею А.Б.Купрейченко пропонує розуміти уявлення суб'єкта про те, якою мірою добре він знає іншу людину і наскільки точно він здатен передбачити її поведінку в ситуації невизначеності [6]. Відсутність контролю за їхніми діями, як ми вважаємо, впевненість у тому, що партнер по взаємодії не підведе, підтримає у складній ситуації, отримання емоційної підтримки можна визначити за показником методики "надійність", згідно з яким виявляється уявлення суб'єкта про те, чи здатна інша людина допомогти, підтримати у складній ситуації [6].

Актуалізація довіри між студентом та одногрупниками, отже, поява суб'єктивних переживань стосовно значущої ситуації – розвиток почуття довіри, очевидно, можна констатувати, прослідкувавши динаміку показників довірливого спілкування на різних етапах адаптивної взаємодії студента з новим оточенням у ВНЗ. Для цього ми передбачали проводити опитування одних і тих само студентів на різних стадіях адаптаційного циклу з метою встановлення взаємозв'язку особливостей їх СПА з розвитком почуття довіри. Так, на початкових стадіях циклу СПА студентів ми передбачали відсутність почуття довіри у стосунках між студентами, вчителями, а у подальшому – з синхронною появою окремих індикаторів довірливого спілкування (від позитивного образу одногрупників на першому етапі розвитку до досягнення згоди, прийняття свого статусу, позиції у системі групових відносин, отримання емоційної підтримки, схвалення; прагнення досягти прийняття себе як особистості – на другому та взаєморозуміння з одногрупниками – на третьому) – поряд з тенденцією до зростання показників СПА передбачалось констатувати детермінаційний зв'язок феноменів СПА студента та почуття його довіри до оточення. З метою підвищення рівня надійності і достовірності висновків щодо особливостей почуття довіри ми вибрали методику діагностики рівня суб'єктивного відчуття самотності Д.Рассела та М.Фергюсона, вважаючи, що суб'єктивне переживання самотності за наявності широкого кола оточуючих людей є, поміж іншим, одним з показників недовіри до цього оточення.

Орієнтація на вказані критерії, що характеризують результативність процесу адаптації, та розвиток почуття довіри можуть стати теоретичним підґрунтям для вибору методів діагностики детермінуючого впливу почуття довіри на особливості соціально-психологічної адаптації особистості студента у ВНЗ.

Методико-процедурний блок програми присвячено обґрунтуванню обраних методів збирання, обробки та аналізу емпіричних даних, а також обґрунтуванню вибіркової сукупності. Для обґрунтування окремих методів емпіричного дослідження зробимо короткий огляд досвіду використання тих чи інших з них у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях соціально-психологічної адаптації.

Теоретичний аналіз методичного інструментарію, представленого у наукових публікаціях свідчить про невеликий вибір стандартизованих методів дослідження соціально-психологічної адаптації особистості та групи. Зокрема використовуються такі методи: методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р.Даймонд [7], Багатовимірний особистісний опитувальник “Адаптивність” [10], а також методи оцінки і самооцінки адаптивних індивідуально-психологічних властивостей особистості [6]: Фрайбурзький особистісний опитувальник (FPI, форма В), Опитувальник структури темпераменту (ОСТ) В.М.Русалова, опитувальник “Рівень суб’єктивного контролю” Дж. Роттера тощо).

Окремі автори розробляють свої методи, серед яких превалує метод письмового опитування (анкетування). Так, досліджуючи особливості соціальної адаптації російського населення у зв’язку зі зміною якості життя, Г.М.Зараковський та О.К.Казакова [3] застосовували метод опитування, розробивши ряд питань, які стосувались якості життя людей. Опитувальник давав змогу визначати як пристосованість населення до змін, оцінку емоційного стану, установку на ефективну трудову діяльність як показники соціальної адаптації, так і суб’єктивну оцінку якості життя як її чинника. Кореляційний аналіз зв’язків між окремими параметрами, закладеними в анкету, дав змогу показати, що адаптація опитаних напряму пов’язана з успіхами в підприємницькій діяльності, у покращенні здоров’я, з досягненнями в професійній кар’єрі і з активним прагненням до досягнень у сімейному житті, у освіченості. Зворотній зв’язок виявився з показником пасивності – відсутністю у людини значимих життєвих цілей.

Для узагальненої оцінки стану адаптованості російського населення О.Авраамовою і Д.Логіновим [3] використано показник “адаптаційного ресурсу населення”. Він включав чотири компоненти, оцінених за 5-бальною шкалою.

1. “Освітній капітал (ОК)”.

ОК = 1 за рівня освіти нижче загального середнього.

ОК = 2 за загальної середньої освіти.

ОК = 3 за середньої спеціальної.

ОК = 4 за вищої або незакінченої вищої.

ОК = 5 за наявності вченого ступеня кандидата або доктора наук.

2. “Професійний капітал (ПК)”. Його величина визначається шляхом опитування з приводу самооцінки професіоналізму.

ПК = 1 за низької самооцінки.

ПК = 2 за середнього рівня самооцінки.

ПК = 3 за високої самооцінки.

ПК = 4 за самооцінки “висококласний фахівець”.

ПК = 5 за високої оцінки, доповненої об’єктивною характеристикою – “затребуваність на ринку праці”.

“Інформаційно-культурний капітал (ІКК)”.

Його величина визначається кількістю елементів, якими користується людина для формування цього виду “капіталу” (читання книг, газет, відвідування театрів, музеїв, володіння іноземними мовами). Тобто ІКК може бути = 1, = 2, = 3, = 4, = 5.

“Капітал соціальних зв’язків (КСС)”. Він характеризує, хто, яку і якою мірою надає людині допомогу.

КСС = 1 – якщо є підтримка тільки від державних інститутів соціального забезпечення.

КСС = 2 – якщо допомагають родичі або друзі.

КСС = 3 – якщо виявляється допомога в розв’язанні однієї з важливих проблем (в одержанні освіти, у вступі на роботу і т.п.).

КСС = 4 – якщо виявляється допомога в розв’язанні 2-х важливих проблем.

КСС = 5 – якщо допомога виявляється в розв’язанні 3-х або більш важливих проблем.

Інтегральний показник “адаптаційний ресурс населення” визначається як середньоарифметична сума балів за всіма чотирма компонентами. Максимально можливе значення рівне 20. За результатами обстеження вибірки обсягом близько 4000 людей середнє значення цього показника виявилось рівним 8,5. Тобто адаптивний ресурс населення Росії в 2001 р. виявився трохи нижче середнього рівня.

У згаданому дослідженні Міллер Л. [10] акцентується увага саме на соціально-психологічних параметрах адаптації особистості – на динаміці сприйняття переселенцями тих людей, з якими вони взаємодіють, а також самих себе, оцінюючи образи “переселенців”, “місцевих мешканців”, “Я-Реального”, “Я-Ідеального”. При цьому вихідні показники адаптованості були отримані за

допомогою методики діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса й Р. Даймонда, а також анкети вивчення соціально-психологічної адаптації переселенців. Для одержання інтегральних показників адаптації дані оброблялися з використанням факторного аналізу. У результаті до інтегральних показників соціально-психологічної адаптованості були віднесені наступні суб'єктивні оцінки:

- соціальне самопочуття (інтернальність, прийняття себе, прийняття інших, емоційний комфорт). Уважний розгляд даного фактора й порівняння його з фактором 2 дозволяє говорити про те, що цей інтегральний показник характеризує адаптованість на особистісному рівні.
- інтеграція з місцевим населенням (відсутність браку спілкування, думка переселенців, що місцеве населення прийняло їх як “своїх” німців, встановлення тісних контактів з місцевим населенням). Цей показник дозволяє судити про адаптованість на міжгруповому рівні, про рівень інтеграції переселенця у взаємодії, у відносинах з місцевим населенням;
- активність переселенця стосовно середовища (активність у досягненні цілей, домінантність);
- узгодженість індивіда й середовища (позитивна оцінка впливу на адаптацію до зовнішніх обставин, реалізація цілей, очікувань, відсутність ескапізму), соціальний аспект, тобто наявність роботи, задоволеність нею, реалізованість, відсутність значних ускладнень;
- оптимізм в оцінці можливості досягнення цілей у нових умовах.

У подальшому дані всіх переселенців за інтегральними показниками адаптованості (внесок у фактор) були оброблені за допомогою кластерного аналізу. Даний спосіб обробки даних був також використаний в інших роботах [1; 3]. Комбінація виразності інтегральних показників адаптованості дала окремі типи соціально-психологічної адаптації.

Крім опитувальних, використовуються також експериментальні методи дослідження соціально-психологічної адаптації особистості. Так, метод експерименту (підготовчого, констатуючого, формуючого та узагальнюючого) використовувався Т.Павлушкіною у дослідно-експериментальному дослідженні процесу адаптації студентів у вузі. У ході нього виділена структура, фактори й засоби розвитку адаптивних здатностей, розвиваються адаптивні здібності [11]. У цьому ж дослідженні на етапі констатуючого експерименту використовувався особистісний

опитувальник “Шістнадцять особистісних факторів” Р.Кеттелла з метою виявити схильність студентів до певної стратегії адаптаційної поведінки. Зокрема, за допомогою опитувальника протягом усіх років навчання у ВНЗ виявлялась динаміка провідних рис у профілі особистості студентів. На основі усередненого прояву факторів за роками зроблено висновок про пристосувальницьку стратегію в поведінці студентів.

Досліджуючи суб’єктивні та ситуаційні детермінанти успішності процесу посттравматичної стресової адаптації військовослужбовців, автори [2] для оцінки рівня адаптованості обстежуваних на підставі узагальнених даних структурованого клінічного інтерв’ю SCID застосовувалася “Інтегральна шкала функціонування SCID”.

Окрім того, для оцінки рівня суб’єктивної задоволеності результатами посттравматичного адаптаційного процесу, суб’єктивної оцінки його ваги й досягнутого рівня адаптованості авторами використовувалася спеціально розроблена багатокомпонентна шкала “Успішність військової посттравматичної адаптації” (УВПА) [2]. Суб’єктивна успішність процесу СПА оцінювалася за чотирма параметрами: професійна діяльність (“Робота”), організація й проведення вільного часу (“Дозвілля”), міжособистісна взаємодія (“Спілкування”) і “Здоров’я”, – і включала три оцінки по кожному: вага адаптації, час, якого потребувала адаптація, і досягнутий рівень адаптованості на момент дослідження. Крім того, по кожному з параметрів оцінювалася суб’єктивна задоволеність поточним станом. За шкалою в цілому обчислювалися узагальнені індекси суб’єктивної задоволеності, ваги, часу й рівня адаптованості й основний показник УВПА – Інтегральний індекс адаптованості, що відбиває співвідношення досягнутого рівня адаптованості й задоволеності результатами адаптаційного процесу з його суб’єктивно пережитою вагою й тривалістю.

Отже, у кожному конкретному дослідженні за загального “дефіциту” стандартизованих методів дослідження соціально-психологічної адаптації особистості автори розробляють власний методичний інструментарій, використовуючи переважно опитувальний метод. Але, очевидно, в основу розробки опитувальника чи в основу вибору тієї чи іншої стандартизованої процедури мають закладатись певні показники соціально-психологічної адаптації.

Висновки

На основі системно-суб’єктного підходу до проблеми соціально-психологічної адаптації особистості студента обґрунтовано

концептуальні та методично-процедурні засади емпіричного дослідження детермінованості особливостей соціально-психологічної адаптації почуття довіри особистості студента до соціального оточення у ВНЗ.

В основу концептуальної частини робочої програми емпіричного дослідження покладено ідею про те, що почуття довіри є тим психологічним механізмом, який поєднує особистість студента і соціальне оточення у ВНЗ в єдину систему, забезпечуючи формування адаптивного соціально-психологічного простору взаємин між ними.

Деталізовано завдання емпіричного дослідження, якими стали:

Емпірично виявити особливості соціально-психологічної адаптації студентів у ВНЗ:

- з'ясувати її співвідношення з іншими типами адаптаційного процесу у ВНЗ (з дидактично-організаційною та професійно-фаховою адаптацією), встановивши, у який період навчання у ВНЗ в загальному процесі адаптації студента до змін освітнього простору ВНЗ домінує саме соціально-психологічна адаптація.
- з'ясувати зміст соціально-психологічної адаптації студентів.

2. Емпірично виявити особливості почуття довіри студентів до нового соціального оточення у ВНЗ.

3. Перевірити існування детермінаційного зв'язку між почуттям довіри та особливостями адаптації особистості студента у ВНЗ.

Список використаних джерел

1. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б. Березин. – Л.: Наука, 1988. – 280 с.
2. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие учения и современное состояние проблемы / В. А. Бодров; Рос. акад. наук, Ин-т психологии. – М. : ИПРАН, 1995. – 136 с.
3. Гриценко В.В. Социально-психологическая адаптация переселенцев в России / В.В. Гриценко. – М: Изд-во ИП РАН, 2002. – 251 с.
4. Георгиевский А.Б. Эволюция адаптации (историко-методическое исследование) / А.Б. Георгиевский . – Л.: Наука, 1989 – 187 с.

5. Дмитриева М. С. Управление процессами адаптации студентов к обучению в высшей школе / М. С. Дмитриева // Научная организация труда студентов: Сб. научных трудов. Вып.3. – М.: МГУ, 1971. – С. 15 – 21.
6. Журавлев А.Л. Нравственно-психологическая регуляция экономической активности / А.Л.Журавлев, А.Б.Купрейченко. – М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2003. – 436 с.
7. Налчаджян А. А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии / А. А. Налчаджян. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Эксмо, 2010. – 368 с.
8. Кокун О.М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності : Монографія / О.М. Кокун. – К.: Міленіум, 2004. – 265 с.
9. Лебедева П.М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию: Учебное пособие/ П.М.Лебедева. – М.: Ютч-С, 1999. – 125 с.
10. Миллер Л.В. Социально-психологическая адаптация мигрантов в новой социальной среде: проблемы исследования/ Л.В.Миллер// Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / Отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. – М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2007. – С.149 – 168.
11. Розум С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека / С.И.Розум . – СПб.: Речь, 2007. – 365 с.

This article gives a brief review of the fundamental conceptual basis of empirical research and also the criteria of valuation of socio-psychological adaptation and development of the sense of trust of a student, as a personality on the background of socio-psychological environment of the high educational establishment.

Key words: adapted, adaptability, adaptation criteria.

Отримано: 18.12.2009

Методика проведення соціально-психологічного тренінгу

У статті описано методи соціально-психологічного тренінгу та структура заняття. Проаналізовано завдання, які реалізуються на кожному з його етапів.

Ключові слова: вступна, основна, заключна частина соціально-психологічного заняття; психорелаксаційні, психогімнастичні вправи, імажинативний тренінг, групові дискусії та диспути, розв'язання проблемних ситуацій, поведінкові вправи, ділові, психотехнічні, рольові, творчі ігри, ігри за встановленими правилами, ігри-змагання, арт-терапевтичні методи, психологічне малювання, вербальні творчі техніки, метод брейн-штормінгу, листи як форма психологічної роботи, психодрама.

В статті описані методи соціально психологического тренинга и структура занятия. Проанализированы задания, которые реализуются на каждом из его этапов.

Ключевые слова: вступительная, основная, заключительная часть социально-психологического занятия; психорелаксационные, психогимнастические упражнения, имажинативный тренинг, групповые дискуссии и диспуты, решения проблемных ситуаций, поведенческие упражнения, деловые, психотехнические, ролевые, творческие игры, игры по установленным правилам, игры-соревнования, арт-терапевтические методы, психологическое рисование, вербальные творческие техники, метод брейн-шторминга, письма как форма психологической работы, психодрама.

Психологічна наука значну роль відводять практиці. Саме вона є домінантною складовою психологічного процесу. Тренінги, корекційні та розвивальні заняття створюють основу спрямованого психологічного впливу на клієнта. Вони дозволяють виявити і змінити поведінкові стереотипи, деструктивні форми поведінки та отримати позитивні результати у плані формування особистості. Одним із напрямків активного впливу є соціально-психологічний тренінг. Це метод соціально-психологічного навчання, який реалізується на рівні групи у рамках надання допомоги психічно здоровим людям [13, с.593]. Його основною метою є формування соціальної адаптації та підвищення комунікативної компетентності.

Відповідно до нормативів часу на основні види діяльності практичного психолога для проведення тренінгів відводять 40 годин на 1 групу [6]. Це найбільш оптимальна тривалість, яка дає змогу досягнути поставлених результатів. У межах цього розподілу планують періодичність проведення занять. Вона коливається від 2-4 зустрічей на тиждень протягом 1-2 години до 1 разу на тиждень упродовж 6-8 годин. Заняття, які мають тривалість 6-8 годин, називають марафоном. Часові межі залежать від спрямованості психологічного впливу, технік, які використовують, глибини психологічної проблеми, а також кількості учасників. Найбільш оптимальною є 8-12 осіб.

Методика проведення тренінгу передбачає планування видів діяльності поетапно, розподіляючи їх за трьома структурними підрозділами. Це вступна, основна та заключна частини.

Вступна частина складається з вітання; знайомства та презентації членів групи (на першому занятті); засвоєння принципів та правил роботи під час тренінгу; зняття зайвої напруги шляхом використання психорелаксаційних вправ; визначення мети та завдань; мотивації учасників; з'ясування очікувань членів групи.

Основна частина включає самодіагностику та поглиблений самоаналіз; з'ясування напрямків особистісного (групового) розвитку; засвоєння соціальних вмінь та їх автоматизацію.

Заключна частина зводиться до підведення підсумків; рефлексії емоційного стану та почуттів; зняття напруги шляхом використання психорелаксаційних вправ; завершення заняття.

Роль організаційної основи заняття відіграє **вступна частина**. Зазвичай розпочинають роботу з вітання. Відкриває тренінг вступне слово ведучого. Якщо це перше заняття, він представляє себе та організовує церемонію взаємного знайомства. Кожний з учасників здійснює самопрезентацію: називає своє ім'я та дає ту інформацію про себе, яку вважає потрібною і цікавою. Можна розповісти про власні захоплення, інтереси, плани, а можна описати професійний, соціальний та сімейний стан. Це залежить від бажань та рівня відкритості учасників. В усі наступні дні члени групи використовують усталений ритуал вітання, на зразок вправ "Рукописання" чи "Електричний струм". Це дозволяє виразити взаємну повагу, зробивши це організовано та без зайвих витрат часу.

Основне завдання тренера на цьому етапі – підготувати учасників до корекційно-розвивального впливу. Насамперед їх знайомлять з *принципами та правилами роботи у групі*. Рівність

у правах, правило “тут і тепер”, відвертість, добровільність, безоцінювальне ставлення, диференційованість взаємних оцінок, конфіденційність – цими принципами слід керуватись протягом усього циклу занять. Важливо попередити членів про емоційні навантаження та подбати про сприятливий психологічний клімат у групі. Адже ефективність зусиль залежить від її злагодженої роботи. Ці правила засвоюють на першому занятті, а надалі – повторюють.

Необхідним кроком є проведення психорелаксаційних та психогімнастичних вправ. *Психорелаксаційні* спрямовані на зниження надмірного психологічного та фізіологічного збудження, налаштування членів групи на спокійний рівномірний темп роботи, розслаблення, звільнення від стресу, зменшення ситуативної тривожності. Зазвичай, їх проводять у супроводі повільної музики. На заняттях застосовують нервово-м’язову релаксацію, контроль за диханням, автогенне тренування. На цьому ж етапі використовують *психогімнастичні вправи* – один з невербальних методів групової психотерапії, в основі якого лежить залучення рухової експресії як головного засобу комунікації. Виконуючи їх, учасники мобілізують внутрішньопсихічні ресурси, активізують увагу, отримують заряд енергії. Прикладом є вправи “Подаруй іншому радість”, “Гарячий м’яч” тощо.

Мобілізація групової активності допомагає налаштуватись на робочу атмосферу. Саме у цей момент найбільш доцільно розкрити тему, сформулювати *мету та завдання тренінгу*. Залежно від форми групової роботи їх повідомляє тренер або визначають самі члени групи. Проте в обох випадках обґрунтовують актуальність наявної проблеми, мотивують необхідність її опрацювання. В учасників формують потребу у розв’язанні поставлених завдань. Посиленню мотивації сприяє чітке усвідомлення мети – кінцевого запланованого результату спільної діяльності, а також розуміння практичної значимості навичок, які планують набути.

Під час постановки завдань доречно виявити очікування членів групи. Вони мають стосуватись як змістового наповнення тренінгу, так емоційних перетворень. Які вміння планують здобути? Які комунікативні навички опанувати? Як знизити соціальну тривожність та підвищити впевненість у собі? Як навчитись контролювати власні емоції? Важливо, щоб кожний проговорив свої очікування вголос: це дасть можливість обмірковувати цілі та взяти на себе відповідальність за їх реалізацію.

Аналізуючи ці організаційні моменти, слід відмітити, що провідну роль на вступному етапі тренінгу відіграють психологічні

ритуали (традиційне вітання, релаксація). Вони умовно створюють почуття захищеності. Зазвичай людей тривожить незнайоме, а знайома обстановка, яка розпочинається кожного разу зі звичного вітання та психорелаксаційного комплексу, завжди знижує ситуативну тривожність, що вельми важливо під час психологічної роботи. Це вчителі можуть підсвідомо отримувати задоволення, коли водять ручкою по списку журналу, а учні напружено очікують чи викличуть їх відповідати. У психології такі форми роботи неприпустимі. Відсутність прямого оцінювання, заміна його поглибленим самоаналізом, опір на мотивацію, позитивне сприймання людини в усіх формах її поведінки – ось психологічні передумови успішної роботи під час тренінгу.

Центральне навантаження тренінгу несе *основна частина*. Якщо вступна передбачає підготовку до заняття, то основна є центром проведення усіх запланованих заходів. Вона у свою чергу складається з кількох етапів:

- самодіагностики та поглибленого самоаналізу;
- визначення напрямків особистісного (групового) розвитку;
- засвоєння соціальних вмінь та їх автоматизації.

Діагностична частина тренінгу відрізняється від власне діагностичної роботи. Якщо результати психодіагностичних тестів психолог опрацьовує самостійно, то під час тренінгу він не займається цим. Кожний член групи оцінює себе самостійно, або слухає як характеризують його учасники корекційного процесу. Прикладом є відома психологічна вправа “Тарячий стілець”, під час якої учасник сідає на крісло усередині кола, а всі інші шляхом експертних суджень визначають його позитивні особистісні якості та звертають увагу на ті, які є непродуктивними під час спілкування. Такий діагностичний аналіз має важливе значення. Адже, зазвичай, людина оцінює себе наосліп. Вона не бачить себе збоку – власної міміки, емоційного виразу обличчя, жестів; не відчуває результату свого впливу на інших. Сторонній людині це краще помітно. Тому першим необхідним кроком є поглиблена самодіагностика та самоаналіз шляхом залучення експертних суджень членів групи.

Тепер, коли визначено, які сторони є сильними, а над якими необхідно працювати, можна спрямовано будувати корекційно-розвивальну роботу. *Напрямки впливу* визначають шляхом аналізу слабких (порушених) сторін особистості (групи). Зазвичай під час тренінгу ми розвиваємо якості, які є найбільш уразливими у повсякденному житті. Так, якщо під час спілкування відчуваємо труднощі у вмінні слухати чи спостерігаємо низький рівень

ораторської майстерності, то, відповідно, завданнями роботи стане формування вміння слухати; розвиток ораторських здібностей.

Після визначення спрямованості корекційного впливу, ми ставимо завдання опанувати необхідні навички та втілити їх у практичну діяльність. Здійснюємо це за допомогою психологічних вправ. На основному етапі найбільш ефективними є методи імаготренінгу, групової дискусії, проблемних ситуацій, ділових, сюжетно-рольових та творчих ігор, психологічного малювання, поведінкових вправ, моделювання життєвих ситуацій, психодрами. Вони дозволяють в активній діяльності засвоїти необхідні соціальні навички.

Імажинативний тренінг з елементами фантазування та уяви передбачає перенесення у світ фантазій. Imaginatio у перекладі з латинської мови означає уява, фантазія. Для досягнення цілей психологічного впливу імаготехніки широко їх використовують: “Що ти зміниш, якщо тебе оберуть президентом?”, “Уяви, що ти опинився на безлюдному острові...”, “Комп’ютер допоможе створити ідеального друга. Яким він буде?”. Учасники уявляють та прогнозують розв’язання ситуацій, які виникають у групі. Техніки роботи з фантазією широко використовують у своїй практиці Х.Кэдьусон та Ч.Шеффер у рамках проведення ігрової психотерапії. Вони зазначають, що головним їх механізмом є використання спрямованої візуалізації – здатності бачити себе у ситуації, яка ще не відбулася [9].

Термін “спрямована візуалізація” для позначення цього типу вправ використовує Кевін О’Коннор. Він описує результати її застосування на прикладі 5-річного Майкла, в якого спостерігались страхи, пов’язані з плаванням в озері. З метою їх подолання хлопчику пропонували уявити тривожні образи і використовувати уявні захисти для заспокоєння. Його просили дихати разом з хвилями, наслідуючи їх неквапливий темп. Коли Майклу вдавалось розслабитись, він за командою психотерапевта подумки змальовував лячні образи – страховиська. Далі він уявляв, що з вод озера піднімались добрі чудовиська і захищали його. Він перетворився на воїна, наділеного магічними здібностями, від смішних слів якого страховиська розлітались на шматки. За допомогою візуалізації цій дитині вдалось на 80% знизити свої страхи [9].

Описані прийоми підсилюють конструктивні захисні механізми, сприяють подоланню бар’єрів спілкування. Часто імаготехніки є інструментом самопідтримки: “Я сильний і гнучкий як тигр. Мене ніщо не здолає”. Вони допомагають у ситуаціях

навіювання та самонавіювання: “Я зможу подолати всі перепони. Я маю силу волі. Я зроблю все, щоб досягти поставленої мети”. Широко використовують їх у сфері прогнозування групового розвитку та майбутніх стосунків, а також як засіб визначення прагнень та задумів членів групи: “Уявіть, що у вас є золота рибка, яка виконує три бажання. Сформулюйте їх подумки. А тепер спробуйте віднести до однієї з груп. Це бажання прагматичні чи духовні? Вони стосуються Вас чи Ваших близьких? ...”.

Якщо основним механізмом імажинативних технік є актуалізація уяви, то наступний метод спрямований на комунікацію. Це **групові дискусії та диспути**. Вони полягають в обміні інформацією між членами групи і їх основою є вербальне спілкування як джерело пізнання та усвідомлення психологічних явищ. У психології дискусіями вважають спільне обговорення будь-якого суперечливого питання, яке дозволяє змінити думку, позиції й установки учасників групи у ході безпосереднього спілкування (І.В.Бачков)[1]. Н.В.Клюєва поділяє їх на три типи: а) біографічні, які аналізують труднощі особистого або професійного життя учасників у динамічному аспекті; б) тематичні, спрямовані на обговорення питань, актуальних для всіх учасників групи; в) ті, які орієнтовані на інтеракцію, – аналізують групову динаміку, взаємостосунки та особливості спілкування між членами групи[7].

Дискусії дають змогу опрацювати актуальні теми, досягти взаєморозуміння між членами групи. У рамках соціально-психологічного тренінгу актуальними та дискусійними є теми лідерства, конфліктної поведінки, взаємостосунків між особами протилежної статі, групового розвитку. Дискусії та диспути дають можливість порівняти свою позицію з позиціями інших членів колективу. Це є важливим з погляду формування ціннісно-орієнтаційної єдності учасників групового процесу.

Різновидом роботи, який базується на стратегії використання інтелектуального потенціалу учасників є розв’язання **проблемних ситуацій**. Це ситуації, які зводяться до пошуку невідомого на основі використання його зв’язків з відомим за умови, що суб’єкт не володіє алгоритмом дії[5]. Їх рушійним механізмом є проблемно-дослідницький підхід. Він полягає у пошуковій діяльності, яка починається з постановки питань та завершується вирішенням проблеми. Психологи часто стверджують, що готові поради та рекомендації не дають такого стимулюючого ефекту як самостійний пошук шляхів виходу з ситуації, що склалась. Досягнення результатів своїми силами цінується більше, ніж цілий список готових рекомендацій.

За умови застосування цього методу члени групи навчаються розглядати, деталізувати, здійснювати пошук шляхів розв'язання проблемних ситуацій. Дослідники описують різні підходи до їх вирішення: а) показовий – психолог сам описує інформаційно-пізнавальну суперечність у наукових фактах, пояснює сутність нових понять, пропонує готові наукові висновки; б) діалогічний – полягає у діалозі ведучого та учасників корекційного процесу. Тренер ставить проблему, але вирішує її за допомогою членів групи, які беруть активну участь у висуненні припущень, доведенні гіпотез; в) евристичний – відкриття нового здійснює не психолог за допомогою учасників, а учасники під його керівництвом; формою реалізації цього методу є поєднання евристичної бесіди з рішенням проблемних питань; г) дослідницький – перед членами групи ставлять теоретичні і практичні завдання, які необхідно самостійно дослідити та експериментально довести; д) програмований – полягає у структуруванні матеріалу на окремі розділи та організації самостійного поетапного вивчення нового (Н.П.Волкова) [5].

Використовуючи пошуково-дослідницьку стратегію, проблему можуть пропонувати у вигляді діалогу (діалогічний, евристичний підхід), монологу (показовий), самостійної роботи (дослідницький, програмований). Так, наприклад, діалогічний пошук шляхів розв'язання конфлікту, матиме такий вигляд:

Тренер: Використання образливих висловлювань гасить чи розпалює конфлікт?

Члени групи: Розпалює.

Тренер: Отже, висновок №1: під час конфлікту не варто вживати образливі вирази.

Тренер: Висування обвинувачень (“Це через тебе усі мої негаразди” та ін.) є приємною чи неприємною формою звертання у конфлікті?

Члени групи: Неприємною.

Тренер: Отже, висновок №2: обвинувачувати інших не слід.

Для самостійного опрацювання використовують проблемні ситуації такого типу: “Працюю я у нашому відділі нещодавно. Кілька тижнів назад між моєю начальницею та її заступником розгорівся конфлікт. Обидвоє вони амбіційні, активні, висококваліфіковані у своїй справі. А мені доводиться знаходитись в епіцентрі конфлікту: вислуховувати обурення обох, висловлювати свою думку... Залишатись збоку не вдається. Як діяти у такий обставини? (Маргарита, 29 років). Члени тренінгу повинні самостійно обмірковувати ситуацію і запропонувати шляхи її розв'язання, виходячи з наявних знань та досвіду.

Проблемний метод активного навчання дозволяє не лише знайти вихід з конкретних несприятливих обставин, а й визначити стратегію аналізу, спільну для всіх випадків певного типу. Проте робота з проблемними ситуаціями дозволяє лише осмислити інцидент та теоретично намітити шляхи його розв'язання. А ось практичний ефект мають **поведінкові вправи**. Вони забезпечують репетицію ефективної поведінки, дозволяючи не лише обмірковувати проблему, а й вправлятися у реальному її розв'язанні. Члени групи практикуються у рішенні ситуацій, які створюють для них певні труднощі. Ними можуть бути знайомство, діловий протокол, відмова від обтяжливих пропозицій, технології ведення перемовин. Груповий процес повинен допомогти клієнту:

- побачити власні неадекватні поведінкові стереотипи;
- набути навички більш щирого, глибокого та вільного спілкування;
- подолати неадекватні форми поведінки, які проявляються у процесі психотерапії, у тому числі пов'язані з униканням суб'єктно складних ситуацій;
- розвинути форми поведінки, пов'язані зі співпрацею, відповідальністю та самостійністю;
- закріпити нові форми поведінки, зокрема ті, які будуть сприяти адекватній адаптації та функціонуванню у реальному житті;
- виробити і закріпити адекватні форми поведінки і реагування на основі досягнень у пізнавальній та емоційній сферах [13, с. 234]

Головне завдання – навчитись керувати наявними умовами при зіткненні з життєвими труднощами. Учасники соціально-психологічного тренінгу спільно з психологом моделюють зразки поведінки і тренуються їх виконувати. Якщо є можливість, на занятті використовують аудіо- та відеозаписи зразків впевненої поведінки.

Широко використовують у корекційно-розвивальній роботі систему **ігрових методів**. Їх основою є розігрування ігрових ситуацій в умовах штучно створених труднощів. Учасники тренінгу проводять ділові та рухливі вправи, організують рольові ігри. Метод гри дає можливість освоїти та осмислити різні соціальні ролі, побачити, які форми спілкування є деструктивними, які, навпаки, – активізують ситуацію.

На думку Г.Л.Лендрета, мета ігрових технік полягає у тому, щоб допомогти клієнтам: а) розвинути позитивну Я-концепцію; б) стати відповідальним у своїх діях та вчинках; в) бути більш

керованим; г) виробити здатність до самоприйняття; д) більшою мірою покладатись на самого себе; е) опанувати навички самостійного прийняття рішень; є) оволодіти почуттям контролю; ж) розвинути сенситивність до процесу подолання труднощів; з) розвинути внутрішнє джерело оцінки; и) опанувати віру в самого себе (Г.Л.Лендрет) [10, с.82]. Як бачимо, спектр завдань досить широкий. Це пояснюється різноманітністю ігрових методів. Зазвичай, до них відносять ділові, психотехнічні, творчі, рольові, конструкторські ігри, змагання, ігри за встановленими правилами. Усі вони реалізують певні завдання корекційно-розвивального характеру.

У роботі з дорослими широко застосовують *ділові ігри*. Це методи активного соціально-психологічного навчання, основою яких є моделювання реальних практичних ситуацій, які зустрічаються під час ділового та професійного спілкування. За їх допомогою проектують та відтворюють в ігровій формі типові робочі умови, які часто повторюються у діяльності. Функція імітації діяльності дозволяє віднести їх до розряду імітаційних ігор.

У плані соціально-психологічного навчання ділові ігри проводять з метою розв'язання завдань професійного спрямування. Прикладом є гра "Створення фірми", де учасники пропонують бізнесові ідеї, здійснюють їх оцінку, проводять опитування, яке допоможе вивчити ринок, досліджують попит, потреби та поведінку споживачів. Вони визначають частку підприємства у загальному ринковому обороті, розкривають стратегії освоєння ринку, фінансової діяльності та цінової політики. У ході гри здійснюють кадрове планування. Виконавча частина гри передбачає розподіл між собою ролей та втілення їх.

Загалом метою ділових ігор є формування навичок вироблення і прийняття рішень, пошуку ефективних стратегій комунікації, визначення управлінських важелів, здійснення кадрового та кваліфікаційного відбору. Типові ознаки, характерні для ділової гри визначають Я.М.Бельчиков та М.М.Бирштейн. Насамперед це наявність моделювання процесу діяльності. Важливими також є реалізація "ланцюжка рішень", їх багатоальтернативність, наявність системи індивідуального чи групового оцінювання діяльності учасників гри [2].

Застосування ділових ігор підвищує активність засвоєння матеріалу. Процес навчання стає більш творчим, захоплюючим, доводить Л.Нечипоренко. Зокрема, у двох групах, де один і той самий матеріал подавали у формі ділової гри (експериментальна група) та лекції (контрольна група), результати засвоєння

матеріалу відрізнялись. Дані експерименту показують, що після лекції слухачі засвоюють близько 20% інформації, внаслідок ділової гри – 80% [12, с.10-11].

У практиці тренінгу успішно використовують *психотехнічні ігри*. Спершу вони розроблені Н.В.Цзеном та Ю.В.Пахомовим для занять зі спортсменами – саме у них автори часто спостерігали певні психологічні дисфункції, пов'язані зі страхом, скутістю перед змаганнями. Пізніше вони були вдосконалені та використані як засіб соціально-психологічного навчання. Ці техніки спрямовані на розвиток можливостей людини у здійсненні певного виду активності – зняття втоми, підвищення концентрації уваги, емоційного тону, формування самоконтролю. Тренер обирає певну психічну функцію і тренує її. Наприклад, вправа “Заплутаний оповідач” розвиває асоціативну пам'ять та увагу. Її суть полягає у тому, що ведучий розпочинає тему розмови, а хтось з кола розвиває її, а потім, йдучи за випадковими асоціаціями, “заплутує”. Він перескакує з однієї теми на другу, потім на третю, прагнучи змінити спрямування розповіді. Після цього жестом передає слово іншому учаснику. Той повинен “розплутати” розмову – коротко пройти усі асоціативні переключення свого попередника у зворотному порядку – від кінця до початку [17].

Психотехнічні вправи побудовані так, що для їх виконання необхідна згуртована діяльність всього колективу. Спільно розв'язуючи завдання, учасники прагнуть до взаєморозуміння та узгодженості дій. А у цілому робота йде у напрямку від розвитку до саморозвитку. Спочатку гравці в умовах групи опановують техніки вдосконалення власних психічних функцій. У кінцевому результаті – навчаються самостійно здійснювати регуляцію власного психофізіологічного стану.

У рамках соціально-психологічного тренінгу широко використовують *рольові ігри*. Вони полягають у програванні соціальних ролей, які виникають під час міжособистісних стосунків. У груповій взаємодії ми можемо спостерігати різні ролі: “організатора”, “критика”, “експерта”, “язикатої Хвеськи”, “виконавця”, “генератора ідей”, “мораліста”, “пліткара”, “забіяки”, “гумориста”, “сільського хлопця”, “авторитета”, “підлабузника”, “інтелігентна”, “кокетки”, “плакси”, “всезнаючого”. Їх список можна продовжувати далі і далі. Кожна людина підсвідомо бере на себе певну роль. Якщо вона неефективна, спостерігаються труднощі у життєвому сценарії. Наприклад, негативні наслідки у спілкуванні будуть мати ролі “хулігана”, “зануди”, “плакси”, “язикатої Хвеськи”, оскільки вони мають егоцентричне спряму-

вання, а на інших концентрують негативну енергію. Ці форми поведінки найгірше сприймають оточуючі. А от ролі “гумориста”, “організатора”, “генератора ідей” враховують інтереси інших та орієнтовані на них. Їх виконання під час тренінгу має неабияке значення у плані оволодіння позитивним соціальним досвідом взаємостосунків.

Цікаві експериментальні дослідження рольових взаємин описує Е.Берн. Його трансакційний аналіз з позицій Батька, Дитини, Дорослого дозволяє зрозуміти глибинні форми поведінки людей. Зміна цих ролей призводить до позитивного психотерапевтичного ефекту. На прикладі гри “Без тебе” він окреслює механізми рольового переструктурування. Клієнтка пані Додакис, яка живе з чоловіком-тираном, описує один з їх діалогів. На соціальному рівні ситуація така:

Чоловік: Залишайся вдома і займись господарством.

Дружина: Без тебе я могла б розважатись.

Тут трансакційний стимул йде від Батька до Дитини. У цій ситуації ми бачимо, що “Батько” (чоловік) виявляє жорсткість, а “Дитина” (дружина) не здатна протистояти ситуації і переходить на інфантильні форми поведінки, які виступають як своєрідна форма захисту. Якщо змінити форму діалогу, наприклад, з позицій “Дитина-Дитина”, то на психологічному рівні ситуація буде зовсім іншою:

Чоловік: Ти завжди повинна бути вдома, коли я повертаюсь. Мені лячно бути покинутим.

Дружина: Я завжди буду вдома, якщо ти допоможеш уникнути ситуацій, які викликають страх.

Тут ситуація змінюється – співрозмовники знаходяться під владі тривоги, властивих зазвичай дітям. Такою є позиція “Дитина-Дитина”.

Далі учасники за аналогією розглядають варіант “Дорослий-Дорослий”. На цьому рівні вони будують рівноправні та взаємодоповнюючі репліки:

Чоловік: Я буду радий, якщо ти залишишся вдома і займешся господарством.

Дружина: Я постараюсь бути вдома.

Завдання гравців у цій грі – навчитись відрізняти тон і позицію маленької дитини від тону дорослого і його позиції. Це допоможе уникнути ситуацій залежності у спілкуванні та сконцентрувати увагу на почутті відповідальності [3, с.86].

Якщо рольові ігри мають на меті аналіз рольової поведінки, то завдання творчих – активізація експресії. *Творчі ігри* сприяють

самовираженню та формуванню непересічного світосприйняття членів соціально-психологічного навчання. Це ігри, створені самими учасниками повністю чи частково. Елемент самостійності може стосуватись задуму гри чи розгортання подій, підготовки сюжету, визначення та розподілу ролей, придумування правил. Характеристикою ігор є вигадана ситуація, яка свідчить про рівень уяви та надситуативності гравців. Тут актуалізуються абстрактні смисли певних речей, подій та явищ, пропонуються неординарні ідеї, збагачуються уявлення про людські взаємини. Зазвичай у творчих техніках використовують символічні дії та предмети-замінники. Наприклад, звичайний камінь може бути каменем бажань, стілець – стіною нерозуміння. Яскравим прикладом творчої гри є КВК. А у психології це вигадування ігор самими учасниками. Часто цей прийом застосовує Е.Берн у своїй діяльності. Ігри “Хитрість”, “Дерев’яна нога”, “Це жахливо”, “Ти вплатив мене у це” придумані його клієнтами [3, с.90].

Загалом творчі ігри сприяють індивідуалізованому відображенню дійсності, вони формують вміння продукувати творчий задум, активно впливати на події і явища, які становлять для учасників інтерес, динамічно, варіативно та різноманітно будувати діяльність.

Додають ентузіазму під час роботи *ігри за встановленими правилами та ігри-змагання*. Вони рухливі, розвивають зібраність, швидкість реакції. Тому їх застосовують як техніки автоматизації. Наприклад, для закріплення навичок використання ефективних вербальних висловлювань використовують гру “Словесна естафета”. Посеред кімнати розкладають картки з висловлюваннями різного типу. Учасників поділяють на три команди. Кожній задають тип висловлювань – “перепонні”, “самозахисні”, “конструктивні”. Одна команда має зібрати фрази, в яких реакція фіксується на перешкоді (перепонні), друга – на самозахисті (самозахисні), третя – на конструктивному розв’язанні проблеми (конструктивні). Гравці по черзі вибігають на середину зали і беруть лише одну картку. Естафету передають наступному гравцеві. Виграє та команда, яка найшвидше збрала усі висловлювання.

Значення гри у соціально-психологічній роботі надзвичайно вагоме. Грі не потрібно вчити. Гравці інстинктивно знаходять відповідні методи взаємодії. Вони створюють свій власний світ, свій світ на свій розсуд. Тому гра є також діагностичним методом, який дозволяє оцінити концепцію світу учасників. Це дає змогу тренеру під час соціально-психологічного навчання відкоригувати

та спрямувати у потрібне русло їх поведінку. Гра – це спосіб навчитись тому, що важко засвоїти за умов директивної освіти. Це спосіб дослідження та орієнтації у світі взаємостосунків, активного вироблення вмій та навичок. Гра – це спроба організувати свій власний досвід.

Символічна функція гри – заміщення бажаних ролей. Якщо людина прагне побачити себе яко керівника організації, у грі це дуже просто зробити – вона бере на себе роль керманіча. Реальність займе набагато більше часу у плані кар’єрного зростання. Сором’язлива людина у грі вільно зіграє роль впевненої особи, ізольована – роль популярної, імпульсивна – роль організованої. Таким способом освоюють досвід позитивної поведінки. Крім того, гра є потужним інструментом вираження почуттів, адже у ній діють від імені персонажа і не несуть персональної відповідальності за свої слова. Тут набагато простіше вимовити: “Заєць тебе не любить. Ти, Лево, багато наказуєш. Потрібно враховувати, що на твоїй лісовій фабриці працюють спеціалісти, які знають свою роботу, а не наймити, які сліпо виконуватимуть необґрунтовані директиви”. У дійсності таку заяву важче зробити, оскільки виражаєш свою власну думку і боїшся, щоб вона не образила і не скривдила співрозмовника. Спробуйте сказати своєму начальнику, що він забагато дає вказівок, результат може бути непередбачуваним.

Отже, ігри виконують провідну роль в організації соціально-психологічного тренінгу. Виходячи з їх значимості та різноманітності, ми можемо заповнювати ними основну частину відведеного часу.

Іншим напрямком соціально-психологічного навчання є *арт-терапевтичні методи*: психологічне малювання, аналіз творів мистецтва, робота з природним матеріалом, музична терапія, психодрама. Вони активізують членів групи, розвивають уяву та знімають негативні емоції.

Окремо слід виділити метод *психологічного малювання*. У психокорекції та психотерапії існує багато проєктивних технік, за допомогою яких людина виражає себе. Психомалюнок “Я у спілкуванні”, “Я реальне, я ідеальне”, “Мій світ” діагностують глибинні мотиваційні утворення. Вони дозволяють простежити особливості самосприймання, мотиви поведінки, спрямованість особистості. Аналіз психологічного малюнка дає змогу визначити деякі глибинні утворення – ставлення до свого місця у світі, соціальні страхи, наявність деструктивних форм поведінки, які перешкоджають формуванню комунікативної компетентності.

Малюнок дає можливість людині відтворювати в образах дійсність і проектувати зміст психіки у символах, пише Т.С.Яценко. Вона описує різноманітність методичних прийомів його використання. Це вільне малювання (кожний малює що хоче), додаткове малювання (аркуш іде по колу і кожний вносить свою деталь у малюнок), спільне малювання, коли вся група малює на одному аркуші [19, с.109].

Також є різні способи інтерпретації: а) методика цілісного комплексу малюнків – роботи розкладають в одній площині, аби краще бачити цілісну образну картину й мати можливість проводити аналогії (Т.С.Яценко) [19, с.115]; б) самоаналіз, який передбачає пояснення абстрактного смислу та символіки малюнка; в) аналіз робіт керівником групи, що зводиться до класичної інтерпретації на основі врахування розміщення, розміру, кольорів малюнку, якості та характеру ліній, спрямованості сюжету, промальовування деталей та окремих елементів; г) аналіз наосліп – тлумачення малюнків, виконаних в анонімному режимі, з прагненням дати найбільш повну та детальну інформацію про автора; д) колективний аналіз – учасники спільно висувають свої версії; е) розгляд малюнка по колу – кожний додає до пояснення щось своє.

Психологічне малювання корисне тим, що дозволяє здійснити глибинний аналіз особистості та поведінкових тенденцій. Принцип проєкції, закладений в його основу, виявляє приховані прагнення, бажання, почуття, все те, що складає інтимний світ людини. Тут вільно виявити все те, що важко описати словами.

А от слово є основним інструментом під час використання **вербальних творчих технік**. Листи, робота з метафорами, проєктивні техніки завершення речень, брейн-штормінг допомагають виражати значимі почуття та думки, розмірковувати про глибокі проблеми, цінності та смисли.

Прикладом вербальних технік є метод **брейн-штормінгу**. За умовами його проведення учасники повинні висловити якомога більше цікавих ідей стосовно заданої теми. Допускаються ідеї незвичні, небуденні. Отримавши необхідну їх кількість, учасники переходять до якісного аналізу – вибирають з них найбільш оригінальні і застосовують у подальшій діяльності.

Листи як форму психологічної роботи рекомендує К.Фопель. “Лист своєму власному Я”, “Лист людині, яка не має друзів”, “Тайнопис”, “Лист, у якому я говорю “дякую”, “Лист протесту”, “Лист ведучому групи” та багато інших є цікавим та захоплюючим засобом пошуку рішень у складних ситуаціях. Зазвичай вони

спрямовуються на опрацювання психологічних проблем учасників групи. Те, що на перший погляд здається незрозумілим, немислимим, неможливим, стає, будучи написаним, більш зрозумілим та менш загрозливим. Викладення своїх думок на папері є першим кроком розуміння власної позиції та зняття напруги у взаємостосунках з оточуючими. “Листи здатні поглинати страх перед сильними відчуттями та зухвалими думками”, – пише автор [16, с.173].

Цікавою та неординарною формою спрямованого психологічного впливу є *робота з прислів'ями та метафорами*. Величезний життєвий досвід закладений у людській мудрості. Вона складалась роками. За своєю спиною народ має колосальну життєву школу, тому негоже не скористатись її плодами. Недарма у психології використовують прислів'я та метафори для зміни поведінки. Крилаті фрази, вислови видатних людей, прислів'я, метафори – це величезний кладезь народного досвіду. Його широко застосовують під час соціально-психологічного тренінгу.

Готуючи матеріал до заняття, прислів'я та метафори підбирають відповідно до теми. Якщо, до прикладу, мета заняття – розвиток цілеспрямованості, а тема стосується досягнення успіху у діяльності, у роботі аналізують відповідні висловлювання.

- Працьовиті руки – успіху порука (українське народне прислів'я).
- Я не можу дати вам формулу успіху, але готовий запропонувати формулу невдачі: спробуйте всім сподобатись (Г. Своуп).
- Хочеш успіху досягти – порадься з трьома дідами (китайське народне прислів'я).
- Ніколи не буває великих справ без великих труднощів (Вольтер).
- Тільки про того можна сказати, що він домігся успіху, хто зумів скористатись його плодами (Л. Вовенарг).
- Успіх сприяє тому, хто є повністю самим собою (Р.Ширм).
- Успіх – єдиний непростений гріх щодо свого близького (Ф. Раневська).
- Казала Настя, як удасться (українська народна приказка).
- Чужий успіх – собі докір (українське народне прислів'я).

Усі висловлювання несуть у собі глибокий смисл. З висщенаведеного можна зробити висновок про роль праці у досягненні успіху, значення мудрого підходу у вирішенні справ, вплив успіху на інших людей. Важливо встановити зв'язок між метафорою та значимою ситуацією. Кожний учасник з'ясовує для себе, яке

висловлювання є найбільш суттєвим та визначальним у власній поведінці, яким він керується у своєму життєвому сценарії.

М.Керич пропонує дотримуватись певної послідовності у цілеспрямованому психотерапевтичному дослідженні метафор: 1) встановіть цілі – який досвід ви хочете передати; 2) знайдіть символічне вираження метафори, яке має особистісне значення для людини; 3) створіть відповідний контекст, виберіть потрібні висловлювання, які ви зможете підкреслити ще й невербально; 4) коли ви вводите метафору, не пояснюйте її значення. Дозвольте клієнтові самому несвідомо шукати її смисл [15, с.315].

Різновидом арт-терапії є *психодрама* (“спонтанний театр”, “гра-драматизація”). Це метод групової роботи, який передбачає театралізацію сюжету соціальних взаємин для зміни внутрішнього світу особистості та допомоги їй у розв’язанні особистісних конфліктів. Розроблений лікарем-психіатром Я.Лі Морено спочатку з метою розвитку творчого потенціалу людини. За його версією, ідея про психодраму як лікувальний метод виникла у нього після того, як один актор розповів йому про свої конфлікти з нареченою. За допомогою трупи театру Якоб Морено здійснив постановку цієї історії на сцені. Досвід виявився значимим і успішним як для самої пари, так і для решти членів трупи. Тому отримав свій подальший розвиток у психотерапевтичній практиці [14, с.144].

Суть цього методу полягає у тому, що члени групи готують імпровізовану виставу, в якій відтворюють у ролях ситуації, що відбувались з одним із учасників (у психодрамі його називають протагоністом). Він може бути головним виконавцем своєї ролі, може грати роль опонента (чоловік – роль дружини, працівник – роль завідувача, з яким постійно конфліктує), а може не брати безпосередню участь у постановці і виступати у ролі глядача.

У групі психодрами немає готового сценарію, тому її називають спонтанним театром. Сюжет можна перебудувати і змінити у будь-яку хвилину. Відсутність обмеженості дій сприяє розвитку творчості у стосунках. Важливе значення надають обміну емоціями (“теле”). Це дозволяє зняти психологічні захисти і відредагувати свої думки і почуття. Вивільнення учасників від емоцій, які переповнюють їх, називають катарсисом.

Після завершення драматизації проводять обговорення результатів у групі. З’ясовують, які почуття викликала постановка, які моменти найбільш бентежили. Результатом має бути інсайт – переосмислення ситуації.

У рамках психодрами використовують різноманітні прийоми: монологу, дзеркала, обміну ролями. Цікавою тактикою є введення двійника, який розвиває погляди протагоніста:

Сем: Я не хочу займатись батьківським бізнесом, проте тато вважає, що я повинен піти його шляхом.

Двійник: Але він на мене розраховує.

Сем: Мені набридло, що він увесь час командує.

Двійник: З ним я відчуваю себе маленькою дитиною [14, с.158].

Ці прийоми допомагають не лише урізноманітнити форми діяльності, а й опрацювати різні рівні психологічного сприйняття дійсності.

Якщо аналізувати ігри-драматизації у рамках ігрової терапії, де використовують маріонетки, лялькові театри, то можна описати різні види ляльок, які допомагають розіграти сюжет.

У Росії здавна від міста до міста мандрували петрущечники – актори, які ставили вистави з ляльками-Петрушками. Такі *рукавичкові ляльки* одягають на руку і рухають ними за допомогою пальців. Більшими за розміром є *тростинові ляльки*. Вони управляються спеціальними механізмами за допомогою тростин. Керувати такими ляльками складніше, проте їх зображувальні можливості набагато багатші – є спеціальні механізми для рухів очей, вух, розкривання рота. З фанери для тіньових театрів виготовляють *площинних ляльок*. Вони розфарбовані лише з одного боку. Приводяться до руху мотузкою і переміщуються вздовж ширми лише у двох напрямках – справа наліво і навпаки. *Пальчикові ляльки* складаються з дерев'яного порожнистого стержня (шиї) та голови з пап'є-маше. Рука дорослого у кольоровій рукавичці, а на палець одягається дерев'яний стержень з головою, і таким чином відбувається керування лялькою. Така лялька дозволяє виділити найтонші нюанси почуттів та настроїв героя, оскільки їй притаманна виразна жестикуляція. Для *повстяних театрів* готують ширму у вигляді дошки, обтягнутої повстю (рос. войлоком). Особливістю є те, що фігурки людей, тварин, дерев, прикладені до такої повстяної дошки, добре тримаються і не падають.

Напільні ляльки, на відміну від інших, пересуваються вниз. Керуючи ними, дорослий не ховається за ширмою. Він здійснює управління на очах у дитини. До напільних належать маріонетки і так звані великі ляльки. *Маріонетками* називають ляльки, якими керують зверху, як правило, за допомогою ниток. Їх прив'язують до рук, ніг та голови. *Великі ляльки* мають висоту від 1 до 1,7 м. Їх відкрито водять два дорослих-ляльководи. Один вкладає ноги у черевики ляльки. Правою рукою тримає голову, лівою – ліву руку. Другий актор веде руку і тулуб ляльки.

Окремою групою виступають *люди-ляльки*. Дорослий надягає на себе велику голову-маску або костюм і перетворюється у живу ляльку [8], [9], [18].

Як бачимо, перелік методів, які застосовують під час соціально-психологічного тренінгу, досить різноманітний – від невербальних технік, які активізують рухову та емоційну експресію і використовують її як головний засіб спілкування, до вербальних, які допомагають самовиразитись за допомогою правильно (з психологічної точки зору) побудованого мовлення. Для того, щоб учасники не втомлювались, необхідно здійснювати зміну завдань з урахуванням інтелектуального та фізичного навантаження. Вправи слід планувати так, щоб у роботу включались обидві півкулі, різні психічні функції та аналізатори. Бажано розподіляти їх упродовж заняття за ступенем складності. Учасникам корекційно-розвивального процесу не слід говорити: “Ви втомились, давайте порухайтесь – відпочиньте”, – зазначає С.Магід. Це дозволить їм посилатись на втому та ігнорувати запропоновані вправи. Тому в арсеналі необхідно мати завідомо легкі та прості завдання, виконуючи які, вони відпочинуть, не порушуючи загальний хід заняття [11].

Останнім етапом заняття є *заключна частина*. Вона дозволяє завершити роботу групи. Висновок має стосуватись підведення підсумків та рефлексії емоційного стану. М.Р.Бітянова надає останній важливе значення. Вона відмічає, що на занятті здійснюється рефлексія у двох аспектах: емоційному та змістовому [4]. Змістову актуалізують шляхом обговорення результатів роботи. Ведучий разом з учасниками обмінюється думками та враженнями, аналізує, що нового дізнались, якими вміннями оволоділи. Важливо з’ясувати, яке значення мають ці знання для особистісного та соціального розвитку. У висновках мають бути відображені як позитивні, так негативні аспекти діяльності.

В емоційному плані дізнаються про почуття, які супроводжували їх протягом всього заняття. Для того, щоб визначити, як вони змінювались протягом дня, можна застосувати вправу “Мій настрій”. Для цього ведучий заздалегідь готує картки із зображенням емоційних станів людей. Підготувати їх нескладно: на аркуші картону наклеюють вирізки зі старих журналів з фотографіями облич, що виражають посмішку, сум, образу, здивування та ін. Зображень має бути не менше 50. Вмикають релаксаційну музику. Картки розкладають у центрі кімнати. Учасники вільно підходять і вибирають необхідні. Їм дають завдання проаналізувати зміну свого емоційного стану протягом дня і відобразити його за допомогою карток.

У підсумку тренер дізнається, чи досягли члени групи своїх очікувань у змістовому та емоційному планах.

Отже, соціально-психологічне навчання має чітко структуровану основу. Кожний з етапів зустрічі (заняття) має свою мету та завдання. Правильно організована діяльність дозволяє досягти такого результату, який сприяє повній чи частковій соціальній адаптації людини у суспільстві незалежно від змісту проблеми та її рівня. Різноманітність методів, які використовують на кожному етапі, дає можливість опрацювати різні проблеми та працювати з різними категоріями клієнтів. Методи, що застосовують під час проведення тренінгу, передбачають використання системи прийомів, спрямованої головним чином не на повідомлення учням готових знань, а на організацію умов для самостійного одержання знань.

Список використаних джерел

1. Бачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие. – М.: Ось-89, 2000. – 224 с.
2. Бельчиков Я.М., Бирштейн М.М. Деловые игры. – Рига: Авотс, 1989. – 234 с.
3. Берн Э. Трансакционный анализ и психотерапия / Пер. с англ. – СПб.: Братство, 1992. – 224 с.
4. Бітянова М.Р. Психолог у школі: зміст діяльності і технології / М.Р. Бітянова. – К.: Главник, 2007. – 160 с.
5. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Київ: Академія, 2001. – 576 с.
6. Збірник нормативно-правових документів психологічної служби та ПМПК системи освіти України / Упоряд. В.Г. Панок, І.І. Цушко, А.Г. Обухівська. – К.: Шкільний світ, 2008. – 256 с.
7. Ключева Н.В., Свистун М. А. Программы социально-психологического тренинга. – Ярославль: Психодиагностика, 1992. – 66 с.
8. Ковтун А. Театр кукол – своими руками // Юный техник (приложение “Для умелых рук”). – 1986. – №3. – с.15-18.
9. Кэдьусон Х., Шеффер Ч. Практикум по игровой психотерапии. – СПб: Питер, 2000. – 416 с.
10. Лэндрет Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 368 с.
11. Магид С. Развивающие занятия – гарантия успеха // Психологическая газета. – 18.03.2008. – № 15. – с.3-4.
12. Нечипоренко Л. Ділова гра як метод активного навчання старшокласників основ сучасного діловодства / Л. Нечипоренко // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2004. – № 3. – с.10-11.

13. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б.Д. Карвасарского. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 752 с.
14. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. – СПб.: Питер, 1999. – 384 с.
15. Сидоренко Е. Терапия и тренинг по Альфреду Адлеру. – СПб.: Речь, 2000. – 352 с.
16. Фопель К. Психологический группы: Рабочие материалы для ведущего. – М.: Генезис, 2000. – 256 с.
17. Цзен Н.В., Пахомов Ю.В. Психотренинг: Игры и упражнения. – М., 1988. – 268 с
18. Экслейн В. Игровая терапия. – М.: Апрель-Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2000. – 480 с.
19. Яценко Т.С. Основи групової психокорекції: Навч. посібник. – К.: Либідь, 1996. – 264 с.

In the article the methods of the socially psychological training are described ta structure of employment. Tasks which will be realized on each of his stages are analysed.

Key words: Introductory, basic, tail-piece of socially psychological employment; psikhorelaksatsiyni drills, imazhinativniy training, discussions of groups and disputes, decisions of situations of problems, povedinkovi exercises, business, psikhotekhnichni, rolevi, creative games, games by rule, games-competitions, artoterapevtichni methods, psychological drawing, verbal creative technicians, method of breyn-shtorming, letters as form of psychological work, psikhodrama.

Отримано: 14.01.2010

УДК 376.3

Л.М. Гречко

Формування готовності учасників навчально-виховного процесу школи до інтеграції дітей з психофізичними вадами

У статті описано роботу психолога з педагогами, батьками, учнями, спрямовану на формування у них позитивного ставлення до дітей з психофізичними вадами.

Ключові слова: інтеграція, діти з психофізичними вадами, соціальне середовище, психологічний супровід.

В статті описана робота психолога з педагогами, родителями, учащимися, направленная на формирование у них положительного отношения к детям с психофизическими нарушениями.

Ключевые слова: интеграция, дети с психофизическими нарушениями, социальная среда, психологическое сопровождение.

Результати досліджень багатьох вчених засвідчують, що розумовий, емоційний і соціальний розвиток дітей з психофізичними вадами знаходиться у прямій залежності від позитивного ставлення до них, їх розуміння і прийняття вчителями, батьками і здоровими дітьми. Таке ставлення є однією із вихідних умов розв'язання проблем інтегрованого навчання, актуальність якого набуває все більшої значущості (М.Баркаускайте, В.Гудоніс, Л.Солнцева, Л.Шипіцина та ін.).

Вивчення практичного стану проблеми інтеграції підтвердило нагальну необхідність спеціальної організації соціального середовища для включення дітей з психофізичними вадами у спільну діяльність із здоровими однолітками. Опишемо у статті результати нашого дослідження саме щодо такої роботи.

Важливим напрямком діяльності психолога виступає робота з педагогами, батьками, учнями, спрямована на формування у них позитивної соціальної перцепції щодо дітей з психофізичними вадами. Результати нашого дослідження засвідчили, що ефективним методом реалізації цього напрямку є соціально-психологічний тренінг, який дозволив за короткий термін вплинути на установки учасників навчально-виховного процесу щодо дітей з психофізичними вадами.

Соціально-психологічний тренінг спрямований на розвиток особистості, формування комунікативних вмінь та навичок, засвоєння міжособистісної взаємодії. Г.Ковальов, Л.Петровська, С.Петрушин, В.Федорчук та ін. зауважують, що соціально-психологічний тренінг можна інтерпретувати як засіб розвитку компетентності у спілкуванні.

У дослідженні ми спирались на принцип активної позиції учасників тренінгу, тобто реальне включення в інтенсивну групову взаємодію кожного члена групи.

Відповідно до мети нашого дослідження при проведенні тренінгу ми реалізовували такі **завдання**:

- розвиток соціально-перцептивної чутливості, соціального уявлення про дитину з психофізичними вадами, здатність до емпатії, співпереживання;
- усвідомлення своєї позиції у спілкуванні з дітьми, які мають психофізичні вади, розуміння і аналіз своєї установки під час сприймання таких дітей;

- формування активної соціальної позиції учасників і розвиток у них здатності ефективно взаємодіяти з дітьми, що мають психофізичні вади;
- розвиток вміння й потреби у пізнанні інших людей, гуманному ставленні до них.

Зміст тренінгу, спрямованого на зміну установок щодо дітей з психофізичними вадами, був пов'язаний з віртуальним зануренням у внутрішній світ дитини з психофізичними вадами. Тобто основним завданням тренінгу було спонукання його учасників до розуміння аномальної дитини “з середини”, формування спроби збагнути її проблеми, почуття, сприймання світу.

З усіх видів аномалій моделюванню найпростіше піддаються вади зору. У практиці підготовки тифлопедагогів широко використовуються симулятивні окуляри – це окуляри, які дають можливість обмежити використання зору для орієнтації у навколишньому середовищі. Використання цих окулярів дозволяє відчути індивіду повною мірою обмеження і проблеми, з якими стикається сліпа і слабозора дитина. Симулятивні окуляри, які використовували під час тренінгу, є двох видів: ті, які симулюють сліпоту, і ті, які симулюють слабозорість.

Членам тренінгової групи у довільному порядку роздавали симулятивні окуляри і пропонували їх одягти. Не скидаючи окулярів, учасники виконували комплекс вправ різного характеру та спрямування.

Перерахуємо деякі з них.

1. “Знайди пару за кольором одягу”. Учасникам пропонували під музику утворити коло і вибрати собі партнера за кольором одягу такого ж тону й потанцювати з ним.

2. “Я передаю вітання ...”. Учасники утворюють коло. Психолог пояснює: “У мене в руках м’яка іграшка, за допомогою якої я передаватиму вітання комусь із членів групи. Той, чие ім’я прозвучить, плескає в долоні двічі і ловить іграшку; далі учасник гри продовжує надсилати вітання іншому члену групи, називаючи його ім’я і кидаючи іграшку, орієнтуючись на звук. Вправа триває до того часу, доки кожен отримає хоча б одне вітання”. Коли через “сліпоту” іграшка в учасника падає, йому допомагають її підняти ті, хто в ролі “слабозорих”.

3. “Читання дитячої книги”. Учасники утворюють довільне коло. Кожному з них по черзі пропонують дитячу книгу і просять прочитати декілька речень. Якщо учасники не можуть прочитати, передають книгу далі.

4. “Налити в склянку воду та випити її”. Учасників повідомляють про склянку та пляшку з водою, які стоять на столі. Їх

завдання полягає в тому, щоб підійти до столу, налити у склянку воду і випити її. Завдання виконують по черзі.

5. “Знайди свою пару”. Кожному із членів групи на плече наклеюють картку з певним знаком. Завдання полягає в тому, щоб знайти людину з таким самим знаком і стати з нею в пару під музику.

6. “Написання твору”. По колу передають аркуш паперу і ручку, використовуючи які кожен з учасників тренінгу записує будь-яке речення.

Після виконання вправ учасникам давали можливість подивитись на результати власної діяльності та проаналізувати свої відчуття, емоції, думки, наявні страхи під час перебування у симулятивних окулярах.

Безпосередньо перед тренінговим заняттям і одразу після нього учасникам пропонувалось заповнити невеличку анкету, а дітям – ще й намалювати для дитини з вадами малюнок у подарунок. Потреба у цьому пов’язана з необхідністю перевірки установок учасників тренінгу. Обидві анкети, заповнені кожним учасником, та малюнки до і після тренінгу порівнювались між собою та аналізувались.

Перш ніж пропонувати учасникам експерименту дати відповіді на запитання, їм у доступній формі надавалась інформація про категорії дітей з психофізичними вадами. Для визначення установок щодо інтеграції аномальних дітей, нами була розроблена спеціальна анкета для вчителів, батьків та учнів. Анкета містила невелику кількість запитань і враховувала взаємодію учасників навчально-виховного процесу та дітей з психофізичними вадами. Анкети були аналогічними за змістом, але відрізнялись за формою формулювання запитань з урахуванням вікових особливостей та психолого-педагогічних знань респондентів. Анкета містила як відкриті, так і закриті запитання. Закриті запитання мали три і більше варіантів відповідей. Відкриті запитання були необхідними для того, щоб визначити причини ставлення до дітей з психофізичними вадами. Кількість закритих запитань в анкеті для батьків та вчителів складала 3, а відкритих – одне. Тоді як у анкеті для учнів – 4 закритих запитання та одне відкрите.

Учням, крім анкети, до і після тренінгу пропонували намалювати малюнок у подарунок дитині з проблемами у розвитку.

Тренінги проводились з трьома категоріями: вчителі початкових класів, батьки та учні 2-3-х класів, у яких навчались учні з психофізичними вадами експериментальної групи. Групи для

тренінгу складались з 12 – 14 осіб. Всього було сформовано: 4 тренінгових групи з вчителів початкових класів, 8 груп – з батьків учнів, 12 груп – з учнів.

Проаналізуємо зміну ставлення учасників тренінгу до інтегрованого навчання дітей з психофізичними вадами шляхом порівняння результатів анкетування, проведеного до і після тренінгу, та спостереження за поведінкою під час тренінгу. Аналіз результатів проводився за такою структурою:

1. Порівняльний аналіз анкет:

1) кількісний аналіз;

2) якісний аналіз.

2. Порівняння малюнків.

Кількісний аналіз анкет здійснювався таким чином: за кожну відповідь учаснику нараховували певну кількість балів (від -1 до +1). Позитивне ставлення учасників тренінгу до інтеграції дітей з психофізичними вадами у загальноосвітню школу, оцінювали в 1 бал, негативне – в -1 бал, невизначене (нейтральне) – 0 балів. Від балів, які людина отримувала за відповідь на запитання анкети після тренінгу, віднімали бали, отримані за аналогічне запитання до участі у тренінгу. Після цього обчислювалась різниця суми балів кожного учасника тренінгу.

Наприклад, вчителям за відповідь на запитання №3 анкети “На Вашу думку, таких дітей треба”:

1) жаліти – 0 балів;

2) допомагати їм – 1 бал;

3) ізолювати їх від здорових дітей – -1 бал.

Відповідь на запитання №2 анкети для батьків “Чи погодились би Ви з тим, щоб такий учень сидів за однією партою з Вашою дитиною?”

1) так – 1 бал;

2) ні – -1 бал;

3) не знаю – 0 балів.

Учням нараховували за відповіді на запитання №5 анкети “Чи хотів би ти гратись і спілкуватись з дитиною, яка має порушення розвитку?”

1) так – 1 бал;

2) ні – -1 бал;

3) не знаю – 0 балів.

Для вчителів та батьків можлива кількість набраних балів знаходиться у діапазоні від -8 до 8, для учнів – від -10 до 10 балів. Якщо результат наближався до 0 (від -2 до +2), це свідчило про те, що учасник тренінгу не змінював свого ставлення до дітей з

психофізичними вадами; наближення до мінімального негативного значення (до -3) свідчило про зміну ставлення у позитивний бік; наближення до максимального позитивного значення (від +3) – про погіршення ставлення.

Якісний аналіз зводився до порівняння змісту відповідей на відкриті запитання анкети та визначення змін у малюнках дітей з подальшою їх інтерпретацією.

Під час аналізу анкет увага зверталась на те, як змінювались результати анкетування. Ми припускали такі теоретично можливі варіанти:

1) коли відповіді учасників тренінгу не змінювались – це означає, що тренінг ніяк не вплинув на установки, при цьому ці установки можуть бути як позитивні, так і негативні. Особи, які мають позитивні установки, не потребують психологічного впливу. Якщо ж негативна установка після тренінгу не змінюється – це означає, що для таких людей одного тренінгового заняття замало;

2) коли негативне ставлення учасників після тренінгу змінювалось на позитивне, такий тренінг можна назвати “результативним”;

3) коли учасники тренінгу позитивне ставлення змінювали на негативне;

4) коли респонденти з байдужої, невизначеної позиції переходили на позитивну або ж на негативну.

З одержаних результатів було виділено чотири варіанти впливу тренінгу на ставлення вчителів до інтегрованого навчання аномальних дітей.

1. Відповіді вчителів після тренінгу залишились незмінними. Це означає, що тренінг ніяк не вплинув на їхні установки. При цьому ці установки були і залишились позитивними у 18% вчителів, які брали участь у тренінговому занятті, негативними – у 35% та невизначеними – 6%. Особи, які ставились схвально до інтегрованого навчання аномальних дітей, не потребують додаткового психологічного впливу. Незмінна негативна установка вчителя свідчить про потребу у спеціальній психолого-педагогічній підготовці до професійної діяльності в інтегрованому класі.

2. Негативне або нейтральне ставлення після тренінгу змінилось на позитивне у 12% досліджуваних. Це означає, що тренінг для цих учасників виявився результативним, і вони є психологічно готовими до роботи в інтегрованому класі.

3. Зміна позитивного або нейтрального ставлення на негативне відбулась у 10% вчителів. Самі вчителі це пояснюють тим, що

такі діти потребують особливої уваги. Зрозуміло, що ці педагоги будуть відчувати дискомфорт за необхідності навчати аномальних дітей.

4. Відповіді на закриті запитання анкети залишились незмінними негативними, проте якісно змінились відповіді на відкриті запитання у 25% педагогів. Наприклад, на запитання “Яку користь/шкоду могло б нанести іншим дітям спілкування з аномальними учнями?” до тренінгу вчитель відповідав: “Це шкідливо, тому що дитина відчуватиме себе неповноцінною”, а після тренінгу: “Це корисно, тому що такі діти тягнуться до сильної і розвинутої дитини. Це шкідливо, тому що аномальна психіка не передбачає правильної реакції”. Зміна установок у таких вчителів знаходиться в стадії переорієнтації, вони не потребують продовження тренінгу, а лише збільшення інформації про дітей з психофізичними вадами та особливості їхнього навчання.

До експериментальної групи нами було включено учнів з психофізичними вадами з тих класів, вчителі яких позитивно ставились до інтегрованого навчання і тому були відкритими до співпраці з психологом.

Аналіз анкет батьків – учасників тренінгу дозволив умовно поділити їх на дві групи.

1. Батьки, які мали позитивне ставлення до інтеграції дітей з психофізичними вадами у загальноосвітні школи. Таке ставлення зберігалось у них до і після тренінгу. Дану групу склали 50% батьків.

Ці батьки зазначали, що “кожна дитина має право знаходитись у колі ровесників, спілкуватися з ними. Таке спілкування є корисним як для хворих, так і для здорових дітей. У наших дітей поруч із дітьми з психофізичними вадами розвивається співчуття, доброзичливість, розуміння, прагнення допомогти й підтримати тощо”.

2. Батьки, які мали негативні установки щодо інтеграції дітей з психофізичними вадами (за результатами анкетування до і після тренінгу) і вважали, що для таких дітей існують спеціальні заклади, де вони отримують належне навчання та виховання. Такими установками керувались 30% батьків – учасників тренінгу.

Своє негативне ставлення до інтеграції дітей з психофізичними вадами у загальноосвітні школи батьки другої групи аргументували тим, що “такі діти заважатимуть іншим під час уроків, вони є некерованими, можуть фізично знущатися над нашими дітьми. А з іншого боку, наші діти насміхатимуться, що погіршить стан дитини з порушеннями. Краще дітям з психофізичними вадами

залишатися у спеціальних закладах серед собі подібних, де створені необхідні умови”.

Для батьків, які керувались негативними установками, одного тренінгового заняття виявилось замало. Вони потребували додаткового психологічного впливу, який здійснювався нами у вигляді лекцій, бесід.

Відповіді на закриті запитання анкети залишилися незмінними негативними, проте якісно змінилися відповіді на відкриті запитання у 20% батьків. Наприклад, на запитання “Яку користь/шкоду могло б нанести іншим дітям спілкування з аномальними учнями?” до тренінгу мати одного з учнів відповідала: “Це шкідливо, тому що діти не встигали б у засвоєнні програмного матеріалу”, після тренінгу: “Це корисно, тому що виховує почуття доброти, співчуття, відчуття руки товариша”.

Кількісний аналіз анкет учнів загальноосвітніх шкіл до і після тренінгу дозволив виділити такі групи ставлення до інтегрованого навчання.

1. Відповіді учнів до і після тренінгу не змінилися. Це означає, що тренінг ніяк не вплинув на їхні установки. При цьому позитивне ставлення мали 18% учнів, які брали участь у тренінговому занятті, негативне – 12% та невизначене – 12%.

2. Негативні або нейтральні установки учнів після тренінгу змінилися на позитивні у 40% досліджуваних. Це означає, що тренінг для цих учасників виявився результативним, і вони психологічно готові до навчання в одному класі з дітьми з психофізичними вадами.

3. Зміна негативного ставлення на нейтральне (невизначене) відбулась у 18% учнів, які брали участь у тренінгу. Такий результат є позитивним, але одного тренінгового заняття для даної групи учасників виявилось замало.

Власне позитивне ставлення до спільного навчання в одному класі із дітьми з психофізичними вадами учні пояснювали так: “Ім потрібно допомагати, вони теж діти і невинні у власній біді”, “усіх дітей слід поважати, їм також потрібні друзі”, “після гри я розумію таких дітей і дуже хочу, щоб усі люди були здорові”. А негативне ставлення мотивували тим, що “такі учні заважатимуть, вони неслухняні”, “можуть ображати інших, порушувати закони у школі, або навіть бути злодіями”, “вони не такі, як усі, тому буде важко спілкуватися з ними”.

В усіх учнів–учасників тренінгу змінилися малюнки. Зміни у малюнках учнів після тренінгу були зумовлені різними причинами:

1) наростанням втоми, що проявлялось у малюнках зменшенням

кількості об'єктів (на першому малюнку зображено сюжет, а на другому – елемент цього сюжету); 2) появою уявлень про дітей з психофізичними вадами та їхні проблеми, що безпосередньо відобразилось на малюнках (наприклад, зображення сліпої людини); 3) виникненням яскравої емоційної реакції і емпатичних переживань щодо дітей з психофізичними вадами (другий малюнок від першого відрізнявся більшою емоційною забарвленістю – використання теплих кольорів, зображення сонця, побажань під малюнком).

Формування позитивних установок у педагогів і учнів дозволило організувати сприятливе соціальне середовище для забезпечення ефективного психологічного супроводу учнів з психофізичними вадами.

Список використаних джерел

1. Бондар В.І. Інтеграція дітей з обмеженими психофізичними можливостями в загальноосвітні заклади: за і проти // Дефектологія. – 2003. – № 3. – С.2-5.
2. Возможности практической психологии в образовании / Под ред. Н.С.Бурлаковой. – М.: УЦ “Перспектива”, 1998. – 88 с.
3. Психологический словарь / Под ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
4. Психологічне консультування / Укладач В.М.Федорчук. – Кам’янець-Подільський, 1996. – 32 с.
5. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: Пособие для учителя-дефектолога / Под ред. Л.М. Шипицыной. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 528 с.

The psychologist's work with teacher, parents, pupils, direction to forming of positive regard for children with psychophysical defects are described in the article.

Key words: integration, children with psychophysical defects, social environment, psychological attendance.

Отримано: 24.12.2009

І.В. Данилюк

Проблема етноцентризму у сучасній етнічній психології

*У інших нас дратує не відсутність
досконалості, а відсутність
схожості з нами.*

Джордж Сантаяна

Розглянуто і проаналізовано таке соціально-психологічне явище, як етноцентризм. Відзначено, що суть етноцентризму зводиться до сукупності масових ірраціональних уявлень про власну етнічну спільноту як про центр, навколо якого групуються всі інші спільноти.

Ключові слова: етноцентризм, гнучкий та негнучкий етноцентризм, антиетноцентризм.

Рассмотрено и проанализировано такому социально-психологическое явление, как этноцентризм. Отмечено, что суть этноцентризма сводится к совокупности массовых иррациональных представлений о собственной этнической общности как о центре, вокруг которого группируются все иные общности.

Ключевые слова: этноцентризм, гибкий и негибкий этноцентризм, антиэтноцентризм.

Постановка проблеми

Багато десятиліть імпліцитно визнавалося, що етноцентризм, етнічна упередженість, расові забобони, прагнення до національної та регіональної автономії та ін. – все це існує тільки за кордоном, зумовлене іманентними вадами буржуазного суспільства і нас зовсім не стосується. Події останнього часу, як стверджує В. С. Агєєв [1], переконують, що це далеко не так. Етноцентризм існував упродовж всієї історії людства.

Сам факт усвідомлення ставлення до культури свого народу, до своєї етнічної групи не вміщує якогось упередження проти інших груп. Можливість спотвореного уявлення про свою та інші етнічні спільноти виникає при їх оцінці. Монтень з приводу розповідених у його часи поглядів на “варварські” народи писав: “Я вважаю, що в цих людей, судячи з розповідей про них, немає нічого ані варварського, ані дикого, хіба що кожен захоче називати варварським просто незвичне. Адже, сказати по щирості, ми не

маємо іншого мірила для всього правдивого і розумного, крім прикладів та взірців вірувань і звичаїв нашої рідної землі: тут завше найліпша релігія, найліпші закони, найліпші й найдосконаліші звичаї в кожній галузі” [12, с. 225].

Тоді і може проявитися *етноцентризм* – схильність сприймати всі життєві явища через призму своєї культури та інтерпретувати з позиції своєї етнічної групи, яка розглядається як еталон, тобто при деяких перевагах. Для етноцентризму характерна співчутлива фіксація рис своєї групи, хоча вона не обов’язково припускає формування ворожого ставлення до інших груп. Негативний відтінок в етнічних стереотипах під впливом етноцентризму особливо часто з’являється за несприятливих соціальних і культурних обставин.

Саме етноцентризм спонукав китайського імператора Цяньлуна, навіть у період економічного занепаду Китаю наприкінці XVIII століття, відправити англійському королеві Георгу III таке послання у відповідь на пропозицію останнього встановити між обома націями торгіві зв’язки: “Наша Небесна імперія володіє всім удосталь і не має недостатку в продукції в рамках своїх меж. Тому немає необхідності ввозити вироби варварів з-за кордону в обмін на нашу власну продукцію. Проте, оскільки без чаю, шовку і фарфору, які виробляються у Небесній імперії, європейські нації і Ваша країна обійтися не можуть, ми дозволили на знак прихильності забезпечувати іноземні торгові дома [у Кантоні] і, отже, дати Вашій країні можливість скористатися нашою добротою” [5, с. 34].

На цьому прикладі можна переконатися, що Китай – Небесна імперія – розглядався як центр Всесвіту, за межами якого жили тільки варвари. Бути китайцем означало бути культурним, і з цієї причини решта світу повинна була ставитися до Китаю з належною пошаною.

Отже, етноцентризм впливає двояким чином: він укріплює відчуття єдності, долаючи суперечності усередині групи і об’єднуючи людей, навіть якщо вони розділені економічними конфліктами і соціальною нерівністю, й одночасно віддаляє людей один від одного, підсилюючи їх неприязнь до інших груп і спільнот.

Метою статті є аналіз форм прояву етноцентризму, виділення основних його типів.

Виклад основного матеріалу

На сьогоднішні проблеми етноцентризму присвячена ціла низка праць як вітчизняних вчених (С. М. Артановський, В. П. Левкович, І. Б. Андрущак, А. А. Налчанджян, І. С. Кон), так і

зарубіжних вчених (Д. Мацумото, Е. Тверські, К. Холіоук, П. Гордон, Д. Кемпбелл, Г. Тріандіс).

Зазвичай природу етноцентризму розглядають з позиції когнітивної категоризації. Усі групи сприймають одна одну з позиції “ми” і “вони”. Зазвичай “ми” – це уособлення чеснот, тоді як “вони” – зібрання вад. Власні добрі справи члени групи пояснюють своєю природною схильністю до чеснот, а хороші вчинки інших – простою випадковістю. І навпаки, якщо “ми” робимо щось погане, то лише випадково, а от “вони” здійснюють погане в силу своєї природної зіпсованості. Подібна асиметрія у сприйнятті себе та інших необхідна групам, як й індивідам, для підвищення самооцінки. Крім цього, існує ще асиметрична когнітивна категоризація “ми” і “вони”. Виявлена у 1977 р. Е. Тверські асиметрія сприйняття оцінки схожості й відмінності об’єктів дає можливість зрозуміти когнітивні причини формування етноцентризму. Суть ефекту асиметрії полягає у тому, що, порівнюючи два об’єкти, люди можуть цілком щиро думати, що один об’єкт схожий на інший (об’єкт А схожий на об’єкт Б), тоді як зворотної схожості не спостерігається (тобто об’єкт Б не схожий на об’єкт А). Наприклад, люди можуть стверджувати, що, припустимо, Донецьк схожий на Київ, а от Київ на Донецьк – ні. Л. Росс та Р. Нісбетт наводять інший приклад: американці схильні вважати, що інші схожі на них набагато більше, аніж вони самі – на інших [15].

Одну із причин цієї асиметрії в процесі порівняння назвав сам Е. Тверські, а за ним на неї вказали К. Холіоук і П. Гордон. На їхню думку, вся справа у не однаковій “когнітивній наповненості” порівнюваних об’єктів, тобто “ми” і “вони” [18]. Для кожного члена групи “ми” є важливою, багатою на асоціації категорія, досконально знайома, в яку він включає і себе, і яку він приймає як взірць для наслідування. Тоді як “вони” – це абстрактна, збіднена за змістом категорія, в якій може уловлюватися деяка далека схожість з “ми”. Тому порівняння здійснюються асиметрично – “вони” схожі на “нас”, але не навпаки, причому “вони” можуть бути настільки когнітивно бідними, що всі члени групи будуть виглядати “на одне лице”. Так, європейцям всі азіати здаються абсолютно однаковими, але й європейців азіати важко розрізняють.

Щоправда, коли психологи вводили у дослідження ще одну незалежну змінну “колективізм – індивідуалізм”, то виявлялося, що маючи справу із собі подібними колективісти-японці меншою мірою, аніж індивідуалісти-американці, схильні розглядати себе

як центр загальної уваги. Отримані С. Китаєм та його колегами результати означали, що японці, які мають у порівнянні з індивідуалістичними й “егоцентричними” американцями більш колективістську орієнтацію, розглядають оточуючих як об’єкти, більш важливі й очевидно більш достойні уваги, аніж вони самі [19].

Отже, можна зробити висновок, що етноцентризм є логічним наслідком егоцентризму (що більш “егоцентричними” є індивіди, то більш етноцентричною є їхня поведінка).

У західній соціально-психологічній літературі склався поділ на інгрупу та аутгрупу. Інгрупи – це ті, до них людина відчуває свою приналежність і в яких вона ідентифікується з іншими членами у такий спосіб, що розцінює членів інгрупи як “ми”. Інші групи, до яких вона не належить, будуть для неї аутгрупами, для яких вона підбирає символічне значення “не ми”. У сучасному суспільстві відносини між людьми будуються на багатьох видах зв’язку, але почуття інгрупи (“ми”), пошук її членів серед інших людей залишаються актуальними для кожної людини. Ідентифікація кожної особистості з групою істотно впливає на соціальні очікування та поведінку. Від членів групи ми зазвичай очікуємо визнання, лояльності, взаємодопомоги. Очікувана поведінка при зустрічі з представниками аутгрупи залежить від виду цієї групи. Від одних ми очікуємо ворожості, від других більш або менш дружнього ставлення, від третіх – байдужості й індивідуальності.

Оцінки відмінностей між групами за типом “ми краще, вони – гірше” відомі з давніх часів. Ще на початку ХХ ст., розглядаючи явище етноцентризму, американський учений В. Самнер відзначав, що у свідомості людей існує тенденція використовувати стандарти своєї групи для оцінки інших груп, розташовуючи свою групу на вершині ієрархії, й розглядати інші групи як такі, що стоять нижче [20].

Самнер стверджував, що існує істотна відмінність між відносинами людей усередині групи і відносинами між групами. Виходячи зі своїх уявлень, він намалював таку картину первісного і безписемного суспільства: “Люди у цей час жили невеличкими групами, ділилися на безчисельні племена й об’єднання, і кожна група була цілком відокремлена одна від одної” [20]. Всередині такої групи мали місце співробітництво, спільна робота, спільні ритуали тощо. Що стосується відносин між групами, вони завжди були напруженими, у них велику роль відігравали підозра і страх, недовіра до чужого. Історія людських груп є історія боротьби різних груп, історія поступового вироблення і консолідації чуття етноцентризму.

У праці “Народні звичаї” Самнер відзначав, що групи відрізняються одна від одної тим, що кожна група має свої звичаї і виробляє свої норми поведінки [20]. Взаємовідносини у “ми-групах” будуються на основі злагоди. Приналежність до “ми-групи” визначає етноцентричні погляди на світ. Аналізуючи народні та моральні звичаї, Самнер підкреслює, що кожна група діє за принципом: “тільки її народні звичаї є правильними, і якщо вона бачить, що інша група має свої звичаї, то це тільки викликає презирство” [20]. Аналогічну точку зору висловив Ф. Тьонніс: “...кожна народна спільнота якраз свій спосіб дії вважає правильним, якраз про свій ритуал турбується з педантичною сумлінністю” [21, с. 23.]

Форми прояву етноцентризму бувають різними: від ідеї історичної місії й вибірковості власного народу до почуття потоптаної національної гідності, від патріотизму до шовінізму.

Наша власна культура задає нам когнітивну матрицю для розуміння світу, так звану “картину світу”. Якщо ми весь час живемо в одній культурі, то природним для нас буде вважати свою культуру певним еталоном. Сутність феномена етноцентризму в світлі відносин “свій – чужий” можна пояснити, спираючись на думку відомого мислителя М. С. Трубецького: “При спостереженні над представником “не нашої” культури ми будемо розуміти із його набутих психічних рис тільки такі, які є й у нас, тобто зв’язані з елементами культури, спільними йому і нам... Психіка народів з культурою, яка несхожа на нашу, буде нам завжди здаватися елементарнішою, аніж наша власна” [16, с. 75].

Дослідження з етноцентризму, яке провели дослідники під керівництвом Д. Кемпбелла, показали, що всім людям властиво [17]:

- 1) вважати все, що відбувається у їхній культурі, природним і правильним, а в інших – неправильним;
- 2) розглядати звичаї своєї групи як універсальні: що добре для нас, то добре і для інших;
- 3) вважати норми, ролі і цінності своєї групи безумовно правильними;
- 4) вважати допомогу членам своєї групи і кооперацію з ними природною;
- 5) пишатися своєю групою;
- 6) діяти так, щоб представники своєї групи відчували себе переможцями;
- 7) відчувати неприязнь по відношенню до зовнішніх груп.

Ці ознаки етноцентризму мають місце за наявності сформованої позитивної етнічної ідентичності. Однак бувають випадки,

коли стосовно своєї групи висловлюється скепсис і визнання вищості чужої групи. Це явище внутрішньогрупового приниження отримало назву *етнічного самоприниження*, або *антиетноцентризму*.

Багато культур саме поняття “людина” визначають через назву своєї культурної групи (племені), отже, люди з інших культур не сприймаються як “дійсно” люди. Так, для давніх греків люди, які не розмовляють грецькою, були “варварами” (від звукосполучення “вар-вар” – незрозуміла річ). Як відзначає Й. Г. Гердер, основною прикметою роду була мова, яка розвивається разом із розвитком роду людського, вона не могла бути однаковою для всіх, і тому “те саме родинне почуття, що колись було створило мову, ставши національною ненавистю, часто спричинювало відмінність, цілковиту відмінність мови. *Він варвар, він говорить чужою мовою* – ще один, такий звичайний, синонім” [4, с. 5].

Ті ж погляди декларує Бань Гу, ханський історик I століття від Р. Х., стверджуючи, що “варвари жадібні й прагнуть вигоди... У них обличчя людей й серця диких звірів. Вони носять одяг, який відрізняється від того, який прийнятий у Середній державі, вони мають інші звичаї та звички, у них інша їжа і напої, вони говорять на незрозумілій мові... Тому мудрий правитель ставиться до варварів, як до диких звірів” [7, с. 51].

Загальне правило звучить так: що більшими є культурні та поведінкові відмінності, то більшим є потенційний негативізм їх оцінки. Тому деякі учені вважають, що порівняльний метод – глибинно-центричний за своєю суттю і часто – це інший спосіб розташування людей у тій же ієрархії на чолі з власною культурою. Усвідомлення власного етноцентризму є першим кроком до звільнення від нього.

З метою зменшення етноцентризму Д. Кемпбелл пропонує проводити перехресні крос-культурні дослідження, коли дослідник із культури А вивчає культури А і Б, а дослідник із культури Б – культури Б і А. Це дає можливість вичленити відмінності, які впливають із етноцентризму обидвох учених й переконатися у тому, що немає культурно-вільного психологічного інструментарію.

Г. Тріандіс пропонує: коли ми бачимо варіанти поведінки, які здаються нам дивними, екзотичними і навіть неприпустимими, бажано спробувати подумати, що стоїть за ними? Що було такого в умовах життя, що стало причиною подібної поведінки? Якщо ми зможемо знайти зв’язок між місцем проживання і поведінкою, ми зможемо бути більш толерантними по відношенню до поведінки,

яка нам не подобається. Можливо, в результаті мисленнєвого процесу ми зможемо сказати собі: “Якщо б я жив у цих умовах, можливо, я вів би себе так само, як і вони” [22].

Д. Мацумото, розглядаючи явище етноцентризму, відзначає, що проблема полягає не в тому, чи існує етноцентризм, а в тому, визнають люди чи ні, що вони етноцентричні [11]. Вирішення цієї проблеми, на його думку, можливе тільки у тому випадку, якщо людина виробить у себе гнучкість при взаємодії з іншими людьми, в той же час приймаючи свій власний етноцентризм.

Етноцентризм, за Мацумото, буває двох типів: гнучкий та негнучкий [11, с. 77]. *Гнучкий етноцентризм* не означає, що ми відмовляємося від власних культурних фільтрів, коли вчимося проявляти гнучкість, а знаходимо способи вносити у них додатки, щоб полегшити собі бачення світу з різних точок зору. Ми не втрачаємо себе у цьому процесі, чого обґрунтовано побоюються багато людей, – скоріше, ми набуваємо нові навички та знання.

Прикладом гнучкого етноцентризму можуть слугувати результати проведеного ще в 1959 р. Інститутом суспільної думки Геллапа крос-культурного дослідження в Афінах, Хельсінкі, Йоганезбурзі, Копенгагені, Амстердамі, Делі, Нью-Йорку, Осло, Стокгольмі, Торонто, Західному Берліні та Відні. У ході дослідження були поставлені такі питання:

- який народ має найвищий культурний рівень?
- в якого народу найсмачніша кухня?
- де найкрасивіші жінки?
- в якого народу найсильніше розвинута національна гордість?”.

Що стосується кухні, всі народи віддали перевагу власній. Найкрасивіші жінки, на думку берлінців – шведки, віденців – італійки, датчан – німкені, в інших країнах віддали перевагу власним жінкам.

Греки, голландці, індійці, американці, норвежці, шведи, німці і австрійці вважали, що найвищий культурний рівень їхній власний. Що стосується національної гордості, більшість голосів зібрала Англія, тільки греки, індійці і американці назвали самих себе, а фіні – шведів.

За результатами цього опитування найважливішим, як стверджує І. С. Кон, є лише один висновок: “очевидно, що люди в принципі здатні критично поставитися до своєї національної культури й позитивно оцінити щось чуже” [6, с. 128].

Альтернативою цьому процесу набуття гнучкості є *негнучкий етноцентризм*. Це поняття належить до традиційного уявлення

про етноцентризм як нездатність вийти за межі власних культурних фільтрів при інтерпретації поведінки оточуючих. Негнучкий етноцентризм може корінитися у незнанні процесів, необхідних для набуття іншої культурної точки зору, або у відмові брати участь у подібному процесі. Важливо провести межу між етноцентризмом як загальним процесом, характерним для людей всіх культур, і гнучким або негнучким використанням цього етноцентризму у позитивному або негативному ключі.

Для того, щоб розрізнити, який тип етноцентризму властивий людині (зазвичай людина декларує гнучкий етноцентризм), потрібно запропонувати їй проінтерпретувати поведінку вихідців із іншого культурного середовища. Людина, яка дає оцінку поведінці “іншого” виключно з власної точки зору, дозволяючи собі такі висловлювання, як “Вони жажливі” або “От тому люди їх й ненавидять”, реагують негнучко. Та людина, яка інтерпретує поведінку з позиції гнучкого етноцентризму, скоріш за все, дасть інші коментарі: “Їх привчили так себе поводити” або “Не нам судити, що хороше, а що погане”.

Отже, за В. Самнером, етноцентризм – це чуття приналежності до певної групи і гордість, яка йде від цієї приналежності. Кожній групі властиво хвалитися своєю вищістю, постулювати своє божественне походження (про це оповідає міфологія будь-якого народу) і з презирством або страхом сприймати всіх інших. Такий же висновок, але тільки по відношенню до мас, зробив Г. Лебон, пояснюючи виникнення почуття власної величч і всемогутності у натовпу його численністю та ілюзіями [9].

Але у психології існують також інші пояснення національної гордині та етнічної зарозумілості. Її дають фундатори глибинної психології (А. Адлер, В. Райх), які вважають, що як національне, так й індивідуальне самовозвеличення разом з презирливим ставленням до інших є несвідомою компенсацією почуття заздрості, образи, безпорадності, одним словом відчуття власної неповноцінності. Прикладом масового компенсаторного процесу В. Райх вважає фашистський рух у Німеччині у 30-х роках ХХ ст., який проголосив вищість німецької нації над усіма іншими. Фашизм бурхливо розповсюдився і утвердився у Німеччині після її принизливої поразки у Першій світовій війні. У праці “Психологія мас і фашизм” Райх зайшов висновку, що: “В основі фашизму усіх країн, народів і рас лежить безвідповідальність народних мас. Фашизм виникає в результаті тисячолітньої деформації особистості. Він міг би виникнути у будь-якій країні й у будь-якого народу. Він не складає характерну особливість німців чи італійців,

фашизм проявляється у кожному індивідумі у всіх країнах світу” [14, с. 443].

Довгий час у науці вважалося, що прямі контакти сприяють подоланню етноцентризму (Д. Кемпбелл), але у низці випадків безпосередні міжетнічні контакти можуть призводити до зворотних результатів: посиленню взаємних негативних оцінок, їх психологічної поляризації, яка може переростати у відкриті міжетнічні конфлікти.

Увівши поняття етноцентризму, В. Самнер зосередив увагу на його функціональному смислі. Пізніше, переважно в американській науці, було поставлено питання про походження етноцентризму. Де шукати його корені – *у ситуаціях*, в яких відбувається зіткнення груп, чи *у психіці індивідів*. Відповідь на це питання стане завданням наших наступних розвідок.

Отже, суть етноцентризму зводиться до сукупності масових ірраціональних уявлень про власну етнічну спільноту як про центр, навколо якого групуються всі інші спільноти. Ці уявлення є психологічними утвореннями масової свідомості у вигляді конкретизованих спрощених образів свого народу, щедро наділених позитивними рисами у кількостях, які набагато перевершують аналогічні риси в уявленнях про інші народи.

Список використаних джерел

1. Агеев В. С. Ингрупповой детерминизм и его детерминанта // Агеев В. С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – С. 39-84.
2. Адлер А. Наука жить / А. Адлер. – К.: Port-Royal, 1997.
3. Артановский С. Н. Проблема этноцентризма, этнического своеобразия культур и межэтнических отношений в современной зарубежной этнографии и социологии // Актуальные проблемы этнографии и современная зарубежная наука. – М.: Наука, 1979. – С. 11-40.
4. Гердер Й. Г. Мова і національна індивідуальність // Націоналізм: Антологія / Упоряд. О. Проценко, В. Лісовий. – К.: Смолоскип, 2006.
5. Гидденс Э. Социология. – М.: Эдиториал УРСС, 1999.
6. Кон И. С. К проблеме национального характера // История и психология. – М.: Наука, 1971. – С. 122-158.
7. Крюков М. В. Эволюция этнического самосознания и проблема этногенеза // Расы и народы. – М.: Наука, 1976. – Вып. 6. – С. 42-63.

8. Крюков М. В., Малявин В. В., Софронов М. В. Китайский этнос в средние века (VII-XIII вв.). – М.: Наука, 1984.
9. Лебон Г. “Психология народов” // Психология толп. – М.: Институт психологии РАН, Изд-во “КСП+”, 1998. – С. 14-121.
10. Левкович В. П., Андрущак И. В. Этноцентризм как социально-психологический феномен // Психологический журнал. – 1995. – № 2. – С. 70-81.
11. Мацумото Д. Этноцентризм, стереотипы и предубеждение // Мацумото Д. Психология и культура. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. – С. 73-95.
12. Монтень М. Проби. – К.: ДУХ І ЛІТЕРА. – Книга перша, 2005.
13. Налчанджян А. А. Этноцентризм // Налчанджян А. А. Этнопсихология. – СПб.: Питер, 2004. – С. 340-379.
14. Райх В. Психология масс и фашизм. – М.: АСТ, 2004.
15. Росс Л., Нисбетт Р. Человек и ситуация. Уроки социальной психологии. – М.: Аспект Пресс, 1999.
16. Трубецкой Н. С. История. Культура. Язык. – М.: Прогресс-Универс. – 1995.
17. Campbell D. T. Ethnocentrism: Theories of conflict, ethnic attitudes and group behavior. – New York: Wiley, 1972.
18. Holyoak K. J., Gordon P. C. Social reference points // Journal of Personality and Social Psychology. 1983. – Vol. 44. – P. 881-887.
19. Markus H. R., Kitayama S. Culture, Self, and the Reality of the Social // Psychological Inquiry. – 2003. – Vol. 14. – P. 277-283.
20. Sumner W. G. Folkways: A Study of the Sociological Importance of Usages, Manners, Customs, Mores, and Morals – New York: Mentor Books; The New American Library, 1960.
21. Tünnies F. Die Sitte. – Frankfurt am Main: Rütten & Loening, 1909.
22. Triandis H.C. Culture and social behavior. – New York: McGraw-Hill, 1994.

Reviewed and analyzed such social psychological phenomena as ethnocentrism. It was noted that the essence of ethnocentrism reduced to the aggregate mass of irrational ideas about their own ethnic community as the center around which groups all other communities.

Key words: ethnocentrism, flexible and inflexible ethnocentrism, antyethnocentrism.

Отримано: 09.12.2009

Методологічні виміри соціалізації особистості

Статтю присвячено обґрунтуванню методологічних підходів до вивчення процесу соціалізації особистості.

Ключові слова: економічна соціалізація особистості, суб'єкт економічної соціалізації, особистість, системний підхід, вчинок, економічний досвід.

Статья посвящена теоретическому обоснованию методологических подходов исследования процесса социализации личности.

Ключевые слова: экономическая социализация, экономический опыт, личность, субъект экономической социализации, системный подход.

Актуальність проблеми. Навряд чи полемічною, але, не сумніваємось, актуальною є теза про те, що процеси становлення свідомості нового покоління українців в умовах трансформації економічних, політичних відносин в суспільстві, а сьогодні – і в умовах фінансово-економічної кризи, – це вже не тільки і не стільки проблема адаптаційних можливостей цього покоління. Для соціально-психологічної науки питання взаємодії людини зі світом конкретизується в українському кризовому сьогоденні у масштабну проблему швидше не пристосування, а виживання. Методологічних ресурсів для її вирішення в рамках “адаптивної парадигми”, очевидно, замало. Отже, методологічним основам розуміння процесу соціалізації сучасної молодшої людини і буде присвячено дану статтю.

Системний вимір. Сьогодні на теренах вітчизняної науки за активної апробації ідеї системної організації процесу соціалізації особистості [5-6; 12; 16] однією з центральних є проблема включення пострадянської людини у систему нових суспільних відносин. Але яким є це включення: адаптивно-пасивним, детермінованим соціальним впливом чи перетворюючо-активним, детермінованим внутрішньо особистісними чинниками? Для прикладу будемо розглядати економічну соціалізацію особистості.

Згідно з теорією економічної соціалізації, розробленою в лабораторії соціальної психології Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України, останню розуміємо як процес розвитку

економіко-психологічних якостей особистості, необхідних для її успішного включення в економічні відносини. В кожен окремий момент цього процесу можна відслідкувати особливості його перебігу за його конкретними результатами – показниками становлення економіко-психологічних якостей особистості. В такому разі можемо говорити про рівні, особливості економічної соціалізації в певний момент розвитку, тобто про економічну соціалізованість як результат процесу розвитку економіко-психологічних якостей особистості в окремі моменти. Згідно з системним підходом, а також традиційно в рамках теорії економічної соціалізації, економіко-психологічні якості особистості у кожен окремий момент соціалізації становлять цілісне інтегральне утворення – економічну культуру особистості, яка функціонує і перетворюється в процесі розвитку певної об'ємлючої системи (економічної культури суспільства), якими якої вона наділена. Відповідно до такого підходу розвиток економічної культури на рівні особистості може бути зрозумілим тільки в контексті законів розвитку породжуючої системи (економічної культури суспільства).

Однак таке бачення соціалізації, зокрема, економічної, видається нам досить однобічним, враховує об'єктну її складову. Процес представляється як такий, що детермінується тільки зовнішніми чинниками. В нашому кризовому економічному сьогоденні дуже легко погодитись з подібною логікою пояснення таких моделей економічної поведінки людини, щодо яких справедливими є вислови типу “я – продукт своєї епохи” або “живу, як живеться”, “пливу за течією”.

Суб'єктний вимір. Поміж тим, положення про те, що, включаючись у систему об'єктивних зв'язків і відношень, людина як суб'єкт економіки сама виступає в ролі найважливішої детермінанти економічних процесів, у нашому випадку чинником формування економічної культури суспільства, є чи не одним з провідних у системному погляді на економічну соціалізацію. Такий ракурс використання системного підходу означає акцент на суб'єктній складовій економічної соціалізації – не на тому, з ким у першу чергу відбуваються зміни, але на тому, хто є суб'єктом включення в економічну культуру суспільства, хто є носієм тих економіко-психологічних якостей, які забезпечують його успішну самореалізацію в просторі економічних відносин. Подібний, суб'єктний, погляд на економічну соціалізацію поділяють К.О. Абульханова, О.Ф. Бондаренко, А.В. Брушлинський, В.О. Васютинський, Т.В. Говорун, Н.М. Дембицька, О.А. Дон-

ченко, В.В. Знаков, І.К. Зубіашвілі, Н.Ф. Каліна, З.С. Карпенко, В.О. Лабунська, А.А. Лузаков, В.В. Москаленко, С.Л. Рубінштейн, З.І. Рябікіна, О.О. Сергієнко, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко, Н.В. Чепелева, Ю.М. Швалб та ін. Він, на думку З.І. Рябікіної [18, 51], дозволяє долати дефіцитарність детерміністського підходу в інтерпретації психіки і особистості, соціалізації як процесу і соціалізованості як її результату.

Сучасні прикладні і фундаментальні соціально-психологічні дослідження все частіше виконуються в суб'єктній парадигмі [2-4; 8-10; 12-13; 16-19]. І це не випадково, оскільки цей підхід дає можливість по-іншому поглянути на становлення соціальності людини як на процес “нададаптивний”, “надситуативний”, “ініціативний”, “інноваційний”. Дуже влучними в цьому контексті видаються слова А.Маслоу [15, с. 256] щодо нашої забудькуватості, про “автономну самість”, до якої не можна ставитись як до простого знаряддя адаптації. Завдяки їй людині притаманна “здатність підніматися над оточенням, бути незалежною від нього, <...> перероблювати його” [15, с. 222].

Відповідно знаменним у становленні соціально-психологічної науки є методологічний поворот в усвідомленні дослідниками ролі суб'єктних факторів у всіх соціальних процесах. Можливо, тому науковці все частіше звертаються до психологічних особливостей суб'єкта досліджуваних явищ і процесів. Не виключенням є і теорія соціалізації.

Логіка попередніх міркувань виводить нас на необхідність переглянути акценти у розумінні сутності як самого процесу соціалізації, так і її результату. Вимагає уточнення таке: чим у процесуальному і результативному плані є соціалізація людини, яка має жити в кризовому суспільстві? Чи таким самим залишається погляд на соціалізовану людину епохи перебудов, криз і суспільних трансформацій, яким він був за часів стабільного суспільства. Очевидно, самі об'єктивні умови становлення соціальності представника сучасного українського суспільства диктують інший кут зору як на зміст соціальності, так і на процес її становлення. Такими умовами є непередбачувані стихійні, часто різновекторні і, головне, різномасштабні зміни на усіх рівнях функціонування суспільства. Вони можуть бути як перманентними, поверхневими, так і глибинними, докорінними, носячи характер руйнівних трансформацій, в тому числі – в суспільній свідомості. Навіть у рамках традиційної детерміністично-адаптаційної парадигми, яка поки що по інерції превалює на теренах вітчизняної науки, закономірно постає питання про

необхідність переглянути методологічні засади розуміння психічних процесів, у тому числі – соціалізаційних. До того ж, окремі праці радянських вчених вже містили подібні ідеї. Так, С.Л.Рубінштейн пропонував визначати психіку не тільки як відображення реальності, але наголошував і на породжуючій функції, підкреслював властиву психіці здатність протидіяти здійснюванам на неї впливам, а також вступати з ними в активну взаємодію [18]. Вчений окреслив таке розуміння функцій психіки через категорії суб'єкта і людського буття. Онтологія особистості стає більш чіткою, коли остання не замкнена у внутрішньому просторі психічного, а “взята” у просторах об'єктивних явищ, існуючих поза індивідуальною психікою, в усіх її взаємозв'язках і взаємовідношеннях зі світом. Такого погляду на особистість, включену у “простори її реалізацій” або буттєві простори, які можуть реорганізовуватись нею ж згідно з її потребами і смислами, бракує сьогодні для більш повного розуміння того, що має бути ідеальним змістом економічної соціалізації сучасної життєстійкої молоді людини.

Справді, чи не через систему різноманітних відношень людини з економічною дійсністю може бути зрозумілою сутність її економічної соціалізації? Відповідно, навряд чи поза онтологічно (конкретно) обґрунтованою категорією суб'єкта можна шукати психологічні основи включення особистості у відношення з економічною дійсністю. І як продовження цих міркувань закинемо таке: чи не здатність людини не тільки залучатись, але і активно вибудовувати різноманітні відношення зі світом втілює в собі вищевказаний суб'єктний вимір процесу її соціалізації.

Привертає увагу те, що як у західних теоріях особистості, які базуються переважно на основі психоаналітичної практики (А.Адлер, Ж.Лакан, А.Маслоу, К.Роджерс, К.Юнг), так і у вітчизняних (Л.І.Анциферова, А.В.Брушлинський, Д.М.Завалішина та ін.) категорія суб'єкта з'являється там, де актуалізується потреба дослідника пояснити психічні феномени, які виникають у процесах взаємодії людини зі світом [2], у процесі співвіднесення і узгодження зовнішньої (об'єктивних вимог і обставин) та внутрішньої (власних можливостей, цінностей тощо) реальностей. Суб'єктність людини, на думку В.В.Знакова [11, с. 26], означає, що вона невіддільна від світу, включена у нього, але разом з цим свідомо протистоїть поводженню з собою як з бездушною річчю, об'єктом маніпуляцій.

Саме суб'єктові як індивідові, який соціалізується, А.В.Брушлинський відводить “відвічно активну роль” [3, 7].

Вказуючи на необхідність зміни масштабів одиниць аналізу психіки у бік їх більшої інтегративності (таких, які б відображали цілісні фрагменти людського буття, наприклад, події, досвід тощо), В.В.Знаков перш за все наводить приклад щодо суб'єкт-суб'єктних та суб'єкт-об'єктних відношень. Він зазначає, що “взаємодія суб'єкта і об'єкта фактично призводить до включення пізнаючого у пізнаване. Людина парадоксальним чином і протистоїть як дещо зовнішнє об'єктивним обставинам свого життя, і сама є їх внутрішньою умовою. Суб'єкт не тільки пасивно фіксує, розуміє природні і соціальні ситуації, але й намагається активно впливати на них. Внаслідок цього він перетворює не тільки світ, але й себе у світі [10, с.17].

Отже, функцією суб'єкта є інтегративне єднання [9, с. 50.] зовнішньо- і внутрішньо особистісних явищ в єдину систему. Але, про що скажемо нижче, функцію інтеграції суб'єкт виконує і на внутріособистісному рівні. Ми бачимо сутність цієї ідеї в тому, що суб'єкт, з одного боку, забезпечує цілісність і взаємопов'язаність “внутрішніх” психічних властивостей, станів між собою; забезпечує підтримку системної організації всіх внутрішньоособистісних процесів у відповідних системних відношеннях. З іншого ж боку, суб'єкт відповідає за активну організацію взаємовідношень особистості зі світом. У контексті активного включення суб'єктом внутрішньоособистісної системи будь-якого рівня і модусу (як окремих психічних явищ та інтегративних психічних утворень, так і конкретних процесів у рамках індивідуальної психіки) у позаособистісну надсистему ми наполягаємо саме на використанні терміну “взаємовідношення” як констатації системного взаємозв'язку “особистість – світ”, соціально-психологічним засобом, інструментом якого і стає суб'єкт. Взаємність цих зв'язків уже зумовлює співіснування двох світів – індивідуального і соціального, в яких лице одна співприсутність викликає взаємні зміни. Отже, весь процес становлення соціальності особистості уже не може розглядатись як однібічна детермінація змін в особистості як об'єктові впливу з боку соціального середовища.

Адже тільки вступивши у ці відношення, індивід не просто підпорядковується дійсності, але і втілює у ній самого себе [12, с. 34]. Реалізуючи різні відношення, один і той само індивід виявляється суб'єктом різних життєвих проявів, зокрема, сприйняття, мислення, переживань, діяльності і реалізує відповідні функціональні можливості (властивості, якості, ролі і т.п.). У цей момент індивід виступає творцем власного життєвого простору, він, за висловом К.О.Абульханової, організує (реорга-

нізує, спрямовує і т.ін.) свою активність [14, с.48]. Наголосимо, що саме із можливостями особистості самореалізуватись ми пов'язуємо основну ціль соціалізації, оскільки вибудовувати відношення з дійсністю, в тому числі включаючись у соціально-економічні зв'язки, індивід здатен тільки в процесі розпорядження власними ресурсами, власною соціальністю, отже, в процесі становлення його як суб'єкта соціальних якостей.

Головною ознакою особистості як суб'єкта, на думку тієї ж авторки, є її здатність інтегруватись у системні відношення зі світом. Отже, суб'єкт забезпечує взаємодію особистості з дійсністю у різних формах активності (діяльності, пізнанні, спілкуванні). Він встановлює зв'язки між цими формами активності, не тільки ситуативні, але й пролонговані; "суб'єкт здійснює стратегічні напрями взаємодії зі світом, через сукупність яких він і прокладає лінію життя особистості" [14, с. 50].

Отже, суб'єктний вимір соціалізації актуалізується в момент необхідності узгоджувати функціонування особистості як системи не тільки з її системними (індивідуальними) особливостями, а також із зовнішніми умовами та вимогами. На думку К.О. Абульханової, "саме в момент їхнього "стикування", узгодження або розв'язання суперечності між ними й утвориться той позаособистісний простір (між особистістю і дійсністю), що повинен бути організований суб'єктом заново як нова система. Для того, щоб така система виникла, необхідна активність особистості як суб'єкта" [14, с. 50].

Активність при цьому виступає як "особлива якість взаємодії суб'єкта з об'єктивною реальністю, такий спосіб самовираження і самоздійснення особистості, за якого її якість як цілісного, самостійного і саморозвиваючогося суб'єкта або досягається, або ні [8]. Саме у терміні "суб'єктність" (до речі, на відміну від "суб'єктивності") підкреслюється "активно-перетворююча сутність людини як суб'єкта життя" [11, с. 26], "активна позиція людини" [19, с. 48]. Отже, ще однією функцією суб'єкта є активність, спрямована на перетворення світу. В суб'єктності втілена здатність перетворювати зовнішнє за законами внутрішнього, реорганізовувати буття [1].

На ідеї вагомості для становлення суб'єкта у взаємозв'язках зі світом, а саме на можливостях вільного творення світу і себе в цьому світі, можливості бути автором свого життя, також засноване трактування категорії суб'єкта В.О.Татенком [20].

І в цьому – ще одна принципово важлива функція суб'єкта – творення власне "свого" світу, власного буття у цьому світі,

автором якого стає сама особистість, забезпечення авторства ще одному (і не одному) буттєвому просторові особистості, “об’єктивація у світі своєї людської творчої сутності” [1, с. 32.]. Підтвердження цим тезам знаходимо в концепції С.Д.Дерябо [7, с. 12], згідно з якою в основі процесу наділення об’єктів і явищ світу суб’єктністю лежить прагнення людини зробити світ “своїм”, створити свою реальність.

Буттєвий вимір. В обґрунтуванні правомірності і необхідності використання категорії “буття” в цьому контексті посилаємося на позицію З.І.Рябікіної [19, с. 55.]. Авторка показує: при тому, що буття, протиставлене свідомості як ідеальній сутності – об’єктивне, особистісне буття, на її думку, будучи наслідком активності людини, обмежене у часі і виступає втіленням структури і змісту її внутрішнього, суб’єктивного світу в об’єктивній реальності. В цьому сенсі особистісне буття завжди суб’єктивне, є результатом того відношення, в яке вступає конкретна людина з об’єктивною сутністю буття. Отже, буття людини є реальністю, співвіднесеною з психологічними характеристиками суб’єкта [19, 55.], це буття, перетворене людиною [10]. Розвиваючи ці тези, скажемо, що особистісне буття – це цілісне, системне утворення на межі внутрішнього і зовнішнього світу людини, яке виникає тоді, коли проявляється активність особистості по встановленню взаємовідношень із зовнішнім світом. Результатом цих взаємовідношень є втілення суб’єктності особистості в об’єктивній реальності, в різних просторах об’єктивного буття людства; є об’єктивація суб’єктивного світу.

Підкреслимо наявність теоретичних передумов для диференціації особистісного буття на різні простори. Б.Г.Ананьєв та його послідовники користувались цим прийомом, показуючи можливість різноманіття прояву суб’єктності людини в різних просторах (суб’єкт діяльності, пізнання, відношення тощо). Про атрибутивну властивість суб’єкта – суб’єктність як динамічне його продовження рівнями активності в різних площинах життєздійснення говорить і З.С.Карпенко [13, с. 158]. Авторка визначає особистість через категорію інтегрованого суб’єкта, “суб’єкта співвіднесення різних модусів людського існування, деякий мігруючий центр зав’язування смислових вузлів у неосяжному просторі морфо генетичного розвою потенціалу буття” [13, с. 171].

Здійснені нами спроби обґрунтувати особистісне буття людини як втілення її суб’єктності в системі взаємовідношень зі світом актуалізують потребу розглядати його як спів-буття. Справді, особистість організовує свої взаємини в різних сферах життя не

просто з такою абстракцією, як “світ”. Вони конкретизуються у відношеннях з іншими суб’єктами, які втілюють свої смисли, створюють своє буття в просторі тих само предметів і подій в той само час. Отже, відношення зі світом співорганізуються, оскільки власні буттєві простори співузгоджуються з відповідними просторами інших суб’єктів. На рівні суб’єктів має місце взаємна дія, взаємний вплив різних індивідуальних буттєвих просторів, найвищим рівнем яких вважаємо спів-буття як своєрідну систему взаємовідношень між різними суб’єктами, як особливу цілісність, організовану спільним інтерсуб’єктивним простором, як особливу реальність, яка вже не зводиться до індивідуальних реальностей, які її утворюють, і в якій не те що розвиваються індивідуальні суб’єкти, але народжується нова суб’єктність – спільна. Про те, що суб’єктність проявляється, реалізується в інтерсуб’єктивній, суб’єкт-суб’єктивній взаємодії, говорить В.В.Москаленко [16]. Важливим з точки зору теорії соціалізації є наголошування авторки на тому, що в результаті такої взаємодії утворюється нова реальність, яка становить ядро суб’єкт-суб’єктивного простору. Інтеріоризація нових структур, які утворюють цей простір, розглядається як процес соціалізації особистості [16, с. 33].

Додамо, що в такому ключі ми схильні розглядати не тільки міжособистісні взаємовідношення, але й взаємовідношення різних модальностей, які може вибудовувати особистість (на рівні груповому, міжгруповому, соцієтальному; на рівні взаємодії особистісної культури з культурою суспільства тощо).

Очевидно, можна говорити про певний “сухий остаток”, конкретний “приріст” на рівні кожного з учасників такого спів-буття. Ним і будуть, на нашу думку, ті соціально-психологічні надбання, які забезпечуватимуть життєстійкість особистості і становитимуть зміст її соціальності. Отже, процес соціалізації доцільно розглядати у діалектиці процесів взаємної детермінації між суб’єктами в різних системах відношень, наприклад, “особистість-інша особистість”, “особистість – група” тощо.

Суб’єктно-вчинковий вимір. У психології суб’єкта одним із найбільш гострих питань є співвідношення свідомого і неусвідомлюваного, відповідно, відповідальності – безвідповідальності за наслідки перетворюючої діяльності. На рефлексивності, здатності особистості усвідомлювати здійснювані нею вчинки як вільні моральні діяння, за які вона несе відповідальність перед собою і суспільством як одному з основних критеріїв суб’єкта наполягають А.В.Брушлинський, В.В.Знаков, О.М.Волкова, Н.Ю.Волянчук, В.О. Татенко. Суб’єктом, як вважає В.В.Знаков, можна назвати

тільки внутрішньо вільну людину, яка приймає рішення про способи своєї взаємодії з іншими людьми, перш за все, на основі свідомих моральних переконань. Говорити про людину як про суб'єкта можна тільки за такого розуміння нею власного буття, за якого вона, усвідомлюючи об'єктивність і складність своїх проблем, в той же час володіє відповідальністю і силою для їх вирішення [11, с.23]. К.О. Абульханова-Славська (див.: [11]) стверджує, що у процесі становлення особистості як автора свого життя її відповідальність зростає, і, навпаки, відповідальність є вищим рівнем активності особистості і одним з провідних критеріїв її суб'єктності. На підтвердження цієї тези звернемось до міркувань В.О.Татенка про те, що бути суб'єктом – це не тільки хотіти і могли, але самопричинно відповідально діяти у напрямі реалізації своїх інтенцій і актуалізації своїх потенцій [20, с. 348]. Отже, викристалізовується ще одна грань суб'єктності, яка визнається за один з головних критеріїв (К.О. Абульханова, В.О. Татенко, А.Н. Славська) – відповідальність, висока моральність. Так, В.О. Татенко, посилаючись на думку М.М.Бахтіна, стверджує, що справжня буттєвість набувається у вчинкові [20, с.342]. Саме вчинок є способом автентичного буття [20, с.343]. Одночасно саме він є логічним “осередком” суб'єктного в людині [20, с.344]. Суб'єктність, як показує В.О. Татенко, несе в собі, з одного боку, наукове знання про сутнісний онтопсихологічний проект автентичного людського буття, а з іншого – фіксує такі сутнісні ознаки людської активності, як автономність, самодостатність, цілісність і гармонійність, зорієнтовує на пошук внутрішніх джерел та рушійних сил розвитку людської істоти, підкреслює її авторське право, спроможність починати причинний ряд із самої себе, а тому нести персональну відповідальність за вдіяне і скоєне [20,349]. В.О. Татенко взаємопов'язує суб'єктність і вчинковість, наполягаючи на тому, що вчинкове довизначення людини як суб'єкта життєдіяльності, суб'єкта індивідуального психічного життя надає йому необхідної і достатньої сутнісної конкретизації, оскільки наповнює індивідуальне природним для людини соціокультурним змістом і смислом [20,349]. Це ж стосується і самого процесу формування і розвитку соціальності особистості. Мета цього процесу стає більш масштабною, набуває соціокультурного виміру: розвиток системи соціальних якостей, що забезпечують продуктивне аутентичне функціонування у системі соціальних взаємовідношень. Найвагомішим ефектом цих процесів є досягнення переживання особистістю автентичності свого буття у будь-якій сфері своєї життєдіяльності. Це – переживання своєї

суб'єктності, об'єктивованої у всій гаммі взаємних зв'язків і відношень з іншими на основі втілення смислового змісту особистості у фактах середовищних перетворень (В.В. Знаков, З.І. Рябікіна), на основі авторського здійснення самою людиною сутнісного проекту свого індивідуального буття (В.О. Татенко). Але підкреслимо головне – усі ці процеси і їх ефекти ведуть до самоперевершення суб'єктом своїх попередніх станів, переживань, до досягнення ним нового рівня у розвитку, уможливленого тільки завдяки наявності Іншого, тільки за посередництва і активної співучасті Іншого, у взаємновідповідальному бутті. Отже, увесь цей рух особистості до себе оновленої, самотворення – це завжди співрух, співтворення в єдиному просторі з Іншим.

Ця частка “спів-”, на наше глибоке переконання, – завжди на межі “Я” – “Ти”, але не є означенням їх розмежування, вододілом між двома світами. Нею позначаємо інтегративний простір “Ми”, в якому втілюється і “Я”, і “Ти”. В конструктивістській парадигмі цьому феномену відповідала б гуссерлівська “інтерсуб'єктивність” як “своєрідне поле текстів і дискурсів, змістів і значень, комунікативних форм тощо, яке єднає і опосередковує взаємодію індивідів, що в нього входять” (цит за: [20, с.340]). На картограмі інтегральної суб'єктності З.С.Карпенко територія “Ми” – це арена, на якій розігрується драма вчинку, “бо тільки тут особистість знаходить різновалентні об'єкти для різних утілень своїх творчих інтенцій” [13, с.161]. Мало того, тільки тут вона реалізує себе “у зв'язку з наявністю іншої людини” [17, с.12], у зв'язку з останньою як “способом, знаряддям або як моральною метою “моєї” діяльності” [Там само].

У вчинкові, на думку В.А.Роменця [17, с.22-28], особистості не тільки перехресчуються, а зливаються воедино. Комунікація між ними – основна умова вчинку, оскільки внаслідок її виникає соціальна спільність, єднання всередині неї. І навпаки, “вчинок, усвідомлений як продуктивний обмін духовними змінами між своєрідними особистостями, становить живу прогресуючу комунікацію” [17, с.29], оскільки таким чином уможливорюється досягнення основної мети вчинку – життєствердження власної суб'єктності не за рахунок іншої суб'єктності, але в опорі на неї, в єдності з нею. Цим досягається освоєння світу і найбільш ґрунтовне самоствердження в ньому на основі утворення спільності з іншими індивідами у пошуку “трансцендентної” опори індивідуального існування. Змістом вчинку є розширення впливу індивіда на предмети і події оточуючого світу. “Завдяки йому встановлюються міжлюдські відносини і розгортається безконечна гама моральності і аморальності. Ці відносини починаються з виникнення простих

залежностей і завершуються здійсненням свободи в соціальній комунікації” [17, с.26-27].

Досягнення такого єднання – це шлях до “абсолютного суб’єкта”. Останнього З.С.Карпенко представляє культуротворчістю людини, що реалізує її цільове призначення як бути і жити “для” в ареалі її вчинкування. Постмодерністський погляд на автентичного суб’єкта дає змогу помислити про його еволюцію аж до “анонімного (такого, що піддався розсіюванню) суб’єкта чи суб’єктів, свого роду деякий контекстуальний агрегат споріднених вольових устремлінь багатьох людей, що репрезентує себе через громадську думку, колективні уявлення, атитюди та інші феномени масової свідомості” [13]. У канонічній психології В.А.Роменця уся сукупність показаної феноменології та її наукові кореляти уміщаються у вчинкові як логічному осередкові суб’єкта, здійсненням якого завжди є справжня подія в житті, очевидно, не однієї людини. В результаті такої події відбувається “духовне зростання, переображення, встановлення нових відношень до світу” [17, с.35].

Означений спектр методологічних підходів до розуміння соціалізації дає можливість представити її як процес розвитку соціальних якостей, що забезпечують продуктивне автентичне функціонування особистості у системі соціальних взаємовідношень. У цьому процесі діалектично поєднуються як детермінуючий, розвиваючий вплив зовнішніх чинників, так і внутрішньо особистісний потенціал, що уможливорює авторське здійснення самою людиною сутнісного проекту свого індивідуального буття. Логіка наших міркувань втілює спробу подолати монополію адаптаційно-детерміністичного канону психології становлення соціальності людини і запропонувати суб’єктно-вчинковий вектор у поясненні проблем соціалізації особистості, можливий при посиленні його системною методологією.

Список використаних джерел

1. Абульханова К.А., Славская А.Н. Предисловие // С.Л.Рубинштейн. Бытие и сознание. Человек и мир. – М.: 2003. – С. 6 – 33.
2. Анцыферова Л.И. Психологическое содержание феномена субъект и границы субъектно-деятельностного подхода // Проблема субъекта в психологической науке / Под ред.А.В.Брушлинского, М.И.Воловиковой, В.Н.Дружинина. – М.: Академический проект, 2000. – С.27 – 42.
3. Воляннюк Н. Рефлексивність як детермінанта суб’єктності тренера-викладача // Соціальна психологія. – 2005. – № 2 (10). – С.114-127.

4. Дембицька Н.М. Концептуальні засади дослідження соціально-психологічних детермінант становлення суб'єкта економічної соціалізації / Н.М.Дембицька // Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 3. – Кам'янець-Подільський: Аксіома. – 2009. – С. 100 – 111.
5. Дембицька Н.М. Соціально-психологічні проблеми економічної соціалізації української молоді (початок) / Н.М.Дембицька // Соціальна психологія. – 2008. – № 2 (28). – С. 49 – 59.
6. Дерябо С.Д. Феномен субъективизации природных объектов. Автореф.дис... канд.психол.наук. – М.: Смысл, 2000.
7. Джидарьян И.А. Категория активности и её место в системе психологического знания // Категории материалистической диалектики в психологии. – М.: Наука, 1988.
8. Завалишина Д.Н. Субъект профессиональной деятельности: динамический аспект // Психология субъекта профессиональной деятельности /Под ред.. В.А.Барabanщикова, А.В.Карпова. Вып. 2. – Москва-Ярославль: Аверс-Пресс, 2002. – С. 42 – 64.
9. Знаков В.В. Понимание как проблема психологии человеческого бытия // Психологический журнал. – 2000. – Т.21. – № 5. – С.16 – 22.
10. Знаков В.В. Психология субъекта и психология человеческого бытия / В.В.Знаков // Субъект, личность и психология человеческого бытия / Под ред. В.В.Знакова и З.И.Рябикиной. – М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2005. – С. 9 – 44.
11. Идея системности в современной психологии / Под ред.В.А.Барabanщикова. – М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2005. – 496 с.
12. Карпенко З.С. Картографія інтегральної суб'єктності: пост-постмодерністський проект // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / За заг. ред. В.О.Татенка. – К.: Либідь, 2006. – С. 157 – 175.
13. Людина.Суб'єкт.Вчинок: Філософсько-психологічні студії / За заг.ред.В.О.Татенка. – К.: Либідь, 2006. – 360 с.

14. Маслоу А. Психология бытия. – М.: Рефл-бук, 1997.
15. Москаленко В.В. Особливості дослідження соціалізації особистості в інтерсуб'єктній парадигмі / В.В.Москаленко // Соціальна психологія. – 2009. – № 6. – С 22 – 36.
16. Роменець В.А. Вчинок і постання канонічної психології // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / За заг.ред.В.О.Татенка. – К.: Либідь, 2006. – С. 11- 36.
17. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003.
18. Рябикина З.И. Личность как субъект формирования бытийных пространств // Субъект, личность и психология человеческого бытия / Под ред. В.В.Знакова и З.И.Рябикиной. – М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2005. – С. 45-57.
19. Татенко В.О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / За заг.ред.В.О.Татенка. – К.: Либідь, 2006. – С. 316-357.

The article examines the methodology approaches of a personality's socialisation.

Key words: personality's socialisation, actor, systemic approach, action.

Отримано: 11.01.2010

УДК 159.9-051:378.091.12

Н.М. Дідик

Професійно значущі характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів

У статті проаналізовано професійно значущі характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів, які є важливими для професійного і особистісного зростання фахівця.

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

В статті проаналізовані професійно значимі характеристики личностной зрелості майбутніх психологів, які є важливими для професійного і особистісного зростання спеціаліста.

Ключевые слова: личностная зрілість, майбутній психолог, професійно значима характеристика.

Зрілість особистості – умова і невід’ємний компонент успішного становлення, особливо у професіях типу “людина – людина”, де особистісна зрілість – основа для ефективного виконання професійної діяльності. Саме до цього типу професій належить професія практичного психолога. Тому головним компонентом психологічної готовності до професійної діяльності психолога є особистісне зростання фахівця як розвиток особистості, актуалізація його власних можливостей.

На думку О. Ф. Бондаренко, Р. В. Овчарової, Н. В. Чепелевої та ін., неможливо уявити професійного психолога особистісно незрілим, обтяженим особистісними чи екзистенційними конфліктами, таким, що нав’язує свою концепцію світу клієнту. Навіть сама особистість практичного психолога є інструментом впливу на людину. Тому у випадку особистісної незрілості психолога, такі ж риси за принципом контртрансферу можуть з’явитися і в особистості клієнта, що зробить неможливим надання ефективної психологічної допомоги, ще більше поглибить проблему клієнта.

Особистісно зрілий психолог формуватиме відповідні характеристики особистісної зрілості у клієнта, що зробить психологічну допомогу більш ефективною. Тоді як особистісно незрілий психолог не зможе допомогти іншій людині особистісно зростати, оскільки не можна навчити іншого того, чого не вмієш сам. У міру особистісного зростання консультант починає успішніше використовувати свої особистісні якості. У свою чергу, професійне зростання вдосконалює особистісний розвиток. За словами К. Роджерса, особистісне зростання спеціаліста є стрижнем психологічної готовності до професійної діяльності психолога-практика [15].

У психологічній літературі проаналізовано значну кількість особистісних характеристик, бажаних для практикуючого психолога. Разом з тим, не вивчено професійно значущі характеристики особистісної зрілості психологів, що стало метою нашої статті – вивчити професійно значущі характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів.

Нами проаналізовано такі професійно значущі особистісні якості психолога:

- гуманістична спрямованість (О. О. Бодальов, В. Й. Бочелюк, Т. А. Верняєва, Т. М. Данилова, В. В. Зарицька,

- І. А. Мартинюк, В. Г. Панок, Л. В. Скрипко, Н. В. Чепелева та ін.);
- безумовне прийняття клієнта (Г. С. Абрамова, Е. Аллан, В. Й. Бочелюк, Л. Ф. Бурлачук, П. П. Горностай, В. В. Зарицька, Є. О. Клімов, Колшед, Р. Кочюнас, І. А. Мартинюк, Н. І. Пов'якель, К. Роджерс, Р. С. Немов, Н. В. Чепелева та ін.);
 - позитивна Я-концепція (В. Й. Бочелюк, В. І. Вачков, І. Б. Гриншпун, В. В. Зарицька, І. А. Мартинюк, Р. Мей, М. С. Пряжников, К. Роджерс, С. Собкова та ін.);
 - самодостатність (Н. А. Амінов, В. Й. Бочелюк, В. В. Зарицька, М. В. Молоканов та ін.);
 - аутентичність, конгруентність (Дж. Б'юдженталь, В. І. Вачков, І. Б. Гриншпун, Колшед, Р. Кочюнас, Ф. Перлз, М. С. Пряжников, К. Роджерс, С. Собкова та ін.);
 - відповідальність, інтернальність (Г. С. Абрамова, Е. Аллан, В. Й. Бочелюк, Л. Ф. Бурлачук, Дж. Б'юдженталь, Т. А. Верняєва, В. В. Зарицька, Р. Кочюнас та ін.);
 - постановка реалістичних цілей (Г. С. Абрамова, Е. Аллан, О. О. Бодальов, В. Й. Бочелюк, Дж. Б'юдженталь, В. В. Зарицька, Р. Кочюнас, О. О. Міненко та ін.);
 - децентрація (О. О. Бодальов та ін.);
 - об'єктивність (Т. А. Верняєва, Л. Волберг та ін.);
 - емпатійність (Г. С. Абрамова, В. Й. Бочелюк, В. І. Вачков, Л. Волберг, П. П. Горностай, І. Б. Гриншпун, В. В. Зарицька, Колшед, Р. Кочюнас, І. А. Мартинюк, Р. С. Немов, В. Г. Панок, Н. І. Пов'якель, М. С. Пряжников, К. Роджерс, С. Собкова, Н. В. Чепелева, Т. Яценко та ін.);
 - рефлексія (В. Й. Бочелюк, С. А. Грищенко, В. В. Зарицька, Л. В. Скрипко, Г. О. Хомич та ін.), професійна рефлексія (Г. С. Абрамова, Н. І. Пов'якель, Н. В. Чепелева та ін.);
 - асертивність (Н. І. Пов'якель, Н. В. Чепелева та ін.);
 - альтруїзм (П. П. Горностай, І. А. Мартинюк, Л. В. Скрипко та ін.);
 - інтелектуальність (Н. А. Амінов, В. І. Вачков, Т. А. Верняєва, П. П. Горностай, І. Б. Гриншпун, С. А. Грищенко, В. В. Гусейнов, В. Н. Дружинін, Р. Кеттел, І. А. Мартинюк, М. В. Молоканов, В. Г. Панок, М. С. Пряжников, Л. В. Скрипко, С. Собкова, Т. І. Федотюк, Н. В. Чепелева та ін.);
 - професійний інтелект, професійне мислення (О. О. Бодальов, Н. І. Пов'якель, Н. В. Чепелева);

- практичний інтелект (Н. І. Пов'якель, Н. В. Чепелева);
- креативність (О. О. Бодальов, В. Й. Бочелюк, Т. А. Верняєва, П. П. Горностай, С. А. Грищенко, В. В. Зарицька, Л. В. Лобода, І. А. Мартинюк, Н. І. Пов'якель, Л. В. Скрипко, Н. В. Чепелева та ін.);
- інтуїція (Дж. Б'юдженталь, Р. Грінсон, І. А. Мартинюк, В. Г. Панок, С. Собкова, Н. В. Чепелева та ін.);
- емоційна врівноваженість (Н. А. Амінов, О. О. Бодальов, В. Й. Бочелюк, В. І. Вачков, Т. А. Верняєва, І. Б. Гриншпун, В. В. Зарицька, М. В. Молоканов, Н. І. Пов'якель, М. С. Пряжников, Л. В. Скрипко, С. Собкова, Н. В. Чепелева, Л. П. Шумакова та ін.);
- стресостійкість (Н. А. Амінов, В. Й. Бочелюк, Т. А. Верняєва, В. В. Зарицька, Р. Кеттел, М. В. Молоканов, Н. І. Пов'якель та ін.);
- комунікабельність (О. О. Бодальов, В. Й. Бочелюк, Т. А. Верняєва, П. П. Горностай, В. В. Зарицька, Р. Кеттел, Л. О. Ляховець, І. А. Мартинюк, В. Г. Панок, Н. І. Пов'якель, Л. В. Скрипко, Н. В. Чепелева та ін.);
- соціальний інтелект (О. О. Бодальов, Л. О. Ляховець, Н. І. Пов'якель, Чепелева та ін.);
- діалогізм (Н. І. Пов'якель, Чепелева та ін.);
- адекватна самооцінка (В. І. Вачков, І. Б. Гриншпун, Колшед, Н. І. Пов'якель, М. С. Пряжников, Л. В. Скрипко, С. Собкова, Н. В. Чепелева та ін.);
- оптимізм (В. І. Вачков, Т. А. Верняєва, І. Б. Гриншпун, М. С. Пряжников, С. Собкова та ін.);
- незалежність (Р. Кочюнас, О. О. Міненко, Н. І. Пов'якель та ін.);
- здатність зберігати таємниці, конфіденційність (Г. С. Абрамова, Е. Аллан, Л. Ф. Бурлачук, Є. О. Клімов та ін.);
- здатність прогнозувати (В. Й. Бочелюк, С. А. Грищенко, В. В. Зарицька, Н. І. Пов'якель, Л. В. Скрипко та ін.);
- саморегуляція (О. О. Бодальов, В. Й. Бочелюк, В. І. Вачков, І. Б. Гриншпун, В. В. Зарицька, І. А. Мартинюк, В. Г. Панок, Н. І. Пов'якель, М. С. Пряжников, Л. В. Скрипко, С. Собкова, Н. В. Чепелева та ін.), професійна саморегуляція (Н. І. Пов'якель, Н. В. Чепелева);
- професійна ідентичність (Р. Кочюнас, Н. В. Пов'якель, Г. Д. Суходубова, Н. В. Чепелева та ін.);
- відсутність хронічних внутрішньоособистісних конфліктів (В. І. Вачков, Т. А. Верняєва, Л. Волберг, П. П. Горностай,

- І. Б. Гриншпун, С. А. Грищенко, Н. І. Пов'якель, М. С. Пряжников, С. Собкова, Н. В. Чепелева та ін.);
- прагнення до самопізнання і самоаналізу (О. О. Бодальов, В. Й. Бочелюк, В. В. Зарицька, Н. Ф. Литовченко, Р. Кочюнас, Н. В. Чепелева та ін.)
- прагнення до особистісного зростання (Г. Б. Бердник, Дж. Б'юдженталь, Р. Кочюнас, І. А. Мартинюк, О. О. Міненко, О. О. Прокоф'єва, Л. Б. Шнейдер та ін.);
- розуміння професії психолога як сенсу власного життя (Л. Ф. Бурлачук, Дж. Б'юдженталь, О. А. Ліщинська, В. Г. Панок, Н. В. Чепелева та ін.).

Наступним кроком у дослідженні було створення моделі професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів, тобто ми виділяли не усі професійно значущі якості психолога, а лише ті, що належали до структури особистісної зрілості. Тому ми проаналізували визначення феномена особистісної зрілості у психологічній науці і виявили, що феномен особистісної зрілості характеризується такими рисами:

- самоприйняття (Ю. З. Гільбух, А. Маслоу, Г. Олпорт, А. О. Реан ("почуття власної цінності"), О. С. Штепа та ін.);
- Его-ідентичність (Е. Еріксон, Л. В. Копець, О. С. Штепа та ін.);
- суб'єктність, здатність на вчинок (К. О. Абульханова-Славська, А. Ф. Бондаренко, Ю. З. Гільбух ("усвідомленість вчинку"), О. А. Лукасевич, Менегетті, С. Л. Рубінштейн, В. М. Русалов, Т. М. Титаренко та ін.);
- відповідальність, інтернальний локус контролю (Л. І. Анциферова, О. А. Лукасевич, А. Маслоу, А. К. Наранхо, Л. П. Овсянецька, Л. В. Потапчук, А. О. Реан, С. Л. Рубінштейн, Т. М. Титаренко, А. Толстих, Е. Фром, О. С. Штепа та ін.);
- саморегуляція (К. О. Абульханова-Славська, М. Й. Боришевський, В. П. Зінченко, Ф. Перлз, Філіпова та ін.);
- соціабельність (А. Адлер ("високий соціальний інтерес"), Ю. З. Гільбух ("психологічна близькість з іншою людиною"), Е. Еріксон ("близькі стосунки з іншою людиною"), А. Маслоу ("глибокі міжособистісні відносини"), Г. Олпорт ("щирі соціальні стосунки"), Л. П. Овсянецька ("соціальний інтелект", "соціальна зрілість"), А. О. Реан ("хороші міжособистісні відносини"), Г. С. Саліван ("потреба в близькості"), Філіпова, О. С. Штепа ("контактність") та ін.);
- трансценденція (Д. О. Леонт'єв, А. Маслоу, А. О. Реан, Ж.-П. Сартр, В. Франкл, О. С. Штепа та ін.);

- креативність (Л. І. Анциферова, С. П. Архипова, Д. О. Леонт'єв, О. А. Лукасевич, А. Маслоу, Л. П. Овсянецька, А. О. Ранк ("креативний тип художника"), К. Роджерс, Т. М. Титаренко, Е. Фром, О. С. Штепа, В. М. Ямницький ("життєтворчість") та ін.);
- самостійність (О. А. Лукасевич, Г. Олпорт ("функціональна автономія"), Т. М. Титаренко ("внутрішня свобода"), А. Маслоу ("опір окультуренню", незалежність), Е. Фром (незалежність), Л. В. Потапчук, К. Роджерс ("емпірична свобода"). О. С. Штепа та ін.),
- самоактуалізація (Ю. З. Гільбух, К. Голдштейн, А. Маслоу, Л. П. Овсянецька, Л. В. Потапчук, Філіпова, Е. Шостром та ін.);
- філософське почуття гумору (А. Маслоу, Г. Олпорт);
- інтелектуальність (С. П. Архипова ("багатогранна ресурсна зона інтелектуального потенціалу"), М. В. Єрмолаєва, Л. В. Копець ("сформований інтелект"), Е. Фром ("продуктивне логічне мислення") та ін.);
- аутентичність (Наранхо, С. К'єркегор, А. Камю, Хайдеггер, Ж.-П. Сартр та ін.);
- індивідуалізм (нонконформізм) (С. К'єркегор, А. Камю, Хайдеггер, Ж.-П. Сартр та ін.);
- моральність (А. Маслоу, Л. П. Овсянецька, Г. Олпорт, А. О. Реан, Філіпова, О. С. Штепа та ін.);
- психічне здоров'я (А. Маслоу, Г. Олпорт, Е. Фром та ін.).

Отже, порівнюючи професійно значущі якості психолога і характеристики феномена особистісної зрілості можна зробити висновок, що вони є майже ідентичними. Зупинимось на професійно значущих характеристиках особистісної зрілості майбутніх психологів більш докладно.

1. Самоприйняття, позитивна Я-концепція. Самоприйняття передбачає безоціночне позитивне ставлення до себе, незважаючи на свої вади. Г. Олпорт вказував, що зріла людина демонструє самоприйняття. Оскільки вона має позитивне уявлення про себе, то здатна терпляче ставитися до власних недоліків, внутрішньо не озлоблюючись [19, с. 288]. Про прийняття себе як характеристику людей, яка самоактуалізується говорив і А. Маслоу. Він вказував, що такі люди приймають себе такими, якими вони є. Вони не надкритичні до своїх недоліків, не мають надмірного почуття провини, тривоги чи сорому [19, с. 515].

Н. І. Пов'якель, І. О. Блохіна зауважують, що Я-концепція фахівця в галузі практичної психології належить до однієї з

найважливіших компонент професійного самовизначення практичного психолога і, водночас, до провідних і базових компонент психологічної готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності в галузі практичної психології [12, с. 177]. Саморозуміння, позитивне самоставлення виступають внутрішньою детермінантою, що сприяє конструктивним змінам у розвитку особистості фахівця. Оскільки позитивну Я-концепцію утворюють самоповага і адекватна позитивна оцінка, прийняття себе і відкритість, орієнтація на партнерство і асертивність, то позитивна Я-концепція сприяє професійно-особистісному розвитку майбутнього психолога. К. Роджерс висловив думку, що чим більшою мірою людина приймає себе, тим вища вірогідність того, що вона приймає інших [15]. Негативне ставлення психолога до себе часто призводить до його неприязні до клієнтів, а це є негативним показником для роботи з клієнтами, оскільки одним з принципів психологічної допомоги є безумовне прийняття іншої людини, її безоціночне сприйняття. Отже, Я-концепція особистості майбутнього практичного психолога виступає результативним елементом професійної самосвідомості майбутнього спеціаліста і показником сформованості особистісної та професійної позиції як продукту професійної підготовки практичних психологів [12, с. 181].

2. Відповідальність, інтернальність. Відповідальність – визнання себе автором певного вчинку і прийняття на себе його наслідків. Формування відповідальності пов'язане з розвитком автономності особистості, свободою прийняття нею рішень відносно себе. Т. М. Титаренко вважає, що зріла особистість вміє йти проти течії, в будь-яких життєвих обставинах залишається незалежною [16, с. 77]. Особистісне зростання є активним процесом становлення, в якому людина бере на себе відповідальність за своє життя, за свій життєвий шлях [16, с. 293]. Відповідальність за формування актуальних питань та їх вираження зрілі люди покладають на себе, що передбачає інтернальний локус контролю. На думку Дж. Роттера, люди з інтернальним локусом контролю вірять, що їх перемоги і поразки визначаються їх власними діями і здібностями [19, с. 419]. За словами К. Роджерса, інтернальний локус контролю передбачає, що індивід все частіше починає відчувати, що локус оцінки знаходиться усередині нього [15]. Зріла особистість розвиває власну інтернальність: вона бере на себе відповідальність за своє минуле, сьогодення та майбутнє.

Ю. З. Гільбух говорив про почуття професійної відповідальності, яку він включив до почуття громадянського обов'язку

як складової особистісної зрілості [6]. Оскільки багато ситуацій у психоконсультуванні виникають під контролем консультанта, то він повинен нести відповідальність за свої дії, слова в цих ситуаціях. Л. Ф. Бурлачук виділяє особливий вид відповідальності – когнітивна відповідальність, коли психотерапевт відповідає за свої знання і розуміє межі своєї компетентності [3, с. 306]. За словами Р. Кочюнаса, особиста відповідальність допомагає конструктивно сприймати критику, що служить корисним зворотнім зв'язком та підвищує ефективність діяльності психолога [10]. Дж. Б'юдженталь також до характеристик психотерапевта включив глибоке почуття відповідальності [4].

Ми вважаємо, що для особистої відповідальності психолог повинен володіти інтернальним локусом контролю, самостійно нести відповідальність за виконані дії. Якщо психолог буде переносити відповідальність за власні вчинки на об'єктивні фактори, то це призведе до спотворення психологічної дійсності, а, значить, не вирішить проблему професійного та особистісного вдосконалення спеціаліста. Лише при визнанні себе автором, суб'єктом власної психологічної діяльності фахівець зможе її самостійно проаналізувати та вдосконалити. Тому відповідальність та інтернальність є досить важливими для психолога.

3. Саморегуляція, професійна саморегуляція. Саморегуляція передбачає систему психічного самовпливу з метою свідомого керівництва особистістю своїми психічними станами відповідно до вимог ситуації і доцільності [13, с. 112]. М. Й. Боришевський зауважує, що вирішальне значення у становленні розвитку особистості має наявність саморегуляції – завдяки їй ця система забезпечує оптимальний рівень взаємодії як між власними підструктурами, так і незалежну взаємодію із зовнішніми впливами, що є закономірною потребою підтримки і активізації психологічних механізмів [2, с. 31]. Ф. Перлз розглядає здорову особистість як самостійну, здатну до саморегуляції істоту [13]. М. Й. Боришевський психологічними механізмами саморегуляції поведінки вважає самооцінку, домагання, образ Я та ін. [2], що відіграють важливу роль у формуванні особистісної зрілості людини. На думку К. О. Абульханової-Славської, за допомогою саморегуляції відбувається особистісне зростання особистості, становлення її як суб'єкта діяльності [1, с. 304–306], в тому числі і професійної діяльності.

Н. В. Чепелева та Н. І. Пов'якель вважають, що регулятивна підструктура є важливою складовою у моделі особистості практикуючого психолога [20]. Регулятивна підструктура

забезпечує толерантність до фрустрацій, високу працездатність і саморегуляцію особистості, відсутність схильності до збудження та швидкого виснаження. Провідним компонентом регулятивної підструктури виступає професійна саморегуляція, яку Н.І. Пов'якель розглядає як професійно-важливу властивість, необхідну складову здатності до вирішення завдань психологічної практики. Отже, саморегуляція виступає як система дій, яка є засобом самовиховання, саморозвитку, самоактуалізації й самореалізації особистості психолога.

4. Інтелектуальність. Зріла особистість – це людина, інтегрована в суспільство, яка є повноцінним суб'єктом діяльності та спілкування, відзначається сформованим інтелектом. Про важливість продуктивного логічного мислення говорив Е. Фром [18]. Ньюлінгер описав інтелектуального самоактуалізатора (людина, яка віддає перевагу здобуттю знань і умінь), який прагне досягти самоактуалізації через дозволя.

В. Н. Дружинін вважає, що “немає успішного психолога без високого інтелекту” [8, с. 37]. На думку В. Г. Панка, Н. В. Чепелевої, інтелект допомагає аналізувати якості особистості, долати професійні та особистісні установки, розуміти поведінку клієнта [11, с. 233]. П. П. Горностай також зауважує, що велику роль для психолога відіграє високий рівень інтелекту [7]. Про високий рівень інтелекту як професійно значущу характеристику для психолога говорять також В. І. Вачков, І. Б. Гриншпун, М.С. Пряхников та ін. [5]. Це доводить важливість інтелектуального розвитку для психолога, якому потрібно розв'язувати складні психологічні ситуації, використовуючи весь спектр інтелектуальних процесів: логіку мислення, концентрацію уваги, спостережливість, мисленнєвий аналіз та синтез, пам'ять та ін.

5. Креативність. Креативність – здібність індивіда породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації [13, с. 308]. За словами О. С. Штепи, креативність – здатність до загостреного сприймання дисгармонії, створення чогось нового, чого раніше не було, творча спрямованість [21, с. 28]. Креативність обумовлює процес самоактуалізації.

Н. І. Пов'якель вважає креативність специфічною якістю та психологічною характеристикою професійного мислення практичного психолога [20]. П. П. Горностай зауважує, що практичний психолог, незалежно від спеціалізації, повинен мати такі якості, як: творча інтуїція, креативний пошук, поєднаний з досвідом і знаннями [7]. Отже, креативність – важлива особистісна

характеристика психолога, професійна діяльність якого передбачає розв'язання нестандартних проблемних ситуацій, де потрібно застосовувати власні творчі здібності. Безумовно, дані здібності мають велике значення для психолога, який працює з несподіваними, невизначеними для нього ситуаціями, для вирішення яких потрібно застосовувати творчість, винахідливість, інтуїцію.

6. Соціабельність, комунікабельність. Г. Олпорт рисою зрілої особистості вважав теплі, щирі соціальні стосунки [19, с. 288]. За словами А. О. Реана, константне “ядро” Я-концепції повноцінно функціонуючої особистості складає також схильність до встановлення хороших міжособистісних відносин [14]. До однієї з п'яти складових особистісної зрілості Ю. З. Гільбух відніс здатність до психологічної близькості з іншою людиною, що включає такі особистісні властивості, як доброзичливість, емпатію, вміння слухати, потребу в духовній близькості з іншими людьми [6]. Е. Еріксон також вважав, що головним для формування зрілості є вміння встановлювати близькі стосунки з іншими людьми [19, с. 231]. Представник індивідуальної психології А. Адлер втіленням зрілості вважав соціально-корисний тип особистості, для якого характерні високий ступінь соціального інтересу і високий рівень активності, істинне піклування про інших, зацікавленість у спілкуванні з ними [19, с. 173].

Комунікабельність є особливо важливою для професій типу “людина-людина”, які засновані на постійній інтерперсональній взаємодії, що відбувається за допомогою вербальних і невербальних засобів спілкування. До таких професій належить і професія психолога, що передбачає постійний міжособистісний зв'язок. Н. В. Чепелева та Н. І. Пов'якель описують діалогізм, який передбачає діалогічну готовність, безумовне прийняття іншого, особистісну рефлексію, розвинену систему особистісних смислів, орієнтованість на досягнення взаєморозуміння [20]. Р. Кеттел також стверджує, що для психотерапевта характерні легкість у спілкуванні, вміння слухати і підтримувати розмову. Модель особистості практикуючого психолога, запропонована Н. В. Чепелевою та Н. І. Пов'якель, включає таку складову, як комунікативно-рольова підструктура, що передбачає соціально-когнітивні та комунікативні вміння (слухати іншого, розмовляти та вмовляти, встановлювати соціальний контакт, переконувати іншого, навіювати, продуктивно рефлексувати тощо) [20]. П.П. Горностай вважає, що практичний психолог, незалежно від спеціалізації, повинен мати таку якість, як здатність встанов-

лювати довірливе спілкування [7]. На думку В. Г. Панка, Н.В. Чепелевої важливими вміннями для психолога є вміння спілкуватися, вибирати правильні слова і тон, що забезпечують необхідний контакт з клієнтом, терпіння, бажання допомогти [11, с. 228–232]. Комунікативні здібності відображають специфіку професії психолога, що полягає у безпосередньому спілкуванні з людьми, наданні їм допомоги шляхом словесного консультування.

7. Самостійність. Самостійність – узагальнена властивість особистості, що проявляється в ініціативності, критичності, адекватній самооцінці і почутті власної відповідальності за свою діяльність і поведінку [13, с. 711]. С. Л. Рубінштейн зауважує, що особистісно зріла людина самостійна, несе відповідальність за життя. Самостійність суб'єкта включає здібність свідомо ставити завдання, визначати напрям своєї діяльності, що вимагає внутрішньої роботи, самостійного мислення.

Н. І. Пов'якель до психологічних характеристик професійного мислення практичного психолога відносить незалежність [20]. Ми також вважаємо, що самостійність мислення, незалежність суджень є професійно важливими характеристиками особистісної зрілості психолога. Для психологічної діяльності значущим є вміння бути незалежним від впливу об'єктивних факторів для вирішення психологічної ситуації, не піддаватися тиску маніпулюючих клієнтів, вміти наполегливо досягати мети.

8. Індивідуалізм. Особистісно зрілою людиною представники екзистенціалізму (С. К'єркегор, А. Камю, Хайдеггер, Ж.-П. Сартр) вважають індивідуаліста (на відміну від конформіста), який живе інтелектуальним життям, що допомагає йому адекватно сприймати і впливати на своє соціальне оточення, володіє тонким смаком, почуттям любові, інтимності, є ідеалістом, а не матеріалістом, не дозволяє онтологічній тривозі заважати прийняттю виважених рішень, повністю задовольняє власні біологічні, соціальні та психологічні потреби [13, с. 219–220].

В. Й. Бочелюк, В. В. Зарицька виділяють таку професійно значущу властивість, як самодостатність. Це підтверджується дослідженнями Н. А. Амінова, М. В. Молоканова, які вказують, що для психологів з практичною орієнтацією важливою є також самодостатність. Індивідуалізм відображається у бажанні психологів розкрити власну індивідуальність, самодостатність – у прагненні побути на самоті, проаналізувати власну поведінку, що стимулює особистісне і професійне зростання фахівця.

9. Аутентичність. Аутентична особистість – поняття, що використовується в гештальттерапії для визначення здорового,

справжнього, реального функціонування особистості. Для опису аутентичної особистості використовується поняття відповідальності, усвідомлюваності, інтеграції. Перлз описує аутентичну особистість як самодостатню і особистісно автономну, відповідальну і вільну, усвідомлену і спонтанну. Аутентична особистість занурена в процес життєдіяльності, а не живе минулим чи очікуванням майбутнього [13, с. 17]. Представники екзистенціалізму (С. К'еркегор, А. Камю, Хайдеггер, Ж.-П. Сартр) особистісно зрілою людиною вважають аутентичну людину, яка відповідає справжній внутрішній природі людини [13]. К. Наранхо також вважає, що особистісно зріла людина є аутентичною (відповідальною, усвідомлюваною, інтегрованою).

За словами І. Ялома, психотерапевт повинен відчувати аутентичне почуття любові до певного індивіда, який знаходиться перед ним, який є цією людиною, а не іншою, який є не “хворою людиною”, а просто людиною [22]. В. І. Вачков, І. Б. Гриншпун, М. С. Пряхников також виділяють таку бажану для практичного психолога особистісну рису, як аутентичність поведінки, тобто здатність виражати справжні емоції і переживання [5]. К. Роджерс вважав, що для того, щоб психотерапія дала позитивний результат, терапевт у відносинах з клієнтом повинен бути цілісним і конгруентним, “він повинен бути не фасадом, не роллю, а саме таким, яким він є” [15]. Отже, аутентичність, конгруентність – професійно значущі характеристики особистісної зрілості психологів, за допомогою яких фахівець є сам собою, відкрито виражає власні почуття, думки. Ці характеристики від консультанта за принципом контртрансферу передаються клієнту, що створює оптимальні умови для його саморозкриття.

10. Моральність. Представники гуманістичної етики обов'язковою рисою особистості вважають моральність. Вони вказують, що людина здатна пізнати добро і діяти згідно з природою і сил своїх можливостей [18, с. 162]. “Моральна неспроможність” у розумінні гуманістичної етики пов'язується з неможливістю набути зрілості. Моральність складовою характеристикою особистісної зрілості вважають А. О. Реан (“ведення етичного образу життя”), А. Маслоу (“міцні етичні стандарти”) та ін. О. С. Штепа включає моральний аспект у визначення особистісної зрілості: особистісна зрілість характеризується феноменом самодетермінації і у кризових ситуаціях забезпечує людині можливість вибору моральних цінностей як пріоритетних. О. С. Штепа змістом особистісної зрілості вважає відповідальну побудову людиною власного життя згідно з загальними моральними принципами та особистою місією [21].

Моральність є підґрунтям професійної діяльності психолога. Це відображено в Етичному кодексі психолога. У Кодексі сказано: “цей нормативний акт є гарантом високопрофесійної, гуманної, високоморальної діяльності психологів”. Кодекс відображає етичний бік професійної поведінки психолога, що зобов’язує його вдосконалювати власні моральні якості. Е. Фром зауважує, що “аморальний психолог не володіє абсолютними чи вічними критеріями оцінки вчинків як правильних чи неправильних” [18, с. 43]. Отже, моральність – основа професійної діяльності психолога.

11. Его-ідентичність, професійна ідентичність. За Е. Еріксоном, ідентичність – це перш за все показник зрілої (дорослої) особистості. Поняття ідентичності означає відчуття адекватності та стабільного володіння особою власним Я, незалежно від змін Я і ситуації. Ідентичність – це тотожність людини самій собі [9, с. 12]. О. С. Штепа також вважає, що особистісна зрілість – це психологічне новоутворення зрілого періоду життя людини у вигляді онтологічного ядра особистості, важливого для Его-ідентичності [21].

Р. Кочюнас виділяє ідентичність як особистісну якість ефективного консультанта, оскільки консультант повинен знати, хто він, ким може стати, чого хоче від життя [10]. Модель особистості практикуючого психолога, запропонована Н. В. Чепелевою та Н. І. Пов’якель, включає комунікативно-рольову підструктуру, базовою особистісною якістю якої є професійна ідентифікація – необхідна складова особистості фахівця, що базується на професійному становленні особистості, її психологічній та особистісній зрілості [20]. Отже, ідентифікація – професійно значуща характеристика особистісної зрілості психолога. Почуття самототожності, власної справжності та повноцінності є важливим у роботі цього фахівця, який має бути прикладом наслідування для клієнтів у відповідності власному Я.

12. Самоактуалізація, самореалізація. Самоактуалізація – найбільш повна і вільна реалізація особистістю своїх можливостей [13, с. 108]. Самоактуалізація особистості – це не лише здійснення себе у діяльності, але й становлення і зростання через діяльність. Самоактуалізація передбачає максимальне самовираження, тобто реалізацію прихованих здібностей і потенційних можливостей [13, с. 207]. Це поняття вивчали К. Гольдштейн, А. Маслоу, К. Роджерс та ін. За словами К. О. Абульханової-Славської, самореалізація, самовдосконалення, самоорганізація є параметрами суб’єктності зрілої особистості [1]. К. Юнг вважав, що розвиток кожної людини в напрямку до повної реалізації “Я” унікальний і включає індивідуацію, результатом якої є самореалізація як

кінцева стадія особистісного розвитку [19]. Саме через процеси індивідуації та самореалізації досягається особистісна зрілість.

За визначенням Дж. Б'юдженталя, психотерапевт вирішальним кроком до самоактуалізації принципово змінює переживання ним своєї сутності, він завжди орієнтований на результат [4, с. 253]. Самоактуалізація є обов'язковою умовою і наслідком особистісного і професійного зростання майбутнього психолога. Реалізація своїх потенційних можливостей забезпечує фахівцю виконання професійної діяльності на більш якісному рівні.

13. Трансценденція, професійна діяльність як сенс життя.

Трансценденція спрямовує людину до пошуку власного сенсу буття. В. Франкл у вислові "бути людиною – значить бути спрямованим не на себе, а на щось інше" мав на увазі саме трансценденцію [17]. На думку А. Маслоу, трансценденція, вихід за власні межі і спонтанне переживання наближення до свого справжнього ества, відбувається завдяки піковим переживанням в особистісному зростанні [13, с. 207]. Д. О. Леонтьєв зауважує, що особистісна зрілість виявляється у трансцендентному ставленні до власного потоку життя. А. О. Реан також висловив думку, що для побудови психології особистісної зрілості саморозвиток і самоактуалізацію потрібно розглядати у зв'язку з феноменом самотрансценденції як виходом людини за межі свого Я, її спрямованістю на інших людей, на справу, на щось інше, ніж вона сама [14, с. 88]. Про це говорять і деякі зарубіжні дослідники: А. Маслоу (самоактуалізація найкраще досягається через захопленість значимою роботою), В. Франкл (людина втілює себе через любов до іншого, служіння справі) і т. д. Як стверджував автор концепції логотерапії В. Франкл, основною рушійною силою особистісного зростання є прагнення людини до пошуку і реалізації сенсу життя [17]. Отже, особистісно зріла людина постійно прагне до сенсу.

На думку В. Г. Панка, Н. В. Чепелевої, особистісні смисли, життєві та світоглядні позиції, що зумовлюють вибір професії психолога, є важливими у структурі цього фахівця [11, с. 234]. Дж. Б'юдженталь висловлює думку, що психолог має ідентифікувати себе з власною роботою, ніби вона частина його самого, а він сам – частина роботи. Потрібно присвятити цьому своє життя, бути відданим їй [4, с. 253]. Бурлачук вважає, що "психотерапія – це образ життя, а не просто професія" [с. 314]. За словами В. Франкла, не від нашої професії, а від нас самих залежить, чи знайдуть свої вираження в роботі ті особистісні, неповторні риси, що складають нашу індивідуальність і, таким чином, наповнюють сенсом наше життя [17]. У майбутніх психологів є можливість удосконалювати здатність, що дозволяє людині знаходити

унікальні сенси, здібність до самореалізації, самоактуалізації у процесі пошуку і реалізації свого сенсу життя, досягненні професійної досконалості.

14. Психічне здоров'я. Психічне здоров'я – стан душевного благополуччя, яке характеризується відсутністю хворобливих психічних проявів і забезпечує адекватну умовам дійсності регуляцію поведінки і діяльності [13, с. 216]. Про найбільше ототожнення психічного здоров'я і особистісної зрілості висловився Г. Олпорт, який зрілу особистість назвав “здоровою”. Відповідно, він виділив риси здорової (зрілої) особистості: широкі межі Я, самоприйняття і емоційна незаклопотаність, здатність до самопізнання і почуття гумору, реалістичне сприйняття і досвід, схильність до теплих соціальних стосунків, єдина життєва філософія [19, с. 288].

Особливо важливим психічне здоров'я є для професій системи “людина-людина”, що передбачають безпосередній міжособистісний контакт з оточуючими. Психолог не надасть кваліфікованої психологічної допомоги у випадку власного психічного нездоров'я. Н.І. Пов'якель, Н. В. Чепелева описали модель особистості практикуючого психолога, до когнітивної підструктури якої включили фрустраційну толерантність, відсутність хронічних внутрішніх особистісних конфліктів, які обумовлюють проекції, неадекватні психологічні захисти тощо [20]. В. І. Вачков, І. Б. Гриншпун, М.С. Пряжников також говорять про важливість для психолога усвідомлення власних конфліктних областей, потреб, мотивів [5].

Отже, психічне здоров'я є важливим для психолога, оскільки часто дану спеціальність намагаються здобути акцентуйовані особи чи люди зі значними особистісними проблемами. Вибір певної області психології може бути пов'язаний з надлишком чи недорозвитком певної психічної якості. За словами П. П. Горностая, “якщо людина прийшла в психологію для розв'язання власних психологічних проблем, вона здебільшого не тільки не зможе зрозуміти та розділити проблеми клієнта, а переноситиме на нього власні” [7]. Якщо психолог матиме невирішені внутрішньоособистісні проблеми, то це призведе до контртрансферу, оскільки психолог сприйматиме життєві ситуації інших крізь призму власних конфліктів та захисних механізмів, що неприпустимо для надання ефективної психологічної допомоги.

Отже, ми виділили такі професійно значущі характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів: самоприйняття, позитивна Я-концепція; відповідальність, інтернальний локус контролю; аутентичність; індивідуалізм, самодостатність; неза-

лежність; Его-ідентичність; саморегуляція; інтелектуальність; креативність; прагнення до самоактуалізації; соціабельність, комунікабельність; трансценденція; моральність; психічне здоров'я, відсутність внутрішньоособистісних конфліктів. Це описаний ідеальний портрет психолога зі сформованими професійно значущими характеристиками особистісної зрілості. На нашу думку, розвиток цих якостей забезпечить не лише особистісне, але і професійне зростання цього фахівця, що є досить важливим у його професійній діяльності. **Перспективами** дослідження у даному напрямі є створення ефективної програми діагностики і розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 336 с.
2. Боришевський М. Й. Психологічні механізми розвитку особистості / М. Й. Боришевський // Актуальні проблеми психології. – Т. 1 : Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – К. : Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2001. – Ч. 2. – С. 26–33.
3. Бурлачук Л. Ф. Основы психотерапии / Л. Ф. Бурлачук, И. А. Грабская, А. С. Кочарян. – К. : Ника-Центр; М.: Алетейа, 1999. – 320 с.
4. Бьюдженталь Дж. Искусство психотерапевта / Бьюдженталь Дж. – СПб. : Питер, 2001. – 304 с.
5. Введение в профессию “психолог”: Учеб. пособие / Вачков В. И., Гриншпун И. Б., Пряжников Н. С. ; под ред. И. Б. Гриншпуна. – [3-е изд.]. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО МОДЭК, 2004. – 464 с.
6. Гильбух Ю. З. Тест-опросник личностной зрелости / Ю. З. Гильбух. – К. : НПЦ Перспектива, 1995. – 24 с.
7. Горностай П. П. Компетентність психолога: досвід чи творча обдарованість? [Електронний ресурс] / П. П. Горностай // Практична психологія і школа: матеріали Міжнар. конф. – К., 1993. – С. 43–49. – Режим доступу: http://users.i.com.ua/~p_gorn/publ01d.html
7. Дружинин В. Н. Экспериментальная психология / В.Н.Дружинин. – М. : ИНФРА-М, 1997. – 256 с.

8. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / А. В. Толстых – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.
9. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования / Р.Кочюнас. – М.: Академический проект, 1999. – 240 с.
10. Основы практической психології / [В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелєва та ін.]. – К.: Либідь, 1999. – 536 с.
11. Пов'якель Н. І. Психологічні передумови становлення позитивної Я-концепції як базової компоненти професійного самовизначення психолога / Н. І. Пов'якель, І. О. Блохіна // Психологія: Зб. наук. праць. Вип. 2 (5). – К.: НПУ. – С. 177–183.
12. Психология личности. Словарь-справочник / П.П. Горностай, Т. М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 294 с.
13. Реан А. А. Психология личности. Социализация, поведение, общение. – М.: АСТ; СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 407 с.
14. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Е. И. Исенина. – М.: Прогресс, 1998. – 480 с.
15. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.
16. Франкл В. Человек в поисках смысла / Л. Я. Гозман, Д. А. Леонтьев. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
17. Фромм Э. Психоанализ и этика / Эрих Фромм. – М.: Республика, 1993. – 415 с.
18. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер, 2005. – 607 с.
19. Чепелєва Н. В. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога / Н. В. Чепелєва, Н. І. Пов'якель // Психологія: Зб. наук. праць. Вип. 3. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1998. – С. 35–41.
20. Штепа О. С. Пропріум зрілої особистості / О. С. Штепа // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – №2. – С. 26–35.
21. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / Пер. с англ. Т. С. Драбкиной. – М.: Независимая фирма “Класс”, 1999. – 576 с.

Meaningful descriptions of personality maturity of future psychologists which are important for professional and personality growth of specialist are analysed in the article.

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

Отримано: 07.12.2009

Проблема попередження шкідливих звичок у школярів у психолого- педагогічній літературі

У статті розглянуто проблему попередження шкідливих звичок у школярів засобами психолого-педагогічної літератури, проведено аналіз низки літературних джерел, що дозволило дійти висновків: проблема попередження пияцтва і алкоголізму у школярів гостро актуальна і вимагає оперативних та конкретних заходів щодо її вирішення, підтверджена несумісність вживання алкоголю з активними заняттями фізичною культурою і спортом, вказані форми та методи роботи з профілактики шкідливих звичок.

Ключові слова: шкідливі звички, алкоголізм, здоровий спосіб життя, наркоманія, профілактика.

В статье рассмотрена проблема предупреждения вредных привычек у школьников средствами психолого-педагогической литературы, проведен анализ ряда литературных источников, что позволило сделать ряд выводов: проблема предупреждения пьянства и алкоголизма у школьников остро актуальна и требует оперативных и конкретных мероприятий по ее решению, подтверждена несовместимость употребления алкоголя с активными занятиями физической культурой и спортом, указаны формы и методы работы по профилактике вредных привычек.

Ключевые слова: вредные привычки, алкоголизм, здоровый образ жизни, наркомания, профилактика.

Актуальність. Попередження шкідливих звичок в учнів – важливий напрям виховно-профілактичної роботи загально-освітніх шкіл, що здійснюється в нерозривному зв'язку з розумовим, трудовим, фізичним і моральним вихованням. У процесі цієї роботи формується гармонійно розвинена особистість, виховуються у школярів моральні норми, прищеплюються загальнолюдські цінності, уміння вести здоровий спосіб життя. Проте, у зв'язку з об'єктивними обставинами, частина учнів підліткового віку з відхиленнями у поведінці часто самоусувається від різних виховно-профілактичних заходів і, отже, потрапляє в педагогічно неорганізоване середовище, яке приводить підлітків до різноманітних неконтрольованих вчинків та зрештою до формування шкідливих звичок, пияцтва і алкоголізму.

Формулювання цілей роботи

Мета – дослідити питання попередження шкідливих звичок у школярів засобами психолого-педагогічної літератури.

Відповідно до мети ставилися такі *завдання*:

1. Вивчити проблему пияцтва і алкоголізму школярів у загальноосвітніх навчальних закладах.

2. Теоретично обґрунтувати несумісність вживання алкоголю з активними заняттями фізичною культурою і спортом та дослідити методи роботи з попередження і викорінювання шкідливих звичок.

Методи дослідження. Під час вирішення встановлених завдань використовували комплекс таких взаємопов'язаних методів:

- теоретичних – аналіз, систематизацію й узагальнення наукових літературних джерел, документальних матеріалів;
- педагогічних – спостереження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій

Аналіз літературних джерел свідчить, що профілактика таких шкідливих явищ у молоді, як пияцтво й алкоголізм завжди викликала підвищений інтерес учених і дослідників, психологів і педагогів, медиків і юристів. Незважаючи на віддаленість у часі публікацій І.П. Павлова, В.М. Бехтерева, Н.Е. Веденського, К.Д. Ушинського, П.Ф. Лесгафта, С.Т. Шацького, Л.С.Вигоцького та ін., у них міститься багато істотних висновків висновків, які всебічно висвітлюють проблему залучення молоді до спиртних напоїв. Зокрема, В.М. Бехтерев відзначав, що алкоголізація “не тільки губить сили нинішнього покоління, але і обрушується всім своїм тягарем на майбутні покоління” [4, с. 94], що веде до прихованої деградації населення.

Фізіологічну основу формування звичок розкрив І.П.Павлов. Він підкреслював, що звички формуються за механізмом умовних рефлексів. У своїй множині вони “надзвичайно ускладнюють, стоншують і уточнюють співвідношення між зовнішнім світом і організмом... На них засновані наші звички, виховання, дисципліна” [22, с.415]. Звідси витікає важлива роль звички у вихованні гармонійно розвиненої особистості, формування її поглядів і переконань, навичок і умінь. К.Д.Ушинський відзначав, що “виховання, яке враховує важливість звичок і навичок, будуючи на них свою будівлю, будує його міцно” [26, с.385].

Виховання підростаючого покоління, формування здорового способу життя та профілактика шкідливих звичок у підлітків і молоді посідає найвищий щабель у системі таких категорій

людського буття, як інтереси й ідеали, гармонія, краса, значення і щастя життя, творча праця, програма і ритм життєдіяльності [7]. І це закономірно – хороше здоров'я є найбільшим соціальним благом, що задовольняє життєві потреби людини. Здоровий спосіб життя – основа основ, на базі якої ґрунтується вся повнота і інтенсивність багатоманітної життєдіяльності людини. Від його розвитку і якісних характеристик залежить повноцінне життя, високий потенціал фізичної, психічної і розумової працездатності особистості.

Питанням взаємозв'язку шкідливих звичок і прояву психічного дискомфорту учнів приділяють увагу В.Ф.Матвеев і А.Л.Гройсман. Аналізуючи причини порушення поведінки у підлітків, форми прояву порушення поведінки, автори підкреслюють, що боротьба зі шкідливими звичками та їх профілактика – сумісна справа лікарів і педагогів. Вони звертають увагу вихователів на деякі специфічні методи корекції поведінки учнів, що включають педагогічні, медичні форми дії, а також вплив сім'ї. Обґрунтовано це деякими причинами. По-перше, не знаючи медико-психологічних аспектів проблеми, вчителі пізно звертають увагу лікарів на проблемних учнів. В основному, це відбувається, коли пристрасть до алкоголю і неправильна поведінка набувають хворобливого характеру, що, природно, пригнічує ефективність медико-корегуючих дій. Автори підкреслюють, що шкідливі звички за своєю сутністю різноманітні і мають тенденцію до зміни. Їх зовнішні прояви мають свої особливості в період вікових криз. Це часто випускають з уваги, що призводить до слабкої результативності виховного процесу [19].

На підготовку вчителів до роботи з попередження і подолання педагогічної занедбаності школярів звертає увагу О.С.Богданова і С.В.Черенкова [6]. Вони підкреслюють, що обов'язковою умовою їх підготовки є формування науково-обґрунтованих уявлень про характер відхилень, які виникають у моральному розвитку учнів, і про можливі шляхи їх подолання. Науковий підхід до визначення чинників ризику підвищує рівень теоретичної підготовки педагога, сприяє формуванню правильних поглядів на цілу низку соціально-психологічних і педагогічних явищ, і, що найголовніше, значно полегшує рішення низки виховних завдань.

А.С.Белкін та ін. відзначають, що аналіз виховної роботи, яка проводиться класними керівниками, дає підстави зробити висновки, що найдієвішим впливом на учня є бесіда. Проте її ефективність у старших класах різко падає. Подібне явище цілком з'ясовне з психолого-педагогічної точки зору, оскільки роль

вербальної дії на особистість учня слабшає у міру їх віку, становлення їх особистості та соціально значущих якостей [3].

Аналізуючи механізми спиртної дії на організм і психіку молодої людини, а також характеризуючи наслідки, до яких призводить алкоголізація, В.А. Татенко, Т.М. Тітаренко та ін. підкреслюють, що важливо вчасно розпізнати факт залучення школярів до вживання спиртного, добитися переорієнтації їх установок по відношенню до алкоголю, виробити стійкий імунітет до різних негативних явищ. Автори відзначають, що при загостренні протиріч у поведінці учня нерідко з'являється захисна "реакція опору": пропускаються заняття, учень тікає з дому, випадає з системи суспільного виховання. Розглядаючи причини такої поведінки, дослідники загострюють увагу вихователів на тому, що такий безпритульний неповнолітній, як правило, знаходить притулок в якому-небудь підвалі, в компанії "неформалів", які у низці випадків відрізняються негативною спрямованістю. Тому дуже важливо оцінити вже існуючі і вчасно розпізнати нові відхилення в поведінці школярів, і на основі наявних наукових даних і практичного досвіду вести ефективну профілактичну роботу з їх запобігання, виховувати особистість, яка активно протистоїть антисоціальним проявам [24].

Г.І. Вохмянін порушує питання про необхідність цілеспрямованого виховного впливу батьків на дітей. Він зазначає, що через неправильне виховання, дефіцит батьківської уваги, відсутність інтересу батьків до дитячих проблем, учні стають на шлях різних зловживань. Велике значення має для школярів особистий приклад рідних і близьких. Діти можуть успадкувати не тільки професію батька або матері, але і все, чим наповнена атмосфера спілкування і життя в сім'ї, зокрема сталі моральні цінності [10].

Розглядаючи педагогічний аспект проблеми, К.Р. Ісмагілов, І.Б. Закіров, В.Ф.Матвеев вказують на дефіцит виховання в сім'ї як одну з основних причин раннього залучення дітей і підлітків до вживання спиртних напоїв. Ризик "ковзання неповнолітніх по похилій площині" збільшується при елементарному незнанні або небажанні враховувати особливості підліткового віку, емоційної сфери і поведінкової реакції школярів за несприятливих умов мікросередовища. Зокрема, В.Ф.Матвеев відзначає, що соціальна деградація сім'ї, пияцтво, статева розбещеність, неухайність до елементарних потреб і запитів, фізичні заходи покарання, несправедливість заборон і покарань – все це довго і негативно домінує в переживаннях старшого підлітка, сприймається як загальна несправедливість, особиста образа і озлобляє його.

Наслідком цього може бути своєрідний протест, що виражається в залученні до негативних явищ суспільства. Аналізуючи відхилення в поведінці підлітків, учений акцентує увагу і на спадковості, обтяженій нервово-психічними розладами як важливій причині залучення до вживання наркотичних речовин [12].

Водночас, вживання спиртних напоїв тісно пов'язано з такими типовими формами поведінки в старшому підлітковому віці, як реакція емансипації і реакція групування з однолітками. На груповий характер підліткової алкоголізації вказує А.Е. Лічко [17]. Вказуючи на сімейну дезадаптацію, він описує типи неправильного виховання, акцентуючи увагу на тих з них, які так чи інакше сприяють залученню старших підлітків до вживання психоактивних речовин.

Деякі вчені розкривають основні типи підліткових груп залежно від їх структури, спрямованості, відношення до традиційних цінностей суспільства. Особливу увагу вони приділяють психологічним особливостям підліткового віку, а також чинникам, що сприяють розвитку підліткової алкоголізації. Автори вважають, що важливою ланкою в її становленні є “підліткова субкультура”, яка об'єднує специфічні цінності і орієнтири підліткових груп.

Своєрідно до проблеми ранньої алкоголізації підходять Ц.А.Короленко і В.Ю.Завялов [14]. На прикладах різних країн вони аналізують загальні соціально-психологічні і соціально-культурні механізми розвитку залежності від алкоголю. Авторами виділяються етапи становлення і форми залучення до спиртних напоїв, рекомендуються нові напрями їх профілактики та лікування. Розглядаючи “особистий (людський) чинник” виникнення шкідливих звичок, Ц.П.Короленко і В.Ю.Завялов синтезують два самостійних напрями його дослідження: перший – аналіз алкоголізму як суспільного явища, психосоціальної патології, вивчення загальних медичних і психологічних механізмів формування залежності від алкоголю; другий – “погляд зсередини особистості”, дослідження індивідуально-психологічних механізмів захворювання. Алкогольна проблема розглядається авторами як гальмування розвитку особистості. На їх думку, алкоголь, як й інші психоактивні речовини, необхідно послідовно витіснити із сфер спілкування, в яких формується особистість школяра.

Особливу увагу науковці приділяють психологічним особливостям підліткового віку, побудові навчально-виховного процесу з урахуванням особливостей, що сприяє позитивному

розвитку особистості підлітка. Ними обґрунтована необхідність зміни навчально-виховного процесу в школі, розроблені шляхи розвитку діалогу вихователя з учнем, аналізується спілкування вчителя і школярів, розроблені приклади типових помилок у сімейному вихованні, надано педагогічні рекомендації з їх подолання. Особлива увага приділяється соціально-психологічним аспектам алкоголізації, впливу психоактивних речовин на підлітка і його поведінку, розкривається характер підлітка і схильність до алкоголю, аналізуються мотиви і причини залучення учнів до спиртного, психічні і соматичні розлади при епізодичному і систематичному вживанні алкоголю. У книзі також наведено чинники, що впливають на виникнення у підлітка ранньої алкоголізації і споживання інших психоактивних речовин.

Деякі зарубіжні вчені також підкреслюють важливість особистих якостей і їх вплив на психологічну підготовку дитини до життєвих труднощів, вказуючи на невміння дітей і нездатність долати їх шляхом активних дій. Особливу заклопотаність викликає тенденція відходу частини молодих людей від рішення виникаючих проблем, розрив між спонукami і діями. Зокрема, Х.Холькен вважає, “дезадаптацію” до життєвих умов дитини свого роду відхиленнями в психологічному розвитку. “Адапована” особистість, відзначає він, успішно справляється з різними стресовими ситуаціями, використовуючи свій “енергетичний потенціал”. Такі підлітки і юнаки, звичайно, не вдаються для вирішення конфліктів і подолання труднощів до психоактивних речовин, здатних викликати ейфорію. Звідси, робить висновок автор, важливість виховання у підростаючого покоління активного сприйняття правильної оцінки і готовності до рішучих дій з подолання виниклої стресової ситуації.

Ю.Армстронг і Р.Енес, аналізуючи особистісні характеристики й фактичні дані, дійшли висновків, що хворий на алкоголізм – інфантильна, слабка особистість, для якої в період розвитку були характерні нестійкість до життєвих труднощів, схильність до депресій, психічна невірноваженість. На їх думку, коріння алкоголізму слід шукати в патології різних типів особистості, недостатньо адаптованих можливостей, зниження етичного контролю і втраті стійких життєвих інтересів. Тільки у психістів спиртне може виконувати роль своєрідного допінгу, що полегшує соціальні контакти або знімає деякі характерологічні недоліки.

Матеріали спеціальних досліджень низки авторів [9; 11] показали, що формування шкідливих звичок у підлітків і юнаків

з інфантильними, песимістичними рисами вдачі відбувається при дії, принаймні, трьох основних чинників: відхилення в психічному розвитку, порушень статевого дозрівання в пубертатний період і негативного мікросередовища. Проте деякі автори [8; 16] вважають, що патологічний потяг до спиртного може розвинутися у будь-якої, зокрема, абсолютно здорової особистості, якщо алкоголь вживається тривало і у великій кількості.

На величезну роль фізичного виховання у викорінюванні пияцтва і алкоголізму вказує А.Бальсевич: “Систематична активність, високий рівень фізичної і духовної культури створюють такий моральний настрій, при якому вживання спиртного стає справді протиприродним, “фізично” неприйнятним. Матеріальною основою подібної особистої установки служить, як показують дослідження, особливий фізіологічний статус організму людини, яка веде здоровий спосіб життя, наповнений постійною фізичною активністю” [2, с.55].

Великого значення заняттям фізичною культурою в попередженні шкідливих звичок надає В.П.Некрасов. Він відзначає: “Для того, щоб відмовитися від пияцтва, а точніше для того, щоб навіть не починати, треба виховувати в собі фізичну культуру... Можна сміливо стверджувати, що потяг до спиртного буде різко зменшуватися, якщо почне зростати фізична культура кожної людини” [20, с.37].

Також висвітлює питання фізичного виховання підлітків, організації їх здорового побуту і активного дозвілля, ознайомлює з деякими напрямками позашкільних занять фізичною культурою А.А.Пермяков [23]. Разом з дослідженням впливу фізичних вправ на організм, що зростає, автор розказує згубну дію алкоголю на різні органи і системи. Пропонує мінімум знань для підлітків з правильної організації активних систематичних самостійних занять фізичними вправами за місцем проживання. Звертає увагу батьків та дорослих на роль прикладу для наслідування і незайнятості підлітків у вільний час. Важливе місце в попередженні пияцтва і алкоголізму у дітей А.А.Пермяков відводить сім'ї, антинаркотичній освіті батьків та їх дітей. Альтернативний незайнятості учнів у позаурочний час автор висуває захоплення фізичною культурою і спортом. На його думку, дуже корисним є спільне сімейне проведення дозвілля, заповнене активними формами занять: походами, спортивними і рухливими іграми, працею на присадибній ділянці, дачі і т.п. Таке дозвілля сприяє збереженню здорового способу життя в сім'ї, не пов'язаного з вживанням спиртних напоїв.

Розкриваючи проблему профілактики пияцтва і алкоголізму, Д.Н.Лоранський і В.С.Лук'янов [18] вказують на несумісність його з вихованням фізично міцного молодого покоління, культивуванням здорового способу життя. Автори виділяють декілька традиційних аспектів пияцтва: етичний, біологічний, психологічний, гігієнічний, естетичний, економічний. Пропонують боротьбу з вживанням спиртних напоїв проводити в трьох напрямках: постійна виховна робота, що переконує молодь у небезпечних наслідках вживання алкоголю; проведення адміністративних заходів, мета яких – обмежити споживання шкідливих речовин у суспільних місцях, особливо серед дітей і підлітків; переконати в шкідливості пияцтва й інших зловживань; вказати на тих, хто позбавився шкідливої звички, ставлячи їх у приклад іншим. В основі активного творчого довголіття автори бачать фізичну культуру, спорт, працю, активний відпочинок, повноцінне харчування, міцний шлюб, культуру сімейних стоснків, а також абсолютне неприйняття шкідливих звичок.

Рекомендації розробили батькам з попередження виникнення у дітей небезпечних захворювань такі вчені, як А.П. Лаптев і В.В. Горбунов [15]. Не можна забувати, – відзначають вони, – що ті, кого ми сьогодні називаємо злісними алкоголіками, вчора теж були дітьми. Якщо вони зараз стали такими – винні в цьому дорослі, які вчасно не зупинили їх на шляху до чарки. Автори наводять переконливі цифрові дані, методи викорінювання шкідливих звичок, приклади і наслідки різних зловживань. Акцентують увагу на тому, що ефективність роботи з попередження і викорінювання пияцтва у дітей багато в чому залежить від урахування таких чинників: віку, темпераменту, рівня фізичного розвитку, умов життя, клімату, наявності спортивних клубів, секцій, гуртків за інтересами за місцем проживання і т.п. Пропонують практичні поради щодо організації і проведення занять фізичною культурою та спортом всією сім'єю.

Розкриваючи роль школи як центру антиалкогольного виховання учнів, науковці [1] відзначають, що основним чинником попередження первинного споживання алкоголю і підвищення антиалкогольної активності виступає педагогічне формування тверезого способу життя. У пропагандистській і профілактичній роботі з попередження пияцтва і алкоголізму серед школярів особливого значення набуває професійна компетентність педагога. Розкриваючи методику цілеспрямованого формування антиалкогольних поглядів і відчуттів, стійких переконань у перевагах тверезого способу життя, автори пропонують змістовний матеріал

з протиалкогольного виховання учнів у системі загальноосвітніх навчальних закладів освіти. У роботі також порушується питання застосування засобів фізичної культури в режимі дня школи. На думку авторів, правильно організований режим – важлива ланка у формуванні в учнів переконання у тому, що саме фізичні вправи, а не алкоголь, здатні посилити позитивні емоційні переживання фізичного розвитку, пов'язані із задоволенням особистих потреб.

Шляхи вдосконалення профілактики правопорушень важковиховуваних підлітків у процесі суспільно корисної праці, де основну увагу надають організації госпрозрахункової діяльності та розвитку їх самоврядування як головних умов попередження девіантної поведінки, досліджував А.Н.Білінський [5]. Особливий інтерес викликають одержані дані про важливість для підлітків різних видів діяльності. Найцікавішою для них є фізкультурно-спортивна діяльність. Найвищий рейтинг у підлітків займає спорт і праця. Причому бажання працювати виявили більшість важких підлітків. Це автор пояснює тим, що їх вдосконалення в інших видах суспільно корисної діяльності утруднене через недостатній інтелектуальний, естетичний і пізнавальний розвиток.

Психолого-педагогічна методика позбавлення від наркогенних звичок, ніотинової і алкогольної залежності Санкт-Петербурзького вченого Г.А.Щичка, адаптована до роботи з підлітками, розкрита в посібнику В.М.Оржеховської, Н.П.Бурмака [21]. Змістовна частина даної методики розроблена за трьома напрямками: зняття у підлітків програми на споживання шкідливих наркотичних речовин – нікотину і алкоголю; закладення нової, протиніотинової і протиалкогольної програми, зміцнення морального і фізичного здоров'я неповнолітніх. Зняття програми включає завдання: озброєння учнів знаннями про негативну дію спиртних напоїв на людину з точки зору: загальнобіологічної – розкривати дію алкоголю і нікотину на організм людини, його органи і системи; генетичної – пояснювати, як алкоголь впливає на спадковість організму, потомство; медичної – пояснювати шкідливі наслідки дії алкоголю на здоров'я людини, на тривалість його життя; соціологічної – розкривати негативний вплив алкоголю на виробничу діяльність людини, якість праці, на сімейні стосунки, виховання дітей, вплив алкоголю на зростання травматизму, злочинності та ін.

А.Л. Турчак [27] зазначає, що "...при формуванні імунітету до вживання спиртних напоїв в учнів старшого підліткового віку провідну роль слід відводити вихованню соціально значущих мотивів фізкультурно-спортивної діяльності і оволодінню

системою знань про здоровий спосіб життя, алкоголь та його вплив на організм, що зростає. Формування відбувається найбільш успішно за умови засвоєння школярами тверезих установок і виробленню уміння приймати правильне рішення в обставинах, що змушують до вживання спиртних напоїв...”

Виходячи зі свого досвіду роботи, К.Р. Ісмагілов [13] також відзначає, що протистояти схильності шкідливим звичкам можна шляхом залучення підлітків до практичної діяльності, яка забезпечує йому високий позитивний статус, відповідає його інтересам і добровільно прийнята ним. Теоретично обґрунтувавши і експериментально перевірявши комплекс педагогічних умов використання засобів фізичної культури і спорту в педагогічній профілактиці вживання спиртних напоїв студентами профтехучилищ, К.Р. Ісмагілов дійшов висновку, що фізичні вправи є важливим засобом підвищення ефективності боротьби з пияцтвом і алкоголізмом молодих людей. Він також розробив методику поетапної реалізації засобів фізичної культури і спорту у формуванні негативного відношення до алкоголю, довів можливість цілеспрямованого використання засобів фізичного виховання в ефективності профілактики негативних явищ у молодіжному середовищі.

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити такі **висновки**: проблема попередження пияцтва і алкоголізму у школярів гостро актуальна, й вимагає оперативних та конкретних заходів з її рішення; автори дають визначення шкідливих звичок, розкривають зміст, форми і методи роботи з їх попередження і викорінення, вказують засоби профілактики, аналізують статичний матеріал з різних точок зору, проте до рішення проблеми підходять односторонньо; у деяких дослідженнях згадується про шкідливий вплив психоактивних речовин на організм молодшої людини або спортсмена, про несумісність вживання алкоголю з активними заняттями фізичною культурою і спортом; кількість досліджень і публікацій, що зачіпають педагогічні умови підвищення ефективності профілактики шкідливих звичок засобами фізичної культури поодинокі; повністю не розкриті питання попередження вживання спиртних напоїв учнями загальноосвітньої школи засобами фізичного виховання; немає спеціальних досліджень з вивчення психолого-педагогічних умов підвищення ефективності роботи з попередження пияцтва і алкоголізму у старших підлітків засобами фізичної культури; відсутні методичні рекомендації практичним працівникам з використання засобів фізичної культури в попередженні вживання алкоголю учнями.

Список використаних джерел

1. Антиалкогольное воспитание учащихся средних учебных заведений: Метод. пособие // [сост. В.Н.Ласточкин, А.Н.Якушев]. – Москва, 1987. – С. 5.
2. Бальсевич В. Спортивный вектор здорового образа жизни / В.Бальсевич. – 1985. – С. 55–67.
3. Белкин А.С. Совершенствование работы с педагогически запущенными детьми / Белкин А.С., Бродский Ю.С., Матюнин В.Г. // Сов. педагогика. – № 6. – 1987. – С. 34–38.
4. Бехтерев В.М. Вопросы алкоголизма и меры борьбы с его развитием // “Речь, сказанная при открытии эксперим. клин. ин-та по изучен. алкогол. при Психо-нейрол. ин-те (6 мая 1912 года)”. – СПб, 1912. – 28 с.
5. Билинский А.Н. Хозрасчетная деятельность трудново-спитуемых подростков как средство профилактики правонарушений: автореф. дис. на соиск. науч. степени кандидата пед. наук: спец. 13.00.04. “Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки и оздоровительной физической культуры” / А.Н. Би-линский. – Киев, 1992. – 174 с.
6. Богданова О.С. Нравственное воспитание старшеклассников: Кн. для учителей / О.С. Богданова, С.В. Чер-ренкова. – М.: Просвещение, 1988. – 206 с.
7. Болдарев Н.И. Нравственное воспитание школьников. Вопросы теории / Н.И. Болдарев. – М.: Педагогика, 1979. – 224 с.
8. Болотова З.М. О распространении алкоголизма среди населения / Болотова З.М., Толстая Н.С. // Поражение медиальных и базальных отделов головного мозга. Организация специальных видов психоневрологической помощи. – Киев, 1971. – С. 111–112.
9. Вандыш-Бубко В.В. Сравнительная характеристика психопатоподобных состояний раннего резидуально-органического генезиса, осложненных и неосложненных алкоголизмом в подростковом возрасте (судебно-психо-логический аспект): автореф. дис. на соиск. науч. степени кандидата мед. наук : спец. 14.03.03 “Нормальная физиология” / В.В. Вандыш-Бубко. – М., 1979. – 21 с.
10. Вохмянин И.Г. Не подлежит оправданию / И.Г. Вохмя-нин. – М.: Педагогика, 1986. – 128 с.
11. Ермаков В.Д. Криминологическая характеристика условий семейного воспитания и социально-правовые

- аспекты совершенствования ранней профилактики правонарушений несовершеннолетних: Дис. ... канд. юрид. наук / В.Д. Ермаков. – М., 1977. – 254 с.
12. Закиров И.Б. Педагогические основы и методика работы с “трудными” подростками: Учеб. пособие / И.Б. Закиров. – Казань: Каз. гос. пед. ин-т, 1981. – 95 с.
 13. Исмагилов К.Р. Педагогические условия повышения эффективности профилактики вредных привычек учащихся профтехучилищ средствами физической культуры и спорта: автореф. дис. на соиск. науч. степени кандидата пед. наук: спец. 13.00.04. “Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки и оздоровительной физической культуры” / К.Р. Исмагилов. – Казань, 1989. – 22 с.
 14. Короленко Ц.П. Личность и алкоголь / Ц.П. Короленко, В.Ю. Завьялов. – Новосибирск: Наука, 1987. – 168 с.
 15. Лаптев А.П. Коварные разрушители здоровья / А.П. Лаптев, В.В. Горбунов. – М.: Сов. спорт, 1990. – 45 с.
 16. Лифшиц С.М. Социальные и клинические проблемы алкоголизма / С.М. Лифшиц, В.А. Яворский. – Киев: Здоровье, 1975. – 127 с.
 17. Личко А.Е. Психопатии и акцентуация характера у подростков / А.Е. Личко. – Л.: Медицина, 1977. – 208 с.
 18. Лоранский Д.Н. Азбука здоровья: Кн. для молодежи / Д.Н. Лоранский, В.С. Лукьянов. – М.: Профиздат, 1990. – 176 с.
 19. Матвеев В.Ф. Профилактика вредных привычек школьников: кн. для учителя / В.Ф. Матвеев, А.Л. Гройсман. – М.: Просвещение, 1987. – 96 с.
 20. Некрасов В.П. Физическая культура против пьянства / В.П. Некрасов // Теория и практика физической культуры. – 1985. – № 9. – С. 37–39.
 21. Оржеховская В.М. Избавление учащихся от наркогенных привычек / В.М. Оржеховская, Н.П. Бурмака // [под ред. В.М. Оржеховской]. – Киев: Пресса Украины, 1992. – 304 с.
 22. Павлов И.П. Полное собр. соч. / И.П. Павлов. – М.: Изд-во АНП СССР, 1951. – Т. 4. – С. 415.
 23. Пермяков А.А. Внешкольное физическое воспитание подростков / А.А. Пермяков. – Киев: Рад. школа, 1989. – 152 с.
 24. Ранняя профилактика отклоняющегося поведения учащихся (Психолого-педагогический аспект): Пособие

- для учителя / [под ред. В.А. Татенко, Т.М. Титаренко]. – Киев: Рад. школа, 1989. – 128 с.
25. Турчак А.Л. Попередження шкідливих звичок у старших підлітків засобами фізичної культури: дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / Турчак Анатолій Леонідович. – Київ, 1993. – 157 с.
26. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания / К.Д. Ушинский. – Т. 8. – С. 385, 391.
27. Чекалина А.А. Гендерная психология: Учеб. пособие / А.А. Чекалина. – М.: Ось – 89, 2006. – 256 с.
28. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – СПб: Питер; М.: Смысл, 2003. – 2-е изд. – 860 с.

In the article the problem of warning of harmful habits is considered for schoolboys by facilities of psychology-pedagogical literature, the analysis of researches of present literature is conducted, that allowed to come to the conclusions: problem of warning of drunkenness and alcoholism for schoolboys sharply actually and requires operative and concrete measures on its decision, repugnance of the use of alcohol is confirmed with active engaged in a physical culture and sport, forms and methods of work are indicated on their prophylaxis.

Key words: harmful habits, alcoholism, healthy way of life, drug addiction, prophylaxis.

Отримано: 30.12.2009

УДК 159. 922. 27 – 053. 67

І.К. Зубіашвілі

Проблема економічної соціалізації в психології

У статті розглядається сутність процесу економічної соціалізації особистості, а також соціально-психологічна сутність грошей як засобу входження особистості у світ економіки.

Ключові слова: економічна соціалізація, гроші, особистість, світ економіки, соціально-психологічна сутність.

В статье рассматривается сущность процесса экономической социализации, а также социально-психологическая сущность денег как средства вхождения личности в мир экономики.

Ключевые слова: економіческая социализация, деньги, личность, мир экономики, социально-психологическая сущность.

У соціальній психології соціалізація є однією із центральних проблем. А в умовах формування ринкової економіки у сучасному українському суспільстві ця проблема у площині економічної психології переломлюється в не менш актуальну проблему економічної соціалізації. В широкому розумінні економічна соціалізація – це процес входження індивіда в економічну сферу суспільства, формування у нього економічного мислення, процес інтеріоризації економічної реальності, що включає пізнання економічної дійсності, засвоєння економічних знань, формування економічних уявлень, знання економічних категорій, засвоєння і реалізацію ролей та навичок економічної поведінки.

Економічна соціалізація – це процес, який детермінується конкретними соціально-економічними умовами, його не можна вважати завершеним на якомусь етапі життєдіяльності людини. Економічна соціалізація, як і економічний розвиток, охоплюють все життя людини.

Метою економічної соціалізації є вироблення адекватних і гармонійних уявлень про економіку, знання економічних категорій, розвиток навичок економічної поведінки. Варто відмітити, що цілі й задачі економічної соціалізації багато в чому збігаються з цілями і задачами економічного виховання, оскільки останнє є цілеспрямованою формою економічної соціалізації.

Для розуміння безперервності економічного розвитку особистості важливим є розрізнення понять “економічна соціалізація” і “економічна соціалізованість”. Останнє В.В.Москаленко [10] визначається як відповідність людини соціально-економічним вимогам, які пред’являються до даного вікового етапу як наявність особистісних і соціально-психологічних передумов, які забезпечують нормативну поведінку. Отже, підкреслюється швидше не процесуальна, а результативна сторона соціалізації як розвитку. Порівняно з поняттям “економічна соціалізованість”, на думку В.В.Москаленко, “економічна соціалізація” є більш широким поняттям, яке включає в себе, крім економічної соціалізованості, готовність переходу в нові ситуації соціально-економічного розвитку. З урахуванням сказаного економічну соціалізацію та економічну соціалізованість доцільно співвідносити як процес та його результат в кожен конкретний момент економічного розвитку особистості.

Отже, економічна соціалізація – безперервний динамічний процес економіко-психологічного розвитку особистості, який

відбувається як активний внутрішньомотивований процес прийняття особистістю умов її існування в певних соціально-економічних ситуаціях, можливість використання інтеріоризованих економічних цінностей суспільства.

Тому подальше наше дослідження присвячено теоретичному обґрунтуванню такої моделі спричинення специфіки процесу економічної соціалізації індивіда, яка б відображала каузальний зв'язок між основними його детермінантами та соціалізаційними ефектами, і могла б використовуватись як чіткий інструмент дослідження психологічних чинників економічної соціалізації на різних її етапах.

Намагання осмислити сутність економічної соціалізації можуть виявитись марними поза розглядом наукового доробку філософів, соціологів, психологів, економістів з проблем розвитку людини економічної.

Так, засновник політекономії А.Сміт заклав підґрунтя для розвитку теорії економічної соціалізації індивіда, розробивши уявлення про “економічну людину” як егоїстичну, раціональну, схильну до обміну.

Сучасні уявлення про макроекономічний вимір економічної соціалізації розроблені в працях американських економістів. Так Дж. Кейнс значну роль в економічному розвитку віддає підприємливості. Значення грошей при цьому виступає як вирішальний фактор мотивації економічної дії. Розглядаючи гроші як інструмент досягнення економічних цілей, монетаризм не поглиблюється в їхню теоретичну суть, однак його аналіз впливу грошей на соціальну поведінку людей дає можливість краще зрозуміти їхнє універсальне значення в житті суспільства [8].

Г.Гегель ясно бачив, що гроші відіграють особливу роль у суспільстві, в якому усе виробляється для обміну. Із суспільної ролі грошей, що забезпечують зв'язок речей як товарів і визначальний соціальний статус товаровласників, випливає влада над людьми [2].

Класичним зразком соціально-психологічного дослідження економічних явищ є роботи Г.Зіммеля [6]. Класик німецької соціології покладає великі надії на психологію у вивченні грошей і в пошуку детермінант їхньої всемогутності в ринковому суспільстві. Г.Зіммель аналізує кілька проблем – це проблеми цінності, обміну, грошей і грошової культури. Розвинута грошова культура припускає зміну психології людини, з'являються накопичення і скнарість. Грошова культура створює екстравагантність – це показна, зайва витрата грошей для акцентування

свого багатства і соціального стану. Саме категорія грошей послужила Г.Зіммелю тим збільшуваним склом, завдяки якому удалось розглянути сховані механізми соціального життя.

Француз Г.Тард був чи не найпершим із соціальних психологів, хто звернув увагу на роль соціально-психологічних факторів, таких, як монокультурні особливості, традиції мікросоціального оточення в регуляції економічної поведінки індивіда. Ці ідеї знайшли своє відображення в праці “Економічна психологія” ще в 1902 році.

Кожне зі здійснених наукових досліджень так чи інакше висвітлювало багатогранність і складність процесу становлення людини економічної.

Дослідження економічної соціалізації у вітчизняній психології розпочались лише в останнє десятиліття (Г.М.Авер’янова, В.В.Москаленко, Н.А.Побірченко, А.Б.Фенько, О.В.Щедрина та ін.).

Так, на думку В.В.Москаленко [10], економічна соціалізація – конкретно-культурне та історичне явище. На кожному етапі історії суспільство по-своєму вирішує питання, пов’язані з економічною соціалізацією. На переломних етапах соціально-економічного розвитку (на якому, наприклад, перебуває сучасне українське суспільство) вони стають особливо актуальними.

У західній психології історія дослідження проблем економічної соціалізації налічує вже декілька десятків років. А.Стресс, К.Данцігер, Р.Саттон, Г.Ферт, Г.Ягода у 50-ті роки минулого століття роблять спробу опису процесу набуття дитиною економічних знань і рівня розуміння економічних відносин поза впливом інших факторів. Так, А.Стресс, зокрема, виділяв дев’ять стадій у формуванні концепції грошей у дітей (вік 4,5 – 11,5 років). Пізніше К.Данцігер виокремив чотири стадії розвитку монетарних уявлень у дітей від 5 до 8 років. Як і А.Стресс, К.Данцігер вважав, що розвиток економічних уявлень у дітей є наслідком не просто біологічного дорослішання, але залежить і від досвіду поводження з грошима. Р.Саттон виявив шість стадій, а Г.Ферт – п’ять.

Крім робіт, в яких вивчалась стадійність економічної соціалізації, існує багато досліджень, присвячених вивченню факторів, які впливають на даний процес. Особливо цікавими є роботи, в яких розглядаються такі фактори, як класова належність, регіональні та національні особливості, вік, стать. Як відмічає О.Б.Щедрина [12], в дослідженнях Г.Маршалла і Л. Магрудера було встановлено залежність розуміння дітьми функцій грошей від безпосереднього досвіду, отриманого в сім’ях

з різним соціально-економічним статусом. Інші автори (А.Фернам, П.Томас) зробили припущення, що більш ранній досвід поводження з власними грішми повинен сприяти більш ранній соціалізації, кращому застосуванню грошей.

Ще одна змінна, яка впливає на формування економічних уявлень дитини, яка вивчалась в західних дослідженнях, – це її стать. Було виявлено (А.Фернам, П.Томас), що у хлопчиків сильніше виявляється тенденція вважати, що здібна людина повинна отримати за свою роботу більше грошей. В уявленнях про працю і способах отримання грошей у хлопчиків теж було виявлено більшу обізнаність і варіативність, ніж у дівчат.

Досить інформативними є результати численних досліджень зарубіжних вчених (М.Сігал, Д.Швальб, А.Фернам, Г.Ягода та ін.) щодо визначення впливу національно-територіальних особливостей на формування у дітей економічних уявлень. Вони показали суттєві відмінності в уявленнях дітей, що мешкають в країнах з різним рівнем економіки. Так, діти, які мешкають в південно-азіатському районі (Японія, Китай, Гонконг) і південно-африканських країнах, вважають, що потрібно більше платити тим, у кого є багатодітна сім'я (за рівних можливостей), і схильні дотримуватись традиційних цінностей. Між тим, діти із названих регіонів раніше, ніж діти із європейських країн, засвоюють поняття вигоди. Останнє пояснюється тим, що ці діти значно раніше за європейців включаються у сферу бізнесу.

Роль макроспсихологічних факторів у господарській діяльності людини вивчалась і російськими вченими.

Питанням впливу власності на особистість присвячені праці російських вчених Т.Д.Бурменко та О.Д.Карнишева [7]. Зокрема, підкреслювались такі моменти: власність є детермінантою соціального статусу людини в ієрархічній структурі сучасного суспільства; власність є цільовим орієнтиром для ділової людини; вивчалось ставлення власників до економічних обов'язків.

З точки зору О.Д.Карнишева, власність є складним психолого-економічним феноменом, що опосередковує прояв психолого-економічних якостей людини. Власність становить фундамент соціальної та економічної активності людини і дозволяє їй далі просуватися на шляху до самоактуалізації та самовдосконалення. Дослідник вважає, що людина, яка зуміла примножити власність, значно збільшити її розмір, за своїм почуттям самоповаги і за своєю гідністю стає якби іншою особистістю, оскільки інакше осмислює свою самоцінність, інакше живе й мислить [7].

Пошук суттєвих соціально-психологічних факторів, які визначають специфіку економічної свідомості та поведінки особистості при зміні форм власності на виробництві, проведено А.Л.Журавльовим [5]. Зокрема, дослідник резюмує, що форма власності підприємства (організації) впливає на процес формування економічної свідомості працівника.

Такі компоненти соціального мікросередовища, як економічна освіта в сім'ї, система економічних уявлень, знань у дітей через посередництво ЗМІ та вплив однолітків у процесі спілкування чи сумісної економічної діяльності розглядаються А.Л.Журавльовим та Т.В.Дробішевою [5].

Аналіз же досліджень в області внутрішньоособистісних феноменів та ефектів економічної соціалізації, здійснених науковцями на пострадянському просторі, показує, що вивчаються переважно монетарні уявлення й економічна поведінка дітей, підлітків та працездатного населення.

Так, А.Л.Журавльов, вивчаючи специфіку економічної поведінки особистості працівника, доводить, що суттєвими у виборі працівниками підприємства для постійної роботи є такі компоненти економічної свідомості: сформовані соціальні уявлення про економічні об'єкти (багатство, гроші тощо), ціннісна структура свідомості (або ієрархія ціннісних орієнтацій) та суб'єктивно-економічний статус.

Дослідження О.С.Дейнеки [3] присвячені обґрунтуванню регулятивної ролі грошей у процесі соціально-економічної комунікації, трактуванню їх як джерела повсякденної свідомості та соціальної поведінки індивіда.

С.А.Цветков і Ж.А.Жилина підкреслюють, що існуючий рівень розвитку суспільства обумовлює необхідність економічної соціалізації особистості, починаючи з дошкільного віку, коли закладаються засади соціокультурного ставлення до предметів і явищ оточуючого світу та формуються соціально-перспективні моделі економічної поведінки: споживчої, заощаджувальної, інвестиційної [8].

Відповідно до класифікації О.В.Козлової [9] можна виділити проблеми економічної соціалізації в перехідному періоді суспільства.

1. Методологічна проблема. Вона виходить з більш загальної проблеми соціалізації – співвідношення прийняття соціальних норм суспільства і відокремлення, виділення й усвідомлення своєї соціальної сутності.
2. Етична проблема. Економічні цінності ринкових відносин відповідають західній етиці протестантизму, тоді як

українська етика має православні корені. Православ'я не націлює на одержання благ тут і тепер, а, навпаки, закликає відмовлятися від них.

3. Трансформаційна проблема. Сформована система цінностей радянського способу життя, правил і норм поведінки, традицій і звичаїв господарювання вступає у протиріччя з новими реальними умовами.
4. Дидактична проблема. Ця проблема виражається у виді системи питань: кого, чому, коли і як вчити? Ці питання тісно взаємозалежні між собою.
5. Діагностична проблема виникає у зв'язку з необхідністю вимірювати рівень економічної соціалізації на різних етапах розвитку особистості.

Підкреслюючи стадіальність процесу економічної соціалізації, більшість дослідників акцентують увагу на тому, що процес економічної соціалізації здійснюється зі значними якісними відмінностями двох вікових періодів: дитинства і етапу юнацтва. Ці два періоди визначаються особливостями провідного фактору, через який здійснюється входження людини в економічну сферу суспільства: у дитинстві економічна реальність засвоюється за посередництвом грошей, у юнаків входження в економічну реальність здійснюється завдяки економічній діяльності.

Процес економічної соціалізації в юнацькому віці пов'язаний не тільки з повсякденним життям юнаків, але і з досить загальними соціально-економічними проблемами [9]. Провідна роль належить тут реальній включеності в ті сфери діяльності, у яких відбувається засвоєння економічних знань і досвіду економічної поведінки.

Економічна соціалізація розглядається нами в межах єдиного процесу соціалізації особистості як його складова і визначається як процес засвоєння нею економічних цінностей суспільства в результаті здійснення економічної життєдіяльності.

Економічні цінності, закріплені в певних нормах і правилах, є компонентом соціальної системи, які спонукають індивіда відповідати певним експектаціям щодо прийнятих даним суспільством "зразків" поведінки та особистісних характеристик. Економічні цінності, інтеріоризуючись індивідом, стають "внутрішніми" регуляторами його поведінки, саморегуляторами, тобто умовами реалізації в діяльності активної позиції особистості щодо зовнішнього світу. Отже економічні цінності – це важливий чинник соціалізації особистості [10].

Важливим моментом у системному підході до економічної соціалізації, як вже зазначалося, є виокремлення системо-

утворюючого компонента системи економічних цінностей. У системі цінностей системоутворюючим елементом вчені [1] називають власність.

Власність у всіх своїх об'єктивних і суб'єктивних проявах знаходить концентрований прояв у грошах. Отже, гроші – найважливіший засіб економічної соціалізації особистості на всіх етапах цього процесу. Через гроші людина поєднується з іншими людьми в єдину економічну реальність. Формування перших монетарних уявлень тісно пов'язано з використанням дітьми грошей, через посередництво яких відбувається ознайомлення з іншими соціально-економічними явищами та інститутами.

Необхідність аналізу ситуації, в якій здійснюється процес економічної соціалізації особистості, стала підставою нашого звернення до концепції соціальних уявлень С.Московічі. Будучи однією з провідних теорій соціального пізнання в європейській соціально-психологічній традиції, концепція соціальних уявлень дозволяє вивчати надіндивідуальні фактори, що впливають на соціалізацію особистості.

Поняття “монетарні уявлення”, в першу чергу стосується того, як соціальні суб'єкти сприймають та розуміють грошово-кредитну політику держави, економічну інформацію, яка в ній поширюється. Поняття “монетарні уявлення” належать до знань, які зазвичай називаються природним мисленням на протигагу мисленню науковому. Це знання, яке соціально вироблене та розділяється з іншими людьми. Його численні аспекти спрямовані на засвоєння людиною навколишнього економічного середовища, розуміння та пояснення фактів і ідей, які існують в економічному світі. Отже, монетарні уявлення є одним із видів відтворення у свідомості людей економічних процесів, які відбуваються у суспільстві. На основі тих або інших монетарних уявлень особистість будує різні моделі монетарної поведінки.

Західні психологи активно вивчають економічні уявлення у дітей. Про це свідчить не тільки велика кількість досліджень з цієї теми, але й сам факт існування окремої галузі психології – вікова економічна психологія, яка вивчає етапи формування економічних уявлень у дітей, стадії економічної соціалізації. Як відмічає англійський психолог А.Фернам [13], який має досить багато робіт з даної теми, вивчення розуміння дітьми економічних понять і законів могло б дати більш реалістичну інформацію про процеси їх мислення, ніж дослідження розуміння ними фізичних законів, які мають до більшості дітей віддалене відношення.

Процес економічної соціалізації відбуватиметься тим успішніше, чим більше монетарні уявлення відповідатимуть узго-

дженості вимог суспільства (експектацій) з потребою системою індивіда.

Аналіз соціально-психологічних досліджень [7;10], показує, що ступінь спрямованості на економічні цінності визначають не тільки об'єктивні соціально-економічні умови, але й феномени свідомості, зокрема, суб'єктивні уявлення, соціальні установки, психологічне ставлення. Зокрема, особливості монетарної поведінки детермінуються уявленнями, оцінками, мотивацією та ін., що пов'язані з грошима. Без знання особливостей сприйняття грошей і ставлення до них з боку їх суб'єктів неможливо зрозуміти сутність процесу економічної соціалізації особистості

Поняття економічної соціалізації багатьма авторами розуміється як адаптація. Швидкі соціально-економічні та політичні зміни, що відбуваються в суспільстві, ведуть до змін стереотипів поведінки. У цій ситуації виникає необхідність адаптації до нової соціальної реальності для більшої частини населення нашої країни. Особливого значення набуває психологічна, внутрішня адаптація особистості як умова адаптації зовнішньої, соціальної.

Як вже було зазначено, процес економічної соціалізації особистості відбувається як безперервне встановлення відповідності між рівнем і особливостями структури внутрішньої мотиваційно-потребової системи і відповідними їй об'єктивними обставинами, нормативно-ціннісною системою суспільства. В такому ракурсі, з урахуванням впливу зовнішнього ціннісного середовища на економічну свідомість особистості ми можемо розглядати процес економічної соціалізації як психолого-економічну адаптацію до умов мінливого ціннісного середовища. Психолого-економічна адаптація – це не просто поведінкове “пристосування”, а активний внутрішньомотивований процес соціалізації, який означає можливість використання індивідом інтеріоризованих соціальних (зокрема, й економічних) цінностей в певних соціально-економічних ситуаціях для реалізації своїх цілей і прагнень. Отже, соціальна адаптація і економічна соціалізація – це сторони єдиного процесу життєдіяльності людини, в якому безперервно і циклічно встановлюється відповідність між об'єктивними обставинами і її потребами та можливостями. Така точка зору дозволяє визначити рівень соціалізованості особистості її соціальною адаптованістю.

Аналіз соціально-психологічних досліджень (О.С.Дейнека, Л.В.Корель, В.В.Крамнік, Л.Ю.Юрьєв та ін.) показує, що діти і підлітки, представники юнацтва найлегше адаптуються до умов суспільної кризи, у тому числі і економічної, оскільки це покоління

виросло в перехідний період. Поява нових ідеалів у суспільстві (наприклад, фінансова успішність) обумовлює швидкі зміни в системі їх цінностей. Вони прагматичні, самостійні і орієнтовані на успіх. Представники старшого покоління проходять активний етап ресоціалізації. Згідно з дослідженнями О.С.Дейнеки [5] більшості людей старшого покоління притаманна вимушена адаптація до ринкових умов.

Отже, економічна соціалізація особистості є процесом поступового формування економічної свідомості особистості на основі розвитку наукових та повсякденних знань про економічну реальність, системи особистісних цінностей з домінуючою функцією власності та грошей як системоутворюючих чинників.

Список використаних джерел

1. Гальчинский А. С. Основы экономической теории: [підруч.] / Гальчинский А. С., Єщенко П. С., Палкін Ю. І. – К.: Вища школа, 1995. – 471с.
2. Гегель Г. В. Ф. Работы ранних лет / Г. В. Ф. Гегель. В 2 т. – М., 1971. – Т. 2. – 603 с.
3. Дейнека О.С. Экономическая психология : [уч. пос.] / О. С. Дейнека. – Спб. : Питер, изд. С.Петербург. ун-та, 2000. – 160 с.
4. Журавлев А. Л. Особенности экономического сознания работников предприятий с разными формами собственности/А. Л. Журавлев // Проблемы экономической психологии; под ред. А. Л. Журавлева, А. Б. Купрейченко – М.: Изд-во “ИП РАН”, 2004.– Т.1. – С.167–204.
5. Зиммель Г. Философия денег. Теория общества / Г. Зиммель. – М., 1999. – 416 с.
6. Карнышев А. Д. Психология собственности как область исследования в экономической психологии / А. Д. Карнышев // Проблемы экономической психологии. – М.: Изд-во “ИП РАН”, 2004.–Т.1.– С.139 –166.
7. Кейнс Дж. Общая теория занятости, процента и денег/ Дж. Кейнс. – М.: Прогресс, 1978. – 494 с.
8. Козлова Е. В. Психологические основы экономической социализации: Уч. пос. / Е. В. Козлова. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2004. –160 с.
9. Москаленко В. В. Соціальна психологія: підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / В. В. Москаленко. – К. : Центр навч. літератури, 2005. – 624 с.
10. Цветков С. А. Анализ модели сберегающе-инвестиционного поведения у детей старшего дошкольного

возраста / С. А. Цветков, Ж. А. Жилина // Актуальные проблемы экономической теории и практики. Материалы межвузовской конференции. – Владимир: ВГПУ, 2002. – С.36 –38.

11. Щедрина Е. В. Исследования экономических представлений у детей / Е. В. Щедрина // Вопросы психологии. – 1991. – №2. – С. 157 – 164.
12. Furnham A. Children's understanding of the economic world / A.Furnham // Australian J. of Education. – 1986. 30. N 3. – P. 219 – 240.

In this article substance of the process of economic socialization, social and psychological substance of money as a manner of person getting into the world of economy are considered.

Key words: economic socialization, money, person, world of economy, social and psychological substance.

Отримано: 01.12.2009

УДК 159.923.2: 001.895: 371.123: 005.336.5

О.М. Ігнатівч

Фахова інноваційна культура педагогічних працівників: психологічні механізми

У статті висвітлено поняття фахової інноваційної культури педагогічних працівників. Визначено структурні компоненти і психологічні механізми розвитку фахової інноваційної культури. Проаналізовано особливості інноваційного мислення особистості.

Ключові слова: фахова інноваційна культура особистості, психологічні механізми розвитку фахової інноваційної культури, інноваційна особистість.

В статье рассматривается понятие профессиональной инновационной культуры педагогических работников. Определены структурные компоненты и психологические механизмы развития специальной профессиональной культуры. Проанализированы особенности инновационного мышления личности.

Ключевые слова: профессиональная инновационная культура личности, психологические механизмы развития профессиональной инновационной культуры, инновационная личность.

Проблема інновацій, яка охоплює широке коло галузей, безпосередньо зв'язана зі статусом сучасної науки та освіти. Запровадження нового обов'язково пов'язане з ідеєю особистості-творця. Орієнтація науки і освіти на інновацію змінює статус особистості, ставить у центр вимогу проголошення та визнання її інноваційності, а також взаємозв'язок освітніх перетворень з новими цінностями, які народжують нову особистість – інноваційну особистість педагогічного працівника [1; 3].

Розвиток інноваційної культури як складової професійної, педагогічної та психологічної культури, що характеризується цінностями, смислами, установками, знаннями, уміннями, навичками, способами творчої та інноваційної діяльності, зумовлює становлення інноваційної особистості. Як цілісна характеристика особистості фахова інноваційна культура включає здатність усвідомлювати цінності інноваційної культури як суб'єктивний досвід, фахову готовність сприймати і застосовувати інновації, психологічну готовність до інноваційної діяльності. Саме тому основна мета даної статті полягає у висвітленні поняття фахової інноваційної культури педагогічних працівників, визначенні її структурних компонентів і психологічних механізмів.

Фахова інноваційна культура є інтегративною системою, що включає сукупність знань, умінь, навичок, способів інноваційної педагогічної діяльності, усвідомлювані цінності інноваційної особистості, психологічні властивості інноваційного типу особистості педагогічних працівників та їх інноваційну поведінку. Особливості розвитку фахової інноваційної культури характеризуються такими її компонентами, як: фахова компетентність, інноваційна компетентність, інноваційне спрямування особистості, готовність до інноваційної діяльності, інноваційна активність, інноваційна сприйнятливість.

Фахова компетентність характеризується сукупністю елементарних фахових знань, а також умінь ефективно застосовувати їх. *Інноваційна компетентність* – сукупність спеціальних теоретичних знань з педагогічної інноватики та інноваційної педагогічної діяльності і практичних навиків. *Інноваційне спрямування особистості* – цінності, що складають внутрішню основу готовності до інноваційної педагогічної діяльності, система індивідуально-значущих і індивідуально-цінних прагнень, ідеалів, переконань, поглядів, позицій,

відношень. *Готовність до інноваційної діяльності* – особистісні властивості, що забезпечують виконання інноваційної педагогічної діяльності та характеризуються умотивованістю педагогічних працівників у створенні, засвоєнні і розповсюдженні освітніх інновацій. *Інноваційна активність* – цілеспрямована діяльність педагогічних працівників щодо створення та реалізації інновацій. *Інноваційна сприйнятливість* – сензитивність сприйняття педагогічних інновацій.

Особливості прояву фахової інноваційної культури педагогічних працівників визначаються психологічними механізмами (предметно-діяльнісним, спонукально-мотиваційним, аксіологічно-рефлексивним і когнітивно-творчим), що забезпечують реальну організацію психічної діяльності педагогів, яка трансформується у їх активність як суб'єктів інноваційної педагогічної діяльності.

Предметно-діяльнісний механізм охоплює аспекти інтеріоризації та екстеріоризації. Предметні дії в результаті інтеріоризації (переносу зовнішніх дій у внутрішній план) стають змістом розумової діяльності. Інтеріоризоване зовнішнє опрацьовується в мисленні, набуває логічного оформлення, втілюється в систему знань й попереднього досвіду відбувається винесення внутрішніх розумових дій, їх розгортання в діяльності.

Спонукально-мотиваційний механізм охоплює аспекти потенційної активації та аспекти актуалізації і реалізації домінуючої спрямованості інноваційної педагогічної діяльності, де мотив у вигляді психічного образу бажаного реально спонукає його взаємодію з суб'єктивним, особистісним смыслом виконання цієї діяльності і тим самим розкриває перед самими педагогічними працівниками об'єктивну необхідність цієї діяльності в даній ситуації і в даних умовах.

Аксіологічно-рефлексивний механізм ініціюється ціннісними орієнтаціями інноваційної особистості, які у вигляді індивідуальних форм репрезентації акумулюють попередній досвід педагогічних працівників у своєрідний алгоритм: ототожнення себе з інноваційною особистістю чи інноваційною групою педагогічних працівників, відношення до них, інноваційної педагогічної діяльності, самих себе, що надає можливість особистості визначити власний шлях досягнення майбутніх цінностей, вирішити внутрішні смислові конфлікти у вигляді критичної переоцінки цінностей у самосвідомості через усвідомлення різних аспектів професійних ситуацій та ідеального їх перетворення у майбутньому, реалізуючи питання про смисл життєдіяльності.

Когнітивно-творчий механізм дає можливість доцільно реагувати на об'єкти і явища оточуючого світу за допомогою їхньої понятійної класифікації, використання якої забезпечує процес переробки інформації та трансформації і перетворення минулого досвіду в актуальний і новий, і є внутрішнім орієнтиром активності особистості педагогічних працівників в ініціюванні і спрямуванні власної діяльності, що передбачає наявність попереднього уявлення про майбутній результат інноваційної педагогічної діяльності.

Вищезначені психологічні механізми фахової інноваційної культури забезпечують інноваційний розвиток, перехід від потенціалії до актуалізації педагогічних інновацій, від стереотипності до інноваційності особистості та діяльності педагогічних працівників, від засвоєння до впровадження інновацій у професійній діяльності.

Розвиток фахової інноваційної культури породжує певний тип особистості – інноваційну особистість. Природа інноваційної особистості діалектична, вона неодмінно припускає наявність такої основи, що формує типовість поведінки, і, в той же час, своєрідність, відмінність від інших. Завдяки інноваційному потенціалу педагогічних працівників стає можливим розвиток освітніх інноваційних процесів та загальний суспільний розвиток. Тому пріоритетне завдання полягає в культивуванні інноваційної особистості педагогічного працівника, яка: характеризується розвинутою творчою уявою; має стійку систему знань, що розкривають сутність, структуру і види інноваційної діяльності; вміє цілеспрямовано генерувати нові нестандартні ідеї з використанням інтелектуальних можливостей і механізмів самоактуалізації; володіє психолого-педагогічними знаннями про освоєння і впровадження інноваційних процесів у систему освіти, спеціальними методами, прийомами і засобами, використання яких дає змогу активно включатися в інноваційну педагогічну діяльність; зорієнтована на створення власних розробок, методик, на інноваційну діяльність; готовність до подолання інерції мислення тощо.

На основі цього можна виокремити інтуїтивно-емоційних, репродуктивно-пошукових, креативно-творчих педагогів-інноваторів як різновидів інноваційної особистості педагогічних працівників. Інтуїтивно-емоційні педагоги-інноватори ставляться до інновації як до альтернативи традиційної практики. Основою такого ставлення є інтуїтивне і емоційне сприйняття нового тому, що воно нове, а не детальні теоретичні знання особливостей

інноваційної ідеї чи аналіз педагогічної практики, яка на цій ідеї базується.

Репродуктивно-пошукові педагоги-інноватори добре володіють знаннями теоретичних засад, змісту, конкретних інноваційних технологій, методик, застосовують їх у власній професійній діяльності. Використання педагогічних інновацій репродуктивними педагогами-інноваторами має ситуативний характер. Застосовують у педагогічній діяльності відомі інноваційні технології, охоче беруть участь в експериментальній діяльності, не приховують своїх досягнень і помилок, відкриті для обговорення, осмислення педагогічних інновацій.

Креативно-творчі педагоги-інноватори творчо ставляться до педагогічних інновацій та інноваційної діяльності, володіють інноваційними педагогічними технологіями, методами і створюють свої. Реалізація креативно-творчого потенціалу є основою їхньої інноваційно-педагогічної діяльності. У цих педагогічних працівників високий рівень творчої уяви, критичності і гнучкості мислення, саморозуміння, адекватна самооцінка.

Інтуїтивно-творчі, репродуктивно-пошукові та креативно-творчі педагоги-інноватори є носіями педагогічних інновацій і виступають як творчі особистості, що здатні до:

- рефлексії, що характеризує здібності педагога досамопізнання, самовизначення й осмислення ним свого духовного світу, власних дій і станів, ролі та місця у професійній діяльності;
- саморозвитку як творчого ставлення індивіда до самого себе, створення ним самого себе у процесі активного впливу на зовнішній і внутрішній світ з метою її перетворення;
- самоактуалізації як фактора безперервного прагнення особистості до якомога повнішого виявлення та розвитку своїх особистісних можливостей;
- професійного самовдосконалення, яке здійснюється у двох взаємопов'язаних (і разом з цим відносно самостійних процесах) формах: самовиховання – цілеспрямована діяльність особистості щодо систематичного формування та розвитку в собі позитивних і усунення негативних якостей особистості, у відповідності до усвідомлених потреб відповідно соціальним вимогам у особистісній стратегії;
- розвитку, оновлення й удосконалення наявних у спеціаліста знань, умінь і навичок з метою досягнення бажаного рівня професійної компетентності.

При цьому інноваційна особистість педагогічних працівників характеризується такими основними рисами, як: відвертість

експериментам, інноваціям і змінам; готовність до плюралізму думок і навіть до схвалення цього плюралізму; здатність визнавати існування різних точок зору без побоювання зміни власного бачення світу; орієнтація на сьогодення і майбутнє, а не на минуле; впевненість і здатність долати створювані перешкоди; планування майбутніх дій для досягнення передбачуваних цілей.

Оскільки інноваційна особистість є суб'єктом інноваційної педагогічної діяльності, то вона прагне до змін навколишньої дійсності, з цією метою знаходиться в пошуку нових форм дії. Вона готова прийняти відповідальність за наслідки своєї діяльності, викликані реалізацією нових способів вирішення існуючих проблемних педагогічних ситуацій.

Індивідуальні особливості інноваційної особистості педагогічних працівників відіграють важливу роль у розвитку компонентної структури фахової інноваційної культури.

Сучасне суспільство пережило глобальну переоцінку цінностей, у результаті якої наука і освіта здобули новий статус, який у першу чергу висуває вимогу практичного втілення. Адже сьогодні найімовірніше інноваційний розвиток особистості педагогічних працівників можна і потрібно вважати психологічною умовою функціонування інноваційної системи освіти та інноваційного педагогічного процесу. Психологічним ефектом інноваційного розвитку особистості педагогічних працівників буде впливання інновації в систему цінностей як окремої особистості, так і суспільства в цілому.

Інноваційний розвиток особистості педагогічних працівників, перш за все, передбачає формування в них фахової та інноваційної компетентності, становлення системи необхідних для інноваційного спрямування особистості цінностей і особистісних властивостей, що зумовлюють особистісну готовність до інноваційної педагогічної діяльності, а також розвиток інноваційної активності та сприйнятливості особистості фахівців освітньої галузі.

Якщо раніше інноваційна діяльність залежала від спонтанних винаходів, то сучасна освіта цілеспрямовано направлена на інноваційність, яка сама по собі стає інституціоналізованим явищем. Інноваційна освіта вимагає від освітян креативності, особливої налаштованості наукового пізнання на новизну. Тобто нарощування нового знання, розвиток інноваційної культури педагогічних працівників стають значимими вимогами інноваційної системи освіти. Відповідно ідеєздатність – здатність особистості до породження і генерування нових педагогічних ідей,

творчість педагогічних працівників здобувають нового значення, оскільки інноваційний розвиток особистості педагогічних працівників, інноваційний характер педагогічної діяльності є виразом складної і суперечливої природи мислительної діяльності особистості. Мотивацією інноваційного розвитку особистості педагогічних працівників найчастіше виступає нова педагогічна ідея і вольове зусилля, відчуття виклику і внутрішня зібраність, що супроводжує це відчуття, прагнення виявити свої здібності, показати себе, довести власну унікальність та своєрідність.

Саме таке вольове зусилля змушує у питанні про інноваційний розвиток акцентувати увагу на особистості, яка є творцем інновації і водночас перебуває під впливом системи освіти, що проголошує інновацію як цінність. Завдяки інноваційному розвитку особистості педагогічні працівники прагнуть нарощувати силу свого інноваційного інтелекту, інноваційного мислення та розвивати індивідуальний потенціал ідеєздатності. Цей процес саморозвитку зумовлює і розвиток інноваційної системи освіти. Крок уперед, зроблений окремим педагогічним працівником, може бути повторений іншими, інноваційна педагогічна ідея, ним запущена, може бути перейнята шляхом адаптації, тобто інновація перетворюється в суспільний ефект при належній дифузії інноваційної педагогічної технології, в міру поширення ідеї. Відповідно, ідеал особистості педагогічних працівників як творців нового, як інноваторів, що впроваджують та розповсюджують нове, виникає з прагнення визначити власне “Я”, пережити таким чином свою неповторність. При цьому інноваційний розвиток особистості орієнтований не просто на добре освічених чи знаючих педагогічних працівників, а на креативних особистостей, творців, на загальну здатність особистості до інноваційного мислення [2].

Оскільки педагогічні інновації вимагають високого професіоналізму, то найважливішими характеристиками педагогів-інноваторів стає своєрідність, індивідуальність, прагнення до самоактуалізації і самореалізації, розвиток інноваційної спрямованості особистості, які необхідні для ефективної педагогічної діяльності. Інновації як інструментальна цінність, інструментарій зміни об’єктивної реальності і самої особистості педагогічних працівників визначають їх майбутній розвиток. Інновації генеруються тими педагогічними працівниками, що володіють інноваційним мисленням та виступають як активні педагогічно-інноватори. Об’єктивування інноваційного мислення полягає у феномені створення інноваційної освіти. Інноваційна освіта, у свою чергу, сприяє розвитку розуміння у педагогічних працівників сенсів

інноваційного розвитку особистості та їх відтворення, формуючи тим самим інноваційне мислення, яке спонукає особистість педагогічних працівників до створення, генерування і реалізації інновацій.

Об'єктивування педагогічної інновації здійснюється через механізм, зумовлений інноваційним розвитком особистості, таким, як інсайт, стрибок, і багатьма феноменами, які часто використовуються в інноваційному процесі.

Функціонування механізму інноваційного мислення включає як мінімум два діалектично взаємозв'язаних етапи діяльності, таких, що відбуваються в самому інноваційному мисленні особистості педагогічних працівників. Перший характеризується рухом думки в створенні і пізнанні сенсу нового знання (безпосередньо для самого суб'єкта пізнання) у вигляді внутрішньої рефлексії. Другий етап полягає в процесі об'єктивування і реалізації нового знання в практичну діяльність. Когнітивний етап з дослідницької точки зору включає як всю глибину знання про об'єкт суб'єктом, так і рефлексію процесу його перетворення. Отже, когнітивний етап інноваційного мислення – це процес виникнення інновації в суб'єктивній реальності, що протікає в мисленні через пізнання сенсу нового знання і генерування нової педагогічної ідеї.

Виникнення інновації в суб'єктивній реальності – це процес пізнання, в якому суб'єкт здійснює пошук новизни вирішення поставлених цілей у вирішенні проблем і суперечностей. Такий процес пізнання ми розглядаємо не стільки жорстко спираючись на традицію діалектикоматеріалістичного пізнання, скільки через міждисциплінарний, інтегрований підхід інших наук, у першу чергу, різних філософських конструкцій, теорій пізнання психології, педагогіки.

Другий етап механізму інноваційного мислення – інструментальний, пов'язаний більше з педагогічною інноватикою та педагогічними технологіями, що спрямовані на впровадження генерованих інновацій у практику педагогічної діяльності, їх розповсюдження для широкого кола, перехідними з нововведення у звичайний стан. Отже, інструментальний етап – це етап створення прототипу інновації у вигляді певної педагогічної технології, що дозволяє ефективно реалізовувати результат інноваційного мислення.

Отже, з двох конструкцій ми можемо представити механізм функціонування інноваційного мислення як процес (рух думки від створення інновації до результату інноваційного мислення), що народжує в лоні суб'єктивного новизну для об'єктивного реального

світу. Важливість виявлення даного механізму полягає в тому, що він зумовлює інноваційний розвиток особистості педагогічних працівників.

Даний механізм ґрунтується на елементарній складовій мислення. У це поняття вкладається не тільки розумова діяльність суб'єкта, що відображає реальність, але і процес створення ментальних моделей, ще не виявлених в об'єктивній реальності. Ментальною моделлю є певний розумовий аналог, пов'язаний з послідовним, цілісним освоєнням ситуації, сприйняттям світу, обробкою і зберіганням інформації, самовизначенням особистості в середовищі. Ментальні моделі інтегрують існуючі картини світу, ідеї, парадигми, концепції, окремі ситуації, образи, поняття, сенси і так далі як емпіричного, так і теоретичного рівня буття. Гносеологічний аспект ментальної моделі полягає в наступному. Ментальна модель – це наше відображення навколишнього світу. Вона відбивається в знаннях суб'єкта про об'єкт у вигляді інформаційно-енергетичного обміну. Процес пізнання полягає не тільки у віддзеркаленні, але і у відображенні в нашому мисленні саме тих необхідних зв'язків досліджуваного явища, суть і зміст яких залишаються певний час непізнаними. Чим інтенсивніше глибинне проникнення в процес досліджуваного явища, тим багатша і оригінальніша суб'єктивна реальність, що відображає ментальність. Глибина пізнання має свій об'єм інформації, що належить до суб'єктивної реальності, яка наповнює змістом ментальну модель. Інформація певного обміну, набуваючи критичного об'єму, отримує структуризацію в змісті, і здійснюється розуміння ментальної моделі. Отже, утворення ментальної моделі є перетворенням певної енергії в ході обміну (боротьби або взаємодії) у інформацію.

Саме інноваційне мислення, у свою чергу, створює ментальні моделі, що раніше не мали місця в об'єктивній реальності. Воно породжує абсолютно нову суб'єктивну реальність, що генерує інновації з можливістю їх продукування і об'єктивування в практиці педагогічної діяльності.

Наповнення мислення ментальними моделями відбувається двома основними шляхами – внутрішнім і зовнішнім. Ці два шляхи накопичення мисленням ментальних моделей демонструються психологією. С.Л.Рубінштейн писав: “З розвитком мислення об'єктивна закономірність світу стає закономірністю”, яка визначає розвиток людини як “діяча в навколишньому середовищі”, тобто “зовнішні і внутрішні умови знаходяться в діалектичній взаємодії” [4].

Отже, наповнення мислення ментальними моделями відбувається через накопичення особистістю знання, розширення досвіду, реалізацію інтелектуальних функцій, перцептивних дій. Тобто розвиток інноваційного мислення педагогічних працівників можливий за умови створення інноваційної системи освіти.

Інноваційне освітнє середовище повинне складатися з таких напрямів: створення інтерактивного освітнього середовища; розвиток інноваційного мислення; розвиток фахової інноваційної культури педагогічних працівників. Основним організатором інноваційної системи є педагог-новатор, основна роль якого не просто представити якусь суму знань, а управляти пізнавальною діяльністю, створювати умови для розвитку інноваційного освітнього середовища. У зв'язку з цим слід відзначити, що чим вищий рівень розвитку фахової інноваційної культури педагогічних працівників, тим більш інтенсивно вони залучені в інноваційний процес, оскільки особистість та інновації, на нашу думку, – це два чинники, взаємопов'язані і взаємовпливаючі один на одного. При цьому фахову інноваційну культуру можна розглядати як засіб, як спосіб і як результат освоєння новацій педагогічними працівниками, що свідомо включаються в інноваційну педагогічну діяльність і фундаментально підготовлені до здійснення цього процесу. Це об'єктивно посилює вимоги до інноваційної педагогічної діяльності, де і виявляється фахова інноваційна культура особистості педагогічних працівників як суб'єктивне джерело зародження, генерування, використання і розповсюдження педагогічних інновацій, як особливість стану самосвідомості педагогічних працівників, їх відкритість до сприйняття нового, незалежність від стереотипів та шаблонів. Фахову інноваційну культуру при цьому можна вважати тією рушійною силою, що сприяє переходу внутрішнього потенціалу особистості педагогічних працівників у зовнішню активність, гнучкість, що засвідчують ефективність інноваційної педагогічної діяльності.

Список використаних джерел

1. Денисенко В.А. Инновационное направление развития современной науки об образовании // Инновации в образовании. – 2006. – №3. – С. 5.
2. Декия В. П. Инновационное мышление. – Балашиха, 1999.
3. Психология инноваций: основания, подходы и проблемы // Ананьевские чтения – 97. – СПб., 1997, С.45–46.

4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 2000. – 712, [4] с.

The article deals with pedagogical innovation professional culture of a personality; structural components and psychological mechanisms of its development are determined; the peculiarities of innovation thinking have been analyzed.

Key words: professional innovative culture of personality, psychological mechanisms of development of professional innovative culture, innovative personality.

Отримано: 08.12.2009

УДК 159.923

Р.В. Каламаж

Я-концепція професіонала як інтегральна складова особистості у поняттєвому апараті сучасної психології

У статті здійснюється виклад аналізу ступеня розробленості теоретико-методологічних засад професійної Я-концепції як основи її подальшого системно-структурного та змістового аналізу, а також наводяться результати емпіричної верифікації теоретичних положень щодо Я-концепції як інтегральної складової особистості.

Ключові слова: Я-концепція, суб'єктивність, емпіричні референти Я-концепції, диспозиційна та ситуаційна рефлексивність.

В статье предлагается анализ степени разработки теоретико-методологических основ профессиональной Я-концепции как основы её дальнейшего системно-структурного и смыслового анализа, а также приводятся результаты эмпирической верификации теоретических основ относительно Я-концепции как интегральной составляющей личности.

Ключевые слова: Я-концепция, субъективность, эмпирические референты Я-концепции, диспозициальная и ситуативная рефлексивность.

Проблема вдосконалення професійної підготовки юристів є гостро актуальною в умовах сучасних суспільних реалій. У нашій

державі, яка переживає складні трансформаційні зміни, діяльність юриста залишається однією з найбільш затребуваних. Специфіка юридичної професії обумовлює відповідні вимоги до її суб'єктів, зокрема щодо їх професійного й особистісного розвитку.

У сучасних психологічних дослідженнях зазначається, що спеціаліст із вищою освітою повинен бути, з одного боку, зрілою особистістю, із розвинутою самосвідомістю, а з іншого – бути готовим до постійного саморозвитку та самопроектування в процесі професійної самореалізації [20].

Оскільки опосередковуючою ланкою між особистістю та професійною діяльністю є професійна самосвідомість, то процес формування останньої дозволяє досягати ефективних результатів як в особистісному зростанні, так і в професійній діяльності.

Відомо, що період професійної підготовки є одним із важливих етапів формування особистості, який характеризується не тільки активним оволодінням професійними знаннями, уміннями і навичками, але й істотними змінами у сфері самосвідомості.

Науково-дослідницький інтерес до вивчення таких феноменів, як професійна самосвідомість та професійна Я-концепція, поширюється на значне коло професійних галузей [1; 2; 6; 9; 14; 16; 21; 22; 23 та ін.]. Проте проблема становлення професійної Я-концепції юристів залишається дослідженою недостатньо, особливо на початковому етапі оволодіння професією у ВНЗ [3; 11; 13; 19 та ін.]. Недостатня кількість праць у цьому напрямку не розкриває дійсного потенціалу проблеми, що призводить до труднощів у визначенні конкретних заходів, спрямованих на формування і розвиток професійної Я-концепції майбутнього юриста. Разом із тим теоретичне висвітлення та емпіричне дослідження вказаної проблеми відкриває широкі перспективи поліпшення якості підготовки майбутніх юристів.

Виявлення психолого-педагогічних умов та індивідуально-психологічних чинників становлення професійної Я-концепції майбутніх юристів на етапі професіоналізації у ВНЗ потребує зокрема:

- з'ясування ступеня розробленості теоретико-методологічних засад професійної Я-концепції з метою її подальшого системно-структурного та змістового аналізу;
- верифікації теоретичних положень щодо Я-концепції як інтегральної складової особистості.

Здійснений нами аналіз літератури [4; 5; 7; 8; 10; 12; 15; 17; 18; 22; 24; 25 та ін.] показав, що у вітчизняній і зарубіжній психології існує чимало точок зору щодо змісту та функцій Я-концепції, а також її структурних компонентів.

Різні теоретико-методологічні підходи не суперечать один одному і можуть розглядатися як взаємодоповнювані. Так, у зарубіжній психологічній думці Я-концепція в теоретико-концептуальному плані спирається переважно на положення гуманістичної психології, інтеракціонізму, когнітивної психології, психоаналітичну традицію.

У вітчизняній теорії Я-концепції акцент робиться на уніфікації концептуально-термінологічного апарату для її опису, а також на пошуку надійних структурних одиниць та емпіричних референтів для виміру. Найпоширенішим у цьому плані є погляд на Я-концепцію як на сукупність установок індивіда на самого себе. Таке розуміння Я-концепції відображає її структурно-динамічний характер (уявлення про себе становлять певну структуру, що піддається емоційній оцінці).

У результаті аналізу поняття Я-концепції в контексті вітчизняних та зарубіжних досліджень, основних теоретико-методологічних підходів та принципів ми узагальнили емпіричні референти (репрезентативні одиниці) Я-концепції, врахування яких здійснюється при організації емпіричних досліджень:

Психофізіологічні:	– емоційна стійкість; – рівень особистісної і реактивної тривожності
Когнітивні:	– рівень рефлексивності, у т.ч. диспозиційної; – когнітивна складність і диференційованість “Образу-Я”; – когнітивне відокремлення Я (пізнавальна індивідуалізація); – узгодженість між модальностями “Я-реальне”, “Я-ідеальне”, “Я-дзеркальне” тощо; – гетерогенність критеріїв оцінювання
Оцінно-ціннісні:	– самооцінка професійних здібностей, особистісних якостей; – рівень самоповаги та самоприйняття; – рівень домагань; – відчуття самоефективності
Мотиваційні:	– локус контролю; – орієнтація на оволодіння майстерністю; – мотивація до самопізнання
Соціально-психологічні:	– рівень розвитку діалогічної установки відносно інших

Я-концепція характеризується, з одного боку, динамізмом, а з іншого – прагненням до стабільності (що проявляється насамперед в Его-захисній функції). Динаміка Я-концепції відбувається у горизонтальній та вертикальній площинах.

Горизонтальна площина динаміки Я-концепції пов’язана із формуванням архітектоніки Я-образу, яка передбачає поділ на

взаємодіючі між собою центральну та периферійну частини. В основі цього формування лежить система критеріїв оцінок, яка складається із *соціальних критеріїв* (соціокультурні стандарти та норми соціального оточення й суб'єктивна інтерпретація соціальних реакцій інших людей на індивіда) та *індивідуальних критеріїв*, засвоєних індивідом упродовж життя. Якщо йдеться про особистість професіонала, то слід враховувати ще й більш формалізовані та операціоналізовані *критерії оцінок суб'єкта професійної діяльності*. Означена система критеріїв формується в результаті дії різних механізмів формування Я-концепції: дзеркального відображення; соціального порівняння; самопрезентації та самоверифікації; стереотипізації; децентрації; інтеріоризації; ідентифікації; рефлексії; впливу референтної групи; авторитету; соціальних експектацій тощо.

Рівнева (вертикальна) площина динаміки Я-концепції пов'язана насамперед із якісними змінами її системного розвитку в напрямку ієрархічної інтеграції завдяки розвитку самопізнання від простого самосприйняття до рефлексії та переосмислення (див. рисунок 1).

Стан Я-концепції як системи	Основні показники
1. Дифузний стан	Професійна Я-концепція у зародковому стані, відсутні когнітивні та емоційні процеси в сфері професійної самосвідомості
2. Системна диференціація	Когнітивна, емоційна та поведінкова складові функціонують більш-менш автономно
3. Системна інтеграція	Наявність достатньо стабільних зв'язків та взаємозалежності між окремими елементами
4. Ієрархічна інтеграція	Наявність зв'язків елементів за горизонтальними та вертикальними рівнями системи
За специфікою прийомів самопізнання:	
1. Рівень співвіднесення "Я-ІНШІ": переважає самосприйняття, самостереження	
2. Рівень співвіднесення "Я-Я": переважає осмислення, самоаналіз	
3. Рівень переосмислення "Я-Я": переважає переосмислення в проблемних ситуаціях	

Рисунок 1. Динаміка Я-концепції за системним рівнем розвитку та специфікою самопізнання

Виходячи з цього, критерії рівнів розвитку професійної Я-концепції доцільно розглядати за такими видами: *інтегральні*, що відображають рівень розвитку емпіричних референтів професійної Я-концепції, а також рівень розвитку суб'єктивності;

системного розвитку, що відображають рівневу трансформацію Я-концепції у напрямку диференціації, інтеграції та ієрархізації; структурно-функціональні, що відображають, сукупність взаємовідношень, пов'язаних з функціонуванням структурних компонентів професійної Я-концепції як системи в напрямку утворення її глобального ефекту; часткові, що відображають рівень розвитку окремих компонентів професійної Я-концепції та її змістові характеристики.

За рівнем розвитку суб'єктивного світу трансформація Я-концепції відбувається від егоцентричної до діалогічної (див. рисунок 2.). При цьому якісно змінюється регулююча спрямованість Я-концепції від фаворитизації до мотивації самопізнання, творчості, самореалізації, самоактуалізації.

Егоцентрична Я-концепція	Категоріальна Я-концепція	Діалогічна Я-концепція
1.1. Регулююча спрямованість Я-концепції		
Мотивація до визнання за будь-яку ціну, до фаворитизації.	Мотивація до прояву конформності, переважно адаптивний, нетворчий характер реалізації власного Я.	Мотивація до самопізнання, творчості, самореалізації, самоактуалізації
1.2. Особливості ставлень та самоставлень		
Творче начало спрямоване тільки на користь собі, людина сприймається об'єктно	Втрата творчого начала, сприйняття "Своїх" як самоцінностей, "Чужих" – об'єктно	Свобода від егоцентризму та групових інтересів, розвиток діалогічної установки у самосприйнятті та сприйнятті інших
1.3. Особливості само- й світосприйняття та самопізнання		
"Пізнавальна лінь"	Пізнавальна категоризація	Пізнавальна індивідуалізація
1.4. Особливості ціннісно-сислової сфери		
Недиференційованість цінностей; гомогенність оцінювання	Залежність від цінностей групи; гомогенність оцінювання	Ієрархічність системи ціннісних орієнтацій; гетерогенність оцінювання (у т.ч. розвиненість критеріїв професіоналізму)

Рисунок 2. Трансформація Я-концепції за рівнем розвитку суб'єктивності

Особливістю само- й світосприйняття людини з егоцентричною Я-концепцією є пізнавальна лінь, яка проявляється у спрощеному

й стереотипному мисленні, імпульсивності, схильності до самозахисту, нерозвиненій здатності до рефлексії, переважанні емоційного компоненту мислення над раціональним, і, як наслідок, – закритість до зовнішнього світу та інших людей. Пізнавальна категоризація характеризується слабкою диференційованістю категоріального апарату світо- й самосприйняття, переважно інтуїтивним способом сприйняття досвіду, орієнтацією на значимих Інших, вибіркоким ставленням до Своїх, невизнанням Чужих. Пізнавальна індивідуалізація проявляється у розвинутій рефлексії, авторефлексії, здатності до перцептивної децентрації, інтра- та інтердіалогічності.

В основі діалогічної Я-концепції лежить гетерогенність оцінювання та сформована ієрархічна система ціннісних орієнтацій, а також диспозиційна рефлексивність та когнітивне відокремлення власного Я.

У сучасних дослідженнях підкреслюється, що високий рівень освоєння та виконання діяльності значно детермінується особливостями когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів особистості, що інтегративно об'єднуються на рівні Я-концепції.

Теза про те, що Я-концепція є головним інтеграційним центром особистості й виконує функцію головного регулятора та інтегратора її функціонування, дістала широке висвітлення у теоретичних дослідженнях [1; 10; 15; 25 та ін.]. Ми поставили перед собою завдання емпірично підтвердити цю тезу. Вихідною точкою для планування дослідних експериментів слугувала ідея стосовно того, що розвиток самопізнання, рефлексії, особистих стандартів оцінювання, користування схемами “Я”, “Ми”, “Інші”, судженнями про власну ефективність впливає на особливості функціонування людини, прийняття рішень, саморегуляцію. Це пов'язано, на нашу думку, насамперед з особливою здібністю, яка відрізняє людину від усіх інших живих істот – здібністю до мислення. Саме ця здібність лежить в основі рефлексивного функціонування людини.

Поряд з існуванням глобальних детермінант саморефлексивних тенденцій (наприклад, породжених взаємодією з іншою людиною, з групою людей, з натовпом), існують стійкі відмінності в постійній, середній тенденції (схильності) людей до самоаналізу. Параметри цих індивідуальних відмінностей позначаються в психологічній літературі різними термінами. Наприклад, Дж.Каппара і Д.Сервон говорять про індивідуальні показники за параметрами *індивідуальної самосвідомості* та *соціальної самосвідомості*, які проявляються в безпосередніх самозвітах

щодо прагнення роздумувати про самого себе. Індивідуальна самосвідомість – це усвідомлення власних думок і почуттів. Цей параметр відображають такі твердження, як “Я багато думаю про себе самого”. Соціальна самосвідомість – це усвідомлення себе як соціального об’єкта, на який спрямована увага інших людей. Її відображають такі твердження, як “Зазвичай я прагну справити гарне враження” [12].

М.Яримович [25] називає індивідуальну самосвідомість *диспозиційною рефлексивністю*, визначаючи її як властивість особистості, що полягає в готовності до мислення відносно власного функціонування, як більш постійну схильність до зацікавленості власною особистістю. Крім того, автор виділяє *ситуаційну рефлексивність*, яка є результатом експериментальних “маніпуляцій” із самосвідомістю з метою спонукання людей до більш уважного ставлення до себе (наприклад, коли перед ними ставлять дзеркало).

Важливою для планування емпіричного дослідження є теза стосовно того, що основна відмінність між системами автоматичної і рефлексивної регуляції виражається в показниках часу перебігу психічних процесів, які перебувають під впливом кожної з систем. Зокрема, багатьма емпіричними дослідженнями доведено, що рефлексивність сповільнює процеси перетворення інформації [25 та ін.].

Рефлексивність була визначена нами як *незалежна змінна*, на яку ми впливали з метою її активізації в учасників експерименту. *Залежною змінною* було визначено час перетворення інформації. Основною метою дослідження був аналіз залежності між рефлексивністю та перебігом прихованих процесів мислення. Відповідно перевірялась гіпотеза, що самоспонування рефлексивності продовжує час автоматичної обробки інформації, іншими словами: рефлексивність сповільнює процеси перетворення інформації.

У дослідженні взяли участь 92 студенти різних спеціальностей Національного університету “Острозька академія”.

Організація дослідження передбачала ситуаційне спонування учасників до рефлексивності (загострення їхньої уваги на завданні, яке вимагає розмірковування), а потім виконувалися завдання, де розмірковування неможливе (суттєвою особливістю цих завдань була їх непов’язаність із предметом попередніх рефлексій).

У результаті порівнювався час розв’язування простих завдань особами з різним ступенем рефлексивності.

Вимірюваним проявом рефлексивності була гетерогенність стандартів оцінювання. Під гетерогенністю стандартів оцінювання ми розуміємо прояв людської здібності до однакового виокремлення

як позитивних, так і негативних сторін одного й того ж об'єкта, явища чи стану. Такий стиль оцінювання означає, що людина керується пізнавальними стандартами, котрі зумовлюють формулювання висловлювань типу: “з одного боку..., але з іншого...”. Як відомо, афективне оцінювання світу не дає такої можливості, адже афект є холістичним, недиференційованим, глобальним баченням ситуації в “чорному” або “білому” контексті.

Учасники дослідження отримали завдання сформулювати аргументи, які вказують на негативні й позитивні сторони лідерства. Більшість аргументів, сформульованих у дослідженні, були позитивними (пов'язаними з можливістю впливати на стан речей), а проявом високого ступеня гетерогенності стандартів оцінювання є генерування аргументів з різною валентністю. Показником гетерогенності стандартів оцінювання було співвідношення кількості негативних аргументів до кількості позитивних аргументів. Чим ближче цей показник до одиниці, тим більшою є гетерогенність стандартів. Отже, було відібрано дві групи студентів: із низькою гетерогенністю стандартів (27 чоловік) та високою гетерогенністю стандартів (12 чоловік).

На наступному етапі досліджувані з низькою та високою гетерогенністю стандартів виконували завдання, які вимагали залучення вербального інтелекту: якнайшвидше називати синоніми до слів, поданих у зразку; складати слова з нонсенсного набору літер; логічно з'єднувати слова у визначення.

Виявилось, що особи з високими показниками гетерогенності стандартів оцінювання розв'язали завдання за довший час, ніж особи з відносно низькими показниками гетерогенності. Істотність різниці за критерієм Стьюдента $t = 3.324 (<0,01)$.

Отже, наша гіпотеза стосовно того, що рефлексивність сповільнює процеси перетворення інформації, підтвердилася. Однак виникає питання, як буде впливати активізація диспозиційної рефлексивності на виконання завдань, пов'язаних з особистісним смислом.

Незалежною змінною нашого наступного експериментального дослідження була визначена диспозиційна рефлексивність. Залежна змінна – час виконання завдань, пов'язаних із категоризацією аксіологічних понять.

Метою дослідження було порівняння часу категоризації понять, що позначають цінності, в осіб з різним ступенем диспозиційної рефлексивності. У дослідженні взяли участь 37 студентів 5-го курсу юридичного факультету Національного університету “Острозька академія”. Для вимірювання рефлексив-

ності був використаний складений нами список із 50 слів, які позначали цінності (незалежність, свобода, друзі, здоров'я, скромність, чесність тощо). Потрібно було виділити довільну кількість цінностей, розподіливши їх за двома групами: "цінності, що керують власним життям" та "цінності, що керують життям інших людей". Наступним кроком потрібно було виділення десяти найважливіших цінностей для самих досліджуваних і десяти – для інших людей. Проявом ступеня рефлексивності ми вважали кількість цінностей, вказаних щодо себе і не вказаних щодо інших людей. Показником рефлексивності досліджуваних було відношення кількості цінностей, вказаних тільки для самого себе, до кількості цінностей "людей взагалі". Відповідно на цій підставі ми виділили дві групи осіб з відносно високою (12 чол.) і відносно низькою рефлексивністю (19 чол.).

На наступному етапі нашим завданням було порівняти час виконання завдання на категоризацію понять досліджуваними з різними показниками рефлексивності.

На екрані комп'ютера в змішаному порядку висвічувалися слова, що належать до таких понять, як сім'я, професіоналізм, толерантність, влада. Завданням досліджуваних було якнайшвидше віднести ті слова до однієї з двох категорій: традиційні цінності або сучасні цінності.

Як з'ясувалося, час категоризування слів був довшим у групі осіб з відносно низькими показниками диспозиційної рефлексії, ніж в групі осіб з відносно високими показниками. Істотність різниці за критерієм Ст'юдента становила: $t = 2.324$ ($p < 0.05$).

Отже, бачимо, що особи з вищими показниками диспозиційної рефлексивності краще оперували аксіологічними поняттями, оскільки витратили менше часу на категоризацію. Отже, в описаному дослідженні рефлексивність сприяла швидшому виконанню завдання – на відміну від результатів попереднього дослідження. Це можна пояснити, на нашу думку, тим, що в другому дослідженні успішність виконання завдання передбачала залучення особистісних смислів, і розвинута диспозиційна рефлексія сприяла успішній категоризації аксіологічних понять. У першому дослідженні, яке мало більше процесуальний зміст, рефлексивність, що спонукала до більш глибокого аналізу передумов власних думок, відповідно вимагала й більше часу при виконанні другого завдання.

Отже, головна перевага рефлексивної самосвідомості полягає у тому, що вона дозволяє контролювати наші дії та психічний досвід. Здібність до самоаналізу та аналізу ситуаційних чинників,

що активізують саморефлексивні процеси, відіграє важливу роль у регуляції власної поведінки. Отже, важливим завданням професійної підготовки майбутніх юристів є розвиток діалогічної Я-концепції, актуалізація процесів самопізнання, самоаналізу, саморозуміння.

Список використаних джерел

1. Агапов В.С. Алгоритм моделирования Я-концепции руководителя в управленческой деятельности: Учебно-метод. пособие / В.С.Агапов. – М.: РАГС; МОСУ, 2001. – 60 с.
2. Андрійчук І.П. Формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки: дис. ...канд.психол.наук: 19.00.07 / Андрійчук Іванна Петрівна. – Тернопіль, 2003. – 208 арк.
3. Барко В.І. Професійний відбір кадрів до ОВС (психологічний аспект): Монографія / В.І. Барко. – К.: Ніка-Центр, 2002. – 296 с.
4. Барышникова И.В. Интегративный подход к исследованиям Я-концепции личности в отечественной психологии: дис. ...канд.психол.наук: 19.00.11/ И.В.Барышникова. – М., 1999. – 163 с. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/120831.html>
5. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р.Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
6. Боброва Е.М. Психологические особенности профессионального самосознания студентов педагогического вуза: автореф. дис. ...канд.психол.наук / Е.М. Боброва. – М., 1989. – 16 с.
7. Боришевский М.Й. Теоретические вопросы самосознания личности / М.Й. Боришевский // Психологические особенности самосознания подростка. – К.: Вища школа, 1980. – С. 5 – 38.
8. Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції: Навч. посібник / О.Є. Гуменюк. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 310 с.
9. Ефремов Е.Г. Особенности формирования профессионального самосознания на различных стадиях профессионального обучения (На примере студентов-психологов): дис. ...канд. психол.наук: 19.00.07 / Ефремов Евгений Георгиевич. – Томск, 2000. – 186 с.
10. Иващенко А.В. Я-концепция личности в отечественной психологии / А.В.Иващенко, В.С.Агапов, И.В. Барышникова. – М.: МГСА, 2000. – 154 с.

11. Кащенко О.В. Психологічні детермінанти професійної самооцінки суддів: автореф.дис. ...канд.психол.наук: спец. 19.00.03 “Психологія праці, інженерна психологія” / О.В.Кащенко. – Харків, 2008. – 19 с.
12. Капрара Дж., Сервон Д. Психология личности / Дж. Капрара, Д.Сервон. – СПб.: Питер, 2003. – 640 с.
13. Макаренко П.В. Професійна Я-концепція майбутніх фахівців правоохоронної діяльності: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.01 / Макаренко Павло Валентинович. – Х., 2001. – 187 арк.
14. Мащенко Н.І. Соціально-психологічні чинники становлення професійної самосвідомості студентів технічних університетів: автореф.дис. ...канд.психол.наук: спец. 19.00.05 “Соціальна психологія, психологія соціальної роботи” / Н.І. Мащенко. – Київ, 2005. – 20 с.
15. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности: Учеб-метод.пособие / Л.М.Митина. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: НПО “МОДЭК”, 2003. – 400 с.
16. Мурашко С.Ф. Акмеологические условия развития профессионального Я государственных служащих: дис. ...канд.психол.наук: 19.00.13 / Мурашко Сергей Федорович. – М., 2000. – 170 с.
17. Психология самосознания: Хрестоматия. – Самара: Бахрах-М, 2000. – 672 с.
18. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Роджерс. – М.: Прогресс; Универс, 1995. – 480 с.
19. Сергієнко Н.П. Психолого-правові засади формування особистості майбутніх працівників ОВС у процесі професійної підготовки: дис. ...канд.психол.наук: 19.00.06 / Сергієнко Надія Павлівна. – Х., 2005. – 194 арк.
20. Солдатова Е.Л., Молочкова И.В. Стратегические ориентиры психологического сопровождения личности в современном вузе / Е.Л.Солдатова, И.В. Молочкова // Психология в вузе. – 2007. – № 4. – С. 6–22.
21. Томчук М.І., Овчаренко Ю.О. Психологічні особливості професійної самосвідомості військовослужбовців: Монографія / М.І.Томчук, Ю.О. Овчаренко. – О.: ОРІДУНАДУ, 2006. – 194 с.
22. Терлецька Л.Г. Психологічні механізми процесу самоаналізу / Л.Г.Терлецька. – К., 2005. – 240 с.

23. Юрченко В.І. “Я-концепція” як показник особистісного зростання майбутнього вчителя / В.І. Юрченко // Психологія: Зб.наук. праць. – К.: КПУ, 1999. – Вип.4. – С.31 – 35.
24. Янчук В.А. Введение в современную социальную психологию / В.А.Янчук – Минск: Асор, 2005. – 768 с.
25. Jarymowicz Maria. Psychologiczne podstawy podmiotowości . –

Warszawa: Wydawnictwo naukowe, 2008. – 214 p.

Analysis of degree of the theoretical and methodological principles of professional I-concept development as a basis for its further structural and systematic analysis has been conducted in the article. The results of the empiric verification of the theoretical basics of I-concept as an integral component of a personality have been presented.

Key words: I-concept, subjectivity, empiric reviewers of I-concept, dispositional and situational reflectivity.

Отримано: 23.12.2009

УДК 615.851

Г. Клаус

Наративна робота в психотерапії в системному контексті

Стаття має на меті прояснити розуміння і використання наративної психотерапії в контексті системної психотерапії. Сенс наративної психотерапії полягає в деконструкції домінуючих історій клієнта та звільненні його від пануючих стилей розповіді, в реконструкцію альтернативних розповідей, а також в переході від монологів до полілогів.

Ключові слова: наративна психотерапія, система, деконструкція, полілог, екстерналізація проблем.

Целью статьи является прояснение понимания и использования нарративной психотерапии в контексте системной психотерапии. Смысл нарративной психотерапии состоит в деконструкции доминирующих историй клиента и освобождении его от преобладающих стилей

© Г. Клаус

описания, в реконструкцию альтернативных историй и переход от монологов к полилогам.

Ключевые слова: нарративная психотерапия, система, деконструкция, полилог, екстерналізація проблем.

Для практичного використання терміна “нарративний” (наратив або наративний підхід системної психотерапії), необхідно спочатку зупинитися на деяких основах системного мислення. З цієї точки зору потім посліднують перші кроки в розумінні наративного підходу системної психотерапії (Гарбер К., 2008, 2009; Джіакомуччі М., Гарбер, 2009,).

Системне мислення дає пояснення, які можуть бути виведені з системної теорії. Це означає, що на зміну прямолінійним причинним поясненням приходять, так звані, циркулярні пояснення. При цьому замість ізольованих об’єктів розглядаються стосунки між ними. (Сімон, 2006; Гарбер, 2008, 2009 В; Джіакомуччі М., Гарбер, 2008, 2009).

Поняття “системний” характеризує вироблене в другій половині 20-го століття розуміння людини та світу (Людевіг, 2005). На відміну від аналітичного підходу це мислення ставить за мету діяти не спрощено, а, по-можливості, з більшою комплексністю і циркулярністю.

Перший етап інституціоналізації німецькомовної сімейної терапії почався в 1972 році (Райтер, 2005). З точки зору Людевіка (2005), роком народження “системної терапії” є 1989 рік (Гарбер, 2008, 2009; Джіакомуччі М., Гарбер, 2008, 2009; Гарбер та ін., 2009).

Це, між іншим, обґрунтовується тим, що представлені на цей час концепції, були досить розрізнені, а іноді носили суперечливий характер. Особливо вдалою на той час була інтеграція таких системно-наукових і конструктивістських позицій, як концепція автопоезу і когнітивної теорії Умберто Матурана, кібернетичного порядку 2 рівня фон Ферстера, радикального конструктивізму Еріста фон Глазерсфельда та соціальної системної теорії Нікласа Лумана (Н. Луман та ін., 1987; фон Ферстер, 1985, 1993, Матурана, Перксен, 2004; Глазерсфельд, 1987, 1992, 1997). Системна наука як окрема дисципліна займається в своїх різних формах складними системами процесами, які виходять з систем (Н. Луман та ін., 1987; фон Ферстер, 1985, 1993, Матурана, Перксен, 2004). У терапевтичному контексті системний терапевт “прощається” з позицією “знаючого”. Він більше не є експертом з проблем клієнта, а скоріше відповідає за спілкування в рамках

терапевтичного процесу. Системна позиція, таким чином, не пропонує тієї обізнаності, на яку можна б зіслатися, щоб довести достовірність власних висловлювань.

Основи способу мислення чи передумови системного мислення базуються на низці припущень, які можуть бути розділені на біологічні та соціологічні підходи мислення. Зокрема, в біологічних умовах системного мислення поєднують живі істоти (закрито і автономно функціонуючі), когнітивні процеси (знання є результатом обчислення різних), людське знання (як результат суб'єктивної точки зору), а також комунікативно-соціологічний прийом. Особливо в комунікації ніколи не виключені непорозуміння.

У зв'язку з цим, не останнє місце відводиться емоціям. Часто системний підхід критикують за те, що недостатньо уваги приділяється емоціям. Все-таки, в рамках системної теорії, емоції розуміються як фізичний стан, який акумулює специфічні способи поведінки і визначає поле діяльності. Людське мислення при цьому організується в комплексні взаємодії між емоціями і когніцією. Емоції і когніція, тим самим, творчо співпрацюють.

У рамках системних підходів мислення про біологічну автономію людини (автопоез), зворотньої дії власних нормативних конструктів – комунікація розуміється як відкритий процес, що постійно змінюється і стає доступним для конкретних терапевтичних втручань (Гарбер, 2008, 2009; Джіакомуці М., Гарбер, 2008, 2009).

Автономія людини створюється всередині, внаслідок, власної біологічної закономірності. Це є людина, котра визначає, які дії та яким чином повинні на неї діяти, а не сама дія чи втручання. Хоча дії можуть людину засмутити, але ніколи не детермінують. (Н. Луман та ін., 1987; фон Ферстер, 1985, 1993, Матурана 1997). Системне мислення дозволяє, як наслідок, бачити людину як аналітично, так і цілісно.

Людину можна розглядати з мета-рівня як цілісність або просто як систему. Аналітично людина може розглядатися, в залежності від контексту системного мислення, також на різних структурних рівнях.

В рамках розробки системного образу людини Людевіг (2005) доводить, що людина є автопоетично організованою полісистемною істотою, яка на основі своєї комплексності, з урахуванням всіх практичних цілей, ззовні і зсередини, є непрозорою і невизначеною.

Чуже спостереження може тільки тоді повною мірою зрозуміти

людину, коли структури спостерігача і того, кого спостерігають, є ідентичними. Але це означало б, що їх межі перейшли одна в одну (Н. Луман та ін., 1987; фон Ферстер, 1985, 1993, Матурана 2004). Тому повне розуміння людини з власної внутрішньої перспективи немислиме (Гарбер, 2008, 2009; Джіакомуцці, Гарбер, 2008, 2009).

Як і в інших школах психотерапії, диференціація системної терапії розпочалася дуже рано. Наративні підходи, з урахуванням антропологічних і лінгвістичних норм, розроблені Майклом Уайтом і Девідом Епстоном (Уайт, Епстон, 1990).

Наративний підхід базується, в основному, на теорії інтерпретації і концентрується на тому, в яких “історіях” формують люди свій життєвий досвід і проблеми.

Мета наративного підходу – розпізнати інтерпретаційні зразки цих історій, виявити суперечливий та амбівалентний досвід, сперечатися з цим і по-новому рекласифікувати проблему, що дозволяє краще її вирішення. Відбуваються зміни, в ході яких, життєвим подіям людини приписуєть нове значення, і вона, таким чином, стає “ре-автором” історії свого життя (Уайт, Епстон, 1990).

Наративний підхід у даному контексті означає, що в житті людини повинні бути вивчені ті моменти, які є дороговказами для попередньої історії. Основна увага спрямована на ті моменти, які супроводжували життя людини незалежно від невдач. Цей процес виявляє нові історії, які, можливо, були втрачені та забуті за відповідних умов компетенції.

Наративний підхід означає, що історії є основним досвідом людини. Історії визначають, як люди поведуться, як вони себе почувають і який смисл може бути вилучений з нового досвіду. Інформація про життя людини організовується через історії (Уайт, та Епстон, 1990).

Наративна робота фокусується на способі та виді того, як саме важлива історія може бути по-новому переписана. Історії мають той ефект, що вони дистилюють досвід людини і таким способом визначають, яку інформацію виробити, а яку ні. Ці розповіді, отже, утворюють дистилат, який утворює основу для людей про їхнє життя, їхнє минуле і їхнє майбутнє (Гарбер, 2008, 2009; Джіакомуцці М., Гарбер, 2008, 2009; Гарбер та ін., 2009).

Люди можуть розглядатися як такі, що надають значення подіям. Їхні історії є найдовіреніша форма спілкування. Наративний підхід цікавиться історіями, згідно яких ми, люди, організуємо наше життя, і надаємо йому значення (Уайт і Епстон, 1990).

Наративний спосіб роботи означає в цьому плані можливість знайти ці історії, зрозуміти їх і передати інакше. У рамках наративної роботи представляється така точка зору: ідентичність співстворюється або через відносини з іншими людьми, або через особисту історію зі свого минулого і культури (Уайт, Епстон, 1990).

Наративний підхід, у широкому сенсі цього слова, складається з розуміння історій, які сформували життя людини. Цей підхід припускає, що тільки той досвід, який став частиною важливої історії, має цінний вплив на прожитий досвід. Тому підхід фокусується на розвитку дії, яка об'єднує життя людини. Це включає в себе процес, в якому виробляються і закріплюються раніше не виявлені спектральні лінії власної історії. Питання використовуються, щоб зосередитися на тому, що було в житті людини найважливіше і пов'язувати ці події одну з одною (Уайт, та Епстон, 1990; Гарбер, 2008; Джіакомуцці М., Гарбер, 2008).

Погоджуючись з Джиллом Фрідманом та Джином Комбсом (2000), я виходжу в своїй роботі саме з того, що наше життя сконструйовано соціально. Це означає, ми стаємо тими, хто ми є, за допомогою відносин. Наше життя організовується за допомогою історій. В повсякденній роботі з наративним підходом накопичено багато досвіду, який ми не вписуємо в наші історії, які можуть призвести до інших історій, яким ми часто надаємо перевагу. Я переконаний, як терапевт, у тому, що домінуючі дискурси в нашому суспільстві мають сильний вплив на те, які історії розповідаються і як вони розповідаються (Гарбер, 2008, 2008; Джіакомуцці М., Гарбер, 2008, 2009; Гарбер та ін., 2009).

На підставі вищевикладеного я вважаю, що якщо проблема пов'язана лише з проблематичним дискурсом, то легше допомогти людям, всупереч дискурсу, побудувати нові відносини з тим, хто пов'язаний з іншим дискурсом, якому надається перевага (Гарбер, 2008, 2009; Гарбер, Джіакомуцці М., 2008, 2009; Гарбер та ін., 2009).

Я намагаюся при цьому зрозуміти історії, які визначають життя людини і дають зрозуміти, що є проблематичним у цих історіях. Як важлу частину деконструктивного процесу я намагаюся почути альтернативи і винятки в проблемних історіях. При цьому я ставлю запитання, які спонукають до того, щоб ще раз розповісти про альтернативи та винятки, щоб змогли виникнути ще багатші, щільніші наративи, які можуть дати нове значення проблематичній історії.

Для практичних цілей наративного підходу в рамках

системної психотерапії доцільно розглянути ще раз питання компонентів інтеракційної системи і при цьому пошукати альтернативну, доступну для терапевтів, концепцію.

Курт Людевіг (2005) запропонував при цьому концепцію членства. Член – це “соціальний оператор”, що народжується завдяки комунікації. Члени представляють собою елементи інтеракційних систем. Член ні в який час не прирівнюється до людини. Люди створюють необхідні структури (мислення, пам’ять, мова, емоції тощо), з яких обслуговується член, щоб мати можливість існувати і діяти.

Людина як одиниця є більш складною у структурі, ніж всі члени, які вона втілює. Цим самим людина втілює в собі кілька членів з використанням різних структур. Члени діють тільки в сьогоденні. Тим не менше, ми можемо реконструювати історію завершених операцій на основі зареєстрованих спостережень. Ці “історії” стають біографічними даними, з яких утворюються життєві наративи (Гарбер, 2008, 2009; Джіакомучці М., Гарбер, 2008, 2009).

Кожна людина втілює упродовж свого життя незліченне членство, тому наша наративна ідентичність може зробити тільки один довільний вибір, який також змінюється. Отже, автобіографічні наративи можуть мати значні наслідки для людини. Ці наративи переживаються як причини і до того ж здатні завдавати змінам сильного опору. Зразки, що виникли одного разу, залишаються надзвичайно стабільними, оскільки вони забезпечують орієнтацію в комплексності темпоральних смислових областей, які зсилаються на репродукцію. Але вони можуть допомогти як перешкодити, так і нейтралізувати (Гарбер, 2002, 2005, 2008, 2009; Джіакомучці М., Гарбер, 2008, 2009).

Людевіг (2005) представив у цьому контексті концепцію ролі. Роль слугує тут як свого роду програма для виконання певного членства у відповідних соціальних системах.

У рамках наративного підходу системної психотерапії йдеться, перш за все, про екстерналізацію та нову редакцію власної біографії як методичну позицію, щоб полегшити тиск проблем і неминучість біографічного досвіду.

Отже, сформований образ людини висунув на центральне місце терапевтичних інтересів не тільки соціальні, а й індивідуальні процеси навколо проблеми, пов’язаної з прийняттям рішень чи проблеми “наративу” клієнта. Прагматичний поворот від сімейно-терапевтичного багатоосібного сеттінгу до єдинотерапевтичного чи варіативного сеттінгу знайшов своє відображення у все більш

популярному терміні системної терапії (Гроссман, 2005).

У контексті наративної терапії розглядаються проблемні теми клієнтів як такі, що розміщені в самореференціальних розповідях (“домінуючі історії”) та обмежувальних соціально-культурних дискурсах (Гарбер, 1992b, 1995, 1998, 2008; Джіакомучці М., Гарбер, 2008).

Отже, терапія актуалізується в деконструкції домінуючих історій та звільненні від пануючих стилей розповіді, в реконструкцію альтернативних розповідей, а також в переході від монологів до полілогів. Крім того, в наративній роботі, терапевти в своїх зусиллях зсилаються на те, щоб забезпечити сприятливі умови, в рамках яких клієнти змінюються, в залежності від їх власного бажання (Гроссман, 2005). В загальному, розвиток наративного підходу пов’язаний тісно з такими іменами, як Майкл Уайт і Девід Епстон. Але також і інші автори (Пеггі Пенн, Кеті Вайнгартен, Джилл Фрідман, В.Х’юдсон, Джеральд Монк) значно сприяли розвитку наративної концепції в рамках системної терапії.

Відкритий у 1992 році Далвічський центр у Південній Австралії, співзасновником якого є Уайт, з самого початку є одним з основних практичних, дослідних та навчальних центрів наративної терапії.

Розлади або психічні симптоми в контексті наративної моделі локалізуються не в рамках особи, а в суспільних контекстах.

Отже, наративна терапія присвячена вивченню наслідків та імплікацій культури на індивідів і соціальні системи. Наративна терапія підкреслює в цьому зв’язку, експертність і автономну організацію вирішення життєвих проблем клієнтів. Терапія вважається одним із багатьох способів, як люди можуть відновити маргіналізовані зв’язки зі своїми знаннями про вирішення проблем та задоволення від організації життя та відновлення відносин.

Особливо важливим і характерним у наративній роботі в цьому контексті є посилення на Фоукаулта (Фоукаулт 1983, 1994, 2003). При цьому наративний підхід створює конструктивістську епістемологічну передумову, виходить з того, що ніхто не має переважаючих знань про навколишній світ. Отже, об’єктивний опис світу стає неможливим, і ніхто не має привілейованого доступу для опису і пояснення дійсності.

У контексті розповідного стилю полілогу терапевти виступили за рівноцінність голосів всіх членів терапевтичної системи (Уайт, 1990). Наративна терапія епістемологічно ґрунтується на соціальному конструктивізмі і також тісно пов’язана з роботами

Джерома Брунера (Брунер 1987, 1991, 1996). Наративні компоненти, такі, як тема, характери та сеттінг, організують значення історії і, в свою чергу, організовуються через це значення.

Досвід наступності та значення всередині нашого особистого життя дає нам можливість створювати когерентні розповіді. Людська поведінка, а з нею і феномени проблем, знаходяться в дискурсах, історіях та спробах пошуку рішень. Хоча люди і пишуть свої прожиті життєві історії на тлі соціальної та культурної матриці, в цьому перевага наративного підходу, проте одночасно виступають і авторами свого власного життям. Особа не є проблемою. “Проблема полягає в проблемі”. Це можна прокламатично вважати основою наративного підходу.

Ці визначення проблеми, не в останню чергу, прагматично обґрунтовані. Тривалі етимологічні розлади розглядаються в контексті наративної терапії як вираження і наслідки процесу інтерналізації. З точки зору теорії розладів, важливими є ті історії про клієнтів, які циркулюються в сім'ях та соціальних системах. Їх можна визначити деякою мірою як дефіцитні і часто пов'язані з мотивами розповіді «невдачі» чи «вини». Ці історії передають негативні рефлексії про характер або цінність тих осіб, які формують її центр (Гроссман, 2005).

У контексті цих інтерналізуючих процесів утворюються так звані домінуючі зразки розповіді майбутніх клієнтів, які супроводжуються зниженням оцінки власної особи і часто також зниженням оцінки основних соціальних відносин.

Ці домінуючі історії започатковують цензуру альтернативних розповідей про власну самість або суттєві відносини. Досвід, пов'язаний з подіями, які не узгоджуються з домінуючими власне – референціальними та зовні-референціальними історіями, виключається (Гроссман, 2005).

Так звані альтернативні історії, як правило, мають місце перш за все тільки у вигляді скупих або поверхневих історій, як вхід у власний досвід. Домінантні історії призводять до обмеження можливостей поведінки та розробки стратегій прийняття рішень.

Такі обмежені підходи в прийнятті рішень сприяють, зі свого боку, значною мірою можливому збереженню феноменів проблем. Домінувати та обмежені історії лімітують наш доступ до альтернативних можливостей прийняття рішень навколо проблеми.

Можливо проблема пов'язується з обмежувальним наданням значення і, так би мовити, ритуалізованими підходами в прийнятті рішень і затрудняє нам доступ до ресурсів прийняття рішень і альтернативних стратегій вирішення проблем (Гроссман,

Ці обмеження призводять до того, що повторюються відповідні зразки рішень, які сприяють зі свого боку, збереженню проблем.

У рамках децентрації розмови в центрі її, перш за все, знаходяться клієнти, а не терапевти. Ці стосунки завжди рефлексуються терапевтом.

Використовуючи поняття інклюзії, в рамках наративної терапії посилаються на загальну розмову і доброзичливе ставлення терапевтів. Позиція солідарності в рамках наративних підходів описує позицію кожного члена терапевтичної системи, здійснюється це завдяки *прихильності і співчуття* до проблеми, яка могла б завжди бути проблемою. Терапевтичні процеси розуміються в цьому плані, як так звані перехідні процеси. При цьому виділяють фази сепарації, лімінальні фази і фази чистої співпраці (Гроссман, 2005). Ці фази можуть, але не повинні проходити прототипічно в рамках наративної терапії. У фазі сепарації необхідно, насамперед, розформувати конструкти ідентичності клієнта. Найбільше при цьому працюють з екстерналізованими описами. Таким чином, це допоможе клієнту більш ефективно впливати на власні проблеми (Гарбер, 2008, 2009; Джіакомуцці М., Гарбер, 2008, 2009; Гарбер та ін., 2009). За допомогою екстерналізованого опису повинні бути відзначені домінуючі історії патології, і їх можна розглядати через особу або від особи.

Отже, виникає нова точка зору, встановлюються нові рамки, в яких домінуючі проблемноасоційовані історії особи отримують більш широкий соціальний і біографічний контекст, а пов'язані з ними інтеракції можуть бути локалізовані.

Наступну лімінальну фазу можна розглядати як експериментальну фазу. Вона наповнена видіннями та проектами, але також передає і стан інкогеренції. У цьому контексті клієнти запрошуються до розповіді своєї історії саме таким чином, щоб надати їм доступ до досвіду і до власної компетенції, що стосуються цієї проблеми. Тут в основному опора робиться на протидію з боку клієнтів проблемам або проблемноасоційованим домінуючим історіям. Терапевти, тим самим, можуть розглядатися в більш широкому контексті як, так звані, співавтори, виникнення альтернативної історії та стратегії вирішення. Клієнти самі, як уже згадувалося, розглядаються як експерти, котрі за допомогою терапевта шукають нові рішення, і ці рішення можуть бути оцінені в розширених рамках (Гарбер, 2004, 2005, 2008, 2009; Гарбер, Джіакомуцці М. 2008, 2009).

У фазі чистої співпраці клієнтами розробляються нові

структури ідентичності та соціально-змінені відносини. Рішення, що виникають, і також часткові рішення проблем посилюються і аутентифікуються з клієнтом. Слухач, будь то в контексті терапії або в рамках повсякденного життя, створює необхідну основу для циркуляції розроблених альтернативних розповідей

Список використаних джерел

1. Foerster Von, H. (2005): Einführung in den Konstruktivismus. Piper Verlag: München.
2. Foucault, M. (2003): Die Ordnung der Dinge. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
3. Garber, K. & Giacomuzzi, S. M. (2008 a): Modell des narrativen Selbst. Heuristischer Ansatz eines Modells des narrativen Selbst für die psychosoziale Praxis. Reflektierte Praxis 1: 91-98.
4. Grossmann, K. (2005): Die Selbstwirksamkeit von Klienten – Ein Wirkverständnis systemischer Therapien. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
5. Ludwig, K. (2005): Einführung in die theoretischen Grundlagen der systemischen Therapie. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
6. White, M. & Epston, D. (2002): Die Zähmung der Monster. Der narrative Ansatz in der Familientherapie. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.

Article purpose is understanding and use clearing наративной psychotherapy in a context of system psychotherapy. The sense наративной psychotherapy consists in a deconstruction of dominating stories of the client and its clearing of prevailing styles of the description, in reconstruction of alternative stories and transition from monologues to polybroad gulls.

Key words: narativ psychotherapy, system, a deconstruction, a polybroad gull, problems.

Отримано: 20.01.2010

Часові особливості професійної АДАПТАЦІЇ

Розглянуто роль часового фактора у процесі професійної адаптації спеціаліста. Виокремлено критерії оцінки професійної адаптації в умовах професійної діяльності.

Ключові слова: професійна адаптація, часовий фактор, професійна діяльність, особистість.

Рассмотрена роль фактора в времени процессе профессиональной адаптации специалиста. Обозначены критерии оценки профессиональной адаптации в условиях профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная адаптация, фактор времени, профессиональная деятельность, личность.

Одним із найважливіших ресурсів людини і водночас одним із найменш пізнаних з наукової точки зору середовищем її існування є час. Оскільки зміст і форми життєдіяльності людини опосередковані просторово-часовим континуумом, то й пізнання особистості, яке пов'язане із самопізнанням і розвитком самосвідомості, всі види людської діяльності формуються, розвиваються, вдосконалюються у часі, мають часову структуру, часові параметри становлення, впорядкованості та регуляції. Жодна сфера життя і діяльності людини не існує поза межами часового фактору, розподілу в часі, планування та структурування життєвих цілей і планів, мотивів і дій, задач та операцій тощо.

Інтерес до часу як явища завжди залишався актуальним, хоча змінювалися підходи до проблеми та загальний контекст дослідження. Трактівка сутності часу, його специфіки у різних учених знаходить різні аспекти свого розкриття. Проте привертає увагу той факт, що більшість із них розглядають час у двох вимірах, об'єктивному та суб'єктивному, підкреслюючи нероздільність цих підходів. Різноплановість досліджуваної феноменології сприйняття часу зумовлена, перш за все, існуючим у психології різноманіттям визначень і тлумачень часу як предмета психологічного дослідження, хоча певні напрямки його вивчення бачаться на сьогодні досить чітко окресленими.

Більшість основних підходів до фундаментального дослідження психологічного часу були намічені у працях С.Л.Рубін-

штейна. Учений зазначав, що час, який переживається суб'єктивно, це відносний час життя (поведінки людини), який цілком об'єктивно відображає план життя цієї людини.

Д.Г.Елькін у своїх працях зазначав, що часове сприйняття людини є відображенням об'єктивного часу. Сприйняття часу у людини, як і вся її психіка, формується в умовах діяльності, яка є критерієм істинності часового сприйняття, необхідною умовою адекватності відображення тривалості та послідовності процесів об'єктивного буття.

У вченні про час К.О.Абульханової-Славської велика увага приділяється особистісній організації часу, яка розкривається через співвіднесення особистості та її життєвого шляху як цілісного, специфічного і динамічного процесу. Для визначення істинних критеріїв особистісної організації часу вчена вводить поняття "своєчасності" як умову адекватного розподілу часу.

В.І.Ковальов, досліджуючи особистісну організацію часу життя, вводить поняття "транспектива", яке є специфічним механізмом суб'єктивної регуляції часу і означає бачення особистістю плину часу власного життя в будь-якому напрямку.

Розглядаючи проблему життєвого шляху людини, Є.І.Головаха та О.О.Кронік висувають причинно-цільову концепцію психологічного часу особистості. Даний підхід учених досліджує взаємозв'язок минулого, сучасного і майбутнього, який являє собою сукупність причинно-цілевих відношень між подіями життя.

У психологічному часі здійснюється своєрідний складний синтез біологічного й соціального часів, у яких розгортається людське життя. Психологічний час може бути зорієнтованим як у майбутнє, так і в минуле, зазначає Т.М.Титаренко [6].

У рамках психології часу досліджуються також інші проблеми, зокрема:

- вікові особливості сприйняття часу (Д.Г.Елькін, В.П.Лисенкова, Н.П.Шпагонова та ін.);
- вплив перебігу психічних процесів, типологічних особливостей нервової системи (С.Беляєва-Екземпларська, Н.Іванов, В.Карандашев, Б.Й.Цуканов та ін.);
- вплив емоційних станів людини на сприйняття часу (П.Фресс, Л.Мітіна, Д.Г.Елькін та ін.);
- гендерні особливості сприйняття часу (С.Беляєва-Екземпларська, Д.Колесов, Н.Калугіна та ін.);
- вплив суб'єктивного часового еталону на сприйняття часу (Б.Й.Цуканов, В.І.Лупандін, О.Є.Сурніна, Н.Фонсова, І.Шестова та ін.);

- вплив способу часової організації індивідуальної свідомості на діяльність людини (В.С.Хомик та ін.);
- дослідження співвідношення усвідомлених та неусвідомлених компонент життєвого шляху і способів планування майбутнього у різних типів особистості (Т.М.Березіна).

Упродовж всього періоду онтогенезу часовий фактор виступає важливою детермінантою у становленні та розвитку особистості, є одним із складників регуляторних можливостей людини і одним із важливих компонентів, який визначає психічну рівновагу людини, її успішну соціалізацію, включення в діяльність, професійне становлення.

Сприйняття часу особистістю залежить від її особливостей. На точність відображення реального часу впливають різні переживання людини, її зверненість до свого внутрішнього світу, стан врівноваженості (неврівноваженості) психіки, сильні і тривалі позитивні й негативні емоції, захопленість будь-якою справою, стрес, хвороби. Неадекватне часове сприйняття (зменшення чи перебільшення оцінки тривалості часових інтервалів) може стати причиною надмірної квапливості, метушні, нерациональної трати фізичної та психічної енергії, уповільненості, частих запізнь тощо.

Часовий характер природи людського буття, самоорганізація особистості, її взаємодія з реальним світом були розкриті у працях академіка П.Ю.Анохіна. Учений підкреслював, що людина відобразила часові параметри світу у своїй діяльності з виключною точністю. Аналіз ролі часових параметрів світу в процесі розвитку життя на землі показує, що зародження життя та його прогрес знаходились у прямій залежності від пристосування до цих параметрів.

Особистість структурує своє існування, розміщуючи у часі життя певні заняття, види діяльності, події, відводячи на них об'єктивно та суб'єктивно необхідний час. Одночасно вона виробляє певні суспільні здібності регуляції часу: здібність до планування, здібність зосереджувати максимум напруги або зусиль у даний момент часу, здібність зберігати пролонговану лінію діяльності в ціннісному та вольовому аспектах, здібність зберігати психічні резерви до кінця діяльності, встановлювати психологічно та об'єктивно доцільну ритміку – періодизацію діяльності та інше.

Час у психолого-педагогічній науці розглядається як важливий компонент орієнтації людини у світі, що дозволяє комплексно вивчати усю багатогранність взаємовідносин людини і часу, часову організацію її діяльності. Практична часова

організація людиною свого життя і діяльності, об'єктивне використання і розподіл часу визначають особистісну форму організації часу, оскільки саме тут відбувається інтеграція ззовні заданих (об'єктивних) часових вимог і суб'єктивних процесів переживання, усвідомлення часу, які опосередковують і регулюють практичну організацію часу, тобто є внутрішніми умовами.

Організація часових параметрів своєї праці та особистих занять включає і планування, і врахування часу, продуктивності, швидкості праці, і часових інтервалів, вимог тощо. Продуктивне використання часу, адекватна орієнтація у часі, здатність по-своєму структурувати час – це особисті часові здібності, які забезпечують своєчасність діяльності, її продуктивність, оптимальність та на думку таких учених, як К.О.Абульханова [1], Д.Г.Елькін [9], С.Л.Рубінштейн [7], Б.Й.Цуканов [10] є критеріями успішності діяльності особистості.

Прагнення і вміння планувати свій час по-різному формуються в житті особистості, і це є або звичкою людини до організації професійної діяльності, або схильністю до планування поточних справ і складання планів, або певною здібністю до цілеспрямованої, осмисленої, ціннісної організації всього життя, зазначається В.Ф.Серенковою.

Особистісні кризи, різкі зміни життєвого шляху в ситуаціях невизначеності та соціальної нестабільності змінюють не тільки звичне соціальне середовище людини, знижують її особистісний потенціал, але й порушують просторово-часові параметри життєдіяльності, призводять до спотворення життєвого середовища, звуження часових перспектив, утруднюють самореалізацію особистості в цілому.

Отже, часовий фактор – невід'ємний елемент цілісного психічного складу людини, який має суттєвий вплив на її розвиток та регуляцію самосвідомості. Оскільки людина освоює часові параметри, в основному, в практичній діяльності, то час постає системотворчим фактором професійної діяльності людини, регулятором ефективного функціонування особистості в життєвому просторі-часі. Від уміння пристосовуватись до часу нерідко залежать працездатність і, навіть, здоров'я людини.

Ставлення людини до використання свого часу є найважливішим показником її життєвих установок, прагнень, усвідомлюваних та неусвідомлюваних потреб. Джерелом формування часових уявлень, а також необхідною умовою адекватності відображення швидкості та тривалості є трудова діяльність, зазначено у праці Д.Г.Елькіна [9].

Підвищення ефективності діяльності пов'язане з оптимальною часовою організацією. Професійна компетентність працівника оцінюється не тільки за його професійною, соціальною та методичною підготовленістю, але й за вмінням раціонально планувати та використовувати часові ресурси робочого дня, тижня тощо. Почуття часу виступає необхідною умовою успішної діяльності особистості.

Дії людини завжди виконується в теперішньому часі: дії, психічні процеси, які їх регулюють мають модальність теперішнього. Проте, щоб дотримуватись термінів виконання роботи, необхідно певним чином впорядкувати теперішній час: визначити певну послідовність виконання операцій, дій у часі, виробити необхідний темп діяльності, узгоджувати об'єктивні та суб'єктивні швидкості у просторово-часовому континуумі діяльності.

Щоб вчасно виконувати заняття чи справу, людина повинна певним чином побудувати свою діяльність – прискорити, реорганізувати чи уповільнити. Простір діяльності певним чином організується у часі особистістю. Для того, щоб аналізувати події, оцінювати швидкість своїх дій та їх відповідність назначеному терміну, необхідно володіти відчуттям часу, вміти адекватно сприймати параметри власної діяльності.

Оскільки людина освоює часові параметри, в основному, в практичній діяльності, актуальною у цьому відношенні є проблема часової організації професійної діяльності, зокрема, професійної адаптації.

Процес професійної адаптації привертає увагу багатьох науковців. Дослідження цієї проблематики є актуальним і зараз, в умовах соціальної нестабільності, загрози втрати роботи та необхідності адаптації до нових умов соціального та професійного середовища.

Адаптацію в широкому розумінні трактують як процес пристосування діяльності людини до змінюваних умов існування, як процес активної взаємодії особистості та середовища, активного пристосування до індивідуальних умов життєдіяльності.

Професійну адаптацію можна розглядати як процес становлення (у просторі та часі) і збереження динамічної рівноваги в системі “суб’єкт праці – професійне середовище”.

Адаптація індивіда до несприятливих впливів соціального та професійного середовища (гіпердинаміка, часові ліміти, швидкість, гамір, напружені міжособистісні стосунки, авторитарний стиль керівництва тощо) призводить не тільки до порушень

фізіологічних систем організму, але і до зміни його психічних станів, позначається на відповідних суб'єктивних стосунках особистості. Проте адаптація – процес, який протікає у часі, і тому всі зміни мають різні часові характеристики і пов'язані з певними часовими моментами, етапами обмежень чи підвищених вимог до інтенсивності професійної працездатності. Ймовірно, що адаптація, як і будь-який процес, має свою динаміку і протікає як розгорнутий процес розподілених у часі етапів професійного самовизначення у нових умовах діяльності.

У психолого-педагогічній літературі виокремлюють низку етапів професійної адаптації:

- первинна адаптація;
- період стабілізації;
- ймовірна дезадаптація;
- вторинна дезадаптація;
- вікове зниження адаптаційних можливостей.

Що стосується їх часових меж, то вони завжди є невизначеними і залежать від багатьох обставин. Якщо, наприклад, початком первинної адаптації можна вважати перший робочий день, то становлення готовності до діяльності, яка включає тривалий етап професійного самовизначення, формування мотивації, накопичення знань, розвиток професійно значущих якостей, – є тривалим періодом.

Адаптованість, тобто динамічна рівновага в системі “людина – середовище”, проявляється, перш за все, в ефективній діяльності, тобто такій, яка характеризується високою продуктивністю та якістю продукту, оптимальними енергетичними та нервово-психічними затратами, задоволеністю професіонала. Не менш важливим є і часовий критерій, коли діяльність та прийняття рішень відбувається в оптимальні строки. Отже, можна сформулювати основні критерії оцінки професійної адаптації в умовах професійної діяльності:

- успішність діяльності (виконання трудових завдань, успішна взаємодія з членами колективу, задоволеність діяльністю);
- здатність уникати загрозливих ситуацій (своєчасно усувати ситуації, які створюють загрозу трудовому процесу та особистій безпеці);
- здійснення діяльності без значних порушень для фізичного здоров'я;
- здійснення діяльності та прийняття рішень в оптимальних часових межах.

Деякі західні науковці виокремлюють як значимий фактор адаптації – життєвий успіх. Проте у вітчизняній науковій літературі даний факт не знайшов відображення. Ймовірно, в силу соціальних особливостей нашого суспільства, відчуження людини від сфери особистісного буття, особистісний успіх, життєвий успіх розчинився у виробничих успіхах, і багатьма дослідниками виокремлюється як провідний критерій професійної адаптації – “успішність діяльності”.

Адаптація пов’язується, в основному, з якістю оволодіння діяльністю, пристосуванням до змінюваних критеріїв та вимог предметного середовища. Крім виділених критеріїв оцінки професійної адаптації, дослідники виокремлюють певний рівень якості діяльності, тобто надійність, ефективність, різноплановість, гнучкість, темп роботи.

Надійність може виражатися у стабільності оптимального рівня працездатності, що означає економну трату сил та рівномірний їх розподіл у часі.

Гнучкість проявляється в здібності людини своєчасно змінювати стратегію чи спосіб дій відповідно до умов праці, які змінюються.

Різноплановість означає загальну кількість варіантів стратегій, прийомів та способів дій, їх раціональний розподіл у часі, сполучення часового ліміту діяльності з різноманітними, найбільш раціональними прийомами виконання діяльності.

Отже, майже всі критерії адаптованості в умовах професійної адаптації пов’язані з часом, мають певний часовий зміст та часові характеристики. Це дозволяє зробити висновок, що час є основним критерієм адаптації.

Що стосується дезадаптації, то вона також характеризується часовими параметрами і може виникати внаслідок короткочасних та сильних впливів середовища на людину чи під впливом менш інтенсивних, проте тривалих у часі несприятливих впливів. Дезадаптація проявляється в різних порушеннях діяльності, фізіологічні та психологічні ознаки якої відповідають ознакам стресу. В умовах життєвих криз, зокрема при втраті роботи, вона також має часову структуру, в якій можна виокремити послідовні фази дезорганізації особистості у широкому часовому діапазоні (від кількох тижнів до шести місяців).

Специфіка дезадаптації тісно пов’язана зі змінами в особистісній сфері, а в стресових ситуаціях спостерігаються зміни, в основному, у поведінкових реакціях.

Радикальна зміна соціального оточення та професійних вимог при заміні професії чи місця роботи має характер дезадаптивного

синдрому. Цей етап адаптації, її успішність та часові строки у більшості випадків залежать від трудового стажу, досвіду роботи, який співпадає чи не співпадає з новими вимогами, які і постають специфічними передумовами для успішного оволодіння нових задач певного типу діяльності.

Спеціалісти з досвідом краще і швидше проходять вторинну адаптацію, оскільки трудова діяльність будується на попередньому досвіді, навичках та вміннях спілкування в новому соціумі. Вони здатні передбачати та прогнозувати міжособистісні взаємодії в процесі праці та спілкування.

Фактори, які впливають на успішність адаптаційних процесів та їх тривалість, можна розподілити на дві групи: 1) суб'єктивні; 2) фактори середовища [3]. До суб'єктивних факторів можна зарахувати вік людини, стать, її фізіологічні та психологічні характеристики. До факторів середовища – умови праці, особливості соціального середовища, режим та характер діяльності.

Вплив вікових характеристик на успішність адаптації має двояку характеристику: з одного боку, адаптаційні можливості молодій людині вищі, ніж у людини похилого віку; проте з віком накопичується професійний досвід, створюється готовність до розвитку адаптаційних програм, а саме, механізмів антиципації.

Якщо суб'єктивні фактори і фактори середовища сприятливо збігаються, то процес адаптації протікає без особливих ускладнень, емоційного напруження та займає відносно короткий час у загальній структурі організації діяльності.

Якщо ці фактори є несумісними, антагоністичними за своїми вимогами до людини, процес адаптації має затяжний характер та дуже несприятливо позначається на потенційних можливостях особистості, блокує її адаптаційні програми.

Особистісні якості і характеристики також впливають на адаптацію. Це і рівень активності особистості, і показники емоційної стабільності, і комунікативного контролю, і показники екстраверсії / інтроверсії, що дозволяє певним чином спрогнозувати успішність чи неуспішність професійної адаптації, її тривалість та стійкість.

Особливе місце в структурі особистісних факторів, які спричиняють швидку професійну адаптацію, відводиться мотивації досягнень, успіху. Невисокий мотиваційно-смысловий потенціал людини зазвичай пов'язаний з відсутністю у неї позитивного ставлення до роботи. Це можна розглядати як певну спрямованість адаптації людини до психологічно збідненого

існування в соціумі. Ймовірно, існує й інший шлях, більш активний, діяльніший для суб'єкта – прагнути досягнень, успіхів у діяльності.

Діяльність – створення певного просторово-часового континууму, в якому особистість як суб'єкт пов'язує об'єктивно різні в часі й просторі об'єкти та явища, надає їм свою часову цілісність, циклічність, власні часові параметри та ритм. Проте теперішній час діяльності повинен бути певним чином організованим суб'єктом: робота повинна виконуватися у визначені строки, що вимагає послідовності та швидкості включення тих чи інших дій, темпу рухів, швидкості й періодичності зміни операцій в часі.

Особистісна здібність до організації часу виникає як інтеграл різномодальних часових можливостей психіки і перш за все – часової регуляції діяльності. Особистість як суб'єкт діяльності регулює час її здійснення, узгоджуючи з часом своїх психічних процесів (мислення, пам'яті), станів (сну, бадьорості, втоми, працездатності і т.д.), природою темпераменту, віком, з рівнем особистісних цілей та домагань. Особистість встановлює певну послідовність операцій у часі, проявляє здібність зосередити максимум зусиль, напруги у вирішальний момент діяльності [1].

Високий енергетичний потенціал значно залежить від вираженої структури мотивації досягнень. Це дуже важливо в діяльності, яка вимагає стабільності, швидкого входження у нові ситуації, освоєння навичок і професійних дій. Домінування мотивації досягнення успіху над мотивацією уникнення невдач сприяє швидкій та ефективній адаптації та успішній діяльності упродовж тривалого часу.

Список використаних джерел

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности. – М., 1999. – 224 с.
2. Абульханова К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни. – СПб., 2001. – 304 с.
3. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. – М., 1980. – 320 с.
4. Болотова А.К. Психология организации времени. – М., 2006. – 254 с.
5. Ковалёв В.И. Особенности личностной организации времени. – М., 1988. – 187 с.
6. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. – К., 2003. – 376 с.

7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 1999. – 720 с.
8. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М., 1952. – 125 с.
9. Элькин Д.Г. Восприятие времени. М., 1962. – 311 с.
10. Цуканов Б.И. Время в психике человека. – О., 2000. – 220 с.

It is analyzed the role of time factor in the time's adaptation process. It is differentiated some criterions of professional adaptation in activity's conditions.

Key words: professional adaptation, time factor, professional activity, personality.

Отримано: 18.12.2009

УДК 159.9.:37.015.3

І.В. Коваль

До питання підвищення ефективності навчання іноземної мови студентів вищого навчального закладу

Проблема навчання іноземної мови залишається невирішеною та актуальною. Одним із важливих залишається питання про детермінанти навчального процесу та про “практичне” їх використання для керування підвищенням якості навчання. Головними внутрішніми детермінантами успішності були і є загальні здібності, рівень активності та позитивна мотивація.

Ключові слова: оволодіння іноземною мовою, особистісне зростання, детермінація, фактори успішності, позитивна мотивація.

Проблема обучения иностранному языку остаётся нерешенной и актуальной. Одним из важных вопросов остаётся вопрос о детерминантах учебного процесса и о “практическом” их использовании в руководстве повышением качества обучения. Главными внутренними детерминантами успеваемости были и есть общие способности, уровень активности и положительная мотивация.

Ключевые слова: о владение иностранным языком, личностный рост, детерминация, факторы успешности, положительная мотивация.

На вирішення питання підвищення ефективності навчання як у середній, так і у вищій школі спрямовані зусилля багатьох дослідників.

Одним із важливих залишається питання про детермінанти навчального процесу та про “практичне” їх використання для керування підвищенням якості навчання, що давно вже розуміється не просто як набуття знань, умінь та навичок, а як процес психічного розвитку дітей (і дорослих) у напрямку якнайширшого розгортання їхніх потенцій щодо активного дослідження й перетворення оточуючого світу, формування в ідеалі активно-перетворюючої життєвої позиції, виховання їх не просто як носіїв, а як творців нових знань, цінностей, відносин.

У широковідомих дослідженнях як фактори внутрішньої детермінації вивчалися навчальні здібності, научуваність, рівень і можливості розвитку як окремих пізнавальних процесів, так і розумових здібностей “в цілому”, рівень (та можливості) розвитку пізнавальних інтересів, навчальної мотивації, комунікативних, емоційних і моральних якостей, здатність сформувати адекватний стиль навчальної діяльності та стиль саморегуляції. Більшість дослідників прагне зреалізувати системний або комплексний підхід до визначення головних факторів, що сприяють успішності навчання у вищезгаданому “високому” розумінні (тобто успішне навчання – це таке, в результаті якого формується активна, розумна, зріла особистість, що спрямована на подальшу самоосвіту і перетворення світу).

Наприклад, В.О.Крутецький вирізняє такий “ансамбль властивостей”, тобто внутрішніх якостей, які визначають успішність навчальної діяльності: активне позитивне ставлення до виконуваної діяльності; такі характерні риси, як працелюбність, настирливість, організованість, самостійність та ін.; сприятливий психічний стан, фонд знань, емінь та навичок у відповідній царині, спеціальні здібності [1, с.363]. З.І.Калмикова [2, с.248] розглядає научуваність, тобто здатність до навчання, як комплексний показник внутрішніх умов такої успішності.

Проте можна виокремити ще один фактор, точніше групу факторів, які впливають на перебіг та результат навчання. Таким фактором є більша або менша специфіка самого предмета навчання. Зокрема, блискучі роботи, здійснені під керівництвом В.В.Давидова, Д.Б.Ельконіна та В.В.Репкіна, що показали величезні як власне навчальні, так і виховні можливості такої “очевидної” речі, як характер (тобто перш за все інформація та способи її викладу) змісту навчальної дисципліни, були започатковані на аналітичних

дисциплінах, якими є математика і англійська мова [3, с.56; 4, с.240; 5, с.216].

Специфіка загальних дисциплін полягає в тому, що позитивні знання, які набула наука, яка потім “перекладається” у навчальний предмет, є дедуктивними, тобто багато конкретної інформації можна одержати вивідним, дедуктивним шляхом. Вони підлягають аналізу в тому плані, що їх можна вибудувати як досить детальну аналітичну схему, своєрідний графік від найзагальніших посилок до дуже конкретних і навіть одиничних фактів. Дослідження послідовників В.В.Давидова, Д.Б.Ельконіна та В.В.Репкіна в принципі підтвердили це. Справді, якщо предмет науки хімії добре піддається реконструюванню згідно концепції навчальної діяльності в науково-теоретичному плані [3, с.5-6], то індуктивні науки, якими є літературознавство, історія, географія та деякі інші, “чинять” дуже сильний опір такому переструктуруванню, оскільки вони майже наскрізь складаються з подій, фактів та явищ, що їм дуже важко знайти якусь закономірність, а тим більше строгу дедуктивність.

Тобто специфіка предмета викладання надає певної своєрідності процесу навчання. Звичайно, головними внутрішніми детермінантами успішності були і залишаються загальні здібності, рівень активності та позитивна мотивація. Але різні предмети специфічні в тому, що успішність “засвоєння” різних дисциплін залежить від загальних сприяючих факторів, але й від специфічних властивостей як викладача, так і учнів. І навпаки, вивчення, засвоєння різноманітних предметів своїм результатом має розвиток як різних психічних процесів, різних здатностей і здібностей, так само й різних індивідуально-психологічних якостей, що традиційно здібностями не вважаються (емоційність, комунікативність, коперативність, моральні риси та інші).

З точки зору специфічності іноземна мова є принципово відмінною від будь-яких інших навчальних дисциплін. Першою і найбільшою відзнакою іноземної мови є безмежність, “безрозмірність” [6, с.123], тобто відсутність чітких меж і показників оволодіння. Учень (не має значення, дитина це чи дорослий) повинен знати “все”, і випадіння, незасвоєність якоїсь “теми” завжди має значення незамінної втрати. Крім того, що така “рівномірність” знань необхідна щодо мови взагалі, а іноземної мови зокрема, в принципі неможливо сказати, що означає знати (“все”). В цьому плані іноземна мова як навчальний предмет “безмежна”, вивчити у власному розумінні слова її не можна в принципі.

Другою важливою відзнакою вивчення мови і зокрема іноземної, є те, що засвоєння мови не дає знань про оточуючий предметний світ. Навпаки, мова дає знання про символи оточуючого світу і правила користування цими символами. Вивчення іноземної мови, за глибоким висловлюванням Л.С.Виготського, це символізація, символічна діяльність другого порядку [7, с.128]. Мова, а особливо іноземна, є знанням про можливості і правила формування та формулювання думок щодо оточуючої реальності, вона в цьому плані “безпредметна”, а “безпредметний” навальній дисципліні вчити важко [8, с.21]. Третій момент специфічності вивчення іноземної мови полягає у складності переходу від одного символічного коду (однієї мови) на інший. Ще Б.В.Беляєв [9, с.207] переконливо довів, що мислення рідною мовою суттєво відрізняється від мислення на іноземній мові, і не лише тому, що зміст однієї і тієї ж думки оформлюється за допомогою різних виразних засобів, а й тому, що самі мисленнєві операції, що їх вимагають різні мови, є також різними. Тобто при переході з однієї мови на іншу відбувається перехід не просто на інший тезаурус, інші “слова” – це перехід від однієї системи мислення до іншої системи мислення. Засвоєння мови – це “перетворення її з предметної форми у форму діяльності”.

Перехід на мислення та спілкування іноземною мовою означає не лише послідовне “заміщення” елементів рідної мови на елементи іноземної; мислення та спілкування іноземною мовою знаменує складну перебудову всієї структури формування думки й структури діяльності спілкування, які склалися на рідній мові. Тому початок переходу на мислення іноземною мовою супроводжується етапом певного порушення раніше досягнутої адекватності рівноваги між “планом мислення і планом вираження”, гальмування відповідної діяльності, що зовні виражається в уповільненні темпу діяльності, затримках аж до можливого її блокування. В цей час при “хорошому навчанні” (термін Л.С.Виготського) відбувається процес зменшення участі рідного внутрішнього мовлення на користь збільшення й автономізації іноземного внутрішнього мовлення, а також зменшення питомої ваги власне перекладу на користь породження думки. Проте у навчанні іноземної мови спостерігається одна риса, яка все-таки єднає оволодіння іноземною мовою з оволодінням рідною. Це те, що початкове вивчення мови, а саме – породження висловлювання, набуває самостійного значення, воно важливе “як таке” [4, с.219].

Нарешті, особливістю вивчення іноземної мови є те, що оволодіння будь-яким іншим предметом означає головним чином

набуття певних знань, в той час як для опанування мови величезне значення мають і знання “самі по собі”, і формування та тренування певних навичок аудіювання (слухання) та мовлення (“говоріння”), відпрацювання, “тренування” певних сталих прийомів “перекладання”, перенесення граматичних конструкцій однієї мови в іншу.

Оскільки породження (придумування) висловлювання та його реалізація забезпечуються різними механізмами, здатність правильно оформляти (“демонструвати”) зміст висловлювання має формуватися в ході навчання цілеспрямовано. Внутрішній, смисловий, семантичний бік мовлення і зовнішній, озвучений, фазичний бік мовлення хоча й утворюють справжню єдність, але мають кожен свої закони руху [11, с.269]. Саме тому якщо при оволодінні рідною мовою дії забезпечення акту вимови, артикуляції “непомітно” автоматизуються в результаті нескінченного повторення звукових комплексів, що здійснюється до того ж у відповідному мовленнєвому середовищі, то у випадку іноземної мови ці вміння та навички слід відпрацьовувати окремо та цілеспрямовано.

Цим обумовлюється складність як теоретико-психологічного дослідження процесу оволодіння іноземною мовою, так і трудність практичного педагогічного керування даним процесом.

Вивчення іноземної мови – ні що інше, як набуття здатності до “перемикання” мислення з однієї мови на іншу. Так зване мислення іноземною мовою, досягнення якого вважається ідеалом навчання іноземної мови, є ні що інше, як безпосереднє включення внутрішнього мовлення в механізм породження іноземного мовлення [12, с.2-19]. З цього випливає, що справжнім критерієм рівня володіння іноземною мовою є редукція (в ідеалі – до повного зникнення) участі рідної внутрішньої мови у породженні висловлювання: за так званого “перекладного” знання іншої мови (доречніше, елементів іншої мови), володіння нею супроводжується внутрішнім мовленням (“думанням”) рідною мовою, “частково перекладний” рівень знаменується появою внутрішньої іноземної мови, яка, проте, не досягла автономності. Тобто, коли рідне внутрішнє мовлення ще утворює суперсистему відносно системи внутрішнього іноземного мовлення, а тому гальмує останнє. І, нарешті, рівень вже неусвідомлюваного щодо форми виразу (тобто вже автоматизованого) спонтанного “слововиявлення”, мовлення [14, с.176]. Щоправда, проблема діагностики полягає у неможливості безпосереднього об’єктивування цього критерію; чи не єдиним достовірним об’єктивним показником такої спонтанності

є швидкість переходу мовлення з однієї мови на іншу і суб'єктивна легкість такого переходу.

З цього випливає також, що відпрацювання навичок слухання, артикулювання, інтонування, письма обов'язково має передувати осмисленню власне змісту мовного матеріалу, оскільки внутрішнє мовлення рідною мовою залишається більш сильним і не “пропускає” іншомовне.

Процес оволодіння іноземною мовою з огляду на вищесказане можна представити як такий, що складається з двох великих блоків (частин), які невідчужувані один від одного, але кожен з яких, у свою чергу, має певну структуру: процес розуміння (усного і письмового тексту) та процес породження висловлювання (усного і письмового тексту). Сам процес розуміння інтерпретується як особливий мисленнєвий процес, що здійснюється на основі двомовності.

Процес розуміння являє собою можливо найскладніший з психологічних процесів, у який органічними складовими входять антиципація, вірогіднісне прогнозування, специфічна прогностична здатність, логічне мислення, здатність до семантичного переструктурування та ін. У цьому зв'язку я вважаю за потрібне зазначити свою незгоду з трактовкою розуміння І.О.Зимньою: вона вважає читання і слухання рецептивними видами мовленнєвої діяльності на відміну від продуктивних говоріння та письма [13, с.160]. Очевидно, у неї йдеться про те, що основним спостережуваним процесом читання та слухання є рецепція, тобто сприйняття, а результатом продуктивних видів є видимий, об'єктивований, текст. Я сподіваюся, що лише тому, тобто, щоби “розокремити” ці види діяльності, їх було названо рецептивними та продуктивними.

Бо насправді читання, так само як і слухання, є також продуктивними процесами. Сама І.О.Зимня пише, що внутрішнім результатом читання та слухання є розуміння (або нерозуміння). Звичайно, вона говорить про розуміння як момент завершеності процесу, рівень його прояву (“розуміння – нерозуміння”). Сам же процес розуміння є, безперечно, процесом продуктивним. Його результат є також текст, правда, своєрідно, організований. Він організований “погано” і “не за правилами” побудови тексту, тобто не розгорнутий в систему послідовного логічного лінійного викладу. Внутрішній текст як продукт розуміння повинен смислових конгломератів і “внутрішніх недоведеностей”, повторів, переривів і т.д.

У залежності від міри вираженості цих та інших ознак розуміння може здійснюватися на різних рівнях, починаючи від

“простого називання”, коли процес розуміння будується на мінімумі знань, на рівні “входження в текст”, поступовій специфікації значень слів, виявлення контекстового значення аж до об’єднання значень слів у загальний, спільний смисл, “сплав значень”, завдяки якому і досягається результат, тобто “зрозуміння”. Можна додати, що вищим рівнем розуміння слід вважати побудову нового контексту і нового контекстового значення.

У залежності від швидкості, глибини та міри осягнення логічних відношень у тексті, прихованого смислу, контексту й інших параметрів, вирізняється і різна кількість рівнів розуміння. Порівняв “розшарування” розуміння означає дослідження розуміння як процесу проникнення в глибину предмета, що передбачає зміну від дифузного, неточного, неясного – до повного, деталізованого, структурованого, до з’ясування підтексту.

На особливу увагу заслуговує теорія рівнів О.О.Смірнова. В основу вирізнення рівнів він кладе такі критерії, як глибина і чіткість процесу розуміння [15, с.187]. Можна вибудувати одну класифікацію рівнів за параметром глибини, і іншу – за параметром чіткості. Важливо, що за ознаку береться не просування “від слова до слова”, а міра розуміння основної думки, основного змісту всього (наданого) тексту. Це рівною мірою стосується і читання, і слухання, оскільки розуміння як акт діяльності свідомості, його фази є спільним для усіх видів мовленнєвої діяльності. Відтак перший рівень характеризується з’ясуванням лише того, “про що” йдеться, тобто основної теми – це найзагальніший і найбільш поверховий рівень розуміння. Другий рівень – це з’ясування не лише, “про що”, але й “що саме” власне йдеться, тобто встановлення основних значеннєво-сміслових відношень тексту. Третій рівень – це проникнення в саму суть висловлювання, яке можливе на основі знання теми; це розкриття того, “як, якими засобами” розкривається основний зміст. І четвертий рівень – характеризується розумінням того, “навіщо” говорилося те, що говорилося. Ця концепція цікава не лише тим, що дає можливість для диференційованого дослідження мікроструктури процесу розуміння з позицій діяльнісного підходу, але й будь-кому зрозуміти, на якому, власне, рівні розуміння він перебуває.

Це важливо також і тому, зокрема, що у більшості зарубіжних концепцій розуміння акцент робиться на операційних або якісних, але практично завжди на взятих абстрактно характеристиках психічних процесів. Наприклад, це рівні буквального розуміння, інтерпретації, мнемічного, критичного та креативного розуміння, розуміння інференцій (прихованого смислу).

Розглядаючи процес розуміння, не слід випускати з поля зору те, що ця складна мисленнєва діяльність виконує і власне пізнавальну, але і комунікативну функцію; “розуміння” це діяльність, за допомогою якої здійснюється акт спілкування” [16, с.18]. Так, З.І.Кличникова пропонує таке визначення розуміння (в контексті діяльності особистості): це з’ясування а) зв’язків і відношень об’єктів (явищ), про які говориться у повідомленні, до об’єктів та явищам реальної дійсності: б) зв’язків та відносин, що існують між об’єктами та явищами, які описуються у повідомленні; в) ставлень, які виникають до них у того, хто говорить чи пише; г) ставлення повідомлюваного та його автора до реципієнта [17, с.224].

Це виводить проблематику мовленнєвої діяльності на питання про взаємодії між людьми, що встановлюються в ході спілкування через посередництво текстів: розуміння тексту означає насправді розуміння іншої людини через текст. Розуміння може відбутися, якщо відправник та одержувач формують і формулюють спільну систему смислів, які, у свою чергу, відображають певний комунікативний намір. Як пише Г.Л.Чістякова, текст створюється як певне повідомлення про предмети та явища дійсності, що відображає ставлення до них того, хто говорить, і розрахованого на “справлення” певного впливу на отримуючого це повідомлення.

При такому підході розуміння тексту слід розглядати не просто як вичерпування смислу, а як відтворення смислового змісту, що був вкладений автором, тобто розуміння – це фактично створення нового тексту, але тексту, визначеного авторськими позиціями. Для цього реципієнтові потрібно послуговуватися діями й способами конструювання змісту, аналогічними до авторських. Що ж до відправника, то він має створити такий текст, який би “нав’язував” читачеві авторські смисли, авторське бачення дійсності [16, с.21]. Великий внесок у розуміння процесів оволодіння іноземною мовою як опанування іншомовною діяльністю зробила І.О.Зимняя. Теорія мовленнєвої діяльності І.О.Зимньої [18, с.34-46] є варіантом вдалого синтезу різних теоретико-методологічних положень, і водночас являє собою хороший приклад вдалої методологізації. Її теорія філософськи-методологічно ґрунтується на діяльнісному принципі, лінгвістично – на кращих ідеях В.Гумбольдта, Ф.де Соссюра, Л.В.Щерби, психологічно – на поглядах Л.С.Виготського та С.Л.Рубінштейна щодо розвитку мови і на теорії діяльності О.М.Леонтьєва. Обґрунтована, чітка і детальна структура всієї концепції, яка на сьогодні є найбільш розробленою теорією, дозволяє застосовувати її як у дослідницьких

цілях, так і для практичного використання. Прикладна цінність даного підходу обумовлюється тим, що він відкриває можливості формування і вдосконалення іншомовних здібностей через цілеспрямований розвиток у наuczуваних конкретних мовленнєвих механізмів, що забезпечують легкість і високий темп засвоєння іноземної мови.

Список використаних джерел

1. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников – М.: Просвещение, 1976. – 303 с.
2. Калмыкова З.И. Проблемы диагностики умственного развития учащихся – М.: Педагогика, 1975. – 248 с.
3. Давыдов В.В. Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности // Психологический журнал. – 1998. – №6. – С.5-17.
4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. –240 с.
5. Формирование учебной деятельности школьников / Под.ред. В.В.Давыдова, И.Ломпшера, А.К. Марковой. – М.: Педагогика, 1982. – 216 с.
6. Зимняя И.А. Психология перевода: Учебное пособие. / Сост И.А.Зимняя, В.И.Ермолович. – М.: Просвещение, 1981. – 123 с.
7. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974. – 428 с.
8. Меркулова И.В. Изучение иностранного языка и адаптация студентов в вузе: Автореф. дисс... канд.психол.наук.: 19.00.07 / НИИ ОПП- М., 1988. – 28 с.
9. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения устной речи на иностранном языке. – М.:Просвещение, 1965. – 227 с.
10. Алхазисвили А.А. Теория и практика обучения устной речи на иностранном языке. – Тбилиси: Мецнисреба, 1984. – 218 с.
11. Выготский Л.С. Мышление и речь. Собрание сочинений: В 6-ти т. – Т.2. – М.: Педагогика, 1982. – С.5-361.
12. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
13. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
14. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Изд-во Моск.ун-та, 1986. – 176 с.

15. Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти. – М.: Просвещение, 1966. – 187 с.
16. Харьковская Н.Н. Психологические характеристики процесса понимания текста в зависимости от условий экспликации его предметно-смыслового содержания (на материале иноязычной научно-технической литературы): Автореф. дисс... канд. псих. наук : 19.00.07/ НИИ. – М., 1989. – 21 с.
17. Клычникова З.И. Психология обучения чтению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1973. – 224 с.
18. Зимняя И.А. Индивидуально-психологические факторы и успешность научения речи на иностранном языке // Иностранные языки в школе. – 1970. – №1. – с.34-46.

The problem of foreign language training is considered to be unsettled and and urgent. One of the most important tasks in this field is the problem of studying process determinants and their “practical” use for directing the improvement of training quality. The main inherent determinants of studying results are general abilities, the level of activity and positive motivation.

Key words: mastering of foreign language, personality growth, determination, determinants of studying results, positive motivation.

Отримано: 31.11.2009

УДК 37.015.3

О.М. Кокун

Психологічні особливості професійного становлення вчителів

У статті викладено результати теоретичних та емпіричних досліджень автора щодо психологічних особливостей професійного становлення вчителів.

Ключові слова: професійне становлення, вчителі, педагогічна діяльність.

В статті изложены результаты теоретических и эмпирических исследований автора в области психологических особенностей профессионального становления учителей.

Ключевые слова: профессиональное становление, учителя, педагогическая деятельность.

Постановка загальної проблеми. Одним із найбільш актуальних завдань сучасної психологічної науки можна вважати сприяння професійному становленню фахівців різних професій, яке має бути спрямоване на оптимізацію цього процесу, забезпечення найповнішого особистісного розвитку та особистісної самореалізації кожної людини в певній професії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливо важливим надання психологічної допомоги фахівцю в професійному становленні є для професій, які мають виняткове суспільне значення. Саме до таких професій належить професія вчителя [5], [8], [9], яка до того ж відрізняється складністю, стресогенністю та значними психофізіологічними витратами [12], [14].

Під професійним становленням фахівця, загалом, розуміють процес прогресивної зміни його особистості внаслідок соціальних впливів, професійної діяльності і власної активності, спрямованої на самоудосконалення і самоздійснення. Професійне становлення – це формування професійної спрямованості, компетентності, соціально значущих та професійно важливих якостей і їх інтеграція, готовність до постійного професійного зростання, пошук оптимальних прийомів якісного і творчого виконання діяльності у відповідності до індивідуально-психологічних особливостей людини [6].

Сприяння професійному становленню має засновуватись на врахуванні науково обґрунтованих даних щодо його наявних психологічних особливостей. Саме тому **дану статтю** ми присвятимо викладенню результатів наших теоретичних та емпіричних досліджень щодо психологічних особливостей професійного становлення вчителів.

Результати теоретичних та емпіричних досліджень

Аналіз загальних вимог та особливостей педагогічної діяльності.

Для того, щоб бути затребуваним, привабливим і ефективним, як справедливо зазначив І.В. Табачек, вчитель має відповідати потребам практики, вимогам часу, тим перспективам, що окреслюються в процесі суспільної трансформації. Життя висуває перед учителем низку вимог, які визначають основні напрями формування та розвитку особистісних характеристик сучасного вчителя. Серед них, зокрема, слід виділити: а) поглиблення і розширення наукового світогляду вчителя; б) підвищення загальної культури особистості вчителя – політичної, моральної,

естетичної; в) постійне оновлення наукових знань, раціональної складової особистості вчителя; г) кристалізація вольових якостей вчителя; д) підвищення педагогічної майстерності; ж) поглиблення органічного зв'язку вчителя з життям, соціальною практикою; з) утвердження активної життєвої позиції вчителя [13].

Аналіз низки наукових робіт [9], [12] свідчить, що професійні вимоги, які ставляться до особистості вчителя, в узагальненому вигляді передбачають наявність:

- високого рівня професійної підготовки (педагогічних знань та вмінь);
- високого рівня моральних якостей, соціального інтелекту і соціальної компетенції, схильності до громадської діяльності;
- високого рівня мотивації до педагогічної діяльності;
- педагогічної спрямованості особистості: любові до дітей, психологічної готовності до педагогічної праці, психолого-педагогічної культури;
- розвинутих провідних пізнавальних якостей учителя: психологічної і педагогічної спостережливості, здатності довільно концентрувати й розподіляти увагу, творчої спрямованості уяви, логічності мислення, гнучкості розуму, здатності доводити, почуття нового, професійної рефлексії, культури мови, багатства її словникового складу;
- педагогічної вираженості емоційно-вольової сфери: виразності та яскравості почуттів, “сердечності” розуму, здатності свідомо керувати своїми емоціями, регулювати свої дії і поведінку, самовладання, терплячості, самостійності, рішучості, організованості й дисциплінованості, розумної наполегливості, вимогливості;
- певних нейродинамічних і характерологічних властивостей: сили, врівноваженості, рухомості нервово-психічних процесів, контактності, розсудливості, педагогічного оптимізму, гуманності, об'єктивності в оцінці учнів і самооцінці.

Специфіка педагогічної діяльності, з одного боку, зумовлена її загальними особливостями та вимогами, а з іншого – впливом соціально-економічних умов нинішнього етапу розвитку нашого суспільства [8]. Праця вчителя відзначається такими особливостями, як складність, динамічність, багатоаспектність, поліфункціональність і творча спрямованість; в її структурі виділяють три основні ділянки: конструктивну, організаційну і комунікативну [12].

Сутність педагогічної діяльності полягає у неперервному процесі розв'язання вчителем нескінченного ряду педагогічних завдань, спрямованих на досягнення загальної мети – формування особистості учня, його світогляду, переконань, свідомості, поведінки [9].

Загальновідомо, що педагогічна діяльність характеризується високими емоційними навантаженнями, регулярною перевтомою, постійними стресовими ситуаціями. Її відносять до найбільш емоційно напружених видів праці [5], [14]. На думку деяких дослідників, за ступенем напруженості навантаження вчителя є в середньому більшим, ніж у менеджерів і банкірів, генеральних директорів та президентів асоціацій (саме тих, хто безпосередньо працює з людьми). Праця шкільного вчителя зумовлює подвійне навантаження – і професійно-педагогічне, і управлінське, а це потребує від нього не тільки інтелектуальних, але й величезних емоційних та фізичних витрат. До того ж учителі – це, як правило, жінки, і до вказаного необхідно ще додати й обов'язки матері, дружини, хазяйки дому [5].

Негативні для професійного становлення вчителів явища

Вчителі як професійна група відрізняються дуже низькими показниками фізичного й психічного здоров'я. Причому ці показники знижуються водночас із збільшенням стажу роботи в школі. Наслідком згаданої вище підвищеної стресогенності педагогічної діяльності, за даними різних дослідників, у багатьох учителів стає підвищення тривожності, фрустрованості, дратівливості, втоми, часті головні болі, виникнення безсоння, “синдром емоційного вигорання”. Значна частина вчителів (у відсотковому відношенні) страждає хворобами стресу – численними соматичними і нервово-психічними хворобами [5], [8].

Багато вчителів зазнають інтелектуальних, емоційно-вольових, особистісно-професійних та інших психологічних труднощів, наявність яких зумовлює відставання практики їх професійної діяльності від нових вимог. Також негативно на діяльності учителів позначаються конфлікти, що постійно виникають у педагогічному процесі: між учителями, вчителями та учнями, вчителями та адміністрацією навчального закладу [12]. Дослідники відзначають велике поширення у вчителів таких негативних явищ, як соціальна дезорієнтація та дезадаптація, що зумовлено низьким матеріальним забезпеченням, побутовими труднощами, невизначеністю та повсякденною рутиною [8].

Проте, найбільш негативними для професійного становлення вчителів явищами, безумовно, є різноманітні професійні деформації та синдром “професійного (чи емоційного) вигорання”.

Професійна деформація вчителя виявляється у вигляді намагання маніпулювати людьми, властолюбності, авторитарності, ригідності, некритичності і справляє негативний вплив на професійну діяльність педагога.

Найбільш поширеними професійними деформаціями педагога, за Е.Ф. Зеєром, є: 1) агресія педагогічна; 2) авторитарність; 3) демонстративність; 4) дидактичність; 4) догматизм педагогічний; 5) домінантність; 6) індіферентність педагогічна; 7) консерватизм педагогічний; 8) рольовий експансіонізм; 9) соціальне лицемірство; 10) поведінковий трансфер [6].

Також ще, близько до вищенаведеного, називають такі деформації: спрощений підхід до проблем, категоричність суджень, повчальна манера спілкування, намагання все зводити до простих схем, узагальненість у сприйнятті людей, зниження почуття гумору [10].

В дослідженнях М.В. Борисової було встановлено, що емоційне вигорання в педагогів зумовлюється, насамперед, такими індивідуально-особистісними особливостями, як розузгодження у емоційно-вольовій сфері (неможливість реалізації у професійній діяльності життєвих смислоутворюючих цінностей і значущих особистісних властивостей, типів поведінки і бажаного способу дій) та високий рівень нейротизму. Ці особливості є системними детермінантами виникнення і розвитку емоційного вигорання в педагогів, серед яких: невміння контролювати емоційний стан, нерозвинутість навичок моделювання значущих для досягнення цілі умов, програмування своїх дій, недостатня гнучкість саморегуляції. Також до таких чинників належать: незадоволеність стосунками у колективі, рівнем автономності у діяльності, стимулюванням праці, перспективами професійного зростання і характером включення в управління [1].

В роботі Т.В. Зайчикової детермінанти синдрому “професійного вигорання” було більш структуровано. Показано, що значне поширення серед педагогів даного синдрому зумовлюється специфікою професійної педагогічної діяльності (відповідальність за розвиток підростаючого покоління, активна міжособистісна взаємодія, підвищена емоційна напруженість, недостатня соціальна оцінка тощо). Автором побудовано *модель детермінант виникнення синдрому “професійного вигорання” у вчителів*, яка включає: 1) соціально-економічні детермінанти (економічна нестабільність; складні політичні процеси; інтенсифікація професійної діяльності; соціальний статус професії; рівень соціального захисту; рівень оплати праці в даній галузі тощо);

2) соціально-психологічні детермінанти (бажання працювати в обраній організації чи сфері діяльності; ставлення співробітника до взаємин у колективі; фактори ефективності праці; мотиви праці; конфліктність колективу; задоволеність життєдіяльністю колективу тощо); 3) індивідуально-психологічні детермінанти (особистісні: рівень тривожності, агресивності, фрустрованості, ригідності, рівень суб'єктивного контролю тощо; соціально-демографічні та професійні: вік, стать, стаж професійної діяльності, сімейний статус тощо) [4].

Особливості різних етапів професійного становлення вчителів

Як показали наші попередні дослідження [11], розвідки, які були здійснені С.В. Яремчук [15] та ін. авторами, на етапі професійної підготовки майбутніх вчителів існують певні негативні тенденції. Вони, насамперед, стосуються особливостей формування мотиваційної та інформаційної готовності студентів до педагогічної діяльності.

У майбутніх вчителів зафіксовано відсутність яскраво вираженої спрямованості на педагогічну професію [15]. Й у наших дослідженнях, тільки 14% студентів впевнені, що вони будуть працювати вчителем. Ще 25% вказують, що “напевно будуть” (разом – 39%). “Ще не вирішили” – 31%. І цілих 30% студентів, опановуючи педагогічну професію, зазначають, що вони за нею працювати “не будуть” чи “скоріш не будуть”. Це є дуже тривожною тенденцією, оскільки не може йти мови про набуття готовності до професії, коли людина, що її опановує, не збирається після закінчення навчання за нею працювати чи не впевнена в цьому. А кількість таких студентів склала майже дві третини [11].

Основними складовими наступного етапу професійного становлення вчителів (етапу професійної адаптації) є такі: дидактична адаптація, адаптація до виховної роботи з учнями, психофізіологічна адаптація, адаптація до педагогічного колективу школи. Адаптація молодих учителів до професійної діяльності відзначається такими особливостями:

а) включенням у нову систему діяльності, що характеризується принциповими відмінностями від попереднього періоду життя. Виникненням необхідності оволодіння новим алгоритмом дій, який до того ж відрізняється принципово іншою спрямованістю. Принципово змінюються організаційні характеристики, зокрема: змінюється робоче навантаження, істотно розширюється спектр дій, збільшується кількість параметрів, які утримуються у сфері актуальної свідомості, змінюється система контролю над діяльністю;

б) включенням у нову систему соціальних відносин, що насамперед супроводжується зміною рольової позиції. Особливості цієї позиції полягають у: зміні референтної групи; здійсненні взаємодій у різних “площинах”, у кожній з яких молодий учитель часто вимушений грати різні соціальні ролі;

в) звиканням до нового середовища, що потребує іншого життєвого ритму [12].

У вчителів-початківців у перший рік роботи часто спостерігається різке падіння самооцінки, що супроводжується стійким зниженням упевненості в собі, низькою задоволеністю працею, зниженням мотивації до професійної діяльності і навіть відмовою від неї. Саме молоді вчителі часто виявляються неготовими до конструктивного вирішення шкільних конфліктів [10].

І.Ю. Зубковою було встановлено, що молодого вчителя здебільшого характеризує гуманістично-ділова орієнтація, здатність відстоювати свою думку, якщо це важливо для досягнення загальної мети. Він орієнтується на спільну діяльність, хоча уникає виконання конкретних завдань, конформний. Більше всього молоді педагоги цінують моральні, інтелектуальні та комунікативні якості. Молоді респонденти за результатами визначення популярності соціальних ролей віддали пріоритет сімейно-етичним ролям, тісним родинним та дружнім стосункам. Досвідченим вчителям притаманна орієнтація, передусім, на свій предмет. Вони відходять від спільної діяльності в підколективі і орієнтуються на індивідуальну роботу, а в професійній кар’єрі мають орієнтацію на кон’юктуру або схильні до ретроорієнтації [7].

Одним із найбільш вагомих дезадаптаційних факторів, що несприятливо позначаються на професійному становленні вчителів, безперечно, є незадовільне матеріальне забезпечення [8]. Для вчителів характерний порівняно підвищений рівень соціальної фрустрованості та тривожності. До найбільш фрустраційних факторів належать (в порядку зменшення): матеріальний стан, сфера медичного обслуговування, становище в суспільстві (державі), можливість проводити відпустку, житлово-побутові умови, сфера послуг і побутового обслуговування, можливість вибору місця роботи, проведення дозвілля, власне становище в суспільстві; найменш фрустраційними факторами є: взаємини з учнями, друзями і найбільшчими знайомими, колегами, адміністрацією, дітьми і батьками, зміст роботи в цілому.

Також нашими попередніми дослідженнями було встановлено, що:

- у вчителів із віком погіршується самооцінка самопочуття та працездатності, зростає кількість ознак втоми, які більше пов'язані із станом здоров'я, – погіршення самопочуття та зниження працездатності, і зменшується кількість ознак втоми, що пов'язані з професійним рівнем та професійною адаптованістю, – погіршення уваги, підвищення дратівливості, нестійкість настрою та байдужість до роботи;
- зі збільшенням віку в учителів неухильно зростає кількість захворювань опорно-рухової, серцево-судинної та нервової систем, погіршується зір;
- з віком у вчителів знижується показник життєвої задоволеності і, натомість, зростають показники, що характеризують професійну сферу – зацікавленість у роботі (мотивація), задоволеність від неї, професійний рівень; для молодих учителів більш фрустраційними є фактори, які безпосередньо пов'язані з професійною діяльністю, а для досвідчених – соціально-економічні фактори;
- у молодшого покоління вчителів наявні більші адаптаційні можливості в соціально-психологічному і психофізіологічному аспектах, а у старшого – в професійному.

Практичні підходи та заходи щодо сприяння професійному становленню вчителів

Зважаючи на підвищену стресогенність педагогічної діяльності, збереження здоров'я вчителів, захист їх від стресів, профілактику виникнення у них негативних емоційних станів, забезпечення їх професійного довголіття, науковці відносять до найбільш пріоритетних завдань [5], [7], [12].

Із робіт у даному напрямку можна виділити дослідження: А.М. Веремчук, спрямовані на розвиток професійної рефлексії вчителів ще під час їхньої професійної підготовки [2]; Н.Р. Вітюк, спрямовані на конфліктологічну підготовку майбутніх педагогів [3]; І.Ю. Зубкової, спрямовані на цілеспрямоване формування цілісного Я-образу вчителя-професіонала та підвищення ефективності його педагогічної діяльності [7]; Т.В. Зайчикової, спрямовані на профілактику та подолання синдрому “професійного вигорання” у вчителів [4].

У наших попередніх дослідженнях [8] було визначено такі основні напрями (завдання) роботи, спрямовані на оптимізацію адаптаційних можливостей вчителів:

- підвищення у вчителів зацікавленості в роботі (мотивації) та задоволеності від неї;

- стимулювання вчителів до підвищення професійного рівня;
- сприяння встановленню добрих стосунків між учителями, вчителями та шкільною адміністрацією, вчителями та батьками учнів;
- зниження рівня соціальної фрустрованості вчителів;
- підвищення працездатності вчителів;
- поліпшення матеріального стану вчителів.

Зокрема, серед заходів, які можуть сприяти підвищенню у вчителів професійного рівня, зацікавленості в роботі та задоволеності від неї, можна назвати: 1) різноманітні види матеріального заохочення (підвищення заробітної плати, премії тощо), які перебували у прямій залежності від якості їх роботи; 2) професійні заохочення – підвищення кваліфікаційної категорії, участь у різних професійних конкурсах, можливість пройти ефективне стажування, в тому числі і за кордоном, тощо; 3) моральні заохочення – нагороди почесними відзнаками, дипломами, званнями тощо.

Конкретні заходи щодо поліпшення стосунків між учителями, вчителями та шкільною адміністрацією і батьками учнів мають визначатися, в першу чергу, виходячи із особливостей цих стосунків, що склались у певній школі. Серед загальних заходів, які можуть цьому сприяти, можна назвати проведення неформальних зустрічей, зборів, неформальне шефство досвідчених учителів над молодими, більшу відкритість різних заходів шкільної адміністрації для педагогічного колективу і батьків учнів, колегіальне вирішення різноманітних проблем шкільного життя, постійні взаємовиручка та взаємодопомога між учителями тощо.

При визначенні заходів, спрямованих на зниження рівня соціальної фрустрованості вчителів, необхідно виходити із встановлених найбільш фрустраційних для них факторів, які переважно тісно пов'язані між собою: матеріальний стан, сфера медичного обслуговування, недостатні можливості для проведення відпустки, житлово-побутові умови, сфера послуг і побутового обслуговування, можливість вибору місця роботи, проведення дозвілля, власне становище в суспільстві.

Наприклад, значно б знизило рівень соціальної фрустрованості вчителів підвищення їм заробітної плати. Бо, крім зниження їх невдоволеності своїм матеріальним станом, це також повинно знизити їх невдоволеність можливістю проводити відпустку й дозвілля, власним становищем у суспільстві та ін.

Зважаючи на переважно поганий стан здоров'я педагогічних працівників, розв'язувати цю проблему необхідно, починаючи з

державного рівня. Наприклад, організацією медичних установ, які б спеціалізовано займались лікуванням і профілактикою захворювань у вчителів.

Підвищення працездатності вчителів може досягатися залученням їх до здорового способу життя, занять фізичною культурою і спортом, позбавленням від шкідливих звичок, загальним раціональним плануванням та організацією навчального процесу в школі тощо.

Окрім того, зважаючи на встановлені вікові особливості, для вчителів старшого віку необхідно приділяти більше уваги: заходам оптимізації працездатності, профілактиці виникнення ознак втоми, які більше пов'язані зі станом здоров'я (погіршення самопочуття та зниження працездатності), підвищенню життєвої задоволеності, зниженню впливу негативних соціально-економічних факторів. Для молодих учителів необхідно приділяти більше уваги: профілактиці виникнення ознак втоми, які пов'язані з недостатнім професійним рівнем (погіршення уваги, підвищення дратівливості, нестійкість настрою та байдужість до роботи), підвищенню професійного рівня, мотивації до роботи та задоволеності від неї, зниженню впливу негативних факторів, які пов'язані з професійною діяльністю. З самого початку професійної діяльності вчителям слід приділяти увагу профілактиці захворювань опорно-рухової, серцево-судинної та нервової систем, органів зору.

Отже, підводячи підсумок статті, можна зробити **висновок**, що сприяння професійному становленню вчителів має ґрунтуватися на врахуванні загальних вимог і особливостей педагогічної діяльності, різноманітних негативних для їх професійного становлення явищ й використанні адекватних певному етапу становлення і наявній проблемі практичних підходів та заходів сприяння професійному становленню.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці методично обґрунтованих підходів щодо сприяння професійному становленню фахівців у різних професій типу "людина-людина".

Список використаних джерел

1. Борисова М.В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов // Вопр. психол. – 2005. – № 2. – С. 96 – 104.
2. Веремчук А.М. Умови формування професійної рефлексії майбутніх вчителів // Актуальні проблеми психології. – Т. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експерименталь-

- на психологія / За ред. С.Д. Максименка. – К.: ІВЦ Держкомстату України, 2007. – Вип. 6. – С. 52 – 60.
3. Вітюк Н.Р. Психологічні особливості конфліктологічної підготовки майбутніх учителів // Актуальні проблеми психології. – Т. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. / За ред. С.Д. Максименка. – К.: ІВЦ Держкомстату України, 2007. – Вип. 7. – С. 68 – 75.
 4. Зайчикова Т.В. Соціально-психологічні детермінанти синдрому “професійного вигорання” у вчителів: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2005. – 20 с.
 5. Зборовская И.В. Саморегуляция психической деятельности учителя // Прикладная психология. – 2001. – № 6. – С. 55 – 65
 6. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебн. пособие / Э.Ф. Зеер. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр “Академия”, 2007. – 240 с.
 7. Зубкова І.Ю. Динаміка Я-образу вчителя-професіонала: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2001. – 20 с.
 8. Кокун О.М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності: Монографія / О.М. Кокун. – К.: Міленіум, 2004. – 265 с.
 9. Максименко С.Д., Щербан Т.Д. Професійне становлення молодого вчителя: Навч. посіб. для студ. пед. вузів. – Ужгород: Закарпаття, 1998. – 105 с.
 10. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / Никифоров Г.С., Дмитриева М.А., Корнеева Л.Н. и др. / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Изд-во С.-Петербурга. ун-та, 1991. – 152 с.
 11. Психофізіологічне забезпечення готовності студентів до педагогічної діяльності: Монографія / За ред. О.М. Кокун. – К.: Педагогічна думка, 2008. – 296 с.
 12. Семиченко В.А., Заслуженюк В.С. Психологічна структура педагогічної діяльності: Навч. посіб. – К.: Видавничо-поліграфічний центр “Київський університет”, 2000. – Ч. 2. – 231 с.
 13. Табачек І.В. Формування та розвиток особистості сучасного вчителя: Автореф. дис... канд. філос. наук: 09.00.10 / Інститут вищої освіти АПН України. – К., 2005. – 20 с.

14. Ширманова О.В. Эмоциональная напряженность учителя и студента: взаимосвязь физиологических и психологических показателей // Психол. журн. – 2002. – Т. 23. – № 2. – С. 88 – 99.
15. Яремчук С.В. Формування професійно-психологічної спрямованості особистості майбутнього вчителя: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 1999. – 20 с.

The results of author's theoretical and empirical researches of the concerning psychological features of the teachers' professional becoming are stated in the article.

Key words: professional becoming, teacher, pedagogical activity.

Отримано: 11.12.2009

УДК 37.015.3

Л.Д. Король

Діагностика формування національного характеру у студентів

У статті визначено критерії, показники та рівні сформованості національного характеру у студентів, а також представлено результати емпіричного вивчення досліджуваного феномена.

Ключові слова: діагностика, національний характер, емпіричне вивчення, дослідження, феномен, явище.

В статье определены критерии, показатели и уровни сформированности национального характера у студентов, а также представлены результаты эмпирического изучения исследуемого феномена.

Ключевые слова: диагностика, национальный характер, эмпирическое изучение, исследование, феномен, явление.

Постановка проблеми. Питання формування національного характеру у студентів набуває особливої актуальності на сучасному переломному етапі історії та розвитку українського суспільства. Осмислення подібної проблематики може стати поштовхом до консолідації української нації, вирішення проблем глобалізації та інтеграції України у світову спільноту.

Для того, щоб розкрити механізм формування національного характеру важливим є розгляд існуючих у науковій літературі концепцій щодо його структурування, оскільки для правильної побудови експериментальної програми необхідно спиратися на складові досліджуваного феномена. На підставі вивчення сутності національного характеру було конкретизовано його структурні блоки, що дало змогу провести діагностику, виявити критерії та показники, а також визначити рівні сформованості досліджуваного явища.

Мета статті – визначити критерії, показники та рівні сформованості національного характеру, а також представити результати діагностики формування досліджуваного феномена у студентів із врахуванням його структурних складових.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, що присвячені даній тематиці, показав, що на сьогоднішньому етапі розвитку науки не існує цілісної, єдиної точки зору на природу, зміст та структуру національного характеру. Спільним для усіх концепцій є те, що національний характер розглядається як специфічна, історично утворена системна цілісність стійких психологічних рис і властивостей, типових для даної національної спільноти, які надають цій спільноті якісної визначеності, що дає змогу відрізнити психологію однієї нації від інших.

У контексті даної роботи вважаємо за доцільне розглянути основні підходи до структурування даного явища.

Л.С. Кустова у своїй праці “Тайна національного характеру” [2] пропонує системно-комплексний підхід до розгляду структурування національного характеру. Її концепція передбачає аналіз трьох рівнів, які відповідають трьом пластам життя певного народу, а саме: “зовнішній” (матеріальний), “внутрішній” (духовний) та “змішаний” (має двоїсту природу: матеріально-духовну та духовно-матеріальну). Саме такий підхід, на думку дослідниці, дозволяє проаналізувати феномен національного характеру в усій його повноті, враховуючи усі його складові елементи, а також науковий та емпіричний аспекти.

На першому рівні Л.С. Кустова віддає прерогативу розгляду історико-природному фактору. Теоретичною базою цього пласта є система етногенезу Л.М. Гумільова, який розглядає психо-біологічні особливості народів у співвідношенні з культурно-політичними та соціально-історичними компонентами їх життя. “Внутрішній” (духовний) пласт життя народу розглядається у ракурсі аналізу культурно-лінгвістичного фактора. Складовими елементами другого рівня є мова, релігія, мистецтво, серед яких

перший належить детермінуюча роль у становленні психіки людини та формуванні національної психології. Останній, третій рівень охоплює усі сфери життя народу, що мають двоїсту природу (суспільно-політичні структури, соціально-класова організація суспільства, правові системи, система освіти, національна кухня тощо). Основним фактором формування особливостей національного характеру цього рівня дослідниця називає соціально-етичний [2].

На думку І. Федорченко, дослідження українського національного характеру передбачає аналіз таких компонентів цього феномена: “1) пізнавального (специфіка і вибірковість сприймання оточуючої дійсності, характер організації мислительної діяльності українців тощо); 2) емоційно-вольового (інтенсивність і специфіка прояву, ступінь вираженості емоційних станів українців, динаміка перебігу емоційно-вольових процесів, стійкість вольового зусилля тощо); 3) мотиваційного (своєрідність мотивації, ієрархії мотивів, домінування мотиваційно-смыслових сполучень тощо); 4) комунікативного (характер взаємодії, спілкування та взаємовідносин, типових для українців, основні комунікативні норми: специфіка жестів, міміки, пантоміміки, паралінгвістичної системи спілкування тощо); 5) поведінкового (своєрідність поведінкових моделей, типових реакцій, стереотипів поведінки тощо)” [6].

Інша дослідниця, Ю. В. Чернявська, розуміє національний характер як цілісну систему характеристик, особливостей сприйняття, мислення та поведінки, які не є унікальними, але у певному співвідношенні притаманні лише одному етносу. На її думку, структурними компонентами національного характеру є етнічна самосвідомість, ментальність та картина світу. У свою чергу поняття етнічної самосвідомості охоплює такі важливі його складові, як етнізм, компліментарність, етнічні установки й орієнтації, етнічні авто- і гетеростереотипи, етнічний нором та темперамент, етнічні інтереси, психологічний настрій та умонастрій етносу, етнічні цінності та ідеали тощо [7, с. 28].

У дослідженнях вітчизняних вчених, які присвячені вивченню національного характеру, цікавою є структурна характеристика, запропонована Х. Василькевич, яка представляє структуру національного характеру у вигляді сукупності наступних елементів: 1) національної самоідентифікації; 2) національної свідомості та самосвідомості; 3) ентоконсолідуючих та етнодиференціюючих ознак; 4) етнічних стереотипів, почуттів [1, с. 23].

Отже, аналіз структури національного характеру, який існує в науковій літературі, дозволяє зробити висновок, що цей феномен включає в себе національну самосвідомість, національну самоідентифікацію, картину світу, ціннісні орієнтації, національні почуття, інтереси тощо.

Згідно з діяльнісним підходом для психолого-педагогічних досліджень стало традиційним для опису і характеристики складних психічних процесів та явищ використовувати таку тріаду компонентів:

- когнітивний компонент, який передбачає усвідомлення об'єкта соціальної установки;
- емоційно-ціннісний компонент, який передбачає емоційну оцінку об'єкта, вияв почуттів симпатії чи антипатії до нього;
- поведінковий (конативний) компонент, тобто послідовна поведінка по відношенню до об'єкта [4; 8].

Представлену тріаду компонентів можна співвіднести зі структурністю досліджуваного нами феномена національного характеру. В такому разі національний характер доцільно розглядати як структуру, що складається з таких блоків (компонентів):

- когнітивний (теоретичний рівень знань, які охоплюють все те, що складає зміст національного характеру, національної культури та історії народу);
- емоційно-ціннісний (емоційно-чуттєва сфера національного характеру, яка має безпосередній зв'язок з усвідомленням особистістю своєї національної самобутності, свого національного психотипу, ставленням особистості до культурної спадщини свого народу, його образу життя, ціннісних орієнтацій тощо);
- поведінковий (психологічна готовність особистості до реалізації своїх функцій як представника нації, що передбачає дотримання етносоціальних та етнокультурних норм і потреб суспільства, готовність до самореалізації у сфері національної культури тощо).

Іншими словами, національний характер як складний та багаторівневий феномен є триединою системою, що включає в себе сукупність когнітивних знань; емоційно-ціннісних уявлень та відношень; а також світоглядно-поведінкових установок, навиків та дій, що перебувають у діалектичному взаємозв'язку та нерозривній єдності.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукової літератури показав, що на сьогоднішній день не

існує єдиної концепції структурування поняття національного характеру. Різноманітні підходи пропонують власні інтерпретації даної проблематики в руслі різних наукових парадигм. У результаті, в психолого-педагогічній літературі не виявлено напрацювань щодо виокремлення критеріїв, показників та рівнів сформованості національного характеру у студентів, що й зумовило доцільність їх розгляду.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для проведення спостереження за становленням та розвитком особливостей національного характеру у студентів виникла необхідність розробити методiku здійснення моніторингу. З цією метою важливим є виявлення критеріїв, показників та рівнів сформованості досліджуваного параметра у студентів.

На основі аналізу наукової психолого-педагогічної літератури та враховуючи структурні компоненти досліджуваного поняття, нами було визначено критерії сформованості національного характеру у студентів:

- 1) цілісність знань про національний характер;
- 2) ставлення до своєї нації (її історії, мови, релігії, культурної спадщини, образу життя, національних особливостей, ціннісних орієнтацій, виховних ідеалів, етнокультурних та етносоціальних норм і потреб);
- 3) практичні вміння та навички реалізації своїх функцій як представника нації.

Перший критерій використовується для оцінки сформованості когнітивного компонента національного характеру у студентів; другий – для оцінки сформованості емоційно-ціннісного компонента; третій – для оцінки сформованості поведінкового компонента.

Кожному критерію відповідає певний набір конкретних показників. Так, критерій “цілісність знань про національний характер” розкривають такі показники:

- знання змісту, сутності та структурних компонентів національного характеру;
- систематичність знань окремих складових феномена “національний характер”;
- цілісність уявлень про український національний психотип, його основні характеристики та особливості, ціннісні орієнтації тощо.

Критерій “ставлення до своєї нації” розкривається такими параметрами:

- ідентифікація себе як представника даної національної спільноти;

- співвіднесення національних психологічних рис зі своїми власними;
- особистісне ставлення до власної нації;
- наявність інтересу до подій суспільного та культурного життя своєї національної спільноти.

Критерій “практичні вміння та навички реалізації своїх функцій як представника нації” розкривається такими показниками:

- дотримання етносоціальних та етнокультурних норм і потреб суспільства;
- готовність до самореалізації у сфері національної культури;
- готовність спілкуватися рідною мовою;
- готовність спілкуватися з представниками інших націй.

Відповідно до представленої моделі визначено три рівні сформованості національного характеру студентів:

Перший рівень – *низький* – характеризується тим, що студенти не в змозі назвати визначальні риси українського психотипу, у своїх відповідях зазначають типові риси національного характеру (емоційність, працьовитість, щедрість, гостинність, дружелюбність тощо), наявні проблеми стосовно співвіднесення українських психологічних характеристик зі своїми власними; цінності українського народу займають низьке положення у ієрархії особистісних цінностей; ознаки, за якими студенти визначають свою національну приналежність, є нечисленними та нечіткими; мають труднощі із визначенням власне поняття національного характеру та розумінням його змісту, відсутні знання, щодо його основних складових. Студенти з низьким рівнем сформованості національного характеру не проявляють інтересу до вивчення життя, побуту, історії свого народу, не цікавляться суспільним та культурним життям нації; у своїй поведінці не керуються етнокультурними та етносоціальними нормами та потребами своєї національної спільноти.

Другий рівень – *середній* – виражається в тому, що студенти володіють певними знаннями відносно основних психологічних характеристик українського психотипу, частково співвідносять українські національні риси зі своїми власними; ознаки, за якими студенти визначають свою національну приналежність, різноманітніші та більш диференційовані; цінності українського народу не є домінантними у ієрархії особистісних цінностей. Вони не усвідомлюють себе активними суб'єктами нації, що тягне за собою формування ігноруючого та байдужого ставлення до своєї та інших націй. Середній рівень сформованості національного характеру

відзначається наявністю поверхневих знань про життя, побут, історію свого народу; відсутністю цілісного уявлення про поняття національного характеру та його структуру; у своїй поведінці орієнтуються на етнокультурні та етносоціальні норми та потреби своєї нації.

Третій рівень – *високий* – проявляється в тому, що студенти мають чіткі та системні уявлення про структуру, зміст та поняття національного характеру, володіють ґрунтовними знаннями про український національний характер та ототожнюють себе з українським психотипом; національні уявлення не лише різноманітні та диференційовані, а й характеризуються багатоаспектністю, логічністю та рефлексивністю, тобто студенти усвідомлюють смислові значення національних явищ; основні цінності українського народу є пріоритетними в ієрархії особистісних цінностей. Високий рівень сформованості національного характеру характеризується високою самооцінкою себе як представника української нації. Практична реалізація національного характеру виявляється у активній участі в суспільному та громадському житті нації, етнопсихологічні особливості власної національної спільноти є нормами поведінки студентів.

Експериментальна частина. На початковому етапі експериментального дослідження нами проводилася діагностика сформованості національного характеру у студентів із врахуванням його основних складових: когнітивної, емоційно-ціннісної та поведінкової.

Для виявлення сформованості емоційно-ціннісного компонента національного характеру, зокрема особливостей етнічної ідентичності студентів нами був використаний шкальний опитувальник О.Л. Романової, перекладений українською мовою [5, с. 12]. Студентам пропонувалося визначити своє ставлення до запропонованих тверджень за п'ятибальною шкалою, користуючись варіантами від “повністю згоден” до “повністю не згоден”. У відповідності з ключем було підраховано кількість балів за кожний блок питань та визначено середній показник за кожною шкалою для експериментальної та контрольної груп. Дана методика дозволяє виявити рівень етнічної ідентичності як показника сформованості емоційно-ціннісної складової національного характеру (див. таблиця 1).

Таблиця 1

Група	Почуття приналежності до своєї етнічної групи	Значущість категорії “національність”
ЕГ	2,7	3
КГ	2,6	2,9

Отже, результати проведеної методики продемонстрували, що у студентів рівень етнічної ідентичності зі своєю нацією є відносно низьким як в експериментальній, так і в контрольній групах.

В експерименті також використовувалася методика дослідження національної самосвідомості українця, яка була розроблена, проведена та апробована на базі кафедри психолого-педагогічних дисциплін Національного університету “Острозька академія”. Тест складається із 35 тверджень, з якими студенти погоджувалися (варіант “Так”) чи не погоджувалися (варіант “Ні”) і відповідно з ключем набирали певну кількість балів, за якими визначався рівень розвитку національної самосвідомості.

В результаті проведеної методики ми отримали такі результати (див. таблиця 2).

Таблиця 2

Рівень розвитку національної самосвідомості	КГ		ЕГ	
	кількість	%	кількість	%
Високий	14	17	12	17
Середній	27	34	25	36
Низький	39	49	33	47

Наведена вище картина результатів свідчить про недостатній рівень розвитку національної самосвідомості студентів як в контрольній, так і експериментальній групах. Очевидним є переважання студентів із низьким рівнем сформованості даного феномена. Саме тому одним із наших подальших завдань є розвиток національної самосвідомості студентів.

Крім названих вище методик, студентам пропонувалася авторська анкета, спрямована на аналіз критеріїв сформованості національного характеру, а саме: цілісності знань про національний характер, ставлення до своєї нації, а також аналіз практичних вмінь та навичок реалізації своїх функцій як представника нації. Важливим є те, що низка питань анкети дублюють вищезазначені методики, що дозволяє підтвердити точність отриманих результатів.

Результати анкетування дозволили визначити початковий рівень сформованості національного характеру студентів в експериментальній та контрольній групах. Анкета складається із певних блоків (низки запитань), метою яких є вияв сформованості конкретного компонента національного характеру. За кількістю позитивних відповідей студентів на запитання кожного блоку ми визначили початковий рівень сформованості досліджуваного феномена в контрольній та експериментальній групах.

На основі застосованих методик у процесі констатуючого експерименту в контрольній та експериментальній групах було проведене таке розподілення студентів за виділеними рівнями сформованості національного характеру (див. таблиця 3).

Таблиця 3

Рівні	КГ		ЕГ	
	К-сть	%	К-сть	%
Високий	10	12,5	10	14,3
Середній	28	35	28	40
Низький	42	52,5	32	45,7

Наведена картина результатів показала, що початковий рівень сформованості національного характеру у студентів майже однаковий в КГ та ЕГ.

Для виявлення наявності/відсутності кореляційної залежності між досліджуваними феноменами, а саме – національним характером та почуттям приналежності до своєї етнічної групи, національним характером та значущістю категорії “національність”, а також національним характером та національною самосвідомістю, було застосовано коефіцієнт кореляції r -Пірсона [3].

Отримані статистичні дані є свідченням того, що між показником національного характеру та такими показниками етнічної ідентичності, як почуття національної приналежності та значущість категорії “національність” наявний позитивний кореляційний зв’язок, де $r_{xy} = 0,724$ та $r_{xy} = 0,766$ відповідно, при $\alpha = 0,01$, емпіричний рівень p -рівень значимості $p_e < p_{0,01}$. Високий показник значущої кореляції між даними метричними зміними є свідченням того, що особистість з високим рівнем сформованості національного характеру ототожнює себе з власним національним психотипом, усвідомлює себе активним суб’єктом своєї нації, має позитивне особистісне ставлення до неї, а також відчуває значущість національної приналежності.

Коефіцієнт кореляційної залежності між показником національного характеру та показником національної самосвідомості $r_{xy} = 0,836$ при $\alpha = 0,01$ за наявності статистично достовірного зв’язку $p_e < p_{0,01}$ пояснюється тим, що формування національного характеру передбачає розвиток національної самосвідомості, що характеризується усвідомленням особистості своєї національної приналежності, усвідомленням та дійовим ставленням до духовних та матеріальних цінностей нації.

Перспективи подальших наукових розвідок. Нашим наступним завданням є реалізація експериментальної моделі пси-

холінгвістичних особливостей формування національного характеру у студентів з метою підвищення початкового рівня сформованості досліджуваного феномена.

Список використаних джерел

1. Василькевич Х. Характеристика національного характеру сучасної української молоді [Електронний ресурс] / Христина Василькевич // Політична психологія. – 2003. – С. 21–27. – Режим доступу : <http://www.franko.lviv.ua/faculty/Phil/Visnyk/politpsyhol/r1/4Vasulkevuch.doc>.
2. Кустова Л. С. Тайна национального характера / Людмила Сергеевна Кустова – М. : Издательство ИКАР, 2003. – 164 с.
3. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных: Учебное пособие. – 2-е изд., испр. и доп. / Андрей Дмитриевич Наследов – СПб. : Речь, 2006. – 392 с. [Учебное издание]
4. Савчин М. В. Педагогічна психологія: Навч. посіб. / Савчин Мирослав Васильович – К.: Академвидав, 2007. – 424 с.
5. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология: практикум: Учебное пособие [для студентов вузов] / Татьяна Гавриловна Стефаненко – М : Аспект Пресс, 2006. – 208 с.
6. Федорченко І. Становлення національного характеру українського народу: теоретико-методологічні засади / І. Федорченко // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Українознавство. Випуск 11. – К., 2007. – С.17-20
7. Чернявская Ю. Л. Психология национальной нетерпимости / Ю. Л. Чернявская – Минск: Харвест, 1998. – 560 с. – Режим доступу: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/Chernjav/index.php
8. Шугай М. А. Психологічний аналіз розвитку національної рефлексії в процесі навчальної діяльності молодших школярів: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Шугай Марія Анатоліївна. – Острог, 2002. – 245 с.

In this article criteria, indicators and levels of the student's developed national character have been defined and the results concerning empirical study of the researched phenomenon have been presented.

Key words: diagnosis, national character, empirical study, investigation, phenomenon.

Отримано: 22.12.2009

Професіографічний опис діяльності оперуповноваженого податкової міліції

У статті дається визначення професіограми та наводяться принципи побудови професіограми. За результатами дослідження побудовано професіограму оперуповноваженого податкової міліції, що містить розгорнутий перелік умов і характеристик діяльності, сукупність професійно важливих якостей та протипоказань до виконання професійних обов'язків.

Ключові слова: професіограма, податкова міліція, характеристика діяльності, професійні обов'язки.

В статье дается определение профессиограммы и приводятся принципы построения профессиограммы. По результатам исследования построена профессиограмма оперуполномоченного налоговой милиции, которая содержит развернутый перечень условий и характеристик деятельности, совокупность профессионально значимых качеств и протипоказаний к выполнению профессиональных обязанностей.

Ключевые слова: профессиограмма, налоговая милиция, характеристика деятельности, профессиональные обязанности.

Постановка проблеми. З часу утворення податкової міліції як спеціального підрозділу по боротьбі з податковими правопорушеннями в складі Державної податкової адміністрації України, ґрунтовних досліджень умов діяльності оперативних працівників податкової міліції не проводилось. До сьогодні не існувало професіографічного опису професії оперативного працівника податкової міліції, а без знання професіограми неможливо провести відбір та комплектування підрозділів професійно придатними працівниками.

Аналіз останніх досліджень. Психологічна характеристика діяльності працівника податкової міліції висвітлювалась у роботі Плотко О. В. [1]. Професіографічним описом діяльності оперуповноважених підрозділів внутрішніх справ займалися такі науковці, як Д. О. Александров, М. І. Ануфрієв, В. І. Барко, Ю. Б. Ірхін, Л. І. Казміренко, Г. О. Юхновець [2, 3, 4]. Водночас професія оперативного працівника податкової міліції залишається дещо поза увагою. Ми маємо намір заповнити цю прогалину та,

спираючись на існуючі наукові джерела і власні дослідження досягти певної **мети**, а саме – представити професіограму сучасного оперуповноваженого податкової міліції.

Дослідження у сфері діяльності податкової міліції нами розпочато з аналізу соціально-психологічних умов діяльності працівника оперативного підрозділу податкової міліції та вимог нормативно-правових актів, що регламентують цю діяльність. Проведені опитування експертів дали змогу оцінити умови професійної діяльності оперативних працівників податкової міліції, сукупність професійно значимих якостей та характеристик, що відображають професійну діяльність зазначених працівників.

Професіограма, як відомо, містить розгорнутий перелік умов та характеристик трудової діяльності по конкретній професії, а також професійно-важливих якостей, якими повинен володіти працівник. Психограма професії – її психологічний опис, що є інтерпретаційним аналізом операційно-технічного змісту конкретної трудової діяльності і, в кінцевому рахунку, представлено сукупністю професійно важливих психологічних та психофізіологічних якостей, які актуалізуються в даній діяльності та забезпечують її виконання [2, 5].

Побудова професіограми оперуповноваженого податкової міліції проводилась з дотриманням таких принципів: *специфічність* (конкретність) опису визначеної діяльності; *поетапність* вивчення діяльності – процесуальна послідовність збору й аналізу матеріалу (етапи: інформаційний, аналітичний, синтетичний, експериментальний, результуючий); *цілеспрямованість* опису – відповідність конкретним цілям вивчення (діагностичним, інформаційним, методичним та ін.) та конкретному практичному завданню (профорієнтація, профвідбір, профпідготовка та ін.); *селективність* (вибірковість) об'єкта вивчення – концентрація на специфіці суб'єктно-об'єктних взаємозв'язків, найскладніших завданнях трудового процесу; *багаторівневість* (комплексність) вивчення суб'єктно-об'єктних взаємозв'язків на всіх рівнях функціонування системи діяльності; *динамічність* вивчення – з урахуванням розвитку суб'єкта та зміни діяльності; *системність* – вивчення взаємозв'язків і взаємовпливів окремих компонентів діяльності на всіх її ієрархічних рівнях (діяльність, дії та операції, нормальні та екстремальні умови та ін.); *ідентичність* методичних прийомів та програм вивчення і описання, для коректного порівняння професій; використання *якісно-кількісних методів* вивчення – взаємне доповнення змістовної та статистичної інформації [5, с. 254].

Спираючись на визначені нами соціально-психологічні умови та психологічні характеристики діяльності оперуповноважених податкової міліції, враховуючи вищенаведені принципи складання професіограми, нами побудовано професіограму оперуповноваженого податкової міліції. Складовим елементом професіограми виступає психограма оперуповноваженого, яка є результатом психологічного аналізу змісту трудової діяльності оперативного працівника податкової міліції та характеризується сукупністю професійно важливих психологічних та психофізіологічних якостей, що притаманні цій професійній діяльності.

Професіограма оперуповноваженого податкової міліції

Цей різновид професійної діяльності в органах податкової міліції є ключовим для працівників підрозділів оперативного управління, підрозділів боротьби з незаконним відшкодуванням ПДВ, підрозділів боротьби з фіктивними суб'єктами підприємницької діяльності, підрозділів боротьби з незаконним обігом підакцизних товарів, підрозділів боротьби з відмиванням доходів, підрозділів оперативних заходів по скороченню податкового боргу та деяких інших оперативних підрозділів.

До одного виду службової діяльності їх дозволяють віднести схожі форми та методи вирішення оперативних завдань та психологічного впливу на людей, загальні засади організації документування злочинних дій, прийомів дотримання конспірації, аналізу криміногенних факторів і оперативної обстановки, технічні засоби та використання спеціальних сил у боротьбі зі злочинністю.

Загальна характеристика професії

Оперуповноважений податкової міліції працює над запобіганням злочинам та іншим правопорушенням у сфері оподаткування, їх розкриттям, розслідуванням та провадженням у справах про адміністративні правопорушення; займається розшуком платників, які ухиляються від сплати податків, інших платежів; забезпечує безпеку діяльності працівників органів державної податкової служби, захищає їх від протиправних посягань, пов'язаних з виконанням службових обов'язків. Він знаходиться на передньому краю боротьби із податковою та економічною злочинністю. Діяльність працівника оперативного підрозділу часто проходить в екстремальних умовах і пов'язана з високою емоційною напругою. Робота в оперативному підрозділі потребує від людини великої особистої сміливості, винахідливості, хорошої образної пам'яті, високого рівня організованості, наполегливості та емоційної стійкості, вміння швидко та холоднокривно приймати рішення.

Діяльність оперуповноваженого податкової міліції регулюється законами, у рамках яких він діє. Тому працівник оперативного підрозділу повинен добре знати чинне законодавство, мати підвищене почуття відповідальності за наслідки прийнятого рішення та здійснених дій (наприклад, під час затримання, обшуку або при арешті).

Оперуповноважений податкової міліції *повинен знати*: податкове, адміністративне, цивільне, кримінальне та кримінально-процесуальне законодавство; структуру та функції правоохоронних органів; правові основи, принципи, форми та методи оперативно-розшукової діяльності; нормативні акти діючого податкового законодавства; основи оподаткування, методи формування податків, податкового обліку і звітності; основи бухгалтерського обліку і звітності та особливості їх організації у банківській сфері, комерційних та державних підприємствах, у бюджетній сфері; психологічні особливості та поведінкові реакції типових порушників податкового законодавства; основи роботи із комп'ютерною технікою, засобами зв'язку, спеціальними технічними засобами, табельною зброєю та спецзасобами; об'єкти податкової інфраструктури, особливості охорони та безпеки приміщень податкової служби тощо.

Оперуповноважений податкової міліції *повинен уміти*: логічно мислити і організовувати свою діяльність, ідучи не "від злочину", а до нього; організовувати та проводити дізнання по справах, що віднесені до компетенції податкової міліції; проводити невідкладні дії, передбачені спеціальною тактикою оперативних підрозділів податкової міліції; приймати рішення із усвідомленням особистої відповідальності за його наслідки; ефективно працювати з людьми, встановлювати психологічний контакт в інтересах виконання поставлених завдань; грамотно і в повному обсязі складати компетентні висновки, акти, протоколи за фактами порушення податкового законодавства, максимально детально відображати відповідні ознаки суб'єктивної сторони складу злочину; дотримуватись встановлених порядку та правил щодо нерозголошення відомостей, які належать до службової діяльності; зберігати за будь-яких обставин службову документацію, табельну зброю та боєприпаси, засоби зв'язку і спеціальні технічні засоби; протистояти негативному впливу з боку учасників процесу оподаткування; швидко орієнтуватися в умовах, що змінюються; застосовувати різні підходи до оцінки ситуації, що виникла без шаблонів та стереотипів мислення.

Діяльність оперуповноваженого здійснюється у таких формах:

– міжособистісна комунікація: отриманням пояснень за матеріалами перевірок, опитуванням свідків, підозрюваних, обвинувачених, бесідами з експертами, ревізорами, спеціалістами, робота із конфіденційними та іншими джерелами інформації (така робота у середньому займає приблизно 40% робочого часу оперуповноваженого);

– оперативно-розшукові заходи: спостереження, бесіди та оперативне опитування громадян, оперативне документування, обстеження приміщень, об'єктів, наведення довідок, підготовка та здійснення операцій щодо затримання підозрюваних у вчиненні злочинів чи осіб, що перебувають у розшуку (займають близько 35 % робочого часу);

– робота з документами: ознайомлення з матеріалами кримінальних справ та справ оперативних обліків, складання довідок, план-схем та оформлення різноманітної поточної документації (займає орієнтовно 25% робочого часу) [6].

Санітарно-гігієнічні умови діяльності та безпека праці

Значна частина робочого часу оперуповноваженого оперативного підрозділу податкової міліції пов'язана з роботою в закритому приміщенні, поряд з цим робота може здійснюватись і на відкритому повітрі. Крім того, оперуповноважений періодично заступає на чергування (в т.ч. добові) і виїжджає на місце події за повідомленнями, що надходять із чергових частин.

Можливі виїзди та перебування на відкритих ділянках місцевості у неопалюваних складських приміщеннях під час проведення перевірок, виконання доручень слідчого або при проведенні оперативно-розшукових заходів.

Організація і режим праці. Основні види захворювань.

Ступінь важкості у діяльності оперуповноваженого податкової міліції досить високий, зі значною фізичною та, особливо, інтелектуальною навантаженістю.

Власні дослідження дали нам змогу визначити середню сумарну оцінку напруженості праці працівників оперативних підрозділів податкової міліції на рівні $32 \pm 2,9$ бала. Згідно з існуючою класифікацією це дозволяє віднести працю спеціалістів даної професійної групи до категорії “дуже напружених” [7].

Робочий день оперативного працівника проходить на фоні підвищеної нервово-психічної напруженості. Високі вимоги пред'являються до організаційного боку його діяльності. Протягом дня спостерігається неритмічність навантаженості, за обмежений термін необхідно виконати кілька справ, доводиться зустрічатися з великою кількістю людей, виїжджати на місця подій.

У роботі зустрічаються ситуації збройного протистояння з кримінальними елементами. Останнім часом, у зв'язку з криміналізацією суспільства, почастишали випадки отримання працівниками оперативних підрозділів податкової міліції погроз, залякувань, а іноді і поранень та загибелі при виконанні службових обов'язків.

Дані професіографічних досліджень свідчать, що більше 85% оперуповноважених податкової міліції характеризують свою професійну діяльність як важку.

При аналізі професійної оперативно-розшукової діяльності слід відмітити ряд негативних чинників, які суттєво обмежують соціальні, соціально-економічні та духовні потреби особистості. За ступенем розповсюдженості та значущості їх можна розташувати так:

- відсутність вільного часу;
- відносно невисокий рівень грошового забезпечення (зарплати);
- неможливість мати додаткові види прибутку;
- відчуття ворожості з боку оточуючих;
- неможливість вирішувати свої власні питання в обхід вимог закону;
- відсутність повноцінного відпочинку;
- побоювання за своє життя;
- неможливість мати довірливі, товариські взаємини.

Серед працівників оперативних підрозділів податкової міліції найбільш поширеними хворобами є хвороби психосоматичного характеру, зокрема:

- нейроциркуляторна дистонія;
- ішемічна хвороба серця;
- виразкова хвороба шлунка.

Вимоги професії до працівника

Виконання оперуповноваженим податкової міліції своїх функціональних обов'язків вимагає наявності таких індивідуально-психологічних якостей, властивостей та умінь:

- спроможність вирішувати професійні завдання у ситуаціях, пов'язаних із високим ступенем ризику та підвищеною небезпекою для життя та здоров'я;
- психологічна та фізична готовність до зустрічі з протидією злочинних елементів;
- високий рівень відповідальності за власні дії (відсутність права на помилки);
- здатність до інтенсивної міжособистісної комунікації з кримінально орієнтованими та асоціальними особами;

- висока психофізіологічна витривалість, пов'язана з відсутністю фіксованого робочого часу (середня тривалість робочого дня складає 10-12 годин, нерідко робота без вихідних, робота в нічний час після інтенсивного робочого дня);
- спроможність витримувати довготривалі емоційні напруження, стани тривоги, почуття страху, невідомості, неможливості поділитися власними сумнівами з близькими;
- постійна інтелектуальна активність (аналіз інформації, що безперервно змінюється, утримання в пам'яті великої кількості цифр, фактів, прийняття рішення в умовах дефіциту часу);
- спроможність до рольового перевтілення, уміння видавати себе за інших людей, розігрувати ролі різноманітних соціальних та професійних типів;
- мовна кмітливість, уміння швидко і зрозуміло пояснити критичну ситуацію іншому, приховуючи при цьому дійсні наміри;
- високий рівень самостійності, сміливості, персональної активності та схильності до розумного ризику.

Професійно важливі психологічні якості, необхідні для оперативно-розшукової діяльності.

Оперативно-розшукова діяльність в органах податкової міліції ДПА України пред'являє досить високі та різноманітні вимоги до особистості оперуповноважених. Основними професійно важливими якостями, необхідними для успішного виконання службової діяльності, є такі.

Комунікативні якості та вміння:

- спроможність привертати до себе людей, викликати в них почуття довіри;
- спроможність до швидкого встановлення контактів із новими людьми;
- уміння швидко знаходити необхідний тон розмови, вигідну форму спілкування у залежності від психологічного стану та індивідуальних властивостей співрозмовника;
- уміння давати об'єктивну оцінку діям та вчинкам інших людей;
- здатність розумно поєднувати ділові та особистісні контакти;
- уміння співвідносити власні дії з діями інших осіб;
- уміння відстоювати власну точку зору.

Інтелектуальні якості:

- уміння вибирати з великого обсягу інформації саме ту, що є необхідною для вирішення поставлених завдань;

- уміння бачити декілька можливих шляхів вирішення завдань, вибирати з них найбільш ефективні, знаходити нові креативні рішення;
- спроможність виділяти низку головних взаємозв'язків, притаманних поставленій проблемі;
- спроможність приймати правильне рішення при гострому дефіциті необхідної інформації та за відсутності часу на її обмірковування;
- спроможність розглядати проблему з декількох різних позицій (наприклад – поставити себе на місце співрозмовника);
- спроможність відчувати наявність проблем при вирішенні справ;
- спроможність розпізнавати факт у цілому за наявності мінімальної кількості його суттєвих ознак.

Особливості пам'яті:

- розвинена пам'ять на зовнішність та поведінку людини;
- спроможність чітко відтворювати інформацію у необхідний момент;
- спроможність легко запам'ятовувати словесно-логічний матеріал (цифри, терміни, літери, прізвища);
- пам'ять на колір, форму, величину, рух та розташування об'єктів;
- спроможність точно та чітко відтворити те, що чув лише один раз.

Увага та спостережливість:

- уміння помічати незначні зміни в об'єкті оперативної уваги;
- спроможність швидко переключати увагу з одного виду діяльності на інший;
- спроможність тривалий час зберігати стійку увагу, незважаючи на втому та сторонні подразники;
- спроможність помічати зміни в оточуючій обстановці, свідомо не зосереджуючи на них увагу.

Вольові якості:

- спроможність брати на себе відповідальність у складних ситуаціях;
- спроможність об'єктивно оцінювати власні досягнення, сили та можливості;
- наполегливість у подоланні труднощів, що виникають.

Емоційні властивості:

- урівноваженість та самовладання у конфліктних ситуаціях;
- емоційна стійкість при прийнятті відповідальних рішень.

Моторні властивості:

- спроможність до швидких дій в умовах дефіциту часу;
- швидка реакція на раптове зорове сприйняття шляхом здійснення певних рухів (висока моторна реактивність).

Мотивація професійного вибору та мотиваційні цінності в роботі оперуповноважених

Мотиваційні чинники професійного вибору працівників оперативних підрозділів за ступенем розповсюдженості розташовуються у такому порядку:

- потяг до спілкування, до живої, цікавої, нешаблонної роботи;
- потяг до професії у наслідок формування життєвого переконання;
- бажання перевірити себе, зміцнити свою волю, бути визнаним серед оточуючих;
- матеріальний добробут;
- активне прагнення до самореалізації та самоактуалізації.

У переважної більшості працівників оперативних підрозділів податкової міліції професійний вибір, зазвичай, є полімотивованим, що свідчить про обміркований та раціональний підхід до вирішення складних життєвих проблем і достатньо високий рівень когнітивної складової.

Працівник у будь-якій професійній діяльності так чи інакше намагається задовольнити власні потреби. Разом з тим, сукупність існуючих потреб (мотиваційна сфера) суттєво впливає на якість та ефективність виконання спеціалістом своїх професійних обов'язків.

Працівники оперативних підрозділів податкової міліції у своїй службовій діяльності мають можливість реалізовувати близько 20 ціннісних установок, які обумовлюють особистісний зміст їх діяльності.

Серед мотивів професійної діяльності оперуповноважених найбільш значущими є ті, що викликають відчуття осмисленості існування та сприяють особистісному зростанню. А тому найважливішим показником мотиваційної готовності до служби в оперативних підрозділах податкової міліції є активне прагнення до самореалізації та самоактуалізації.

Ще одним важливим мотиваційним чинником, що сприяє зростанню професіоналізму працівників, є схильність до змагань, конкуренції, азарту, високої мотивації досягнень та прагнення перемогти в оперативному відношенні злочинця.

Вимоги до загальноосвітньої та спеціальної підготовки

Працівники оперативних підрозділів податкової міліції комплектуються спеціалістами з юридичною або економічною освітою, яку можна здобути у Національному університеті ДПС України або в інших державних і недержавних вищих навчальних закладах.

Посади оперуповноважених оперативних підрозділів ГВПМ ДПІ, УПМ ДПА, ГУПМ ДПА України за штатним розкладом є атестованими і комплектуються особами середнього та старшого начальницького складу за умов наявності вищої юридичної або економічної освіти.

Протипоказання до виконання професійних обов'язків

Мотиваційно-ціннісні протипоказання:

- низький рівень моральності, безчесність, користолюбство;
- безвідповідальність у роботі;
- недисциплінованість;
- недобросовісність;
- виражена мотивація уникнення невдачі.

Інтелектуальні протипоказання:

- знижений інтелект;
- інтелектуальна ригідність;
- виражена емоційна деструкція;
- нерозвинена увага;
- слабка пам'ять;
- низька пізнавальна активність.

Комунікативні протипоказання:

- виражена інтровертованість;
- властолюбство;
- цинізм;
- емоційна нестійкість;
- надмірна агресивність;
- риси залежності, конформність;
- вразливість;
- відсутність емпатійності;
- когнітивна та афективна ригідність.

Особистісні протипоказання:

- нестійка самооцінка;
- відсутність самостійності;
- пасивність;
- наявність внутрішніх конфліктів;
- песимізм.

Список використаних джерел

1. Плотко О. В. Формування у працівників податкової міліції здатності до саморегуляції в емоціогенних умовах: дис. на

- здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 “Педагогіка та вікова психологія” / Олена Василівна Плотко. – К., 2004. – 177 с.
2. Ануфрієв М.І. Професіографічна характеристика основних видів діяльності в органах внутрішніх справ України (кваліфікаційні характеристики професій, професіограми основних спеціальностей) : Довідковий посібник / [М. І. Ануфрієв, Ю. Б. Ірхін та ін.]. – К. : МВС України; КІВС, 2003. – 80 с.
 3. Барко В. І. Професіографічний опис основних видів діяльності в органах внутрішніх справ України: Практичний посібник / [В. І. Барко, Ю. Б. Ірхін та ін.]. – К.: Київський нац. ун-т внутр. справ, ДП «Друкарня МВС», 2007. – 100 с.
 4. Александров Д. О. Психологічне забезпечення оперативно-службової діяльності працівників ОВС (професійно-психологічна підготовка працівників оперативних підрозділів) / [Д.О.Александров, Г.О.Юхновець, Л.І.Казміренко та ін.] – К., 2002. – 107 с.
 5. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности: [учебное пособие для вузов] / Вячеслав Алексеевич Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 511 с. – (Современное образование).
 6. Корсун С. І. Відбір діагностичних методик для професійно-психологічного відбору співробітників оперативних підрозділів податкової міліції / С. І. Корсун // Вісник прокуратури. – 2002. – № 4. – С. 73-77.
 7. Корсун С.І. Деякі чинники ефективності діяльності оперативних працівників податкової міліції / С. І. Корсун // Проблеми загальної та педагогічної психології. Том Х. Частина 5. / За ред. академіка С.Д. Максименка. – К., 2008. – С. 240-248.

In the article determination of profesioigrammy is given and principles over of construction of profesioigrammy are brought. On results research profesioigramma of operative employee of tax militia which contains the unfolded list of terms and descriptions of activity is built, aggregate professionally important qualities and contra-indications to discharging professional duties.

Key words: profesiohrama, tax police, the characteristics of activity, professional duties.

Отримано: 29.12.2009

Криза ідентичності підліткового віку та її роль у становленні зрілої особистості

Стаття присвячується дослідженню кризи ідентичності в підлітковому віці. Методологічну основу дослідження складають концепція Е.Еріксона, Дж.Марсія, погляди Л.Б.Шнейдер, О.М.Ічанської, А.Ватермана, Ю.Лановенко, І.Я.Середницької та інших вчених. У статті криза ідентичності розглядається в контексті теорій, пов'язаних з вивченням цього феномена, подається власне бачення сенсу кризи ідентичності підліткового віку у становленні та формуванні зрілої ідентичності.

Ключові слова: ідентичність, криза ідентичності, передвизначеність, дифузія, мораторій, досягнення ідентичності, ідентифікація.

Статья посвящена исследованию кризиса идентичности в подростковом возрасте. Методологическую основу исследования составляют концепция Э.Эриксона, Дж.Марсия, взгляды Л.Б.Шнейдер, О.М.Ичанской, А.Ватермана, Ю.Лановенко, И.Я.Середницкой и других ученых. В статье кризис идентичности рассматривается в контексте теорий, связанных с изучением этого феномена, предлагается собственное видение смысла кризиса идентичности подросткового возраста в становлении и формировании зрелой идентичности.

Ключевые слова: идентичность, кризис идентичности, неопределённая идентичность, диффузия, мораторий, зрелая идентичность, идентификация.

Актуальність. Дослідження процесу формування ідентичності та її кризи у підлітковому віці є одним із актуальних питань сьогодення, вивчати які досить складно. За даними багатьох психологічних досліджень у значної частини підлітків на даному етапі розвитку України спостерігається життєва безпорадність, соціальний нігілізм, пасивність, відчуженість від дорослих, зневіра та байдужість до всього. В умовах перебудови суспільства процес формування ідентичності та образу – Я у неповнолітніх характеризується послабленням значущості уявлень про базові морально-етичні принципи. Можна сказати, що посилюються поведінкові відхилення, зростають егоцентричні тенденції, молодшає вік злочинців, формуються різні форми відхиленої поведінки. Сьогодні посилюється потреба молодшої людини щодо самовизначення в системі соціальних зв'язків, пошуку шляхів, які допомогли б

індивіду відтворити цілісність та впорядкованість образу “зруйнованого світу”, формуванню здорової і гармонійної ідентичності, виходу з кризи ідентичності та пошуку відповіді на запитання “Хто Я?”. Успішне функціонування та зростання особистості в усіх сферах суспільного життя значно визначається особистісними якостями, здібностями, домаганнями та цінностями, успішним подоланням кризи ідентичності підліткового віку.

В період трансформаційних змін сучасності особистість опиняється в ситуації, що провокує виникнення кризи ідентичності. Сучасна *криза ідентичності* виражається в різних формах: депресії, апатії, безмістовної жорстокості, формах залежності та безпорадності, прагненні втекти від реального світу, різних формах містицизму, нігілізму й нарцисизму, різних формах алкогольної і фармакологічної залежності. Ця тенденція призводить до негативної автономії, ідеології безчасовості, дезінтеграції і відсутності життєвих планів, тобто до втрати ідентичності [12].

Всім цим факторам, безумовно, у першу чергу підвержені підлітки. Тому вкрай необхідно продовжувати дослідження даної проблематики та створювати певні умови подолання кризи, пов’язаної з формуванням їх ідентичності.

У соціально-психологічних реаліях нашого часу з’являється необхідність розробки проблеми ідентичності та своєчасного виявлення її кризи, розуміння ролі цього феномена в розвитку особистості. Саме *ідентичність* є метою розвитку особистості, її творчої спрямованості й продуктивності (Е.Еріксон, І.С.Кон, В.С.Малахов, Дж. Марсія, З.Фрейд, Л.Е.Шнейдер), що особливо важливо для самореалізації не лише окремих осіб, але й суспільства взагалі [12].

Тому вкрай актуальне на сьогоднішній день питання формування та подолання кризи ідентичності в контексті розвитку гармонійної особистості.

На актуальність дослідження ідентичності та ідентифікаційних процесів вказували представники вітчизняної та зарубіжної психології, зокрема Г.С.Костюк, С.Л.Рубінштейн зазначали необхідність вивчення умов збереження особистістю самототожності у процесі становлення. О.М.Леонтьєв обґрунтував актуальність організації процесів ідентифікації існуванням взаємозв’язку між психофізіологічною мінливістю людини та її стійкістю як особистості. Д.І.Фельдштейн пов’язував становлення ідентичності із соціалізацією та індивідуалізацією особистості. Е.Еріксон [16] вказував на необхідність вивчення ідентичності для виживання не лише окремої істоти, а і всього

людства. Е.Фромм становлення ідентичності вважав умовою задоволення потреби особистості у переживанні власної неповторності.

Особливістю підліткового віку є *криза ідентичності* (термін Е. Еріксона), яка тісно пов'язана з кризою сенсу життя. Процес формування власної ідентичності супроводжує людину упродовж всього її життя. “В основі даного процесу лежить особистісне самовизначення, що має ціннісно-смыслову природу. Становлення ідентичності, що особливо інтенсивно проходить в підлітковому віці, неможливе без зміни системних соціальних зв'язків, по відношенню до яких зростаюча людина повинна виробити певні позиції” [11]. Складність задачі, яка постає перед людиною, що стала дорослою, полягає, з одного боку, в тому, щоб зрозуміти свою роль як члена суспільства, з іншого – досягнути свої власні унікальні інтереси, здібності, що задають сенс й напрямок життя. Практично кожна життєва ситуація вимагає від підлітка певного вибору, здійснити який він може лише якщо усвідомить свою позицію відносно різних сфер життя. “Структура ідентичності включає в себе особистісну і соціальну ідентичність. Причому, в ідентичності присутні *два види характеристик: позитивна* – ким підліток повинен стати і *негативна* – ким він не повинен стати. Становлення ідентичності може відбуватися на фоні соціально-благополучного оточення підлітка при високому рівні взаєморозуміння із близькими дорослими, однолітками, при достатньо високій самооцінці. Вибір зразків поведінки у цьому випадку здійснюється в реальному колі спілкування. При несприятливій ситуації, чим іреальніше ці зразки, тим складніше переживає підліток кризу ідентичності, тим більше у нього проблем з тими, хто його оточує” [11].

Отже, проблема подолання кризи ідентичності, зокрема в складний віковий період, є надзвичайно актуальною та недостатньо розробленою.

Метою нашої статті є дослідження кризи ідентичності в підлітковому віці.

Методологічну основу дослідження склали концепція Е.Еріксона, Дж.Марсія, погляди Л.Б.Шнейдер, О.М.Ічанської, А.Ватермана, Ю.Лановенко, І.Я Середницької, положення Д.Б.Ельконіна, А.І.Божовіч, Г.С.Костюка.

У літературі існує не лише визначення поняття “ідентичність”, але й “кризи”, яка розглядається як періодично повторне упродовж життя гостре, обмежене в часі, суб'єктивне переживання неможливості реалізації життєвих цілей, завдань, планів. Такі переживання “перекривають” можливості й ресурси особистості,

позбавляють її на деякий час здатності протистояти ситуації, яка склалася.

Криза ідентичності може виявлятися в осіб різного віку, статі, різного соціального статусу, професійного та життєвого досвіду. Означена проблема виходить за межі загальної психології, й вирішується на перетині вікової, педагогічної та диференційної психології. Саме тому особливого значення набуває дослідження ідентичності у молоді підліткового віку, оскільки саме для неї характерним є загострення психологічної кризи, що виявляється в індивідуальних, соціально-особистісних виборах, ідентифікаціях, самовизначенні та в інших психологічних феноменах.

У 70-х роках у західній психіатричній і психологічній літературі широкого поширення набула концепція Е.Еріксона (1968) про *“кризу ідентичності”* як про головну особливість підліткового віку. Під *“ідентичністю”* мається на увазі визначення себе як особистості, індивідуальності, відповідь самому собі на питання *“Хто Я такий?”*. Вважається, що криза ідентичності досягає вершини в старшому підлітковому віці. Е.Еріксон описав проблеми, які виникають у дорослих як *“криза ідентичності”* (уперше термін був запропонований в ході консультування під час війни для опису стану пацієнтів, які втратили почуття Я і часовий континуум). Криза ідентичності була розглянута ним як патологічний стан, який потребує медичної допомоги; однак вона вивчалася і як стадія нормального розвитку особистості підлітка. Ідентичність здорової особистості забезпечує суб’єктивне почуття самототожності та неперервності.

За Е.Еріксоном, для кризи ідентичності нормальним і, більш того, необхідним є період так званої сплутаної ідентичності, тобто втрати орієнтирів у самому собі. Тим більше, що молоді люди часто перебувають у стані нестійкої ідентичності, яка перебуває у процесі формування. Тому вони так часто відчувають сумніви у своїй тотожності самому собі.

Головним завданням, яке постає перед індивідом у ранній юності, на його думку, є формування почуття ідентичності на протигагу ролевій невизначеності особистого *“Я”*. Молода людина має відповісти на питання *“Хто Я?”* і *“Який мій подальший шлях?”* У пошуках особистої ідентичності людина вирішує, які дії є для неї важливими, і виробляє певні норми для оцінки своєї поведінки та поведінки інших людей. Цей процес пов’язаний також з усвідомленням особистої цінності і компетентності.

Важливим механізмом формування ідентичності стають, як стверджує Е. Еріксон, послідовні ідентифікації дитини з доросли-

ми, які складають необхідну базу розвитку психосоціальної ідентичності в підлітковому віці. Почуття ідентичності формується у підлітка поступово; його джерелом слугують різні ідентифікації, корені яких ведуть у дитинство. Підліток вже намагається виробити єдину картину світосприйняття, де всі ці цінності, оцінки повинні синтезуватися. В ранній юності індивід прагне до переоцінки самого себе у відносинах з близькими людьми, суспільством в цілому – в фізичному, соціальному та емоціональному планах. Він напружено працює, щоб висвітлити різні грані своєї Я-концепції і стати, нарешті, самим собою, бо всі попередні способи самовизначення видаються йому непридатними.

Пошук ідентичності може відбуватися по-різному. Один із способів вирішення цієї проблеми полягає у випробуванні різних ролей. Деякі молоді люди після рольового експериментування та моральних пошуків починають просуватися в напрямку певної цілі. Інші зовсім можуть оминати кризу ідентичності. До таких належать ті, хто беззаперечно сприймає цінності своєї сім'ї і обирає шлях, визначений батьками. Деякі молоді люди у пошуках ідентичності зустрічають значні труднощі. Нерідко ідентичність здобувається лише після тривалих випробувань, численних спроб і помилок.

У багатьох випадках людині так і не вдається досягнути міцного відчуття особистої ідентичності. Головною небезпекою, якої, на переконання Е. Еріксона, повинна уникнути молода людина в цей період, є розмивання відчуття свого “Я” внаслідок розгубленості, сумнівів у можливості спрямувати своє життя в потрібне русло. Він вважає центральним психологічним процесом юності формування особистої ідентичності, тобто відчуття індивідуальної самототожності, наступності та єдності. Криза ідентичності складається із серії особистісних виборів, ідентифікацій і самовизначень. У випадку, коли не формується особиста ідентичність, можливе виникнення неадекватної ідентичності, що виявляється у вигляді:

- відходу від психологічної інтимності – запобігання тісним міжособистісним відносинам;
- “розмивання” почуття часу, нездатності будувати життєві плани, страху дорослішання та змін;
- невміння реалізувати свої внутрішні ресурси й зосередитись на якійсь головній діяльності, розпилення продуктивних творчих здібностей;
- формування “негативної ідентичності”, що виражається у відмовленні від самовизначення й виборі негативних зразків для наслідування.

На сьогодні *криза ідентичності*, як вказує К.В.Коростеліна, це щось більше, ніж стан психічно хворих або стадія розвитку підлітків; відсутність самототожності та неперервності відчувають все більше людей в різних кутках землі [7].

Формування *ідентичності* розглядається з психоаналітичних позицій як результат розпаду дитячого “Я” і необхідності синтезу нового “дорослого Я”, як процесу утворення “над Я” – з останнім зв’язується вироблення стримуючих морально-етичних принципів. Якщо особистість – це уявлення про індивідуума, яке складається у інших, то “ідентичність” – це уявлення про самого себе. Самій “ідентичності”, процесу пізнання самого себе в концепції Е.Еріксона надається велике значення. Цей процес розглядається як першоджерело всіх труднощів і всіх порушень поведінки в підлітковому віці. З кризою ідентичності зв’язується схильність до психогенних депресій і суїцидальної поведінки, а також епізоди дереалізації і деперсоналізації у підлітків.

Як вказує О.М.Ічанська у своїй дисертаційній роботі, умовою становлення *особистісної ідентичності* в ранньому юнацькому віці виступає *продуктивне подолання вікової кризи*, пов’язаної зі зміною соціальної ситуації розвитку, переходом від позиції дитини до позиції дорослого [5].

У віковій психології немає однастайності відносно терміна “*криза ідентичності*” для позначення періоду переходу особистості від дитинства до дорослості. В основу теорії безкризового розвитку покладений принцип, згідно з яким криза – результат “безладного дорослішання”. Протилежна позиція, як підкреслюють Р.Тайсон та Ф.Тайсон, представлена розумінням кризи в ролі нормативного елементу вікового розвитку, відсутність якого пов’язана з “достроковою консолідацією”. На основі поєднання цих позицій з’явилась *теорія двох типів* переходу від дитинства до дорослості – *кризового та безкризового* [5].

Згідно з *моделлю А. Ватермана*, почуття досягнення ідентичності поступово руйнується в міру того, як мета, цінності і переконання втрачають свою життєздатність і вже не відповідають вимогам життя, що змінилося. Якщо при цьому розпочинається процес подолання кризи, то ідентичність переструктурується відповідно до нових вимог соціуму. Якщо в структурі ідентичності починає домінувати “механізм психологічного захисту”, а індивід не бажає помічати змін, що сталися, то *виникає криза ідентичності*.

Результатом переживання кризового періоду, на думку Ю.Лановенко, як нормативного, так і ненормативного, є виник-

нення особистісних змін як психічних новоутворень або як нового досвіду (людина відкриває у собі нові здатності та нові властивості). Отже, відбувається зміна психологічної організації людини та її особистісне зростання [8].

Криза ідентичності – це початок становлення справжнього авторства у визначенні та реалізації своїх поглядів на життя. Відособлюючись від власного образу “Я” в очах найближчого докільля, долаючи професійно-позиційні та політичні детермінації покоління, об’єктивно оцінюючи свої якості як “не-Я”, людина стає відповідальною за власну суб’єктність, яка часто складається несвідомо. Цей мотив пристрасного і неперервного пізнання власного “Я”, переживання почуттів втрати попередніх цінностей, уявлень, інтересів і пов’язаних з цим розчарувань, дозволяє класифікувати цей період як критичний [12].

Криза часто призводить до індивідуального і культурного оновлення, особистісного росту і прогресу у розвитку [12].

Криза ідентичності сприяє подоланню стагнації розвитку особистості, що виражається у набутті змісту, визначенні цінностей та їх реалізації. Її призначення полягає у зміні ситуацій, що перешкоджають розвитку особистості [5].

Загалом, на нашу думку, слід розрізняти поняття “криза підліткового віку” та досліджувана нами “криза ідентичності в підлітковому віці”.

Вікова криза – це цілісна зміна особистості дитини, яка регулярно виникає при зміні соціальних періодів. Вона обумовлена появою основних утворень, що призводять до руйнації однієї соціальної ситуації розвитку та появи іншої, адекватної новому психологічному образу дитини [8].

Криза підліткового віку проходить через три фази.

1. *Гегативну, або передкритичну*, – фазу ламання старих звичок, стереотипів, розпаду сформованих раніше структур.
2. *Кульмінаційну точку кризи* – у підлітковому віці; це, як правило, 13 років, хоча можливі значні індивідуальні варіації.
3. *Післякритичну*, тобто фазу формування нових структур, побудови нових відносин тощо [9].

Вважається, що криза підліткового віку, на відміну від криз інших періодів, є більш затяжною й загостреною, тому що в зв’язку зі швидким темпом фізичного і розумового розвитку у підлітків виникає багато таких актуально діючих потреб, які не можуть бути задоволені в умовах недостатньої соціальної зрілості цього віку [9].

Отже, вікова криза, на відміну від кризи ідентичності, має обов'язковий і незворотний характер, її виникнення є нормальною ознакою психічного розвитку. Саме тому її ще називають нормативною кризою підліткового віку [8].

Криза ідентичності найяскравіше виявляється в юності, хоча подальше визначення самоідентичності може відбуватися і в інші періоди життєвого онто- і соціогенезу. Чим успішніше особистість розв'язує перші кризи ідентичності, тим легше їй згодом керувати подібними переживаннями упродовж індивідуального розвитку й соціального становлення [12].

Пропонуємо прослідкувати тенденцію проходження підлітком кризи ідентичності на прикладі теорії, що базується на концепції Е. Еріксона. Дж. Марсія виокремлює *чотири основні стани ідентичності: передвизначеність, дифузія, мораторій та досягнення ідентичності*. *Передвизначеність* – статус ідентичності тих підлітків, хто взяв на себе певні соціальні обов'язки, не проходячи через кризу ідентичності. Так можна охарактеризувати статус ідентичності тих людей, яким довелося дуже рано взяти на себе передчасну дорослість, зробивши це під чужим впливом. Це розцінюється як несприятливий фактор для формування особистісної зрілості.

Дифузія – статус ідентичності для тієї частини молоді, яка пройшла через кризу ідентичності, але не взяла на себе жодних соціальних зобов'язань. Статус дифузії виникає при недостатній спрямованості і слабкій мотивації. Він характерний для тієї частини підлітків, що потрапили в кризу ідентичності, не маючи обраних професійних взірців для наслідування. Для них характерна стратегія ухилення від відповідальності. Дифузна ідентичність може виявлятися у відкритому неприйнятті соціальних ролей, бажаних для сім'ї та найближчого оточення, у неповазі до всього вітчизняного та переоцінці закордонного, у прагненні стати “нічим” (якщо це єдиний спосіб самоствердження, що залишився).

Мораторій – статус ідентичності тих, хто перебуває в самому центрі кризи ідентичності. Сутність його в тому, що підліток переживає кризу самовизначення та активно досліджує можливі варіанти ідентичності в надії знайти свій власний шлях.

На цьому етапі домінує проблема пошуку взірцевих стратегій, комунікативно-професійних ролей, етичних цінностей тощо.

Досягнення ідентичності – статус тієї частини підлітків, котрі пройшли через кризу ідентичності і взяли на себе певні зобов'язання перед суспільством внаслідок самостійних висновків. Зріла ідентичність вказує на те, що криза скінчилася, людина знайшла

певну ідентичність, на основі якої обирає для себе рід занять та світоглядну орієнтацію, відчуття самоідентичності, тобто власної визначеності, сформовано, і молода людина перейшла до самореалізації, взяла на себе відповідальність за своє життя як наслідок самостійного вибору [2].

Деякі автори стверджують, що одним з індикаторів кризи ідентичності є конфлікт, який переживається в суб'єктивному досвіді людини. Конфлікт може бути джерелом розвитку особистості, визначати її конструктивний або деструктивний життєвий сценарій (А.Адлер, К.Левін, К.Роджерс, В.Франкл, Е.Фромм, К.Хорні, К.Юнг та ін.). Зріла ідентичність усуває почуття загубленості, невпевненості, незахищеності, непоінформованості, стреси, конфлікти, сумніви щодо правильного чи неправильного вибору поведінки, зберігає нормальний стан свідомості в умовах трансформації сучасного суспільства (М.Й.Боришевський, Ф.Є.Василіук, Н.В.Грішина, С.Д.Максименко, Н.В.Скотна, Н.І.Пов'якель, Н.В.Чепелева та ін.) [12].

Дефініцію "*криза ідентичності*" розуміють як нелінійний нерівномірний розвиток переживання цілісності буття, втілення своєї "самості", реалізованості власної "Я-концепції" (С.О.Баклушинський, І.В.Бринза, О.Г.Констинська, І.П.Манюха, О.П.Саннікова, Т.Г.Стефаненко, В.О.Татенко, Л.Б.Шнейдер) [11].

Якщо прийняти за аксіому тлумачення ідентичності як зібрання людиною особистісно-рольових уявлень про себе у вигляді інтегративної цілісності соціальних, психофізіологічних характеристик, котрі схвалені значимою групою й утверджують збалансоване поєднання і співіснування особистісної та соціальної складових ототожнення, то під кризою ідентичності слід розуміти певну деформацію чи дисбаланс цієї цілісності. Причому руйнація одного аспекту такої цілісності закономірно спричинює розпад іншого і навпаки [1].

Криза ідентичності – це також несумісність різних сторін Я. Вона пов'язана з несформованим почуттям своєї ідентичності, котре вказує на наявність внутрішньо-особистісного конфлікту, який супроводжують гнітючі сумніви щодо себе, своїх дій, свого місця у групі [1].

Отже, *криза ідентичності* – це втрата власної цілісності як безперервності, внутрішнє блокування індивідуальності і явний брак соціального визнання. Вперше ця криза виникає в підлітковому віці, тобто на черговому, винятково значущому етапі соціалізації молодих людей. Вона є віковою і водночас життєвою кризою особистості [1].

Важлива умова подолання кризи – глибинна рефлексія процесу ідентифікації в даному віці та створення певних умов психологічного супроводу підлітків на етапі їх особистісного та життєвого самовизначення.

Виходячи з описаного в психологічній літературі досвіду, а також здійсненого нами його аналізу, ми можемо сформулювати **висновок**.

1. Умовою становлення особистісної ідентичності в ранньому юнацькому віці виступає *продуктивне подолання вікової кризи*.

2. *Криза ідентичності* була розглянута Е. Еріксоном як патологічний стан, який потребує медичної допомоги; однак вона вивчалася і як стадія нормального розвитку особистості підлітка.

3. Криза ідентичності найяскравіше виявляється в юності.

4. В основу теорії безкризового розвитку покладено принцип, згідно з яким, криза – результат “безладного дорослішання”. Протилежна позиція, як підкреслюють Р.Тайсон та Ф.Тайсон, представлена розумінням кризи в ролі нормативного елемента вікового розвитку. На основі поєднання цих позицій з’явилась теорія двох типів переходу від дитинства до дорослості – *кризового та безкризового*”.

5. В період підліткового віку виникає потреба в *само-ідентифікації* як процесі формування ідентичності, яка реалізується у вивченні своєї особливості, розмірковувань про самого себе у минулому, теперішньому і майбутньому, аналізі своїх домагань у взаємовідносинах і діяльності.

6. Результатом переживання кризового періоду, як нормативного, так і ненормативного, є виникнення особистісних змін як психічних новоутворень або як нового досвіду (людина відкриває у собі нові здатності та нові властивості).

7. Передумовою гармонійного розвитку особистості в підлітковому віці є становлення ідентичності та позитивне подолання її кризи.

8. Головною особливістю життєвого самовизначення підлітків є перед усім конструктивне подолання кризи при формуванні ідентичності та власної “Я – концепції”.

Список використаних джерел

1. Довгань О. Специфіка кризи особистості у юнацькому віці // Психологія і суспільство. – 2004. – №2.
2. Злишков В.Л. До проблеми дослідження ідентичності педагога // Соціальна психологія. – 2007. – №2. – С. 127-139.

3. Зливков В.Л. Самоідентифікація в педагогічній комунікації. – К.: Український центр політичного менеджменту, 2005. – 144 с.
4. Идентичность: Хрестоматия / Сост. Л.Б.Шнейдер. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО “МОДЭК”, 2008. – 272 с. – (Серия “Библиотека психолога”).
5. Ічанська О.М. Становлення особистісної ідентичності в ранньому юнацькому віці: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07/ Національний педагогічний ун-т ім.М.П.Драгоманова / Ічанська Олена Михайлівна. – К., 2002. – 230 с.
6. Ключек Л.В. Розвиток процесів ідентифікації і відособлення у підлітковому і ранньому юнацькому віці: Автореф. дис. канд. психол. Наук: 19.00.07 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова / Л.В.Ключек. – К., 2005. – 20 с.
7. Коростелина К.В. Структура и динамика системы социальной идентичности: Дис... д-ра психол. Наук: 19.00.05 / Таврический национальный ун-т им. В.И.Вернадского / Карина Валентиновна Коростелина. – Симферополь, 2003. – 446л.+ прилож.
8. Лановенко Ю. Екзистенціальний зміст суб’єктивного аспекту юнацької кризи / Ю. Лановенко // Соціальна психологія. – 2006. – №5.
9. Панасенко Н.М. Психологія підлітка в сучасній ситуації соціального розвитку. Пробл. загальн. та пед. психології. – К, 2007. – Т. 9. – Ч. 6.
10. Попова М.В. Становление персональной идентичности в юношеском возрасте: Автореф. дис. канд. психол. наук. – С. 11.
11. Савина О.О. Особенности становления идентичности в подростковом и юношеском возрасте//[http:// www.newpsychol.ras.ru/conf/savina.htm](http://www.newpsychol.ras.ru/conf/savina.htm)
12. Середницька І.Я. Психологічний аналіз кризи ідентичності у студентській молоді: Дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського / Ірина Ярославівна Середницька. – Одеса, 2005. – 287 с.
13. Середницька І.Я. Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського / Ірина Ярославівна Середницька. – Одеса, 2005. – 17 с.: рис. – укр.
14. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. – М.:

Московский психолого-социальный институт, 2007. – 128 с.

15. Эриксон Эрик Г. Детство и общество / А.А.Алексеев (науч. ред); А.А.Алексеев (пер. с англ.). – 2. Изд., перераб. и доп. – СПб.: Ленато, Фонд “Университет Кн.”, 1996. – 592 с.
16. Эриксон Эрик. Идентичность: юность и кризис: Учеб. пособие: Пер. с англ./ А.В.Толстых (общ. ред. и предисл.) – 2 изд. – М.: Флинта и др., 2006. – 341 с. – (Библиотека зарубежной психологии).
17. Эриксон Э. Трагедия личности. – М.: Алгоритм; Эксмо, 2008. – 256 с.

This article is about the basis approaches to the problem of creisise identity teenagers.

Key words: identity, creisise identity, identification.

Отримано: 10.12.2009

УДК 159.954:82 – 053.67

О.А.Кривопишина

Психологічні особливості індивідуалізованого простору письменників та поетів

У статті проаналізовано психологічні особливості індивідуалізованого простору організації психіки письменників і поетів. Досліджено не випадковий зв'язок між особливостями ландшафту і своєрідністю національної ментальності або окремої творчої особистості. Доведено наявність впливу географічного простору на формування творчої особистості.

Ключові слова: індивідуалізований простір, творча особистість, часово-просторова матриця, ландшафтність творчості, вербально-художні тексти.

В статье проанализированы психологические особенности индивидуализированного пространства организации психики писателей и поэтов. Исследована неслучайная связь между особенностями ландшафта и своеобразием национальной ментальности или отдельной

творческой личности. Доказано наличие влияния географического пространства на формирование творческой личности.

Ключевые слова: индивидуализированное пространство, творческая личность, временно-пространственная матрица, ландшафтность творчества, вербально-художественные тексты.

Актуальність. Питання про “геополітичну” природу людської психіки гуманітарною наукою розробляється досить давно, і останнім часом особливо активно. Першими були філософи, філологи і культурологи, які досліджували вплив географічного простору і на формування окремої особистості, і на специфіку характеру окремої нації, вбачаючи не випадковий зв’язок між особливостями ландшафту і своєрідністю національного менталітету або окремої творчої особистості. Нарешті долучилася до цього процесу “ландшафтного” осмислення особистості і психологія, в якій набула нової сили лінія часо-просторового осмислення психіки людини, намічена ще Піаже.

Мета дослідження: здійснити психологічний аналіз особливостей індивідуалізованого простору письменників та поетів.

Сучасна філософія географічного простору представлена перш за все дослідженнями В. А. Подороги.

Для нашого дослідження дуже цінним є висновок, зроблений дослідником у книзі “Прояв і зміст. Ландшафтні світи філософії” [11; див. також 3] стосовно впливу конкретних географічних образів у становленні філософських творів (на прикладі творчості Кіркегора, Ніцше, Хайдеггера).

На думку В. А. Подороги, однією із важливих умов формування філософського світогляду (абстрактного, очищеного від впливів “хронотопу”) є перебування у порубіжному, перехідному просторі, або просторі-на-межі, що, по-перше, дуже сильно стимулює і саме філософствування, і певною мірою визначає саму його структуру. Завдяки цьому самі межі “...немов розпоршуються, дифузують, відкриваючи зовнішнє внутрішньому, і навпаки”, а інтер’єр “...є стійким образом цієї дифузії Зовнішнього у Внутрішньому” [там саме, с. 77-78].

Дослідник показує, як мислення Кіркегора “набуває рис екзистенціальної картографії”, геобіогеографія і творчість Ніцше “зосереджені повністю в межах перехідних просторів, які визначаються автором не як маргінальні, але як проміжні, нейтральні, що не займають певної позиції до центру” [там саме], філософствування ж Хайдеггера просто неможливе поза географічним простором, ключове поняття його філософствування – Dasein – споконвіку є просторовим: “...людина невіддільна від

“свого” простору, існування в якості Dasein є “просторовим”, усі зусилля думки означають не що інше як прокладання шляху в певному ландшафті; образ ландшафту породжується швидкістю самої думки” [11].

Цей висновок (в інверсованій формі) стосується іншого типу письма – літературно-художнього. Тут на перший план виходить, навпаки, своєрідність, неповторність ландшафту (і ширше – часо-просторових впливів від широкого загального “геополітичного” простору до мікропростору, згорненого до інтер’єру).

“Письмо як своєрідний інваріант географічного простору містить у собі багаті можливості для образно-географічних досліджень літературних творів. Поступове розгортання й представлення письма як унікального географічного процесу дозволяє проаналізувати зворотні зв’язки в умовній системі “образ – реальність” [там саме].

Як відзначають дослідники, найбільш інтенсивні модифікації й власне моделювання географічних образів характерні для культурної географії, особливо для досліджень культурних ландшафтів. Географічні образи немов пронизують певну культуру, надають їй неповторності й унікальності, а свідомість географічного простору передбачає й осмислене майбутнє, його ж “окультуреність” безпосередньо проявляється в кількості і якості географічних образів, які ніби представляють і виражають цей простір у культурі [9].

При цьому просторовість тлумачиться як “простір процесів, узятих разом з думкою про них, із практикою”, а родові географічні образи (місце, район, простір, територія) є генетично взаємозалежними, оскільки діяльність по розрізненню “матеріальної тканини світу” й по усвідомленню, ідентифікації змістів веде до їхнього природного впорядкування [5].

“Розуміючи особистість як конфігурацію життєвого простору, ми приходимо до очевидності: інстинкт виживання індивіда спонукає до інтеграції в життєве середовище, здійснюваної через структурування особистості” (виділено нами. – О.К.) [15].

Прикладом “геополітичного паспорту” окремої країни може слугувати образ Русі-Росії, який упродовж довгого часу формувався як імперський (але досить роздроблений, якому були притаманні риси ізоляваності відокремленості від зовнішнього світу і який, зрештою, й породив і особливу геополітичну формулу російської долі): окремі “сегменти” Русі ніби самоутворюються, становлячи собою окремі острівці, а сама Русь, розширюючись, відразу або поступово перетворює приєднані території в ті ж

острівці, які прагнуть самозамкнення, але в межах “острова Росія” [14; 4, с. 375-376]. Тобто геополітична матриця Росії представляє собою досить автономний механізм породження або відтворення стандартних, ніби штампувальних, геополітичних образів (своєрідних матрьошок) – двоспрямованих: на швидке й своєчасне виділення, а потім відгородження від навколишнього світу.

Мало того дослідникня поняття просторовості в культурі О. А. Лавренова [6; 7] взагалі ставить “з ніг на голову” (а по суті – “з голови на ноги”) положення про ландшафтність творчості (і відповідно психіки особистості, в тому числі – творчої), кажу чи про те, що в цьому випадку доречно говорити про автономне існування географічних образів, які ніби живуть і розвиваються усередині художніх творів за власними законами.

З погляду вивчення генезису ці образи можна класифікувати, упорядковувати за окремими авторами, окремими творами або рядом творів одного письменника [7].

Тобто мова йде якраз про функціонування своєрідних аналогів КФ – комунікативних фрагментів (чи ширше – наративних структур дискурсу, про які знає семіотика), явлених у географічних (часо-просторових) вимірах.

Характерним прикладом тут може слугувати роман Андрія Платонова “Чевенгур”, проаналізований В. Подорогою та Д. Замятіним [12; 2]. Географічні образи “Чевенгура” являють собою пульсуючі утворення. Чевенгур і навколишній степ періодично ніби наступають один на одного й викидають у чужорідний їм простір своїх “представників”, які автоматично змінюють частину основних параметрів цих географічних образів. Їхнє стиснення або розширення змінює хід дії, і основна дія роману поступово концентрується суто географічно, а система взаємозалежних географічних образів “Чевенгура” являє собою накладення базисного, материнського реального географічного простору (якась частина реальної Воронежської губернії) і набагато більш умовного й по суті метафізичного простору центральноазіатських степів і напівпустель [2, с. 82–90].

Протилежний приклад – роман Франца Кафки “Замок”. Тут простір Села, яким пересувається головний герой, розростається до величезних розмірів, але при цьому має строго замкнену, спрямовану всередину топологію. Простір Замка, навпаки, є невідомим, лянчим і ніби нависає хмарою над Селом. Він є метафізичним, що періодично змінює свої якості залежно від відносин із простором Села [там само]. На відміну від простору Платонова, простір Кафки генетично – “шизоїдний, розщеп-

лений”. Незавершеність самого роману наочним способом ніби ілюструє й саму просторово-географічну незавершеність письма Кафки [там само, виділено нами. – О. К.].

Покажемо на схемах варіанти побутування географічного простору “усередині художніх творів” (і свідомості) окремих авторів вербально-художніх текстів за допомогою нашого інваріанту, про який ми говорили в попередніх дослідженнях.

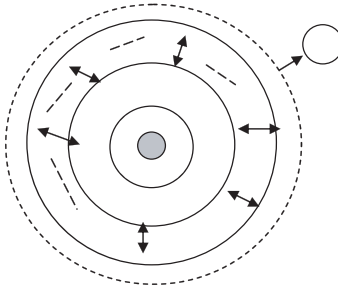


Рис. 1. Модель індивідуалізованого простору творчої особистості (Андрій Платонов)

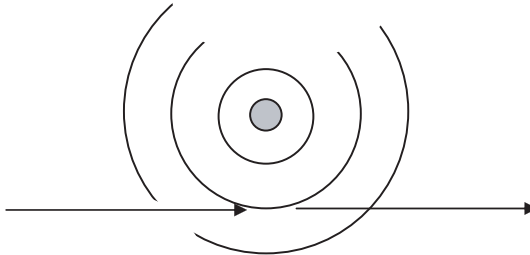


Рис. 2. Модель індивідуалізованого простору творчої особистості (Франц Кафка)

Для Володимира Набокова “Особливістю “ілюзорних” хронотопів: екзотичного, ідилічного й іронічного – є те, що всі вони створюються свідомістю головного героя роману. Кожний з “ілюзорних” хронотопів так чи інакше пов’язаний із творчим процесом, із намаганням, здійсненим чи ні, написати книгу про цей світ, відтворений в уяві літератора” [8] (див. рис. 3).

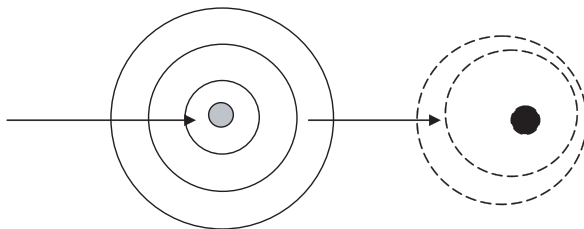


Рис. 3. Модель індивідуалізованого простору творчої особистості (Володимир Набоков)

Мова може йти про типологію декількох творчих особистостей, поєднаних загальним “текстом культури”, як це робить, наприклад, відомий дослідник культури Михайл Ямпольський у книзі “Демон і Лабіринт (Діаграми, деформації, мімесис)” [16], зокрема, пишучи про Достоевського і Гоголя (глава “Конвульсивне тіло: Гоголь і Достоевський”; згадаймо також так званий “петербурзький текст”, виділений В. Топоровим):

“Тіло формує свій простір, який для виразності будемо називати “місцем”. Воно вписується в “місце” і формує його собою. У книзі виникає безліч таких “місць” – це гніздо, яке ліпить своїм тілом птах, це маска, що знімається з обличчя людини, це лабіринт, у якому фіксуються рухи, що відбуваються в ньому, це тканини, що вібрують у такт рухам танцівниці, це сад, міметично відтворюючий образи пам’яті” [16, с. 7].

Далі дослідник розвиває свою думку про “тілесну партитуру”, посилаючись на В. Подорогу (а у нашій термінології, запозичений з теорії динамічних систем, – цьому терміну відповідає термін фрактал, фрактальний відбиток), будь-якого тексту, відзначаючи: “Якщо розуміти процес читання як “психоміметичний процес” (вислів Подороги), то текст може бути майже без залишку зведений саме до статусу “тілесної партитури”” [там само, с. 20].

Подорога так описує роботу тексту Достоевського (хоча, без сумніву, цю характеристику можна віднести й до Гоголя): “...Достоевський у своїх описах руху персонажів не бачить, що він сам описує, він тільки показує, що емоція “цікавість” визначається деякою швидкістю переміщення тіла Лебедєва в просторі, нею же створюваному, саме вона зчіплює ряд дієслівних форм, які, будучи неадекватні ніякому реальному руху тіла, проте створюють психоміметичний ефект переживання тіла, захопленого нав’язливим прагненням викликати в Іншому зустрічний рух і тим самим зняти емоційну напругу психоміметичною подією”.

Дії персонажів, на думку Подороги, тільки підсилюють міметичний ефект письма, дієслівних форм, синтаксичних конструкцій” (виділено нами. – О.К., згадаймо також наш аналог – виділені Б. Гаспаровим комунікативні фрагменти – КФ, за допомогою яких створюється вербальний текст) [там саме].

Автор наводить цитату про М. Гоголя: “Він був геніальний живописець зовнішніх форм, і зображенню їх, до чого одного був здатний, надав якимись чарами таку життєвість, майже скульптурність, що ніхто не помітив, як за цими формами нічого в сутності не приховується, немає ніякої душі, немає того, хто б носив їх” – і зазначає: “Зауваження Розанова цікаве тим, що ставить знак рівності між життєвістю й скульптурністю, між крайнім ступенем правдоподібності й відчуженістю руху в камені” [там само].

Переважна більшість авторів вербально-художніх текстів (якщо не всі без винятку) ясно усвідомлюють те, що саме “просторовість” живе в них і в них проявляється в різних формах.

Послухаємо свідчення деяких із них:

“Це помилка – приписувати мені “стиль”, цінувати мій “стиль” і т.п. У мене немає стилю – у мене, як помітив Сен-Жон Перс, є “пульс”. І цей пульс відповідає моїй фізіології, моїй суті, моєму природному ритму, істеричній задишці, яка так чи інакше позначається в мене в кожній фразі. Але цю здатність передавати своє внутрішнє клекотання не потрібно приписувати якомусь стилю або талантові. Немає в мене ні таланту, ні стилю, у мене є ритмічний тон, в основі якого, поряд з іншим, мій стан більш-менш повсякчасної напруженості” [16] (тут і далі у прикладах підкреслено нами. – О.К.).

“Людина є сума Світу, скорочений конспект його; Світ є розкриття Людини, проекція її” (Павло Флоренський).

З бесіди Соломона Волкова з Йосифом Бродським:

“[Волков:]

Тому що воно заново відкривало офіційно ніби неіснуючий – принаймні, у поезії – бік Ленінграда. До речі, як ви воліли називати це місто – Ленінградом, Петербургом?

[Бродський:]

Мабуть, Пітером. І для мене Пітер – це й палаци, і канали. Але, звичайно, моє дитинство привернуло мене до гострого сприйняття індустріального пейзажу. Я пам’ятаю відчуття цього величезного простору, відкритого, заповненого якимись не дуже значними, але спорудами, що стирчать...

[Волков:]

Труби...

[Бродський:]

Так, труби, усі ці новобудови, що тільки ще починаються, видовище Охтинського хімкомбінату. Уся ця поетика нового часу...

[Волков:]

Саме можна сказати, що це, скоріше, проти поетики нового, тобто радянського, часу. Тому що задвірки Петербурга тоді просто перестали зображувати. Колись це робив Мстислав Добужинський...

[Бродський:]

Так, арт нуво!

[Волков:]

А потім ця традиція практично перервалася. Ленінград – і в образотворчому мистецтві, і у віршах – став дуже умовним місцем. А читаючий ваш вірш відразу згадує реальне місто, реальний пейзаж – його фарби, запахи.

[Бродський:]

Я завжди “стирчав” від індустріального пейзажу.

У Ленінграді це ніби антитеза центру. Про цей світ, про цю частину міста, про окраїни, дійсно, ніхто в той час не писав.

[Бродський:]

Ну, це думка про самотність... про неприхильність. Адже в тій, ленінградській, топографії – це все-таки дуже сильне розведення, колосальна різниця між центром і окраїною. І раптом я зрозумів, що окраїна – це початок світу, а не його кінець. Це кінець звичного світу, але цей початок незвичного світу, який, звичайно, набагато більше, величніше, так? І ідея була в принципі така: ідучи на окраїну, ти віддаляєшся від усього на світі й виходиш у справжній світ.

[Волков:]

У цьому я відчуваю якесь відштовхування від традиційного декоративного Петербурга. [Бродський:]

Я розумію, що ви маєте на увазі. Ну, по-перше, у Петербурзі вся ця декоративність носить трохи божевільний відтінок. І тим вона цікава. А по-друге, окраїни тим більше мені до душі, що вони дають відчуття простору. Мені здається, у Петербурзі найдужчі дитячі або юнацькі враження пов’язані із цим незвичайним небом і з якоюсь ідеєю нескінченності. Коли ця перспектива відкривається – вона ж зводить із розуму. Здається, що на тому березі відбувається щось зовсім чудове.

[Волков:]

Та ж історія з перспективами петербурзьких проспектів – здається, що наприкінці цієї довгої вулиці...

[Бродський:]

Так! І хоча ти знаєш усіх, хто там живе, і все тобі відомо задалегідь – байдуже, коли ти дивишся, нічого не можеш із цим відчуттям поробити. І особливо це враження сильне, коли дивишся, скажемо, із Трубецького бастиону Петропавлівської фортеці убік Нової Голландії вниз за течією й на той берег. Там усі ці крани, усе це чортовиння.

[Волков:]

Ця любов до окраїн пов'язана, можливо, і з вашим положенням аутсайдера в радянському суспільстві? Адже ви не пішли протоптаним шляхом інтелектуала: після школи – університет, потім пристойна служба і т.д. Чому так вийшло? Чому ви пішли зі школи, недоучившись?" [1].

І майже про нашу "фразу S": "Мистецтво – це повернуте дитинство" [10].

Процес взаємодії творчої особистості з навколишнім "часо-простором" відбувається таким чином: у першому – пасивному – періоді (звігнута частина лінії S) формування творчої особистості на тлі визрівання певних мозкових структур (вертикальних, горизонтальних, латеральних) відбуваються різні впливи на неї певних часо-просторових чинників, і, таким чином, формується своєрідна "часо-просторова матриця" майбутнього творця.

*Ця матриця під час завершального етапу становлення і остаточного визрівання всіх мозкових структур (опукла частина фрази S) вимагає нового втілення – у творчої особистості виникає свого роду "відповідь" на зовнішні впливи – бажання створити власний віртуальний простір (простір власне самотійної – оригінальної творчості), який спочатку проявляється у створенні власного **реального простору**.*

І її – фрази S – художній аналог:

"Я = не-я – вище положення всякої науки й мистецтва", – говорить Новаліс. – Людське Я повинне спочатку розчинитися в морі не-я, злитися з життям у цілому, втратити себе, зруйнувати, розчленувати, щоб потім зібратися заново (якщо, звичайно, вийде – без ризику тут не обійтися), вийти з водної стихії в оновленому, перетвореному вигляді. Умерти й народитися вдруге. Це буде вже нове Я, збагачене всією повнотою не-я.

Не випадково, коли про це говорять, увесь час звертаються до образу моря. Море – жіночне начало (Інь), воно означає занурення, зачаття, а сонячні відблиски, сонячні хлопчики (Ян), означають

спливання на поверхню, народження. Людина, подібно до сонця в міфі, вмирає й поринає у море, з якого потім виходить, повстає відродженою” [13].

Висновки. *Можна говорити про “геополітичну” природу людської психіки, досліджуючи вплив географічного простору і на формування окремої особистості, і на специфіку характеру окремої нації, вбачаючи не випадковий зв’язок між особливостями ландшафту і своєрідністю національного менталітету або окремої творчої особистості, усі зусилля думки означають не що інше як прокладання шляху в певному ландшафті; образ ландшафту породжується швидкістю самої думки (В. А. Подорога).*

У літературно-художньому типі письма (на відміну від філософського) на перший план виходить своєрідність, неповторність ландшафту (і ширше – часо-просторових впливів від широкого загального “геополітичного” простору до мікропростору, згорненого до інтер’єру). “Письмо як своєрідний інваріант географічного простору”, “поступове розгортання й представлення письма як унікального географічного процесу дозволяє проаналізувати зворотні зв’язки в умовній системі “образ – реальність”” [він же].

Географічні образи немов пронизують певну культуру, надають їй неповторності й унікальності, при цьому просторовість тлумачиться як “простір процесів, узятих разом з думкою про них, із практикою”, а родові географічні образи (місце, район, простір, територія) є генетично взаємозалежними, оскільки діяльність по розрізненню “матеріальної тканини світу” й по усвідомленню, ідентифікації змістів веде до їхнього природного впорядкування (Г. Д. Костинський).

Особистість постає як конфігурація життєвого простору, “інстинкт виживання індивіда спонукає до інтеграції в життєве середовище, здійснюваної через структурування особистості” (виділено нами. – О.К.) (Л. С. Яковлев).

Доречно говорити про автономне існування географічних образів, які ніби живуть і розвиваються усередині художніх творів за власними законами (О. А. Лавренова).

У термінах семіотики в такому випадку кажуть про функціонування своєрідних аналогів комунікативних фрагментів [Б. Гаспаров] (чи ширше – наративних структур дискурсу), явлених у географічних (часо-просторових) вимірах.

Мова може йти про типологію декількох творчих особистостей, поєднаних загальним “текстом культури”.

Список використаних джерел

1. Волков С. Диалоги с Иосифом Бродским OCR: Янко Слава Spellskesk: Шамиль Тынчеров / Соломон Волков. [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: http://lib.ru/BRODSKIJ/wolkow.txt_Piece40.01
2. Замятин Д. Н. Империя пространства. Географические образы в романе Андрея Платонова “Чевенгур” / Д. Н. Замятин // Вопросы философии. – 1999. – № 10. – С. 82-90.
3. Замятин Д. Н. Феноменология географических образов. [Электрон. ресурс] / Д. Замятин: – Режим доступа: http://geography.in.ua/readarticle.php?article_id=2
4. Ильин М. В. Слова и смыслы. Опыт описания ключевых политических понятий / М. В. Ильин. – М., 1997.
5. Костинский Г. Д. Географическая матрица пространственности / Г. Д. Костинский // Известия РАН. – 1997. – № 5. – С. 18. – Сер.: Географическая.
6. Лавренова О. А. Географическое пространство в произведениях американских писателей / О. А. Лавренова // Вестник Московского университета. – 1993. – № 3. – Сер. 5: География
7. Лавренова О. А. Художественное пространство русской поэзии XVIII века / О. А. Лавренова // Известия РАН. – 1998. – № 2. – С. 16. – Сер.: Географическая.
8. Морозов Д. В. Художественное время и пространство в русскоязычных романах В. Набокова 1920-1930 годов: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. филолог. наук: спец. 10.01.01 / Д. В. Морозов; Ивановский гос. ун-т. – Иваново, 2007. – 19 с.
9. Новиков А. В. Культурная география как интерпретация территории / А. В. Новиков // Вопросы экономической и политической географии зарубежных стран. – М., 1993. – С. 56–62. – Вып. 13.: Проблемы общественной географии.
10. Пантелеев А. И. Из старых записных книжек. 1924-1947 / Алексей Иванович Пантелеев. [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: <http://www.classic-book.ru/lib/al/book/1018>.
11. Подорога В. А. Выражение и смысл. Ландшафтные миры философии / В. А. Подорога. – М., 1995. – С. 77–78.
12. Подорога В. А. Евнух души. Позиция чтения и мир Платонова / Валерий Подорога // Альманах философской компаративистики. Параллели (Россия – Восток – Запад). – М., 1991. – Вып. 2.
13. Франк И. Портрет слова: опыт мифологемы / Илья Франк. – Ч. 2.: Чет и нечет, или Ритм истории. [Электрон.

- ресурс]. – Режим доступа: <http://www.svistok.ru/print.php?arg=users¶m=Klaus&tid=4516517>
14. Цымбурский В. Л. Остров Россия (перспективы российской геополитики) / В. Л. Цымбурский // Политические исследования. – 1993. – № 5. – С. 234, 239, 369. – (Ильин М. В. Указ. соч.).
 15. Яковлев Л. С. Топологизация жизненного пространства (постмодернистский взгляд на социологию личности). [Электрон. ресурс] / Л. С. Яковлев. – Режим доступа: http://journal.seun.ru/j2000_2r/Socio/JakovlevLS.htm
 16. Ямпольский М. Демон и Лабиринт (Диаграммы, деформации, мимесис) / Михаил Ямпольский // Новое литературное обозрение: [науч. приложение]; ред. С. Зенин. – М., 1996. – Вип. VII.

This article considers psychological features of individual space of organisation of mentality of writers and poets. The influence of geographical space both on the formation of a certain individual and on the specific character of a certain nation has been proved, considering nonrandom dependence between peculiarities of the landscape and national mentality or a certain creative person.

Key words: individualised space, creative person, time-and-space matrix, landscape of creativity, verbal-and-art texts.

Отримано: 23.11.2009

УДК 159.9

І.В. Кряж

Типи ціннісно-диспозиційної структури особистості

Описано результати дослідження термінальних цінностей 511 міських жителів. Вивчено трифакторну структуру ціннісної організації, яку задано сенсами безпеки/стабільності, соціального домінування, насиченого внутрішнього життя (самотрансцендентності). Шляхом кластерного аналізу виявлено та описано типи ціннісно-диспозиційної структури, що розкривають специфіку ціннісної ієрархії особистості.

Ключові слова: термінальні цінності, сенсо-ціннісні шкали, ціннісно-диспозиційна структура.

Описаны результаты исследования терминальных ценностей 511 городских жителей. Показано, что основу смысловой организации терминальных ценностей составляют три смысловые шкалы: безопасности/стабильности, социального доминирования и насыщенной внутренней жизни (самотрансцендентности). Выявленные шкалы соответствуют потребностям: в безопасности и групповой принадлежности, в социальном признании и уважении, в самоактуализации. Методами кластерного анализа выявлены и описаны типы ценностно-диспозиционной структуры, раскрывающие специфику ценностной иерархии личности.

Ключевые слова: терминальные ценности, ценностно-смысловые шкалы, ценностно-диспозиционная структура.

Ця стаття присвячена проблемі значеннєвої організації індивідуальних цінностей. Хоча “цінність” як психологічна категорія є однією з базових у загальнопсихологічних і соціально-психологічних дослідженнях, існують різні підходи до її розуміння. Зокрема, Д.А.Леонтьєв розглядає три тлумачення індивідуальних цінностей: як думок, уявлень або переконань; як різновиду соціальних установок або інтересів; як сенсо-мотиваційних утворень [3]. До останнього підходу може бути віднесена концепція Ш.Шварца про мотиваційну мету ціннісних орієнтацій [5].

Шварц описує 10 мотиваційних типів, які, на його думку, відображають універсальні людські потреби. Це потреби в домінуванні, у задоволенні, у стимуляції, у самоврядуванні й автономності, у груповій взаємодії й кооперації, у підтримці традицій, у безпеці й стабільності, у соціальному схваленні (мотиваційний тип “досягнення”), в афіліації (мотиваційний тип “доброта”) (за [1]). У трактуванні Шварца всі перераховані потреби, за винятком двох, відображаються як у термінальних, так й в інструментальних цінностях. Два останніх мотиваційних типи (досягнення й доброта) представлені в методиці Шварца винятково інструментальними цінностями.

Розглядаючи динаміку цінностей, Шварц показує, що всі цінності організовані у дві опозиції: відкритість змінам – консерватизм і самопіднесення/самотрансцендентність [5]. Ціннісне ставлення до природи Шварц відносить до цінностей універсалізму, що утворюють полюс самотрансцендентності. При цьому значення природи як цінності зв’язується з естетичним переживанням і можливістю емоційного злиття зі світом природи,

а що до інших значимих аспектів взаємодії із природою, то вони не відображені в методиці Шварца. Нагадаємо, що при складанні свого набору цінностей Шварц провів аналіз нормативних вимог у різних світових релігіях і врахував зміст ціннісних методик, розроблених дослідниками самих різних країн. Відсутність у підсумковому списку цінності “екологічна безпека” (не кажучи вже про таку, як “благоговіння перед життям” А. Швейцера) є не випадковим і вказує на те, що на рівні буденної свідомості критерій екологічної доцільності поведінки не є нормативним.

Наше дослідження було спрямовано на аналіз значеннєвої організації термінальних цінностей з окремим акцентом на тому, що ми назвемо тут “екологічною складовою” системи цінностей. Мова йде про ті смисли, яких набувають для індивіда життєве середовище в його екологічному аспекті та “світ Природи” (С.Д. Дерябо і В.А. Ясвін). Ми обмежилися розглядом термінальних цінностей, оскільки вони характеризуються більшою стабільністю й визначеністю [4], що відповідає меті нашої роботи.

Завдання дослідження: 1) вивчити значеннєву організацію термінальних цінностей сучасного українського міського жителя, 2) виявити й описати ціннісно-орієнтаційні групи респондентів з різними типами ціннісно-диспозиційної структури особистості, 3) проаналізувати “екологічну складову” системи ціннісних орієнтацій.

Методи дослідження й вибірка. Був використаний список 30 термінальних цінностей з методики Шварца “Огляд цінностей” (рівень нормативних ідеалів) [1], до якого були додані “екологічна безпека (стабільність середовища, впевненість у якості повітря, води, житла)” й “Здоров’я (відсутність фізичних і щиросердечних недуг)”. Цінність “Здоров’я” традиційно у вітчизняній практиці розглядається в ряді термінальних цінностей, але, крім того, нас цікавили її значеннєві зв’язки з іншими цінностями.

У дослідженні взяли участь 511 осіб у віці від 17 до 60 років (357 осіб – до 24 років, 83 осіб – 25-38 років, 71 – старше 38), з них 320 жінок та 191 чоловік. Ця вибірка була утворена двома підвибірками, що частково перекриваються, – 281 та 270 осіб, які працювали із ціннісним опитувальником у рамках двох різних дослідницьких програм. Тому була використана можливість перевірити стабільність отриманих результатів, і обробка даних проводилася окремо для двох підвбірок і для всіх респондентів разом.

Матриці оцінок значимості цінностей піддавалися факторному аналізу методами максимальної правдоподібності та головних компонентів з varimax-обертанням. Виявлені фактори розгля-

далися як сенсо-ціннісні шкали, за якими розраховувалися факторні оцінки для кожного респондента. На наступному етапі обробки проводився кластерний аналіз факторних оцінок з метою виділення основних груп респондентів із близьким “сенсо-ціннісним профілем”. І, нарешті, виділені групи порівнювалися між собою по значимості кожної з 32 цінностей за допомогою багатofакторного дисперсійного аналізу. При цьому розглядався ефект взаємодії для того, щоб урахувати можливий вплив на результати статево-вікової нерівномірності вибірки. Обробка даних здійснювалася в системі Statistica-7.

Результати дослідження і їхнє обговорення

Значення організації цінностей. У результаті факторного аналізу були виділені три базові сенсо-ціннісні шкали, які ми позначили як “безпеку й стабільність”, “соціальне домінування” й “насиченість внутрішнього життя” [2]. У таблиці 1 представлені цінності, що склали ядро кожної зі шкал, оскільки вони одержували найвищі факторні навантаження за результатами обох підвибірок і вибірки в цілому. Деякі цінності, такі, як “любов”, “здоров’я”, “самодисципліна”, “самота”, одержували невисокі або низькі факторні навантаження, роблячи внесок відразу в усі фактори або ж не входячи в жодний з них. Це може свідчити як про високу змістовну значимість цінності для всіх респондентів, так і про розбіжності в розумінні цінності різними групами респондентів.

Таблиця 1

Цінності, що складають ядро основних сенсо-ціннісних шкал

Безпека й стабільність	Соціальне домінування	Насиченість внутрішнього життя
Соціальний порядок	Авторитетність	Творчість
Національна безпека	Влада	Світ прекрасного
Мир на землі	Задоволення	Єдність із природою
Екологічна безпека	Добробут	Духовне життя
Соціальна справедливість	Соціальне визнання	Мудрість
Повага традицій	Самоповага	Гармонія
Захист родини		Свобода
Почуття приналежності		
Рівність		

Відзначимо, що трифакторна структура однозначно виявлялася при застосуванні методу максимальної правдоподібності (за умови, що мінімальна власна вага фактора не нижче 1). Метод головних компонентів давав на всій вибірці у цілому до 8 слабких факторів, з яких три найпотужніших відповідали трьом описаним, а

ще три – мотиваційним типам в описі Шварца – конформність (низка “ввічливість – самодисципліна”), стимуляція (“цікаве життя – розмаїтість”), самостійність (“творчість – воля”). Загалом можна говорити про певну відповідність отриманих нами результатів моделі Шварца, але варто також звернути увагу на неузгодженості, що виявилися. Розбіжності у переліку факторів і відсутність у наших результатах низки мотиваційних типів можна легко пояснити тим, що ми використовували лише термінальні цінності. Однак одне розходження представляється нам суттєвим, таким, що заслуговує на окреме обговорення. Мова йде про мотиваційний тип “універсалізм”, що поєднує, за Шварцем, рівність, мир, єдність із природою, мудрість, світ прекрасного, соціальну справедливість. У нашому дослідженні цінності цього типу чітко розділилися на дві групи й увійшли у два окремих незалежних фактори. Єдність із природою, прекрасне, мудрість дали стійке сполучення із цінностями творчості, духовного життя, гармонії, свободи. Саме це поєднання цінностей, на нашу думку, відповідає назві “самотрансцендентність”, використаної Шварцем. І якщо свобода й творчість могли “випасти” в окремий фактор (зберігаючи при цьому високі факторні навантаження за фактором насиченого внутрішнього життя), то всі інші цінності залишалися в міцній “склеїці”.

Цінності рівності, миру, соціальної справедливості в нашому випадку безумовно поєднувалися із соціальним порядком, національною й екологічною безпекою, захистом родини, задаючи значеннєву шкалу безпеки й стабільності. Тільки в другій підвибірці при переході від три- до чотирифакторної моделі цей фактор “розпадався” на два – власне фактор безпеки (мир, безпека, соціальний порядок і рівність) і фактор “свій соціальний мікрокосм” (соціальна справедливість “приєднувалася” до любові, дружби, соціального визнання, приналежності, сенсу життя).

Отримані результати де у чому суперечать моделі Шварца, однак добре погоджуються з іншою теорією – теорією потреб А.Маслоу. Значеннєва шкала безпеки-стабільності відповідає потребі в безпеці й потребі приналежності до групи. Об’єднання цих двох потреб обумовлено соціальною природою цінностей. Шкала соціального доминування відповідає потребі в повазі й самоповазі. Шкала насиченого внутрішнього життя – потребі в самоактуалізації. При цьому ми хочемо підкреслити, що в жодному разі немає ніяких підстав вибудовувати перераховані потреби й, відповідно, значеннєві шкали в ієрархічну структуру, тим більше що сам Маслоу відмовився від ідеї піраміди потреб. Проте стає

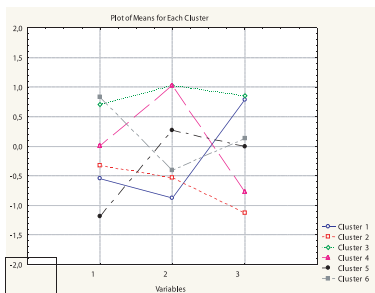
явною роль потреби як універсального змістовно-утворюючого початку, що визначає ефективність ціннісної регуляції соціальної поведінки.

Типи ціннісно-диспозиційної структури особистості. З метою групування респондентів за їхніми сенсо-ціннісними орієнтаціями ми вдалися до процедур кластерного й дисперсійного аналізу. Одна з основних проблем була пов'язана з визначенням оптимальної кількості кластерів для досліджуваного набору випадків. Аналіз дендрограми, отриманої методом незваженого попарного середнього, приводив до три-, шести- і чотирикластерного рішення. Порівняльний аналіз F-статистики при використанні методу К-середнього показав, що шість кластерів дають найбільш високі значення F для всіх трьох показників сенсо-ціннісної сфери в порівнянні з іншими рішеннями. Саме ці групи стійко простежувалися в обох підвбірках і вибірці загалом. Тому подальший аналіз проводився для шести груп респондентів з характерними профілями сенсо-ціннісної сфери (мал. 1А, 1Б и 2).

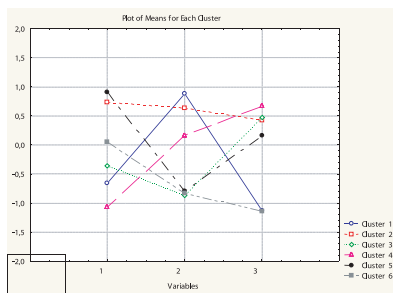
Для респондентів із кластера 1 характерно виражене домінування цінності насиченого внутрішнього життя при слабкому прагненні до стабільності, і ще більш слабкому – до соціального домінування. Дисперсійний аналіз вихідних 32-х ціннісних орієнтацій дозволив доповнити “ціннісний профіль” кожної із груп. У табл.2 включені середні значення тих цінностей, за якими виявилися найбільш значимі ($p < 0,000001$) розбіжності між кластерами. Послідовність розгляду кластерів відповідає їхній нумерації на мал.1А. (З огляду на розміри статті, ми представили дані для однієї підвбірки й вибірки в цілому.) Також при описі груп ми будемо враховувати результати ранжирування, проведеного окремо для кожного кластера за середньогруповими значеннями цінностей. У цьому випадку ранжирування дозволяє враховувати не тільки абсолютні, але й відносні показники значимості цінностей усередині групи.

Респондентів, що ввійшли до кластера 1, відрізняє висока оцінка світу прекрасного, переживання єдності із природою, духовного життя, свободи, творчості, мудрості. У значно меншому ступені, у порівнянні з іншими, вони цінують соціальне визнання й добробут. У перелік малозначимих цінностей тут потрапили влада, авторитетність, задоволення, а також самоповага (як упевненість у цінності своєї особистості – достоїнство), соціальний порядок, взаємопослужливість, національна безпека. Однак екологічна безпека оцінюється в цій групі досить високо. У цілому вимальовується типаж **романтика**, що відстороняється від

соціальних проблем і звертається в пошуках гармонії до природи й духовної сфери. Це підтверджується тим, що в шістку лідируючих цінностей тут входять “свобода”, “гармонія”, “мудрість”, “творчість”.



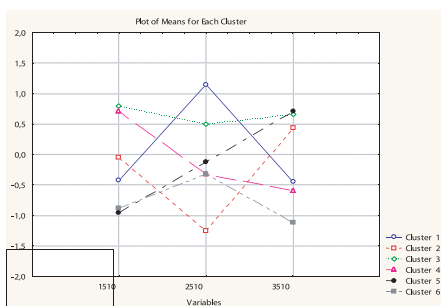
А



Б

Малюнок 1. Середні значення трьох базових ціннісних диспозицій (цін. 1 – стабільність й укорінення, цін. 2 – соціальне домінування, цін. 3 – насичене внутрішнє життя) у шести виділених групах (кластерах) респондентів: А – за результатами 281 чоловік, Б – за результатами 270 чоловік

Респондентів із кластера 2 відрізняють низькі показники всіх сенсо-ціннісних диспозицій, особливо – цінності насиченого внутрішнього життя. Для них менш важливі, в порівнянні з іншими респондентами, як сенс життя, творчість, світ прекрасного, свобода, цікаве життя, так і ввічливість, взаємопослужливість, поважання традицій, мир, а також влада, авторитетність, задоволення. Однак добробуту тут віддають одні з найвищих оцінок. У цілому представника цієї групи можна визначити як “скептики”.



Малюнок 2. Середні значення виразності трьох базових ціннісних диспозицій (цін. 1 – стабільність й укорінення, цін. 2 – соціальне домінування, цін. 3 – насичене внутрішнє життя) у шести кластерах, виділених за результатами 511 респондентів

На відміну від кластера 2, респондентів із кластера 3 характеризують високі значення всіх сенсо-ціннісних диспозицій. У цій групі відзначені найвищі (у порівнянні з іншими) середні оцінки для цінностей: задоволення, авторитетність, цікаве життя, розмаїтість, самоповага, сенс життя (наявність життєвих цілей), дружба й поважання традицій. Порівняно високо тут цінуються влада, добробут, соціальне визнання, свобода, мудрість, творчість, світ прекрасного, єдність із природою, екологічна безпека, мир, соціальна справедливість, захист родини. Представників цієї групи ми надалі будемо називати **“максималістами”**, оскільки для них високо значимі практично всі цінності, і вони не готові відмовитися від жодної з них.

Респондентів, які утворили кластер 4, характеризують у першу чергу, високі значення цінностей соціального домінування. По виразності цієї сенсо-ціннісної диспозиції кластер 4 порівняний тільки із кластером 3. Однак якщо в останньому максимальні значення відзначаються для всіх блоків цінностей, то в кластері 4 цінність стабільності виражена доволі помірно, а ще слабкіше виражена цінність насиченого внутрішнього життя. Порівняльний аналіз окремих ціннісних орієнтацій показує, що у цьому кластері одні з найвищих показників для цінностей: добробут, влада, задоволення, авторитетність, самоповага, соціальне визнання й одні з найнижчих – для цінностей: єдність із природою, творчість, духовне життя. Такому сполученню ціннісних диспозицій відповідає добре описаний у мистецтвознавстві типаж **“андер-дога”**. Даний термін, запозичений з етології, використовується відносно персонажа, для якого основні життєві орієнтири пов’язані з домінуванням і самоствердженням.

Найбільш яскрава відмінність кластера 5 від усіх інших – це найнижчі показники для цінностей стабільності/укорінення. Сенсо-ціннісні диспозиції домінування й насиченого внутрішнього життя виражені в цієї групі досить помірно. Відповідно, практично всі цінності, пов’язані зі стабільним соціальним життям, одержали тут одні з найнижчих оцінок на тлі усіх інших кластерів: мир, національна безпека, повага традицій, приналежність, соціальна справедливість, соціальний порядок, взаємопослужливість, увічливість. Саме для цієї групи екологічна безпека виявилася найменш значимою в порівнянні з іншими групами. Цінності **“розмаїтість життя”** й **“влада”** одержали в цій групі суттєво більш високі ранги, ніж в інших групах. Респондентів, що ввійшли до даного кластера, відрізняє відсторонена в соціальному плані позиція, і для їхнього позначення ми пропонуємо використати визначення **“індивідуалісти”**.

Таблиця 2

Середні значення ціннісних орієнтацій для шести ціннісно-диспозиційних кластерів, що були виявлені окремо для 281 респондента й для всієї вибірки в цілому (підкреслені – мінімальні значення, жирні – максимальні)

Ціннісна орієнтація	Кластер (% від загальної кількості респондентів)											
	1		2		3		4		5		6	
	романтик		скептик		максималіст		андер-дог		індивідуаліст		добро-мисний	
	281	511	281	511	281	511	281	511	281	511	281	511
7. Почуття приналежності	3,3	3,7	3,5	<u>2,9</u>	4,4	4,7	3,9	3,7	3,0	3,1	4,6	4,2
8. Соціальний порядок	<u>2,7</u>	3,6	3,7	<u>3,2</u>	5,1	5,2	4,3	3,8	<u>2,8</u>	<u>2,8</u>	4,9	5,0
11. Ввічливість	3,9	3,9	<u>3,3</u>	<u>2,8</u>	5,1	5,1	4,1	4,1	<u>3,0</u>	3,4	4,6	4,4
13. Національна безпека	2,3	3,2	3,7	<u>2,7</u>	5,1	5,0	4,6	3,7	2,0	<u>2,3</u>	4,8	5,0
17. Мир на землі	4,7	5,2	3,6	<u>3,0</u>	5,6	5,7	3,7	3,5	<u>2,7</u>	3,5	5,9	5,6
18. Повага традицій	3,3	3,4	<u>2,0</u>	<u>1,9</u>	4,7	4,4	<u>2,2</u>	<u>2,2</u>	<u>1,9</u>	2,9	3,8	3,4
19. Екологічна безпека	5,0	5,1	4,2	<u>3,6</u>	5,7	5,6	4,2	<u>3,7</u>	<u>3,5</u>	<u>3,9</u>	5,6	5,2
23. Захист родини	<u>5,0</u>	5,4	5,3	<u>4,9</u>	6,2	6,1	6,1	5,9	<u>5,0</u>	<u>5,0</u>	6,1	6,2
31. Соціальна справедливість	3,9	4,1	<u>2,8</u>	<u>2,6</u>	5,3	5,1	3,8	3,7	2,8	<u>3,2</u>	5,0	4,4
3. Влада	0,4	-0,5	1,0	2,0	4,1	2,3	3,6	4,0	<u>-0,5</u>	1,0	0,5	0,9
4. Задоволення	3,1	<u>2,6</u>	3,4	3,7	5,6	4,9	5,0	5,3	<u>2,6</u>	3,4	4,2	4,0
12. Добробут	<u>2,9</u>	<u>3,3</u>	4,4	4,6	5,4	5,2	5,6	5,7	<u>3,3</u>	4,4	4,4	4,7
24. Соціальне визнання	<u>2,9</u>	<u>2,9</u>	3,6	<u>3,2</u>	5,1	5,0	5,1	4,9	<u>2,9</u>	3,6	4,5	4,4
26. Розмаїтість життя	4,4	3,8	<u>3,0</u>	<u>2,7</u>	5,5	4,9	4,3	4,7	3,8	3,0	4,0	<u>3,0</u>
28. Авторитетність	2,5	<u>1,3</u>	<u>1,8</u>	<u>2,8</u>	5,6	4,5	5,0	5,0	<u>1,3</u>	<u>1,8</u>	2,6	<u>2,9</u>
6. Духовне життя	4,6	5,0	3,2	<u>2,8</u>	4,2	4,8	<u>2,6</u>	<u>2,5</u>	3,3	4,4	4,4	3,8
16. Творчість	5,1	4,8	2,7	<u>2,6</u>	5,1	5,2	3,4	3,8	4,1	5,2	4,6	3,4
25. Єдність із природою	4,8	4,7	<u>2,1</u>	<u>1,7</u>	4,8	4,6	<u>1,5</u>	<u>2,0</u>	2,9	4,0	4,3	3,3
27. Мудрість	5,2	5,1	<u>3,4</u>	<u>3,5</u>	5,6	5,6	4,3	4,6	4,7	5,1	4,9	4,3
30. Мир прекрасного	4,9	4,7	<u>3,0</u>	<u>2,9</u>	5,2	5,3	<u>3,0</u>	<u>3,1</u>	4,2	4,8	4,8	4,0

Респондентів, що утворили кластер 6, характеризує найвища виразність значенневої установки на стабільність/укорінення при середніх значеннях цінностей насиченого внутрішнього життя та порівняно невисокої значимості соціального домінування. У цієї групі найбільш високо за вибіркою в цілому оцінюють мир на землі й почуття приналежності, а також – захист родини, екологічну безпеку, національну безпеку, соціальний порядок, соціальну справедливість, світ прекрасного й духовне життя. Орієнтації на

владу й авторитетність у цій групі одні з найнижчих по всій вибірці. У цілому вимальовується образ миролюбної, прагнучої до стабільності, соціально орієнтованої життєлюбної людини. Хоча описаний типаж не є рідким і добре пізнаваний, виявилось досить складно підібрати для нього ємну назву. Ми зупинилися на визначенні **“добромисний”**, звертаючись не до його нинішнього словникового значення (**“той, що відповідає офіційному напряму думок”**) і не до значення метафоричного (**“благими намірами...”**), а до буквального значення, закладеного в словосполученні **“благі наміри”**.

Отже, шляхом кластерного аналізу були виділені шість сенсо-ціннісних диспозицій, кожна з яких проявляється у своєрідному сполученні трьох інтегральних ціннісних установок і відповідає певному соціальному типуажу. У трьох із цих шести випадків відзначається виражене домінування однієї із ціннісних установок при невисоких значеннях двох інших установок. Відповідні їм соціальні типажі були охарактеризовані як **“добромисний”** – з домінуючими змістами безпеки й соціальної гармонії, **“романтик”** – зі значеннєвою установкою на самореалізацію/самотрансцендентність та **“андер-дог”** – з перевагою змістів соціального домінування. Дві сенсо-ціннісні диспозиції є альтернативними, але ж, разом з тим, такими, що доповнюють одна одну, оскільки в обох випадках мова йде про відносно рівну значимість всіх сенсо-ціннісних установок. Але якщо в одному випадку ця значимість максимізується, то в іншому – навпроти, значимість майже всіх культурних цінностей піддається сумніву й занижується. Цим альтернативним тенденціям відповідають два типажі: **“максималіста”** й **“скептика”**. До останнього близький ще один типаж – **“індивідуаліст”**, для якого цінності соціального життя значимі в найменшому ступені, і відносно високу значимість мають гедоністичні змісти.

Аналіз цінностей, що одержали найвищі ранги в кожному із кластерів, показує їхню відповідність теорії Шварца про сумісність ціннісних типів.

Співвідносячи результати факторного й кластерного аналізу, акцентуємо, що якщо факторний аналіз розкриває зв'язок цінностей зі сферою потреб та мотивів, то кластеризація на основі сенсо-ціннісних шкал дозволяє вийти на типи ціннісно-диспозиційної ієрархічної структури особистості. Тобто кожний тип становить собою певне співвідношення сенсо-ціннісних диспозицій, що обумовлюють значущість та регулятивний потенціал окремих термінальних цінностей. Оскільки кластерний аналіз не

дозволяє визначити статистичну значимість результатів, виділені нами кластери не слід розглядати як єдино можливе рішення. Разом з тим, до них можна ставитися як до евристичного рішення, що дозволяє просунутися в дослідженні диспозиційної регуляції соціальної поведінки людини, включаючи і її екологічно значимі дії.

Цінності “єдність із природою” й “екологічна безпека” за результатами факторного аналізу були віднесені до різних семантичних груп: глибинний зміст “єдності із природою” розкривається в контексті насиченого внутрішнього життя й самоактуалізації, а “екологічна безпека” сприймається як важлива складова стабільного соціального життя. Це свідчить про те, що ціннісні змісти взаємодії із природою й змісти екологічно значимих дій (у тому числі тих, що створюють екологічну загрозу) інтегровані в різні потребово-змістовні сфери й можуть не перетинатися в повсякденному житті.

Висновки. 1) Основу значеннєвої організації термінальних цінностей складають три значеннєві шкали: безпеки / стабільності, соціального домінування, насиченого внутрішнього життя (самотрансцендентності). Виділені шкали відповідають потребам: в безпеці й груповій приналежності, у соціальному визнанні й повазі, у самоактуалізації. 2) Виявлені та описані типи цінностно-диспозиційної структури, що розкривають специфіку ціннісної ієрархії особистості.

Список використаних джерел

1. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. – СПб.: Речь, 2004. – 70 с.
2. Кряж И.В. Экологические установки и ценностные ориентации студентов // Вісник Харківського університету. Серія психологія. 2009.
3. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
4. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Под ред. В.А.Ядова. – Л.: Наука, 1979. – 264 с.
5. Schwartz, S.H. Are there universal aspects in the structure and contents of human values? // Journal of Social Issues, 1994, 50. – Pp. 19-45

Results of research of terminal values 510 person are described. It is shown, that the basis of the semantic organization of terminal values is made with three semantic scales: security / stability, social domination and

the saturated internal life (self-transcendence). The revealed scales correspond to requirements: in safety and a group belonging, in a social recognition and respect, in self-actualization. By the cluster analysis types of value's dispositional structure opening specificity of value's hierarchy of the person are revealed and described.

Key words: terminal values, value's semantic scales, value's dispositional structure.

Отримано: 08.12.2009

УДК 159: 342.726

В.В. Кудря

Основні фактори гендерної нерівності

Стаття присвячена розгляду умов формування негативних гендерних стереотипів та наслідків їхнього впливу на професійну взаємодію правників. Запропоновано та обґрунтовано класифікацію і типологію гендерних дискримінаторів та їхніх жертв. Висловлюється думка, що дискримінаційні прояви у професійному середовищі залежать як від недоліків сімейного виховання та відсутності дисципліни на виробництві, так і від інших негативних впливів, пов'язаних із рівнем освіти та професійної культури.

Ключові слова: гендерна рівноправність, гендерний вплив, типологія гендерних груп.

Статья посвящена рассмотрению условий формирования негативных гендерных стереотипов и последствий их влияния на профессиональное взаимодействие юристов. Предложена и обоснована классификация и типология гендерных дискриминаторов и их жертв. Высказывается мысль, что дискриминационные проявления в профессиональной среде зависят как от недостатков семейного воспитания и отсутствия дисциплины на производстве, так и от других негативных влияний, связанных с уровнем образования и профессиональной культуры.

Ключевые слова: гендерное равноправие, гендерное влияние, типология гендерных групп.

Гендерна дискримінація взагалі, та у професійному середовищі зокрема, є, на нашу думку, антисупільним явищем, якому передую певна негативна взаємодія соціального оточення як об'єкта дискримінації, так і агресора. Саме по собі вчинення дискри-

мінаційних дій за статевою ознакою по відношенню до колег – це процес, який складається не тільки з дій, що змінюють зовнішній стан, але й включає в себе передуючі їм психологічні засади, що визначають характер цих діянь [1].

У літературі з юридичної психології [2] найчастіше виділяються такі чинники, що впливають на дискримінаційні прояви у професійному середовищі:

- недоліки сімейного виховання;
- недоліки освіти (культуральні, просвітницькі “пробіли”);
- негативний вплив найближчого побутового оточення;
- слабка організація дисципліни на виробництві;
- відносно нове на вітчизняних теренах поняття “політкоректність” та нерегульованість відповідних механізмів міжособистісної взаємодії;
- нестійкість, несформованість морально-ціннісної системи особистості як об’єкта дискримінації і провокує агресора, до вчинення протиправних дій;
- низький рівень матеріального добробуту сім’ї обох учасників дискримінаційних проявів (об’єкта та агресора) або одного з них;
- неспроможність державної законодавчої системи визначити гендерну політику з урахуванням потреб та умов розвитку суспільства;
- родинні або тісні дружні стосунки з особами, що перебувають чи перебували у місцях позбавлення свободи, власний досвід перебування за ґратами;
- професійна деформація представників певних професій, серед яких, зокрема, правнича посідає чільне місце.

На основі проведеного теоретичного аналізу проблеми ми пропонуємо власну типологію представників об’єктів гендерної дискримінації та гендерних агресорів. Так, **жертви дискримінаційних проявів** поділяються на:

- 1) традиціоналістів, вихованих у межах архаїчного уявлення про місця чоловіка та жінки у суспільній ієрархії;
- 2) мазохістів (психофізичне прагнення відчувати приниження, біль, образи);
- 3) осіб, які перебувають у депресії через невдачі у особистому житті й сприймають гендерні дискримінаційні прояви щодо себе як цілком прогнозований наслідок;
- 4) осіб, які через власне приниження прагнуть отримати схвалення референтної групи, де панують певні куль-

туральні особливості (членство – реальне чи уявне – у маргінальних групах);

- 5) осіб, які вважають що фізіологічна будова людини визначає соціальні обмеження, з якими необхідно примиритися внаслідок природного розподілу ієрархії привілейованої та пригнобленої статі.

Агресори у площині гендерної дискримінації представлені такими різновидами:

- 1) особи, які сприймають прояви гендерної дискримінації за традиційну гру представників двох статей (як процес ігрового спілкування, флірту, статевих загравань);
- 2) особи, які чинять дискримінацію за статевою ознакою з мотивів самоствердження (прагнення отримати відчуття власної ідентичності через приниження іншого);
- 3) особи, які реагують дискримінаційною поведінкою на чинники травмуючого характеру відповідної площини (невдачі в особистому житті);
- 4) особи, які дискримінують за статевою ознакою через прагнення отримати схвалення референтної групи, де панують певні культуральні особливості;
- 5) особи, які поділяють світ на властителів та підкорених за наявністю фізичних відмінностей.

Як бачимо, запропонована типологія дискримінаторів та об'єктів дискримінації має схожі критерії визначення представників обох сторін із різницею у спрямованості претензій (на себе чи на інших). Це висвітлює тісну взаємодію сторін системи “об’єкт гендерних дискримінаційних зазіхань / агресор”, до того ж, як відомо, жертви протиправних діянь значною мірою самі провокують нападників [3]. Тому нижче ми об’єднали ці типи у групи й запропонували попарно визначені нами типи осіб-учасників. Це групування може бути застосовано до представників всіх професій, тому ми не виокремлюємо тут правників. Розглянемо детальніше кожен з виділених нами груп.

Перша група може бути визначена як *гендерна дискримінація – це традиційна гра*. Агресор та жертва ніби грають певні ролі, за визначенням ще далекими пращурами сценарієм: жінка підкоряється та проявляє себе як слабка нерозумна істота, а чоловік показує себе як сильний, мудрий та підкоряючий. Така поведінка дозволяє гравцям відчувати як зв’язок з минулим, так і власні кроки щодо гідного наслідування гендерного вектора розвитку поколінь. Найчастіше така гра подобається обом учасникам, й дискримінаційні прояви вважаються не лише

припустимими, а й необхідними для відчуття статевої ідентичності партнерів.

Серед основних небажаних факторів даного сектора відмітимо те, що подібну манеру спілкування часто нав'язують тим особам, які не прагнуть до гендерного самовизначення таким шляхом. Особливо це відчутно на виробництві. Наприклад, керівники (обох статей) можуть зверхньо та зневажливо спілкуватися з підлеглими-жінками, коли ті висловлюють виробничі пропозиції, що мають лідерський та незалежний зміст, – це сприймається як апріорі хибні кроки, тому що вони, нібито, не відповідають природній сутності жінки, а тому є ненормальними. Ті ж самі пропозиції від підлеглого чоловіка сприймаються як очікувані та гідні позитивної уваги саме через нібито природне призначення до лідерського розвитку осіб чоловічої статі. Подібним ставленням жінкам часто завдають моральну шкоду саме на ґрунті статевої дискримінації, посиленої соціальним статусом опонентів.

Від гендерних дискримінаційних проявів на традиціоналістській основі страждають не лише жінки. Так, наприклад, чоловіки, які активно займаються домогосподарством (готують їжу, прибирають у домівці тощо), що, за патріархатними уявленнями, є обов'язками виключно жінок, піддаються критиці представниками обох статей. Такого чоловіка вважають недостатньо мужнім, щоб займатися нібито привілейованими справами “справжніх” чоловіків.

Найгірше у цій площині, на нашу думку, те, що об'єкти дискримінації призвичаються сприймати себе як меншовартих. Цим ставленням до себе, інколи демонстрованим, вони намагаються уникнути конфліктів на ґрунті гендерної дискримінації. Згодом це може призводити до соціального “обкрадання” ними самих себе.

Друга група гендерної дискримінації визначається нами як *садомазохістський напрямок* ставлення до статевих відносин. Мається на увазі, перш за все, соціальний аспект такої взаємодії, який може не передбачати фізичний вплив партнерів один на одного. Представники цієї групи відрізняються тим, що мають негативні уявлення про статеві відносини. Для них дана сфера є ніби сумною повинністю, яку вони мають нести через нав'язані природою фізіологічні потреби. Через це “нав'язування” вони сприймають представників протилежної статі за ворогів, які посягають на їхні права. Прагнення помститися за “ворожі” статеві зазіхання й виражаються садомазохістським чином: садисти через приниження іншого відчувають свою владу над жертвою та

перемогу над цим уявним ворогом, вони самостверджуються у власній силі та в тому, що вони вважають за мужність, а мазохісти, піддаючись емоційним стражданням та несправедливим потуранням, вважають такий стан речей природним та неминучим через, нібито, жорстокість світового укладу.

Садистами та мазохістами можуть бути представники обох статей, хоча першу групу складають переважно чоловіки (через більшу фізичну силу та традиціоналістські уявлення про статеві ролі), а другу – жінки. Подібне світобачення статевих стосунків є, на нашу думку, небажаним через великий спектр негативних наслідків, які несе у собі подібна статева взаємодія. Дослідники з психології [1] відмічають, що садомазохістські прояви часто призводять до адитивної поведінки обох учасників статевої взаємодії. Маються на увазі не лише подружні пари, але й стосунки на виробництві, у малих та великих групах. Садомазохістський тиск може повністю деформувати особистість, що має вираження у соціальній та особистісній деградації.

Наприклад, піддаючись дискримінаційному пригнобленню за статевою ознакою даного типу на виробництві, у стосунках з колегами або з керівником-садистом, особа, якщо не призвичаюється отримувати задоволення від тиску на себе, втрачає власну статеву ідентичність. Жінки у таких випадках можуть намагатися бути схожими на чоловіків, а за механізм копіювання поведінки нібито “привілейованої” статі обирають згубні для своєї особистості дії – пияцтво, брутальність у спілкуванні з підлеглими та родичами, принижують та ображають власних дітей через беззахисність останніх. Подібний набір поведінкового інструментарію вважається притаманним чоловікам, й жінки, становлячи на цей шлях, відчують себе вже не такими пригнобленими, як до цього. Це відбувається за рахунок набуття у процесі негативної статевої взаємодії комплексу неповноцінності, через що об’єкт дискримінації вважає себе гідним наслідувати лише найгірше. Тобто садомазохістські дискримінаційні прояви мають продовження поза межами критичних відносин у певному середовищі й переносяться на інше коло, де мазохіст виступає вже у ролі садиста.

Мазохізм на ґрунті гендерної дискримінації у чоловіків може мати прояв у стражданнях через приниження його гідності як слабого чи неповноцінного чоловіка, чий образ відрізняється від чоловічого ідеалу.

Щодо садистів обох статей, то їхній спосіб реагування на гендерні відносини може призвести до втрати чутливості,

відвертого контакту з особами іншої статі, що згодом може мати прояв у втраті як відчуття реальності, так і у формуванні антисупільної установки.

Мазохісти, так й садисти, характеризуються як невпевнені у собі особистості, з комплексом провини та неповноцінності, що й має вираження у пред'явленні ворожих претензій до особи іншої статі (одні обирають страждання через незадоволення цих претензій, а інші – помсту за це ж незадоволення).

Третю групу гендерних дискримінаторів та їхніх жертв представляють собою особи, яких ми пропонуємо іменувати як *невдачливих коханців*. Представники цієї групи відрізняються трагічними поглядами на гендерні стосунки, звинувачуючи осіб протилежної статі у підступності та природній схильності завдавати емоційних страждань. Цікавим аспектом у даній площині є те, що відповідальність за невдачі у такому спілкуванні вони покладають виключно на “підступних” опонентів. Саме ці звинувачення й складають основу для гендерного дискримінування у даному секторі. Агресори прагнуть помститися всім особам протилежної статі за спричинену кимось із них кривду. Жертви дискримінації приймають таке ставлення до себе як продовження тих стосунків, що призвели до тяжких емоційних переживань: існуючий нині гендерний тиск може сприйматися ними за ілюзію тих, попередніх стосунків, що дозволяє уникати відчуття самотності та непотрібності, від яких часто страждають такі особи після закінчення певних близьких статевих стосунків.

На виробництві прояви гендерної нерівності на ґрунті невдачливого кохання мають вираження у безпідставних прискіпуваннях до колег протилежної статі, ігноруванні їхніх конструктивних пропозицій, заздрості до їх успіху – у будь-якій увазі з негативною емоційною складовою. Агресори та жертви провокують один одного та часто міняються ролями. Така взаємодія, у певному сенсі, являє собою модель подружніх стосунків, незважаючи на те, що фізичного інтимного контакту може не бути. Колеги, які стають учасниками гендерної дискримінації на цій основі, часто переживають майже всю гамму почуттів, що притаманні коханцям: статевої потяг, ревності, турботу та ін. Між тим, дискримінаційна складова виступає тут неодмінним фоном й призводить до болісного розриву такої взаємодії – дискримінатори та їхні жертви схильні відтворювати той негативний сценарій статевих відносин, який був першопричиною для формування негативного сприйняття осіб протилежної статі. Негативний перебіг та фінал

відносин учасники подають як докази порочності всіх представників певної статі.

Зазначимо, що така взаємодія колег на виробництві є небажаною з огляду на бурхливе емоційне забарвлення, яке часто супроводжує таку модель професійних відносин. Увага і активність осіб часто буває зосереджена на гендерному факторі замість зосередженості на продуктивних професійних досягненнях.

Четвертою групою дискримінаційних відносин за гендерною ознакою ми пропонуємо вважати групу осіб, яких можна охарактеризувати як *інфантильних дискримінаторів, схильних до орієнтування на сторонню думку*. Ці особи подібні у своїй гендерній поведінці до першої групи традиціоналістів, які вважають гендерну дискримінацію позитивною та неодмінною статевою грою. Відмінність полягає в тому, що мета інфантильних дискримінаторів – не завоювати певну особу протилежної статі для близьких стосунків, а отримати інші принади за рахунок поведінки, яка, на думку дискримінаторів даного типу, є соціально схвалюваною та бажаною. Щодо об'єктів таких гендерних зазіхань, то вони, свідомо дозволяючи піддавати себе дискримінаційним проявам, керуються тими ж мотивами, що й їхні агресори – прагнуть відчувати приналежність до гендерно-пригноблюваної групи.

Наприклад, у робочому колективі новачок може удавати, що потерпає від переслідувань на гендерному ґрунті, щоб його пожаліли та прийняли “як свого” представники його статі. Або вдавання до цього напрямку гендерної дискримінації може виступати як засіб привернути до себе увагу: агресор може намагатися демонстрацією відстоювання переваг своєї статі отримати певний статус, наголошувати, що досконально “вивчив” жінок та знає, що всі вони однакові й “їхня слабкість тягнеться до його сили”; жертва може прагнути такої дискримінації, щоб отримати заступництво керівництва, яке принесе їй певну користь, тощо.

Серед найбільш негативних сторін поведінки осіб даного типу відмітимо їхню схильність вдаватися до особливо жорстоких переслідувань на гендерному ґрунті заради включення у певні групи. Саме такі інфантильні гендерні дискримінатори можуть застосовувати знущання до об'єкта дискримінації, щоб всім довести, що й вони приналежні до тієї касты, до якої вони або прагнуть належати, або відстоюють там своє місце. Така позиція подібна до завоювання чільного місця юними злочинцями у молодіжних злочинних угрупованнях, коли ті вчиняють невинправ-

дано жорстокі злочинні дії, щоб “виділитись” та отримати схвалення товаришів-злочинців [3; 4].

Останньою, п’ятою, групою дискримінаторів та об’єктів дискримінації за гендерною ознакою ми пропонуємо вважати осіб, які переконані, що саме фізіологічна будова тіла людини є мірилом цінності особистості, й називати їх – *гендерними фізіологістами*. Цей сектор гендерної дискримінації має те ж коріння, що й такі світоглядні концепції, як расизм або нацизм [5]. Тобто гендерні фізіологісти мають, на нашу думку, уявлення про поділ людей на біологічно різні групи на основі статевієї приналежності. Вони порізному ставляться до людей залежно від їхнього статевого статусу. Згідно з расистськими теоріями [5], згадування яких доречно у даному випадку, люди різних рас (тут слід вважати – різних статей) розрізняються за соціально-біологічною поведінкою. Тобто до статевих ознак “прив’язуються” важливі психологічні, розумові та фізичні особливості або робляться грубі антинаукові, неправдиві узагальнення на зразок: “усі жінки – нерозумні”, “всі чоловіки – лідери” і т.ін. Ця різниця, як стверджують послідовники расистських теорій, зумовлена механізмами спадковості і не зникає повністю у результаті виховання, соціалізації й інших культурних процесів.

Гендерна дискримінація на фізіологічній основі, значною мірою, є ксенофобією за ознакою видимої різниці у статевій приналежності. Як різновид ксенофобії дана площина є ірраціональною реакцією людей однієї статі на “чужих та невідомих” людей іншої статі. Свої страхи представники цього напрямку схильні пояснювати проголошенням однієї статі “повноцінною”, а іншої – “неповноцінною”, тобто позбавленням “неповноцінних” права називатися справжніми людьми та тим, що переваги певної статі є вродженими. Наприклад, деякі представники цього напрямку гендерної дискримінації вважають, що чоловікові застосовувати фізичне насильство стосовно жінки правильно й природно, тому що він від природи сильніший, а жінка народилася слабкою і те насильство, нібито, призначено їй на долю. Класик французької літератури Еміль Золя виразив цей принцип у своєму творі “Нана”: “там, де жінка, там побої”.

Отже, розгляд основних чинників гендерної нерівності дозволяє стверджувати, що:

- дискримінаційні прояви у професійному середовищі залежать як від недоліків сімейного виховання та відсутності дисципліни на виробництві, так і від інших негативних впливів, пов’язаних із рівнем освіти та професійної культури;

- загальні сексистські уявлення про гендерні відносини включають дискримінацію людей за фізіологічною будовою, розумовими здібностями та творчими потенціями.

Список використаних джерел

1. Грошев И.В. Гендерные особенности конфликтности на предприятиях и в организациях / И.В. Грошев // Социологические исследования. – 2007. – №6. – С. 122-130.
2. Ефремова Г.Х. Изучение ценностно-нормативной сферы преступников / Г.Х. Ефремова // Сборник научных трудов. – М.: Всесоюзный институт по изучению причин и разработке мер предупреждения преступлений, 1979. – С. 34-43.
3. Казміренко Л.І. Криміногенна поведінка в неформальних молодіжних об'єднаннях як об'єкт соціально-психологічного аналізу / Л.І. Казміренко, В.П. Казміренко // Проблеми соціальної психології. Науковий збірник. – Вип. 2. – К.: Вид-во КДУ ім. Т. Шевченка. – 1992. – С. 177-183.
4. Казміренко Л.І. Суб'єктивна детермінація насильницької злочинності молоді / Л.І. Казміренко, В.С. Ковальський // Радянське право. – 1990. – № 12. – С. 31-34.
5. Кочои С.М. Расизм: уголовно-правовое противодействие: Монография / С.М. Кочои. – М.: Проспект, 2007. – 144 с.

The article is devoted consideration of terms of forming of negative gender stereotypes and consequences of their influence on professional co-operation of lawyers. Offered and grounded classification and typology of gender discriminatories and their victims. An idea speaks out, what the discriminatory displays in a professional environment depend both on the lacks of domestic education and absence of discipline on a production and from other negative influences, related to the level of education and professional culture.

Keyw ords: gender equality of rights, gender influence, typology of gender groups.

Отримано: 24.12.2009

Понятійно-критерійна основа проблеми дослідження професійно-орієнтованої установки у підлітків

У статті на основі теоретичного аналізу досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених висвітлено сучасний стан розв'язання проблеми розвитку професійно-орієнтованої установки у підлітків. Зроблено уточнення змісту понятійно-критерійної основи дослідження професійно-орієнтованої установки.

Ключові слова: понятійно-критерійна основа, професійно-орієнтована установка, підліток, дослідження.

В статье на основе теоретического анализа исследований отечественных и зарубежных ученых отражено современное состояние решения проблемы развития профессионально-ориентированной установки у подростков. Сделано уточнение содержания понятийно-критериальной основы исследования профессионально-ориентированной установки.

Ключевые слова: понятийно-критериальная основа, профессионально-ориентированная установка, подросток, исследование.

Проблему розвитку професійно-орієнтованих установок у підлітків у процесі навчання не можна вважати популярною, хоча можна привести досить багато джерел, в яких вона згадується або ж розробляється. При цьому соціальне замовлення виражене явно, оскільки з рішенням цієї проблеми пов'язані всі проблеми професійного та особистісного росту, самовизначення та самореалізації особистості.

Актуальність розвитку професійно-орієнтованої установки на досить ранньому етапі професійного становлення особистості підтверджується неоднозначністю впливу сформованої професійної установки на професійне життя особистості. Оскільки сформовані професійні установки не тільки забезпечують людині успішне виконання професійних обов'язків, але й у деяких випадках можуть виступати у вигляді психологічних бар'єрів на шляху професіоналізації, особистісного росту та самореалізації особистості.

Протиріччя між соціальною потребою знань про механізми, умови та динаміку становлення професійної установки та ступенем

розробленості проблеми обумовлено складністю проблем загальнопсихологічного рівня, які залишаються невирішеними в їх загальному вигляді. Як і багато років тому, проблема установок (У.І. Томас, Ф.Знанецький, Г.Олпорт, А.Г. Асмолов) залишається невизначеною в тому, що стосується їх внутрішньої динаміки та факторів, які визначають цю динаміку.

Огляд літератури з даної проблеми виявив, що найчастіше в науковій літературі, пов'язаній з дослідженням професійного становлення, використовується термін “професійні установки”.

Поняття “професійні установки” (від лат. *profiteor* – оголошую своєю справою) є досить стійким в психологічній літературі (А.К. Маркова, І.А. Зімяя, Е.А. Клімов). Однак різні дослідники вкладають у його розуміння різний зміст: “прагнення оволодіти професією, отримати спеціальну підготовку, домогтися в ній успіху, певного соціального статусу” (А.К. Маркова); “готовність суб'єкта до виконання обов'язків, норм, вимог відносно певної професійної ролі, які включають як психологічну готовність, так і професійну компетентність для виконання цієї діяльності” (К.М. Левітан); “активний вибір задач і моделювання у відповідності з ними особистої поведінки” (І.М. Кондаков).

Оскільки темою нашої статті є аналіз праць, пов'язаних з певним віковим періодом, ми не розглядаємо роботи, які вивчають професійні установки у студентів, представників окремих професій, хоча зазначимо, що дане поняття в літературі використовується незалежно від соціальної ситуації професійного становлення особистості та вікових можливостей.

Виходячи з визначення самого поняття “професійні установки” та відсутності в дослідженнях чіткої структури визначення, маємо дати певне уточнення. Ми розглядаємо поняття “професійні установки” як таке, яке входить до структури особистості, що вже перебуває на стадії навчання певній професії або ж включена у професійну діяльність. Поняття “професійно-орієнтована установка”, якою ми оперуємо в нашому дослідженні, відповідає первинному процесу професійного самовизначення особистості, в основі якої лежать безпосередні мотиви вибору професійної діяльності.

Проблема дослідження умов розвитку професійно-орієнтованої установки підлітків розглядається в контексті професійного самовизначення і включено в процес загального психічного розвитку.

Психологічна готовність підлітків до професійного самовизначення ознака певної особистісної зрілості. Що означає

формування у старших підлітків стійких психологічних утворень, спрямованість яких могла б забезпечувати в подальшому свідоме, активне, творче, змістовне професійне життя. Одним із таких психологічних утворень, на нашу думку, є професійно-орієнтована установка. Оскільки сучасне суспільство вимагає не тільки нових професій, видів діяльності і знань, а й переорієнтації мислення і ставлення особистості до трудової діяльності.

Ідея розвитку професійно-орієнтованої установки як соціально професійної спрямованості розглядається багатьма дослідниками.

На думку Н.А. Побірченко, поняття “професійно-орієнтована установка” розкриває стан готовності особистості до активного вибору професійної діяльності. Вона є результатом інтегрування психологічних властивостей установок очікування, соціальної, ціннісно-орієнтаційної та особистісної установки. Зазначено, дії професійно-орієнтованої установки спричиняються внутрішніми можливостями людини, потребами, мотивами, станом емоційно – вольового процесу, ставленням до себе [10, с. 263-269].

Є.Ф. Зеєр, розглядаючи процес професійного становлення, вважає, що “системоутворюючим фактором цього процесу на різних стадіях становлення виступає соціально-професійна спрямованість, яка формується під впливом соціальної ситуації комплексу взаємопов’язаних, таких, що розвиваються, професійно-значимих видів діяльності та професійної активності особистості”. Суб’єктивна активність особистості визначається системою стійких домінуючих потреб, мотивів, інтересів, орієнтацій [4, с. 44].

За словами А.І. Божович, в основі спрямованості особистості лежить стійка домінуюча система мотивів, в якій основні, ведучі мотиви, підпорядковують собі всі інші, характеризують будову мотиваційної сфери людини. Виникнення такого виду ієрархічної системи мотивів забезпечує найвищу стійкість особистості” [2, с. 56-58].

Е.М. Павлютенков виділяє два основних типи мотивів у виборі професії: а) опосередкована мотивація, тобто професія обирається як засіб реалізації цілей, які лежать поза самою професією (соціальні, моральні, естетичні, престижу, матеріальні, утилітарні мотиви вибору професії); б) безпосередня мотивація, тобто вибір професії стимулюється самою професією (пізнавальні, творчі мотиви, мотиви, пов’язані зі змістом праці) [11, с. 39-41].

Саме безпосередні мотиви лежать в основі професійно-орієнтованої установки і є предметом аналізу у відповідності до теми нашого дослідження.

Отже, динаміка розвитку професійно орієнтованої установки залежить від сім'ї, з її ціннісними орієнтаціями та стилем виховання, школи, вчителів, товаришів, навчального закладу, а також моральних норм та установок малих груп, в які включається молода людина. Вплив цих факторів, взятих окремо і в їх сумісній дії, обумовлюється і особливостями самого суб'єкта (тривожністю, інтровертованістю, соціабельністю, його здібностями). З огляду на вище сказане, можна переконатися у важливості створення певного середовища для підлітків з розвитку ефективної професійно-орієнтованої установки.

У сучасній науці про профорієнтацію співіснують різні підходи. Наше дослідження робить акцент на розвивальному підході.

Прихильники цього підходу ставляться до професійної сфери як середовища, що розвиває особистість. Сама професія, як і ситуація професійного самовизначення, не є кінцевою ціллю, але певним інструментом для розвитку особистості учня, способом засвоєння системи соціальних відносин. Цей підхід стоїть на позиціях особистісно-діяльнісного підходу і робить акцент на розвиток дитини з урахуванням її вікових та психологічних особливостей. Особистість дитини розглядається не лише як умова, але як ціль, засобом чого є професійна сфера. В підтримку даного підходу низка психологічних досліджень (Г.С. Пригіна та співавторів) показали, що успішність професійного самовизначення залежить від рівня розвитку особистості, від рівня її автономності. Вибір професії – це такий же природний етап розвитку кожної людини, як перші кроки, перші слова. На думку Л.С. Виготського, вибір професії – це не тільки вибір тої чи іншої професійної діяльності, але й вибір життєвого шляху, пошук свого місця в суспільстві.

Роль підліткового віку в даному процесі важко переоцінити, враховуючи такі показники психологічного розвитку, як мотивація до самопізнання і самовдосконалення, саморегуляція, уявлення про себе і самооцінка, часова перспектива, світосприйняття і система цінностей. Підлітковий період за словами Е.Ф. Зеєра, – це період первинної, амбівалентної оптації. В цьому віці закладаються основи морального ставлення до різних видів праці, відбувається формування системи особистісних цінностей, які визначають вибіркове відношення підлітків до різних професій [3, с. 70-71].

Диференційоване ставлення до різних навчальних предметів, заняття в різноспрямованих гуртках формує у підлітків навчально-професійні наміри і професійно-орієнтовані мрії. Ці

орієнтації сприяють появі нових професійно-орієнтованих мотивів навчання, ініціюють саморозвиток якостей, здібностей, які властиві представникам бажаних професій [3, с. 44].

Л.І. Божович підкреслювала, що самовизначення підлітків являє собою “афективний центр” їх життєвих ситуацій. Саме в цей період активно формується самосвідомість, виробляється особиста незалежна система самооцінки, все більше розвиваються здібності проникнення в свій особистий світ, визначаються ціннісні орієнтації, складається життєва позиція [2, с. 35-36].

Для розуміння конструкта професійно-орієнтованої установки в межах нашого дослідження, особливу увагу необхідно приділити теорії взаємозв'язку діяльності і установки А.Г. Асмолова. В контексті загально психологічної теорії діяльності, будучи співвіднесена з об'єктивними факторами діяльності (мотив, ціль і умови здійснення дії) і структурними моментами процесу діяльності (діяльність, дія, операція, психофізіологічні реалізатори діяльності), установка виступає як ієрархічна структура. Виділення установок різних рівнів залежить як від об'єктивного фактора, який викликає установки, так і від змісту свідомості (“значення” або “особистісного смислу”), який установки виражають у діяльності.

А.Г. Асмолов виділяє три різновиди установок в ієрархічній моделі установочної регуляції діяльності: смислові, цільові і операційні. На думку вченого, між даними рівнями установки існують певні взаємовідношення. Установки одного рівня можуть переходити на другий рівень у тому випадку, якщо змінюється місце в структурі діяльності об'єктивно змістовного фактора, який їх викликає. Смислові установки беруть участь у виборі цілей дії і тим самим виникнення цільових установок. Вони теж виконують функцію фільтрації щодо до операційних установок. У свою чергу, ціль дії і цільові установки “фокусують” установки як смислового, так і операційного рівнів. Операційні установки можуть набути самостійності від цілі і цільової установки, але ніколи не виступають у повній незалежності від установок вищих рівнів [1, с. 8].

У контексті нашого дослідження, з урахуванням досліджуваного вікового періоду, пріоритетним для нас являється дослідження особливостей смислових та цільових ієрархічних структур установки. Адже в старшому підлітковому віці вирішуються два основні завдання: самовизначення і формування життєвої програми на майбутнє. Перше представлено в образі майбутнього – у вигляді кінцевих, абстрактних цілей (або

ціннісних орієнтацій), друге – у вигляді конкретних цілей і способів їхньої реалізації.

На думку І.М. Кондакова, “ситуаційно- специфічна поведінка може здійснюватися адекватно – коли вона заснована на довгостроковому плануванні, на прийнятті впевнених рішень, на готовності до самозміни – навіть якщо умови, в яких вона здійснюється, не досить оптимальні. Адекватна ситуаційно- специфічна поведінка при професійному виборі можлива і тоді, коли стійкі особливості особистості мають певні “дефекти”, наприклад, через те, що попередні етапи професійного розвитку були пройдені не досить оптимально, виявились несформованими професійні інтереси” [5, с. 122-130].

Професійні установки характеризуються не лише готовністю особистості вирішувати пред’явлені йому задачі, але й активно вибирати ці задачі, модифікувати у відповідності з ними свою поведінку. Отже, в професійних установках індивіда акумульований весь досвід вирішення ним життєвих задач на раніше пройдених етапах психічного розвитку. Накопичений досвід вирішення задач генералізується, призводить до утворення в структурі особистості комплексу компетентності, який реалізується при зіткненні з новими класами задач, у тому числі й задач професійного розвитку, обумовлюючи характер конкретного рішення (рівень домагань, наполегливість в реалізації, контроль за результатами та ін.).

Аналізуючи ситуаційно-специфічну поведінку підлітків у ситуації профконсультації, І.М. Кондаков вказує на те, що може здійснюватися різна міра інтеграції тих чи інших стійких особливостей особистості, коли такі, якщо мова йде про професійний вибір, розглядаються передусім раніше сформовані у цієї особистості здібності та інтереси.

Е.А. Клімов виділяє такі типи установок на етапі вибору професії: 1) низька самооцінка, слабкі схильності, складнощі в побудові професійного плану, невміння виділити в себе професійно значимі якості; 2) занижена самооцінка, слабкі схильності, складнощі в побудові професійного плану; 3) занижена самооцінка, яскраві інтереси, складнощі в побудові професійного плану, висока вимогливість до себе; 4) завищена самооцінка, слабкі схильності, складнощі в побудові професійного плану, орієнтація на матеріальний статус; 5) завищена самооцінка, виражені схильності, складнощі в побудові професійного плану, конфлікт між бажаною професією і можливостями оволодіти нею [6, с. 54-57].

В зарубіжній психології, передусім у рамках теорії Д. Сьюпера, професійні установки вивчені досить ґрунтовно. І для етапу вибору професії вони оснащені хорошим діагностичним апаратом. Однією із створених першими є методика “шкала зрілості професійних установок” Дж. Крайтса. За своєю структурою вона орієнтована на виявлення п’яти видів установок: впевненість і рішучість у професійному виборі – нерішучість; безтурботність і матеріальна забезпеченість – егоцентризм та матеріальні інтереси; самостійність і активність – залежність; реалізм і готовність до компромісів – соціальний престиж; інформованість і раціональність – боязнь” [5, с. 122-130].

Критерієм розвитку професійно-орієнтованої установки є готовність до професійного самовизначення на певному етапі розвитку.

Наприклад, А.Я. Журкіна, С.Н. Чистякова виділяють такі критерії і показники готовності школярів до професійного самовизначення: когнітивний (знання про професії, свої професійні якості, шляхи професійного визначення); мотиваційно-потребнісний (позитивне ставлення до професійної кар’єри, адекватне ставлення до себе як суб’єкта професійного самовизначення, творче ставлення до діяльності, яка супроводжує професійне самовизначення, оціночні судження про свої дії з підготовки до професійного самовизначення); діяльнісно-практичний (здатність до самореалізації, спроба сил, орієнтація на творчість (креативність), здатність до самовдосконалення) [7, с. 149].

З огляду на вищесказане, поняття “професійно-орієнтовані установки” розглядається нами як *позиція підлітка, у змісті якої відображаються особливості сприйняття, ставлення до свого професійного майбутнього. В ній відтворюється тенденція соціально професійної спрямованості та професійно орієнтованого розвитку на відповідному йому рівні.*

Сферою розвитку професійно-орієнтованої установки є відношення *мотив – ціль професійної діяльності*. Підліток не скільки вибирає професію, скільки вибирає себе, виношуючи основну ідею власного професійного життя. Здійснення вибору неможливе без опертя на його професійно-орієнтовані установки. Основна функція установки – зменшити ступінь невизначеності ситуації, в якій потрібно буде діяти. *Функція професійно – орієнтованої установки* – зменшити небажані ставлення до ситуацій професійного вибору і актуалізувати соціально бажані. Система професійно-орієнтованих установок – це сукупність емоційно забарвлених елементів знання про перспективи та умови майбутньої професійної діяльності.

Всі види діяльності, в які включений учень, роблять свій внесок у структуру особистості, що формується, і в процес розвитку професійно-орієнтованої установки. Ця обставина ставить перед дослідниками проблему виявлення ступеня впливу тієї чи іншої діяльності і специфіки соціальних контактів учня на формування його професійних намірів та установок.

Тому у підлітків з метою розвитку професійно-орієнтованої установки важливо сформувати усвідомлення особистих інтересів, здібностей і професійно-ціннісних орієнтацій. Особливості соціально-психологічного розвитку підлітків проявляються у формуванні в них почуття дорослості, в новій позиції по відношенню до себе, оточуючих і світу загалом. Підлітки прагнуть до самоствердження в колективі, бажають бути визнаними, прийнятими в своїй соціальній групі. В силу психологічних особливостей цього віку формування моральної основи є передумовою самореалізації і самоствердження підлітка в колективі та його професійного самовизначення. При цьому головним є виховання суспільно-ціннісної мотивації діяльності, оскільки саме в цьому віці найбільш успішно відбувається формування мотивів праці на загальну користь як домінуючих мотивів.

Список використаних джерел

1. Асмолов А.Г. Деятельность и установка. – М.: МГУ, 1979. – С.8.
2. Божович Л. И. Проблемы развития мотивационной сферы ребёнка// Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М., 1972. – С. 35-36.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессий. – Екатеринбург, 1999. – С. 70-71.
4. Зеер, Эвальд Фридрихович. Личностно-ориентированное профессиональное образование. – М. 2002. – 44 с. / Профессиональное образование: Академия профессионального образования. Институт развития профессионального образования. – 2002. – №8. – С 44.
5. Кондаков И.М. Диагностика профессиональных установок подростков// Вопросы психологии. – №2. – 1997. – С. 122-130.
6. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов – на – Дону, 1996. – С. 54-57.
7. Методика формирования профессионального самоопределения школьников на различных возрастных этапах: Книга для учителя / Под ред. А.Я. Журкиной, С.Н. Чистяковой. – Кемерово: Кемеровский обл. ИУУ, 1996. – 149 с.

8. Орловська К.О. Вікові особливості формування життєвої перспективи старших підлітків// Наука і освіта. – №1-2. – 2008. – С. 75-77.
9. Побірченко Н.І. Ступенева професійна орієнтація учнів загальноосвітньої школи /Неоніла Побірченко // Гуманіст. вісн. Переяслав-Хмельниць. держ. пед. ун-ту ім. Григорія Сковороди: Наук.-теор. зб. – Переяслав-Хмельницький, 2006. – С.172-174.
10. Побірченко Н.А. Профорієнтаційна установка учнівської молоді на вибір професій ринкової економіки/ Н.А. Побірченко // Актуальні проблеми психології.: Психологія фізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія/ За ред. С.Д. Максименка / ІВЦ Держкомстату України. – К., 2007. – Том 5. – Вип. 6. – С. 263-269.
11. Павлютенков Е.М. Формирование мотивов выбора профессии. – К.: Радянська школа, 1980. – С. 39-41.

In the article on the basis of theoretical analysis of researches of domestic and foreign scientists the modern state of decision of problem of professionally oriented setting development for teenagers. Clarification of maintenance is done concept – criterion basis of research professionally oriented setting.

Key words: conceptual and criterion basis, professionally-oriented setting, adolescent, research.

Отримано: 15.12.2009

УДК 159

О.М. Легун

Поняття самовизначення у психології

Проблема самовизначення особистості у психології розглядається через призму індивідуального життєвого шляху, досвіду особистості. Це поняття наповнюється різними змістами, залежно від того, на який аспект самовизначення спрямовує свою увагу дослідник. Виокремлюють такі види самовизначення: життєве, особистісне, соціальне, професійне. Стрижнем самовизначення є постановка особистістю життєвої мети та визначення цілей.

Ключові слова: самовизначення; життєве, особистісне, соціальне, професійне самовизначення; життєвий шлях; мета; ціль.

Проблема самоопределения личности в психологии рассматривается через призму индивидуального жизненного пути, опыта личности. Это понятие наполняется различными смыслами в зависимости от того, на какой аспект самоопределения направляет свое внимание исследователь. Выделяют такие виды самоопределения: жизненное, личностное, социальное, профессиональное. Стержнем самоопределения является постановка личностью жизненной цели.

Ключевые слова: самоопределение; жизненное, личностное, социальное, профессиональное самоопределение, жизненный путь; цель.

Актуальність. Самовизначення належить до переліку фундаментальних питань психології самодетермінації й особистісного вибору. Проблема самовизначення розглядають у філософії й художній літературі як проблему свободи вибору й волі особистості.

Мета дослідження полягає у з'ясуванні поняття самовизначення у психології.

Завдання – проаналізувати різні підходи до питання самовизначення, з'ясувати залежність різних видів самовизначення від життєвої мети особистості.

У зарубіжних концепціях і теоріях особистості самовизначення розглядають у контексті вивчення життєвого шляху людини. Здійснити вільний вибір – означає знайти оптимальне співвідношення між особистими бажаннями й можливостями, з одного боку, можливостями й потребами суспільства – з іншого.

Так, А. Маслоу відзначав, що у творчій людині поєднуються якості зрілої й незалежної особистості з дитячою простодушністю, відвертістю і свіжим інтересом до всього нового. Цінностями такої людини є істина, добро, краса, справедливість, досконалість. Самореалізація для неї – це праця, метою якої є досягнення досконалості в тому, що вона покликана зробити. Така людина прагне бути не просто фахівцем, а гарним фахівцем, а тому завжди займається своїм розвитком (Маслоу А., 1967). Очевидні аналогії з дослідниками радянської доби, які вважали працю не лише джерелом соціального впливу, але й творчого натхнення. На нашу думку, основною ідеєю, парадигмою сприйняття праці як універсальної системотворчої одиниці є ще дарвіністські ідеї дев'ятнадцятого століття, які вплинули на розвиток науки загалом у 20-му столітті, й великою мірою впливають і сьогодні.

К.Роджерс вважав, що в основі усвідомлюваного або неусвідомлюваного вибору свого шляху лежить співвіднесення

людиною своїх бажань і прагнень. Порівняння “реального Я” й “ідеального Я” дозволяє індивідові актуалізувати власний потенціал. Він відзначав, що, якщо індивід відмовляється усвідомити значну частину свого досвіду, його творчість може бути патологічною або соціально шкідливою. Коли ж людина відкрита всім сторонам свого досвіду і всі її відчуття усвідомлюються, створене нове скоріше буде творчим і для неї самої, і для інших. Тенденція руху вперед реалізується тільки за умови ясного сприйняття й адекватної символізації людиною своїх виборів, перевірки своїх гіпотез, розрізнення нею прогресивної і регресивної поведінки (Роджерс К., 1979).

Е. Еріксон, описуючи кризу, характерну для юнацького віку, вводить поняття “ідентичність”, яке можна розглядати як аналог поняття “самовизначення”. Він розуміє ідентичність як тотожність самому собі (незмінність особистості в просторі) і цілісність (спадкоємність особистості в часі). Ідентичність – це почуття надбання, адекватності й володіння особистістю власним “Я” незалежно від зміни ситуації. Пошук ідентичності (самовизначення), на його погляд, не може здійснюватися ізольовано своїм внутрішнім взором углиб самого себе. Поряд із власною ідентичністю, особистість формує групову ідентичність, сприймаючи і порівнюючи себе зі значущими іншими. Еріксон вважає, що якщо молода людина успішно справилась із пошуком ідентичності, то в неї з’являється розуміння хто вона, де перебуває й куди йде. Кризу ідентичності найчастіше характеризує нездатність визначити подальший життєвий шлях, пасивне очікування, продовження дитинства (Еріксон Е., 1996).

К.Хорні відзначає, що для задоволення своїх прагнень, іноді нав’язуваних суспільними шаблонами, людина вже з дитинства виробляє основні стратегії, або особистісні орієнтації стосовно інших людей: рух до людей; рух проти людей; рух від людей (Хорні К., 1993).

А.Адлер вперше використав термін “життєвий стиль особистості”, за своїм змістом близький до поняття “самовизначення”. Життєвий стиль особистості він розглядає як те, що людина адресує світу і самій собі: її мета, спрямованість, устремління і ті підходи, які вона використовує для розв’язання життєвих проблем. А.Адлер відзначав, що людина активно прагне одних переживань й уникає інших, вибірково перетворює й інтерпретує досвід, створюючи індивідуальну схему аперцепції й формуєючи різні патерни взаємодії зі світом. Процеси формування життєвої мети, стилю життя, уявлень про себе й про світ, власне кажучи, є творчими актами (Адлер А., 1997).

Розуміння самовизначення у вітчизняній психологічній науці спирається на ідею Л.С. Виготського про те, що зміна власної поведінки є фундаментом людської психіки й свідомості: суб'єкт проявляється у тому, що він робить і як творить. Тому він є тим, чим його зробила власна діяльність, а за напрямком його діяльності можна направляти й формувати його самого (Виготський Л.С., 1983). Не можемо не підкреслити, що сучасна психологічна література прикладного напрямку з категорії “зроби своє життя кращим” наповнена правилами та порадами змінити спочатку себе – і тоді світ навколо зміниться. Зміни потрібно починати з позитивного мислення і, майже за Виготським, позитивних дій.

Беручи за основу активну перетворювальну функцію суб'єкта, у тому числі перетворення свідомості, мислення, С.Л.Рубінштейн розглядає проблему самовизначення у світлі висунутого ним принципу детермінізму – “зовнішні причини діють, переломлюючись через внутрішні умови”. Вчений показав, що ключовим моментом у розумінні феномена самовизначення є взаємодія людини з навколишнім світом. Ставлення людини до самої себе, яке є ключовим моментом у розумінні феномена самовизначення, значною мірою залежить від того, як сама людина ставиться до оточуючих і оточуючі до неї. Така активність характеризує людину як суб'єкта життя.

Проблема самосвідомості, за С.Л.Рубінштейном, є насамперед проблемою визначення свого способу життя. Узагальнюючи, можна виділити два способи існування людини: перший – це життя, яке не виходить за межі безпосередніх зв'язків, у яких живе людина. Людина перебуває всередині самого життя: всяке її ставлення – це ставлення до окремих явищ, а не до життя загалом. Другий спосіб існування виводить людину на вищий рівень, пов'язаний з появою ціннісно-сислового визначення життя. С.Л.Рубінштейн назвав людину суб'єктом власного життя. Особистість активно будує умови свого життя і своє ставлення до нього. Відповіддю на питання, наскільки гідним було життя, є усвідомлення того, наскільки відповідальним був життєвий вибір. Життєвий шлях людини не зводиться до її біографії, тому що історія життя людини відкладається не тільки в події або вчинки, але й у внутрішні психічні структури, що змінюють саму особистість. Така особистість і є суб'єктом власного життєвого шляху, активним творцем свого життя (Рубінштейн С.Л., 1986).

К.О.Абульханова-Славська обґрунтувала принцип вивчення особистості з т.з. способу її існування, що одержало назву

принципу життєдіяльнісних взаємин особистості (Абульханова-Славська К.О., 1991). Центральним моментом самовизначення є самодетермінація, власна активність, усвідомлене прагнення людини зайняти певну позицію в житті. К.О. Абульханова-Славська поєднує в понятті “життєвий шлях людини” такі явища, як життєва спрямованість (сенси життя, життєва філософія, “лінія життя”), талант і життєвий досвід. Життєвий шлях особистості має єдині для всіх людей виміри, аспекти, проблеми, але способи їхнього розв’язання і втілення глибоко індивідуальний. Вона вводить поняття “життєве самовизначення” і розуміє його як вибір життєвого стилю й способу життя людини, що припускає високий ступінь волі вибору й діапазон маневру. Авторка вказує, що життєвий шлях не тотожний професійному, але вони утворюють систему, яка в основі містить у собі професійний шлях. Усе-таки життєвий шлях без улюбленої професійної справи позбавлений сенсу для багатьох людей.

Життєве самовизначення полягає у переході від безпосереднього, імпульсивного прийняття рішень до справжнього вибору, справжнього самовизначення. Воно припускає вміння приймати рішення й діяти на основі свідомо ухваленого рішення. Дослідниця підкреслює, що від того, як складається система відносин, залежить самовизначення й суспільна активність особистості. Особистість проходить три рівні становлення. Перший, вихідний, рівень визначається “невиокремленістю “особистості з ходу подій життя й зміни його умов”. На наступному рівні особистість починає виділятися, самовизначатися стосовно подій, відбувається стабілізація особистісних якостей. Третій рівень пов’язаний із самовизначенням власного життя, він менш підданий впливу обставин. На останньому, четвертому, рівні особистість виступає як суб’єкт життєдіяльності, для якої характерне знання про те, чого вона хоче, про свої можливості в подоланні соціальних обставин [1].

Отже, у своєму русі людина переходить від стихійного способу життя до такого, котрий вона визначає сама. Суть цього визначення у виборі умов, у виборі освіти, тієї професії, які максимально відповідали б особливостям особистості, її бажанням, здібностям у побудові відповідної стратегії життя.

На думку К.О. Абульханової-Славської, можна виділити три основні ознаки життєвої стратегії: вибір способу життя, розв’язання протиріччя “хочу – маю” і створення умов для самореалізації та творчий пошук. Авторка вважає, що особистість можна назвати зрілою, якщо вона здатна встановлювати свій “поріг” задоволеності

матеріальними потребами й починає розглядати їх як одну з умов життя, направляючи свої життєві сили на інші справи. “Ця здатність особистості перемикає свої життєві прагнення з матеріальних цінностей на інші і є показником того, що вона почала жити особистим життям”[1]. З одного боку, не можна не погодитись з авторкою, що тільки людина, яка не зациклена на матеріальному, проживає творче насичене життя. З іншого – згадується піраміда А.Маслоу, в якій постулюється думка про те, що людина починає самоактуалізовуватись, коли у неї, насамперед, задовільнені базові, у тому числі й матеріальні потреби. На сьогоднішній день з’явилося багато популярної психологічної літератури на кшталт “Як стати багатим”, і ця література користується неабияким попитом. Це можна пояснити низкою причин: по-перше, пострадянська людина має можливість читати, аналізувати, роздумувати стосовно багатства-бідності, що було не дуже зручною темою за радянських часів у період загальної рівності чи, точніше, загальної бідності. По-друге, стрімкі зміни соціального устрою виокремили як дуже багатий, так і дуже бідний прошарок населення, так що ми на власні очі бачимо, що “багатство поряд”. По-третє, підростає молоде покоління, яке більш прагматично й раціонально ставиться до життя і серед цінностей цього покоління багатство, гроші посідають далеко не останнє місце. Тому питання, чи можна жити насиченим, творчим життям у бідності, залишається відкритим для обговорення і філософського осмислення. Зі свого боку можемо додати, що у нашому дослідженні ціннісних орієнтацій, осмислення себе, сенсу життя після 2008 року з’явилося багато відповідей, що люди бачать сенс свого життя у матеріальному благополуччі, у забезпеченні своєї сім’ї.

Як зазначалося вище, поняття “самовизначення” вживається в різних значеннях – особистісне самовизначення, життєве самовизначення, соціальне самовизначення, професійне самовизначення. Саме такі види самовизначення представлені у концепції професіоналізму А.К.Маркової [4].

Життєве самовизначення – це визначення себе щодо загальнолюдських критеріїв сенсу життя й реалізація себе на основі цього самовизначення.

Особистісне самовизначення – це визначення себе щодо вироблених у суспільстві (і прийнятих даною людиною) критеріїв становлення особистості й подальша реалізація себе на основі цих критеріїв.

Соціальне самовизначення – це визначення себе щодо вироблених у суспільстві (і прийнятих даною людиною) критеріїв

приналежності до відповідної сфери суспільних відносин і певного соціального кола, співвіднесення себе з деяким колом професій.

Професійне самовизначення – це визначення людиною себе щодо вироблених у суспільстві (і прийнятих певною людиною) критеріїв професіоналізму: просто приналежності до професії або одержання фахової освіти, відповідно й оцінювання себе із цих позицій.

А.К.Маркова вважає, що життєве самовизначення як виконання людиною свого призначення лежить в основі інших видів визначення себе і починається з першого дня життя. Життєве самовизначення проявляється у різних сферах життєдіяльності: у професійній, навчальній, сімейній та ін. По суті, мова йде про вибір того або іншого способу життя людини (Маркова, 1996). Дослідниця виокремлює ознаки, етапи будь-якого самовизначення:

- з'ясування людиною власних особливостей, рис, якостей, можливостей, здібностей;
- вибір критеріїв, норм оцінювання себе, “планки” для себе, точки відліку координат на основі системи ідеалів, цінностей: що треба для соціуму, чого від мене чекають, які з цих вимог соціуму я приймаю для себе;
- визначення своїх наявних на сьогоднішній день якостей, які відповідають необхідним нормам, прийняття або неприйняття себе: чи відповідаю я на сьогоднішній день цим нормам, що я можу зробити, яка сьогодні моя особистість тощо;
- передбачення своїх завтрашніх потенційних якостей, які відповідають необхідним нормам, прийняття або неприйняття себе у ситуації завтрашнього дня: що я можу зробити завтра, якою можу стати особистістю, професіоналом;
- побудова своїх цілей, завдань, планів (близьких, середньо-віддалених, віддалених) для розвитку в себе необхідних якостей, для прийняття себе: чого я хочу і як я маю діяти;
- перегляд людиною застосовуваних критеріїв та оцінок;
- пересамовизначення – людина заново приймає або не приймає себе, потім цикл може повторюватися.

Непрямим свідченням триваючого процесу самовизначення (і пересамовизначення, зміни цінностей) людини є зовнішні зміни, які вона здійснює у своєму житті – змінює професію, коло знайомих, спосіб життя та ін. [4].

Отже, стрижнем життєвого самовизначення є вибір особистістю, яка формується, життєвих цілей. Життєва мета – це

головний мотив у загальній ієрархії мотивів, які спонукають людину до дії. Можемо припустити, що здатність до зміни життєвого шляху, мети залежить від пластичності-ригідності психіки, що певним чином залежить від вроджених особливостей швидкості психічних процесів та від віку людини. Недаремно шістнадцятирічна людина не бачить для себе обмежень у власній самореалізації, – дайте мені точку опори і я переверну весь світ, – це девіз тінейджерів. З віком відбувається корекція життєвих планів, задумів, самосприйняття і самовизначення у бік наближення до реального життя, як правило, масштаби задумів зменшуються. Тому людина середнього або похилого віку мала б адекватно сприймати себе і свої можливості і не зазіхати на щось величне або незвичне. На щастя, історія розвитку людства наводить і протилежні приклади: люди, які не обмежують себе ні часом, ані простором, ні іншими суспільними умовностями досягають результатів у будь-якому (в тому числі і поважному) віці. Важливим чинником, що протистоїть інволюції психічних процесів, є творча діяльність. Історія науки і мистецтва знає чимало прикладів продуктивної творчості після сімдесятирічного віку. Наприклад, Жан-Батіст Ламарк, Галілео Галілей, Іван Павлов, Віктор Гюго, Бернард Шоу, Лев Толстой та інші. Психологічними чинниками інтелектуальної активності людини у старому віці є широта інтересів, прагнення до самореалізації, передавання наступному поколінню життєвого досвіду. Чим масштабніша особистість, тим більше виражена її спрямованість на майбутнє, соціальний прогрес. Не можна пройти осторонь і нашого сучасника Уільяма Стайга, автора казки “Шрек”, за мотивами якої було знято серію голлівудських мультиплікаційних шедеврів. Цікавим є те, що Стайг почав писати книги, коли йому стало далеко за шістдесят, а дитячого улюбленця Шрека створив у вісімдесят три роки.

На жаль, середньостатистичний громадянин вірить у те, що психічні функції з віком згасають, період творчості пройшов, життєва мета не повинна виходити за рамки, прийняті у певному суспільстві, тобто демонструє виразні ознаки ригідності психічних процесів, і життя підтверджує його правоту.

Серед численних підходів до проблеми самовизначення варто виокремити підхід, до якого звертаються частіше, ніж до інших. Це модель російського сучасного психолога М.Р.Гінзбурга, в якій самовизначення розглядається як феномен ціннісно-сміслової природи, воно є активним визначенням своєї позиції щодо соціально-значущих цінностей, до умов життєдіяльності в

суспільстві. За М.Р.Гінзбургом, самовизначення характеризується заняттям активної позиції, яка має ціннісно-смыслову природу[3].

Дослідник виокремлює життєве поле особистості як сукупність індивідуальних цінностей, змістів і простору реальної дії – актуального і потенційного, що охоплює минуле, сьогодення й майбутнє, у рамках якого і розгортається професійне й життєве самовизначення (Гінзбург М.Р., 1996).

М.Р. Гінзбург вважає, що психологічне сьогодення існує як дійсність: його функцією є саморозвиток. Він розглядає вертикальну та горизонтальну систему координат щодо психологічного сьогодення. Вертикальною складовою вважає самосвідомість, тобто орієнтацію в ціннісно-сенсовому змісті індивідуальної свідомості. Горизонтальну складову психологічного сьогодення, яка належить до просторово-тимчасової площини, відносить до самореалізації, тобто реальної дії щодо втілення цінностей і змістів у різних видах діяльності.

Аналогічно виокремлено психологічні простори для минулого й майбутнього. Зокрема минуле, що існує як “досвід”, по вертикалі (у ціннісно-значеннєвій площині) представлене установками й відносинами, а в горизонтальній площині (просторово-тимчасовій) – досвідом у його традиційному розумінні. Відповідно психологічне майбутнє в ціннісно-значеннєвій площині представлено уявною проекцією себе в майбутнє, а в просторово-тимчасовій – конкретним плануванням свого життя в часі, тобто життєвими й професійними планами.

На підставі цього М.Р.Гінзбург виокремлює такі типи особистісного самовизначення: гармонійне, стагнующе, безтурботне, безперспективне, негативне, захисне, фантазійне, прагматичне, гедоністичне, залежне, бездуховне, пасивне, невротичне, бездіяльне, відстрочене [3]. Як бачимо, з п’ятнадцяти запропонованих автором типів самовизначення тільки гармонійне є ідеальним, усі решта мають долю девіацій. Хоча, на нашу думку, кожен індивід у процесі саморозвитку переходить з одного типу самовизначення на інший, на якихось етапах може застряти, але особистісний саморозвиток асоціюється все-таки з гармонійним самовизначенням.

Вивчення життєвого шляху особистості неможливе без урахування особистісної організації часу: саме особистість об’єднує у собі минуле, сьогодення і можливе майбутнє. Т.М. Березіною на основі аналізу минулого й сьогодення встановлений принцип співвіднесення усвідомлених і неусвідомлюваних особливостей особистісної організації часу, розроблена спеціальна методика, що

дозволяє відтворити життєвий шлях особистості у вигляді низки уявних образів минулого, дійсного й можливого майбутнього [2].

Українська дослідниця Т.М.Титаренко розглядає час як тканину реальності, що стосується психічного життя людини та утворює його суть. “Свідомість рівнозначна пам’яті, і наше минуле завжди з нами, збагачуючись у міру старіння” [6, с.43]. Сучасна людина переобтяжена матеріальним чинником, але це суперечить людській природі, протистоїть індивідуальності, пригальмовує творче начало.

Сучасні вчені чимдалі активніше досліджують організацію часу, часову перспективу, траспективу. Вивчають життєвий хронотоп людини, будують особистісні типології, досліджують не лише власне уявлення, але й ставлення, оцінку успішності-неуспішності власного життя.

Отже, у вітчизняній і зарубіжній психології проблему самовизначення особистості розглядають у контексті дослідження життєвого шляху людини. Накопичено певний теоретичний та емпіричний багаж у розробці питань життєвого й професійного шляху особистості. Поняття “самовизначення” наповнене різними авторами різним змістом й уживається сьогодні в широкому діапазоні значень – від прийняття життєво важливих рішень до одноактних учинків. Загалом феномен самовизначення характеризується дослідниками як здатність особистості вирішувати проблеми, які стоять перед нею у певному проміжку часу, підставою для прийняття рішень є усвідомлення власних переконань, мотивів, цінностей. Малодослідженими залишаються структурні елементи самовизначення: особистісне, життєве, соціальне, професійне, організація їх у відкриту систему, що самоорганізовується.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А.Абульханова-Славская. – М., 1991.
2. Березина Т.Н. Многомерная психика. Внутренний мир личности / Т.Н.Березина. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 320 с.
3. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М.Р.Гинзбург// Вопросы психологи. – № 3. – 1994.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К.Маркова. – М: Международный гуманитарный фонд “Знание”, 1996.
5. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – М., 2003.

6. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості у межах і за межами буденності / Т.М.Титаренко. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.

Self-determination is one of the fundamental concepts of psychology. Vital self-determination consists in transition from spontaneous impulsive decision-making to real self-determination. In their development individuals advance pass from spontaneous way of the life to that they choose themselves.

Key words: Self-determination; self-determination; vital, personality, social, professional self-determination; vital way; purpose.

Отримано: 28.12.2009

УДК 159.923.3 “71”.001.361 : 378

А.М. Лукіяничук

Модель розвитку професійної ідентичності майбутніх педагогів

У статті розглянуто основні підходи до визначення та вивчення професійної ідентичності як проблеми підготовки майбутніх вчителів. Автор зосереджує увагу на складових компонентах професійної ідентичності. На матеріалах теоретичного аналізу проблеми у вітчизняній та зарубіжній літературі розроблено модель розвитку компонентної структури професійної ідентичності.

Ключові слова: професійна ідентичність, образ професійного “Я”, комунікативний компонент, емпатійний компонент, емоційно-вольовий компонент.

В статье рассмотрены основные подходы к определению и изучению профессиональной идентичности как проблемы подготовки будущих учителей. Автор концентрирует внимание на составляющих компонентах профессиональной идентичности. На материалах теоретического анализа проблемы в отечественной и зарубежной литературе разработана модель развития компонентной структуры профессиональной идентичности.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, образ профессионального “Я”, коммуникативный компонент, эмпатийный компонент, эмоционально-волевой компонент

Модернізація сучасної вищої освіти, пов'язана із залученням України до Болонського процесу, передбачає принципово новий підхід до підготовки майбутніх фахівців, особливо вчителів. На сучасному етапі розвитку суспільства система освіти і науки достатньо гнучко відображає зміст наявних перетворень. Відчутними є зрушення, що відбуваються у взаємодії особистості і діяльності майбутнього вчителя. Саме на основі усвідомлення студентом індивідуальних особливостей особистості у нього формується позитивне ставлення до педагогічної діяльності, завдяки досягненню образу майбутньої професійної діяльності у майбутніх фахівців актуалізується усвідомлення особистісного досвіду, формуються власні цілі, здійснюється вибір стратегій професійного саморозвитку. Особливу роль у взаємодії особистості і діяльності у студентському віці відіграє ідентифікація, у процесі якої розвивається важлива для майбутнього педагога якість діяльності – професійна ідентичність, що дозволить йому увійти у професійну діяльність з оптимальними вміннями до самовдосконалення, сприятиме оптимальній професійній адаптації. Зазначена здатність майбутнього вчителя повинна формуватися ще під час навчання у вищому навчальному закладі.

Професійна ідентичність раціональна і рефлексивна за своєю природою, вона тісно пов'язана зі становленням в особистості здатності до розпізнавання у педагогічній діяльності власних властивостей, що є необхідними для розвитку професійного “Я” образу. Якщо особистість майбутнього вчителя є показником його входження у професійне середовище, то розвиток у студентів ідентичності є показником їхньої адаптації до професійного середовища та міжособистісних взаємин з майбутніми колегами педагогами.

Сутність сучасних наукових тенденцій розвитку професійної ідентичності майбутніх молодших спеціалістів педагогічного профілю полягає у здійсненні переходу від структурного вивчення особистості та її діяльності до аналізу розвивальної взаємодії їх динамічних систем. Інтегративний характер змісту професійної ідентичності обумовлює вивчення психологічних основ її розвитку ідентичності як показника збереження психічного здоров'я особистості (В.А.Ананьєв, Е.Еріксон, В.В.Колпачников, О.Хорні), здатності до самоактуалізації (А.Маслоу), переживання емоційно-вольового стану власної індивідуальності (О.Б.Весна, Р.Ленг, Е.Фромм), засоби освоєння суспільного та індивідуального психологічного простору (Е.Еріксон, Д.І.Фельдштейн), здатності до самопрезентації (Р.Тайс, Д.Хаттон), основи самовизначення

(Т.М.Буякас). Порушення у розвитку професійної ідентичності проявляються в негативному ставленні до себе як майбутнього професіонала провокує конформний внутрішній стан особистості.

Дослідженнями власне професійної ідентичності займаються сучасні вітчизняні науковці С.Д. Максименко, Н.В. Чепелева, В.В. Панок, Н.І. Пов'якель, Т.М. Буякас, Л.Б. Шнейдер. Власне педагогічна ідентичність розкривається в роботах В.Л. Зливкова, О.В. Винославської. Структурно-динамічний підхід до висвітлення психологічної природи ідентичності запровадили М.Й. Боришевський, П.І. Гнатенко, В.М. Павленко. Специфіка професійно-педагогічної підготовки та формування педагогічної культури, суб'єктності педагога розгортається в працях В.М. Галузінського, М.Б. Євтуха, В.І. Завацького, І.А. Зязюна, В.І. Маковецького, О.Г. Мороза.

Останнім часом інтерес психологів до проблеми саме професійної ідентичності помітно зростає. Але попри доволі значний обсяг теоретичних і експериментальних досліджень розвитку професійної ідентичності зазначимо, що власне проблема професійної ідентичності майбутніх вчителів знаходиться на етапі вивчення. Неузгодженими залишаються погляди на структуру професійної ідентичності майбутніх спеціалістів, взаємозв'язок професійної ідентичності й ідентичності соціальної та особистісної. Потребує досліджень динаміка розвитку професійної ідентичності в процесі професійного становлення особистості студента.

Вітчизняній та зарубіжній психології притаманні тривалі спроби пояснити закономірності становлення професійних якостей особистості майбутнього вчителя, маємо на увазі питання розвитку в особистості професійної ідентичності як здатності до сприйняття і привласнення загально визнаних суспільством педагогічних якостей особистості та психологічних технологій педагогічної діяльності.

У дослідженні поняття “ідентичність” досліджуємо як таке, що включене в особистісний простір. Ідентичність – це якість особистості, її здатність, психологічні можливості оволодіння педагогічною діяльністю за допомогою вибору засобів, які доступні для окремої особи і вважаються важливими для праці вчителя; а процес, що забезпечує розвиток професійної ідентичності особистості, є ідентифікаційним.

Розвиток професійної ідентичності у майбутнього вчителя – це шлях ототожнення власних індивідуальних властивостей з індивідуальними властивостями досвідченого вчителя, які викликають у студентів інтерес, захоплення, стають для нього

близькими, зрозумілими і бажаними для майбутньої професійної діяльності.

На основі аналізу досліджень з питань складових компонентів професійної ідентичності робимо висновок, що у структурі професійної ідентичності є комунікативний, емоційно-вольовий та емпатійний компоненти, які, взаємодіючи, формують ядро професійної ідентичності – образ професійного “Я”, зміст якого, крім названого вище, складає навчально-професійна діяльність, вивчення студентами передового педагогічного досвіду, академічні компетенції, що формує майбутні індивідуальні якості особистості і властивості педагогічної діяльності. Зазначене, вважаємо, сприятиме сформованості у майбутніх фахівців педагогічного профілю низки якостей, властивостей, а саме: дотримання моральних принципів загальнолюдських ідеалів; розуміння сучасних проблем розвитку суспільства, людського буття, духовної культури; початкові знання з різних напрямів культури, мистецтва, науки; загальна ерудиція; широке коло інтересів; здатність співчувати, співпереживати, вільно спілкуватися з людьми різного віку.

Системотворчий зміст образу професійного “Я” становить професійний інтерес до інноваційного педагогічного досвіду, когнітивна ініціатива, комунікативна активність та самопрезентація професійних досягнень.

Отже, аналізуючи досвід вчених ми дійшли висновку, що у структурі професійної ідентичності майбутнього вчителя є комунікативний, емпатійний та емоційно-вольовий компоненти.

Комунікативний компонент ідентичності. Навчально-професійна діяльність, завдяки якій формується професійне “Я”, сприяє розвитку комунікативності. Комунікативну діяльність педагог здійснює постійно, оскільки для ефективності своєї роботи він повинен бути і джерелом інформації, і людиною, яка намагається пізнати іншу людину чи групу людей, бути організатором спільної діяльності, взаємовідносин та спілкування у колективі. Недостатній розвиток комунікативних здібностей майбутнього педагога, незнання структури і законів професійного спілкування, низький рівень комунікативних умінь і комунікативної культури призводить до того, що співрозмовники швидко втомлюються, дратуються, почувають себе невпевнено, перебувають у постійній емоційній напрузі, що, звичайно, ускладнює їх роботу. Отже, і рівень розвитку професійної ідентичності безпосередньо залежить від наявного рівня розвитку комунікативних здібностей студента.

Аналіз наукових досліджень учених у сфері вікової та педагогічної психології дозволяє стверджувати, що в педагогічній

діяльності виняткове значення має взаємодія вчителя з колегами, учнями завдяки індивідуально-психологічним якостям особистості вчителя, які передбачають здатність встановлювати контакти, обмінюватися інформацією, приходити до згоди в умовах інтеракції.

У професійному просторі комунікативна діяльність педагога є логічним взаємозв'язком між індивідуальними особливостями спілкування і соціальною обумовленістю педагогічного комунікативного процесу. Розглядаючи комунікативний компонент педагогічної діяльності як здатність до педагогічних впливів, Н.В. Кузьміна розкриває його зміст як можливість встановлювати адекватні взаємовідносини відповідно до розвитку учнів та їхніх вимог до вчителя [2, с. 386-388]. Автор вважає, що комунікативний компонент, виявляючись у специфічній чутливості педагога до способів встановлення контакту – ефективних взаємовідносинах, забезпечується здатністю до ідентифікації, чутливістю до індивідуальних особливостей учнів, добре розвиненою інтуїцією, сугестивними властивостями.

У процесі дослідження педагогічного спілкування дослідники роблять висновок про його принципову тотожність самій педагогічній діяльності, тобто про її комунікативну природу (В.А.Кан-Калик, О.М.Коропецька, О.О.Леонтьєв, С.Д.Максименко, В.В.Рижов, М.В.Савчин, В.А.Семиченко, С.В.Терещук, М.В.Тоба, Т.Д.Щербан та ін.). По суті, жодна з функцій педагога не може бути здійснена поза його багатогранною взаємодією і спілкуванням з дітьми. В педагогічній діяльності спілкування є не однією з функцій вчителя (поряд з іншими), а універсальною формою самої цієї діяльності, як те, в чому власне і функціонує сама ця діяльність.

Комунікативні здібності можна розглядати як сукупність професійно-особистісних якостей, які є основою готовності вчителя до педагогічного спілкування і спрямовують його до пошуку й прийняття адекватних рішень в ситуаціях взаємодії з учнями. Важливою ознакою комунікативних здібностей є вираження названих особливостей в поведінковій реакції вчителя під час реального міжособистісного спілкування в умовах педагогічної ситуації.

Отже, вважаємо, для розвитку професійної ідентичності існує потреба розвитку у майбутніх педагогів комунікативних якостей особистості, як однієї з визначальних умов ефективної взаємодії з учнями і колегами у процесі передавання майбутньої професійної діяльності та з метою самовдосконалення, розвитку.

Емпатійний компонент. Актуальна на сьогоднішній день парадигма особистісно орієнтованого навчання і виховання передбачає суб'єкт-суб'єктні взаємостосунки, за яких студент

виступає рівноправним з викладачем партнером у співпраці. Саме емпатійність дозволяє вивести процес розвитку індивідуальності майбутнього вчителя на рівень відповідності психологічним закономірностям суб'єкт-суб'єктної взаємодії людей взагалі, зокрема – і в системі “дитина-дорослий”. Таке спілкування характеризується рівністю психологічних позицій учасників (обидва суб'єкти), обопільною активністю сторін, за якої кожен не тільки випробовує дію, але і сам рівною мірою впливає на іншого взаємним проникненням у світ відчуттів і переживань один одного, готовністю визнати думку іншої сторони, прагненням до співчуття, співпереживання, співучасті, активною взаємною гуманістичною установкою. Ідея суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога з вихованцем заснована на працях В.О.Сухомлинського, як основа педагогічної системи. У його роботах розроблено основні аспекти суб'єкт-суб'єктного спілкування, що реалізується в контексті педагогічних проблем. В.О.Сухомлинський стверджував, що головною передумовою успіху у виховній роботі є емоційний розвиток педагога, культура його відчуттів. Необхідною умовою виховуючого спілкування він вважав уміння входити у внутрішній світ дитини. На його переконання, проникнути в душевний світ можна через глибоке розуміння та емоційне співпереживання. “Мудра влада педагога – це перш за все здатність все зрозуміти” [7, с. 50].

Варто зауважити, що, аналізуючи сутність поняття “емпатія”, дослідники розглядають її не як другорядну характеристику особистості педагога, а як визначальну особливість особистості. Б.І.Ковальовим на основі досліджень проблеми адекватності уявлень педагогів про розуміння їх учнями [4, с 48-58] було встановлено, що адекватними можуть бути уявлення вчителів як з демократичним, так і з авторитарним стилями спілкування, проте в останніх розуміння позиції іншого не сприяє формуванню вмінь розв'язання конфліктів з учнями. Дослідником також було виявлено групу педагогів з низькою адекватністю уявлень, але з точною самооцінкою і загальною доброзичливою спрямованістю на дитину. Такі вчителі виявилися здатними мирно співіснувати з дітьми в класі, погано розуміючи істинні мотиви поведінки дитини. Отже, для нормалізації взаємостосунків з учнем педагогу потрібно не лише усвідомлювати позицію школяра – важливо вміти співпереживати її разом з ним, тобто бути здібним до емпатії.

Останнім часом емпатія розглядається як особливий вид здібностей, що передбачає педагогічну майстерність. Так, результати роботи Т.В.Василішиної показали, що високим рівнем

емпатії володіють педагоги досвідчені, з великим стажем роботи (6 – 15, 16 – 25 років)

У сфері освіти К.Роджерсом і його послідовниками проведені масштабні (600 вчителів, 10 тис. учнів) дослідження, що показують роль емпатії в навчанні і вихованні. Так, в учнів учителів-фасилітаторів, демонструючих більш високий рівень емпатії, в порівнянні з дітьми, що навчаються у “традиційних вчителів”, спостерігалось: 1) менше пропусків занять в навчальному році; 2) більше особової автономності; менше за фізичну і вербальну агресію; 3) більш розвинена “я-концепція”, самоповага; 4) більш високі академічні успіхи; 5) менше актів вандалізму; 6) менше дисциплінарних проблем; 7) більш високий IQ; 8) зростання творчості упродовж року; 9) велика спонтанність, свобода прояву, більш високий рівень мислення [8, с. 202-203]. Науковий пошук К.Роджерса, заснований на використуванні особливого критерію, яким є унікальна якість особистості вчителя, названа емпатією. Р.Бернс також описує результати різних експериментів, що стосуються впливу особистісних якостей вчителя на ефективність навчання і формування позитивної “Я-концепції” учнів. Серед них він виділив такі: 1) прагнення до максимальної гнучкості; 2) здібність до емпатії, сензитивність до потреб; 3) уміння надати особистісного забарвлення викладанню; 4) установка на створення позитивних підкріплень для самосприйняття; 5) володіння стилем легкого, неформального, теплого спілкування з учнями; 6) емоційна врівноваженість, упевненість в собі.

Про трактування емпатії як професійної якості педагога йде мова в роботах К.Бютнера, який розглядає відчуття вчителя як важливий педагогічний засіб, раціональне використання якого може дати великі позитивні результати в роботі з дітьми. К.Бютнер розглядає емпатію як сукупність рис особи педагога, що дозволяють йому використовувати свої відчуття в педагогічній ситуації як індикатор стану дітей і групової атмосфери в цілому, як спосіб, що забезпечує успіх у взаємостосунках з учнями.

Отже, аналіз наукової літератури, досвіду досліджень різних психологів показав, що емпатія є професійально значущою якістю, властивістю, необхідною для встановлення суб’єкт-суб’єктних рівноправних відносин вчителя і учня за яких, як зазначав Ш.О.Амонашвілі, “школяр відчуває себе не об’єктом педагогічних дій, а самостійно і вільно діючою особою” [1].

Ідентифікація (ототожнення) як механізм емпатії є способом розуміння іншої людини на основі її усвідомленого чи неусвідомленого уподібнення характеристикам самого суб’єкта. Ідентифікація сприяє

переносу суб'єкта в позицію іншої людини. У процесі такого проникнення засвоюються особистісні смисли, що допомагає зрозуміти внутрішній стан, наміри, мотиви, почуття іншої людини. М.М. Обозов зазначає, що ідентифікація є результатом дії такої фундаментальної властивості людини, як здатність порівнювати себе, свою особистість, поведінку, стан з іншими людьми.

Педагогічну емпатію визначаємо як здатність учителя до реалізації емпатійної педагогічної дії, що є невід'ємною складовою розвитку професійної ідентичності.

Отже, в педагогічній діяльності емпатія є особистісною якістю вчителя-професіонала, і водночас, елементом цілісної системної педагогічної дії. Очевидно, що ці два аспекти емпатії знаходяться в тісному взаємозв'язку і сприяють формуванню образу професійного "Я" та розвитку професійної ідентичності.

Емоційно-вольовий компонент. Емоції і воля тісно взаємодіють між собою і виконують безліч функцій, центральною з яких є регуляторна. Саме тому А.І.Киколов [3, с 7-11.], Е.А. Мілерян [5, с.5-83.] та ін. цю функцію досліджують переважно в тих видах діяльності, де людині доводиться долати різні емоційні, екстремальні, стресові та інші ситуації.

Емоційна регуляція діяльності реалізується в двох напрямках: як процес, що забезпечує управління психічними станами людини, його діяльністю і поведінкою; як сукупність прийомів і методів, оволодіння якими дозволяє регулювати психічні стани діяльність і поведінку інших людей.

Серед чинників, які обумовлюють формування механізмів емоційно-вольової регуляції, одне з важливих місць належить образу "Я", що детермінує напрям і динаміку поведінки суб'єкта.

Вивчення даної проблеми (І.Д.Бех, Н.Д.Завалова, Б.Ф.Ломов, В.А.Пономаренко та ін.) показало, що структура емоційно-вольового образу "Я" особистості не може розглядатися поза контекстом структури образу "Я" в цілому. Ми виходимо з уявлень про збірний характер образу "Я", який будується на основі уявлень особистості про себе. При цьому як компоненти виділяються окремі елементи збірного образу "Я": "фізичне Я", "соціальне Я", "Я – майбутній педагог" та ін.

Як регуляторний бік образу "Я" рівень домагань розглядається з позиції породження двох протилежних тенденцій: з одного боку, підтримувати свою самооцінку, уявлення про себе на максимально високому рівні, з іншого – знижувати свої домагання, щоб уникнути невдачі і тим самим не зашкодити самооцінці. Згідно формулі У. Джемса людина з метою підтримки самооцінки і

самоповаги повинна, або підвищувати ефективність своєї діяльності, щоб досягти успіху, або відмовлятися від домагань. Отже, рівень домагань виступає як регулятивна складова емоційно-вольового образу “Я” особистості. Його індикатором може виступати вираженість мотивації до успіху.

Для вивчення поведінкового компоненту емоційно-вольового образу “Я” важливим є положення К. Роджерса [6.] про внутрішню узгодженість між образом “Я” і суб’єктивним досвідом. Критерієм узгодженості образу “Я” можуть виступати усвідомлені дії суб’єкта з самопрезентації, засновані на знанні своїх особових якостей, їх оцінки і ставлення до них. При переживанні внутрішньої неузгодженості між образом “Я” і суб’єктивним досвідом виникає стан напруги, з’являється тривога.

Тож поведінковий компонент емоційно-вольового образу “Я” особистості відображає такі характеристики, як її спрямованість по відношенню до себе і до інших та вираженість мотивації до успіху.

У період професійного навчання образ “Я” студента, перш за все, характеризується появою уявлення про себе як представника певної професії. Виходячи з даних досліджень (В.П.Андронов, Ю.Л.Скрибук), рушійною силою розвитку образу професійного “Я” в студентському віці є суперечність між уявленнями про професію і реальною суттю, з одного боку, і між уявленнями про себе як суб’єкта майбутньої професійної діяльності і своїми реальними можливостями, з іншою. Розвиток образу “Я” студентів відбувається у напрямі розширення уявлень про себе, формуванні несуперечливого і чіткого образу “Я” в системі майбутньої професійної діяльності. Це відбувається за рахунок включення в особистісний простір нових ознак розвиненої професії, що у свою чергу пред’являє нові вимоги до себе: змінюються критерії самооцінювання у подоланні стереотипів образу “Я”, в цілісному баченні себе в контексті майбутнього життя і професійної діяльності, тобто – педагогічної.

Отже, на основі аналізу психологічних праць робимо висновок, що серед особливостей образу “Я” студента можна виділити усвідомлення своєї індивідуальності, неповторності, стійку внутрішню позицію, її професійне самовизначення. При цьому зміст образу “Я” у студентському віці має динамічний характер і певною мірою залежить від актуальних емоційно-вольових станів, що переживаються студентами у професійному навчанні. Тому вважаємо, цілеспрямований вплив на емоційно-вольову сферу особистості сприятиме розвитку професійної ідентичності майбутніх молодших спеціалістів педагогічного профілю.

Отже, функція емоційно-вольового образу “Я” майбутніх педагогів полягає саме у забезпеченні емоційно-вольової регуляції поведінки студента в континуумі “спонтанність-цілеспрямованість”, виходячи з уявлень про свої можливості.

Так, у результаті теоретичного аналізу проблеми розвитку професійної ідентичності та її структурних компонентів ми доходимо висновку, що образ професійного “Я” є системоутворювальним; він об’єднує сфери професійного навчання і педагогічної діяльності та їх компоненти.

З урахуванням вищезазначеного та на основі дослідження проблеми розвитку професійної ідентичності, припускаємо, що теоретичну модель професійної ідентичності майбутнього молодшого спеціаліста педагогічного профілю можна представити у вигляді трьох взаємозв’язаних компонентів: комунікативного, що характеризує уявлення про сферу педагогічної діяльності і вміння передавати та приймати інформацію, що безпосередньо стосується професійної діяльності майбутнього педагога; емпатійного як особливу здатність (властивість) учителя до осягнення (відбиття, проникнення, входження, відгукуваності, прийняття, співучасті, співчуття) емоційних переживань (станів) і внутрішнього світу (думок) учнів, що дозволяє досягати взаємопорозуміння, обрати відповідно до цього доцільні спільні засоби само- і взаєморегуляції у процесі міжособистісної взаємодії; емоційно-вольовий компонент, що відображає такі характеристики особистості, як її спрямованість у діяльності на себе і на інших та вираженість мотивації до успіху (рис. 1.1).



Рис 1. Модель розвитку компонентної структури професійної ідентичності

Отже, проблеми розвитку професійної ідентичності майбутнього вчителя, як свідчать дані теоретичного дослідження, дозволили виділити складові компоненти професійної ідентичності та співвіднести їх зміст з психологічними характеристиками навчально-професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества. Книга для учителя. – К.: Освіта, 1991. – 111 с.
2. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб./ О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін. 2-ге вид. – К.: Каравела, 2007. – 400 с.
3. Киколов А.И. Умственный труд и эмоции. – М.: Медицина, 1978. – С.7-11.
4. Ковалев Б.И. Адекватность представлений педагогов о понимании их учащимися // Общение и формирование личности: Сб.науч.трудов. – Гродно, 1984. – 112 с. – С.48–58.
5. Милерян Е.А. Эмоционально-волевые компоненты надежности оператора //Очерки психологии труда оператора. – М.: Наука, 1974. – С.5-83.
6. Роджерс К. К науке о личности //История зарубежной психологии. Тексты. – М.: МГУ, 1986. – С. 200-231.
7. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – К.: Радянська школа, 1988. – 271 с.
8. Goldstein A.P., Michaels G.Y. Empathy development training, consequence. New Jersey, London, 1985.–258 p.

The main approaches to the definitions and studing professional identity as a problem of preparation future are examined in this article. The author pays attention to compounds of professional identity's component. The models of the component structure's development of professional identity are cultivated on the problem's analysis of theoretical material in native and foreign literature.

Key words: professional identity, the image of professional “I”, communicative component, emotionally-free component.

Отримано: 17.12.2009

Особливості використання судово-психологічної експертизи в кримінальному процесі

У статті подано аналіз особливостей використання судово-психологічної експертизи в кримінальному процесі. Подається опис теоретичних розробок вітчизняних та зарубіжних психологів з даної проблематики, що стосуються типових випадків та основних етапів проведення судово-психологічної експертизи.

Ключові слова: експертиза, судово-психологічна експертиза, експерт, кримінальний процес, злочин, підекспертна особа, психолог-експерт.

В статье предложен психологический анализ особенностей использования судебно-психологической экспертизы в криминальном процессе. Дается описание теоретических разработок отечественных и зарубежных психологов, касающихся типичных случаев и этапов проведения судебно-психологической экспертизы.

Ключевые слова: экспертиза, судебно-психологическая экспертиза, эксперт, криминальный процесс, преступление, подэкспертная личность, психолог-эксперт.

Постановка проблеми. Організація будь-якої діяльності є ефективною тільки за умови врахування психологічних чинників і соціально-психологічних аспектів щодо неї, оскільки без врахування соціально-психологічних чинників неможливо якісно підготувати фахівця, забезпечити йому належні умови праці, ефективність її виконання.

Праця психолога в судочинстві скерована на забезпечення встановлення психологічного контакту та довірчих стосунків з учасниками судового процесу, організації збору інформації, забезпечення психологічної експертизи на вимогу суду. Психолог-консультант повинен на належному професійному рівні виконувати свої обов'язки, демонструючи впевненість, виваженість, кваліфікованість і т.ін.

Завданням нашого наукового пошуку є дослідити особливості використання судово-психологічної експертизи в кримінальному процесі при визначенні у підекспертної особи: індивідуально-психологічних особливостей, рис характеру, провідних якостей

особистості; мотивотворних чинників психічного життя і поведінки; емоційних реакцій та станів; закономірностей перебігу психічних процесів, рівня їхнього розвитку та індивідуальних її властивостей, що становлять інтерес для органів слідства та суду.

Метою написання статті є дослідження особливостей використання судово-психологічної експертизи в кримінальному процесі.

Об’єкт – судово-психологічна експертиза.

Предмет – аспекти реалізації судово-психологічної експертизи в кримінальному процесі.

Стан дослідження проблеми. Згідно із Законом України від 25 лютого 1994 р. № 4038-ХП “Про судову експертизу” “судова експертиза – це дослідження експертом на основі спеціальних знань матеріальних об’єктів, явищ і процесів, які містять інформацію про обставини справи, що перебуває у провадженні органів дізнання, досудового та судового слідства” [9, с. 24].

У постанові Пленуму Верховного Суду України від 30 травня 1997 р. №8 “Про судову експертизу в кримінальних і цивільних справах” (зі змінами, внесеними постановою Пленуму Верховного Суду України від 25 травня 1998 №15) увага судів звертається на необхідність суворого додержання вимог закону при призначенні судових експертиз та використанні їх висновків. Зокрема, зазначено, що для встановлення рівня загального розвитку неповнолітнього, ступеня його розумової відсталості та для з’ясування питання, чи міг він повністю усвідомлювати значення своїх дій і якою мірою міг керувати ними, може бути проведена відповідно до вимог ст. 433 КПК судово-психіатрична, психологічна або комплексна психолого-психіатрична експертиза (п. 15) [9, с. 34-36].

Зауважимо, що перші наукові праці, які сприяли становленню та розвитку судово-психологічної експертизи, з’явилися наприкінці XIX ст. Так, австрійський криміналіст Г. Гросс у праці “Кримінальна психологія” (1898) зазначив, що особливості пам’яті непатологічного характеру, які вважаються дивними, рідкісними, мають бути досліджені експертом-психологом. У журналі “Архів кримінальної антропології”, заснованому Г. Гроссом, у 1898-1899 рр. було опубліковано низку статей про необхідність спеціального дослідження свідків та перевірки достовірності їхніх свідчень, у тому числі з використанням можливостей судово-психологічної експертизи.

На ці джерела посилався у своєму дослідженні німецький психолог В. Штерн, на думку якого, психологічну експертизу

проводитимуть тільки у складних випадках, коли виникне сумнів щодо достовірності показань головних свідків у справі. Учений вважав, що з часом інститут психологічної експертизи ліквідують, оскільки судді опанують ґрунтовні науково-психологічні знання та зможуть самостійно давати точну оцінку показанням свідків, а за необхідності – їх досліджувати [14, с. 34].

Праці В. Штерна з психології показань свідків стали об'єктом наукових дискусій. Пропозицію німецького вченого проводити судово-психологічну експертизу підтримали О.В. Гольдовський, О. Щеглов, А.Ф. Коні та І.Г. Щегловитов виступали з критичними зауваженнями. На думку І.Г. Щегловитова, перешкодою до введення в кримінальний процес судово-психологічної експертизи є недостатня кількість відповідних спеціалістів. Така проблема, зауважив дослідник, існує навіть у найрозвинутіших країнах. Зробити правильний психологічний аналіз показань свідків у суді можна лише за умови спеціальної підготовки суддів.

А.Ф. Коні був переконаний, що запровадження в кримінальному процесі психологічної експертизи для встановлення достовірності показань свідків може підірвати засади судочинства, тому що, по-перше, їхні показання, пройшовши через психологічну редакцію та цензуру експерта, втратять свою безпосередність; по-друге, недовіра до можливості свідка адекватно сприймати обставини справи поставить під сумнів особливості уваги, пам'яті суддів та присяжних, яким доводиться запам'ятовувати більший обсяг інформації. Але юрист не заперечував проти ідеї процесуаліста Л.Є. Владимирова поглибленіше досліджувати психічні особливості й стан обвинуваченого.

Л.Є. Владимиров відстоював науковий підхід до вивчення обставин кримінальної справи, що мають психологічну природу. Проаналізувавши промови талановитих судових ораторів А.Ф.Коні, В.Д. Спасовича, С.А. Андрієвського, вчений писав: “Нерозумно віддавати розслідування душевного життя на поталу сторонам, які надають суддям винятково суб'єктивні міркування <...> є науки – психологія і психіатрія, – які спеціально досліджують душевне життя, відповідно вони більш спроможні достовірно його оцінювати, ніж представники інших професій” [4, с. 34].

Детальне і ґрунтовне вивчення проблеми використання судово-психологічної експертизи займалися В.Т. Нор і М.В. Костицький. Вони здійснили історичний аналіз кримінально-процесуального законодавства, в якому врегульовано призначення та проведення судово-психологічної експертизи” [6, с. 351].

При розслідуванні тяжких злочинів проти особи, у разі сумніву щодо неоднозначності психологічних особливостей учасників кримінального процесу обвинувачених, слідчий чи суддя призначають судово-психологічну або судово-психіатричну експертизу. Оскільки злочин – це, з одного боку, акт, в якому проявляється складна взаємодія соціальних, економічних, психологічних та інших причин, а з іншого боку, це суспільно небезпечне карне за законом діяння, то судово-психологічна експертиза є одним із нових видів дослідження питань застосування спеціальних знань при розслідуванні злочинів.

З огляду на це багато аспектів судово-психологічної експертизи потребують аналізу науковців та юристів-практиків. Нині існує гостра необхідність у чіткому розмежуванні компетенції експертів-психологів та експертів-психіатрів.

Можливості судово-психологічної експертизи в слідчій та судовій практиці використовуються не повною мірою, хоча необхідність в її проведенні є, зокрема: для встановлення мотивації злочинної поведінки; для з'ясування причин зміни показань (відмови від показань); під час розслідування випадків суїциду; під час доказування рольових функцій та індивідуальних дій учасників злочинних формувань; під час розгляду справ про серійні вбивства.

До компетенції судово-психологічної експертизи слід віднести також встановлення психологічних особливостей особи, що проявилися у зв'язку з вчиненням злочином, психологічні аспекти самого злочину – встановлення особи злочинця, його мотиви, цілі, потреби, рівень домагань тощо. До її компетенції не належить висвітлення етичних, філософських, педагогічних, медичних і правових особливостей злочинів і злочинців.

Юридичною основою для проведення судово-психологічної експертизи є відповідна постанова слідчого або суду.

До компетенції судово-психологічної експертизи входить:

- встановлення здатності неповнолітніх обвинувачуваних, які мають ознаки відставання у психічному розвитку, повністю усвідомлювати значення своїх дій, і визначення того, якою мірою вони можуть ними керувати;
- встановлення здатності обвинувачуваних, потерпілих і свідків адекватно сприймати обставини, які мають значення для даної справи і давати правильні свідчення;
- встановлення здатності потерпілих у справі про насильство правильно розуміти характер і значення дій, які над ними були скоєні;

- встановлення наявності або відсутності у підекспертного в момент скоєння злочину стану афекту або інших непатологічних емоційних станів (сильного страху, депресії, емоційного стресу, фрустрації), здатних суттєво впливати на його свідомість і діяльність;
- встановлення наявності у особи, яка покінчила життя самогубством, у період, що передував її смерті, психічного стану, схильного до самогубства, і визначення можливих причин виникнення цього стану;
- встановлення головних мотивів поведінки осіб, причетних до скоєння злочину;
- встановлення структури злочинної групи і взаємовідносин у ній на основі одержаних даних про психологічні особливості кожного члена групи [2, с.34-36].

Предметом проведення експертизи є визначення психічного стану осіб, яким призначено експертизу, що становлять інтерес для органів слідства та суду.

Об'єктами експертизи є:

- підозрювані, обвинувачені та підсудні, відносно яких в органах слідства та суду виникли сумніви щодо психічної повноцінності, осудності або можливості за психічним станом брати участь у слідчих діях чи судовому засіданні;
- свідки і потерпілі, стосовно яких в органах слідства та суду виникли сумніви щодо їх психічної повноцінності;
- потерпілі, стосовно яких вирішується питання про взаємозв'язок змін у їхньому психічному стані зі скоєними щодо них протиправними діями (безпорадний стан та заподіяння шкоди здоров'ю);
- позивачі, відповідачі та інші особи, стосовно яких вирішується питання про їхню дієздатність;
- позивачі, стосовно яких вирішується питання про їх психічний стан у певні проміжки часу, про обґрунтованість установленого раніше психіатричного діагнозу та прийнятих щодо них медичних заходів;
- матеріали кримінальної або цивільної справи, медична документація, аудіовізуальні матеріали та інша інформація про психічний стан особи, відносно якої проводиться експертиза.

Психологічна експертиза не повинна проводитись до порушення кримінальної справи, її можна замінити консультацією, а також запросити спеціаліста з метою психологічної підготовки всіх учасників кримінального процесу.

До обов'язків судово-психологічних експертиз відносять експертизу неповнолітніх (які не досягли 16 років) підозрюваних і обвинувачених, експертизу малолітніх свідків, потерпілих від статевих посягань, експертизу для встановлення відставання в інтелектуальному розвитку від норми, сильних душевних хвилювань (афекту, стресу, фрустрації) [3, с.121].

Експерт, на якого покладено виконання експертизи, зобов'язаний:

- з'явитися на виклик органу, який призначає експертизу;
- особисто досліджувати надані йому об'єкти і давати об'єктивний висновок на поставлені перед ним запитання;
- заявити про самовідвід за наявності підстав, передбачених законодавством, які виключають його участь у справі;
- повідомити у письмовій формі орган, що призначив експертизу, про неможливість проведення експертизи із зазначенням причин (ненадання об'єктів для проведення експертизи, ненадання витребуваних додаткових матеріалів або надання матеріалів, що недостатні для вирішення запитань, або запитання, що ставлять перед ним, виходять за межі його компетенції).

Експерт має право:

- ознайомитися з матеріалами справи, медичною документацією, які стосуються експертизи;
- порушувати клопотання про надання додаткових та нових матеріалів, необхідних для вирішення поставлених питань;
- з дозволу особи або органу, які призначили експертизу, бути присутнім під час проведення слідчих і судових дій, порушувати клопотання, що стосуються проведення експертизи, та задавати відповідні запитання особам, яких допитують;
- вказувати у висновку експертизи на факти, які мають значення для справи і про які йому не були поставлені питання;
- у разі незгоди з іншими членами експертної комісії – складати окремий висновок експертизи;
- оскаржувати в установленому порядку дії та рішення особи або органу, які призначили експертизу, внаслідок чого порушуються права експерта або порядок проведення експертизи за наявності відповідних підстав на забезпечення безпеки.

Експерту забороняється:

- самостійно збирати матеріали, які підлягають дослідженню, а також вибирати вихідні дані для проведення експертизи,

якщо вони відображені в наданих йому матеріалах неоднозначно;

- розголошувати без дозволу прокурора, слідчого, особи, яка провадить дізнання, дані досудового слідства;
- вступати в контакти, не передбачені порядком проведення експертизи, з будь-якими особами, якщо такі особи прямо чи побічно стосуються експертизи;
- зберігати кримінальні, цивільні та господарські справи, а також речові докази й документи, що є об'єктами експертизи, поза службовим приміщенням.

Висновок судово-психологічної експертизи повинен відповідати кримінально-процесуальному закону по формі, об'єктивно висвітлювати хід та результати дослідження, бути чітким і визначеним. У ньому не може бути вказано те, чого у дійсності не було.

Розглянемо деякі типові випадки, коли призначається судово-психологічна експертиза.

Судово-психологічна експертиза емоційних станів. Цей вид експертизи призначається працівником слідчих або судових органів у тих випадках, коли виникає питання про можливість кваліфікувати дії підсудного як скоєні в стані сильного душевного хвилювання (фізіологічного афекту), і цей стан передбачений законодавством як пом'якшуючий провину у справах про вбивство або нанесення тяжких тілесних ушкоджень.

Судово-психологічна експертиза потерпілих у справах про сексуальні злочини. Об'єктом даного виду судово-психологічної експертизи можуть бути особи жіночої і чоловічої статі, які постраждали від сексуального насильства. Це найчастіше стосується малолітніх або неповнолітніх. Ознакою насильницьких дій сексуального характеру є використання винним безпомічного стану жертви. В компетенцію психологічної експертизи входить оцінка здатності психічно здорової потерпілої особи розуміти характер і значення злочинних дій винуватця і оцінка здатності чинити опір в залежності від рівня психічного розвитку, психічного стану, індивідуально-психологічних особливостей.

Експертиза соціально-психологічних особливостей членів злочинної групи. Даний вид експертизи, як правило, доцільний у період попереднього слідства, коли злочин скоєно в умовах неформальної групи з асоціальною і кримінальною спрямованістю. Багато залежить від того, група є випадковою чи організованою кримінальною групою.

Судово-психологічна експертиза визначення здатності неповнолітнього правопорушника усвідомлювати скоєні ним дії.

Правоохоронні органи часто зустрічаються з випадками, коли підлітки, що скоїли злочин, мають ознаки відставання у розумовому розвитку, психічному розвитку, коли у підлітків об'єктивно виконані дії не співпадають з суб'єктивними цілями. Наприклад, двоє підлітків украли ящик горілки в магазині, вилили горілку на землю, а пусті пляшки хотіли здати в приймальний пункт посуду, щоб отримати гроші. В цьому випадку треба визначити рівень інтелектуального розвитку підлітків. Досвід роботи психологів показує, що при розслідуванні кримінальних справ з участю неповнолітніх діяльність психолога підвищує ефективність розслідування, сприяє встановленню контакту між слідчим і підлітком.

Судово-психологічна експертиза індивідуально-психологічних особливостей. Вона проводиться, коли:

- 1) виникають сумніви щодо даних у справі про особистість обвинувачуваного чи підсудного;
- 2) є протиріччя в оцінці індивідуальних особливостей;
- 3) потрібно встановити провідні мотиви злочину, поведінки, які б могли вплинути на скоєння злочину;
- 4) необхідно дослідити окремі риси характеру злочинця;
- 5) необхідно дати інтерпретацію окремих дій злочинця з урахуванням його індивідуально-психологічних особливостей.

Посмертна судово-психологічна експертиза. Вона призначається по факту насильницької смерті, коли слідство розробляє варіанти про можливе вбивство чи самогубство. Така експертиза може допомогти встановити і розрізнити самогубство від смерті через випадковість. Це найбільш складна і відповідальна експертиза, бо людини вже немає живої, а потрібно встановити особу, щоб вияснити причину смерті чи самогубства.

Психолінгвістична експертиза. Це дослідження документів, які є у справі. Для встановлення авторства документів експерт-криміналіст призначає експертизу на виявлення особи по характеру її записів. Експерти-психолінгвісти за характером письма можуть визначити емоційний стан людини, позицію, особисті особливості та ін.

У громадянських процесах експертиза проводиться тоді, коли необхідно виявити недійсність договорів, контрактів, для розслідування спірних питань про право на виховання дитини, у справах про сімейні і особисті стосунки, тобто там, де треба визначити ступінь моральної шкоди (коли принижують людську гідність, наносять шкоду здоров'ю, ко наявні сильні душевні хвилювання та ін.).

У низці випадків може призначатися комплексна судово-психологічна експертиза або психолого-психіатрична експертиза [15, с.175].

Висновок експерта поряд з іншими фактичними даними слугує доказом у кримінальній справі. Експертиза в змозі дати повну характеристику особистості обвинувачуваного, без якої не можна об'єктивно визначити міру покарання за скоєний злочин.

Підсумовуючи результати вивчення проблеми теоретичного обґрунтування доцільності та необхідності застосування судово-психологічної експертизи в кримінальному процесі можна зробити висновок, що існує багато випадків скоєння злочинів людьми, у яких є певні психологічні порушення: емоційна нестриманість, психопатія, стомлюваність і афективна вибуховість осіб з залишковими явищами органічного ушкодження мозку, підвищена чутливість людей, які страждають неврозами.

Все це може обумовлювати їх схильність до ексцесів, некритичне ставлення до безпосереднього оточення і ослаблення вольової регуляції поведінки. У цих осіб зовсім по-іншому формується почуття провини, специфічне сприйняття санкцій, пов'язаних з покаранням. Тому всі ці особливості осіб, які скоїли злочин, важливо врахувати для винесення обґрунтованої конкретної міри покарання.

Запропонований порядок взаємодії слідчого і психолога-експерта при призначенні експертизи слугуватиме зміцненню законності, а також збалансованості обов'язків і відповідальності слідчого та його прав, оскільки не може бути обов'язків без відповідних прав. Перспективою подальшого дослідження є вивчення особливостей проведення судово-психологічної експертизи в кримінальному процесі.

Список використаних джерел

1. Бандурка А.М., Бочарова С.П., Землянська О.В. Психологічний коментар до окремих статей нового Кримінального кодексу України // Вісник Національного університету внутрішніх справ. Випуск 18. – Х., 2002.
2. Васильева Ю. А. Горьковая И.А. Судебная экспертиза и ее клинко-психологические основания СПб. – К., 1997. С. 34-35.
3. Землянська О.В. Судово-психологічна експертиза неповнолітніх в процесі підготовки практичного психолога // Право. – 1902. – № 18. – С. 23-25.
4. Владимиров Л.Е. Психологическое исследование в уголовном суде. – М., 1901. – С. 121.

5. Нор В.Т., Костицкий М.В. Судебно-психологическая экспертиза в уголовном процессе. – Киев, 1985. – С. 284.
6. Костицкий М.В. Судебно-психологическая экспертиза. – Львов, 1987. – С. 351.
7. Китаев Н.Н, Китаева В.Н. Экспертные психологические исследования в уголовном процессе. – Иркутск, 2002. – С. 54-6.
8. Костицкий М.В. Судебно-психологическая экспертиза. – Львов, 1987 – С.82.
9. Ухвала колегії суддів Судової палати у кримінальних справах Верховного Суду України від 22 січня 2004 р. // Вісник Верховного Суду України. – 2004. – № 4. – С. 24.
10. Подольная Н., Мельман Р. Значение судебно-психологической экспертизы для доказывания мотивов преступления // Советская юстиция. – 1989. – № 18. – С. 34-36.
11. Аверьянова Т.В. Субъекты экспертной деятельности // Вестник криминалистики. – 2001. – Вып. 2. – С. 34.
12. Інструкція про призначення та проведення судових експертиз: Затверджена наказом Міністерства юстиції України № 53/5 від 8 жовтня 1998 р. // Офіційний вісник України. – 1998. – № 46. – Ст. 175.

The analysis of features of the use of court-psychological examination in a criminal process is given in the article. The description of the theoretical developments of Ukrainian and foreign psychologists is done in the article, that the typical cases and stages of conducting of court-psychological examination are described in the article.

Key words: examination, judicial-psychological examination, expert, criminal process, crime, subexpert personality, psychologist – expert.

Отримано: 08.12.2009

Методологічні застереження й екзистенційні пресупозиції аналізу “я–переживання” як уособлення психічного стану

Формулюються методологічні положення стосовно аналізу психічних станів соматично хворих пацієнтів: 1) холистичне розуміння людини на противагу картезіанському дуалізму; 2) ідея про те, що будь-який психічний стан визначається за формою соціокультурними нормами й стереотипами; 3) позиція, згідно з якою психічні стани мають свої біохімічні кореляти, отже, біохімічну зумовленість і, внаслідок цього, можливість впливу на психічний стан не можна ігнорувати.

Ключові слова: психічні стани, особистісні смисли, переживання, хронічна соматична хвороба.

Формулируются методологические положения относительно анализа психических состояний соматически больных пациентов: 1) холистическое понимания человека в противоположность картезианскому дуализму; 2) идея о том, что любое психическое состояние определяется по форме социокультурными нормами и стереотипами; 3) позиция, согласно которой психические состояния имеют свои биохимические корреляты, поэтому, биохимическую обусловленность и, вследствие этого, возможность влияния на психическое состояние нельзя игнорировать.

Ключевые слова: психические состояния, личностные смыслы, переживания, хроническая соматическая болезнь.

Хвороба, навіть не та, що знаходиться у компетенції психіатрії, а саме звичайне типове хронічне соматичне захворювання, як, наприклад, холецистит, ставить людину, особистість, в особливу ситуацію психосоціальних обмежень. Зрозуміло, що часто-густо ця ситуація психосоціальних обмежень, до яких залучаються соматичні страждання, фрустрація, страхи і т.п. відводить людині, особистості певну екзистенційну позицію щодо зовнішнього світу. Смысл такої екзистенційної позиції був свого часу чітко сформульований С.К'єркегором: “Залиште мене в спокої в моєму скрутному становищі” [5, с. 226].

Своєрідність саме психологічного, медико-психологічного підходу до таких пацієнтів полягає в тому, що, на відміну від суто

медичної, суто “лікарської” позиції, психолог-клініцист має справу не просто з хворобою чи організмом, чи навіть хворим (згадаймо класичне правило: “лікуємо не хворобу, а хворих”), а з особистістю.

Якраз ця обставина і своєрідність позиції медичного психолога й передбачає постановку проблеми методологічного розмежування як з суто біологізаторським, симптомом- та синдромно-орієнтованим підходом до пацієнта, так і з протилежним, суто екзистенційно-особистісним розглядом хворого “Я, що страждає”, мимоволі привносячи в аналіз психічних станів та внутрішню картину хвороби філософський, теологічний чи навіть буденно-псевдомістичний присмак, як от: “така вже карма”, “це нам за гріхи наші” тощо.

Дозволимо собі, спираючись на досвід вітчизняних та зарубіжних психологів-клініцистів, узагальнити деякі методологічні положення, що стосуються аналізу психічних станів хворих, основний діагноз яких стосується не психічної сфери, а власне соматичних хвороб на стадії хроніфікації.

Першим таким методологічним застереженням, тобто положенням, що не просто декларується, а швидше, сповідається при клініко-психологічному підході до пацієнта, є не просто декларація, а відданість ідеї та концепції холистичного розуміння людської істоти на противагу картезіанському дуалізму чи вульгарному матеріалізму. Життя й переживання життя – нероздільні. Психіка впливає на тіло, а тіло – на психіку. Взаємозалежність, взаємозумовленість, флуктуація психічних станів, спонтанність та стохастичний характер детермінації тих чи інших явищ і двоїстість біопсихічного, психобіологічного, соціопсихічного і т.п. впливів на особистість та особистості на організм і соціум – “альфа і омега” холистичної концепції [Прохоров А.О., 1991, 1994, 1998, 1999, 2009; Рохлин Л. Л., Тхостов А. Ш., 1993, 2007; Шевченко Р.П., Шевченко Н.Ф. та ін., 2000].

Другим методологічним застереженням є прийняття й розуміння ідеї про те, що будь-який психічний стан, хворобливий чи змінений, визначається за своїми формами та динамікою впливів соціокультурними стереотипами й нормами. Існує досить значна кількість кроскультурних досліджень, які виявили й довели: соціокультурні зразки переживань і страждань існують в доволі широкому діапазоні – від особливих нозологічних одиниць до етнокультурно зумовлених зразків їх комунікативного виразу [Коул Н., 1997; Нойман Е., 1998; Мей Р. 2001; Malchiodi С., 1998; Peck R. 1964 та ін.].

І, зрештою, третє методологічне застереження: оскільки розвиток психофармакології дає можливість все ефективніше

коригувати і регулювати психічні стани за допомогою хімічних речовин, це означає, що будь-який психічний стан має свій біохімічний корелят. Отже, біохімічну зумовленість і, внаслідок цього, можливість впливу на психічний стан не можна ігнорувати чи, тим більше, зловживати, віддаючи її “на відкуп” нормотимікам, антидепресантам, коректорам поведінки тощо. Саме делікатне врахування мізкових, нервових, метаболічних процесів та їхнього впливу на психічні стани соматично хворих пацієнтів, особливо в поєднанні з мистецтвом і глибиною етико-психологічного та психотерапевтичного втручання – ось в чому полягає непроста задача психолога-клініциста на шляху діагностування та належної допомоги в подоланні негативних переживань у пацієнтів цієї категорії.

Розглянемо тепер екзистенційні пресупозиції, тобто вихідні установки нашого експериментального дослідження. Почнемо з того, що зайвим було б наголошувати на беззаперечній важливості індивідуальності ідей екзистенціалізму, феноменології та психоаналізу в цілому щодо їхньої ролі та значущості в осягненні, розумінні й саморозумінні особистістю себе і своїх переживань. Більш того, на думку відомих вітчизняних філософів, “в таких концепціях, як екзистенціалізм, внутрішній досвід суб’єкта <...> вже не привілей знати те, чого не знають всі інші, а привілей з найбільшою повнотою відчувати, претерплювати те, що відчують, претерплюють також і всі інші” [9, с. 61]. Безумовно, екзистенціалізм дав напрямок зовсім іншого підходу до розуміння психічних станів, страждань у цілому і переживання останніх, зокрема.

Ставши однією з підвалин так званої третьої сили в психології, а саме гуманістичного підходу, екзистенціалізм на сьогоднішній день наприкінці першого десятиліття ХХІ сторіччя, разом з тим, є досить зрозумілим і в своїх обмеженнях, переоцінка або ж недооцінка яких деформує загальну, так би мовити орієнтувальну, основу цілісного підходу до людини, до особистості.

На наш погляд, принаймні дві пресупозиції сучасного екзистенціального погляду на людину заслуговують на увагу в перспективі дослідження психічних станів.

По-перше, своєрідна егоцентрованість екзистенційних концепцій, в якій особистісне “я” у своїй відокремленості розглядається як таке, що “закинуте у ворожий світ”. По-друге, всіляке наголошення на самотності людини. І в цьому сенсі ці, усталені пресупозиції, що набули статусу упередженості, потребують деяких уточнень.

Вище вже наводилося посилання на відому працю М.К.Мамардашвілі зі співавторами, в якій, зокрема, підкреслюється, що екзистенціалізм, так само як психоаналіз, абстрагується від “даних умов та відносин” [9, с. 69]. Екзистенціалісти наголошують на відповідальності самого індивіда, соціального індивіда, за власні розлади, в тому числі й за несприятливі стани, які трапляються з ним. Певною мірою так і є, але ж насправді тільки певною мірою. Справа в тому, що жодна людина не є островом, як свого часу підмітив видатний англійський поет Джон Донн. А в концепції Л. С. Виготського прямо постулюється положення про те, що людська дитина є соціальною істотою уже при своєму народженні, оскільки не може ні вижити, ні розвиватися без соціального середовища. Увесь соціокультурний світ – людський спадок, норми, цінності й досягнення людства – ось безпосередні детермінанти, що формують власне людське “Я”. Індивід лише інтеріоризує їх, як це яскраво показав П. Жане, а пізніше підтримав і розвинув Л.С. Виготський. Отже, виходити з первісної самотності людини, з егоцентричної установки на ворожість навколишнього світу, абстрагуватися від конкретної психосоціальної та, навіть, економічної ситуації – і наївно, і ненауково. Навпаки, весь досвід психотерапевтичної роботи, навіть досвід класичного психоаналізу, показує: визначальним для психотерапії чинником є, кінець-кінцем, усвідомлення й подолання егоцентричної установки. Слід чітко розрізняти філософсько-світоглядний рівень розгляду проблематики “людина-світ” і конкретно клініко-психологічний рівень. Якщо для першого рівня безумовно важливим є питання про стосунки особистості зі світом, в якому їй ніщо не належить, оскільки вона, скажімо, не є власником жодної форми власності, то для психотерапевтичного рівня важливі зовсім інші фактори: контакт з психологом та лікарем, психотерапевтом, психологічна атмосфера у відділенні лікарні, вихід за рамки власного страждання й здатність переживати страждання з іншими, за інших, здатність і навички естетизувати власні страждання, спираючись на соціокультурні зразки, тощо.

В нашому дослідженні ми намагалися як врахувати все те цінне, що є у гуманістичному напрямку (культура саморефлексії, робота з особистісними смислами, увага до власного “Я”, безустановочне ставлення до пацієнта, прийняття його внутрішнього світу тощо), так і не нав’язувати і не підтримувати зануреність у власні переживання, егоцентричні установки, почуття самотності та покинутості та ін.

Отже, була витримана тенденція на поєднання адекватного ставлення до себе й до хвороби з позитивно-оптимістичним відношенням до лікування й декларувалися зусилля до такого

балансування когнітивної й емоційної складових у структурі внутрішньої картини хвороби, щоб доступне знання про дану нозологічну одиницю і розуміння способів дій, спрямованих на регуляцію власних станів, не заважали один одному, а, навпаки, сприяли б становленню адекватної смислової саморегуляції пацієнтів.

Експериментальне вивчення психічних станів людини являє собою доволі складну дослідницьку проблему. Ще М. Д. Левітов зазначав, що отримання надійних емпіричних даних щодо змісту і динаміки протікання психічного стану вкрай утруднене неможливістю встановити чіткі психологічні кореляти даного феномена [7].

Проблематичним є й використання самозвітів досліджуваних. Справа в тому, що самозвіт руйнує переживання як суб'єктивний дериват стану. Бажання висловити, вербалізувати переживання певного стану, раціоналізує саме переживання, знищуючи його емоційний компонент. Реально людина декларує своє розуміння того, що вона, як їй здається, переживала. Це явище, до речі, дуже вдало описане в художній літературі. Зокрема, Костянтин Левін (герой "Анни Кареніної" Л.Толстого) дуже глибоко переживає красу природи, але для нього є нестерпним про це говорити, і він не любить, коли про це говорять інші. Вербалізація (раціоналізація) руйнує його переживання, роблячи їх неприємними, грубими, "спотвореними". Методичні перешкоди уявляються нездоланими, якщо врахувати положення М.М.Бахтіна про те, що висловлювання не стільки виражає переживання певного стану, скільки формує його [1]. Точніше було б сказати, що воно його реформує, видозмінює, отже, суб'єкт, що звітується, опиняється в стані створення зовсім нового переживання, і, зрозуміло, що його пояснення не можна розглядати як серйозні дані. В цьому плані не має сенсу покладатися й на інтроспекцію, коли завдання щодо самоспостереження за власним станом ставиться до його виникнення. Реально цим завданням ми відчужуємо людину від власного стану, що вже сам по собі є артефактом, оскільки сутнісна психологічна характеристика стану полягає якраз в тому, що він є станом особистості, тобто – нею самою в цей час, отже ні про яке відокремлення мова йти не може, навіть теоретично.

Вказані труднощі призводять до того, що все, що ми знаємо сьогодні про психічні стани є суто описовою інформацією житейського рівня (звісно, це ніяк не можна вважати феноменологією). Хоча, слід віддати належне таланту великих

клініцистів, чії описи є не просто літературно-досконалыми, а й дуже точними та евристичними.

Особливо цінним у даному аспекті нам видається ідея М.Є. Бурно щодо використання творчого самовираження [2]. Адже стан творчості – саме той, по відношенню до якого цей метод може бути адекватним. Однак його застосування вимагає створення концептуальної парадигми, яка зовсім не може бути схожою на традиційну. Варто при цьому виходити з того, що ми знаємо точно: акт творчості, безсумнівно, пов'язаний з особливим психічним станом особистості. Це називають “піднесенням”, “натхненням” etc, але нам здається, що необхідності в таких назвах немає, адже креативність як вияв сутності особистості є цілком своєрідним, несхожим ні на які інші, станом. Специфіка креативного акту така, що в ньому відбувається вільний і власне вмотивований вияв особистості, і це, безумовно, означає, що в продукті творчої діяльності відбивається якимось чином внутрішній світ людини (принцип опредметнення, встановлений С.Д. Максименком [8]). Результатом такого вираження-втілення завжди є символ, “даний за допомогою якогось зображення, – зазначає О.Ф.Лосєв, – або без нього, і він завжди є дещо оформлене і упорядковане. Він містить у собі завжди якусь ідею, яка виявляється законом всієї його побудови” [6]. За останніми даними Дж.Аллана, символ, що утворюється в результаті акту творчості, являє собою складну цілісність образу і переживання. Отже, повинна існувати принципова можливість “розкодування” продуктів творчого акту, в тому сенсі, що ми можемо в них дістати інформацію щодо внутрішнього світу суб'єкта творчості і, зокрема, його психічного стану в момент творчості. Але ця можливість, наголоство на цьому, існує, дійсно, лише принципово, оскільки в межах традиційного підходу до вивчення психології особистості, всього цього зробити не можна.

Говорячи про традиційний підхід, ми маємо на увазі ту методологічну схему, згідно з якою дослідник нібито може отримати дійсні науково-достовірні знання про психологію особистості, відокремившись від живої реальної людини і працюючи в просторі абстракції. Результатом такого пізнання, зрозуміло, буде лише логічна схема, в якій не буде індивідуальної нюансовості, складності, не буде життя. Якщо для деяких завдань такий підхід може бути виправданим, то для вивчення особливостей психічного стану він не придатний абсолютно, адже стан – завжди суто індивідуальний і живий візерунок, і його схематизація означає знищення самого предмета дослідження. Чи є, скажімо,

твір митця відбитком – втіленням його внутрішнього світу? Так, безумовно. Але чи можемо ми “розшифрувати” цей світ, якщо зовсім абстрагуємося від життя митця як людини? Це звучить як нонсенс. Ми дійсно можемо спробувати реконструювати дуже сильні, яскраво-хворобливі стани, наприклад, Ван Гога, за його картинами, але лише у випадку, якщо ми знаємо його життя і його особистість. Отже, завдання вивчення особливостей психічного стану творчості за продуктами діяльності можна виконати лише в контексті життя особистості досліджуваного. Але це – лише один бік проблеми. Інший, не менш важливий, полягає в особливій позиції самого дослідника. Людина, яка науково вивчає світ, “знаходиться в особливих важливих відношеннях з досліджуваними об’єктами, і вона повинна зробити себе частиною своєї проблеми. Це означає, що суб’єкт ніколи не може бути відділеним від об’єкта, який він спостерігає” [10, с. 129]. Ролло Мей зазначає далі, що така постановка питання відкриває хибність думки, ніби правду можна зрозуміти лише в логіці і термінах зовнішніх об’єктів. Відкриваються широкі галузі “внутрішньої суб’єктивної реальності і виявляється, що така реальність може бути правдою, навіть якщо вона суперечить суб’єктивним фактам” [10, с. 129]. Питання про те, відбувається що-небудь суб’єктивно чи ні, вирішується тут на зовсім іншому рівні – так звана об’єктивна правда входить у складну й суперечливу опозицію до правди суб’єктивної, правди внутрішнього світу особистості. Це, як бачимо, має пряме відношення до психології творчого акту: так, в ньому, зазвичай, переживається те, чого не було об’єктивно, але ж саме переживання і стан, який його “огортає”, є правдою для особистості творця. І ми не можемо ставитись до цього як до вигадки, а лише як до реальності, реальності внутрішнього світу. Така зміна позиції є принциповою. Вона змушує “забути” про абстрактну об’єктивацію, і, навпаки, породжує діалогічну інтенцію дослідника – виникає бажання розпитувати, говорити з даною конкретною особистістю, яка переживає цей об’єктивно-неможливий стан. Ось приклад, художній мікроетюд сімнадцятирічної дівчини:

Легко! Очень легко!!! ... никогда бы не подумала, что это настолько просто. Насолько просто!!! Все время меня убеждали, что это будет ужасно, жестоко, нечестно, да тяжело, в конце концов. Я боялась, боялась страшно, не оставляя места разуму. А он рвался на свободу, пытаясь мне помочь, заставит меня мыслить. Страх сжигал мое сознание, оставляя его лишь безжизненной кучкой пепла в черепной коробке.

Страх забирає сили, истоющая рассудок и заполняя собой все мое тело. Он поедает меня ... Я постоянно слышала голоса, они пугали. Они злили. Они тоже боялись. Голоса уходили и возвращались, их было много, они создавали в моей голове непрекращающийся гул, подобный ... ну тогда я еще не знала, на что он похож. Я страдала от этих голосов, они не знали, что я их слышу ... или знали ...

Страх. Безумный страх. Безумие от страха. Удивительно, но еще тогда я их любила. Хоть и не знала, как это надо делать ...
Страх. Голоса ... еще немного ужас нарастает ... Голоса уже не голоса, а крики!

И вдруг все кончилось. Я родилась.

Как это прекрасно!

Как это легко.

Как это ...?

З позиції, яка тут проводиться, ми повинні однозначно прийняти, що перед нами – втілення правди, тобто психічного стану, який переживається автором зараз. Ніхто не знає, що переживає людина під час народження, і, з іншого боку, ми точно знаємо, що це неможливо пам'ятати. Чому ж тоді так гостро хочеться вірити в те, що саме так ми й переживали цей момент? Чим досягається цей ефект? На це не можна відповісти лише з точки зору літературознавства, ми повинні хоч трішечки знати про автора-особистість. Екзистенційна проблема становлення, виокремлення Я-інстанції у внутрішньому світі – це ті речі, які досить болісно переживає дівчина. Саме вони і втілились у образ переживання.

Одним із центральних в екзистенційній психології є поняття “Я – є переживання”. Це дуже складне особистісне утворення, яке означає, що квінтесенцією існування є сила бути: “буття віднесено до майбутнього і невіддільне від становлення” [10, с. 583]. Це – переживання існування, усвідомленого в самосвідомості. Р.Мей спеціально зазначає, що “Я – є переживання” не утворюється автоматично – людина має пройти через серйозні випробування життя і по-справжньому вирішити бути: “Мій сенс буття – це не моя здібність бачити оточуючий світ, вимірювати його, оцінювати реальність. Це моя здатність бачити себе як істоту в цьому світі, знати себе як істоту, яка може робити все це” [10, с.151]. І далі, ще точніше і яскравіше: “Буття означає не “Я суб’єкт”, а “Я є істота, яка може серед інших істот впізнати себе як суб’єкт того, що відбувається” [10, с.151]. Можна стверджувати, що “Я – є

переживання” є таким, що конститує стан творчості. Не захопленість (поглиненість) темою, не прагнення реалізувати задум є тут головним: творчість в дійсності дає можливість людині відчувати реальність власного Я, його існування і становлення. Це настільки захоплює й сильне переживання (А. Маслоу назвав його “вершинним”, або “межовим”), що людина раз по раз прагне відчувати його ще і ще: в цьому дійсна приналежність творчого стану, і в цьому його проблематичність для особистості. Адже “Я – є переживання” означає Зустріч із своїм дійсним Я, власною сутністю (“Зустріч” тут розуміється в тлумаченні М. Бубера [3]). Проте сам Бубер зазначав, що Зустріч не може продовжуватися занадто довго, вона ... минає. І саме тоді, здається, виникає те, що можна назвати постетапом творчості – вичерпаність людини. І треба знову жити, йти до нової Зустрічі, до нового “Я – є переживання”.

Своєрідним механізмом, завдяки дії якого стан творчості дозволяє суб’єкту відчувати “Я – є переживання”, є вихід за ситуативність, буденність, за межі власних поточних бажань і вражень. Цей механізм має назву “трансценденція”. “Замість розщеплення буття на суб’єкта (людину, особистість) і об’єкта (річ, оточуюче середовище), – зазначає Л. Бінсвангер, – тепер в нас є єдність існування і “світу”, яка забезпечує трансценденцію [4, с. 34]. Здатність до трансценденції в екзистенціальній психології розглядається як сутнісна характеристика людського існування. “Ця здатність, – зауважує Р. Мей, – вже встановлена в терміні “існувати”, тобто “виокремлюватися з”. Існування передбачає безперервне виникнення, трансцендування з минулого в нинішнє і майбутнє” [10, с. 178]. Трансценденція означає не лише “вихід за” деякі межі, але й переживання, з цим пов’язані, і саме тому “будь-який вірний опис людських істот вимагає прийняття до уваги переживання” [10, с. 178].

Самотрансценденція передбачає, що людина повинна піддавати сумніву існування взагалі і власне існування, зокрема. Цей сумнів може набувати неабиякої гостроти, болісності і конфліктності в деяких станах. Зокрема, ми маємо на увазі стан творчості як “чисту” трансценденцію. Рух особистості в стані “Я – є переживання” може бути доволі складним, навіть, примарним, але це завжди є рух буття власного Я-існуючого.

Нарешті, ми маємо зазначити, що стан творчості, як самотрансценденція, як “перебування” в стані “Я – є переживання” передбачає не лише Зустріч з Я-існуючим, а й постійне підсилення його, утримання як такого і відсторонення від того, чим це Я не є. Отже, цей стан є таким, в якому загострено функціонує самосвідомість.

мість. “Самоусвідомлення передбачає самотрансценденцію... Усвідомлення себе як існуючого в світі передбачає здатність відсторонитися, подивитися на себе і на ситуацію, оцінити їх, а потім стимулювати себе нескінченним різноманіттям можливостей” [10, с. 181]. Творець переживає це дуже болісно, іноді трагічно, оскільки ситуація сприймається ним як роздвоєння “Я”
От як це виражає у своєму вірші В.Висоцький.

*И вкусы, и запросы мои – странны, –
Я экзотичен, мягко говоря:
Могу одновременно грызть стаканы –
И Шиллера читать без словаря.
Во мне два Я – два полюса планеты,
Два разных человека, два врага:
Когда один стремится на балеты –
Другой стремится прямо на бега.
Я лишнего и в мыслях не позволю,
Когда живу от первого лица, –
Но часто вырывается на волю :
Второе Я в обличье подлеца.*

*И я борюсь, давлю в себе мерзавца, –
О, участь беспокойная моя! –
Боюсь ошибки: может оказаться,
Что я давлю не то второе Я.
Когда в душе я раскрываю гранки
На тех местах, где искренность сама, –
Тогда мне в долг дают официантки
И женщины ласкают задарма.
Но вот летят к чертям все идеалы,
Но вот я груб, я нетерпим и зол.
Но вот сижу и тупо ем бокали,
Забрасывая Шиллера под стол.
...А суд идет, весь зал мне смотрит в спину.
Вы, прокурор, вы, гражданин судья,
Поверьте мне, не я разбил витрину,
А подлое моё второе Я.*

*И я прошу вас: строго не судите, –
Лишь дайте срок, но не давайте срок! –
Я буду посещать суды как зритель
И в тюрьмы заходит на огонек.
Я больше не намерен бить витрины*

*И лица граждан – так и запиши!
Я воссоединю две половины :
Моей больной, раздвоенной души!
Искореню, похороню, зарюю, –
Очищусь, ничего не скрою я!
Мне чуждо это я моё второе...
Нет! Это не мое второе Я!*

В кінці – ще одна важлива теза, ретельне розкриття якої потребує спеціальної роботи. Мова про те, що в психології існує думка, ніби стани творчості дуже близькі за своєю природою до межових і хворобливих психічних станів. З того, що тут викладено, дуже гарно видно принципову різницю: стан творчості – це самотрансценденція через створення різних світів, відкритість їм і вільний вибір їх. Ознака психічного розладу – обмеженість одним єдиним світом, фіксація на ньому. При паталогічних станах, зазначає Л. Бінсвангер, “свобода, яка дозволяє “світу” бути, замінюється несвободою пригніченості за допомогою того чи іншого “світопроекту” [4, с. 312]...

За окном плакал дождь. Он оплакивал несбывшиеся мечты, желания, разбитые судьбы людей...

За окном плакал дождь. Я потеряла счет дням. За окном плакал дождь. На мокром стекле отражалась жизнь. Настоящая жизнь: без макияжа и украшений.

Ее серое лицо, все в бороздах морщин, выражало глубокую неприязнь ко всему происходившему извне. Потухшие глаза, как свидетели бесконечной усталости. Да, они устали. Устали смотреть на мировое самоубийство.

Кто-то сказал: “Апокалипсис”? Когда-нибудь? Нет. Сейчас, здесь, уже!

Технический прогресс? О, да! Прогресс, приближающий нас к смерти.

За окном плакал дождь. Плакал? Рыдал! Ха! Было бы очень смешно, если бы случился второй всемирный потоп. По-моему, для полного краха нам только этого не хватает. Чего мы только не придумали для уничтожения себе подобных. Удивительные создания – люди! И не звери, нет, еще хуже. Банальные мысли, достойные банальных фраз.

Дождь. Он размывает мысли и мелкими каплями они растекаются внутри меня. Мерзкие прохладные капли. Они текут, стекают, образуют громадные лужи. Их много. Они везде. Они ничего не меняют...

Отже, основні особливості стану творчості полягають в тому, що вони дають можливість людині відчувати реальність власного Я, його існування і становлення. Стан творчості – це самотрансценденція через створення різних світів, відкритість їм і вільний вибір їх. Стан творчості доцільно вивчати методом аналізу продуктів діяльності, що ми й здійснили в даній роботі. Творчість виникає з прагнення побачити, зробити щось по-новому і відчувати задоволення від цього. Це відображення прагнення зробити своє, свій продукт. На найбільш загальному рівні розгляду творчість виступає вираженням специфічної людської позиції в світі, яка полягає в тому, що людина постійно виходить за межі вже досягнутого, робить свою життєдіяльність предметом свого усвідомлення і волі, створює своєю працею умови, які формують в ній потребу у все більш багатому людському розвитку. Дослідження творчості як психічного стану особистості розкриває нові перспективи для вивчення психічних станів як особливих психологічних феноменів.

Список використаних джерел

1. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – М.: Наука, 1979. – 231 с.
2. Бурно М. Е. Психотерапия творческим самовыражением / М. Е.Бурно. – М.: Медицина, 1988. – 257 с.
3. Бубер М. Я и Ты / М. Бубер // Квинтэссенция. Философский альманах. – М.: Политиздат, 1992. – С. 294–370.
4. Л.Бинсвангер. Бытие – в – мире: Избранные статьи / Людвиг Бинсвангер; [пер. с англ. Е. Сурпиной]. – М.: КСП+; СПб.: Ювента, 1999. – 300 с.
5. Кьеркегор С. Страх и трепет / С. Кьеркегор; [пер. с дат.] – М.: Республика, 1997. – 383 с.
6. Лосев А. Ф. Диалектика мифа / А. Ф. Лосев // Философия, мифология. Культура. – М.: Политиздат, 1991. – С. 21–186.
7. Левитов Н. Д. Классификация психических состояний. Психические состояния: [хрестоматия] / Н. Д. Левитов. – СПб: Питер, 2000. – С. 181–184.
8. Максименко С. Д. Психологічна допомога тяжким соматично хворим: Навчальний посібник / С. Д. Максименко, Н. Ф. Шевченко. – К.: Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України; Ніжин: Міланік, 2007. – 115 с.
9. Мамардашвили М. К. Классика и современность: две эпохи в развитии буржуазной философии / М. К. Мамардашвили,

- Э.Ю.Соловьев, В. С. Швырев // *Философия в современном мире. Философия и наука.* – М.: Наука, 1982. – С. 28–54.
10. Мэй Р. Мужество творить. – М.: Класс, 2001. – 476 с.

Formulated methodological situation analysis of mental states on somatic ill patients: 1) holistic understanding of man as opposed to Cartesian dualism, and 2) the idea that any mental state is determined by the form of socio-cultural norms and stereotypes, and 3) position, according to which mental states have its biochemical correlate, therefore, biochemical dependency and, therefore, can impact on the mental condition can not be ignored.

Key words: mental condition, personal meanings, experiences, chronic somatic diseases.

Отримано: 02.12.2009

УДК 159.9:378

Н.П. Максимчук

Активні методи навчання як один із підходів до профорієнтаційної роботи у ВНЗ

У статті представлено обґрунтування необхідності введення спецкурсу “Ціннісні орієнтації майбутнього вчителя”, подано результати контрольної та експериментальної груп, що свідчать про усвідомленість учасниками спецкурсу своєї системи особистих ціннісних орієнтацій і співвідношення їх з ціннісними орієнтаціями майбутньої професії вчителя.

Ключові слова: цінність, ціннісні орієнтації, система ціннісних орієнтацій, професійне самовизначення, життєвий шлях, особистісно-професійне становлення.

В статье представлено обоснование необходимости введения спецкурса “Ценностные ориентации будущего учителя”, представлены результаты контрольной и экспериментальной групп, свидетельствующие о осознании участниками спецкурса своей системы личных ценностных ориентаций и соотношения их с ценностными ориентациями будущей профессии учителя.

Ключевые слова: ценность, ценностные ориентации, система ценностных ориентаций, профессиональное самоопределение, жизненный путь, личностно-профессиональное становление.

Актуальність дослідження. Свідомий вибір пріоритетів вперше відбувається при виборі професії в юнацькому віці. Узагальнення результатів вивчення (В.Г. Алексеева, М.І. Алексеева, К.О. Альбуханова-Славська, І.Д. Бех, Л.І. Божович, М.Й. Боришевський, Т.В. Бутківська, І.В. Дубровіна, В.Т. Лісовський, С.Д. Максименко, В.А. Семіченко, Р.П. Скульський, М.Х. Титма, Н.В. Чепелева та ін.) психолого-педагогічних аспектів ціннісних орієнтацій з боку виховання у майбутніх вчителів пріоритетних цінностей, засвоєння та відбору ціннісних систем через педагогічну взаємодію у невідривному взаємозв'язку з проблемами професіоналізації особистості дозволяють розглядати їх як одне з основних новоутворень юнацького віку. Спеціальні дослідження (Л.В. Долинська, С.В. Яремчук, М.І. Дьяченко, І.А. Кандилович, Е.А. Науменко, В.А. Семіченко, В.Д. Федоров, А.А. Черних та ін.) щодо вивчення особливостей мотивації вибору і отримання професії вчителя та усвідомлення ними вимог до сучасного вчителя показали наявність широкого діапазону мотивів вибору професії педагога та відсутність мотивації, тобто випадковість вибору; переважання у студентів предметних мотивів та низький рівень їх поєднання з професійними, а значить відсутність установки на роботу в школі, падіння в зв'язку з соціальною ситуацією у країні питомої ваги мотивів престижності педагогічної професії; зміщення професійних мотивів вибору педагогічної професії до закінчення вишу на нижчі ранги, що є свідченням того, що навчально-виховний процес вишу мало впливає на формування професійно-педагогічної спрямованості майбутнього вчителя; поверхнєве усвідомлення студентами вимог до сучасного вчителя, яке проявляється у визначенні ними переважно тих особистісних якостей, які далеко не завжди є першочерговими в діяльності вчителя та наявності предметних знань; низьку обізнаність студентів всіх курсів зі структурою педагогічних здібностей та функціями кожного із компонентів у педагогічній діяльності; наявність негативних установок на діяльність сучасного вчителя та їх підсилення в зв'язку з набуттям особистого досвіду під час проходження педпрактики [11]. Також необхідність розробки системи завдань та вправ, спрямованих на переструктурування та розширення ціннісних орієнтацій (ЦО) студентів була зумовлена результатами нашого констатуючого експерименту, яким зафіксовано недостатнє усвідомлення

майбутніми вчителями пріоритетних ЦО майбутньої професії, рівня співпадання ЦО вчителя з їх життєвими цілями і планами, власної системи ЦО, шляхів її формування, наявного конфлікту цінностей, смислу власного життя та його відповідності вимогам обраної професії [5].

Мета дослідження – дати обґрунтування необхідності введення спецкурсу “Ціннісні орієнтації майбутнього вчителя”, представити результати контрольної та експериментальної груп, що свідчать про усвідомленість учасниками спецкурсу своєї системи особистих ціннісних орієнтацій і співвідношення їх з ціннісними орієнтаціями майбутньої професії вчителя.

Результати. Враховуючи теоретичні положення щодо природи ЦО та психологічних можливостей їх розширення в юнацькому віці, ми визначили такі *основні завдання* формуючого експерименту: 1) усвідомлення студентами власної системи ЦО, її несуперечливості, виявлення вирішальних та похідних цінностей, встановлення пріоритетів; 2) усвідомлення студентами рівня співпадання ЦО з їх життєвими цілями і планами; 3) аналіз визначальних шляхів формування у кожного студента власної системи цінностей: первинна соціалізація у сім’ї; соціально організована система виховання, освіти та культури, державно керована система ідеологічного впливу: вплив формальних та неформальних груп; 4) аналіз власного досвіду випробування засвоєних ціннісних орієнтирів та їх відповідності своїй індивідуальній визначеності; 5) виявлення співіснування в мотиваційній системі кожного несумісних ціннісних систем – декларованої та реальної; 6) усвідомлення наявного конфлікту цінностей у сучасному суспільстві та у кожного зокрема і його зумовленість соціальними перетвореннями в Україні; 7) виявлення уявлень кожного про смисл життя як домінуючу спрямованість типу особистості на реалізацію певних життєвих цінностей; 8) змістовна визначеність смислу власного життя та ЦО 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 взяло участь 50 студентів Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Він був організований як спецкурс “Ціннісні орієнтації майбутнього вчителя” та розрахований на 24 години.

Заняття проводились у формі лекцій, бесід, диспутів, обговорення ситуацій, тренувальних вправ, самоаналізу, рольових

ігр та ін. Форма кожного заняття визначалась його тематикою. Теоретична частина була спрямована на оволодіння новими знаннями та смислами і включала обговорення низки питань. 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 знань, який показав, що респонденти після прослуховування теоретичної частини розібралися з розумінням основних понять, пов'язаних з цінностями та ЦО. На "відмінно" завдання виконали 76% студентів, на "добре" – 4% студентів і на "задовільно" – 20% студентів.

Отже, відповіді засвідчили, що у студентів 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 [3].

Джерелом активності кожного індивіда є система інтерперсональних зв'язків і ставлень, проте їх роль на різних етапах становлення особистості є різною. В процесі навчання у вузі безпосереднє групове оточення суттєво впливає на формування ЦО 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 спецкурсу 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'єктивація суб'єктивних пошуків і емоцій, вербалізована рефлексія, клімат психологічної близькості [1], [6], [7]. 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 ЦО, 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 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, я дійсно 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 вчителя”.

Емоційно-оцінний аспект ЦО вивчався в формі виявлення ставлення кожного студента до своєї системи ЦО (“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 [2]. Педагогічні ситуації ставили студентів перед морально-ціннісним вибором та дозволяли опосередковано виявити професійні ЦО майбутніх вчителів.

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 рольових ігор [4] у досліджуваних виникала потреба в тому, щоб цінності вчительської професії перетворились із явища “зовнішнього” в явище “внутрішнє”, тобто стали їхніми власними, особистісними. В ході подальших дискусій досліджувані, аналізуючи дії і поведінку вчителя та учня, усвідомлювали значущість тих ЦО, опора на які дозволяла розв’язати педагогічну задачу.

Наведемо деякі якісні результати формуючого експерименту в експериментальних групах. За частотою вибору найбільш

пріоритетними ЦО 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. Як бачимо, серед ЦО, що входять до основних, студенти виділили професійні ЦО, а саме: любов до Батьківщини, майбутня професія, бути корисним суспільству, авторитет.

Серед особистих ЦО, що співпадають з ЦО майбутнього вчителя, ми виділили: любов до дітей, батьків; вміння спілкуватися, взаєморозуміння; 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 ЦО частина студентів (16%) назвала саме такі, 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?” Як практичне завдання було запропоновано відому притчу: У тачечника, який віз цеглу, запитали: “Що ти робиш?” – “Хіба не бачите? Везу тачку”. Другий тачечник на це запитання відповів: “Я заробляю на життя собі і своїй родині”. А третій гордо сказав: “Я будує Шартський собор”. Чому при зовнішній однаковості їхніх дій, вони відповіли по-різному?

Через аналіз цієї притчі студенти дійшли важливого висновку: залежно від життєвих цінностей, їх смислу різною є повнота життя людей і міра їх самореалізації та задоволеності.

Важливим для розширення та переоцінки цінностей студентів нам видавалось усвідомлення ними суперечності між реальним та уявним смислом життя. Як ілюстративний матеріал для дискусії ми пропонували аналіз сюжету фантастичної повісті Аркадія та Бориса Стругацьких “Машина бажань”. Герої повісті з ризиком для життя дістаються до зони, де здійснюються найпотаємніші бажання. Але їх зупиняє дивна і страшна історія їх попередника Дикобраза – єдиного, хто побував у зоні, а після цього покінчив життя самогубством. Він йшов туди, аби повернути життя братові, який загинув з його вини, але замість цього раптово розбагатів. “На цьому місці, – робить висновок один з героїв, Письменник, – ті твої бажання збудуться, які становлять твою натуру, суть! Про які ти й поняття не маєш, а вони у тобі сидять і все життя тобою керують” [8, с.33-34].

Особливо відчутною спостерігалась переоцінка цінностей студентів при обговоренні проблеми “Смисл життя, смерть і безсмертя”. В дискусії розглядались 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” [9, 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 пропонувались також педагогічні ситуації з варіантами відповідей [10, с.429-434].

Отже, якщо в пізнавальній частині практичного семінару студенти надавали пріоритетності таким ЦО вчителя, як любов до дітей (76%), професіоналізм (56%), взаєморозуміння (40%), знання (28%) та покликання бути вчителем (12%), чесність (12%), доброта (12%), 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.

Отже, 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.

По закінченні спецкурсу в контрольній і експериментальній групах було проведено повторне дослідження життєво-професійних ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя.

Результати дослідження показали, що проведена робота дала значні зрушення в підвищенні значущості таких професійних ціннісних орієнтацій: бажання залишити своєю роботою слід на землі (різниця = 20); любов до дітей (16); розуміння інших, любов до інших (16); реалізація та розвиток своїх здібностей (16); вміння розуміти дитину (16); цікава робота (16); володіння методикою викладання (12); пізнання (8); самостійність як незалежність у оцінках та судженнях (8); творчість (8). Незначні зрушення в підвищенні значущості ЦО майбутнього вчителя зафіксовано в таких ЦО: виховання дітей (різниця = 4); вдячність батьків за учнів (4); пошук нових методів та засобів професійного зростання (4).

Отримані дані засвідчили, що в студентів у процесі спецкурсу сформувалось уявлення про пріоритетні ціннісні орієнтації майбутнього вчителя та розширився зміст вказаних ціннісних орієнтацій. Заняття сприяли виробленню позитивної мотивації щодо майбутньої професійної діяльності. Зросла альтруїстична спрямованість діяльності вчителя. Розширився пізнавальний

інтерес до оволодіння обраною професією, спрямований на реалізацію та розвиток своїх здібностей, володіння методикою викладання, пізнання. В поведінковому аспекті сформувався потреба реалізації ЦО, що стосуються любові до дитини, вміння розуміти її та інших. Робота в експериментальній групі сприяла процесу формування і усвідомлення учасниками спецсемінару своєї системи особистих ціннісних орієнтацій та співвідношення їх з ціннісними орієнтаціями майбутньої професії вчителя. Змістився акцент з професійно-предметних цінностей на ті, що стосуються ставлення до учнів з боку вчителя та стилю поведінки з учнями (взаємоповага, взаєморозуміння, любов до дітей), зросла впевненість в собі.

Висновки. Отже, розроблений нами спецкурс: 1) сприяв оволодінню новими знаннями, способами мислення та поведінки; 2) підтвердив наше припущення, що оволодіння цінностями професії вчителя у навчально-виховному процесі є можливим за виявлення і створення таких психолого-педагогічних умов, за яких дані цінності набувають значущого системного характеру і справляють регуляційний вплив на самостійність особистості; 3) на основі системоутворюючого фактора самопізнання як провідного компонента інтеграції психологічних знань у свідомість майбутнього вчителя відбувається перенесення смислів і значень на дії і вчинки, підвищення самоактивності та особистісне зростання, яке передбачає розширення ціннісних орієнтацій; 4) вирішення студентами ігрових та реальних проблемних педагогічних ситуацій створює можливість для включення педагогічних ціннісних орієнтацій у контекст їх суб'єктивно значущих ціннісних орієнтацій.

Список використаних джерел

1. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие. – М.: Ось- 89, 1999. – 176с.
2. Даниленко М.В., Даниленко Л.І. Педагогічні задачі: Навч. посібник. – К.: Вища школа, 1991. – 176 с.
3. Долинська Л.В. Принципи активності в особистісно-професійному зростанні майбутнього вчителя // М-ли конференції “Особистість у розбудові відкритого демократичного суспільства”. – К., 2000. – С.65 – 71.
4. Игры – обучение, тренинг, досуг... / Под ред. В.В.Петрушинского. Кн.5. Педагогические игры. – М., 1994. – 136 с.

5. Максимчук Н.П. Вплив статі та місця проживання на становлення життєво-професійних ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя // Акт. проблеми психол. Т.1.: Соц. психол. Психол. управління. Організаційна психол.: Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д., Карамушки Л.М. – К.: Міленіум, 2002. – Ч.8. – С. 115-122.
6. Макшанов С.И., Хрящева Н.Ю. Психогимнастика в тренінге. Каталог. Часть 1. – СПб, 1993. – 106 с.
7. Макшанов С.И., Хрящева Н.Ю., Сидоренко Е.В. Психогимнастика в тренінге. Часть 2. – СПб, 1993. – 90 с.
8. Стругацкий А., Стругацкий Б. Машина желаний // Сб. научн. фантастики. – М., 1981. – Вып. 25. – С. 33-34.
9. Франкл В. Основы логотерапии // Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
10. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн.: Кн. 3: Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 512 с.
11. Яремчук С.В. Формування професійно-педагогічної спрямованості майбутнього вчителя: Автореф. ...канд. психол. наук: 19.00.07/ Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова – К., 1999. – 18 с.

Actuality of development of the system of tasks and exercises directed on perestruktuyrovanye and expansion of the pedagogical valued orientations of future teacher is grounded in the article. An author develops the special course the "Valued orientations of future teacher" which was approved in Kamenets-podol'skom state university. The results of control and experimental are given grup, which testify to realized by the participants of the special seminar of the system of the personal valued orientations and correlation of them with the valued orientations of future profession of teacher.

Key words: value, value orientation, the system of values, professional self, life, personality and professional development.

Отримано: 20.01.2010

Трансформація поняття “соціалізація” та її механізмів в історичному аспекті

У статті розглянуто процес трансформації поняття “соціалізація” і сутність як самого процесу, так і його механізмів залежно від типу особистості на різних історичних етапах. Вивчено погляди різних авторів на розуміння сутності соціалізації.

Ключові слова: соціалізація, соціальна адаптація, індивідуалізація, соціально-психологічна інтеграція, ідентифікація.

В статье рассмотрен процесс трансформации понятия “социализация” и сущность как самого процесса, так и его механизмов в зависимости от типа личности на разных исторических этапах. Изучены взгляды различных авторов на понимание сущности социализации.

Ключевые слова: социализация, социальная адаптация, индивидуализация, социально-психологическая интеграция, идентификация.

Постановка проблеми. Соціалізація є винятково потужною силою. Прагнення до конформізму скоріше правило, ніж виключення. Це пояснюється двома причинами: обмеженими біологічними можливостями людини й заборонами, обумовленими культурою. Оскільки будь-яка культура обирає лише певні зразки поведінки з безлічі можливих, вона теж обмежує соціалізацію, частково використовуючи біологічні можливості людини.

Відсутність однаковості в поведінці показує, що за своєю сутністю соціалізація – двосторонній, різноспрямований процес. Відбувається взаємовплив між біологічними факторами і культурою, а також між тим, хто здійснює соціалізацію, і тим, хто піддається соціалізації.

Соціалізація людини відбувається за допомогою широкого набору універсальних засобів, зміст яких є специфічним для того або іншого суспільства, соціального прошарку, віку людини. До них можна віднести: способи вигодовування дитини і догляду за нею; побутові й гігієнічні вміння, що формуються у людини; продукти матеріальної культури, що її оточують; елементи духовної культури (від колискових пісень і казок до скульптур); стиль і зміст спілкування, а також методи заохочення і покарання в родині, у групах однолітків, у виховних та інших організаціях,

що соціалізують; послідовне залучення людини до численних видів і типів відносин в основних сферах її життєдіяльності – спілкуванні, грі, пізнанні, предметно-практичній і духовно-практичній діяльності, спорті, а також у сімейній, професійній, суспільній, релігійній сферах.

Кожне суспільство, держава, соціальна група (велика або мала) виробляють у своїй історії набір позитивних і негативних формальних і неформальних санкцій – способів навіювання і переконання, приписів і заборон, заходів примусу і тиску аж до застосування фізичного насильства, способів вираження визнання, отримання знаків відмінності, нагород. За допомогою цих способів і заходів поведінка людини і цілих груп людей приводиться у відповідність із прийнятими в певній культурі зразками, нормами, цінностями.

Аналіз досліджень і публікацій. В основу розгляду людини як суб'єкта соціалізації лягли концепції американських учених Ч.Лантухі, У. Томаса і Ф. Знанецького, Дж. Г. Міда.

Чарльз Лантухі, автор теорії “дзеркального Я” і теорії малих груп, вважав, що індивідуальне Я здобуває соціальну якість у комунікаціях, у міжособистісному спілкуванні усередині первинної групи (родини, групи однолітків, сусідської групи), тобто в процесі взаємодії індивідуальних і групових суб'єктів [5].

Уільям Томас і Флоріан Знанецький висунули положення про те, що соціальні явища і процеси необхідно розглядати як результат свідомої діяльності людей, що, вивчаючи ті або інші соціальні ситуації, необхідно враховувати не тільки соціальні обставини, але і точку зору індивідів, включених у ці ситуації, тобто розглядати їх як суб'єктів соціального життя.

Джордж Герберт Мід, розробляючи напрямок, що одержав назву символічного інтеракціонізму, центральним поняттям соціальної психології вважав “міжіндивідуальну взаємодію”. Сукупність процесів взаємодії, за Мідом, формує суспільство і соціального індивіда. З одного боку, багатство і своєрідність наявних у тієї або іншої людини індивідуальних Я-реакцій і способів дій залежать від розмаїтості і широти систем взаємодії, у яких Я бере участь, а з іншого боку – соціальний індивід є джерелом руху і розвитку суспільства.

Ідеї Ч. Лантухі, У. Томаса, Ф. Знанецького і Дж. Г. Міда вплинули на вивчення людини як суб'єкта соціалізації, на розробку концепцій соціалізації в руслі суб'єкт-суб'єктного підходу.

Еміль Дюркгейм, розглядаючи процес соціалізації, вважав, що провідна роль у ньому належить суспільству, і саме воно є суб'єктом соціалізації. “Суспільство, – писав він, – може вижити

тільки тоді, коли між його членами існує значний ступінь однорідності". Тому воно прагне сформувати людину "за своїм зразком", тобто, затверджуючи пріоритет суспільства в процесі соціалізації людини, Е. Дюркгейм розглядав останню як об'єкт впливів суспільства, що соціалізує [2; 3].

Погляди Е. Дюркгейма багато в чому стали підставою для розробленої Талкоттом Парсонсом розгорнутої соціологічної теорії функціонування суспільства, що містить в тому числі і процеси інтеграції людини до соціальної системи.

Т. Парсонс визначав соціалізацію як "інтерналізацію культури суспільства, у якому дитина народилася", як "засвоєння реквізиту орієнтації для задовільного функціонування в ролі". Універсальне завдання соціалізації – сформувати в "новачків, що вступають у суспільство", як мінімум, почуття лояльності і, як максимум, почуття відданості системі. Відповідно до його поглядів, людина "вбирає" у себе загальні цінності в процесі спілкування із "значимими іншими". У результаті цього дотримання загально-прийнятих нормативних стандартів стає частиною її мотиваційної структури, її потребою.

Теорії Е. Дюркгейма і Т. Парсонса вплинули і продовжують впливати на багатьох дослідників соціалізації. Дотепер багато хто з них розглядає людину лише як об'єкт соціалізації, а її саму як суб'єкт-об'єктний процес (де суб'єктом виступає суспільство або його складові). У концентрованому вигляді цей підхід представлений у типовому визначенні соціалізації, даному в Міжнародному словнику педагогічних термінів (Г. Терри Пейдж, Дж. Б. Томас, Алан Р. Маршалл): "Соціалізація – це процес засвоєння ролей і очікуваної поведінки у відносинах з родиною й суспільством і розвитку задовільних зв'язків з іншими людьми" [1].

Метою статті є розгляд поняття "соціалізація" та її механізмів в роботах різних авторів.

Основні матеріали дослідження, обґрунтування отриманих наукових результатів. Кожна людина, особливо в дитинстві, отрочстві й юності, є об'єктом соціалізації. Про це свідчить те, що зміст процесу соціалізації визначається зацікавленістю суспільства в тому, щоб людина успішно опанувала ролі чоловіка або жінки (статеворольова соціалізація), створила міцну родину (сімейна соціалізація), могла і хотіла б компетентно брати участь у соціальному й економічному житті (професійна соціалізація), була законослухняним громадянином (політична соціалізація) тощо.

Вимоги до людини в тому або іншому аспекті соціалізації пред'являє не тільки суспільство в цілому, але і конкретні групи й

організації. Особливості і функції тих або інших груп і організацій обумовлюють специфічний і неідентичний характер цих вимог. Зміст же вимог залежить від віку і соціального статусу людини, до якої вони пред'являються.

У 1887 р. американський соціолог Ф. Гідденс вжив у своїй книзі "Теорія соціалізації" термін "соціалізація". Говорячи про соціалізацію, майже завжди мають на увазі розвиток людини в дитинстві, отрочстві і юності. Тільки в останні десятиліття вивчення соціалізації перейшло з дитинства на зрілість і навіть старість.

Це розуміння сутності соціалізації справедливе в рамках суб'єкт-суб'єктного підходу, в якому соціалізація трактується тільки як адаптація людини в суспільстві, як процес і результат перетворення індивіда на соціальну істоту.

На підставі суб'єкт-суб'єктного підходу соціалізацію можна пояснити як розвиток людини в процесі засвоєння і відтворення культури. Сутність соціалізації – це єдність пристосування і відокремлення людини в умовах конкретного етносу.

Пристосування (соціальна адаптація) – процес і результат зустрічної активності суб'єкта і соціального середовища (Ж. Піаже, Р. Мертон). Адаптація має на увазі узгодження вимог і очікувань суспільства стосовно людини з її настановами і соціальною поведінкою; узгодження самооцінок, тобто самоаналіз і домагання людини з її можливостями і реаліями соціального середовища. Отже, адаптація – це процес і результат перетворення індивіда на соціальну істоту.

Відокремлення – процес автономізації людини в суспільстві.

Зі сказаного випливає, що в процесі соціалізації закладено внутрішній конфлікт між ступенем адаптації людини до суспільства і ступенем відокремлення її у суспільстві, який до кінця розв'язати не можна. Інакше кажучи, ефективна соціалізація припускає певний баланс адаптації й відокремлення [4].

Людина стає повноцінним членом суспільства, будучи не тільки об'єктом, але й, що важливіше, суб'єктом соціалізації, що засвоює соціальні норми і культурні цінності, виявляючи активність, саморозвиваючись і самореалізуючись у суспільстві.

Деякі соціологи стверджують, що зміна процесу соціалізації в дорослому віці пояснюється тим, що переживання і кризи в житті дорослих і дітей різні. Такий підхід названий адаптивістським: життя дорослих розглядається як ряд очікуваних і несподіваних криз, які необхідно осмислити і перебороти.

Джон Клаузен відзначив низку критичних моментів у житті дорослих. Дорослі повинні вибрати професію, витримати пов'я-

заний із цим стрес, змушені балансувати між вимогами, що пропонуються їм на роботі й у родині. Їм також доводиться переборювати так звану “кризу сорокарічних”, коли людині здається, що життя втрачає колишній зміст, робота стає нудною, а родина нагадує “спустіле гніздо”. Час настання цієї кризи значно варіює в різних людей. Вона може вибухнути, коли діти залишають рідний будинок, а також у зв’язку із виходом на пенсію. Криза може проявлятися по-різному: люди почувають глибоку тривогу від усвідомлення наступаючої старості, відчують страх смерті або запекло прагнуть знову відчути себе молодими.

Психолог Роджер Гоулд запропонував теорію, що значно відрізняється від розглянутих. Він вважає, що соціалізація дорослих не є продовженням соціалізації дітей; вона являє собою процес подолання психологічних тенденцій, що склалися в дитинстві. Хоча Р. Гоулд поділяє точку зору З. Фрейда про те, що травми, перенесені в дитинстві, впливають на формування особистості, він вважає, що можливе їхнє часткове подолання. Дорослі люди шляхом міркувань і спостережень можуть усвідомити, що деякі поняття, засвоєні ними у дитинстві, не відповідають дійсності, що батьки далекі від досконалості і не всемогутні, що навколишньому світу немає справи до їхніх бажань і страхів (хоча в дитинстві вони думали навпаки), нарешті, що не обов’язково підкорятися авторитетам. Р. Гоулд стверджує, що успішна соціалізація дорослих пов’язана із поступовим подоланням дитячої впевненості у всемогутності авторитетних осіб і у тому, що інші зобов’язані піклуватися про твої потреби. У результаті формуються більш реалістичні переконання з розумною мірою недовіри до авторитетів і розумінням, що люди мають як достоїнства, так і недоліки. Позбувшись дитячих міфів, люди стають більш терплячими, щедрішими і добрішими. В остаточному підсумку особистість знаходить значно більшу волю [9; 10].

Суб’єктом соціалізації людина стає об’єктивно, тому що упродовж усього життя на кожному віковому етапі перед нею постають завдання, для вирішення яких вона більш-менш усвідомлено, а частіше неусвідомлено, ставить перед собою відповідні цілі, тобто проявляє свої суб’єктність (позицію) і суб’єктивність (індивідуальну своєрідність).

Соціалізація людини у взаємодії з різними факторами й агентами відбувається за допомогою низки механізмів. Існують різні підходи до розгляду механізмів соціалізації. Так, французький соціальний психолог Габріель Тард вважав основним з них наслідування. Американський учений Урі Бронфенбренер

механізмом соціалізації вважає прогресивну взаємну акомодацию (здатність до пристосування) між активною зростаючою людською істотою й умовами її життя, що змінюються [1]. В. Мухіна розглядає як механізми соціалізації ідентифікацію і відокремлення особистості, а А. Петровський – закономірну зміну фаз адаптації, індивідуалізації й інтеграції в процесі розвитку особистості. Узагальнюючи наявні дані з точки зору педагогіки, можна виділити кілька універсальних механізмів соціалізації, які необхідно враховувати і частково використовувати в процесі виховання людини на різних вікових етапах [6].

До психологічних і соціально-психологічних механізмів соціалізації можна віднести такі:

- імпринтинг – фіксування людиною на рецепторному й підсвідомому рівнях особливостей життєво важливих об'єктів, що впливають на нього. Імпринтинг відбувається переважно в дитячому віці. Однак і на більш пізніх вікових етапах можливе збереження будь-яких образів, відчуттів тощо;
- екзистенційний тиск – оволодіння мовою і неусвідомлюване засвоєння норм соціальної поведінки, обов'язкових у процесі взаємодії зі значимими особами;
- наслідування – слідувати якомусь прикладу, зразку. У цьому випадку – один із шляхів довільного, а найчастіше мимовільного засвоєння людиною соціального досвіду;
- ідентифікація – процес неусвідомлюваного отождіння людиною себе з іншою людиною, групою, зразком;
- рефлексія – внутрішній діалог, у якому людина розглядає, оцінює, приймає або відкидає ті або інші цінності, властиві різним інститутам суспільства, родині, обеднанню од-нолітків, значимим особам і т. ін. Рефлексія може являти собою внутрішній діалог декількох видів: між різними Я людини, з реальними або вигаданими особами й ін. За допомогою рефлексії людина може формуватися і зміню-ватися в результаті усвідомлення і переживання нею тієї реальності, у якій вона живе, свого місця в цій реальності й себе самої.

До соціально-педагогічних механізмів соціалізації нале-жать: традиційний, інституціональний, стилізований, між-особистісний.

Традиційний механізм соціалізації (стихійної) являє собою засвоєння людиною норм, еталонів поведінки, поглядів, сте-реотипів, які характерні для її родини і найближчого оточення

(сусідського, приятельського й ін.). Це засвоєння відбувається, як правило, на неусвідомленому рівні за допомогою збереження, некритичного сприйняття пануючих стереотипів. Ефективність традиційного механізму досить рельєфно проявляється тоді, коли людина знає, “як треба”, “що треба”, але це її знання суперечить традиціям найближчого оточення. У такому випадку виявляється правим французький мислитель XVI в. Мішель Монтень, що писав: “...Ми можемо скільки завгодно повторювати своє, а звичай і загальноприйнятті життєві правила тягнуть нас за собою” [8]. Крім того, ефективність традиційного механізму проявляється в тому, що ті або інші елементи соціального досвіду, засвоєні, наприклад, у дитинстві, але згодом непотрібні або блоковані в силу умов життя, що змінилися, можуть з’явитися у поведінці людини при черговій зміні життєвих умов або на наступних вікових етапах.

Інституціональний механізм соціалізації функціонує в процесі взаємодії людини з інститутами суспільства і різних організацій як спеціально створених для її соціалізації, так і реалізуючих функції, що соціалізують, паралельно зі своїми основними функціями (виробничі, суспільні, клубні й інші структури, а також засоби масової комунікації). У процесі взаємодії людини з різними інститутами й організаціями відбувається нагромадження нею відповідних знань і досвіду соціально схвалюваної поведінки, а також досвіду імітації соціально схвалюваної поведінки і конфліктного або безконфліктного уникання виконання соціальних норм.

Засоби масової комунікації як соціальний інститут (друковані інформаційні джерела, радіо, кіно, телебачення) впливають на соціалізацію людини не тільки за допомогою трансляції певної інформації, але й через подання певних зразків поведінки героїв книг, кінофільмів, телепередач. Люди відповідно до вікових й індивідуальних особливостей схильні ідентифікувати себе з тими або іншими героями, сприймаючи при цьому властиві їм зразки поведінки, стиль життя й т. ін.

Стилізований механізм соціалізації діє в рамках певної субкультури. Під субкультурою розуміється комплекс морально-психологічних рис і поведінкових проявів, типових для людей певного віку або певного професійного або культурного прошарку, що у цілому створює певний стиль життя і мислення тієї або іншої вікової, професійної або соціальної групи. Але субкультура впливає на соціалізацію людини остільки й тою мірою, оскільки і якою мірою групи людей, що є її носіями (однолітки, колеги й ін.), є референтними (значимими) для неї.

Міжособистісний механізм соціалізації функціонує в процесі взаємодії людини із суб'єктивно значимими для неї особами. У його основі лежить психологічний механізм міжособистісного переносу завдяки емпатії, ідентифікації й т.ін. Значимими особами можуть бути батьки, будь-який шанований дорослий, приятель-одноліток своєї або протилежної статі й ін. Значимі особи можуть бути членами тих або інших організацій і груп, з якими людина взаємодіє, а якщо це однолітки, то вони можуть бути і носіями вікової субкультури. Але нерідкі випадки, коли спілкування зі значимими особами в групах і організаціях може впливати на людину не ідентично тому, як впливає на неї сама група або організація. Тому доцільно виділяти міжособистісний механізм соціалізації як специфічний.

Соціалізація людини, а особливо дітей, підлітків, юнаків відбувається за допомогою всіх названих вище механізмів. Однак у різних статевовікових і соціально-культурних груп, у конкретних людей співвідношення ролі механізмів соціалізації різне. В умовах села, малого міста, селища, а також у малоосвічених родинах у великих містах суттєву роль може відігравати традиційний механізм. В умовах великого міста особливо явно діють інституціональний і стилізований механізми. Для людей інтровертизованого типу (тобто звернених усередину себе, зайво тривожних, самокритичних) найважливішим може стати рефлексивний механізм. Ті або інші механізми відіграють різну роль у тих або інших аспектах соціалізації. Так, якщо мова йде про сферу дозвілля, про слідування моді, то провідним часто є стилізований механізм, а стиль життя нерідко формується за допомогою традиційного механізму [6].

Людина не залишається пасивною у процесі соціалізації (і стихійної, і спрямовуючої, і відносно соціально контрольованої). Вона проявляє певну активність не тільки як суб'єкт соціалізації, але й як об'єкт і навіть жертва.

У кожній із цих іпостасей вона може відчувати або усвідомити необхідність або бажання змінити що-небудь у собі для того, щоб:

- більшою мірою відповідати очікуванням і вимогам соціуму, як позитивним, так і негативним (в іпостасі об'єкта);
- протистояти тією чи іншою мірою вимогам соціуму, ефективніше вирішувати виникаючі в її житті проблеми, вікові завдання, що постають перед нею (в іпостасі суб'єкта);
- уникнути або перебороти ті або інші небезпеки, не стати жертвою тих або інших несприятливих умов і обставин соціалізації;

- у більшому або меншому ступені наблизити свій образ “уявлюваного Я” (якою людиною бачить себе в даний період часу) до образу “бажаного Я” (якою вона хотіла би себе бачити).

Тобто в процесі соціалізації людина так чи інакше самозмінюється.

Самозміна – це процес і результат більш-менш усвідомлених, цілеспрямованих і успішних зусиль людини, спрямованих на те, щоб стати іншим (рідше – повністю, як правило, – частково).

Зусилля можуть бути спрямовані на зміну: своїх зовнішності і фізичних якостей; особистісних властивостей; інтелектуальної, вольової, потребнісної, експресивної, духовної, соціальної сфер (знань, умінь, цінностей, установок й ін.); поведінкових сценаріїв; образу і стилю життя; ставлення до себе (самооцінки), відносин із собою (самоповаги, самоприйняття), відносин зі світом (світосприйняття, світобачення – картини світу), відношення до світу (аспектів і способів самореалізації й самоствердження) [7].

Самозміна може мати просоціальний, асоціальний і антисоціальний вектори. Самозміна може мати характер: самовдосконалення, розвитку, перетворення наявних задатків, рис, знань і т.ін.; самопобудови, формування бажаних людині властивостей; саморуйнування фізичних, духовних, особистісних, соціальних властивостей (результат – алкоголізм, наркоманія; фізична, духовна, соціальна деградація).

Від того, як відбувається ця взаємодія в стихійній, спрямовуючій і відносно соціально контрольованій соціалізації, багато в чому залежить самозміна людини протягом життя й у цілому – її соціалізованість.

Висновки. Людина є безпосереднім учасником суспільних подій. Соціальна педагогіка вивчає головним чином початок розвитку людини, тобто дитинство, отрочество, юність. Адже саме в ці періоди життя людей відбуваються внутрішні процеси, які накладають відбиток на все життя. Суспільство зацікавлене, щоб людина стала чоловіком або жінкою, створила міцну родину, змогла гідно брати участь у соціальному й економічному житті. Людина стає суб’єктом соціалізації об’єктивно, тому що протягом усього свого життя на кожному віковому етапі перед нею постають усе нові соціально-психологічні завдання, для вирішення яких вона більш-менш усвідомлено, а частіше неусвідомлено, ставить перед собою відповідні цілі, тобто виявляє свої суб’єктність (позицію) і суб’єктивність (індивідуальну своєрідність).

Від людини відповідно до її вікових можливостей чекають залучення до певного рівня суспільної культури, володіння деякою

сумою знань, умінь, навичок, певного рівня сформованості цінностей.

Залежно від того, на якому етапі життя перебуває людина, перед нею з'являються нові завдання: її участь у родині, виробничо-економічній діяльності й т. ін.

Соціально-психологічне завдання – це становлення само-свідомості особистості, її самовизначення в актуальному житті і на перспективу, самореалізація і самоствердження, які на кожному віковому етапі мають специфічний зміст.

Список використаних джерел

1. Американская социологическая мысль : [тексты] / Под ред В. И. Добренькова. – М. : Изд-во МГУ, 1994. – 263 с.
2. Дюркгейм Э. Метод социологии / Э. Дюркгейм. – Киев-Харьков, 1899.
3. Дюркгейм Э. Социология, ее предмет, метод, назначение / Э. Дюркгейм ; пер. с фр., состав., послесл., прим. А.Б. Гофмана. – М. : Канон, 1995. – 352 с.
4. Общетеоретические проблемы социологии. Социология сегодня: проблемы и перспективы / Р. К. Мертон, Л. Брум, Л. С. Коттрелл (ред.). – М. : Прогресс, 1965. – С. 25-67.
5. Лантухи Ч. Человеческая природа и социальный порядок / Чарльз Лантухи. – СПб : Идея-Пресс, 2001.
6. Мухіна В. С. Вікова психологія / В. С. Мухіна. – К.: Академія, 1999. – 456 с.
7. Смелзер Н. Социология / Н. Смелзер. – М. : Феникс, 1998. – 688 с.
8. Социология : Учебник / Под ред. проф. Ю. Г. Волкова. – [изд. 2-е, испр. и доп.]. – М. : Гардарики, 2003. – 512 с.
9. Brim O.GJr. Socialization through the life circle / Brim O.GJr. & Wheeler S. eds. Socialization after childhood: Two essays. – N-Y. : John Wiley, 1966.
10. Gould R. Transformations: Growth and change in adult life / Gould R. – N-Y. : Simon & Schuster, 1978.

In article is considered process to transformations of the notion to socializations and essence both most process, and its mechanisms depending on type of the personalities on different history stage. The studied glances of the different authors on understanding of essence to socializations.

Key words: socialization, social adaptation, individualization, social-psychology integration, authentication.

Отримано: 18.01.2010

Саморозвиток старшокласників: модель процесу та шляхи його активізації

У статті представлено структурне бачення саморозвитку старшокласників; запропоновано авторську модель вивчення цього процесу. Викладено ключові результати дослідження шляхів його активізації в умовах навчання. Запропоновано макетний варіант технології активізації саморозвитку старшокласників.

Ключові слова: саморозвиток старшокласників, модель саморозвитку, технологія активізації саморозвитку.

В статье представлено структурное понимание саморазвития старшекласников; предложена авторская модель изучения этого процесса. Изложены ключевые результаты исследования путей активизации саморазвития школьников в условиях обучения. Предложен макетный вариант технологии активизации саморазвития старшекласников.

Ключевые слова: саморазвитие старшекласников, модель саморазвития, технология активизации саморазвития.

Підходи до розуміння поняття “саморозвиток” вже певною мірою склалися в сучасній філософській, педагогічній, психологічній, науковій думці та широко представлені в літературі в зазначених аспектах. При цьому проблема саморозвитку найчастіше не була предметом самостійного дослідження, а розглядалась у зв’язку з розробкою проблем особистісного розвитку, самовиховання, самовдосконалення. Саморозвиток розуміють як потребу (нужду) та енергетично-інформаційну якість (С. Д. Максименко); саморух, розвиток дитини внаслідок дії внутрішніх протиріч (Г. С. Костюк), суб’єктну активність людини, що проявляється через пізнання, перетворення і розвиток її зовнішнього і внутрішнього світів (В. О. Татенко); процес становлення, в якому людина бере на себе відповідальність за своє життя, свій життєвий шлях (Т. М. Титаренко); творчість, спрямовану на власну особистість (Б. М. Мастеров); свідоме, навмисне перетворення Я-реального у напрямку Я-ідеального (Г. О. Цукерман); здатність виходити за межі наявних форм буття та власних меж (С. Д. Дерябо); перетворення людиною змістовних та функціональних структур своєї психіки (В. Данченко).

Не меншою складністю для аналізу є те, що у більшості джерел поняття саморозвитку використовується як тотожне, синонімічне

поняттям особистісного розвитку, самовдосконалення, особистісного зростання; не розведені поняття керованого (усвідомленого) та некерованого (спонтанного) саморозвитку. Розвести поняття “особистісний розвиток” і “саморозвиток” нам дозволило визначення саморозвитку, надане Г. К. Селевко [1, с. 113-114]. Автор технології саморозвитку особистості учня трактує саморозвиток як процес керування особистістю власним розвитком, під час якого цілеспрямовано формуються і розвиваються якості та здібності особистості. Якщо внутрішні психічні процеси, що призводять до особистісного розвитку людини, відбуваються на неусвідомленому рівні (фізіологічно обумовленому, емоційному, підсвідомому, неконтрольованому), – такий процес, за Г. К. Селевко, слід визначити як неусвідомлений саморозвиток (тобто такий, що відбувається сам по собі, незалежно від волі людини). Коли ж у процесі задіяно свідомість, мислення, засвоєння досвіду відбувається на усвідомленому рівні та супроводжується прийняттям рішень, – слід говорити про усвідомлений саморозвиток та різні форми його прояву: самовиховання, самозміну, самокерування, самопобудову, самовдосконалення.

Проведений аналіз наявних у працях Н. В. Богданович, В. Г. Маралова, Л. М. Куликової, Г. К. Селевко, В. А. Семиченко та ін. моделей саморозвитку дозволив описати досліджуваний процес як окреме явище та виділити такі ключові етапи: самопізнання, самопроекування та самореалізація. На базі технології саморозвитку О. О. Ухтомського – Г. К. Селевко [1, с.112-121] виділено три аспекти активізації саморозвитку учнів: самоставлення або лінія розвитку суб'єктності; процесуальний аспект або лінія особистісного та навчально-технологічний аспект або лінія інформаційного розвитку, що знайшло відображення в дослідницькій моделі саморозвитку (див. рис. 1).

Проведене нами дослідження (2004-2009 роки) було присвячено психологічним чинникам саморозвитку у процесі навчання; до його емпіричної частини (2005-2006 роки) було залучено 304 учні-старшокласники різних середніх навчальних закладів м. Києва та передмістя, а саме 105 учнів 9-10-х класів ліцею № 241 “Голосіївський” м. Києва; 62 учні 9-10 класів фізикоматематичного ліцею № 145 м. Києва; 53 учні 9-10-х класів загальноосвітньої школи № 283 м. Києва; 33 учні 9-10-х класів загальноосвітньої школи № 17 м. Києва; 51 учень 2-го курсу (еквівалент 10-го класу) економіко-правового коледжу, м. Бровари

Узгодження дослідницької моделі саморозвитку (рис. 1) з результатами пілотного дослідження [2] дозволило зупинитись

на такому переліку психодіагностичних методик: методика виявлення СЖО (смысло-життєвих орієнтацій) (у адаптації Д.А. Леонтьєва); методика визначення рівня самоактуалізації особистості САМОАЛ (розробка Е. Шостром; адаптація В. Каліної, А. В Лазукіна); шкала соціально-психологічної адаптованості СПА (розробка К. Роджерса і Р. Даймонда; адаптація Т. В. Снегірьової); опитувальник визначення готовності до саморозвитку ГСМР (розробка В. Павлова), що знайшло відображення у робочій програмі вивчення саморозвитку.



Рис. 1. Модель дослідження саморозвитку старшокласників у процесі навчання

Емпіричне дослідження індивідуально-психологічних чинників саморозвитку висвітило недостатню готовність старшокласників до саморозвитку (31,7% – низький рівень готовності; 3,4% – високий рівень) та важливість формування у них домінанти самовдосконалення. Основними напрямками психологічного навчання для активізації саморозвитку старшокласників було обрано напрямок розвитку критичності мислення та напрямок планування кар'єри; як додатковий, коригувальний напрямок обрано тренінг розвитку навичок соціальної взаємодії [3].

Суттєвою відмінністю між обраними навчальними засобами активізації саморозвитку є спрямованість самодослідження,

саморефлексії учнів: програма розвитку критичності мислення спрямована на активізацію зовнішнього механізму саморозвитку через дослідження учнями механізмів взаємодії зі світом, відокремлення і усвідомлення власного життєвого простору; курс з планування кар'єри – на активізацію внутрішнього механізму саморозвитку, де основний акцент занять припадає на самовизначення і подальше планування життєвого простору. Головний акцент комунікативного тренінгу припадає не стільки на рефлексивний, скільки на поведінковий компонент життєдіяльності та на розширення у старшокласників практик взаємодії з оточуючими людьми. Навчання відбувалось на факультативній основі із регулярністю двічі на місяць упродовж навчального року, тривалість одного заняття становила 2 академічні години; загальний обсяг кожного курсу – 32-24 академічні години.

Аналіз ефективності застосованих психолого-педагогічних заходів (Т-критерій Вілкоксона) показав, що програма розвитку критичності мислення сприяла зростанню показників “саморефлексія” ($T=1,95^*$), “проектування саморозвитку” ($T=3,34^{**}$), “самоствердження” ($T=2,08^*$) і “самовиховання” ($T=2,09^*$), що довело активізацію саморозвитку учнів цієї експериментальної групи через розвиток їх саморефлексії та запуск у них механізму само потенціювання. Реалізація курсу планування кар'єри сприяла зростанню показників “саморефлексія” ($T=3,05^*$), “стратегії проектування” ($T=3,20^{**}$), “проектування саморозвитку” ($T=2,55^*$), що свідчить про формування в учнів проєктувальних вмінь і навичок. Аналіз динаміки саморозвитку за лініями розвитку показав, що курс з планування кар'єри є найбільш ефективним засобом активізації саморозвитку – його реалізація сприяла суб'єктному становленню учнів, їх самовизначенню ($T=3,41^{**}$) і самопереверненню ($T=2,52^*$); програма розвитку критичності мислення активізує суб'єктне становлення і самовизначення ($T=3,22^*$); самоперевернення має позитивну тенденцію, але не таку яскраву, як у представників курсу з планування кар'єри. Виявлена динаміка підтверджує тезу К. Я. Вазіної [1, с.130; 4] про першочерговість розбудови рефлексивної взаємодії з самим собою (внутрішній механізм саморозвитку) порівняно з розбудовою стосунків зі світом (зовнішній механізм саморозвитку). Навчальний напрямок розвитку комунікативності не дав позитивної тенденції для складових саморозвитку, оскільки домінанта самовдосконалення у його учасників сформувалась у дещо іншій площині – сфері соціальної взаємодії. Цей напрямок навчання визначено як

коригувальний, а не розвивальний засіб. У контрольній групі не спостерігається суттєвих змін у прояві складових саморозвитку, що опосередковано підтверджує висунуту низкою науковців (О. С. Газман, С. В. Кульневич, О. І. Кочетов, В. В. Зарицька, Г. К. Селевко та ін.) думку, що для запуску механізму саморозвитку молодій людині необхідна допомога дорослого. Досліджена ефективність застосованих заходів активізації саморозвитку учнів стала основою для подальшої розробки технології активізації саморозвитку старшокласників, ключові моменти якої викладено нижче.

Концептуальна основа технології. В основі розробленої технології активізації саморозвитку старшокласників знаходиться розуміння саморозвитку як самокерованого процесу особистісного розвитку. Аналіз робіт, присвячених проблемам розвивального навчання (Л. С. Виготський, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, Б. Д. Ельконін та ін.), становленню суб'єктності особистості (В. О. Татенко, Т. М. Титаренко, Н. В. Богданович та ін.) і безпосередньо психолого-педагогічним засобам активізації суб'єктності старшокласників (О. С. Газман, С. В. Кульневич, Г. К. Селевко та ін.), дозволив виділити перелік ключових принципів і підходів до організації психолого-педагогічної діяльності в форматі запропонованої технології.

- Старший шкільний вік є сенситивним періодом для запуску механізму саморозвитку в учнів.
- Перехід від спонтанного до самокерованого розвитку базується на сформованих раніше психологічних якостях особистості (цілісність Я-концепції, розвинені навички саморегуляції, загальна адаптованість тощо), які одночасно є результатом їх попереднього особистісного розвитку і каталізаторами подальшого саморозвитку.
- Передумовою запуску механізму саморозвитку є сформована у старшого підлітка домінанта самовдосконалення; формування цієї домінанти є засобом керування дорослими саморозвитком учнів.
- Оскільки теоретичне мислення відіграє провідну роль у розвитку особистості, запускові механізми саморозвитку передують оволодіння стратегіями самопобудови.
- Теоретичне проектування учнями власного розвитку має закріплюватись у практичній діяльності; умови навчально-виховної діяльності здатні надати учням такий “тренінговий полігон”, де дорослий виконує роль вчителя, провідника і співдослідника.

Структура і зміст технології. В узагальненому вигляді структуру технології активізації саморозвитку старшокласників побудовано на досліджених закономірностях взаємодії трьох категорій психологічних чинників саморозвитку: індивідуально-психологічних, психолого-педагогічних і соціально-психологічних [3]. Залежно від категорії чинників саморозвитку технологія передбачає різні форми діяльності і психолого-педагогічної взаємодії.

Так, сприяння активізації індивідуально-психологічних чинників саморозвитку перш за все носить характер психологічного супроводу старшокласників і включає такі форми роботи, як індивідуальні і групові консультації, різноманітні психологічні засоби інтенсифікації психічної діяльності (психологічні вправи, тренінги, самозвіти тощо). Контекст психолого-педагогічних чинників саморозвитку передбачає формувальний характер взаємодії і базується на різних формах організації навчально-виховного процесу (уроки, факультативні заняття, організовані форми позаурочної діяльності). Контекст соціально-психологічних чинників саморозвитку базується на розумінні педагогічної ситуації і навчального середовища як системного утворення. Запропоновані заходи перш за все орієнтовані на цілеспрямоване формування організаційної культури навчального закладу, головною місією якої є саморозвиток особистості.

На малюнку 2 схематично відображено ключові напрямки діяльності з активізації саморозвитку, змістовну характеристику кожного винесеного пункту подано нижче.

Пропонуємо більш докладні характеристики кожної з виділених на рис. 2 ліній активізації саморозвитку учнів за алгоритмом “індивідуально-психологічні чинники саморозвитку – запропоновані психолого-педагогічні впливи – бажані характеристики навчального середовища”.

1) Перша виділена лінія демонструє шляхи оптимізації особистісного розвитку старшокласників. Доцільність цього напрямку діяльності обумовлена, по-перше, самим визначенням саморозвитку як самокерованого процесу особистісного розвитку. Тобто і самі старшокласники, і дорослі, які забезпечують психолого-педагогічний супровід розвитку учнів, мають відстежувати і, за необхідності, коригувати перебіг особистісного розвитку для знаходження найбільш збалансованої і гармонійної динаміки цього процесу. Важливими факторами особистісного розвитку у віці 15-16 років є цілісність сформованої в учнів Я-концепції, розвинуті навички саморегуляції та соціальних вмінь,

загальна адаптованість; факторами, які впливають на подальший запуск механізму саморозвитку, є опанування старшими підлітками навичок планування та наявність у них потягу до самоактуалізації.



Рис. 2. Шляхи активізації саморозвитку старшокласників у навчальних умовах

Слід зазначити, що в період 15-17 років, тобто приблизно на 10-му році навчання, у старшокласників відбувається якісний стрибок особистісного розвитку. Якщо у 8-9 класах головний акцент особистісного розвитку припадає на усвідомлення єдності і цілісності власної психологічної організації, то починаючи з 10-го класу цей акцент переноситься на потребу у різкому розширенні особистісного простору, на професійне і життєве самовизначення. Цей момент слід враховувати при доборі змісту психолого-педагогічних заходів оптимізації особистісного розвитку учнів; актуальні напрямки навчання для різних паралелей старшої школи запропоновано далі.

Оптимізація особистісного розвитку учнів є важливою в контексті активізації їх саморозвитку ще тому, що саморозвиток є логічним продовженням попередніх етапів спонтанного розвитку. Певні особистісні характеристики – автономність, самоприйняття, саморозуміння, аутосимпатія, розвиненість смисло-життєвої сфери – є каталізаторами запуску механізму саморозвитку.

Недостатній рівень розвитку зазначених характеристик призводить до гальмування становлення суб'єктності учнів і може служити причиною розбалансування їх особистісного розвитку.

Важливою умовою гармонійного розвитку учнів є гуманістична спрямованість організаційної культури навчального закладу. Адже саме гуманістичні принципи педагогічної діяльності сприяють становленню суб'єктності не тільки учнів, а й всіх учасників педагогічного процесу; закладають підвалини для їх гармонійного особистісного розвитку і саморозвитку.

2) Друга лінія активізації саморозвитку старшокласників передбачає розвиток у них готовності до саморозвитку шляхом формування домінанти самовдосконалення. Керування цим процесом, тобто перехід від спонтанного розвитку до саморозвитку, передбачає усвідомлення молодого людиною власної спроможності такого самокерування.

Роль дорослого полягає у формуванні домінанти самовдосконалення, яка стимулює активне самопізнання, самопроектування, самореалізацію. Найефективнішим шляхом формування такої домінанти, на нашу думку, є трансляція дорослими особистісних життєвих цінностей, серед яких саморозвиток й самовдосконалення займають одне з перших місць.

Ціннісні орієнтації і учнів, і працівників старшої школи, у свою чергу, знаходяться в активній взаємодії з ключовими позиціями сформованої у навчальному закладі організаційної культури – її місією, базовими цінностями, декларованим результатом діяльності і стратегіями досягнення цього результату. Ефективним засобом активізації саморозвитку всіх суб'єктів педагогічної діяльності є цілеспрямоване формування організаційної культури з такою місією.

3) Третя лінія активізації саморозвитку старшокласників передбачає оволодіння ними стратегіями самопобудови (складові саморозвитку на рис. 1). Оволодіння ними найбільш ефективно відбувається в спеціально-організованих умовах навчального процесу; при цьому не обов'язково відразу транслювати їх для учнів саме як "стратегії самопобудови". На нашу думку, доцільніше формування проектних навичок або при застосуванні у навчальній діяльності проектних технологій, або при введенні до навчальних планів спеціальних курсів з розвитку навичок роботи з інформацією, проектування подальшого професійного і життєвого шляху.

Щодо загальних умов навчання (соціально-психологічні чинники саморозвитку), то сприятливими для оволодіння учнями навичками проектної діяльності з подальшим застосуванням їх

до власного розвитку є широке використання в навчальній діяльності методу проектів і організація профорієнтаційної діяльності. Остання сприяє професійному самовизначенню учнів, і тим саме допомагає проектувати подальший розвиток не абстрактно, а у зв'язку з професійним розвитком і становленням.

4) Останньою на схемі лінією активізації саморозвитку є безпосередньо запуск (з подальшою підтримкою) цього механізму у старшокласників. За отриманими результатами проведеного дослідження, без спеціально-організованого психолого-педагогічного впливу такий запуск у старшокласників або відбувається дуже повільно, або зовсім не відбувається. Аналіз динаміки саморозвитку у представників контрольної групи в проведеному нами експерименті з активізації саморозвитку продемонстрував важливість активної позиції людини стосовно використання можливостей власного розвитку: хто не вибудовує себе самостійно як суб'єкт – автоматично стає об'єктом тієї чи іншої соціальної структури, тобто відбувається втрата автономності та усвідомлення цінності власного Я, цінності самоактуалізації. Слід зазначити, що на старший шкільний вік припадають лише перші спроби, перший досвід самопобудови і саморозвитку. Важливо, щоб цей досвід, по-перше, був відрефлексований; по-друге, мав позитивний результат (тобто самоствердження).

Майданчиком для такого самоствердження, в першу чергу, є навчальний простір цілеспрямованого психологічного навчання. Проведене нами формувальне дослідження показало можливість отримання учнями досвіду самоствердження в ході реалізації програми розвитку критичності мислення, головний акцент якої припадає на дослідження і розбудову конструктивних стосунків з оточуючим світом. Крім того, було виявлено, що зростанню відчуття самоствердження і самореалізації сприяє професійна (профільна) спрямованість навчального закладу. Отже, наступним майданчиком одержання учнями позитивного досвіду самопобудови може виступати позаурочна шкільна діяльність, перш за все спрямована на подальший професійний розвиток. Наявність таких майданчиків (спеціалізовані професійно-спрямовані навчальні курси, трудові майстерні і гуртки різного спрямування, система професійних проб і трудового стажування) є зовнішньою умовою загальної інтенсифікації в учнів механізмів саморозвитку.

Основним напрямком подальших наших досліджень є розробка та ретельна апробація технології активізації саморозвитку старшокласників, у першу чергу, в контексті психологічного супроводу професійного самовизначення старшокласників.

Цей напрямок передбачає вивчення готовності дорослих – вчителів, батьків, шкільних психологів – до профорієнтаційного супроводу старшокласників в умовах сучасного ринку праці.

Список використаних джерел

1. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. – Т.2. // Селевко Г. К. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с. – ISBN 5-87953-227-5.
2. Мерзлякова О. Л. Діагностичні методики та методи математичної статистики при дослідженні процесу саморозвитку старшокласників: проблема інформативності / О. Л. Мерзлякова // Педагогічний процес: теорія та практика. – 2007. – В. 2 – С. 208-217.
3. Мерзлякова О. Л. Психологічні чинники саморозвитку старшокласників та шляхи активізації цього процесу в умовах навчання / О. Л. Мерзлякова // Проблеми сучасної психології: Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Вип. 3. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. – 460 с. (С. 263-275).
4. Вазина К. Я. Рефлексивная технология саморазвития человека : [монография] / К. Я. Вазина. – 4-е изд. – Нижний Новгород : Изд-во ВГИПУ , 2009 (Н.Новгород: Издат. центр “Полиграф” ВГИПУ). – 166 с.ил., табл.; 20 см – Библиогр.: с. 162-166. – ISBN 978-5-88820-499-3.

The structural understanding of self-development of senior pupils is presented in the article; the author model of study of this process is offered. The key results of research of ways of its activation in the conditions of teaching are expounded. The variant model of technology of activation of self-development of senior pupils is offered.

Key words: self-development of senior pupils, model of self-development, technology of activation of self-development.

Отримано: 02.12.2009

Корекційна спрямованість принципів навчання учнів з вадами інтелекту

У статті описано корекційні прийоми реалізації принципів спеціальної дидактики.

Ключові слова: дидактика, принципи навчання, діти з вадами інтелекту, корекція, допоміжна школа.

В статье описываются коррекционные приемы реализации принципов специальной дидактики.

Ключевые слова: дидактика, принципы обучения, дети с нарушениями интеллекта, коррекция, вспомогательная школа.

У корекційній педагогіці досить багато вчених описують особливості реалізації як окремих дидактичних принципів, так і їх системи загалом. Зокрема, проблема принципів спеціальної дидактики висвітлена у роботах В.В. Воронкової, О.М. Граборової, Н.П. Долгобородової, Г.М. Дульнева, І.Г. Єременка, Л.В. Занкова, О.А. Ковальової, Н.П. Коняєвої, В.О. Липи, Г.М. Мерсіянової, М.П. Матвеевої, С.П. Миронової, В.М. Синьова та інш. Всі дослідники одностайні відносно того, що принципи, визначені загальною дидактикою, лежать і в основі навчання дітей з вадами інтелекту, проте реалізуються вони специфічно, з урахуванням особливостей розвитку цієї категорії учнів.

Узагальнюючи принципи спеціальної дидактики, ми визначили корекційні прийоми їх реалізації, які й опишемо у статті.

Принцип виховуючої спрямованості навчання. Корекційна спрямованість цього принципу полягає у: формуванні пізнавальних та соціальних інтересів розумово відсталих учнів; формуванні у них свідомої поведінки на основі розуміння власних потреб і співвідношення їх з вимогами суспільства; навчанні розуміти причини поведінки; формуванні вмінь протистояти власним імпульсам і передбачати наслідки поведінки; постійному підкреслюванні досягнень учня і одночасному показі конкретних напрямків і дій, спрямованих на покращення його навчальних успіхів та поведінки; вихованні позитивних звичок, вміння справлятися з невдачами у навчанні; формуванні віри в свої можливості, позитивних взаємостосунків з однокласниками. Тобто весь процес навчання має бути підпорядкований оптимістичній перспективності корекційно-виховної роботи.

Принцип науковості процесу навчання. Цей принцип означає, що школа має забезпечити формування в учнів достовірних, науково правильних знань, що відображають навколишню дійсність. Нам імпонує такий синонім назви цього принципу, як енциклопедичність знань.

Реалізація цього принципу у спеціальній школі ускладнюється невмінням розумово відсталих учнів проникати в сутність явищ, встановлювати причиново-наслідкові зв'язки, критично оцінювати одержану інформацію. При самостійному засвоєнні знань у дітей можуть виникати неправильні, спотворені уявлення про дійсність. Іноді до порушень цього принципу призводить необхідність спростити матеріал або зменшити його обсяг. Дуже важливо навчити дітей самостійно користуватись словниками, довідковою літературою, дитячими енциклопедіями.

Отже, цей принцип у спеціальній школі слід реалізовувати з урахуванням пізнавальних можливостей дітей, коригуючи у них відповідно: критичність мислення; вміння встановлювати причиново-наслідкові зв'язки і взаємозалежності; вміння зіставляти і порівнювати інформацію. Наслідками наукового викладу матеріалу, аналітичності його засвоєння буде науковий світогляд учнів і вміння самостійно здобувати достовірну інформацію.

Принцип систематичності і послідовності навчання. Цей принцип передбачає взаємопов'язане вивчення різних предметів, поступовість і логічність в оволодінні знаннями. Розумово відсталі учні не можуть самостійно засвоїти великий обсяг інформації, узагальнити і систематизувати її. Це означає, що матеріал слід ділити на доступні для засвоєння частини (розділи, теми, підтеми), в кожній з яких виділяти основні питання. У подальшому слід встановлювати взаємозв'язки саме між цими вузловими питаннями, поступово деталізуючи їх, чи доповнюючи. Слід допомагати учням у здійсненні узагальнень, висновків; стимулювати їх до пригадування раніше вивченого і переносу знань з одного предмета на інший. Цьому сприятимуть завдання міжпредметного характеру, інтегровані уроки. Виклад нового матеріалу потрібно поєднувати з поглибленням, уточненням, виправленням помилок, систематизацією і узагальненням. Для утворення повноцінної системи знань слід вчити дітей використовувати раціональні прийоми запам'ятовування. На перших порах і при вивченні нового матеріалу варто надавати перевагу індуктивним шляхам його вивчення, поступово застосовуючи й дедуктивні, пошукові методи навчання.

Принцип доступності знань. Він означає, що зміст і методика викладання мають відповідати віковим та індивідуальним особливостям учнів. Проте у допоміжній школі тільки такої відповідності недостатньо. Слід враховувати, що в учнів одного класу різниця у віці може складати від одного до трьох років. Крім того, діти суттєво відрізняються за клінічними діагнозами, розумовими здібностями, досвідом, поведінкою, працездатністю, вольовими якостями. Корекційними прийомами реалізації принципу доступності можуть слугувати: поділ складного матеріалу на частини; збільшення часу на сприймання матеріалу; усвідомлення інструкції; уповільнення темпу викладу матеріалу; використання наочності і можливість її сприймання максимальною кількістю аналізаторів; зв'язок нового матеріалу з попереднім досвідом; обмежена кількість нових термінів і понять на одному уроці; спрощення структури знань; індивідуальна допомога кожному учневі з урахуванням ступеня труднощів і помилок; навчання працювати спочатку за прямою вказівкою вчителя, потім за детальним планом, пізніше – за скороченою інструкцією; опора на предметно-практичну діяльність і через неї перехід до вербалізації знань; застосування спеціальних засобів, які полегшують перехід від конкретного до абстрактного, від одиничного до загального, від дій з предметами до дій подумки; створення умов для розвитку свідомої довільної поведінки. Корекційного значення набувають також стимули і правильне оцінювання учнів, різноманітність методів і прийомів викладання. Слід наголосити, що принцип доступності вимагає великої педагогічної майстерності вчителя.

Принцип активності і свідомості у навчанні. Спеціальна школа має не лише забезпечити учнів певними знаннями, а й навчити користуватись ними у практичній діяльності. Досягнути цього можна лише за умови свідомого засвоєння учнями навчального матеріалу, їхнього свідомого і активного ставлення до навчальних занять.

Проте реалізація цього принципу ускладнюється насамперед психологічними особливостями розумово відсталих дітей. Зокрема, учні внаслідок зниження пізнавальної активності не цікавляться процесом здобування знань, часто засвоюють їх механічно. Через порушення операцій мислення, невміння робити умовисновки учні засвоюють знання поверхово, не розуміючи справжньої сутності причиново-наслідкових зв'язків і взаємозалежностей. Навчальна робота потребує також достатнього розвитку уваги, працездатності, докладання вольових зусиль,

самоконтролю, а ці якості є порушеними або й несформованими у розумово відсталих дітей.

На рівень засвоєння знань і поведінку дітей впливають й суб'єктивні соціальні фактори. Одними із них є негативні наслідки перебування розумово відсталих дітей в масовій школі, внаслідок чого у них формується відраза до навчання, невпевненість у собі і зневіра у своїх можливостях. До формування цих якостей призводить і надмірна опіка у багатьох сім'ях, де таке ставлення вважають допомогою дитині і заміником її інтелектуальної неповноцінності. Нам доводилось навіть зустрічатись з окремими випадками гіперопіки з боку вчителів спеціальної школи, які замість розвитку самостійності учнів надавали їм передозовану допомогу. Корекційними прийомами реалізації принципу активності і свідомості учнів у навчанні є:

- активізація знань дітей з метою використання їх власного досвіду; привчання реалізувати результати сприймання;
- привчання перевіряти правильність власних дій;
- порівняння своєї роботи із зразком;
- підвищення пізнавальної активності та розвиток індивідуальних пізнавальних інтересів учнів;
- застосування творчих завдань;
- формування вмінь використовувати матеріал у різних життєвих ситуаціях;
- встановлення логічних зв'язків, залежності між відомим матеріалом і новим;
- аналіз матеріалу, виділення головного в ньому;
- добір додаткових запитань на активізацію розумової діяльності учнів;
- доступна форма подачі матеріалу;
- формування операцій аналізу і синтезу: за послідовним планом, опорними словами, без опори;
- поступове формування вміння порівнювати, використовуючи детальну інструкцію, план, схеми, 3-й об'єкт тощо;
- з метою розвитку узагальнень і абстрагувань: 1) формування наочно-видимих зв'язків і відношень між предметами і явищами, 2) надання допомоги у вербалізації емпірично здобутих уявлень про речі і процеси, 3) допомога у осмисленні від конкретного до абстрактного;
- створення умов для подолання розриву між теорією і практикою: формування вмінь орієнтуватись у завданні, аналізувати його, відтворювати та диференціювати знання, переносити їх з однієї ситуації в іншу;

- введення у навчальний процес спеціальних прийомів, що стимулюють учнів до використання здобутих знань: а) перед застосуванням пригадати теорію; б) іноді спочатку практично засвоювати дії, а потім їх теоретично обґрунтовувати; в) розчленовувати аналіз завдання; г) навчати користуватись планом; д) стимулювати міркування вголос про способи і послідовність виконання завдань;
- добір завдань, при виконанні яких учні будуть самостійно вживати нову лексику; створення таких умов, які стимулюватимуть учнів до активної праці й запобігатимуть появі втоми; навчання самостійно знаходити помилки у своїй роботі;
- амортизація негативних реакцій на неуспіх;
- постійне підкреслювання досягнень учня;
- виховання вмінь долати невдачі, труднощі.

Принцип наочності. Використання наочності у спеціальній школі ускладнюється розбіжністю між чуттєвою і раціональною формами пізнання у розумово відсталих дітей; порушенням взаємозв'язку у них 1-ї і 2-ї сигнальних систем; недосконалістю сприймання; розривом між наочністю, її словесним позначенням і закріпленням сприйнятого у свідомості; недорозвитком мислення. Окремі вчителі використовують наочність з метою спрощення процесу засвоєння знань. Це неправильно. Наочність не повинна виступати способом пристосування до дефекту, а навпаки – має слугувати засобом корекції неправильно сформованих уявлень та понять, розвитку вищих форм мислення дитини, раціонального пізнання.

Корекційна спрямованість реалізації принципу наочності полягає у використанні таких прийомів:

- використання наочності з небагатьма ознаками, особливо другорядними;
- забезпечення кожною перцептивною дією учнів;
- для демонстрації одного об'єкта використання різних видів наочності з поступовим їх ускладненням;
- привчання аналізувати результати сприймання;
- задіювання максимально можливої кількості аналізаторів при демонстрації наочності;
- використання спеціальних предметних уроків та екскурсій для безпосереднього сприймання об'єктів і явищ;
- поєднання наочних образів, предметів і явищ із мовленевими термінами, словами, фразами, які відображають їх сутність;

- застосування спеціальних засобів, які полегшують перехід: від конкретного до абстрактного; від одиничного до загального; від дій з предметами до дій подумки. А саме:
- поєднання наочності з практичними діями,
- поєднання наочності з словесними методами,
- перехід від конкретної наочності до абстрактної,
- використання словесної наочності,
- аналіз об'єктів,
- порівняння об'єктів,
- абстрагування суттєвих ознак від несуттєвих,
- конкретизація висновків, правил шляхом наведення прикладів.

Слід пам'ятати, що співвідношення наочності і словесних методів, як і видів наочності, змінюється у процесі навчання дітей.

Принцип міцності засвоєння знань, формування вмінь і навичок. Згідно з цим принципом оволодіння знаннями, вміннями і навичками досягається лише тоді, коли вони є добре зрозумілими дитині, зберігаються в пам'яті й можуть відтворюватись у необхідний момент в різних життєвих умовах. Механічне засвоєння матеріалу не свідчить про його міцність.

На міцність навчання учнів спеціальної школи впливає ряд об'єктивних і суб'єктивних факторів. Це насамперед особливості пам'яті розумово відсталих дітей, зокрема, звуження обсягу запам'ятовування; недостатня продуктивність запам'ятовування і відтворення; недостатня усвідомленість заученого; спотворення матеріалу в процесі зберігання; швидке забування. З огляду на це, однією із важливих умов реалізації цього принципу є правильність організації повторення раніше вивченого. Це, зокрема:

- систематичність і регулярність повторення (на кожному уроці; при вивченні нової теми, розділу; на початку і в кінці чверті, півріччя, року);
- використання раціональних прийомів запам'ятовування;
- поєднання повторення з корекцією неправильно сформованих уявлень і понять, уточненням, доповненням, розширенням, поглибленням матеріалу, його систематизацією і узагальненням (принцип ліплення снігової баби);
- різноваріативність методів повторення (репродуктивні і проблемні; повторення самостійне і з допомогою вчителя; повторення теорії через практику тощо);
- при повторенні встановлення зв'язків із раніше вивченим;
- розумне дозування повторення, користування правилом: відпочинок сприяє відновленню матеріалу, а повторення призводить до перевтоми і забування.

Важливо також при організації закріплення матеріалу здійснювати опору на наочно-образну, емоційну пам'ять з поступовим переходом до словесно-логічного запам'ятовування. Впливає на міцність засвоєння і активність дітей. Якщо вони засвоювали матеріал механічно, не аналізуючи його, не порівнюючи, не доводили власних міркувань, то і рівень володіння такими знаннями буде досить низьким.

Особливістю, властивою розумово відсталим дітям, є невідповідність між засвоєнням теорії і вмінням використовувати її в практичній діяльності. Тому тісний зв'язок теорії з практикою – це також один із шляхів реалізації цього принципу і одне із найвагоміших корекційних завдань спеціальної школи. Умовами ефективного застосування знань на практиці є:

1. Дотримання єдності засвоєння і застосування знань. Не роз'єднувати ці процеси, а зробити одночасними: робота за інструкцією; пригадування правила перед дією; складання плану діяльності тощо.

2. Укріплення зв'язків навчання з життям, практикою (спеціальний добір завдань), актуалізація і використання в навчанні життєвого досвіду дітей.

3. Систематичне включення учнів у практичну діяльність, яка вимагає використання набутих знань:

- спочатку пригадують правило, а потім стимулюють до самостійного виконання роботи;
- виконання завдань у життєвих ситуаціях (визначення висоти будинку, відстані до дерева; вирощування рослин тощо);
- виховання звички обдумувати способи роботи, звертатись до довідкової літератури;
- стимулювати поєднання практичної дії зі словом;
- вироблення узагальнюючих способів дій з метою недопущення штампів у використанні знань.

4. Заохочення і підтримка учнів.

У кожному з вищеописаних принципів реалізуються корекційні прийоми, проте специфіка навчання учнів з вадами інтелекту обумовлює і особливі принципи спеціальної дидактики. Ми об'єднали їх в окрему групу, яку назвали:

Принципи навчання, що обслуговують його корекційний компонент

Принцип корекційної спрямованості навчання. Найважливіше завдання системи спеціальної освіти – це підготовка дитини з особливими потребами до повноцінного життя в сучасних соціально-економічних умовах. Певні відхилення у фізичному та

розумовому розвитку учнів допоміжної школи створюють труднощі у досягненні загальної освітньо-виховної мети, породжують суперечності між прагненнями учнів і їхніми можливостями. Тому процес навчання і виховання розумово відсталих дітей має чітку корекційну спрямованість. Корекція дефектів психофізичного розвитку учнів, розвиток їхньої особистості здійснюється у процесі всієї роботи спеціальної школи.

Корекційно спрямованим називають такий процес навчання, в якому як основні застосовуються спеціальні педагогічні прийоми, що впливають на виправлення властивих учням допоміжних шкіл недоліків і сприяють їхньому інтелектуальному і фізичному розвитку, становленню особистості. Корекційний процес зливається з навчально-виховним, проте між ними існує різниця в меті, педагогічних прийомах та результатах навчання.

Метою навчально-виховної роботи є формування в учнів знань та навичок згідно з прийнятим стандартом навчання і виховання. **Мета корекційної роботи** – виправлення властивих розумово відсталим дітям недоліків психофізичного розвитку і формування новоутворень особистості.

Педагогічні прийоми корекційної роботи відрізняються тим, що вони стимулюють компенсаторні процеси розвитку розумово відсталих дітей і дозволяють формувати в них нові позитивні якості. Результатом навчально-виховної роботи є оволодіння учнями певним обсягом знань, конкретних умінь і навичок. У результаті корекційної роботи в учнів формуються узагальнені навчальні та трудові вміння, долаються недоліки психофізичного розвитку. Результати навчально-виховної та корекційної роботи відрізняються також темпом їхнього досягнення: навчання учнів конкретним знанням, вмінням і навичкам відбувається значно швидше, ніж виправлення недоліків їхнього розвитку.

Корекційний вплив на хід розвитку дітей з вадами інтелекту вимагає створення відповідних педагогічних умов, за яких особистість буде розвиватись як цілісна структура в єдності таких компонентів: пізнавальні процеси (сприймання, пам'ять, увага, мислення, мовлення); емоційно-вольова сфера; досвід (знання, вміння навички, звички); спрямованість (потреби, інтереси, прагнення, переконання, ідеали, життєві плани тощо).

Вирішальна роль вчителя і педагогічного колективу у навчанні. Вагома роль в успішності навчання, виховання та розвитку дітей належить вчителю спеціальної школи. Це обумовлено і психологічними особливостями розумово відсталих дітей, і постійністю їх перебування у закладі (вони переважно

інтернатного типу), і (досить часто) неблагополучністю їхніх сімей. Саме педагогічний колектив створює умови для психофізичного розвитку учнів, засвоєння ними суспільного досвіду, формування особистісних якостей, несе відповідальність перед батьками цих дітей і державою за підготовку вихованців до подальшого самостійного життя.

Принцип індивідуального та диференційованого підходу до учнів. Індивідуальний підхід передбачає таку організацію навчального процесу, за якої при доборі засобів, прийомів, темпу навчання враховуються індивідуальні особливості учнів, неоднаковий рівень розвитку їхніх здібностей. Індивідуальний підхід здійснюється в умовах колективної роботи класу в межах одних і тих же завдань та однакового змісту навчання. Тобто всі учні повинні оволодіти знаннями, вміннями й навичками, визначеними програмою для даного класу. **Метою** індивідуального підходу є забезпечення успішності всіх учнів у межах програмного матеріалу.

З урахуванням великої “неоднаковості” школярів індивідуальний підхід реалізує такі **завдання**: 1) надання допомоги учням, які відчують певні труднощі у навчанні; 2) стимулювання творчих зусиль сильних учнів з метою забезпечення поглибленого опанування навчальною програмою та розвивального ефекту навчання.

При індивідуальному підході слід враховувати:

- клінічний діагноз; структуру дефекту: первинний дефект, вторинні відхилення, наявність ускладнень, стан аналізаторів, фізичний стан, збережені сторони психіки;
- індивідуальні особливості пізнавальних процесів;
- темп діяльності;
- динаміку втомлюваності;
- коло уявлень про навколишнє середовище, рівень знань, зону актуального та найближчого розвитку;
- самооцінку; ставлення дитини до власного дефекту; компенсаторні можливості;
- особливості емоційної сфери;
- характерологічні особливості.

Диференційований підхід – це урахування типологічних особливостей розумово відсталих учнів.

Умови реалізації індивідуального підходу

1. Систематичне і всебічне вивчення учнів педагогом.
2. Урахування психологічних закономірностей розвитку особистості.
3. Володіння педагогічною технікою.
4. Урахування конкретної ситуації впливу.

5. Індивідуальний підхід до оцінювання.
6. Реалізація корекційної спрямованості навчально-виховного процесу.
7. Використання можливостей виховного впливу колективу.
8. Реалізація педагогічних принципів, форм і прийомів індивідуального впливу на учнів.

Зміст та прийоми реалізації індивідуального підходу

1. Врахування різного рівня знань та уявлень про навколишнє середовище, зони актуального та найближчого розвитку:

- а) активізація всіх учнів класу;
- б) індивідуалізація завдань. Залежно від індивідуальних особливостей учня та характеру труднощів, які викликає у нього навчальна діяльність, слід пропонувати завдання у різній формі.

Так, наприклад:

- при несформованості фонематичного сприймання (у молодших класах) замість диктанту можна дати списування тексту;
- при труднощах письма за зразком (у період оволодіння грамотою) запропонувати письмо за контуром чи опорними крапками у зошитах;
- при труднощах запам'ятовування словесної інструкції використати наочну: таблицю, умовні позначення тощо;
- при неможливості зрозуміти хід виконання задачі навести аналогічну, розв'язану раніше або запропонувати виконати її у практичному плані;
- в) визначення відповідного рівня допомоги. Рівні допомоги:
 - стимулююча, яка полягає у тому, щоб заохотити учня, запевнити його у власних можливостях, підтримати, – надається дітям, які не можуть самостійно приступити до роботи через невпевненість у собі, загальмованість;
 - організуюча – допомога у встановленні послідовності виконання завдання, усунення умов за яких учень відволікається від роботи, повторення інструкції, – використовуються для школярів, у яких спостерігається порушення цілеспрямованості;
 - звуження обсягу виконуваного завдання шляхом розчленування завдання на окремі частини – ефективно для дітей зі звуженим обсягом уваги, зниженням її концентрації;
 - пропозиція виконати допоміжне завдання, яке сприяє розв'язанню основного питання, задачі;
 - розчленовування складного завдання на поетапне виконання елементарних – часто використовується для школярів з глибоким ступенем дебільності, з дуже низькою пізнавальною активністю;

- постановка підштовхуючих запитань;
- зміна умов роботи: викликати дошки, міркувати вголос тощо;
- при виконанні розумових дій опора на практичні дії з наочністю;
- додаткові пояснення;
- багаторазове повторення, показ способу виконання завдання або дії;
- попередження про можливі помилки і способи їх усунення тощо.

Головним при наданні індивідуальної допомоги повинна бути активізація вольових зусиль учнів, їхньої самостійності, підтримання інтересу до виконання навчальної роботи.

2. Орієнтація на різний темп роботи та динаміку наростання втоми.

3. Врахування індивідуальних особливостей пізнавальних процесів, зокрема: нестійкої уваги; зниженої здатності до узагальнення, абстрагування, встановлення причиново-наслідкових зв'язків; акалькулі чи дискалькулі; аграфії чи дисграфії; дислексії; недостатності рухових умінь і грубих порушень моторики; грубих порушень зв'язного мовлення; недостатнього розвитку просторових уявлень; грубих порушень пам'яті.

4. Урахування у навчально-виховному процесі індивідуальних особливостей самооцінки, ставлення до власного дефекту та компенсаторних можливостей учнів.

5. Орієнтація на індивідуальні особливості емоційно-вольової сфери учнів.

6. Урахування індивідуальних потреб та інтересів дітей.

Отже, індивідуальний підхід є провідним принципом спеціальної дидактики та засобом корекції недоліків учнів з вадами інтелекту. Його реалізація сприяє досягненню мети допоміжної школи і подальшій інтеграції її випускників у сучасну систему суспільних стосунків.

Зауважимо, що всі дидактичні принципи знаходяться у тісному зв'язку і реалізуються у взаємозалежності. Внаслідок органічної єдності принципів окремі корекційні прийоми їх реалізації повторюються. Саме тісне поєднання дидактичних принципів і призводить до правильності організації і здійснення навчально-виховної і корекційної роботи.

The correctional methods of realization principles of special didactic are shown in the article.

Key words: didactic, principles of education, children with intellectual defects, correction, special school.

Отримано: 18.12.2009

Психологічний аналіз проблеми агресії

У статті представлена спроба багатофакторного аналізу проблеми агресії. Висвітлюються концепції агресії А. Бандури, А. Басса, Л. Берковіца, Р. Берона, Д. Річардсона, А.О. Реана, Б.І. Кочубея, О.В. Новикової, А.М. Прихожан. Розглядаються вікові особливості агресивних проявів.

Ключові слова: психологічний аналіз, концепція, агресія, вікові особливості, агресивна поведінка.

В статті представлена попытка многофакторного анализа проблемы агрессии. Освещаются концепции агрессии А. Бандуры, А. Басса, Л. Берковица, Р. Бэрона, Д. Ричардсона, А.А. Реана, Б.И. Кочубея, О.В. Новиковой, А.Н. Прихожан. Рассматриваются возрастные особенности агрессивных проявлений.

Ключевые слова: психологический анализ, концепция, агрессия, возрастные особенности, агрессивное поведение.

У теперішній час у психології з'явилася стійка тенденція до багатофакторного, синтетичного розуміння людської агресії, в якій враховуються різні аспекти її розгляду. Серед дослідників окреслилась відмова від біологізаторських тлумачень феномена агресії, що зводили її до проявів природженого інстинкту як невід'ємно притаманного людській природі. Більш чітко став простежуватися соціальний контекст багатьох досліджень, який означає прямий вихід на коло актуальних проблем, що хвилюють сьогодні все людство. Цей рівень аналізу включає в себе цілий перелік взаємопов'язаних між собою змінних, на противагу абсолютизації якої-небудь з них окремо.

Поряд із цим, серед різноманітних точок зору на проблему агресії важливе місце продовжують займати теорії біологічної природи агресивної поведінки. Представники цього напрямку (Ф. Верном, Д. Р. Майлс, Г. Карей, Е.Ф. Коккаро, О.Д. Серо-жинський і т.д.) вважають, що агресивна поведінка детермінована біологічними причинами та пов'язана зі становленням біохімічних, гормональних механізмів, що впливають на її формування. Сучасні дослідження виявляють внесок генотипу та середовища у варіативність агресивності у людей, розглядають питання про те, які саме гени впливають на міжіндивідуальні розбіжності у схильності до агресії та які психологічні механізми можуть опосередковувати такий вплив. С. Eleyt, Р. Lichtenstyein,

J. Stevenson, J.C. Chen (1987) та інші (за даними Дубінко, 2000 [1]) вивчали вплив спадкового фактора на схильність до агресії, що спостерігається в рамках різних розладів дитячого та підліткового віку, які пов'язані з антисоціальними та деструктивними проявами. Близнюкові та сімейні дослідження дозволяють зробити висновок, що індивідуальні розбіжності в проявах агресивності істотною мірою (майже на 50%) обумовлені генетичним фактором. Х. Г. Брунер, А. С. Нью, С. Б. Манук (1997) [2], М. В. Алфімова, В. І. Трубніков (2000) [3] та інші вважають, що частина генів, що впливають на розбіжності в даній психологічній характеристиці, є загальними для різних типів агресивної поведінки та деяких рис темпераменту, зокрема емоційності та імпульсивності.

До цього ж напрямку слід віднести й дослідження жорстокості при психічних розладах, агресивності у зв'язку з деякими душевними захворюваннями з прогресуючим психічним дефектом та розпадом особистості (Кернберг О. [4]; Лічко О.Є. [5]; Можгинський Ю.Б. [6]).

Такі вчені, як А. Бандура [7], А. Басс [8], Л. Берковіц [9] та інші, стали розглядати агресивну поведінку як аналог ворожості, яка виникає в реальному житті.

Р. Берон [10] пише про необхідність розуміння людської агресії головним чином як "форми соціальної поведінки". Тому в першу чергу необхідно вивчати соціальні ситуації, які можуть сприяти проявом людської ворожості чи стримувати їх. При цьому не заперечується роль інших факторів: вплив фізіологічних субстратів, змін в гормональному балансі, серйозних емоційних невідповідностей, генетичних аберацій тощо.

Л. Берковіц [9] вважає, що у людей агресія є функцією складної взаємодії між вродженими схильностями та засвоєними реакціями. Існує багато доказів на підтримку твердження Л. Берковіца [9] про те, що у людей вроджені структури поведінки дуже гнучкі та піддіються безкінечним модифікаціям (Е. Аронсон [11], Р. Берон, Д. Річардсон [10] та інші). Тому людські культури "драматичним чином відрізняються одна від одної за параметром агресивності. В середині однієї і тієї ж культури мінливі соціальні умови можуть призвести до змін в агресивній поведінці" [11, с. 262]. Звідси можна зробити висновок про те, що, хоча у людини агресія може мати інстинктивний компонент, її можна модифікувати за допомогою ситуативних факторів.

Л. Берковіц [9] розглядає роль пізнавальних процесів (зокрема думок) у розумінні поведінки інших людей, їх впливу на те, як

людина буде поводитись відносно інших людей. Він вказує, що емоційно насичені думки здатні “активізувати в свідомості людини того чи іншого роду концепцію чи схему інтерпретації певної дії, і ця схема може визначити, як буде тлумачитися релевантна інформація” [9, с. 140]. Численні соціально-психологічні експерименти, присвячені феномену “праймінгу”, показали, що навіть, здавалося б, невинне зіткнення з речами, які мають вороже значення, можуть спонукати виникнення ворожих думок, які потім можуть формувати враження людини про інших людей, а також призводити до відкритої агресії. Дослідження Л. Берковіца [9] показали, що прояви агресії можуть залежати навіть від використання слів, що мають відтінок ворожості: “Яка б термінологія не використовувалася, демонстрація матеріалу з ворожо-агресивним значенням сприяє підсиленню недружелюбності до інших людей та може навіть інтенсифікувати прояв явної агресії” [9, с. 141].

Роботи А. Басса [8] та Л. Берковіца [9] стимулювали лабораторні експерименти з вивчення негативного впливу агресії на міжособистісну взаємодію. Розпочалося вивчення зв’язок особистісних характеристик (соціальної тривожності, самоконтролю тощо) з агресивністю, а також зв’язку агресивності з ворожістю та з різними ситуативними змінними (Х. Хекхаузен [12]). Отже, має сенс згадати поняття авторитарної особистості, яке було введено в 1950 році Т. Адорно [13]. Зокрема він вважав, що існують люди, які використовують “зміщену агресію”, тобто мають так звану “мотиваційну тенденцію”. Адорно дав подібним людям таку характеристику: “вони схильні твердо дотримуватися своїх переконань та поділяти “конвенційні” схильності; вони нетерпимі до проявів слабкості (у себе та у інших); вони схильні до того, щоб карати; вони підозрілі; вони безмежно поважають владу” [11, с. 338]. Оскільки в дитинстві такі особистості відчували велику невпевненість та надзвичайну залежність від батьків, страх перед ними та неусвідомлювану ворожість до них, це створювало передумови для появи у них схильності до гніву, який, внаслідок їхнього страху та невпевненості, набуває форми зміщеної агресії, спрямованої проти безвладних груп, дозволяючи зберегти зовнішню пошану до влади. Цей страх, на думку Т. Адорно, – проекція їхніх власних ворожих проявів. Однак, з точки зору Г. Олпорта [14], наявність авторитарності зовсім не обов’язково є причиною ворожості до етнічних меншин. Наявність зв’язку даного характерологічного синдрому з агресивністю та ворожістю не однозначна та потребує більш детального вивчення.

Сучасні дослідники пов'язують підвищення агресивності, що є важливим мотиватором поведінки, із внутрішніми конфліктами (В.М. Мясіщев, Г. Паренс [15]), а також з неповноцінним розвитком "образу Я" (Бютнер К.). Цікавими є роботи К. Роджерса [16], Р. Берона [10] та інших, які вивчали вплив таких факторів, як расова приналежність, гендерні розбіжності, вікові та індивідуальні відмінності та ін. на прояви міжособистісної і групової агресії.

У роботах Р. Берона [10], Д. Зілманна, Дж. Карсліта, Ч. Мюллера та інших представлена ідея про те, що агресія ніколи не виникає у вакуумі, що її існування багато в чому зумовлене певними аспектами оточуючого середовища. Між тим, деякі дослідники доходять висновку, що наявність стресору, як середовищного, так і міжособистісного, ще не є достатньою підставою для виникнення агресивної поведінки. Зокрема Ч. Мюллер вважає, що велика кількість стресорів середовища викликають стан емоційного збудження, яке може виступати в ролі генералізуючого мотиву подальшої поведінки.

На думку багатьох авторів (Р. Берон, П. Белл [10] та інші), агресивна поведінка може проявлятися, якщо адаптація протікає з великими труднощами. В результаті людина може пропустити або неадекватно проінтерпретувати значення сигналів, які приходять зовні. Деякі дослідники відмічають, що стресотворюючі фактори середовища можуть спонукати прояв емоційної агресії (Р. Берон, С. Ландау [10]). На думку Л. Берковіца, агресивні тенденції продукують не стрес, а викликаний ним негативний афект: "Практично будь-який вид негативного афекту, будь-який тип неприємного почуття є основною спонукальною силою емоційної агресії" [9, с. 82]. Він вважав, що дуже агресивні особистості характеризуються високою чутливістю до образ, які зачіпають їхню самооцінку. Саме загроза образу "Я" людини провокує агресивні реакції.

Р. Берон та Д. Річардсон [10] вказують на роль установки в агресивній поведінці. При цьому установка включає три основні компоненти:

- 1) оціночний, тобто любов чи ненависть до об'єктів;
- 2) компонент віри – людина впевнена, що об'єкти є такими, якими вона їх сприймає;
- 3) поведінковий, тобто готовність діяти певним чином по відношенню до об'єктів [10, с. 216].

Дослідники стверджують, що на актуалізацію агресивної поведінки впливають цінності та зовнішні стандарти людини при

високому рівні самосвідомості. На роль самосвідомості звертали увагу Ф. Зімбардо [17], Р. Роджерс [16], С.П. Данн та інші, які досліджували ефекти деіндивідуалізації та підтвердили, що люди можуть ставати відносно агресивними за умови низького ступеня самосвідомості. В той же час існують роботи, в яких показано, що низький рівень самосвідомості не обов'язково призводить до антисоціальної поведінки (Ш. Дуваль, Ч. Карвер, Р. Уїкланд).

Ще один блок досліджень, пов'язаних також із розглядом індивідуальних детермінант агресії, присвячений вивченню питання про роль гендерних розбіжностей. В огляді досліджень дитячої поведінки, здійсненому Е. Маккобі та К. Жаклін, відмічається, що тенденція до існування міжстатевих відмінностей у проявах агресивності постійно виявлялася в усіх наукових роботах, починаючи з тридцятих років ХХ століття. Ці відмінності існують в усіх соціальних прошарках та спостерігаються в багатьох культурах (Вайтінг, Омарк, Імельман). Дослідники Е.Інглі та В. Стеффен вважали, що відмінності, які спостерігаються у малюків (більш яскраво виражена агресія виявляється у хлопчиків), стають у дорослих менш вираженими. Кроскультурне дослідження прихованої жіночої агресивності (К. Osterman, К. Lagerspetz, S. Landau), проведене серед дівчат-підлітків трьох вікових груп (8, 11, 15 років), показало, що прихована агресивність була найбільш вираженим стилем прояву агресії в усіх країнах, притаманним усім етнічним та віковим групам. Вербальна агресія використовувалася дівчатами-підлітками меншою мірою, а фізична агресія виявилася на останньому місці серед способів прояву агресії. Отримані дані певною мірою відповідають тим висновкам, яких дійшли Е. Іглі та В. Стеффен [18]: жінки менш схильні схвалювати застосування агресії для вирішення проблем, більш чутливо реагують на можливі наслідки своєї агресивної поведінки як для себе, так і відносно інших, швидше, ніж чоловіки, уявляють негативні результати своїх вчинків, і можна припустити, що вони будуть поводитися більш стримано.

Дослідження, які проводяться в рамках даного напрямку, показують: що незважаючи на те, що чоловіки в середньому дещо більш агресивні, ніж жінки, в цілому ці розбіжності виявляються менш значимими, ніж ті, що були отримані при вивченні інших типів поведінки (готовність до надання допомоги, невербальні прояви поведінки тощо). Р. Рохнер вважає, що визначальна роль у більшому поширенні агресивності чоловіків належить традиційній практиці соціалізації, яка виховує специфічну схильність до тих чи інших стереотипів поведінки. Р. Рохнер дійшов

висновку, що конкретна культура часто більшою мірою визначає агресію, ніж стать індивіда.

Внесок цих досліджень визначається у першу чергу тим, що була поставлена задача вивчення соціально-культурних компонентів агресії.

На думку багатьох авторів, агресивні дії можуть виступати як засіб досягнення значимої цілі; як спосіб психологічної розрядки, заміщення блокованої потреби та переключення діяльності; як самоціль, що задовольняє потребу в самореалізації та самоствердженні. В останньому випадку, на думку Єніколопова С.Н. [19], агресивність безпосередньо пов'язана з “Я-концепцією” особистості. Тому деякі психологи визначають агресивність як “особистісну характеристику, набуту та зафіксовану в процесі розвитку особистості на основі соціального навчіння та таку, що полягає в агресивних реакціях на подразники різного роду” [20, с. 263].

Видається цікавим підхід Б.І. Кочубея, О.В. Новикової [21], А.М. Прихожан [22], які розглядають проблему агресії та агресивності в рамках вивчення форм прояву та суб'єктивних переживань стану тривоги. Агресія описується як “маска” тривожності, під якою розуміють “такі форми поведінки, які, маючи вигляд яскраво виражених проявів особистісних властивостей, породжених тривожністю, дозволяють людині разом з тим переживати її в пом'якшеному вигляді та не проявляти назовні” [22, с. 156-157]. Інші автори (В.Д. Тополянський, М.В. Струковська) відмічають, що досить поширеною “маскою” тривожної депресії в юнацькому та похилому віці є відкрита ворожість до оточуючих. У свою чергу, А.М. Прихожан [22], виділяючи агресивно-тривожний тип, вказує, що найбільш часто він зустрічається в дошкільному та підлітковому віці і при відкритих, і при прихованих формах тривожності, причому як в вигляді прямого вираження агресивних форм поведінки, так і тільки за тестовими показниками, коли безпосередньо в поведінці відкриті форми агресії не спостерігаються. Описуючи даний тип, А.М. Прихожан відмічає, що його специфікою є “яскраво виражене почуття небезпеки, своєрідна суміш агресії та тривоги” [22, с. 157]. На основі отриманих експериментальних даних А.М. Прихожан доходить висновку, що виділені способи компенсації тривожності (залежність, апатія, надмірна мрійливість, агресивність) “є свого роду зародкові, загальмовані чи деформовані варіанти ефективних шляхів подолання труднощів” [22, с. 159].

Соціоонтогенетична детермінація агресивності підтверджується численними результатами досліджень процесу соціалізації

та онтогенетичного розвитку особистості (С.А. Белічева, С.В. Кудрявцев, А.О. Реан, В.О. Семенов). Під соціалізацією агресії А.О. Реан [23] розуміє процес і результат засвоєння навичок агресивної поведінки та розвитку агресивної готовності особистості в процесі набуття індивідом соціального досвіду. А.О. Реан та Я.Л. Коломінський [23] розрізняють два типи соціалізації агресії: ординарний та парадоксальний. На їхню думку, ординарна соціалізація агресії – це “безпосереднє засвоєння навичок агресивної поведінки та розвитку агресивної готовності особистості в результаті прямого, діяльного досвіду, або як наслідок спостереження агресії” [23, с. 38]. В умовах парадоксальної соціалізації агресії відповідні зміни особистості відбуваються внаслідок значного досвіду пригнічення можливостей самореалізації, яка здійснюється поза агресивним контекстом, без прояву фізичної чи вербальної агресії або ворожості.

Структурний аналіз агресії проведений Т.Н. Курбатовою [24]. Спираючись на підхід Б.Г. Ананьєва до розуміння рівнів психологічної організації людини від індивідуального до особистісного, вона виділила індивідний, суб’єктивно-діяльнісний та особистісний рівні агресії. *Індивідний рівень агресії* при цьому пов’язується нею з природною основою людини та полягає в захисті себе, нащадків, майна. *Суб’єктивно-діяльнісний рівень* проявляється в звичному стилі поведінки та пов’язаний з прагненням досягти успіху, мети та відповідною реакцією на загрозу. *Особистісний рівень* пов’язаний з мотиваційною сферою, самосвідомістю та проявляється в наданні переваги насильницьким методам для реалізації своїх цілей. Однак розвиток цього підходу до розуміння агресії також пов’язаний зі своїми специфічними труднощами. Виділення рівнів агресії відповідно до рівнів розвитку людини не вирішує проблеми наявності суперечностей в оцінці агресії. Труднощі диференціації суб’єктивно-діялісного та особистісного параметрів проявляються, на думку А.О. Реана [23], в нечітких відмінностях суб’єктивних та особистісних параметрів агресії: прагнення досягти успіху (суб’єктивний рівень) – особливості мотиваційної сфери (особистісний рівень) – стиль та звичні патерни поведінки (суб’єктивний рівень) – надання переваги насильницьким методам досягнення цілей (особистісний рівень). “Агресія ж як поведінковий акт і агресивність як властивість є характеристиками цілісної людини або людини як цілісної системи” [23, с. 14]. А.О. Реан пропонує інший критерій структурування агресії – виділення її рівневої структури, де, як він вказує, “підґрунтям розрізнення є кількісний критерій сили

агресивних дій та міри агресивності особистості” [23, с. 39]. Отже, основним показником агресії стає психометрична логіка виділення норми та відхилень від неї в бік занижених чи завищених показників. На думку А.О. Реана, цей підхід є зручним, оскільки він легко “перекладається” на мову практичної психології. Але і тут психологів очікують труднощі, які полягають у необхідності пошуку відповіді на питання: що саме слід вважати нормою. А.О. Реан [23] вважає, що у вирішенні проблеми оцінки агресії, описі її рівневої структури, а отже, і визначенні “норми”, необхідний функціональний підхід.

Обговорюючи проблему агресії, багато психологів вказують на необхідність розведення мотиву та поведінки, а також врахування в поведінці трьох основних джерел: 1) структури характеру; 2) впливу культури; 3) поточної ситуації. На розгляд агресивних проявів з цього боку спрямовані деякі роботи психологів, що займаються вивченням вікових проявів агресії. Н.Д. Дубінко вважає, що “агресивна поведінка молодших школярів може бути наслідком слабкого розвитку соціально-когнітивних навичок” [1, с. 54]. Л.М. Семенюк [25], вивчаючи агресивні прояви у підлітковому віці, вказує на причини, які можуть вплинути на розвиток агресивності: особливості темпераменту (збудливість і сила емоцій), необхідність захистити себе чи задовольнити свої потреби, самоствердитися в очах оточуючих тощо. При цьому звертається увага на те, що дані прояви агресії (бійка, словесні погрози і т.д.) є стійкою лінією поведінки, що відображає норми, прийняті в певних соціальних групах. Дослідниця вважає підліткову агресивність формою “протесту проти нерозуміння дорослих, через незадоволення своїм положенням у суспільстві” [25, с. 23]. Для І.С. Кона [26] прояв агресії у підлітковому віці є наслідком зниженої самоповаги в результаті пережитих життєвих невдач та несправедливостей. На думку І.С. Кона, найбільш агресивними підлітки стають в групах, де “роль кожного окремо ніби стирається, особиста моральна відповідальність усувається” [26, с. 241].

А.К. Осницький бачить в агресії захисну реакцію дитини в конфліктній ситуації, прагнення ствердитися будь-якою ціною, оскільки “власні агресивні прояви або постійне очікування подібного від оточуючих обмежують активність дитини, підсилюють його тривожність, формують занижену або компенсовану самооцінку” [27, с. 66]. Дослідження показали, що використання агресивних дій для самоствердження та самореалізації зустрічається і в ранньому дитинстві, і у підлітків, і у дорослих. Багато

психологів вбачає причину такої поведінки в недостатності або низькій культурі засобів, які використовуються у власній діяльності і у взаємодії з іншими людьми. Отже, хоча автори вважають, що агресивна поведінка може бути обумовлена конкретною ситуацією, але те, в яких формах і як буде проявлятися агресія, багато в чому залежить від культури суспільства і самої людини.

Висновки. Аналіз виділених в рамках даної роботи психологічних теорій агресії показує, що:

1. Проблема агресії та агресивної поведінки досить складна: в ній беруть участь і соціальні, і психологічні, і середовищні фактори та особистість людини, зокрема її спосіб сприймання оточуючих людей, ситуацій, власних проблем, особливості мотиваційних підходів, система життєвих цінностей, життєвий досвід, способи подолання труднощів та багато іншого.

2. Дослідження агресії призвели до нерівномірного розширення трактування агресії, застосуванню цього поняття до всіх типів поведінки, які виходять за рамки “норми”, що створює певні труднощі у її вивченні.

3. Визнаючи, що особливості прояву агресії у людини є наслідком специфічних для неї умов життя, того соціального середовища, яке вона створює для себе в процесі свого історичного розвитку, психологи не завжди приходять до виявлення тих соціальних причин, які цю агресію викликають. Продовжує залишатися невирішеним питання про створення умов, за яких передумови для виникнення агресії були б зведені до мінімуму.

4. Сутність агресії може бути зрозуміла тільки на основі системного, комплексного підходу до вивчення даної проблеми за рахунок відмови від звичних способів пояснення складного феномена агресії лише однією причиною.

5. Психологічним баченням агресії повинна володіти кожна людина як заради себе, так і заради побудови взаємодії з іншими. Механізми формування такого бачення обумовлені тим, яке значення надає людина агресії. Уявлення про агресію та її сприймання, можливо, пов'язане з її значенням для самої людини, її “Я”, а також з тим, чи близькі агресивні прояви людині та як вони впливають на неї.

6. У рамках кожного менталітету існують різні тлумачення понять агресії та агресивних проявів, що пояснюється різним історичним досвідом, різними традиціями, способами поведінки в певних значимих ситуаціях. Ці знання про агресію мають не абстрактний характер, а є системою смислів, значимих для даної

групи. Тому дуже актуальною на сьогоднішній день є проблема вивчення ментальності, що пов'язана з особливостями побудови "образу світу" у людини, зокрема, особливостей сприймання та розуміння агресивної людини.

Список використаних джерел

1. Дубинко Н.А. Влияние когнитивных процессов на проявление агрессивности в детском возрасте // Вопросы психологии. – 2000. – №1.
2. Brunner H.G. et al. Abnormal behavior associated with a point mutation in the structural gene for monoamine oxidase A // Sci. 1993. V. 262.
3. Алфимова М.В., Трубников В.И. Генные основы темперамента и личности // Вопросы психологии. – 2000. – №2.
4. Кернберг О. Тяжелые личностные расстройства. – М.: Класс, 2000.
5. Личко А. Е. Подростковая психиатрия. – М.: Медицина, 1985. – 416 с.
6. Можгинский Ю.Б. Агрессия подростков: эмоциональный и кризисный механизм. – СПб, 1999.
7. Bandura A. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies / Bandura A. // Self-efficacy in Changing Societies / Ed. by Albert Bandura. – Cambridge University Press, 2002.
8. Басс А. Психология агрессии // Вопросы психологии. – 1967. – №3.
9. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль / Л. Берковиц. – СПб: Прайм-Еврознак; Нева; М.: Олма-Пресс, 2002. – 510 с.
10. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. – СПб: Питер, 2001. – 352 с.
11. Аронсон Э. Общественное животное. М: Аспект-Пресс, 1998.
12. Хекхаузен Х. Агрессия // Мотивация и деятельность. – М., 1986. – Т. 1.
13. Адорно Т. Исследование авторитарной личности. – М.: Серебряные нити, 2001. – 416 с.
14. Олпорт Г. Становление личности. Избранные труды. – М.: Смысл, 2002.
15. Мясищев В.Н. Понятие личности в аспектах нормы и патологии // Психология отношений. – Москва – Воронеж, 1995.

16. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р.Роджерс: [Пер. с англ.] / Общ. ред. и предисл. Исениной Е.И. – М.: Издательская группа “Прогресс”, Универс, 1994. – 480 с.
17. Зимбардо Ф., Ляйппе М. Социальное влияние. – СПб.: Питер, 2000.
18. Eagly A.H., Steffen V.J. (1986): Gender and aggressive behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin*.
19. Ениколопов С.Н. Терроризм и агрессивное поведение // Национальный психологический журнал. – 2006, ноябрь.
20. Овчарова Р. В. Технологии практического психолога образования. – М.: ТЦ “Сфера”, 2000.
21. Кочубей Б. И., Новикова Е. В. Эмоциональная устойчивость школьника. – М.: Сфера, 1998. – 96 с.
22. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М.: МОДЭК, 2000.
23. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер, 2000.
24. Курбатова Т. Н. Структурный анализ агрессии // Б.Г. Ананьев и ленинградская школа в развитии современной психологии. – СПб, 1995. – С. 27–28.
25. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. – М., 1996.
26. Кон И. С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1989.
27. Осницкий А.К. Психологический анализ агрессивных проявлений учащихся // Вопросы психологии. – 1994. – №3.

An attempt of multifactoral analysis of the aggression problem is presented in this paper. The aggression theories of A. Bandura, A. Bass, L. Berkowitz, R. Baron, D. Richardson, A.A. Rean, B.I. Kochubei, O.V. Novikova, A.N. Prikhozhan are analyzed. Age peculiarities of aggressive behavior are described.

Key words: psychological analysis of the concept, aggression, age particularly aggressive behavior.

Отримано: 18.12.2009

Прояви мисленнєвих стилів в інтуїтивному компоненті творчого МАТЕМАТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

У статті описуються індивідуально-особистісні аспекти творчого математичного мислення. Обґрунтовано доцільність проведення аналізу таких аспектів за допомогою індивідуальних мисленнєвих стилів як інтегрального утворення, що поєднує в собі ознаки індивідуальності та середовища. На основі авторської методики виділено три мисленнєвих стилі творчого математичного мислення: диференціальний, інтегральний, диференціально-інтегральний.

Вважаючи творче математичне мислення таким, що містить логічний, просторовий, числовий, символічний та інтуїтивний компоненти, які, взаємодіючи, утворюють математичний продукт, автор у своїй статті аналізує прояви мисленнєвих стилів у інтуїтивному компоненті. Саме цей компонент виступає і в ролі стилетвірної ознаки, і в ролі відображувача ознак того чи іншого стилю.

Ключові слова: творче математичне мислення, інтуїтивний компонент математичного мислення, стилі мислення.

В статье описываются индивидуально-личностные аспекты творческого математического мышления. Обоснована целесообразность проведения анализа этих аспектов с помощью индивидуальных мыслительных стилей как интегрального образования, которое объединяет в себе признаки индивидуальности и среды. На основании авторской методики выделены три мыслительных стиля творческого математического мышления: дифференциальный, интегральный, дифференциально-интегральный.

Считая творческое математическое мышление таким, которое состоит из логического, пространственного, числового, символического и интуитивного компонентов, которые, взаимодействуя, образуют математический продукт, автор в своей статье анализирует проявления мыслительных стилей в интуитивном компоненте. Именно этот компонент выступает в качестве и стилиобразующего признака, и отражателя определяющих стиль.

Ключевые слова: творческое математическое мышление, интуитивный компонент математического мышления, стили мышления.

Актуальність і постановка проблеми. Мисленнєва діяльність завжди особистісно й індивідуально своєрідна. Цей аспект пошукової діяльності завжди привертав увагу психологів. Проблема з'ясування сутності психологічних аспектів індивідуально-особистісних відмінностей процесу мислення залишається актуальною на сьогодні. Останнім часом науковці звернули свою увагу на з'ясування індивідуального стилю діяльності як інтегрального поняття, що дає інформацію про індивідуально-особистісну своєрідність діяльності. Адже загально визнаним є положення про обумовленість стилевих закономірностей властивостями людської індивідуальності. З іншого боку, творче математичне мислення, будучи складним утворенням, містить ряд складових компонентів. Інтуїтивний один із них.

Мета даної статті виявити і вивчити мисленнєві стилі у творчому математичному процесі взагалі та проаналізувати сутності стилевих відмінностей у функціонуванні інтуїтивного компоненту цього мислення.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Стиль займає рубіжне положення між індивідуальністю й середовищем, бо він є одночасно і винаходом людини, і засобом будь-якої діяльності чи активності, що спрямована на перетворення середовища (стиль малювання, стиль письма, стиль пізнання тощо). Це створює підґрунтя для дослідження стилю людини або через вивчення її індивідуальності, або через вивчення особливостей тієї діяльності, у процесі якої даний стиль виник.

М.О. Холодная зауважує: "... різні піддослідні по-різному ментально "бачать" одну і ту ж ситуацію і, відповідно, по-різному на неї реагують (оцінюють, приймають рішення, виказують судження і т.п.). Саме ці фактори і стали фундаментом ідеології стильового підходу" [13, с. 53]. З іншого боку О.В. Лібін наголошує: "... стиль – це феномен, що має подвійну природу і виникає на перетині індивідуальності із середовищем. Це означає, що внутрішні джерела детермінації не пояснюють повністю стилеві своєрідності, але і зовнішні умови, що виступають у вигляді стимулів, семантично різноманітних фрагментів, що володіють різною валентністю ситуацій, не можуть диктувати форму взаємодії" [9, с. 281].

В.С. Мерлін, досліджуючи природу стилю як особистісного утворення, вивів важливі закономірності, що власне сприяють формуванню індивідуального стилю в будь-якій діяльності [5]. Це, по-перше, існування зони невизначеності як умови формування стилю: людина, усвідомлюючи багатоваріантність методів

виконання діяльності, обмежується одним, конкретним, який відповідає її стилю. При цьому зона невизначеності суб'єктивно обумовлена: різні люди бачать різну кількість варіантів. Тобто внутрішня й зовнішня свобода діяльності є умовою породження та функціонування стилів.

По-друге, стиль формується лише при наявності позитивного відношення до діяльності, особистої участі в ній. При цьому, варто наголосити, що індивідуальний стиль не завжди є “найкращим” (оптимальнішим, раціональнішим, результативнішим тощо). Тобто стиль забезпечує емоційний фон пошукового процесу. Водночас, стиль може сприяти як адаптації людини до діяльності, так і адаптації діяльності до людини, а також і до того і до другого одночасно [9], а тому може виражати сутність мотиваційного аспекту діяльності та його процесу цілеутворення.

Зауважимо, що під поняттям стилю математичного мислення ми будемо розуміти цілісну систему взаємопов'язаних дій, за допомагаю яких досягається результат. Ця система знаходиться у залежності від об'єктивних вимог математичної діяльності і від властивостей особистості та включає в себе індивідуально-своєрідне застосування операцій, методів дій, проміжних цілей тощо. При цьому А.Ф. Кудряшов вважає, що стиль математичного мислення пов'язаний з перевагами математика в системі модальних антологій [4]. В.Я. Пермінов звертає увагу науковців на існуючі в структурі знань математика дві принципово відмінні одна від одної системи уявлень – емпіричної й категоріальної. Згідно з його точкою зору саме зміст поєднання емпіричної й категоріальної систем у мисленні математиків і є тією основою, що дає право диференціювати їх мислення щодо стилів [8]. Вважаючи стиль математичного мислення поєднанням змісту й форми творчої математичної діяльності, В.Є. Войцехович виділяє три фактори, що, на його думку, лежать в основі класифікації математичного мислення вчених на стилі: особа вченого; специфічні властивості математичного знання; соціокультурний контекст даного часу [2]. Л.Б. Султанова стверджує, що неявні знання та інтуїція визначають стиль математичного мислення. [12].

Отже, математичний стиль – це така сукупність індивідуально-особистісних ознак, що відрізняє діяльність в галузі математики однієї людини від такої ж діяльності іншої, не стосуючись технологічних особливостей цієї діяльності, тобто – це прояв багатоплановості конкретного виду діяльності і її результатів. Стиль – це мисленнєвий почерк, індивідуальна особливість людини.

Більшість математиків стоять на позиції, що без участі інтуїції неможливе жодне математичне відкриття; розв'язання будь-якої задачі, що виходить за рамки тавтології, обов'язково містить у собі інтуїтивний елемент. Зокрема, А. Пуанкаре, у свій час наполягав, що живе математичне міркування, яке веде людину від істин до нових істин, не може бути лише однією мертвою логічною схемою. За живильний дух, який рухає математичний пошук, він вважає певну математичну інтуїцію, що є логічно не визначеною [10]. М. Клайн стоїть на позиції, що в математиці інтуїція відіграє головну роль, однак вона сама по собі може призвести до надто загальних тверджень. А ті обмеження, що необхідні в цьому випадку, встановлює логіка. Інтуїція відкидає будь-яку обережність – логіка вчить стриманості [3]. При розв'язанні творчих задач, інтуїція дає змогу зрозуміти певний аспект умови, висунути гіпотезу про шляхи розв'язання задачі [11]. Її присутність завжди психологічно відчутна, оскільки твердження передуює власне доведенню. Математик на основі результатів роботи інтуїції спочатку формує висновок, а потім уже обґрунтовує його на мові математичної теорії за допомогою правил математичної логіки.

Результати експериментального дослідження. Мисленнєву діяльність часто досліджують за допомогою процесу розв'язання задач. Але задача завжди викликає певне ставлення до себе, має для людини особистісний смисл, який включає певну її соціальну та індивідуальну значущість, тому процес її розв'язання може бути індикатором прояву мисленнєвого стилю людини.

Аналізуючи пошуковий процес при розв'язуванні творчих математичних задач студентів технічного вузу, ми зробили спробу виділити стилі в їх математичному мисленні. За критерій поділу ми брали місце й роль неусвідомлених мисленнєвих актів та характер перебігу усвідомлених логічних кроків у пошуковому процесі. Для проведення класифікації мисленнєвих дій студентів, спрямованих на розв'язання творчих математичних завдань, ми аналізували їх пошуковий процес при розв'язанні ними трьох спеціально підібраних задач [6]. Це багатосмислові задачі, що містять приховану проблемність та кілька варіантів розв'язків. Кожен із таких варіантів ґрунтується на різних узагальнених схемах, що відображають певний смисл задачі. Процес розв'язання цих задач передбачає виникнення догадок. Догадки сприяють швидшому розв'язанню задач і є свідченням виникнення неусвідомлених мисленнєвих знахідок та їх функціонування при розв'язанні творчих математичних задач. Але ці задачі можна розв'язати, не опираючись на них.

Проаналізувавши пошуковий процес студентів, ми виділили три, на нашу думку, різних за характером перебігу шляхи подолання кожної математичної проблеми, тобто виділили три різні стилі творчого математичного мислення. Ми дали їм відповідно назви: диференціальний, інтегральний і диференціально-інтегральний.

При *диференціальному стилі* математичного мислення задача спочатку сприймалась студентами як набір розрізнених математичних об'єктів, які потрібно ретельно дослідити для з'ясування існуючих зв'язків і побудови моделі проблемної ситуації. Основна ціль мисленнєвого процесу диференціального стилю при розв'язанні задачі – глибокий аналіз змісту для зведення нової задачі в цілому або її частини до відомої задачі, але поки що не виявленої суб'єктом. З цієї метою і під цим кутом зору детально вивчається умова задачі, продукуються й перевіряються численні гіпотези. В результаті цього структурні елементи набувають різних операційних смислів, що схиляє суб'єкта до різноманітних математичних дій. Часто вони розпочинаються навмання і сприяють більшою мірою вивченню задачної ситуації, ніж пошуку розв'язку. Ідея розв'язання як така спочатку не окреслюється і являє собою аморфне утворення з усеможливими варіантами. Первинне уявлення про розв'язок при диференціальному стилі математичного мислення виникає як усвідомлений результат інтелектуальної діяльності дещо пізніше. В подальшому численні маніпулювання структурними об'єктами, вивчення їх різноманітних зв'язків призводять до виникнення задачі-еталону. Логічні кроки інкрустуються догадками, що, у свою чергу, прискорює пошук, але уявлення про розв'язок формується з первинного поняття усвідомлено й планомірно.

Принципово інше сприйняття задачі у студентів із *інтегральним* мисленням. Для них задача – це цілісна система математичних об'єктів із своїми функціонуючими певними властивостями. Із набору всеможливих властивостей складових математичні елементи входять в задачу лише з деякими з них, тобто структурні елементи відразу породжують конкретний операційний смисл, що визначає напрям пошуку і забезпечує виникнення догадки. Подальша пошукова діяльність інтегрального стилю математичного мислення скеровується догадкою, яка виникає на початкових етапах, без видимих, планомірно проведених мисленнєвих дій. Вона об'єднує частину структурних елементів задачі і математичних знань, пов'язаних з цими елементами, створюючи модель проблемної ситуації. Зміст такої

догадки часто полягає у реконструюванні складових компонентів, у відмові від традиційного бачення задачі. В подальшому ставиться ціль дослідити (підтвердити або спростувати), що виникла догадку, а це досягається за допомогою використання відомих логічних прийомів в межах діючої моделі. Тому гіпотези, що виникають у подальшому пошуковому процесі, спрямовані на досягнення сформованої цілі і стосуються методів логічного обґрунтування догадки. Тобто при інтегральному математичному стилі мислення первинне поняття про розв'язок виникає неусвідомлено, але формується в розв'язок за допомогою планомірних усвідомлених мисленнєвих кроків.

Сприйняття задачі студентами з *диференціально-інтегральним* стилем неоднозначне. Може статися, що спершу для них задача – це набір різноманітних математичних об'єктів як для студентів із диференціальним стилем математичного мислення, або цілісна система, як для студентів із інтегральним мисленням, але через певний проміжок часу, вони змінюють це первинне бачення задачі на інше. Така зміна часто відбувається неодноразово. Математичне мислення, яке ми віднесли до диференціально-інтегрального стилю, одночасно опирається і на стандартні логічні кроки, і на новаторські прийоми. Відповідно до цього пошуковий процес може розпочинатися і з догадки, і з традиційних логічних кроків, що має свою передісторію. Вивчаючи складові математичної задачі, такі студенти активують різні структурні елементи по-різному: одні пов'язуються з конкретним операційним смислом, інші – з кількома. При цьому в процесі розробки одного напрямку розв'язання може раптово виникати інший, що деколи є навіть досить віддаленим від першого. Зміна проводиться легко, без відчутної прив'язаності до розпочатих алгоритмічних дій чи до дій на основі виниклої догадки. Таким чином, при диференціально-інтегральному стилі математичного мислення первинне поняття про розв'язок може виникати як неусвідомлений мисленнєвий продукт, так і як результат усвідомлених мисленнєвих дій. Але воно не є ознакою функціонування чіткої моделі проблемної ситуації, описаної задачею. Такої моделі, як правило, в даний момент розв'язання не існує, натомість діє кілька варіантів, що потенційно можуть стати основою для її створення.

Виявивши індивідуальний стиль математичного мислення кожного учасника експерименту, ми продовжили вивчення творчого математичного мислення через з'ясування сутності стилевих відмінностей у функціонуванні інтуїтивного компоненту цього мислення [6]. Для цього ми запропонували учасникам

розв'язати серію задач на дослідження. Це задачі з вимогою “дослідіть”, “порівняйте”, “з'ясуйте” тощо. Можна сказати, що це задачі без явно вираженого завдання, без завдання, що лежить “на поверхні”. Є суб'єктивне (якщо є) відчуття, що щось потрібно виконати, а з'ясування того, що і як потрібно виконати, входить до процесу розв'язання таких задач. Для таких задач у математиці не існує алгоритму розв'язання. На нашу думку – це найбільш творчі математичні задачі. До них належать, наприклад, задачі на з'ясування математичних софізмів.

При розв'язанні задач на дослідження проявляються дії інтуїтивного компонента творчого математичного мислення. А оскільки значущість неусвідомлених мисленневих актів була одним із критеріїв поділу творчого математичного мислення за стилями, зробимо ще раз акцент на їх функціонуванні. Зауважимо, що уже з перших пошукових кроків, з'ясовуючи зміст вимоги “дослідити” (“з'ясувати”, “чи правильно?”, “чи існує?”, “чи залежить?”, “чи може бути?”), студент підключає своє інтуїтивне розуміння цієї вимоги – інтуїтивно переформулює її на “свою” мову. Такі задачі передбачають в процесі їх розв'язання інтуїтивне “передчуття” математичного результату, перш ніж будуть спрямовані математичні дії на його з'ясування [1]. А це пов'язано з неусвідомленим виділенням певної групи властивостей конкретних математичних об'єктів, про які йдеться в задачі, неусвідомленим поєднанням їх в нові структурні елементи, з метою утворення потрібних для розв'язання властивостей, наслідків тощо.

Зіткнувшись із нетрадиційною формою подання математичної задачі, студенти з *диференціальним* стилем математичного мислення залишаються вірними собі. Вони намагаються, в першу чергу, детально з'ясувати умову задачі. Актуалізують всі структурні елементи з подальшим їх детальним обстеженням. Децю пізніше такі суб'єкти включають їх у ту математичну ситуацію, яка описана задачею і потребує свого дослідження. Тобто початкові пошукові дії спрямовуються ними на обстеження математичної ситуації, описаної задачею, на основі розуміння-порівняння.

Не поспішаючи переводити задачу на “свою” мову, вони з'ясовують ті математичні факти, що існують а priori і стосуються умови задачі. Лише після того, коли такий студент відчуває, що може вільно пересуватись в задачному просторі, він продукує гіпотези, які стосуються, в першу чергу, змісту вимоги задачі. Походження таких гіпотез іноді не усвідомлюється, мисленнєві дії, спрямовані на їх продукування, не завжди фіксуються. Як правило, ці гіпотези пов'язані з існуючими в досвіді суб'єкта

еталонами. Наслідком такої гіпотези стає переформулювання задачі. Результатом переформулювання є мисленнєве створення цілісної системи, якою стає тепер задача: вичленена умова і сформульоване завдання [7]. Для студентів із диференціальним стилем мислення – це завдання за змістом означає знайти невідому величину або довести, або побудувати. Отже, спочатку не існує чіткого розуміння змісту процесу дослідження, але з поглибленням розуміння умови задачі формується точніше уявлення про нього. На шляху конкретизації умови й вимоги виникає догадка, яка включає в себе й ознаки змісту завдання “дослідити”, і ознаки процесу дослідження. Так формується “своє” бачення задачі, яке акцентує увагу на частині складових елементів задачі.

Починаючи з цього моменту, пошукові дії таких студентів спрямовані на розв’язання цієї, по-новому сформульованої, задачі. Тобто, пройшовши етап розуміння і досягнувши певного рівня розуміння як об’єднання, вони розпочинають розуміння-прогнозування. Саме тепер виділяються елементи-орієнтири, що відповідають тому змісту переформульованої задачі, який склався на даний момент. Студенти з диференціальним стилем математичного мислення, формуючи первинне поняття розв’язку задачі на дослідження, включають у нього суб’єктивний і ситуативний (той, що залежить від задачі) зміст вимоги “дослідити”. Виникають орієнтири, що породжують численні гіпотези розв’язку й догадки стосовно шляху розв’язання, а процес формування гіпотези розв’язку йде по одному із трьох описаних вище сценаріїв.

Пошуковий процес у випадку розв’язання математичних задач при *інтегральному* стилі математичного мислення базується на догадці, яка стосується змісту вимоги дослідити. Тобто студенти з інтегральним стилем математичного мислення відразу, без додаткових усвідомлених мисленнєвих актів, сприймають таку вимогу по-своєму і їх подальші мисленнєві дії спрямовуються суб’єктивним визначенням її змісту. В цьому випадку, як і в попередньому, зміст вимоги “дослідити” також входить у первинне поняття розв’язку, але проникає в нього миттєво, на основі догадки. Вивчаючи умову задачі, студенти більш детально вивчають умову, ніж в іншому випадку. Але таке вивчення весь час контролюється тим змістом дослідження, яке вони складають у вимогу “дослідити” на певному етапі розв’язання. Сутність подальших пошукових дій студентів з інтегральним стилем математичного мислення ідентична тим діям, що характерні для задач на обчислення чи на доведення, чи на побудову, де вимога чітко сформульована: обчислити, довести, побудувати [6].

Для студентів з інтегральним стилем математичного мислення перевірка розв'язку задачі на дослідження – це продовження дослідження, але тепер досліджують те, що вважають знайденим розв'язком. Вони перевіряють його відповідність “своєму” варіантові переформулювання вихідного тексту умови задачі. Найбільше уваги концентрується навколо змісту догадки, яка призвела їх до знайденого результату. Тобто саме ця ланка пошукового процесу стає тепер вихідним пунктом перевіряльних дій. Студенти досліджують її в інших умовах, які є (або подібних, або протилежних до вихідних умов задачі). При цьому в першому випадку вони намагаються отримати подібний результат, а в другому – протилежний.

Усестороння інтерпретації догадки, а за нею і змісту розв'язку, сприяє суб'єктивному переконанню в тому, що розв'язок задачі, яку суб'єкт сформулював для себе, віднайдено правильно. У випадку, коли перевірка виявляє хибність знайденого результату, це може призвести навіть до зміни “свого” бачення змісту задачі, але спеціальні апробаційні дії, спрямовані на з'ясування відповідності знайденого результату початковій вимозі, майже не проводяться.

Студенти з *диференціально-інтегральним* стилем математичного мислення розпочинають пошукові дії у цьому випадку також на фоні неповного розуміння умови задачі і ще більшою мірою на фоні нерозуміння її вимоги. Формування гіпотези розв'язку розпочинається під впливом певного трактування вимоги, однак пошукові дії можуть змінити свій напрям під впливом зміненого трактування вимоги.

Перехід від розробки однієї гіпотези розв'язку до другої, при розв'язанні задач на дослідження, відбувається на основі переформулювання змісту вимоги задачі. Догадки, що супроводжують пошуковий процес, значною мірою стосуються змісту такої вимоги. Причому, у процесі розробки однієї ідеї може виникнути догадка, після якої, розпочатий шлях розв'язання припиняється, а мисленнєві зусилля будуть спрямовані на розробку іншої гіпотези, яка слідуватиме за новою догадкою. В пошуковому процесі можливе неодноразове переключення з розробки однієї ідеї на іншу. Основою цього є інше за змістом розуміння задачі, що має своє вираження в іншому змісті переформульованої задачі “для себе”. Навіть завершуючи пошукову діяльність, суб'єкт, в цьому випадку, часто вагається щоб оголосити розв'язок, тобто реалізація якого “свого” варіанта відповідає вихідній вимозі задачі. Тому, як правило, перевіряється кілька виявлених варіантів і часто подається кілька відповідей, що свідчить про існування й функціонування кількох первинних понять про розв'язок.

Висновки. Неусвідомлені мисленнєві акти присутні в пошуковій діяльності кожного стилю творчого математичного мислення, мають свою значущість на різних етапах розв’язання. При цьому, для диференціального стилю інтуїтивні знахідки виникають на фоні логічних дій, спрямованих на вивчення умови, апробацію структурних елементів і мають вирішальне значення при переформулюванні умови задачі. При інтегральному стилі, на основі догадки умова задачі набуває цілісного вигляду навіть без детального попереднього обстеження структурних елементів, на основі догадки продукуються гіпотези щодо розв’язку. Неусвідомлені мисленнєві акти у студентів із диференціально-інтегральним стилем математичного мислення виникають у процесі не зовсім планомірних пошукових дій. Стосуючись як умови, так і вимоги задачі, вони різко змінюють напрям пошуку, сприяють більш-менш цілісній уяві про сутність задачі (точніше кільком уявам відразу), прискорюють пошукові дії.

Список використаних джерел

1. Бурбаки Н. Архитектура математики. – М.: Знание, 1972. – 32 с.
2. Войцехович В.Э. Господствующие стили математического мышления / Стили в математике: социокультурная философия математики. – СПб.: РХГИ, 1999. – С. 495-505.
3. Клайн М. Математика. Поиск истины. – М.: Мир, 1988. – 295 с.
4. Кудряшов А.Ф. Модальные онтологии в математике // Стили в математике: социокультурная философия математики. – СПб.: РХГИ, 1999. – С. 130-135.
5. Мерлин В.С. Деятельность как опосредующее звено в связи разноуровневых свойств индивидуальности // Проблемы интегрального исследования индивидуальности. – Пермь. – 1978. – Вып. 2. – С. 15-40.
6. Мойсеєнко Л.А. Психологія творчого математичного мислення. – Івано-Франківськ: Факел, 2003. – 481 с.
7. Мордухай-Болтовский Д.Д. Философия. Психология. Математика. – М: Серебряные нити, 1998. – 552 с.
8. Перминов В.Я. Априорность и реальная значимость исходных представлений математики // Стили в математике: социокультурная философия математики. – СПб.: РХГИ, 1999. – С. 80-100.
9. Стили в математике: социокультурная философия математики. – СПб.: РХГИ, 1999. – 675 с.

10. Пуанкаре А. О науке. – М.: Наука, 1990. – 735 с.
11. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Политиздат, 1976. – 416 с.
12. Султанова Л.Б. Роль интуиции и неявного знания в формировании стиля математического мышления // Стили в математике: социокультурная философия математики. – СПб.: РХГИ, 1999. – С. 66-76.
13. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

The article describes individual – personal aspects of creative mathematical thinking. The appropriateness has been grounded for conducting analysis of such aspects with the help of individual cogitative styles as an integral formation, which combines the features of individuality and environment. On the basis of author's methods there have been singled out three cogitative styles of creative mathematical thinking: differential, integral and differential-integral.

In this article the author has analyzed manifestation of cogitative styles in intuitive component, taking into consideration the fact that creative mathematical thinking contains logical, spatial, numerical, symbolic and intuitive components which create mathematical product during interaction. It is the intuitive component that fulfils both the role of style feature and that role of features' reflector of this or that style.

Key words: creative mathematical thinking, intuitive component of mathematical thinking, thinking styles.

Отримано: 23.12.2009

УДК 159.923.2:111.6

С.А. Мул

Логіко-теоретичний аналіз проблеми “психологічна готовність” особистості

У статті сформульовано теоретико-методологічні підходи до розуміння особистості та її готовності до діяльності. Психологічна готовність розглядається як прогнозування власної діяльності відповідно до поставленого завдання. Здійснено теоретичний аналіз двох підходів до психологічної готовності: функціональний і особистісний. Перший

визначає готовність до дії як стан мобілізації всіх фізіологічних систем людини. Другий розглядає її як невід’ємний і суттєвий компонент розвитку особистості.

Ключові слова: особистість, теоретичний аналіз, психологічна готовність, діяльність, рушійні сили особистості.

В статті сформулировані теоретико-методологічні підходи к пониманию личности и ее готовности к деятельности. Психологическая готовность рассматривается как прогнозирование индивидуальной деятельности в соответствии с поставленными задачами. Выполнен теоретический анализ двух подходов к психологической готовности: функциональный и личностный. Первый определяет готовность к действию как состояние мобилизации всех физиологических систем человека. Второй рассматривает ее как неотъемлемый и существенный компонент развития личности.

Ключевые слова: личность, теоретический анализ, психологическая готовность, деятельность, движущие силы личности.

Особистість існує, як наголошує М. Бахтін, у процесі постійного розвитку та внутрішньої особистісної боротьби неспівпадання із собою [3, с.79]. Саме в переломні, поворотні моменти життя це неспівпадання, випередження особистістю себе виступає все яскравіше. Між тим, для того, щоб зберегти стійкість визначених своїх параметрів, особливо важливих для її існування саме як особистісно-життєвих цілей, цінностей, принципів, моральних якостей, – особистість повинна в умовах швидкозмінної, багатогранної соціальної дійсності змінювати свої різні психологічні якості.

Багатостороннє включення особистості в різні сфери суспільного життя не відбувається саме по собі, воно вимагає значних психологічних зусиль по удосконаленню, перетворенню і розвитку себе. Психічний стан не лише оформлює вигляд психічного життя особистості, він формує і її динаміку. Утворюється нова функціональна система (стан), яка характеризується певною напругою і дискомфортними переживаннями. Маючи певний надлишок енергії, нова міжфункціональна система породжує інтенції особистості, викликає своєрідні дії і вчинки [2].

Добре відомий кожному стан високої психологічної напруги, який знаменує оволодіння особистістю новим для неї діючим способом існування, що можна вважати індикатором активізації самою людиною обширних систем свого психологічного життя, актуалізації в симультальному вигляді багатограних систем свого відношення зі світом, що склались.

У науці такі перетворення особистості асоціюються з поняттям “готовність”, що виступає автономною характеристикою людини,

яка змінюється в ситуаціях, змінюється і має таким чином свій зміст, походження і історію розвитку.

Проблема психологічної готовності людини до здійснення дії або ж включення в нову для неї діяльність, сферу життя належить до психоло-технічних (педагогічних) проблем, що розробляються останнім часом. Велика увага дослідників до даної проблеми, на наш погляд, пояснюється двома чинниками.

По-перше, це одна з ключових проблем психології становлення особистості, в якій “психологічна готовність” розглядається як утворення, що забезпечує і характеризує можливості безперервного росту особистості в сьогоденні і майбутньому, її відношення до світу і самого себе.

По-друге, дослідження багатогранних проявів феномена “психологічної готовності” людини надзвичайно важливо для психологічної практики, оскільки це дає уяву про механізми і умови особливих послідовних перетворень особистості.

Розглянемо трактування такого поняття, як “готовність”.

У словнику С.І. Ожегова дається таке визначення категорії “готовність” – “стан, при якому все зроблено, все готово, для чогонебудь” [1, с. 131]. У психологічних словниках, які вийшли у 1983-2008 роках, відсутнє визначення поняття “психологічна готовність”, як універсальної психологічної категорії. Воно згадується в психологічній літературі, як “психологічна готовність до дії” і трактується як стан мобілізації усіх психофізіологічних систем людини, що забезпечують ефективне виконання визначених дій.

Конкретний стан готовності до дії визначається сумарністю факторів, які характеризують різні рівні, сторони готовності: фізичну підготовленість, необхідну нейродинамічну забезпеченість дій, психологічні умови готовності. В залежності від умов виконання дій, діючою може стати одна з цих сторін.

Незважаючи на це, в численних соціологічних, педагогічних і психологічних дослідженнях існує тенденція вживати це поняття, як в широкому діапазоні значень, так і в контексті достатньо різнобічного спектра психологічних явищ: готовність до ризику, діяльності, до праці (М.О.Котик, 1989; Т.М. Корнилова, 1997; М.І. Крилов, 1967; Л.А. Мойсеєнко, 1993), до вибору професії, професійної діяльності (Е.А. Фарапонова, 1984; В.І. Виноградов, 1996), до політичної діяльності (А.С. Мельничук, 1996), до педагогічної діяльності (Н.В. Кузьміна, 1975; Д.І. Фельдштейн, 1977), готовності особистості воїна до бойової діяльності (М.П.Коробейніков, 1972;), до виконання завдань бойового

чергування, (С. І. Яковенко, 1997), готовності молоді до військової служби (В. В. Шевченко, 1999). В соціології і інших суспільних науках поняття “психологічна готовність” розглядається в контексті соціального переходу індивіда або групи людей з одного соціального стану в інший.

Наявність всебічних сфер, відносно яких використовується поняття психологічної готовності, свідчить про її складність, динамічність і багатогранність функціонування як психологічного феномена, що проявляється в найбільш важливі моменти життя особистості як психологічне утворення.

Традиційно психологічна готовність розширяється як психічний феномен, який визначає стійкість діяльності людини в полімотивованому просторі (Л.І. Захарова, М.А. Котик, Б.А. Со-сновський). Низка авторів розглядають готовність в контексті знань, вмінь, дій, реалізованих при досягненні визначеної мети (Б.С. Братусь, В.П. Зінченко та ін.).

Психологічна готовність значною мірою визначає вміння особистості прогнозувати, володіти мистецтвом антиципації, що дозволяє успішно справлятися з поставленими завданнями (Л.А. Регуш, М.І. Сторов та ін.).

Загалом у психологічних дослідженнях проявляється два підходи до трактування феномена “психологічної готовності” людини: функціональний і особистісний. Вихідним при цьому є поняття “готовність людини до дії”.

Перший визначає розуміння готовності до дії як стану мобілізації всіх психофізіологічних систем людини, що забезпечують ефективне її виконання.

В цьому напрямі проводились дослідження Н.Д. Левітова, Г.М. Гаєвої, Е.Л. Ільїна, Л.С. Нерсисян, М.А. Котик.

Так, у дослідженнях Л.С. Нерсисян вивчаються функціональні стани психіки людини, які відображують феномен готовності. При цьому розрізняють довготривалу і динамічну (тимчасову, ситуативну) готовність відповідно до тривалості протікання даного стану. Як ситуативний психічний стан, готовність виникає при вирішенні конкретних завдань, показуючи об’єктивні, суб’єктивні особливості та вимоги майбутньої ситуації та визначає успішність дії у конкретизований момент (Н.Д. Левітов).

На думку М.А. Котика, слово “готовність”, розкриває бажання і фактор “ситуативності, оскільки воно сприймається більш, як характеристика якості, а не як якість особистості [5].

М.І. Д’яченко і Л.А. Кандибович характеризують тимчасову готовність як “стан готовності”, а довготривалу – як характе-

ристику особистості, при цьому автори підкреслюють, що довготривала і ситуативна готовності створюють функціональну єдність: тимчасова готовність – це щоразу функціональна гострота довготривалої готовності, яка підвищує її дієвість. Виникнення готовності як стану залежить від довготривалої готовності, в свою ж чергу, тимчасова визначає продуктивність довготривалої готовності в даних конкретних обставинах [6, с. 21].

А.А. Понукалін [7] виділяє два стани ситуаційної готовності: передробоче (передстартове), післяробоче (передфінішне). Крім того, автор виділяє й інший вид ситуаційної готовності – це екстренна готовність до умов проблемних ситуацій, які виникають випадково.

Другий підхід розглядає “психологічну готовність” як невід’ємний і суттєвий компонент розвитку особистості в цілому. Існують різні визначення її сутності: наявність здібностей (Б.Г. Ананьєв, С.Л. Рубінштейн), як якість особистості (К.К. Платонов), як відношення (А.В. Веденов), як синтез властивостей особистості (В.А. Крутецький), як особливий психічний стан особистості, який включає в себе переконання, погляди, відношення, мотиви (М.І. Дьяченко, С.Д. Максименко, Л.А. Кандилович).

За визначенням Б.Д. Паригіна, психологічна готовність людини до дії якби акумулює в собі в згорнутому вигляді, подібно до пружини, усі необхідні і достатні для успішного виконання поставленого завдання елементи майбутньої дії [8, с. 224-225].

В дослідженнях розрізняють поняття психологічної готовності до діяльності та готовності до праці. У літературі висувається припущення, що готовність до дії (діяльності як сукупності дій) більш об’ємна категорія, ніж професійна готовність, більш того, стверджується, що психологічна готовність є саме елементом останньої. Найбільш повно співвідношення цих понять наведено в дослідженні Б.В. Скорикова. Готовність до дії – “сукупність індивідуальних факторів, які забезпечують ефективне включення в діяльність”. Поняття “психологічна готовність”, на думку Б.В. Скорикова, відображає особистісну компоненту індивідуальних факторів, і є важливою складовою загальної готовності.

Такі підходи обумовлені як специфікою структури діяльності, що розглядається, так і неспівпаданням теоретичних позицій дослідників.

Найбільш повну розробку теоретичних підходів проблеми “психологічної готовності” людини в контексті особистісного підходу розкрито в працях Я.Л. Коломинського, Є.М. Борисової,

А.В. Массанова та ін. Цими вченими обговорюються такі питання, як онтогенез психологічної готовності людини до діяльності, її структура, особливості, функції, можливості і закономірності формування.

Значний вклад у розуміння природи психологічної готовності людини і динаміки співвідношення її компонентів внесли роботи О.М. Борисової. Розглядаючи готовність до професійного самовизначення, О.М. Борисова наголошує, що характеристика готовності з точки зору наявності всіх компонентів може бути дана вже структурі, яка сформувалась. Процес професійного становлення характеризується видозмінами соціально-психологічного контексту, пов'язаного з переходом особи в нове мікросередовище. У розвитку соціально-психологічної готовності, на думку авторів, можна виділити основні етапи, які пов'язані з накопиченням професійної взаємодії. Чим вище рівень організації соціально-психологічної готовності, тим більш інтегровані зв'язки особистості з професійним середовищем. Соціально-психологічна готовність фокусує два виміри часу і володіє інформацією про наявні та прогнозовані взаємозв'язки особистості і професійного середовища. Становлення нового, більш складного рівня готовності, який визначає ефективність взаємодії з новими контактними групами і рольового спілкування, здійснюється в процесі реалізації вже досягнутого рівня готовності. Отже, механізм соціально-психологічної готовності виконує дві основні функції: здійснює актуальну адаптацію, тобто взаємодію з даною контактною групою в реальних умовах; і випереджену адаптацію – формування перспективної взаємодії в майбутніх обставинах спілкування.

Спонування (мета, потреба, прагнення, ідеал) як фактор розвитку особистості специфічне тим, що фіксує бажаний майбутній стан дійсності, якої ще немає в наявності, якої поки що не існує. Спонування містить в собі протиріччя між дійсним і бажаним майбутнім і лише в силу цього стає стимулом, рушійною силою активності, діяльності, направленої на розширення, усунення цього протиріччя.

Спонування як існуюче в дійсності реальне, об'єктивне (а не тільки суб'єктивне) функціональне утворення і є діючою причиною розвитку і функціонування особистості. Але специфіка і “парадоксальність” його детермінуючого впливу і полягає в тому, що динамічний (енергетичний) його бік належить до реального дійсного, а змістовний – до неіснуючого майбутнього.

Отже, майбутнє стає витокom дійсного, бажаний результат діяльності стає стимулом її здійснення, наслідок виявляється

рушійною силою, передуючою в часі реальній діяльності, що розвертається, як “матеріальної” об’єктивного результату, який отримується.

Однак протиріччя між бажаним і дійсними станами особистості є вихідним, необхідним, але недостатнім для розгортання актуальної діяльності.

Роль діяльності, тобто реальних взаємовідносин з дійсністю, полягає саме в тому, що тільки в діяльності потенціальні протиріччя розвитку стають актуально діючими, детермінуючими хід розвитку. Поки діяльність людини розгортається за межею сфери актуального прояву протиріччя розвитку, індивід може і не підозрювати про його існування. І тільки коли сфера протиріччя і сфера діяльності хоч частково поєднуються, виникає актуалізація, виявлення цього протиріччя, і воно починає діяти, як рушійна сила розвитку.

Одне з питань при аналізі розвитку – це питання про те, яким чином психічна діяльність на даному функціональному рівні здатна створити умови для здійснення діяльності на більш високому функціональному рівні; як на основі актуальних здібностей формуються більш широкі, потенційні.

В кількісному вираженні мову можна вести тільки про те, що проходить деяка інтенсифікація, напруження функціональних можливостей діяльності. Така інтенсифікація проходить у межах функціональних можливостей, які склалися, тобто нових, та полягає в систематичному характері функціональних напруг, що призводить до невідповідності нового рівня функціональної напруги. Звідси витікає важливий у методологічному відношенні висновок: необхідною умовою ініціалізації розвитку є наявність хоч би невеликого функціонального резерву, який в звичайних ситуаціях в більшості не використовується [18].

У психологічній літературі готовність розглядається як запорука успішності та ефективності діяльності; таку думку висловлюють С.В. Авраменко, М.І. Д’яченко, С.А. Ніколаєнко. Відповідно до думки В.Б. Скорикова саме наявність психологічної готовності забезпечує швидке засвоєння діяльності.

Про готовність як необхідну умову діяльності в незвичайних умовах згадує В.М. Попов. У його дослідженні вивчаються етапи адаптації людини в незвичайних умовах діяльності. Для того, щоб вони успішно пройшли, необхідні первинне “очікування аварії” і сформована “психологічна готовність до дії в екстремальних ситуаціях”. Отже, готовність виступає як умова здійснення ефективної діяльності.

С.О. Гаранін вбачає в “суб’єктивній (по змісту – психологічній) готовності здатність відповідально вирішувати поставлені завдання” одну із найважливіших передумов досягнення професійної майстерності. Крім того, психологічна готовність виконує запобіжну від стресу функцію.

В.М. Попов звертає увагу на те, що до випадку несформованості психологічної готовності належить її цілісність (це витікає з природи психічних станів). Ця особливість психологічної готовності згадується у великій кількості наукових праць. У той же час, готовність не можна розглядати як сукупність окремих її елементів.

Іншою особливістю психологічної готовності є розуміння її як активного стану особистості (М.І. Д’яченко, Л.А. Кандилович). “Готовність передбачає активність” – підкреслює С.А. Авраменко [6, с.56]. Отже, ознакою готовності цей автор вважає наявність елементів творчого ставлення до діяльності. Такий бік психологічної готовності проявляється у здатності “у випадку необхідності змінювати наявні умови в інтересах досягнення прийнятої мети, у “протистоянні” логіці норм і відношень, які заважають повноцінно працювати”.

Психологічна готовність впливає на ефективність діяльності, і саме діяльність сприяє формуванню готовності до успішності її здійснення.

З отриманням професійного і життєвого досвіду військовослужбовець все більше пізнає особливості діяльності, стає готовим до її виникнення в різних умовах обстановки пункту пропуску, отримуючи при цьому додаткові знання, визначаючи можливі труднощі, оптимальні для себе функціональні стани.

Отже, психологічна готовність до дії виконує функції підвищення ефективності діяльності, удосконалення дії і запобігає стресу людини-військовослужбовця. Психологічна готовність характеризується активністю, цілісністю, ієрархічністю побудови.

Отже, в психологічних дослідженнях вирішуються проблеми, з одного боку, змісту структури психологічної готовності як інтегрального особистісного утворення, з іншого боку, особливості її розвитку і функціонування в різнобічних сферах життєдіяльності людини. Такі підходи розкриття сутності “психологічної готовності” викривають її складність і багатозначність як психологічного феномена, її входження у розвиток і функціонування різних психічних проявів особистості. “Психологічній готовності” як особистісному утворенню відводиться в психологічних дослідженнях місце в загальному процесі формування особистості.

Розгляд характеристик “психологічної готовності” людини до тої чи іншої діяльності, розглянутих в психологічній літературі, дає можливість визначити декілька вихідних положень в розумінні цього феномена:

- психологічна готовність людини до дії як складне психологічне утворення висловлює загальну направленість суб’єкта на визначену активність, відображає його робоче ставлення до тих чи інших сторін дійсності і до самого себе;
- психологічній готовності людини притаманна задана векторна активність, вибірковість, належність до визначеного образу дії, діяльності, яка є для людини значимою;
- психологічна готовність як складне психологічне утворення специфічно акумулює і інтегрує широку систему ставлення людини до світу, себе, людей;
- будь-які різновиди готовності обумовлені наявністю в суб’єкта образу структури визначеної дії і постійної інтенції на її виконання, при чому інтенції як мотиваційного утворення результативно-змістовного типу;
- психологічна готовність – це динамічне утворення, що передбачає функціонування його на різних рівнях організованості як системи, що розвивається, кожний з цих рівнів детермінується специфікою репрезентації її компонентів;
- функціонування психологічної готовності людини до діяльності як цілісного психологічного утворення визначається зняттям бар’єру між актуальним і потенційним на усіх психологічних рівнях її організації когнітивному, мотиваційному, емоційно-вольовому, операційно-поведінковому;
- психологічна готовність людини до діяльності виникає і розвивається в просторі складної структури протиріч, які виникають в життєвому і професійному досвіді особистості.

Складність вивчення проблеми “психологічної готовності людини” визначається тим, що вона органічно включає в себе два взаємопов’язаних аспекти: процесуальний і структурно-підсумковий. Їх вивчення пов’язане з реалізацією різних завдань дослідження: завдання розкриття шляхів, умов і способів її появи, розвитку і функціонування, а також завдання виявлення її показників, як особистісного утворення, що інтегрує різнобічні психічні якості і властивості. Більш широко в психологічних дослідженнях вивчені прояви “психологічної готовності людини”,

як особистісного утворення, в той час як її процесуально-динамічні характеристики і на сьогодні є недостатньо розкритими.

Аналіз накопичених у психологічних дослідженнях даних дозволив нам підійти до розуміння “психологічної готовності людини” як складного за своєю природою психологічного утворення, розміщеного в різних видах діяльності і спілкування, яке виступає складовою частиною таких родових утворень, як особистість і самосвідомість. Психологічна готовність людини, як психологічне новоутворення виступає, з одного боку, результатом динамічних перетворень у психологічній організації особистості, внаслідок чого змінюється режим її функціонування і, з іншого боку, умовою вступу в нові життєві сфери, види діяльності. Це актуалізує питання про способи перетворення, джерела і умови виникнення “готовності” у відповідальні моменти життя особистості.

Готовність людини входить у нову життєву реальність як відображення результативного способу її існування в світі. Умови і базис для її розвитку створюються в цілісному контексті професійного становлення і розвитку спеціаліста (Я.Л. Коломінський).

Принципове значення сформованість психологічної готовності людини до дії набуває в контексті її складних і екстремальних умов, які вимагають особливої концентрації сил і здібностей, волі і самоорганізації, знань і вмінь. Багатьма дослідниками відмічається, що вивчення діяльності і необхідних при цьому професійно важливих якостей, повинно проходити в ті її моменти, які є найбільш складними для професіонала, вимагають від нього додаткових сил і вмінь.

За своїми вихідними характеристиками професійна діяльність персоналу підрозділів прикордонного контролю пов’язана з постійною загрозою для здоров’я, ризиком, негативними емоційними станами, великими психофізичними навантаженнями. Екстремальність, будучи специфічною особливістю професії прикордонника, актуалізує прояв особливих якостей особистості, її функціональних можливостей і завдань, таким чином, специфічний зміст психологічної готовності до дії спеціалістів прикордонного контролю полягає в особливостях служби з охорони державного кордону.

Список використаних джерел

1. Белоус В. В. Темперамент и деятельность: Учеб. пособие. – Пятигорск, 1990.
2. Брушлинский А. В. Деятельность, действие и психическое как процессе // Вопр. психологии. – 1984. – № 5.
3. Валлон А. Психическое развитие ребенка. – М., 1967.

4. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986.
5. Давыдов В. В., Маркова А. К. Концепция учебной деятельности школьников // Вопр. психологии. – 1981. – № 6.
6. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – М.: Наука, 1980.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977.
8. Ломов В.Ф., Сурков Б. Н. Антиципация в структуродеятельности. – М.: Наука, 1980.
9. Немов Р. С. Психология. – М.: Просвещение, 1995.
10. Общая психология / Под ред. С. Д. Максименко. – М.: Рефлбук, Ваклер, 1999.

The article studies theoretical and methodological approaches to the understanding of personality and its readiness for the activity. Psychological readiness is considered as the prediction of its own activity in accordance with set tasks of two approaches of theoretical analysis are made for psychological readiness: functional and personal. The first approach determines the readiness to the action as the condition of the mobilization of all physiological systems of person. The last one studies it as an integral and substantial component of personal development.

Key words: personality, theoretical analysis, psychological readiness, activity, motive power of personality.

Отримано: 03.12.2009

УДК 159

І.Ю. Наконечний

Експериментально виявлені тенденції щодо рівня розвитку структурних компонентів акту саморегуляції при заняттях панкратіоном

Проведено загальний аналіз компонентів розвитку саморегуляції поведінки підлітків на початковому етапі підготовки з панкратіону, охарактеризовано та проаналізовано мотиваційний, когнітивний аспекти, вольову саморегуляцію та стильову саморегуляцію поведінки.

Визначено рівневі показники кожного компонента: високий, середній та низький. Дані дослідження свідчать про детальний розгляд і необхідність застосування корегувальних програм та психологічних тренінгів.

Ключові слова: саморегуляція, компонент, когнітивний, мотивація, корекція, тренінг.

Сделан общий анализ компонентов развития саморегулирования поведения подростков на начальном этапе занятий с панкратионом, охарактеризованы и проанализированы мотивационные, когнитивные аспекты, волевое саморегулирование и стилевое саморегулирование поведения. Данные эксперимента свидетельствуют о необходимости применения специальных программ и психологических тренингов.

Ключевые слова: саморегулирование, компонент, когнитивный, мотивационный, коррекция, тренинг.

Постановка проблеми. Одним із важливих етапів становлення особистості в соціумі є підлітковий вік, який характеризується віковим переходом від 11-12 років до 15-16 років. Відбуваються суттєві зміни у фізичних, психологічних, фізіологічних процесах, виникають суб'єктивні враження: почуття самотності, кризові зіткнення з самим собою і сім'єю та прагнення швидше бути дорослою особистістю. В процесі розвитку підростаючої особистості збільшується рівень отриманої інформації, знань, умінь, навичок, здійснюється становлення моральності, культури та виховання. Під дією зовнішніх факторів у підлітків спостерігаються суттєві зміни особистісного зростання, засвоюються моральні норми людських взаємовідносин, з'являється соціальна відповідальність, виникає потреба у визнанні. Підліток опановує нові способи соціальної взаємодії, стикається з новизною взаємовідносин з однолітками та дорослими, ознайомлюється зі змістом морально-етичних норм, інтересів, пізнавальної, навчальної та спортивної діяльності.

Позитивним явищем для підлітків є заняття спортивною діяльністю і вплив тренера психолого-педагогічними методами на розвиток підростаючої особистості. Одним із таких видів спортивної діяльності є бойове мистецтво та вид спорту – панкратіон, який сприяє досягненню фізичної та духовної досконалості людини, виявленню резервних можливостей організму. Заняття панкратионом формує певні моральні якості людини, стабілізує психіку людини, дає можливість поставити під контроль свої емоції, розвиває концентрацію та вольові якості, впливає на міжособистісні відносини.

У перехідному віці підліток має переступати через свої внутрішні переживання, стресові ситуації у спілкуванні з іншими,

соціальні проблеми та конфліктні ситуації. Цей період дуже важкий, нестабільний і більше залежить від реальностей оточуючої дійсності, ніж інші періоди життя та діяльності.

Найпершою проблемою перехідного періоду багатьох підлітків є неврівноважена поведінка, непередбачений психічний стан, різкі зміни потреб та мотивів, нестабільність емоційних процесів. Упродовж всього перехідного періоду утворюється низка складних механізмів, що перетворюють сукупність зовнішньої детермінації в саморегуляцію, яка є найголовнішою складовою для досягнення запланованого результату.

Отже, регуляція поведінки підлітків виражається сукупністю зовнішніх та внутрішніх психологічних факторів, виявляється в здатності виявити мотиваційні, когнітивні, вольові, емоційні, моральні утворення, що загалом перетворюються в механізми поведінки.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проведений аналіз теоретичних даних українських і зарубіжних психологів з проблеми саморегуляції поведінки підлітків, характеристика науково-методичної літератури з бойових мистецтв та спортивних єдиноборств показали, що саморегуляція поведінки є передумовою реалізації можливостей дітей підліткового віку.

Відомі дослідники (Г.С. Абрамова, А. Басс, А. Даркі, К. Вільямс, Б.Дж. Кретті, Т. Елерс, А.В. Зверков, Е.В. Ейдман, Ю. Ханін, А. Стамбулов, А.В. Шаболтас, Ю.В. Щербатих) визначали механізми і психологічні процеси, розробляли діагностики і методики вивчення мотиваційної, вольової, когнітивної, емоційної регуляції, різні методи й засоби, створювали опитувальники та тестові завдання для виявлення саморегуляції поведінки у різних напрямках діяльності [1].

У працях О.Ф. Бондаренка, Г.В. Ложкіна, С.І. Яковенка, Т.С. Яценко, Б.О. Федоришина, Н.В. Чепелевої, В.Т. Циби, говориться про важливу роль розуміння психологічної структури саморегуляції, а саме, проблематики факторів дестабілізації умов та форм опанованої поведінки [10]. Вчений Ю.А. Миславський, вивчаючи структуру саморегуляції особистості, також відокремлює цілісність системи саморегуляції особистості, яка безпосередньо забезпечує її функціонування. Він розглядає структуру системи в процесі саморегуляції, яка виступає в сукупності частин, пов'язаних загальною функцією [13].

Важливу позицію в структурі особистості займає мотиваційна сфера, яка використовується для рушійних сил поведінки. Закріплення форм поведінки, у яких підліток справляється з поставленим завданням, відбувається лише тоді, коли задача під-

порядковується певним мотивам, вважають дослідники (М.Т. Дригус 1994. , В.В. Бойко 1996., П.Н. Виноградов 1989) [2; 5].

Кожен підліток постійно прагне покращити свої результати, підвищити свій рівень, досягти запланованої цілі. Процес саморегуляції поведінки має надавати підлітку впевненості в своїх діях, наполегливості в своїй діяльності, вміння довести розпочату справу до кінця. Все це досягається за допомогою розробленої мотиваційної методики, запевняє Ю.М. Орлов [14]. В.Н. Лозовцева підтримує думку Ю.М. Орлова, але розділяє на загальні (набуття цінних якостей, розвиток себе, потреба в повазі,) та специфічні (наслідування високим моральним якостям, прагматичні мотиви), для вивчення рівня мотивації підлітків на своїх друзів, товаришів [14; 11].

Що характерні мотивації саморегуляції поведінки, то тут важливим є положення про довільну мотивацію. Психологи різних країн світу, займаючись проблемою мотивації, підкреслюють, що в основі вольової діяльності завжди присутній мотив (А.П. Корнілов 1995, В.А. Іванников 1991, Л.І. Божович 1979) [8]. Дослідниця К.А.Маркова вважає, що специфікою мотиваційної сфери підлітка є усвідомлення, яке виявляється в умінні особистості перетворювати, співвідносити цілі, мету, мотиви, підпорядковувати свою поведінку та ставити перед собою перспективи щодо кращої поведінки [12].

Найбільш гнучкими і змінними компонентами вважаються когнітивні, але їх змінність обмежується знанням, мисленням, стратегіями і тактиками діями, індивідуальними схильностями особистості, рівнем майстерності та методичним арсеналом наставника, тренера [15].

Упродовж життя підліток піддається різним впливам у формуванні його особистості. Одним із найголовніших впливів, на думку науковців (В.М. Мясіщева, Є.М. Шиянова, І.Б. Котової) є мікросоціум. А взаємозв'язок між спілкуванням підлітків і формуванням самосвідомості, самооцінки, запозичує насамперед у ставленні до себе та інших людей, цю думку А.В. Захарова підтримують І.В. Дубровіна, Ф. Дольто та М.І. Лісіна [6]. Л.А. Запорожець відзначає в своїх дослідженнях, що умовою об'єктивного ставлення до самого себе і оточуючих є створення особливого спілкування підлітка з батьками, педагогами, друзями, при цьому характеризуючи емоційно-позитивне ставлення, повагу до особистості, що розвивається [7].

Психологічна саморегуляція поведінки взаємопов'язана з емоційною стійкістю особистості та вольовою регуляцією.

Розвиваючи волю, емоція стає більш загальною і в більшості випадках є основою поведінкою. Тому емоція у вольових перетвореннях, має мати силові здібності, які б реально забезпечили процес саморегуляції суб'єкта на основі свідомих намірів. Науковці А.В. Зверков, Е.В. Ейдман і О.Я. Чебикін займалися дослідженням вольової саморегуляції і діагностики емоційної зрілості особистості для визначення та підвищення рівня саморегуляції [18].

Поведінка особистості виступає як її здатність добровільно, за внутрішніми спонуканнями керувати власними діями і вчинками у відповідності з прийнятими в суспільстві моральними нормами, а здатність підлітка до прийняття самостійних рішень і неможливість їх вирішити без допомоги рідних та дорослих, вимагають переходу до більш якісного підходу взаємовідношень підлітка з середовищем, вважає В.О. Шатенко [16]. Аспектам морально-поведінкової спрямованості та спостереженням за поведінковими реакціями були присвячені роботи вчених Е.Н. Годунова, Б.І. Мартянова та В.І. Моросанової.

Вчена С.Г. Якобсон підкреслює, що передумовою моральної саморегуляції поведінки підлітків є адекватне розуміння і оцінка морального вибору. Для того, щоб особистість стала суб'єктом саморегуляції, їй необхідно звернути вагу на власну поведінку, ставлення до норм моралі. Отже, моральний вибір як процес саморегуляції взаємозв'язаний з свідомістю допоможе по-новому бачити співвідношення моральної поведінки і моральної свідомості. Відповідно, в результаті об'єднання свідомості та моральної поведінки отримаємо моральне усвідомлення самого себе [19].

Метою нашого дослідження є виявлення тенденцій, вивчення та встановлення особливостей саморегуляції поведінки підлітків при заняттях панкратіоном.

Завдання і методи дослідження

1. Охарактеризувати вплив мотиваційної сфери підлітка на саморегуляцію поведінки.

2. Проаналізувати когнітивний рівень підлітків у процесі саморегуляції поведінки.

3. Визначити емоційно-вольовий та морально-поведінковий стани підлітка.

Враховуючи підлітковий вік, використовувались методи спостереження, опитування, фізичне і психологічне тестування, тренінги. Здійснювалися бесіди, настанови, аналізи психічної регуляції, відео перегляди занять та поєдинків з визначними спортсменами.

Результати дослідження та їх обговорення.

В період підліткового віку відбуваються інтенсивні і кардинальні зміни в організмі підлітка на шляху до біологічної зрілості та статевого дозрівання, спостерігається інтенсивне формування особистості, енергійне зростання фізичних, моральних, інтелектуальних сил і можливостей. Підлітки, які приходять займатися панкратіоном, ставлять перед собою завдання зайняти певну позицію в соціумі, досягти результативності в спорті. Набуває розвитку особливий стан соціальної зрілості, коли у вчинках реалізуються результати саморегуляції, зростає рівень рефлексії, стабілізуються оцінка та в цілому підвищується рівень самосвідомості в суспільстві. Але рівень розвитку саморегуляції у підлітків не буде зростати без кореляції поведінки зі складною системою цілей, мотивів, настанов, внутрішніх смислів, свідомих та неусвідомлених прагнень і потягів.

Надмірна активність особистості зумовлює динамічні потреби та мотиви до саморегуляції власної поведінки. Закріплення форм поведінки, в яких підліток виконує певну задачу, відбувається лише тоді, коли задача підпорядковується певним мотивам.

Аналізуючи мотиваційний аспект саморегуляції поведінки, доцільно виділити поняття про довільну мотивацію, яка може здійснюватись як вольова поведінка, долаючи внутрішні дискомфорти та перешкоди. Поставлена перед собою мета та кінцевий результат задуманого завжди починається з мотиву.

Крім мотивації поведінки, важливу роль відіграють моральні якості особистості. Результатом засвоєння підлітком відповідних форм поведінки виявляються моральні якості, які за своєю складністю є системою для даної якості мотивації та способів поведінки. Вольова саморегуляція зумовлюється потребою у здійсненні цілеспрямованої діяльності, прагненням оволодіти вольовими вміннями та повірити в свої сили.

Поведінка підлітків контролюється і може піддаватись саморегуляції, якщо є бажання отримати схвалення людей, з якими підліток рахується та поважає, щоб самоствердитись та бути визнаним. Внаслідок самоствердження підлітків у деяких випадках є порушення загальноприйнятих правил поведінки та скоєння негативних вчинків. Поведінка людини є системою дій і вчинків, які мають моральне значення й підлягають моральній оцінці незалежно від того, з яких причин їх зроблено.

За основу дослідження взято 4 методики для визначення особливостей саморегуляції поведінки підлітків: “Мотивація до успіху” Т. Елерса, “Діагностика когнітивного аспекту” – власна методика, “Дослідження вольової саморегуляції” А.В.Зверкова та

Е.В.Ейдмана, “Стильові особливості саморегуляції поведінки”
В.І. Моросанової. Дослідження здійснювалося з двома групами по 50 хлопців підліткового віку 12-13, 14-15 років, учасниками секції панкратіону на етапі початкової підготовки. Після проведення тестувань та опитувань отримані результати досліджених компонентів саморегуляції зазначено у гістограмах.

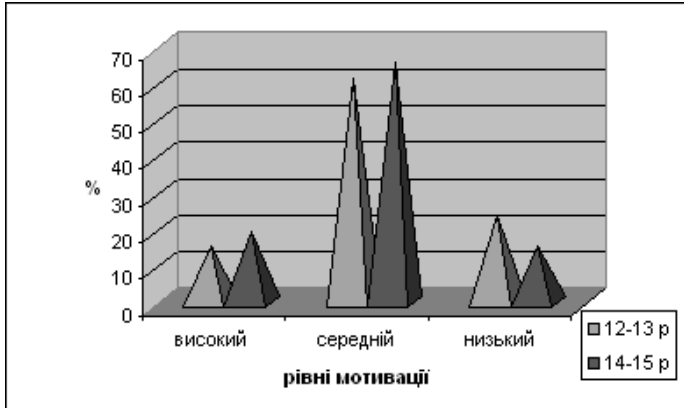


Рис. 1. Гістограма показників мотивації

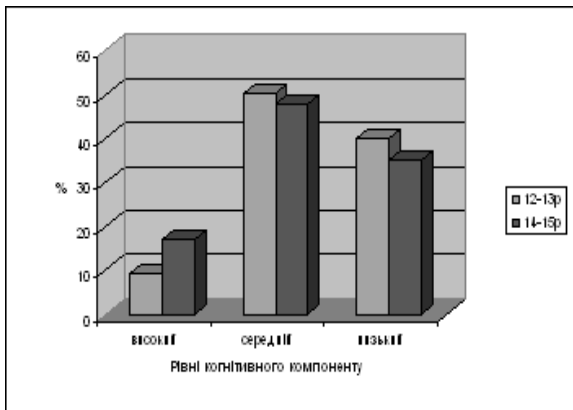


Рис. 2. Гістограма показників когнітивного компонента

За результатами отриманих даних, зображених у гістограмах, ми можемо констатувати, що окремо проведена діагностика саморегуляції для підлітків 12-13 і 14-15 років дала можливість виявити відмінності та визначити рівні показників кожного

компонента. Слід відзначити, що більша кількість підлітків схильна до середнього рівня мотиваційного, когнітивного компонента, вольової та стильової саморегуляції поведінки. Але відзначається значний коефіцієнт показників з низьким рівнем саморегуляції поведінки.

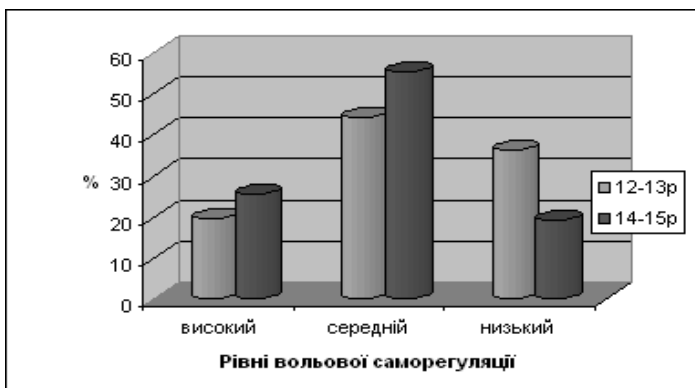


Рис. 3. Гістограма показників вольової саморегуляції

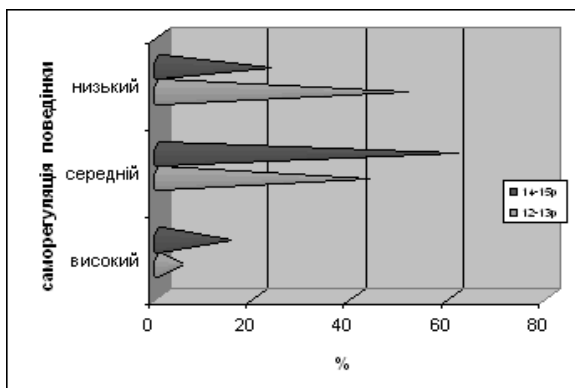


Рис. 4. Гістограма показників стильової саморегуляції поведінки

Для вікової групи підлітків 12-13 років показники мотивації до успіху визначені таким чином: високий – 15,2%, середній – 61,3%, низький – 23,5%. Когнітивний компонент, у загальному, характеризується великою кількістю підлітків з низькими показниками – 40,2%, відповідно середні – 50,4% і високі 9,4%. Показники вольової саморегуляції також виражені слабким загальним коефіцієнтом: високий – 19,6%, середній – 44,2% та

низький 36,2%. Найнижчі показники – 51,4% – спостерігаються на рис. 4 (Гістограма показників стильової саморегуляції), що свідчить про низький рівень даного компонента саморегуляції.

Аналіз результатів другої групи підлітків – 14-15 років показав, що отримані дані мотивації успіху та когнітивного компонента значно не відрізняються від попередньої групи, а показники вольової саморегуляції дещо відмінні та характеризуються кращим рівнем: високий – 25,5%, середній – 55,3%, низький – 19,2%. Компонент стильової саморегуляції поведінки ілюструє різнобічний характер двох груп, але показники старших за віком підлітків кращі, хоча в загальному рівень саморегуляції у багатьох підлітків незадовільний. Згідно з даними гістограм (Рис. 4), рівні показників 14-15 років такі: високий – 15%, середній – 61,7%, низький – 23,3%.

Отже, отримані дані компонентів саморегуляції дозволяють констатувати той факт, що підлітки 12-13 та 14-15 років на заняттях початкової підготовки з панкратіону володіють низьким рівнем саморегуляції поведінки і потребують покращення за допомогою корегувальних програм та психологічних тренінгів. Завдяки підвищенню рівня саморегуляції підлітки постійно будуть прагнути покращити свої спортивні результати, навчання в школі та відносини з однолітками. Процес саморегуляції поведінки надасть можливість бути наполегливим, впевненим у своїх діях, словах і вчинках.

Висновок. Особливості саморегуляції поведінки підлітків на початковому етапі підготовки з панкратіону полягають у різних взаємодоповнюючих компонентах, які безпосередньо важливі для навчально-тренувального і змагального процесу та підвищення рівня саморегуляції.

Доцільно підвести підсумки проведеного дослідження.

1. Експериментально виявлено тенденції розвитку структурних компонентів саморегуляції.

2. Охарактеризовано вплив мотиваційної сфери як одного з компонентів саморегуляції поведінки підлітків.

3. Проаналізовано когнітивний рівень процесу саморегуляції поведінки підлітків.

4. Визначено емоційно-вольовий та морально-поведінковий стани підлітків;

5. З'ясувано, що поведінку підлітків, які займаються панкратіоном, потрібно корегувати за допомогою психологічних тренінгів.

Подальші дослідження передбачають детальний аналіз окремо кожного компонента саморегуляції поведінки підлітків та

характеристику процесу вивчення особливостей розвитку саморегуляції поведінки підлітків при заняттях панкратіоном.

Список використаних джерел

1. Абрамова Г.С. Нравственный аспект мотивации учебной деятельности подростков // *Вопр. психол.* – 1985. – № 6. – С. 23-28.
2. Алексеева М.І., Дригус М.Т. Дослідження мотиваційної сфери особистості підлітка. – К., 1994. – 126 с.
3. Бондаренко А.Ф. Социальная психотерапия личности (психоаналитический подход). – К.: КГПИИЯ, 1991. – 187 с.
4. Буянов М. И. Основы психотерапии детей и подростков. – К.: Вища школа. – 1991. – 191 с.
5. Виноградов П.Н. Возрастная динамика познавательной самостоятельности у подростков // *Личность и сознание.* – Л., 1989. – С. 45-58.
6. Дольто Ф. На стороне подростка / Пер. с франц. – СПб: Петербург – XXI век, 1997. – 280 с.
7. Запорожец В. Н., Макарова Т. В. Психологические особенности девочек-подростков с отклоняющимся поведением // *Дети – Молодежь – Общество.* – Челябинск. – 1997. – С. 101-103.
8. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции. – М.: УРАО, 1998. – С. 16-23.
9. Ильин Е.П. Мотивы человека: теория и методы изучения. – К.: Вища школа, 1998. – С. 267-269.
10. Ложкин Г.В., Чепелева Н.В., Повьякель Н.И. Личностный рост психолога в системе профессиональной подготовки // *Актуальные проблемы деятельности практических психологов (в свете идей Л.С.Выготского): Матер. Междунар. науч.-практ. конф.* – Минск, 1999. – Ч. 1. – С. 24-27.
11. Лозоцева В.Н. Развитие образа самого себя на рубеже младшего школьного и подросткового возрастов // *Психологические условия и механизмы воспитания подростков: Сб. науч. тр. /Под ред. Д.И.Фельдштейна.* – М., 1988. – С. 33-39.
12. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М., 1983. – 96 с.
13. Миславский Ю.І. Саморегуляція і активність особистості в юнацькому віці. – М.: Педагогіка, 1991. – 251 с.

14. Орлов А.В. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. – М.: Логос, 1995. – 214 с.
15. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии – СПб, 2000. – С. 120-123.
16. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении: Монография. – К.: Просвіта, 1996. – 404 с.
17. Тихомирова И.В. Стилевые и продуктивные характеристики способностей: типологический подход // Вопросы психологии. – 1988. – №3. – С.106-114.
18. Чебыкин А.Я. Теория и методика эмоциональной регуляции учебной деятельности: Науч.-метод. пособие. – Одесса: Астро Принт, 1999. – 158 с.
19. Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.

The global analysis of components of development of self-regulation of conduct of teenagers is conducted on the initial stage preparations from pankrationu, described and analysed motivational, kognitivniy aspects, volitional self-regulation and stylish self-regulation of conduct. The indexes of levels of every component are certain: high, middle and low. These researches testify to the detailed consideration and necessity of application of the koregual'nikh programs and psychological trainings.

Key words: self-regulation, component, kognitivniy, motivation, correction, training.

Отримано: 17.12.2009

УДК 159.922.27:355.1

С.Б. Олексієнко

Психологічні особливості комунікативної підготовки співробітника правоохоронних органів до професійної діяльності

У статті автор акцентує увагу на проблемі професійного розвитку співробітників правоохоронних органів України. Автор розглядає можливості використання окремих технік нейролінгвістичного програмування в контексті оптимізації особистісного розвитку

співробітників правоохоронних органів виходячи з розвитку комунікативних властивостей особистості у залежності з вимогами оперативно-пошукової діяльності.

Ключові слова: комунікативна підготовка, професійний розвиток, нейролінгвістичне програмування, оперативно-пошукова діяльність, співробітник правоохоронних органів.

В статті автор акцентує увагу на проблемі професіонального розвитку співробітників правоохоронних органів України. Автор розглядає можливість застосування окремих технік нейролінгвістичного програмування в контексті оптимізації особистісного розвитку співробітників правоохоронних органів виходячи з розвитку комунікативних властивостей особистості в відповідності з вимогами оперативно-розшукової діяльності.

Ключевые слова: коммуникативная подготовка, профессиональное развитие, нейролингвистическое программирование, оперативно-розыскная деятельность, сотрудник правоохранительных органов.

Комунікативна компетентність співробітника правоохоронних органів України (вміння обмінюватись інформацією, встановлювати психологічний контакт, діагностувати обман та нещирість з боку співрозмовника, впливати на особистість в оперативно вигідному плані тощо) є однією з найважливіших складових професійної майстерності в умовах сьогодення.

Однією з найбільш ефективних технологій професійного розвитку співробітників правоохоронних органів, на думку автора, є психологічні тренінги з використанням технік та прийомів нейролінгвістичного програмування, які, з огляду на методичну універсальність, практичну спрямованість і доступність, стають невід'ємною частиною професійного удосконалення людини. На сьогодні тренінгові технології є дієвим, визаним у світі засобом підготовки персоналу в різних галузях професійної діяльності, інтенсифікації самої діяльності і розвитку організації в цілому. Інтенсивне інтерактивне навчання під час тренінгу дозволяє за короткий термін опанувати великий обсяг інформації і закріпити отримані знання й уміння на практиці.

Проведений автором аналіз [5;6] оперативно-розшукової діяльності дозволив стверджувати, що найбільш значущими у професійному аспекті її компонентами є когнітивна і комунікативна. Такий висновок знаходить своє підтвердження і у процесі опитування співробітників правоохоронних органів, що входять до оперативного складу.

Нейролінгвістичне програмування (НЛП) виділяє основні уміння спілкування (конструювання цілей, конгруентність,

рапорт, входження у ресурсний стан тощо) і виокремлює етапи оволодіння (підстроювання, ведення, закріплення, створення нової стратегії). Аналіз спілкування оперативних співробітників правоохоронних органів [5] переконує, що в основі недостатньої ефективності їх комунікацій виявляються причини, що зумовлюють переключування цього процесу.

Ефективне спілкування формується в процесі постійного проходження її різних стадій. Приєднання, у цьому сенсі, є найбільш важливим елементом. Воно досягається за допомогою двох комунікативних каналів: вербального і невербального. Найбільш складними і, одночасно, ефективними в спілкуванні є методи “віддзеркалювання” і “залучення”. “Віддзеркалювання” – це процес повернення партнеру по спілкуванню різних аспектів його власної невербальної поведінки [8, с.28]. “Залучення” розкриває процедуру, за якої дві або більше особи втягують у ритми один одного і синхронізуються. Обидва прийоми забезпечують підстроювання комунікаторів один до одного, тим самим, формуючи “рапорт”.

Рапорт (від фр. rapport – зв’язок, відношення) – вживається в закордонній літературі для позначення близьких міжособистісних стосунків. На думку Л.Д.Столяренко, подібний зв’язок створюється за допомогою такого алгоритму:

- а) перевірка ступеня довіри партнера по спілкуванню;
- б) встановлення відповідності тону і типу голосу партнера; адекватного подиху; відповідності ритму рухів тощо;
- в) відповідність пози тіла партнера [10, с.159].

Встановивши рапорт зі співрозмовником, можна непомітно “повести” його за собою позою, тембром голосу, подихом та іншими невербальними засобами, а також за допомогою переконливої аргументації підвести до бажаного результату.

Ефективності спілкування сприяють такі уміння, як сенсорна чутливість, психологічна гнучкість і конгруентність.

Сенсорна чутливість – загальна здатність людини до відчуттів, що виконує сигнальну функцію щодо інформації, яка надходить, впливу тощо. Чутливість дозволяє сприймати будь-які зміни партнера по спілкуванню, конструювати весь хід процесу комунікації. Окремі сигнали обумовлюють необхідні зміни у спілкуванні. Основою для цього є сигнали вербальної і невербальної поведінки. Тренування сенсорної чутливості може здійснюватися за планом:

- а) щоденне тренування у спостережливості за поведінкою людей;

б) уміння по невербальних сигналах дізнаватися про психічний стан людини (калібрування);

в) виявлення систематично повторюваних ознак у поведінці (паттерн) людини в психологічно складних ситуаціях (стрес, афект, фрустрація тощо). У процесі розвитку сенсорної чутливості варто мати на увазі, що основні помилки в інтерпретації поведінки партнера по спілкуванню відбуваються з точки зору накопиченого людиною досвіду.

Сенсорна чутливість (уміння помічати і розпізнавати невербальні сигнали партнера), що також можна визначити як спостережливу сенситивність (здатність спостерігати, тобто бачити і чути іншу людину й одночасно запам'ятовувати, як вона виглядав і що говорила). А.А. Алексеев, Л.А. Громова [1, с. 83], вважають, що при розмові з людиною спостереженню підлягають:

- мовні акти, їхній зміст, послідовність, інтенсивність, спрямованість, частота, тривалість, рівень експресії, особливості лексики, граматики, фонетики, інтонації і голосових якостей співрозмовника, мовна синхронізація, графічні прояви (почерк, малюнок);
- виразні рухи (обличчя і тіла);
- переміщення і пози людей, дистанція між ними, швидкість і напрямки рухів;
- тактильні впливи (торкання, що підтримують жести, поштовхи), передача предметів;
- запахи і локалізація їхніх джерел;
- сполучення перерахованих дій, ознак і характеристик.

Так, Р. Джонсон відзначає: “Для професійного комунікатора зміст комунікації полягає в одержуваній відповіді. Комунікатор повинен приймати реакцію співбесідника як зворотний зв’язок. Якщо певна реакція не відповідає посланому повідомленню, він повинен змінювати власну поведінку доти, поки не одержить бажаної для себе відповіді” [3, с. 56]. Йому вторить Джон Гріндер, один із засновників НЛП: “Слова – це слухи, поки вони не підтверджені невербальною комунікацією”.

В. Морозов [8, с. 48], розглядаючи сенсорну чутливість, визначає даний термін як здатність людини помічати зміни в таких елементах, як:

- положення тіла;
- жести;
- вираз обличчя;
- рух очей;
- колір шкіри;
- дихання;

- голос: голосність і тембр;
- мова: темп, ритм тощо.

Також автор [8 с. 49] відзначає, що як корисні внутрішні питання, які можуть допомогти визначити, те, що робота ефективна, рекомендується задавати такі: “Як я довідаюся, що людина мене розуміє і як і раніше зацікавлений у роботі?”, “Як я довідаюся, що людина співпрацює зі мною в рішенні своєї проблеми?”, “У якому внутрішньому стані знаходиться людина?”.

Відзначимо, що у людей є тенденція “приклеювати” ярлики до невербальної поведінки достатньо швидко. Так, наприклад, людина, яка сидить зі схрещеними ногами, може показатися оперативному співробітнику такою, що захищається (закрита поза). Як тільки приклеєно ярлик “людини, яка захищається”, може з’явитися тенденція поводитися з таким співрозмовником, як саме з таким. Насправді, можливо, людина просто найбільш комфортно почуває себе в даному положенні.

Оперативний співробітник повинен бути точним і конкретним у визначенні невербальної поведінки. Навіть дрібні деталі надають йому інформацію. Одні люди дуже яскраво подають невербальні сигнали, інші – менш виразно. Легко потрапити в пастку приклеювання ярликів до поведінки: “Він виглядає сердитим” чи “Вона виглядає заклопотаною”.

Оперативний співробітник більш зацікавлений у зразках (паттернах) поведінки, ніж у занадто поспішному приклеюванні ярликів. Необхідний час для того, щоб виявити значення окремого паттерна поведінки. Практик починає зауважувати, що, наприклад, сумнів виявляється коливаннями і зниженням тону голосу, коли мова сповільнюється, очі дивляться вгору і рухаються ліворуч та праворуч, голова відкидається вгору, а брови на-суплюються. Варто звертати увагу на те, що відрізняє людей один від одного, й уникати швидких висновків і узагальнень. Як підкреслює Р. Джонсон: “Якщо приклеювати ярлики занадто швидко, можна піддатися спокусі поводитися з іншими, як з ярликами, а не як з індивідуумами”.

Іншою властивістю особистості, що зумовлює ефективність процесу спілкування, є психологічна гнучкість. Здатність змінювати свою поведінку в залежності від обставин ситуації і реакцій партнера по спілкуванню забезпечує якість спілкування. Очевидно, що нова поведінка є причиною іншої реакції, а отже, і очікуване вирішення проблеми. З метою придбання гнучкості вбачається доцільним змінити устояні звички в поведінці, мисленні, сконструювавши їх нові варіанти тощо.

Гнучкість поведінки можна також охарактеризувати як здатність мати більш ніж один емоційний стан, переживання чи вчинок, уміння змінюватися у відповідь на вплив зовнішньої ситуації, що дозволяє розширити можливості звичної реакції, що обмежує здатність домагатися результату.

Дж. Коннор відзначає: “Опанування тільки одним способом робити речі – це відсутність вибору взагалі. Іноді цей спосіб буде спрацьовувати, іноді ні; так що завжди знайдуться такі ситуації, з якими ви не в змозі будете справитися. Два способи поставлять вас перед дилемою. Мати вибір – це, виходить, бути здатним використовувати, принаймні, три підходи до ситуації. У будь-якій взаємодії та людина, в якій більша гнучкість поведінки, буде контролювати ситуацію, <...> чим ширше вибір, тим більше шансів на успіх” [4, с. 26].

Деякі закордонні автори указують “Якщо ви завжди робите те, що робили завжди, то ви і будете одержувати завжди те, що завжди одержували. Якщо те, що ви робите, не працює, зробіть що-небудь інше” [2, с. 26].

В. Морозов [8, с. 25-26] для розвитку поведінкової гнучкості, пропонує дотримувати низки принципів.

1. Кожна проблема має своє вирішення.

2. Будь-яка поведінка є вибором найкращого варіанта з наявних у даний момент. Усі ми завжди робимо тільки краще з того, що можемо – просто робити краще доки не навчилися. Не слід карати себе за минулі помилки: там і тоді ми робили краще в рамках того, що знали і вміли.

3. Не існує поразок, є тільки зворотний зв'язок. Будь-яка невдача – це не привід для самозвинувачень, а реальна можливість чомусь навчитися. Іншим, новим, способом.

4. Проблеми і невдачі – це механізми зворотного зв'язку. Саме вони надають інформацію про те, що нам потрібно. Проблеми і невдачі можуть бути сигналом до зміни напрямку, інформувати, що ми йдемо не в тому напрямку.

5. Кожний має усе, що йому необхідно. У нас є всі ресурси для того, щоб бути ким завгодно, робити все або що завгодно – за умови, що ми здатні використовувати ці ресурси в потрібний момент і в потрібній послідовності.

6. Кожна ситуація має декілька виборів. Тому, якщо щось не працює, зробіть це по-іншому. Якщо ми не досягли потрібного результату таким, нехай навіть єдино вірним, способом, треба спробувати цілком змінити свій підхід. Той самий спосіб дії або манера поведінки дають ті ж самі результати – часто жалюгідні чи неекологічні. Інші ж підходи можуть призвести до бажаного.

Конгруентність (від лат. congruens – розмірний, відповідний) – сумісний при накладенні [8, с.144]. У кожної людини “Я” має безліч частин, котрі у випадку певної узгодженості поєднуються і спрямовують зусилля на досягнення результату, вибираючи при цьому єдиний спосіб взаємодії.

Так, у контексті викладеного, можна говорити про конгруентність даної людини. В іншому випадку, виявляється неузгодженість, що не може бути таким, що не контрольоване людиною і достатньо вільно виявляється при спостереженні. Наведемо приклад опису людини, яка діє не конгруентно. Людина говорить: “Я люблю свою дружину!”, але губи і тіло її стиснуті, темп мови швидкий, голос високий і голосний, то в цьому випадку можна говорити про неконгруентну поведінку. На цьому прикладі видно, що говорить він одне, робить інше, а бажає – зовсім третє. Така неконгруентність помітна для оточуючих його людей. У зв’язку з цим варто виявляти елементи неконгруентності, аналізуючи поведінкову інформацію партнера по спілкуванню: обличчя (особливості мускулатури обличчя і шиї, положення брів, рота і їх вираження тощо); руки (жестикуляція, спрямованість і т.д.); подих (видихи, затримка, поглиблене дихання); ноги (положення і спрямованість); поза тощо.

Робота з конгруентністю повинна здійснюватися у двох напрямках. З одного боку, варто відслідковувати її в партнера, а з іншого – здійснювати своє внутрішнє пророблення “Я”. У процесі самоаналізу необхідно:

а) забезпечити встановлення стану конгруентності (“вовлеченность” (рос.), зосередженість на виконанні завдання) і неконгруентності (стан внутрішньоособистісного конфлікту, протиріччя бажань і слів, думок і справ);

б) ознайомитися з частинами свого “Я”;

в) визначити цілі й бажання кожної з частин особистості;

г) сформулювати пріоритетні цілі;

д) забезпечити досягнення згоди між різними частинами особистості.

Така робота може призвести до узгодження та урівноваження різних частин особистості, підвищення конгруентності і ефективності спілкування загалом.

Важливим прийомом, що посилює ефективність спілкування, є встановлення добре сформульованого майбутнього результату. Здійснюючи збір інформації, необхідно спиратися не тільки на свідому її інтерпретацію, але і сенсорне сприйняття. У процесі взаємодії, зазвичай, виявляється великий обсяг потоку інформації,

частина якої дійсно нам необхідна. З цієї причини важливо сформулювати мету і визначити результат. Формуванню результату партнера можуть перешкодити:

а) ознайомлення зі своїми обмеженнями, а не особистісним потенціалом;

б) фіксування свідомості тільки на проблемах, а не рішеннях;

в) негативне відношення до свого минулого, що позбавляє людину можливості використовувати позитивний досвід;

г) формування негативних відносин у родині й оточенні для демонстрації своїх особистісних змін.

У той же час результат повинен відповідати таким вимогам:

а) мати позитивний образ;

б) знаходити підтвердження в сенсорному досвіді й у процесі свідомої інтерпретації;

в) створити об'єктивний контекст результату;

г) забезпечити результат надалі;

д) зберегти позитивні побічні ефекти.

Іншим, досить ефективним, засобом особистісного розвитку є ресурсний стан людини. Під останнім розуміється оптимальний внутрішній стан і досвід людини, що засновані на спогадах про минулу ефективну працю, позитивні психологічні стани, впевненість у собі тощо. Ресурс може бути витягнутий і при необхідності використаний при спілкуванні. Для оволодіння ресурсними станами необхідно:

а) пошук спогадів про успіх у минулому і зведення їх у загальний банк даних;

б) систематичне вилучення з банку даних спогадів і переживань стану успіху, задоволеності собою тощо;

в) з метою швидкого виклику необхідного психічного стану доцільно його “якорити”;

г) забезпечення подвійної процедури (вилучення з пам'яті і “якоріння”).

У процесі спілкування необхідно використовувати і ресурсний “якір”, що сприяє збільшенню сил і допомагає домогтися успіху.

Іншим блоком професійно важливих якостей особистості правоохоронця, який здійснює оперативно-розшукову діяльність, є система його саморегуляції. Здатність людини до цілеспрямованої побудови та довольної регуляції власної діяльності є найважливішою умовою ефективності її діяльності. Це виявляється в оперативно-розшуковій діяльності з усвідомлення своїх індивідуально-особистісних можливостей і особливостей, розвитку мотиваційної готовності до високоефективної діяльності.

Останнє обумовило необхідність розкриття механізму саморегуляції і виявлення шляхів його формування.

Очевидно, що в діяльності оперативних співробітників правоохоронних органів процес саморегуляції здійснюється безупинно. Термін “саморегуляція” щодо розвитку особистості розуміється нами як установлення його відповідності між фактично доступним (“Я – реальне”) і необхідним станом (“Я – ідеальне”) для певного етапу професійної діяльності. На підставі викладеного можлива побудова моделі механізму саморегуляції, що має таку структуру:

- виявлення невідповідності між необхідним і фактично досягнутим станом особистості;
- ухвалення рішення щодо усунення виявленої невідповідності;
- виділення цілей, дій і способів усунення невідповідностей.

Удосконалення системи саморегуляції особистості правоохоронця здійснюється через зміну структури його компонентів (цінності, цілі, ідеали, “Я – концепція”, рівні домагань, самооцінка тощо) і функціональні відносини. Цінність будь-яких планів розвитку особистості очевидна тільки при забезпеченні повної саморегуляції і систематичної роботи над собою. Вольова регуляція виявляється на особистісному рівні довільного керування, що забезпечує використання особистісних засобів. Практично у всіх випадках ця якість людини повинна бути “вбудованою” у професійну діяльність і у певному сенсі враховуватися в процесі розвитку особистості оперативних співробітників правоохоронних органів. Особливі умови оперативно-розшукової діяльності викликають різні порушення нормальної діяльності функціональних систем людини. З цієї причини виникає природна потреба відновлення порушеної рівноваги і забезпечення збалансованості психічних процесів. Одночасно, з метою пристосування до нестандартних ситуацій, може формуватися мотив дії (діяльності), що призводить до активізації системи психічної саморегуляції. У психології виділяють три види психічних дій: емоційно-вольові, мотиваційні і особистісні.

Емоційно-вольова саморегуляція представляє комплекс властивостей, які характеризують такі уміння, як: володіння собою, своїми діями і почуттями, здатність свідомо підтримувати і регулювати свою поведінку та самопочуття в особливих умовах оперативно-розшукової діяльності. За справедливим зауваженням К.К. Платонова, баланс емоційного і вольового компонентів психіки при домінуванні волі над емоціями визначає ступінь

самовладання [7, с.112]. Вольовий компонент включає тут дії, які пов'язані при їхньому виконанні з більш-менш вираженими внутрішніми, психічними зусиллями. Кожне вольове зусилля проходить низку етапів:

- визначення мети й усвідомлення самого прагнення щодо її досягнення;
- уявлення про варіанти досягнення мети;
- поява чи підкріплення або ж спростування наявних можливостей;
- боротьба мотивів і вибір мети;
- реалізація прийнятого рішення.

Залежно від змісту діяльності змінюються і види саморегуляції, до яких можна віднести такі: самосповідь, самопереконавання, самонаказ, самонавіювання, самопідкріплення. Сутність перерахованих методик складається у формуванні внутрішньої установки, позитивного ставлення до себе, до своїх цілей та способів діяльності.

Саморегуляція мотиваційних складових у життєдіяльності оперативного співробітника правоохоронних органів, на наш погляд, є одним із найбільш значимих елементів. Діапазон мотивів, що визначають діяльність, такий самий широкий, як і спектр індивідуальних розбіжностей людей, способів та причин організації ними своєї мотивації. Аналіз системи мотивації досліджуваного контингенту, що здійснює діяльність в особливих умовах ОРД, переконує, що існують два механізми мотиваційної саморегуляції: безпосередня мотиваційна саморегуляція припускає усвідомлений перегляд своєї мотиваційної системи за допомогою методів психосаморегуляції. Система опосередкованої регуляції мотивації реалізується внаслідок впливу на центральну нервову систему за допомогою непрямих факторів неочевидного впливу (наприклад, дихальна система вправ, холотропне дихання, медитативні техніки).

Наприкінці варто підкреслити, що сучасні психотехнології сприяють значному особистісно-професійному розвитку особистості суб'єкта оперативно-розшукової діяльності, наповнюючи цей процес новим змістом.

Список використаних джерел

1. Алексеев А. А., Громова Л. А. Поймите меня правильно. или Книга о том, как найти свой стиль мышления, эффективно использовать интеллектуальные ресурсы и

- обрести взаимопонимание с людьми. – СПб.: Эконом. школа, 1993. – 352 с.
2. Бэндлер Р., Гриндер Дж. Из лягушек в принцы. – М., 1999.
 3. Джонсон Р. 40 упражнений тренинга НЛП. – СПб., 2003.
 4. Коннор Дж. Введение в НЛП. – М., 2002 – 198 с.
 5. Олексієнко С.Б. Психологічний аналіз особливостей оперативно-розшукової діяльності. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної Служби України ім. Б. Хмельницького. – № 36. – Хмельницький, 2006. – С. 192-197.
 6. Олексієнко С.Б. Специфіка розвитку особистості правоохоронця в умовах оперативно-розшукової діяльності. Актуальні проблеми юридичної психології. – К.: Видавництво Національного Університету внутрішніх справ, 2006. – С. 195-199.
 7. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 255 с.
 8. Путеводитель по НЛП / Сост. А.Морозов. – СПб., 2003. – 287 с.
 9. Ситников А.П. Акмеологический тренинг: Теория. Методика. Психотехнологии / А.П.Ситников. – М.: Технологическая школа бизнеса, 1996. – 428 с.
 10. Столяренко А.М. Психологическая подготовка личного состава органов внутренних дел: Учебное пособие / А.М.Столяренко – М.: Академия МВД СССР, 1987. – 238 с.
 11. Чуфаровский Ю.В. Психология оперативно-розыскной деятельности. – М., 2005.

The author draws his attention in the article to the problem of professional development of employees of the law enforcement bodies of Ukraine. He considers possibility of applying separate techniques of neurolinguistic programming within the optimization of personal development of employees of the law enforcement bodies based on development of communicative characteristics of a personality according to requirements of real-time searching activities.

Key words: communicative training, professional development, neurolinguistic programming, real-time searching activities, an employee of the law enforcement bodies.

Отримано: 12.01.2010

Психологічний аспект навчання іншомовного мовлення дорослих

Стаття присвячена психологічним особливостям навчання іншомовного мовлення дорослих. Окреслено основне коло питань, які стосуються онтогенетичних принципів навчання іншомовного мовлення.

Ключові слова: навчання, іншомовне мовлення, розвиток, онтогенез, доросла людина, індивід, мовленнєвий онтогенез.

Статья посвящена психологическим особенностям обучения иностранной речи взрослых. Очерчен основной круг вопросов, которые касаются онтогенетических принципов обучения иностранной речи.

Ключевые слова: обучение, иностранная речь, развитие, онтогенез, взрослый человек, индивидуум, речевой онтогенез.

Навчаючи дорослих людей іноземної мови навчаємо їх цьому не як предмету чи інформаційному коду. Мовлення розглядається не лише як зовнішня система знаків, що служать для спілкування, але і як невід'ємна властивість самої людини, її психічна і психофізіологічна функція, її активність і діяльність, тому ми вважаємо, що іншомовне мовлення може формуватися й розвиватися у людини у будь-якому віці. Причому, незважаючи на те, що еволюція іншомовного мовлення дорослої людини відрізняється від еволюції рідного мовлення в онтогенезі, тобто мовленнєвого формування й розвитку упродовж дитинства, проте вона багато в чому її відтворює і протікає за тими ж законами. У широкому розумінні онтогенез – це процес розвитку індивіда. Але у психології найчастіше онтогенез розглядається як формування основних структур психіки індивіда упродовж його дитинства, а мовленнєвий онтогенез, відповідно, – як формування мовлення дитини.

За С.Л. Рубінштейном, у дитини розвиток мовлення опосередкований навчанням, але, за його словами, для оволодіння справжнім словом потрібно, щоб воно було не просто вивчене, а в процесі вживання включалося в її життя і діяльність, адже “оволодіння рідною мовою, справді живим мовленням здійснюється в процесі життєво мотивованої діяльності спілкування ... Дитина нормально оволодіває мовленням, – навчається говорити – користуючись мовленням у процесі спілкування, а не вивчаючи його в процесі навчання” [7, с. 397].

На відміну від навчальних систем Г.О. Китайгородської (2), І.Ю. Шехтера (13), в навчанні ми моделюємо не саме ці процеси, хоча це навчання можна назвати деяким аналогом натурального розвитку мовлення. Процеси сприймання й породження мовлення, основою яких є мовленнєва здатність, насправді настільки тонкі і складні, що відбуваються природним шляхом, а ми, розвиваючи мовленнєву здатність особливими умовами та психотехніками, моделюємо тим самим необхідні для розвитку мовленнєвого сприймання і породження умови, мовленнєве середовище і мовленнєвий матеріал, а також використовуємо спеціальні способи допомоги цим процесам у їхньому розвитку й функціонуванні, стимулюючи сполучені із цими процесами психічні структури, опираючись при цьому на принципи природного породження та розвитку мовлення в онтогенезі. На перший погляд, здавалося б, що навчання іншомовного мовлення дорослої людини, у якої психічні функції вже добре сформувалися, повинно бути простішим, ніж навчання рідного мовлення дитини, у якої головний мозок як основний орган народження мовлення ще не досконалий, і його дозрівання займає декілька років. Розвиток усіх психічних функцій і мовлення відбувається в людини одночасно, а це означає, що в дорослої людини, хоча всі психічні функції вже й сформовано, але вони сформовані рідною мовою й разом із цією мовою. Саме тому традиційні системи навчання іноземних мов відштовхуються від рідної мови і йдуть шляхом перекладу лексичних і граматичних структур з однієї мови на іншу. Такі системи ґрунтуються, зазвичай, на тому, що в людини вже достатньо розвинута здатність до вольової концентрації уваги, хорошої пам'яті та строгої логіки.

Але чи про всіх дорослих людей, особливо в солідному віці, ми можемо сказати, що пам'ять у них дуже добра, увага не розсіяна, логіка незаперечна і достатньо сили й волі для посиленого зубріння? Створюючи нашу систему навчання, ми виходили з того, що навчання іншомовного мовлення дорослої людини за аналогією оволодіння дитиною рідною мовою, можливе. Така постановка питання автоматично знімає проблему здатних і не здатних до мов людей. Якщо будь-яка здорова дитина трохи раніше або пізніше, краще або гірше, але все-таки здатна опанувати рідним мовленням, то чому ж нормальна доросла людина не зможе зробити цього з іншомовним мовленням? Завдання полягає в тому, як їй у цьому допомогти. Як же все-таки відбувається, що діти з їх недосконалим головним мозком і недостатньо розвиненими психічними структурами й функціями вже до двох років непогано розмовляють

рідною мовою, а до п'яти років ведуть великі монологи, у той час як інші дорослі інтелектуали інколи не в змозі подужати іноземну мову упродовж усього життя?

Це спрямувало нас на шлях повернення мови в русло мовлення при навчанні й необхідності співвіднесення обох видів оволодіння мовленням в онтогенезі та у дорослому стані. Подібна ідея вже висловлювалася цілою низкою лінгвістів, психологів і педагогів, але ми збагатили її новим теоретичним та практичним змістом. У такий спосіб ми підійшли до створення навчальної системи для дорослих людей, не тільки максимально наближеної до ходу природного мовного розвитку, але й прискорювальної, що інтенсифікує його, додатково розвиваючого за допомогою особливих технік уже сформовані психічні процеси дорослої людини, які мають колосальні резерви для подальшого росту й удосконалювання.

Як показує практика, те, що вдається зробити дитині упродовж декількох років, доросла людина може, за відповідної організації навчання, досягти менш, ніж за сто академічних годин, причому її мовлення буде не лише відповідати її віку, але й вона сам наростить свій інтелектуальний, творчий і загальнолюдський потенціал.

Відповідно до останніх нейропсихологічних досліджень американських учених [14, с. 154], кількість нейронів головного мозку дорослої людини фактично безмежна і вимірюється десятками мільярдів; кількість і варіативність зв'язків, утворених мільярдами нейронів між собою, на основі яких формуються психічні функції, на думку цих учених, воістину астрономічна. Тому вони вважають, що не дуже важливо, скільки клітин людський мозок втрачає упродовж життя, запаси його, практично, невичерпні. Проте російський нейропсихолог М.М. Кольцова закликає бережливіше ставитися до нейронів – найдорогоцінніших елементів людського організму, оскільки у випадку загибелі вони не відновлюються і не замінюються [3, с. 15]. На думку американських дослідників, найважливіше те, що упродовж усього життя зберігається гнучкість і пластичність мозку, які, додамо ми, як і нейронні зв'язки, можна й варто розвивати. Але не можна забувати про те, що незаперечні, здавалося б, переваги дорослого над дитиною можуть обернутися в навчанні неочікуваною перешкодою. Мова йде, у першу чергу, про потужну міцність психологічного захисту, високі бар'єри якої постійно доводиться переборювати, про опір міцно вкорінених стереотипів, перебудовувати які буває нелегко, але необхідно. Ці проблеми у нашому випадку успішно вирішуються за допомогою групової психотерапії.

Людина у своєму розвитку проходить певні етапи, закладені самою природою, після закінчення яких ті або інші психічні й психофізіологічні структури та функції виявляються, в основному, сформованими.

Для прикладу, якщо дитина через затримку психічного розвитку до двох років не заговорила, а це той період, коли в мові маленької людини починають формуватися основи граматики – відмінкової системи, дієслівних часів і дієвідмін, синтаксису, то надалі її мовний розвиток, як правило, буває утрудненим, і ним неодмінно потрібно посилено займатися, адже неправильно сформовані в дитинстві звуки нелегко виправляти, якщо це не було зроблено в дошкільні й ранні шкільні роки. Недоліки такого перекрученого формування мовлення в усіх на слуху, проте позбуватися таких недоліків можна і потрібно в будь-якому віці – недорозвинення низки психічних структур і процесів виправляється за допомогою психологічної корекції. Недоліки і переваги роботи головного мозку маленької людини ніби злиті воедино: з одного боку, дитячий мозок і породжувані ним психічні процеси незрілі, а з іншого боку, свіжість і яскравість сприйняття дитиною оточуючого її світу, обумовлені абсолютною новизною та інтересом, сприяють активному формуванню й мозковим структурам, усіх психічних функцій. Недосконалість інтелектуальної сфери замінюється у дитини загостреним почуттєвим сприйняттям, що насправді лежить в основі роботи всіх когнітивних процесів.

У дорослому віці, із втратою новизни та інтересу, з появою життєвого досвіду, почуттєве сприйняття світу в людини сильно притуплюється: досвід, з одного боку, виробляє шаблони мислення, які сприяють його швидкості і зняттю з нього певного навантаження, адже мислити й діяти за шаблоном завжди простіше і легше. А з іншого боку, разом з досвідом закріплюються розумові стереотипи і установки, які перешкоджають розгляду проблеми під новим, незвичайним і незвичним кутом, а отже, знаходженню свіжих, нестандартних творчих ідей та рішень.

Позбавлена життєвого досвіду дитина діє почуттям, з натхнення, і це народжує у ній щирого творця. Доросла людина намагається користуватися, в основному, логікою, що, як не парадоксально, незважаючи на зрілість психічних процесів, різко обмежує її інтелектуальний та творчий потенціал, тому що в основі всякої творчої думки, насамперед, закладено почуття. Діти вивчають оточуючий світ переважно за допомогою почуттів, відчуттів та вражень, а коли стають дорослими, змінюють стиль

сприйняття, орієнтуючись на логіку та, відповідно, інтелект, але, як ми вже говорили, інтелект від цього не стільки виграє, скільки втрачає. За словами психотерапевта М.Ю. Литвака, “люди народжуються геніями, потім стають талановитими, потім здібними, потім здатними, далі перетворюються в посередності” [4].

Іноколи люди, які володіють творчим і розумовим даром, які мають феноменальну пам’ять, зберігали добре розвинену здатність почуттєвого сприйняття упродовж усього життя, і тому Д. Лапп пропонує виховувати дітей так, щоб вони не втрачали цієї необхідної здатності і у зрілому віці. Але, з іншого боку, дорослі люди можуть цю втрачену здатність відновити, чому з успіхом і сприяють наші техніки навчання, тому що важливість і первинність почуттєвого сприйняття, що сприяє розвитку всіх когнітивних процесів на рівні емоцій, є одним з наріжних каменів нашого навчального методу.

Відтворюючи в навчанні природний хід мовленнєвого розвитку, необхідно, насамперед, пам’ятати про те, що з перших хвилин свого народження маленька людина вже оточена мовленням, яким вона повинна поступово оволодіти, адже її сім’я, суспільство, у якому вона росте, саме життя сповнене звучним мовленням, стають тим живильним соціальним і мовленнєвим середовищем, з якого вона черпає мовну інформацію і матеріал для створення власної, але зрозумілої світу і необхідної для спілкування з ним знакової системи, поведінковий, світоглядний, культурний та мовленнєвий досвід, тобто, ще лише входячи в цей світ, дитина ніби занурена в атмосферу мовлення.

Надзвичайно великого значення для мовного розвитку дитини набуває теплота, затишок рідного дому, ніжна любов і турбота матері, тісний емоційний контакт із нею. Інформативними є для маляти також усі знаки невербального спілкування, які виходять від рідних їй людей: міміка, погляд, жести, дотики, а також ритм і гучність, тембр і мелодика, інтонації навколишніх голосів та звуків.

Почуттєве сприйняття світу малям настільки гостре, свіже і яскраве, що за дуже короткий термін йому вдається увібрати в себе величезну кількість інформації. Діти, позбавлені материнської любові, емоційного контакту із близькими людьми, які знаходяться в безрадісному сірому оточенні, діти, з якими рідко хто розмовляє, значно відстають від своїх однолітків у психічному та мовленнєвому розвитку.

Навчаючи дорослих людей за аналогією з дітьми, ми за допомогою психотерапевтичної групи, основою якої, за словами

К. Рудестама, є “добродійний вплив однієї людини на іншу”, також намагаємося створити для них аналог сім’ї (9). Мова йде також про емпатію, яка в материнській формі є природною, але якої так бракує у формальному навчанні і яку можна розвинути у людей. Доросла людина відчуває потребу в емоційному теплі й контакті з іншими. Давши згоду навчатися в групі, людина перебуває серед однодумців, які поділяють її цілі, мету, переживання і сподівання, й може подивитися на себе зі сторони і подувати взаємність партнерам по спілкуванню. У такій групі викладач грає роль одного із батьків, від якого отримуються мовленнєва інформація, добро, радість і тепло. Головним у цьому випадку для викладача постає створення ситуацій, сповнених яскравого забарвлення, сприятливого підґрунтя, на якому може розквітнути мовлення. Партнери по групі – люди різного віку і професій (від 15-літніх підлітків, яких лише умовно можна назвати дорослими, до літніх 75-літніх учнів). Тут, як у житті, створюються реальні умови для спілкування різних людей: як діти спілкуються зі своїми однолітками, старшими товаришами, дорослими, так і ми у своєму житті спілкуємося із зовсім різними людьми, які несхожі один з одним як за віком, так і за характером та соціальним станом (10).

У такій групі, яка імітує модель суспільства, виникає можливість поділитися досвідом і знаннями, виявити щиро-сердечне тепло, увагу і терпимість, а часто навіть навчитися цьому, причому все це буде відбуватися іноземною мовою та одночасно з її опануванням.

Початковий рівень мовленнєвої підготовки не має великого значення, оскільки навчання починається відразу з мовлення в його синтетичній формі, і кожен зможе засвоїти стільки мовного матеріалу, скільки захоче сам і скільки йому буде дозволено природними задатками і здібностями, які будуть значно розвинені в усіх. Можна навіть не мати попередніх знань. Підганяти при навчанні людей під один стандарт або, як тепер прийнято, під однаковий віковий і “мовний” рівень, не тільки не правильно, але й, на наш погляд, шкідливо: ні рівний і посередній рівень знань, ні вікова однорідність не можуть сприяти досягненню кращих результатів. Ми наполягаємо на розрізненні таких понять, як мовленнєве середовище і мовний матеріал, тому що мовленнєве середовище є поняттям більш широким і містить у собі безліч нелінгвістичних компонентів.

У такому випадку основним джерелом інформації під час навчання є педагог, який з перших хвилин занять звертається до членів групи іноземною мовою, яка супроводжується тихим, що

сприймається практично на рівні підсвідомості, перекладом. Останній фактор протє, працює, на прискорення процесу навчання, його темпу й ритму, оскільки дозволяє дорослій людині відразу орієнтуватися в потоці мовлення. Але цей переклад повинен бути не тільки практично не помітним, як тїнь, але й не послївним, і таким же синтетичним за формою, як і цілі відповідні їншомовні фрази, а іноді й цілі уривки тексту. Він повинен передавати лише зміст висловлення й дозволяти сприймати оригінальність і автентичність іноземних мовних моделей, що, як правило, відрізняються від рідної мови учнів. Це необхідно для запобігання бажання дослівного перекладу з однієї мови на іншу, що неминуче виникає в силу мовної інтерференції. У навчанні дорослої людини ми опираємося на всі її розвинені психічні функції. На нашу думку, інтерференція різномовних систем в апараті головного мозку дорослої людини, особливо на початковому етапі, все-таки неминуча. Навіть якщо людина, яка вивчає іноземну мову, повністю позбавлена її перекладу на рідну мову, а навчається лише за допомогою наочностей, всеодно мозок цієї людини, переробляючи нову інформацію, народжує ті інші асоціації, порівняння й аналогії з мовною системою, яка вже функціонує в її свідомості. Для того, щоб людина, яка опановує чужу мову, могла досягти неусвідомленого автоматизму, з яким вона оперує засобами рідної мови, ми повинні допомогти їй укоренити цілі мовленнєві блоки не лише у свідомості, але й перевести їх у підсвідомість: ніби включити той надійний автопілот, який працює на рівні підсвідомості й керує мовленнєвими діями

Знайомство з їншомовним мовленням відбувається, насамперед, на слух і починається зі звертання педагога до мовчазних слухачів, які поки що лише можуть мовчки слухати текст, який звучить і представляє собою сполуку, в яку вміщено мовну інформацію для нього, тобто цей текст є мовленнєвим фрагментом, матеріалом. За словами О.М. Шахнаровича, “усякий фрагмент мовного матеріалу містить у собі, як жива клітинка, всі основні властивості, властиві й мові загалом. Ось чому дитині вдається з порівняно бідного, порівняно обмеженого мовного матеріалу вивести цілісну мовну систему, яка, протє, не залишається незмінною упродовж її життя й, більше того, ніколи не досягає якої-небудь закінченості, завершеності” [12, с. 29]. Наш мовний матеріал, хоч і є обмеженим, протє аж ніяк не є бідним, а містить у собі близько 5 тис. лексичних одиниць і основи всієї нормативної граматики.

Запропонований режим занять і кількість навчальних годин для нашого курсу навчання є оптимальними, які дозволяють не

лише сформувати й розвинути в учнів мовлення, але й зберегти свіжість їхніх сил; а завершення занять на високій і відчутій, але не закінченій, ноті до настання втоми сприяє бажанню не зупинятися на досягнутому та продовжити роботу вже самостійно.

Звичайно, обсяг отриманих знань завжди буває індивідуальним, залежно від здібностей і досягнутого за час навчання ступеня їхнього розвитку. Проте навіть самі нездатні учні ніколи не засвоюють менше третини пропонованого матеріалу, що становить майже 1800 лексичних одиниць, що, на думку лінгвіста Г. Мюллера, цілком достатньо, щоб “вільно почувати себе в будь-якій області і з високим ступенем імовірності <...> розуміти свого співрозмовника” [6, с. 72]. Опанування іншомовним мовленням дорослими людьми починається і відбувається в теплій атмосфері групи-сім’ї, яка створюється психотерапевтичними прийомами, в обстановці спілкування, яка, за словами К. Рудестама, “виявляється мікрокосмом, суспільством у мініатюрі, яке відображає зовнішній світ і додає інгредієнт реалізму в штучно створювану взаємодію” [10, с. 22-23].

Навчати при сприянні психологічних тренінгів треба за моделлю мовленнєвого і мовного розвитку дитини: людина починає спочатку розуміти й говорити, і тільки потім читати й писати, тобто опановуючи при цьому практичною граматику, яка сама народжується, а тоді, досить вільно володіючи мовою, вона може йти до школи, де буде опановувати граматику в теорії. Практично всі принципи побудови навчального процесу і комплексу методичних засобів мають одночасно онтогенетичну (за аналогією з розвитком мовлення в дитячому віці) та психотерапевтичну спрямованість. У дитячому віці егоцентризм проявляється особливо яскраво, коли маленькому здається, що всесвіт обертається винятково довкола нього і для нього. У нашому навчанні для дорослих людей ми непомітно для них самих за допомогою особливих функціональних прийомів ніби повертаємо на рівень дитинства. І це не означає, що ми заохочуємо розвиток егоцентризму, а навпаки, у ході соціально-психологічних тренінгів ми намагаємося звести його в особистості людини до мінімуму. У цьому випадку ми лише використовуємо наявність цього природного фактора для підвищення ефективності навчання. Американський педагог, методист, розроблювач інноваційних навчальних програм Ерік Дженсен вказував, що лише тоді, коли навчання виявляється персонально спрямованим, індивідуально-значимим і буквально уплетеним у канву власного життя учня, воно стає для нього воістину цікавим, глибоким та міцним [14, с.

294]. Прийом Я-маска, який застосовувався нами, сприяє ототожненню учня з відповідним персонажем, який стає частиною його “Я”, забезпечує почуття захищеності людини від зовнішнього середовища й обставин.

Почуттю захищеності сприяє також театральний реквізит: у театральному костюмі, в ігровій масці людині, особливо дорослому, не страшно робити помилки, у тому числі мовленнєві, й проявляти свою особистість з різних боків, у всій її багатогранності.

Гумор як психотерапевтичний засіб використовується, насамперед, у медицині. Якщо звичайні ігрові методи лише вводять гру як елемент навчання, як свого роду ігрові вкраплення в навчальний процес, ігри самі по собі (хоча й дуже корисні), як правило, не мають між собою глибинного функціонального зв’язку й не становлять єдиного концептуального комплексу, тоді як наш тренінговий метод, покладений на психотерапевтичну і корекційну основу, являє собою цілісну систему цілеспрямованих, взаємобумовлених і взаємодоповнюючих технік, вправ і процедур, проведених в ігровій формі, що охоплює всі мовні, комунікативні, когнітивні й психодинамічні сторони мовленнєвого процесу.

Наш навчальний текст побудований у формі діалогу, тобто діалогічного спілкування багатьох персонажів. Так, Л.С. Виготський зауважує, що “з психологічного боку діалогічне мовлення є первинною формою мовлення” і що “справжнє своє буття мова виявляє лише в діалозі”; більше того, “для усного мовлення діалог є самою природною формою”, у той час як монолог – значно штучніший [1, с. 316].

Розвиток психічних функцій і процесів зв’язаних, у першу чергу, з морфологічним дозріванням, тому щодо дорослої людини звичайно говорять про розвиток психічних функцій за рахунок функціональних органів. І те й інше залежить як від спадкоємних задатків, так і від взаємодії з навколишнім соціальним середовищем. Ідею про функціональні органи головного мозку вперше висунув О.О. Ухтомський, і полягає вона в тому, що при багаторазовому відпрацьовуванні й закріпленні навички, нервовими центрами головного мозку людини виробляється ціла система особливо міцних зв’язків, що функціонує і надалі. У цьому випадку така система нервових зв’язків працює на сприйняття, розпізнання й розуміння мовлення.

Навчання говоріння починає здійснюватися досвідченим шляхом майже одночасно зі слуховою практикою, тобто найнеобхідніші фрази починають тренуватися для засвоєння в обстановці спілкування за допомогою спеціальних психологічних

прийомів і засобів. Психіка людини розвивається в процесі її зовнішньої діяльності як результат взаємодії людини зі світом і суспільством. Психічні функції спочатку формуються, “опираючись на зовнішні дії, а потім, у міру тренування, реалізуються як внутрішні дії без зовнішніх опор”. Саме так розвивається й мовлення людини, від “наочно-діючої” зовнішньої форми до форми внутрішньої, інтелектуальної. Цей принцип занурення, властивий природі, насамперед формуванню, рідного мовлення дитини, ми використовуємо й відтворюємо у своєму навчанні іншомовного мовлення дорослих людей. Створюється мовне середовище, в яке люди як би “поринають”, і потім “наочно-діючим” способом зовнішні мовленнєві дії переводяться у внутрішній план, чому сприяють спеціальні психотехніки.

Це можуть бути, як говорилося вище, прийоми “ігротерапії”, наприклад, гра в “школу”, “кафе”, “екскурсію” або “готель”, – це вправи іншого, тренінгового, характеру. Для навчання особливе значення в тренінгу приділяється тонкому настроюванню всієї сенсорної і чуттєво-емоційної сфери людини, розкріпаченню й загостренню її почуттів. Як ми пам’ятаємо, діти пізнають світ, а водночас з ним і рідну мову за допомогою почуттів, і лише входячи в доросле життя, починають опиратися на інтелект і логіку. Для відновлення в дорослому віці ефективного дитячого почуттєвого пізнання мовлення, необхідно розвивати почуттєве сприйняття і всю психодинамічну сферу людини.

Варто тренувати м’язові відчуття, тому що, за словами М.М. Кольцової, “саме в руховій області поєднуються нервові імпульси зі всіх органів почуттів” [3, с. 64]. На думку І.М. Сеченова, м’язове почуття домішується до всіх відчуттів, підсилює їх і допомагає зв’язати в єдине ціле (11). Саме тому рух, дія із предметами й активність людини в тренінгу та грі сприяє розвитку мовлення як дитини, так і дорослого.

Одним із найголовніших факторів навчання і потужним імпульсом до навчання є мотивація. У дитини, яка пізнає новий світ і мовлення, як частина цього світу й спосіб спілкування з ним, мотивація найчастіше є природною. Саме тому оволодіння дитиною мовленням відбувається так успішно й органічно. У випадку навчання дорослої людини мотивацію неодмінно потрібно створювати. Однієї лише вольової рушійної сили “потрібно”, навіть прекрасно усвідомлюваної людиною, буває недостатньо.

Нагадаємо, що мовлення дитини розвивається від ситуативної форми до зв’язкового її виду. Споконвічно вона саме ситуативна. За словами С.Л. Рубінштейна, “спочатку спілкування в дитини

відбувається лише з її найближчим оточенням” [8, с. 404]. “Вкраплені в безпосередній контакт із близькими окремі висловлення, прохання, питання й відповіді, – пише С.Л. Рубінштейн, – відбиваються в розмовну діалогічну форму. Лише потім з’являється потреба передати, відобразивши його в мовному плані, більш-менш велике значеннєве ціле (опис, пояснення, оповідання), призначене й для стороннього слухача і йому зрозуміле. Тоді розвивається зв’язне мовлення, уміння розкрити думку у зв’язній мовленнєвій побудові” [7, с. 404].

Іншомовне мовлення дорослих людей, так само, як і мовлення дітей, спочатку ситуативне за характером. Ситуативне мовлення сповнене міміки, пантоміміки, експресивних жестів, часом перебільшених інтонацій, інверсій та інших засобів вираження, що доносять до партнерів зміст висловлення. Лише потім, слідуючи потребі розвитку спілкування й передачі партнерам по навчанню цілого, мовлення дорослої людини здобуває зв’язного, контекстного характеру; воно стає зрозумілим на основі власного предметного змісту.

Синтетичний, образний шлях навчання читання, коли на перший план виходить семантичне ціле, а не окремі букви як графічне зображення звуків позбавлені окремого значення й змісту, є найбільш природним і продуктивним. Саме тому, ті діти, які прийшли до школи, не вміючи читати і яких там навчають читати по буквах, так і залишаються часом на все життя поганими читцями.

Так само достовірно й те, що люди, які багато й із задоволенням читають, звичайно добре й грамотно пишуть. У цьому випадку зоровий образ, породжений у психіці людини й підкріплений при своєму виникненні позитивними емоціями, легко відтворюється при русі рукою по папері. Тут спрацьовує закон теорії психомоторного зв’язку І.М. Сеченова, який говорить, що “усяке подання, що виникло в психіці, закінчується рухом” (11). При навчанні письма цей рух потрібно перевести в графічний слід від руху руки.

Використання готових фраз як мовних стереотипів і свого роду шаблонів абсолютно природно. Ми часом не усвідомлюємо, наскільки часто користуємося ними в реальному житті. Мозок не лише засвоює запропоновані йому стереотипи, але й закріплює їх за допомогою особливих умовних зв’язків, узаконюючи або “забороняючи” ті або інші словосполучення.

Мозок людини в технічному, комп’ютерному розумінні, одержуючи інформацію в синтетичному виді, одночасно оперує нею

на рівні звуку, форми, кольору, руху, тактильних відчуттів, смаку, заходу, ваги, розміру й багатьох інших параметрів. Він збирає “зразки” інформації, сортує її, аналізує й зв’язує в блоки, виводить значення з величезної кількості стимулів, що надходять у нього синхронно. Мозок працює паралельно в багатьох напрямках, рівнях свідомості, інтелекту й емоцій, причому роль емоцій у процесі переробки даних величезна. Мозок не призначений для одержання голих схем і погано їх аналізує й засвоює. Саме тому традиційне навчання, яке тяжіє в основному до логіки й схематизації, не завжди буває ефективним – мозку для плідної роботи не вистачає необхідного підживлення.

Описані онтогенетичні принципи навчання іншомовного мовлення не є вичерпними, ми лише спробували окреслити основне коло питань, які стосуються цієї теми.

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М., 1999. – 352 с.
2. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. – М., 1986. – 176 с.
3. Кольцова М.М. Ребёнок учится говорить. – СПб., 1998. – 192 с.
4. Литвак М.Е. Если хочешь быть счастливым: Учебное пособие по психотерапии и психологии общения. – Ростов н/Д, 2000. – 608 с.
5. Литвак М.Е. Из Ада в Рай: Избранные лекции по психотерапии. – Ростов н/Д, 1997. – 448 с.
6. Мюллер Г. Элементарная ступень и разговорная речь // Методика преподавания иностранных языков за рубежом: Сб. статей. – М., 1967. – 464 с.
7. Рубинштейн С.Л. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. – М., 1997. – 463 с.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 1999. – 720 с.
9. Рудестам Кьелл. Групповая психотерапия. – СПб., 1998. – 384 с.
10. Рудестам Кьелл. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / Общ. ред. и вступ. ст. Л.А. Петровской. – М., 1990. – 368 с.
11. Сеченов И.М. Элементы мысли. – СПб., 2001. – 416 с.
12. Шахнарович А.М. К проблеме онтогенеза грамматики // Речевое и психологическое развитие дошкольников. – М., 1998. – С. 29-36.

13. ШехтерИ.Ю. Необратимость онтогенеза и развитие речевой деятельности на чужом языке // Методика и психология интенсивного обучения. – М., 1981. – С. 24-31.
14. Jensen Eric. Brain-Based Learning & Teaching. – Del Mar, CA, USA: Turning Point Publishing, 1995. – 397 p.

The article is dedicated psychological peculiarities of speaking language in adults. The main range of questions is lined which concern ontogenesis principles of studying speaking language.

Key words: studying, speaking language, progress, ontogenesis, adult, individual, ontogenesis speech.

Отримано: 18.12.2009

УДК 378.134:159-51

Л.А. Онуфрієва, С.О. Ренке

Співвідношення особистісного й професійного компонентів в успішності процесу професіоналізації

Стаття розглядає різні психолого-педагогічні підходи з урахуванням біологічних основ суб'єкта для успішного формування професійного психолога в певному оточенні.

Ключові слова: воля, особистість, суб'єкт, діяльність, “професійно важливі якості”, категорії, образ, самосвідомість.

Статья рассматривает различные психолого-педагогические подходы с учетом биологических основ субъекта для успешного формирования профессионального психолога в определенном окружении.

Ключевые слова: воля, личность, субъект, деятельность, “профессионально важные качества”, категории, образ, самосознание.

Ефективність будь-якої професійної діяльності залежить від низки умов і груп факторів. Це підтверджують результати численних теоретичних і прикладних досліджень із проблем ефективності трудової діяльності, закономірностей формування професіоналізму, психології особистості, індивідуального стилю діяльності, психологічних професійно важливих якостей,

виконаних у рамках таких наук, як загальна психологія (Б.Г. Ананьєв, А.А. Бодалєв, А.А. Деркач, Б.Ф. Ломов та ін.), психологія праці (Е.А. Клімов, К.К. Платонов, В.Д. Шадріков та ін.), акмеологія (А.А. Бодалєв, А.А. Деркач, Н.В. Кузьміна, А.А. Реан та ін.).

Акмеологічний підхід дозволяє розглядати питання співвідношення особистісних і професійних компонентів особистості в професійній діяльності на різних вікових етапах: від професійного самовизначення, одержання професійного утворення до самоактуалізації в професійній діяльності й розвитку творчої індивідуальності фахівця, що володіє у своїй свідомості сформованим образом професіонала.

У дослідженнях Є.П. Ільїна експериментальним шляхом був установлений зв'язок вольових якостей особистості з типологічними особливостями. Зокрема, отримані дані виявили такий факт: сильна нервова система є одним із факторів прояву багатьох вольових якостей (сміливості, рішучості, терплячості) [7].

Також у роботах В.М. Русалова було розглянуто й проаналізовано біологічні основи індивідуальних розходжень між людьми за низкою психологічних характеристик, насамперед, психодинамічних [16].

В.А. Бодров [3] стверджує наявність значимих зв'язків між професійною придатністю, ефективністю і надійністю діяльності та індивідуально-психологічних особливостей особистості.

О.П. Корабліна у своїх дослідженнях виділяє такі критерії психологічної готовності до професійної діяльності: позитивна трансформація образу себе в професії, гармонізація ціннісно-значимого та мотиваційно-вольового аспектів діяльності, присвоєння професійної ролі, кумуляція досвіду прояву професійно важливих якостей і функцій [10].

У монографії М.А. Котіка і А.М. Ємельянова [12] проаналізовано значення у формуванні схильності суб'єкта до більш-менш надійної діяльності таких стійких характеристик, як особливості темпераменту, когнітивного стилю, локусу контролю, рівня емоційної стійкості.

Узагальнюючи особистісні якості, необхідні в особистості практичного психолога, О.В. Сидоренко і Н.Ю. Хрящева називають основними: психологічну спостережливість, психологічне мислення, самовладання, вміння слухати, емпатію та креативність [17].

М.О. Амінов і М.В. Молоканів [2] серед найважливіших якостей особистості практичного психолога виділяють: загальний інтелект, стресостійкість, що підтримує стиль спілкування. При

цьому вони розділяють основні якості психолога-дослідника і психолога-практика. У ході експериментальних досліджень було встановлено, що дослідник більше готовий до контактів, інтелектуальний, емоційно холодний і раціональний у підтримці контактів, стриманий у прояві спільного інтересу до людини. Практик більше стійкий до стресу, має більший самоконтроль, емпатійний, надмірно самовпевнений, розслаблений, енергійний і самодостатній.

Дані результати мають істотне значення, тому що існування універсальної моделі фахівця не заперечує різних вимог до професійно важливих якостей залежно від специфіки діяльності.

В.А. Бодров об'єднав всю сукупність психологічних якостей особистості, а також цілу низку фізичних, антропометричних, фізіологічних характеристик людини, які визначають успішність навчання і реальної діяльності та визначив її поняттям “*професійно важливі якості*” (ПВЯ) суб'єкта особистості.

А.В. Коропів визначає ПВЯ як “індивідуальні властивості суб'єкта діяльності, які необхідні і достатні для її реалізації на нормативно заданому рівні, і які значимо та позитивно корелюють хоча б з одним (або декількома) її основними результативними параметрами – якістю, продуктивністю, надійністю” [9, с. 190].

Далі А.В. Коропів розділяє чотири основні групи індивідуальних якостей, що утворюють у своїй сукупності *структуру професійної придатності*:

- *абсолютні* ПВЯ – властивості, необхідні для виконання діяльності як на мінімально припустимому або нормативно заданому – середньому рівні;
- *відносні* ПВЯ, що визначають собою можливість досягнення суб'єктом високих (“наднормативних”) кількісних і якісних показників діяльності (“ПВЯ майстерності”);
- *мотиваційна готовність* до реалізації тієї або іншої діяльності; доведено, що висока мотивація може істотно компенсувати недостатній рівень розвитку багатьох інших ПВЯ (але не навпаки);
- *анти ПВЯ*: структура професійної придатності припускає мінімальний рівень їхнього розвитку або навіть відсутність. Це властивості, які виступають професійними протипоказаннями до тієї або іншої діяльності. Вони, на противагу якостям перших трьох груп, корелюють із параметрами діяльності, але негативно.

В.Ф. Єнгаличев у своєму дослідженні “Психологічні основи вузівської підготовки фахівців у юридичній психології” виділяє 10 основних категорій ПВЯ.

- *Інтелектуальні якості*: ерудованість і широкий кругозір, низка знань, умінь і навичок як професійно значимих якостей у широкому розумінні.
- *Комунікативні якості*: схильність до спілкування з людьми, товариськість, уміння ефективно розв'язати конфлікт, вільне володіння вербальними і невербальними засобами спілкування, невимушеність, стійкість мовленнєворухових характеристик до психофізичних навантажень, логічна та чітка мова, ввічливість, тактовність, почуття гумору.
- *Регуляційно-вольові якості*: виражена інтернальність у сфері виробничих відносин, рішучість, наполегливість, ретельність, енергійність, самостійність, витримка і самовладання, цілеспрямованість, здатність до різкої зміни різного виду дій та ін.
- *Емоційна і психологічна стійкість*: емоційна стабільність, стресостійкість, витривалість до тривалих психофізичних перевантажень, що впливають, невимушеність, адекватна реакція на фрустровані ситуації, гарна фізична витривалість, стійкість до фізичної втоми, стійкість до тремору і т.д.
- *Емпатійність і психологічна проникливість*: здатність фахівця емоційно відкликатися на переживання інших людей, розуміння внутрішнього світу співрозмовника, адекватне для даної ситуації прояв психологом співпереживання або співчуття, прийняття співробітників і колег такими, які вони є.
- *Організаторські якості*: здатність психолога в певних ситуаціях виступати як організатор, проявляти якості лідера, керівника.
- *Моральні якості*: доброзичливість, поважне ставлення до людей, чуйність, гуманність, інтелігентність, альтруїстичність та ін.
- *Розвинене абстрактно-логічне мислення*: здатність фахівця з достатньою ефективністю працювати з абстрактними та ідеальними субстанціями, що не мають прямого предметного вираження.
- *Розвинене аналітичне і системне мислення*: наявність високих аналітико-синтетичних здатностей, здатність вирішувати трудові завдання на основі принципів системного підходу методами системного аналізу.
- *Рефлексивність мислення*: якість безперервного використання процесу рефлексії, спрямованого насамперед на виконання операції, дії та діяльність загалом [5].

Узагальнюючи усе вище сказане, можна зробити висновок про те, що будь-яка професійна діяльність реалізується на базі ПВЯ, причому окремі ПВЯ можуть доповнювати і компенсувати один одного.

О.П. Корабліна у своїй монографії “Професія психолог-консультант” виділяє низку компонентів, необхідних для успішної діяльності психолога.

1. Базові навички: невербальні (активне слухання, невербальне приєднання, невербальний прояв) і вербальні (мовне вираження, перефразовування, прояснення, відбиття).

2. Функціональні компоненти професійної діяльності – комунікативний, емоційно-почуттєвий, духовно-моральний, мотиваційно-вольовий.

3. Професійні якості: емоційна чуйність, емпатія, гнучкість, доброзичливість; поважне ставлення, відкритість і контактність у спілкуванні; умотивованість, рішучість, упевненість в успіху.

В.М. Карандашев, розглядаючи професійно важливі якості психолога, виділяє в них вимоги до підготовленості майбутнього фахівця із професійних дисциплін, а також наявність певних особистісних якостей. “Важливими моральними якостями психолога, безумовно, вважаються доброзичливість, поважне ставлення до людей, чуйність, альтруїстичність, гуманність, інтелігентність” [8, с. 237].

Також В.М. Карандашев говорить про значимість в особистості професійного психолога таких якостей, як уміння розуміти інших людей і психологічно коректно впливати на них, психологічна інтуїція, товариськість, тактовність, ввічливість, відповідальність, оптимізм, організованість, креативність, здатність до рефлексії своїх переживань, самовладання, здатність до емпатії та багато чого іншого. “Професійному психологові важливо мати адекватну самооцінку, розуміти індивідуальні особливості своєї особистості, свої здатності, сильні й слабкі сторони характеру. При цьому корисно знати способи компенсації власних особистісних недоліків” [8, с. 238].

Це зауваження є найбільш істотним для такого дослідження, тому що припускає вивчення співвідношення особистісних і професійних компонентів у процесі професіоналізації. Рішення цієї проблеми є актуальним і значимим у першу чергу для підвищення успішності та ефективності процесу професійного утворення, самого процесу професіоналізації.

Образ професіонала розглядається як самостійна психолого-акмеологічна категорія, що розвивається система як особистісне

утворення, властиве конкретному об'єкту діяльності. Проявом цієї категорії будуть особистісні якості, які, переломлюючись через професійні знання, будуть демонструватися в ситуації професійного життя.

Формування образу професіонала і професійне утворення стають провідною проблемою особистості старшого підліткового і юнацького віку, які є одними із центральних моментів формування самосвідомості. Тому є сенс говорити про формування образу професійного психолога в структурі Я-Концепції особистості студентів як центрального утворення в цьому віці.

За К.О. Абульхановою-Славською, досягнення особистістю в юнацькому віці ідентичності суб'єктивних подань про себе в системі міжособистісних відносин і в системі професійної діяльності є важливою умовою для подальшої успішної соціальної і професійної інтеграції юнаків та дівчат у дорослому віці.

У цьому зв'язку, відповідно до результатів дослідження проблеми професійного самовизначення особистості (К.О. Абульханова-Славська [1], Е.І. Головаха [4]), як у юнацькому, так і в більш пізньому віці особистість майбутнього фахівця-психолога є не тільки суб'єктом професійної діяльності, але й повинна "...мати здатність до цілісної пролонгованої регуляції і організації часу своєї життєдіяльності".

Тому для досягнень особистістю статусу професійної зрілості необхідно, щоб у систему суб'єктивно-психологічних регуляторів успішної професійної діяльності були включені і компоненти цілісної ідентичності у формі внутрішньої єдності емоційно-оцінного та когнітивного аспектів "образу-Я".

Як свідчать дослідження Т.В. Корнілової [11], порушення внутрішньої єдності "образу-Я" варто розуміти як неузгодженість транчасових установок особистості стосовно себе і подань про себе в життєвому та професійному плані в сьогоденні й майбутньому. Слід зазначити, що виділені зі структури транчасових суб'єктивних подань про себе емоційно-оцінні і когнітивні аспекти "образу-Я" можна віднести до структури суб'єктивних самоподань особистості про своє професійне майбутнє.

Виходячи з результатів досліджень В.Ф. Петренко, Д. Пібоді, Р. Мертона [18], які займалися вивченням соціально-професійних стереотипів особистості як суб'єкта діяльності, подібний персоніфікований емоційний і когнітивний образ майбутньої професії можна розглядати як своєрідний професійний стереотип.

Формування цього професійного стереотипу опирається на наявність певної потреби, що вже сформувалася, особистості як

суб'єкта діяльності. Щодо професії психолога В.Е. Пахальян [15] виділяє такі компоненти успішної професійної реалізації особистості:

- особистісна готовність до ризику як показник уміння адекватно оцінювати проблемну ситуацію та усвідомлювати міру своєї професійної відповідальності;
- усвідомлена емоційно-вольова регуляція;
- когнітивна креативність та інтернальність;
- динамічні показники процесу прийняття рішень (рівень рефлексивності-імпульсивності, гнучкість-ригідність як тенденція до прийняття зважених або недостатньо обміркованих професійних рішень);
- професійно-гуманістична спрямованість соціальної орієнтації;
- емоційно-когнітивні особливості самовідносин;
- соціальна компетентність і спостережливість;
- раціоналізм і конгруентність спілкування;
- високий рівень рефлексії;
- розвинені проєктивні здатності;
- висока мотивація професійної самореалізації;
- збіг емоційно-оцінного відношення випробуваних до свого індивідуального сьогодення, минулого і майбутнього;
- конгруентність когнітивного і ціннісно-мотиваційного відношення майбутніх професіоналів до свого професійного сьогодення, минулого і майбутнього;
- відсутність внутрішньо-особистісних ціннісно-мотиваційних конфліктів.

За даними В.Г. Зазикіна, загальними психолого-акмеологічними факторами є акмеологічні інваріанти професіоналізму – високий рівень антиципації, саморегуляції, розвинена образна сфера, уміння приймати рішення, комунікативні вміння [6].

В.Д. Шадріков у дослідженні системогенезу професійної діяльності особливо розглядав зв'язки професійної майстерності з різними факторами, які, по суті, були психолого-акмеологічними, серед яких особливо виділялися – потреби особистості, рівень мотивації досягнення і соціальний престиж діяльності. Престиж позитивно корелює з високою мотивацією (у тому числі досягнень, а не уникнення невдач), самооцінкою, упевненістю в завтрашньому дні, значимістю діяльності і її результатів [19, с. 188].

Н.П. Локалова, розглядаючи професійну специфіку мислення психолога, виділяє, насамперед, “необхідність розуміння прихованих від безпосереднього спостереження внутрішніх механізмів

і законів розвитку як особистості загалом, так і окремих психічних процесів та станів людини, емоційних переживань, відносин, інтересів, причин виникнення різних психологічних проблем” [14].

Досліджуючи природу і генезу професійної самосвідомості особистості, О.В.Москаленко розглядає чотири генеральних фактори.

1. Мотивація до досягнення високого рівня професійної майстерності.
2. Професійне суб’єктивно-орієнтоване навчання.
3. Спрямованість особистості на оволодіння даною професією.
4. Оптимальний часовий проміжок.

За ступенем впливу на результативність формування професійної самосвідомості провідне місце займає мотивація (30%), ступінь впливу навчання (26%), спрямованості особистості (28%), часу (16%).

Н.В. Кузьміна, розкриваючи поняття про професіоналізм особистості і визначаючи професійно важливі якості особистості як “прояв психологічних особливостей особистості, необхідних для засвоєння спеціальних знань, здатностей і навичок, а також для досягнення суспільно прийнятої ефективності в професійній праці”, вважає, що такі якості містять у собі такі властивості: інтелектуальні (мислення), моральні (поведінку), емоційні (почуття), вольові (здатність до самоврядування) і організаторські (механізм діяльності) [13].

Як вважає Л.А. Ясюкова, для успішності оволодіння та здійснення діяльності особливе значення має не стільки рівень виразності окремих професійно важливих властивостей особистості, скільки характер взаємозв’язку між ними. При існуванні тісних і позитивних взаємозв’язків більшості особистісних властивостей виникає процес їх взаємопідсилювання, при виникненні ж антагоністичних взаємозв’язків між властивостями особистості розвиток одних сторін особистості призводить до деградації інших, що унеможливорює досягнення високого рівня майстерності [20].

Л.А. Ясюкова виділяє також три етапи, у ході яких формуються різні за своїм характером професійні здатності особистості:

- перший етап – формування *здатків*, коли безпосередня робота фахівця містить певні елементи майбутньої діяльності і сприяє формуванню загальних, відповідних їй поведінкових установок;
- другий етап – формування *пасивно-виконавських* здатностей у процесі навчання професії і при безпосередньому освоєнні її основ;

- третій етап – формування *активно-дійових* здатностей при визначенні самим працівником цілей, програми діяльності і методів її реалізації.

Н.В. Кузьміна на підставі власних досліджень професійної майстерності виділяє в різних професіях низку загальних ознак професіоналізму.

1. Володіння спеціальними знаннями про мету, зміст, об'єкти й засоби праці.

2. Володіння спеціальними вміннями на підготовчих, виконавських, підсумковому етапах діяльності.

3. Оволодіння спеціальними властивостями особистості і характеру, що дозволяють здійснювати процес діяльності та одержувати шукані результати [13].

Розгляд професійно важливих якостей особистості професіонала, володіння якими входить у поняття професійного майстерності, пов'язане із завданням подолання успадкованого акмеологією превалювання аналітичного підходу до дослідження дій як одиниць діяльності. Тільки рішення цієї проблеми може дати адекватні орієнтири для практичного рішення завдання вдосконалювання професійної майстерності як цілого. Відповідні теоретичні орієнтири виробляються шляхом відновлення поняття установки як цілісного стану суб'єкта діяльності, введення і розробки поняття про психологічні технології, поняття про черговість подій, додаткове до технологічного змісту, компонента діяльності. Розробка конкретних підходів і методів повинна вестися з обліком змістів, що вводяться даними поняттями та теоретичних подань.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славська К.О. Типологічний підхід до особистості професіонала. Психологічні дослідження проблеми формування особистості професіонала / Під ред. В.А. Бодрова. -М.: Ін-т психол. АН СРСР, 1991. – 287 с.
2. Амінов М.О. Про компоненти спеціальних здатностей майбутніх шкільних психологів / Н.А. Амінов, М.В. Молоканов // Психологічний журнал. – 1992. – № 5. – С. 18-23.
3. Бодров В.А. Психологія професійної придатності. Навчальний посібник для вузів. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
4. Головаха Є.І. Життєва перспектива й ціннісні орієнтації особистості // Психологія особистості в працях вітчизняних психологів. – СПб., 2000. – 156 с.

5. Єнгалічев В.Ф. Психологічні основи вузівської підготовки фахівців у юридичній психології: Дисс. докт. психол. наук. – СПб., 2006. – 450 с.
6. Зазикін В.Г. Акмеографічний підхід в акмеологічних дослідженнях // Акмеологія: методологія, методи і технології. Матеріали наукової сесії, присвяченої 75-річчю члена-кореспондента РАО, Президента МААН Н.В. Кузьміної / Під загальною редакцією А.А. Деркача. – М.: РАГС, 1998. – С.70-75.
7. Льюїс Є.П. Забезпечення надійності діяльності у зв'язку з обліком типологічних особливостей властивостей нервової системи. Проблеми інженерної психології. – Ярославль: ЯрГУ; ИП АН СРСР, 1976. – 253 с.
8. Карандашев В.М. Психологія: введення в професію. – М., Зміст, 2000. – 294 с.
9. Карпов А.В. Психологія прийняття рішень у професійній діяльності. – Ярославль: ЯрГУ, 1991. – 158 с.
10. Корабліна О.П. Професія психолог-консультант. – СПб.: Вид. РГПУ ім. Герцена, 2003. – 155 с.
11. Корнілова Т.В. Діагностика особистісних факторів прийняття рішень // Питання психології. – 1994. – № 6. – С. 99-109.
12. Котік М.А., Ємельянов О.М. Природа помилок оператор-оператора-людина-оператора. – М.: Транспорт, 1993. – 190 с.
13. Кузьміна Н.В. Професіоналізм особистості викладача й майстри виробничого навчання. – М.: Вища школа, 1990. – 120 с.
14. Локалова Н.П. Предмет психології й специфіка професійного мислення психологів // Зап.псих. – 2004. – № 5. – С.93-96.
15. Пахальян В.Е. Яким повинен або яким може бути психолог, що працює в системі освіти. // Питання психології. – 2002. – №6. – С. 103-109.
16. Русалов В.М. Проблема індивідуальності в становленні професіонала. Психологічні дослідження проблеми формування особистості професіонала / Під ред. В.А.Бодрова. – М.: Ін-т психол. АН СРСР, 1991. – 276 с.
17. Сидоренко О.В. Тренінг у практичній підготовці психологів / Е.В.Сидоренко, Н.Ю.Хрящева // Актуальні проблеми психологічної теорії й практики. – СПб., 1995. – 235 с.

18. Столін В.В. Самосвідомість особистості. – М: МДУ, 1983. – С. 12-25.
19. Шадріков В.Д. Проблеми системогенеза професійної діяльності. – М.: Наука, 1982. – 327 с.
20. Ясюкова Л.А. Взаємозв'язок індивідуально-психологічних характеристик у структурі професійних здатностей // Питання психології. – 1990. – № 5. – С.49-53.

The article considers different psychoeducational approaches taking into account biological bases of a subject for successful formation of a professional psychologist in a certain environment.

Key words: will, personality, subject, activity, “professionally important qualities”, categories, image, self-consciousness.

Отримано: 25.12.2009

УДК 316.454.5

О.М. Опалюк, О.І. Лісовий

Соціокультурні та етнопсихологічні особливості спілкування

У статті описуються соціокультурні та етнопсихологічні особливості спілкування.

Ключові слова: етнопсихологічний розвиток, національна самосвідомість, міжособистісна взаємодія, культура спілкування, культура мовлення, традиції в українській культурі, соціокультурні та етнопсихологічні особливості спілкування.

В статье описываются социокультурные и этнопсихологические особенности общения.

Ключевые слова: этнопсихологическое развитие, национальное самосознание, межличностное взаимодействие, культура общения, культура речи, традиция в украинской культуре, социокультурная и этнопсихологическая особенность общения.

Людина в конкретному соціокультурному середовищі, в якому вона розвивається, формується і стає індивідуальністю, очевидний факт єдності особистості й соціуму. Ще одним незаперечним фактом є те, що в цьому взаємозв'язку йдеться не про абстрактного

індивіда, а про конкретну людину з певною системою національно-психологічних особливостей. Отже, етнопсихологічний (від гр. етнос – народ) контекст спілкування потребує врахування національно-психологічних (від лат. natio – народ) особливостей прояву поведінки людей у сфері міжособистісної взаємодії. Що стосується поняття “національно-психологічні особливості”, то воно в етнопсихологічній літературі тлумачиться як реально наявні в суспільній свідомості соціально-психологічні явища, як специфічні форми функціонування загальнолюдських властивостей психіки. Близькими до даної дефініції є такі поняття, як “національний характер”, “психологічний склад нації”, “менталітет”, вивчення та аналіз яких свідчить про те, що вони спираються на низку спільних констант і особливостей, а саме: сукупність розумових установок, звичок мислення; певний спільний розумовий інструментарій, психологічне оснащення; соціально-психологічний стан суб’єкта, групи, нації; якість розуму, що характеризує окремого індивіда або групу; спосіб мислення, властивий індивідові або групі; особливості соціокультурного і етнопсихологічного розвитку; національна самосвідомість.

Система національно-психологічних особливостей індивіда базується на кількох сферах: мотиваційній (своєрідність мотивів, спонукальних сил діяльності представників тієї чи іншої національної спільноти); інтелектуально-пізнавальній (своєрідність сприймання й мислення носіїв національної психіки, що виражається в наявності специфічних пізнавальних та інтелектуальних якостей, які дають змогу особливо сприймати навколишню дійсність, оцінювати її, будувати плани діяльності, моделі способів досягнення її результатів); емоційно-вольовій (своєрідність емоційних та вольових якостей, від яких в багатьох випадках залежить результативність діяльності); комунікативно-поведінковій (ця сфера охоплює інформаційну і міжособистісну взаємодію, стосунки і спілкування, показує різницю подібних проявів у представників різних національних культур) [2].

Досліджувати ці особливості в міжособистісній взаємодії – означає виявляти суттєві характеристики конкретної культури спілкування, вбачаючи насамперед її національну своєрідність. Проте потрібно при цьому зважати на те, що специфіка національної психології того чи іншого народу виражається не в яких-небудь неповторних психологічних рисах і особливостях спілкування, а швидше – в їх неповторному поєднанні, прояві в певних звичаях, історичних традиціях, поведінці, вчинках тощо. Надзвичайно важливо об’єктивно оцінювати соціокультурні та

етнопсихологічні особливості спілкування: їх переоцінка так само, як і недооцінка, лише перешкоджає успішному налагодженню контактів. Необхідно також ураховувати і той факт, що властивості національної культури спілкування і властивості індивідів, із яких складається етнос, не тотожні, а це спричинює певні розбіжності між культурологічними й психологічними дослідженнями. Відомо, що абстрактні, необґрунтовані висновки з обох боків можуть образити національні почуття того чи іншого народу.

Перш за все ідеться про сферу групового менталітету, про важливу роль групи в реалізації потреб індивіда, про цінність належності людини до конкретної групи. З огляду на перелічені проблеми великий інтерес являє собою комплекс завдань, пов'язаних з впливом традиційних етнокультурних норм спілкування на ділову взаємодію людей. Дослідники застерігають від можливої в цьому разі психологічної схильності сприймати всі життєві події з позицій своєї етнічної групи, що розглядається як еталон (явище етноцентризму). З одного боку, сам факт усвідомлення національно-психологічних особливостей своєї групи не містить у собі упередженості проти інших етнічних груп, але, якщо від констатації цих відмінностей перейти до оцінки іншої групи, можливі викривлення в оцінці останньої. Хоч відповідно до "гіпотези контакту" безпосередня ділова взаємодія і спілкування між представниками різних етнічних груп знижує етноцентризм й оціночну стереотипність, а часом руйнує міжетнічні стереотипи, далеко не всі ділові контакти сприяють поліпшенню стосунків. Саме тому ефекту взаємного непорозуміння можна позбутися тільки за умови дотримання певних вимог у взаємодії: визнання рівноправності сторін, обстановки відкритості й довіри у спілкуванні, поваги до традиційних норм, способу життя тощо. Всі наведені вище міркування можна вважати підґрунтям характеристики соціокультурного та етнопсихологічного контексту спілкування [3].

Спілкування невід'ємне від соціокультурної ситуації, яка по-різному впливає на його структуру, функції, способи прояву. Щодо змісту поняття "культура" (від лат. cultura – догляд, освіта, розвиток), то воно є багатограним і розглядається в широкому й вузькому розумінні. Широкий план культури охоплює все, властиве людині, набуте вихованням, все те, що її формує і за допомогою чого вона стає соціально активною, цілісною особистістю. Водночас до культури належать і суспільно санкціоновані способи діяльності й поведінки індивідів. Тобто культура – це протилежність природі, сукупність результатів людської діяльності; це процес і результат виокремлення людини

з природи, створення нової реальності і способу свого існування. Культура втілює стиль мислення людини, вона охоплює всі аспекти суспільного життя, характеризує широту і глибину знань особистості, її вихованість, вміння висловити свою думку, вислухати іншу людину і зробити правильні висновки. Саме таке розуміння культури передбачає, що її змістом стає історична зміна природних і соціальних умов життя, розвиток соціальних сил і здібностей, тобто становлення й розкриття як сутності самої людини, так і всього багатства й розмаїття створеної нею дійсності. Вузьке значення культури пов'язують із способом людської діяльності і спілкування, із організацією цих процесів, виявленням того ґрунту, який дає змогу сприяти ефективній життєдіяльності суспільства та особи загалом.

Складовою культури людини й того соціального середовища, в якому відбувається її взаємодія із собі подібними, є культура спілкування. В ній відбиваються ціннісні орієнтації, позиції, соціальні ролі, які виконує індивід у суспільстві. Культура спілкування визначає способи взаємодії людей у конкретних ситуаціях, виходячи з норм, традицій, національної своєрідності суспільства. Кожна епоха позначена певною своєрідністю культури спілкування, яка, з одного боку, відповідає загальнолюдським цінностям, а з іншого – етнопсихологічній специфіці конкретного соціуму. Варто виокремити два рівні контекстів культури. Щодо культури високого контексту, то вона характеризується тим, що в ній інформація подається в неявній формі: вона зрозуміла тільки тим, хто має досвід перебування в даному культурному середовищі. Сутність культури низького контексту полягає в тому, що в ній між індивідами постійно підтримується певна психологічна дистанція, саме тому інформація, яка доходить до суб'єктів, повинна мати відкритий характер [4].

Культура спілкування залежить не лише від особистості, її комунікативних можливостей, але й від набутих людиною знань, умінь та навичок встановлювати контакти. Важливе значення мають також комунікативні установки особистості на спілкування з іншою людиною, котра розглядається як найвища цінність суспільства. Культура спілкування пов'язана із культурою мовлення, тобто здатністю індивіда використовувати оптимальні для конкретної ситуації мовні засоби, етичні норми. Відповідно до сучасних уявлень культура спілкування може визначатися такими показниками й характеристиками:

- ступінь довершеності в оволодінні комунікативною системою знань;

- сукупність умов, що забезпечують високу комунікативну компетентність, а також рівень комунікативної підготовки людини;
- мова та інші допоміжні засоби комунікації (жестикуляція, мистецтво, а на найвищому щаблі розвитку культури – письмо), ступінь відповідності мови літературним нормам;
- комунікативна установка на спілкування з іншою людиною як найвищою цінністю;
- сукупність моральних вимог, які стають для людини складовою її звичок і навичок, що виявляються в її повсякденній манері спілкування;
- уміння застосовувати етичні норми спілкування, комунікативні знання відповідно до етнопсихологічних особливостей індивіда, норм моралі конкретного суспільства та з урахуванням загальнолюдських цінностей;
- система суспільно визнаних категорій, настанов, забобонів, звичаїв, традицій, які регламентують міжособистісні стосунки [6].

Перелічені характеристики будуть повнішими, якщо до них додати звичаї та приписи, що стосуються таких аспектів суспільного життя, як структура родини, статевая моральність, поділ праці, відношення власності, структура політичної влади, товариська етика, магічна практика, віра, релігійні символи, уявлення про світ, природу й місце людини в ній. Знання виокремлених особливостей і характеристик культури спілкування, а також її елементів (символів, ритуалів і цінностей) можна використати в практиці як неформального, так і ділового спілкування.

Загалом культуру спілкування можна визначити як сукупність теоретичних знань та практичних вмінь і навичок взаємодії, етико-психологічних положень, принципів і норм, що мають загальний характер у конкретному суспільстві. Це система комунікативних знань, що обслуговує практику спілкування як соціокультурний та етнопсихологічний феномен, сукупність науки й мистецтва спілкуватися, різного роду рекомендацій, узагальнень щодо побудови комунікативного процесу, які мають науково-практичну цінність і органічно, системно взаємопов'язані. Недаремно культуру спілкування вважають одним з вирішальних чинників успіху в налагодженні соціальних контактів. Вона нічого не має спільного з безкультур'ям (нечесність у передаванні певної інформації, грубість у спілкуванні, байдужість до співрозмовника та його проблеми, тиск на партнера зі взаємодії тощо). Висока культура спілкування – це гармонія професійних знань, комуні-

кативних та морально-психологічних можливостей, що, безумовно, залежать від інтелектуально-культурних здібностей особистості, яка перебуває у стані взаємодії. Вона являє собою систему знань про способи передавання інформації, особливості сприйняття один одного у процесі взаємодії, будується на підставі загальнометодичних принципів спілкування й можливостей конкретних учасників комунікації.

Кожна група чи конкретна людина має свою специфічну культуру спілкування, що складається упродовж усього їх розвитку та враховує суспільно-історичний, соціокультурний, соціально-психологічний, політико-економічний, правовий, міжнародний, екологічний впливи. Щодо культури спілкування в групі, то вона не обмежується особливим морально-психологічним кліматом чи цінностями, які закладено в основу взаємодії, вона формується упродовж певного проміжку часу й не піддається простому маніпулюванню. Приміром, складовими культури ділового спілкування в організації можуть бути: етико-психологічна система норм і цінностей спілкування; засоби, що містять технології спілкування та стиль взаємодії; способи внутрішньої згуртованості тощо. Вплив культури спілкування в організації на становлення зайнятих у ній працівників виявляється в засвоєнні ними комунікативних особливостей взаємодії, етико-психологічних норм спілкування, цінностей і способів поведінки, видів і форм спілкування, засобів впливу на партнерів та ін. Культура спілкування в організації впливає на поведінку і сферу взаємодії як керівника, так і всіх інших працівників, зокрема на: вибір форми та стилю спілкування; використання тактичних засобів взаємодії з погляду морально-психологічних та естетичних цінностей; особисту манеру спілкування, міру такту, культуру мовлення й мовний етикет; сферу й рівень спілкування за відповідними моральними нормами. На рівень культури спілкування в групі (організації) впливають такі чинники:

- рівень загальнокультурного розвитку країни, її матеріальний, духовний стан у конкретний період становлення, що визначає комунікативну культуру конкретної групи та її суб'єктів;
- рівень розвитку конкретної особистості, стан її комунікативного потенціалу, зв'язки із соціумом;
- комунікативний рівень розвитку групи, стан її соціально-психологічного простору;
- система зовнішніх зв'язків, наявність зовнішніх партнерів зі взаємодії, зовнішніх каналів доступу сторонньої культури

спілкування, ступінь інтенсивності таких зв'язків, їх об'єктивний чи суб'єктивний характер;

- комунікативно-правовий та організаційно-культурний порядок у групі, в установі чи навчальному закладі;
- загальні, національні, галузеві, конкретно групові схеми взаємодії учасників спілкування, які забезпечують запрограмований рівень культури спілкування членів групи [5].

Враховуючи важливість культури спілкування в життєдіяльності індивіда чи групи людей, детальніше розглянемо ті основні елементи культури, які безпосередньо стосуються процесу спілкування. Щодо символів, то під ними розуміють слова, речі та жести, які мають суто конвенційне значення. До символів на рівні національної культури належать весь мовний спектр, специфічна група понять з історії етносу та його традиційної емблематики, а на рівні асоціативного контексту – абрєвіатури, жаргон, усталені вирази, манера одягатись і ознаки належності до певного визначеного суспільного кола, що дає змогу вирізнити одне одного членам тієї чи іншої соціальної групи. Як бачимо, мова є однією з основних ознак етносу, першоосновою будь-якої культури. У культурі спілкування мова є засобом комунікації, ділового взаємозв'язку учасників комунікативного процесу. Водночас проголошене співрозмовником слово стає відображенням психічного стану індивіда, його культури в спілкуванні. На сьогодні культура спілкування й мова виявилися об'єднаними в царині духовних вартостей. Культура мовлення – це надійна опора учасників спілкування у вираженні думки, виробленні етичних норм ділової взаємодії. Інший елемент культури – ритуали (від лат. *ritualis* – обрядовий) – характеризується як сукупність обрядів, церемоній, звичаїв, що застосовуються у спілкуванні як колективні дії, які не мають технічного значення, хоча в тій чи іншій культурі спілкування відповідають певним соціальним потребам. У спілкуванні ритуали передусім використовують у проведенні зборів, діловому листуванні, обговоренні планів, підведенні підсумків тощо. Ритуали у спілкуванні здійснюються відповідно до традицій (від лат. *traditio* – передача; форма передавання соціального досвіду, ідей, звичаїв, норм від покоління до покоління), які є елементом загальної соціальної та культурної спадщини народу, що передається від покоління до покоління і зберігається в суспільствах упродовж тривалого часу. У спілкуванні традиції виступають у формі звичаїв, що відтворюють норми взаємодії й забезпечують стійкість комунікативної культури. В тій чи іншій культурі етносу традиції відіграють більшу чи меншу роль.

Зокрема, англійці мають тверду звичку вирішувати будь-які справи, у тому числі й ті, що пов'язані із встановленням взаємозв'язків і контактів, відповідно до традицій.

Як елемент культури, цінності є своєрідним соціальним механізмом, що відтворює, зберігає, захищає, розвиває й передає все те корисне, що накопичилось у суспільстві, охоплюють не завжди чітко усвідомлені, але стійкі уявлення про добро і зло, красиве і спотворене, істинне чи облудне, справедливе чи несправедливе. У спілкуванні цінність розуміють як здатність індивіда задовольняти людську потребу в соціальних контактах, як усвідомлення свого місця в системі соціальних і міжособистісних зв'язків. Якщо визначається значущість суб'єктів спілкування один для одного в якісних і кількісних показниках, якщо добір і використання потрібних комунікативних властивостей характеризується інтересами й потребами людей, то цінність є об'єктивною. Серед суб'єктивних цінностей виокремлюють оцінки, установки, норми, закріплені в людській свідомості як способи й критерії, на основі яких оцінюється дійсність та організується спілкування. В культурі спілкування закладена сукупність історично вироблених цінностей, вартостей духовно-етичного світу людей, що дає змогу оцінити потреби людини, у тому числі й потребу в спілкуванні, способи їх задоволення, збагнути спілкування як підтвердження "Я" іншими, досягнути світ соціальних і міжособистісних зв'язків, в якому живе індивід. Складовою культурного освоєння людиною реальних взаємозв'язків є соціальні цінності, які характеризують значущість для суспільства чи індивіда певних особливостей взаємодії.

Цінності як об'єкти матеріальної та духовної культури або як зразки людських вчинків, що уособлюють конкретне втілення суспільних ціннісних ідеалів (етичних, культурних, естетичних, політичних, комунікативних, правових тощо). Приміром, цінності китайської культури спілкування уособлюють конкретне предметне втілення етнопсихологічних, соціокультурних особливостей і суспільних ціннісних ідеалів країни:

- повага у спілкуванні до віку та більш високої позиції в ієрархії статусів;
- орієнтація на групові, а не індивідуальні цінності у спілкуванні;
- консерватизм і прагматизм у спілкуванні;
- вплив на особливості встановлення контактів групових еталонних моделей спілкування;
- значущість довготривалого збереження стосунків і взаємозв'язків;

- стриманість у розмові з маловідомими людьми та ввічливість під час бесіди [7].

Соціальні цінності, які, переломлюючись крізь призму індивідуальної життєдіяльності, входять у психологічну структуру індивіда у формі особистісних цінностей і стають одним із джерел мотивації спілкування. Ціннісні орієнтації формуються в процесі засвоєння й набуття комунікативного досвіду, вони можуть проявитися в конкретних цілях спілкування, переконаннях, інтересах та інших проявах дій і поведінки особистості. Формальні та неформальні стосунки людей у соціальних групах створюють групові ціннісні орієнтації. Тобто стосунки між членами групи вибудовуються на збігові ціннісних орієнтацій, який забезпечує їхню згуртованість, ціннісно-орієнтаційну єдність.

В Україні основою формування культурних цінностей спілкування були різні джерела й різні чинники. Мовленнєві ціннісні вартості формувалися під впливом народних традицій. У фольклорі (в коломийках, приказках, прислів'ях, історичних піснях, баладах, легендах), в образах народного світогляду, міфологічних уявленнях містяться дані про поведінку людей, їхні настрої та взаємини. Цікаву інформацію про культуру спілкування можна почерпнути з пам'яток історії та літератури. Зокрема, важливий вплив на культуру спілкування мала давня книжна творчість. У літописах є не лише достовірні історичні оповіді, викладені в хронологічній послідовності, а й дидактичні поради, повчання, які відтворюють особливості спілкування в тогочасному суспільстві. Особливість давнього спілкування полягала в тому, що воно було вербально-символічним, оскільки мало на меті привернути увагу співрозмовника “мудрим словом”. Показовим у ньому плані є Галицько-Волинський літопис, мова якого символічна, в ньому використано багато прислів'їв, приказок. Крім вербально-символічного спілкування, тут, наприклад, в оповіді про євшан-зілля, застосовується предметно-вербальне спілкування: що співець піснями, словами не тільки нагадує про рідну землю, він ще й дає співрозмовникові понюхати зілля з рідної землі. Як бачимо, в цьому разі важливу роль відіграло не словесне спілкування, що не могло досягти мети, а спілкування за допомогою знаків, яке виявилось кращим за слова. У збірці поліських пам'яток V—IX століть “Скрижсьи буття українського народу” можна почерпнути знання про те, як люди жили за тих часів, що робили, як захищали свою землю, спілкувалися один з одним. Спілкування було для них вагомोю частиною життя: через слово вони приходили до згоди.

Традиції в українській культурі спілкування склалися завдяки наслідуванню предків (батьків) і авторитетних сучасників. Одним із таких авторитетів у той час був Володимир Мономах. Після себе він залишив “Повчання” своїм дітям, а також нащадкам. Цей твір нагадує заповіт, адресований прийдешнім поколінням. Володимир Мономах насамперед запитує про те, що являє собою людина, для чого вона живе. Основні поради київського князя: не лінуватися, вчитися, шанувати старість, спілкуватися з іншими з повагою, не ображати людину ні словом, ні вчинком. Важливу роль у житті кожного має відігравати спілкування з Богом, якого слід прославляти щодня. Найбільше треба остерігатися брехні, ніколи не можна байдуже ставитися до людини. Так, у “Повчанні” читаємо: мати душу чисту й непорочну, тіло худе, бесіду лагідну й дотримуватися слова Господнього, при старших мовчати, мудрих слухати, старшим коритися, з рівними собі й молодшими в любові перебувати, без лукавого умислу бесідуючи, більше вдумуватися, не шаленіти словом, не засуджувати мовою, небагато сміятися, жодної людини не пропускати, не привітавши її і не обдарувавши її добрим словом. В основу культури спілкування в цій пам’ятці покладено пізнавальний аспект.

Великий вплив на розвиток культури спілкування мала Києво-Могилянська академія. Відомий учений, оратор, громадський діяч Феофан Прокопович, який читав курс лекцій в академії, доводив, що за допомогою слова можна переконувати людей та впливати на них. Риторика він розглядав як засіб культурної просвіти, одержання нових знань, збудження почуттів тощо. Ф. Прокопович залишив нащадкам учення про три стилі спілкування: високий стиль має хвилювати людей, саме тому необхідно використовувати сильні емоції, величні способи викладу; барвистий стиль має дарувати насолоду, для цього вживають красиві способи викладу думки; низький стиль слугує для повчання. Всі почуття, на думку філософа, обертаються навколо двох осей: бажати добра й не бажати зла. Отож, щоб викликати почуття у слухачів, слід керуватися двома правилами: показати предмет, важливий для слухачів; перш ніж викликати почуття в інших, розбудити це почуття в собі. Вченому належить думка про основні риси особистості викладача: розсудливість, справедливість, поміркованість і хоробрість. Водночас він різко засуджував таку рису, як лицемірство.

Отже, щодо соціокультурних та етнопсихологічних особливостей спілкування, слід зазначити, що проблему спілкування необхідно вивчати, аналізувати, розв’язувати й вирішувати інтегровано і водночас диференційовано як на макрорівні щодо

окремих країн (регіонів), так і на мікрорівні стосовно окремої ситуації міжособистісної взаємодії чи конкретної групи з урахуванням сформованої культури й відповідних загальнолюдських цінностей. Іншими словами, з одного боку, культура спілкування не має меж і кордонів, тобто все найкраще, що дає світова теорія і практика з проблем спілкування, має бути надбанням кожного, а з іншого – традиційно-побутові, етнопсихологічні характеристики спілкування, особливості поведінки, такі, як ритуали привітань і прощань, поводження з представниками протилежної статі, рідними, гостями, старшими, засоби та атрибути спілкування (жести, міміка, деталі одягу), табу, стереотипи спілкування тощо, відіграють важливе значення у встановленні контактів між людьми. Отже, феноменологія спілкування фіксує як стандарти взаємодії й комунікації, так і соціокультурні та етнопсихологічні їхні особливості.

Список використаних джерел

1. Абрамович С. Риторика та гомілетика. – Чернівці, 1995. – С.82-85.
2. Безменова Н.А. Неориторика: проблемы и перспективы // Семантика. Коммуникация. Стилль. – М., 1991.
3. Гурвич С.С., Погорелко В.Ф., Герман М.А. Основы риторики. – К., 1988. – С.20-28.
4. Львов М.Р. Риторика. – М., 1995. – С.101-161.
5. Михальская А.К. Педагогическая риторика: история и теория. – М., 1998. – С.154-232.
6. Перельман Х., Ольбрехт-Тштека Л. Новая риторика: Трактат об аргументации // Язык и моделирование социальных взаимодействий. – М., 1987.
7. Рождественский Ю.В. Актуальные проблемы социалистической советской риторики // Риторика и стиль / Под ред. Ю.В. Рождественского. – М., 1984.
8. Сычев О.А. Обучение риторике в эпоху компьютеров: введение в опыт США. – М., 1991.
9. Шенберг В.А., Савкова З.В. Риторика. – СПб., 1997. – С.53-67.

In this article described socio-cultural and ethnopsychological features of intercourse.

Key words: ethnopsychological development, national consciousness, interpersonality co-operation, culture of intercourse, culture of speech, traditions in the Ukrainian culture, socio-cultural and ethnopsychological features of intercourse.

Отримано: 04.12.2009

Особливості взаємозв'язку соціометричного статусу старшокласників і стилів спілкування

У статті описується вміння вчителя оцінити статус учня в системі колективних стосунків і допомогти у виході зі складного положення, найшовши індивідуальний підхід до дитини в процесі взаємозв'язку соціометричного статусу старшокласників і стилів спілкування.

Ключові слова: соціометричний статус, стилі спілкування, колективне життя, учнівський колектив, міжособові стосунки, груповий статус старшокласника, соціометричні дослідження, взаємодія, спільна діяльність.

В статье описывается умение учителя оценить статус ученика в системе коллективных отношений и помочь ему выйти из сложного положения, найдя индивидуальный подход к ребенку в процессе взаимосвязи социометрического статуса старшеклассников и стилей общения.

Ключевые слова: социометрический статусу, стили общения, коллективная жизнь, ученический коллектив, отношения, групповой статус старшеклассника, исследование, взаимодействие, совместная деятельность.

Шкільний клас – це найважливіший колектив, до якого належить старшокласник і під впливом якого формується його особистість.

Учнівський колектив – відмічає Л.І. Новікова, з одного боку, “функція педагогічних зусиль дорослих, оскільки проектується дорослими і розвивається під їх прямим і непрямим безпосереднім або опосередкованим впливом. З іншого боку, він є явищем, яке розвивається спонтанно, тому що діти потребують спілкування і вступають у спілкування не лише за встановленими дорослими рецептами. Ця подвійність знаходить своє відображення в подвійній структурі колективу: формальній, яка визначається через задану організаційну структуру, систему ділового спілкування, набір діяльності, і неформальну, яка складається в процесі вільного спілкування дітей” [2].

Рівень колективного життя у старшокласників значно вище, ніж у підлітків. Насамперед, підвищується загальний рівень цілей

і збагачується зміст спільної діяльності, яка складає стрижень колективного життя. Ставлення до колективу і власне положення в ньому – один із найважливіших критеріїв юнацької оцінки товаришів і власної самооцінки. Поруч з навчанням і організацією дозвілля, колектив старшокласників ставить за мету розширення суспільно-політичних обріїв в юнаків і дівчат, і залучення їх в суспільно-корисну трудову діяльність. Старшокласник має відчувати, що він не лише працює на себе, а й приносить відчутну користь іншим. Причому ці задачі повинні бути виключно на власних, внутрішніх проблемах, неминуче знижують тонус колективного життя, яка починає здаватися старшокласнику надто вузькою і локальною. Він відчуває себе належним не одному, а декільком різним колективам, причому найбільш значимим буде той, який дає юнаку найбільше можливостей для саморозвитку і самореалізації.

Для юнака важливо не просто виконання якоїсь соціальної ролі, але й те, щоб ця роль відповідала його індивідуальності. Він прагне, щоб структура ділових стосунків в класі максимально відповідала структурі міжособистих стосунків. Але в той же час, в межах організованого колективу “питання стосунків товариша до товариша – це не питання дружби, не питання любові, не питання сусідства, а це питання відповідальної залежності” [5].

Для раннього юнацтва типові емоційно-особові стосунки з колективом. Особливо велика значення приділяється його спорідненості, дружбі між його членами, причому вимоги до цього нерідко бувають максималістськими. В середньому старшокласники позитивно оцінюють ступінь спорідненості своїх класів. Хоча дівчата у всякому віці налаштовані більш критично, ніж юнаки, а міські школярі – більш критичні, ніж сільські.

Проте з віком міжособові стосунки диференціюються. З одного боку, швидко розширюється коло спілкування, росте кількість і питома вага позакласних і позашкільних друзів, з другого – відбувається помітна диференціація міжособових стосунків в самому класному колективі. Про це свідчать соціометричні дослідження Я.М. Коломенського, А.В. Кірічука та ін.

Критерії, які визначають соціометричний статус старшокласника в його класному колективі, складні і багатогранні. За даними Я.М. Коломенського, на першому місці тут вплив на однолітків (значення цієї якості з віком неухильно зростає) і, особливо у молодших підлітків, фізична сила; на другому місці – моральні якості, які безпосередньо проявляються в спілкуванні, і суспільна робота; далі йдуть інтелектуальні якості і добре

навчання, працелюбність і навички праці, зовнішня привабливість; на останньому місці стоїть прагнення командувати. За Б.М. Волковим, десятикласники більш за все цінують якості особистості, які виявляються в спілкуванні, взаємодії з товаришами (чесність, готовність допомогти в складну хвилину). В дослідженні А.М. Лутошкіна дається інша послідовність переваг: інтелектуальні якості, ставлення до людей (доброта, чуйність), моральні якості, вольові, ділові, зовнішні дані [1].

Протиріччя цих даних може пояснюватись різницею в методах дослідження (мотиви і особові симпатії можуть не співпадати з ознаками, за якими людину обирають для якоїсь спеціалізованої діяльності), так і в складі піддослідних (ціннісні орієнтації учнів ПТУ можуть не співпадати з орієнтаціями десятикласників із спецшколи) і в умовах експерименту (одна справа – спільний клас, інша – дифузна група). Не завжди враховуються статеві відмінності, хоча, наприклад, набір якостей, який приводиться Коломенським, відображає явно юнацькі переваги [1].

Груповий статус старшокласника і його відношення до колективу детермінується, з одного боку, індивідуально-особовими властивостями людини, з іншого – особливостями даного колективу і його діяльності. Досить важливі, наприклад, питання про співвідношення товариськості як якості особистості, яка виявляється в діяльності спілкування відносно незалежно від змісту і ситуації даної діяльності, колективізму як стійкого позитивного ставлення особистості до колективу, його цілей цінностей і задач. Спираючись на теорію темпераменту В.С. Мерлін і стратометричну концепцію групової активності А.В. Петровського, І.Х. Пікалов дійшов висновку, що товариськість, як властивість особистості (вона вимірюється такими параметрами, як легкість-важкість, активність-пасивність у встановленні контактів і широта-вузькість, стійкість-нестійкість кола спілкування) в деяких умовах нерозривно пов'язана з колективістичним настроєм. Це особливо характерно для дифузних юнацьких груп, в яких стан особи багато в чому залежить від рівня її товариськості, а високий статус, в свою чергу, сприяє виробленню позитивного відношення до групи. З ускладненням змісту спільної діяльності і структури колективу груповий статус особи більшою мірою визначається її діловими і моральними якостями, включаючи відношення до колективу, рівень соціальної відповідальності тощо, ніж товариськістю [7].

Чим би не визначався статус старшокласника в колективі, він завдає значного впливу на його поведінку і самосвідомість.

Неблагоприємний статус у класному колективі є однією з головних причин передчасного уходу старшокласника зі школи, причому такі юнаки часто попадають під поганий вплив поза школою.

Адже, ізольованість важкого підлітка в класі може бути не лише причиною, але і результатом того, що він стоїть в стороні від колективу, не переймається його цілями і нормами поведінки тощо. Тим важливіше для педагога ясніше бачити структуру міжособистісних стосунків в класі. Нажаль, як показує Я.Л. Коломенський, вчителям властива тенденція суб'єктивно оптимізувати статусну структуру класу. Порівнявши реальну статусну структуру класу (з 5 по 11) однієї і тієї ж школи і її оцінку працюючими в ній же вчителями, вчений зробив висновок, що вчителі невільно перекручують статусну диференціацію, зменшуючи значення крайніх категорій. При цьому точність вчительського прогнозу психологічної ізоляції учнів при переході від середніх класів до старших знижується більше ніж вдвічі. А без уміння оцінити статус учня в системі колективних стосунків вчителю значно складніше знайти індивідуальний підхід до дитини і допомогти їй вийти зі складного положення [2].

Будь-якій групі властива формальна і неформальна організація, у зв'язку з чим спостерігається взаємодія однокласників на двох рівнях: офіційно-діловому і неофіційному (міжособовому).

Ділові стосунки в групах можуть бути як безпосередніми (спілкування з членами групи, керівниками), так і опосередкованими – з а допомогою інших осіб (посередників або технічних засобів).

Неформальні міжособові стосунки в групах спрямовуються системою функціонально опосередкованих зв'язків, взаємних симпатій і антипатій, дружбою, довір'ям тощо. На основі цих стосунків група в кількості 20-30 осіб стихійно розділяється на декілька неформальних контактних мікрогруп по 3-7 осіб. Ці люди намагаються частіше спілкуватись, разом проводити перерви, сидіти поруч в класі і разом виконувати завдання. Ознакою гарної організації груп є переважання офіційної структури над неофіційною. В свою чергу, важливо знати, на яких ціннісних орієнтирах будуються неформальні стосунки в групі. Благоприємні міжособові стосунки створює позитивний психологічний клімат в групі, який сприяє її стабільності, діловій ефективності. Оптимальні відношення між формальною і неформальною структурою групи створюються в колективі.

Характер взаємодії членів груп залежать від виду і змісту вирішуваних виробничих задач. Успішне розв'язання групової

задачі передбачає оптимальну взаємодію між співробітниками на всіх етапах її розв'язання. Основними формами взаємодії при цьому є такі: психомоторна взаємодія, іншими словами – здійснення спільних практичних дій; інтелектуальна взаємодія при розв'язанні розумових задач (прийняття рішень); перцептивна взаємодія при розв'язанні задач на впізнання і декодування сигналів; комунікативна взаємодія за допомогою мовних функцій і інших засобів спілкування.

Зазначені види взаємодії в групах можуть або чітко проявитись в розв'язанні конкретних задач, або виявлятись у комплексі при розв'язанні складних багатопланових задач [57].

Залежно від різних об'єктивних і суб'єктивних факторів статус членів групи може змінюватись. В практиці роботи керівника важливо знати спеціальний статус кожного члена групи, а також його потенційні можливості до зміни цього статусу, щоб забезпечити максимальну ефективність діяльності кожного учня і групи в цілому.

Оцінка реальної ролі особистості в групі і її потенційних можливостей до зміни цієї ролі в кращий або гірший бік має бути пов'язана з оцінкою соціальної позиції індивіда. Будь-який учень, який є членом своєї групи, займає ту чи іншу позицію (офіційний стан) в системі стосунків. Ця соціальна позиція зумовлена, насамперед, характеристикою учня, його функціональними обов'язками. Так, в будь-якій організації чітко визначаються ролі начальника (наприклад, директора), керівників окремих підрозділів (наприклад, старшого бухгалтера) і рядових працівників. Розгляд будь-якої позиції особистості в будь-якому колективі завжди передбачає і наявність інших, пов'язаних з першою позицією, (ролей) в формальній і неформальній структурі групи. Звідси виводиться і відповідна взаємозалежність між людьми, які перебувають в пов'язаних між собою позиціях [4].

Організований колектив, який складається в школі, є основною групою належності старшокласників. Але ця група не єдина. Ускладнення і внутрішня диференціація діяльності і інтересів особи проявляється, зокрема, в збільшенні числа груп і спільностей, до яких юнак так чи інакше належить. Існує два типи таких груп. По-перше, це організований позашкільний колектив, – спортивне товариство, клуби по інтересах тощо. Але, як і шкільний клас, їх організують і спрямовують дорослі. По-друге, це різного роду стихійні групи, які виникають більш менш випадково і які функціонують поза педагогічного контролю і керівництва.

Стихійні групи, компанії існують серед молоді скрізь. За даними масового дослідження І.С. Полонського, в Києві стихійно-групове спілкування охоплює не менше 80-85% всієї молоді. За складом ці групи більшою мірою різновікові, включають в себе і підлітків, і юнаків. Соціальний склад груп також змішаний. Чисельність членів коливається від 5 до 15 осіб [2].

У деяких випадках рівень організованості спонтанних груп не уступає організованості достатньо спільного класного колективу. Проте, ґрунтуючись перш за все на міжособових стосунках, стихійні групи не знають різкого розходження між офіційною, діловою структурою і структурою особових стосунків, які спостерігаються в організованих колективах. Це стосується, у першу чергу, характеру лідерства. В шкільних класах офіційний лідер, який займає керівні посади, не завжди буває авторитетною особою в колективі. Іноді його висувають не стільки самі діти, скільки дорослі. Успішність його діяльності залежить у цьому випадку від того, чи зуміє налагодити контакт з неформальними лідерами, які через ті чи інші причини не займають офіційних посад, але користуються великим реальним впливом. У стихійних групах, якою б гострою не була в них внутрішня суперечність, вожаком може бути той, хто володіє реальним авторитетом.

Зрозумівши, що лідерами в стихійних групах частіше за все стають юнаки, які не знайшли застосування своїм організаторським здібностям в школі, І.С. Полонський вивчив за допомогою соціометрії стан 30 неформальних лідерів (які мають самий високий статус на своїх вулицях) у тих класах, де вони навчаються. З'ясувалось, що у молодших підлітків значних розходжень між позицією в школі і на вулиці ще не спостерігається, але до 8 класу вони виникають, а в 9-11 класах спостерігається тенденція в розходженні статусів: чим вище соціометричний статус юнака в стихійній групі, тим нижчий він в офіційному класному колективі. Цей розрив в статусі і критеріях оцінок шкільних і позашкільних лідерів створює складну психолого-педагогічну проблему.

Структура спонтанних груп багато в чому визначається їх функціями. Юнацькі групи поліфункціональні і можуть мати різну спрямованість. Але, в першу чергу, вони задовольняють потребу в вільному нерегламентованому дорослими спілкуванні.

Структура стихійних груп спілкування і ступінь їх усталеності багато в чому визначаються рівнем розвитку стосунків між юнаками і дівчатами. У підлітків первинними осередками спілкування є одностатеві групи хлопчиків і дівчат, потім дві такі групи, не втрачаючи своєї внутрішньої спільності, утворюють

спільну компанію, пізніше всередині цієї компанії складаються пари із юнаків і дівчат. На основі взаємної привабливості, ще пізніше, років у 19-20 такі пари стають все більш усталеними, а раніше міцна компанія розпадається і відходить на задній план. Зрозуміло, ця схема не універсальна, вона має багато варіантів.

Положення індивіда в групі і його ставлення до неї залежить від багатьох факторів, до котрих належать як властивість індивіда, так і властивість групи. Важливу роль у підвищенні усталеності спонтанних груп відіграють соціально-психологічні механізми наслідування.

Як би там не було, формування особистості не обмежується стінами шкільного класу. Ефективність педагогічного впливу залежить не лише від спрямованості та усталеності шкільного колективу, але й від того, чи зуміє школа за допомогою суспільства вплинути на вільне спілкування своїх вихованців і спрямованість виникаючих при цьому спонтанних груп [2].

Окремі аспекти спілкування розглядаються як діяльність. У вітчизняній психологічній літературі є фундаментальні роботи з формування індивідуального стилю діяльності, який розглядається як властива такій людині система психологічних засобів і прийомів діяльності з урахуванням природних, індивідуальних та особистих характеристик. Ця система використовується людиною стихійно або свідомо з метою ефективного пристосування до існуючих умов і дозволяє компенсувати особливості особи, які заважають успіху діяльності.

Стиль спілкування – це індивідуальна стабільна форма комунікативної поведінки людини, яка виявляється в будь-яких умовах взаємодії: в ділових і особистих стосунках, в стилі керівництва і виховних бесідах з дітьми, в засобах прийняття і здійснення рішень, в обраних засобах психологічного впливу на людей, у методах розв'язання і передбачення міжособових і ділових конфліктів. Сформований стійкий індивідуальний стиль спілкування говорить про досягнутий такою людиною рівень комунікативної майстерності. Він припускає подальше засвоєння нових умінь і навичок спілкування, засобам дії і впливу на людей, способам зняття напруженості і пристосування, адаптації, переборення складнощів. Особливу увагу на стиль спілкування людини накладає її професійна діяльність, яка потребує інтенсивного і різнопланового спілкування.

Стиль спілкування має зовнішні (експресивні) та інтенсивні характеристики, своєрідне емоційно-вольове забарвлення, яке визначається темпераментом, психологічними і особовими

особливостями людини, арсеналом використовуваних нею вербальних і невербальних засобів. Він має також змістовні характеристики, в яких відображаються: а) домінуюча мотивація особистості (потреба в досягненні, в емоційній підтримці, в самозатвердженні); б) спеціальні здібності до співчуття і розуміння інших людей (м'якість, доброзичливість, терпимість і жорсткість, раціоналізм, егоцентризм, приписування недоліків, упередженість); в) вираження рівня власної гідності (нав'язування своїх думок, нав'язливе і публічне самовиправдання або природність і спонтанність); г) спрямованість особистості і у зв'язку з цим обираємий характер впливу на людей (маніпулятивний, місіонерський, демократичний тощо).

В стилі спілкування багато що визначається природженими особливостями людини, такими, як темперамент, неординарність, діяльність ендокринної, гуморальної, кровотворної систем. Розглянемо, який вплив на стиль спілкування має темперамент.

Стиль спілкування в спільній діяльності є вираженням у професійному переломленні, з урахуванням професійних навичок і умінь, індивідуального стилю діяльності людини.

В спільній діяльності можливі декілька різних тактик, яких дотримуються люди. Тактика, як правило, визначається спрямованістю інтересів людини на себе або на партнера [27]. Виділяють також інші стилі спілкування в сумісній діяльності, О. Добрович називає їх рівнями спілкування. Конвенціональний рівень спілкування можна вважати оптимальним для розв'язання особистих і міжособових проблем в людських контактах. Вміння "тримати" діалог на цьому рівні, а тим більше, "приводити" його до такого рівня, може уподібнитись складному мистецтву, для оволодіння яким іншій людині доводиться роками працювати над собою. Найнижчий рівень спілкування ми будемо називати "примітивним". Між примітивним і конвенційним рівнями є ще два: "маніпулятивний" і "стандартизований".

Найвищим рівнем спілкування здавна вважається "духовний"; між духовним і конвенційним рівнями лежать ще два: "ігровий" і "діловий".

Примітивний рівень. Загальна характеристика того, хто знижується до примітивного рівня в контакті, така: для нього співрозмовник не партнер, а предмет, потрібний або заважаючий. Якщо потрібний, необхідно їм оволодіти, якщо заважаючий – потрібно його відштовхнути. Примітивний партнер спілкування, в відомому сенсі, негативний, реагувати на нього настільки ж примітивно означає розписатись у власній негативності.

Маніпулятивний рівень. Цей рівень спілкування займає проміжний стан між примітивним і конвенційним. Характеристика суб'єкта, який обирає партнерство на цьому рівні, така: для нього партнер – суперник у грі, яку обов'язково потрібно вигравати. Психологічна ж “вигідність”, з точки зору маніпулятора, полягає в тому, щоб надійно пристосуватись до партнера “зверху” і мати можливість безкарано завдавати йому “укол”.

Стандартизований рівень. Як видно із самої назви його рівня, спілкування тут базується на деяких стандартах, а не на взаємному захваті партнерами актуальних ролей іншого і поступовому розгортанні кожним із них свого рольового “віяла”. Іншою назвою такої форми спілкування може бути “контакт масок”.

Ігровий рівень. У спілкуванні на ігровому рівні партнери “грають одне з одним”, “відображуються одне в одному”, подібно відмінним акторам. В їх контакті обов'язково виникає “другий план” – те, що відчувається, але не називається словами, або виразити це словами може лише поет. Загалом, можна сказати так: в ігровому спілкуванні присутній дух музики, музикальної драматургії.

Діловий рівень. На увазі мається не лише “ділові якості” як рід людських занять. Реальні ділові контакти зовсім не обов'язково протікають на “діловому рівні”, вони нерідко виглядають як спілкування на маніпулятивному або стандартизованому рівні.

Духовний рівень. Це найвищий рівень людського спілкування. Партнер сприймається як носій духовного початку, і цей початок будить у нас відчуття, яке дорівнює благоговінню. Духовність забезпечується не відбором тем, а глибиною “діалогічного” проникнення “людей одне в одного”.

Стиль спілкування в професійній діяльності може бути розглянутий як рухлива, ситуативно змінювана система використовуваних засобів спілкування. Стиль спілкування в діяльності, яка передбачає інтенсивний вплив і контакти людей, пов'язаний з продуктивністю цієї діяльності, психологічним кліматом в колективі, задоволеністю стосунками, індивідуальною психологічною витривалістю.

Т.Є. Аргентова виділила три стилі спілкування: гнучкий, ригідний і перехідний (проміжний). Гнучкий стиль спілкування відрізняється швидкою орієнтацією в ситуації взаємодії, розуміння підтексту спілкування, вмінням управляти своїм емоційним станом і ситуацією спілкування. Ригідний стан спілкування характеризується нехваткою аналізу своєї поведінки і поведінки партнера, поганим самовладанням, неадекватною самооцінкою. Людині з ригідним стилем спілкування складно знайти потрібний тон. Як з'ясувалось, для успіху спільної діяльності показана

сполука неоднакових стилів; це підвищує як продуктивність діяльності, так і задоволеність міжособових стосунків в групі [2].

Розглянемо стилі спілкування, які розроблені К. Томасом – типові для людини засоби реагування на конфліктні ситуації. *Стиль конкуренції* – людина, яка віддає перевагу даному стилю, досить активна і не намагається йти до розв’язання конфлікту власним шляхом. Вона, як правило, здатна до вольових рішень і термінових дій. Намагається в першу чергу задовольнити власні інтереси, домогтись результату, який здається їй найкращим, вона ігнорує інтереси і думки інших людей. При жорсткому користуванні стилем конкуренції такі загальнолюдські якості, як гуманізм, рефлексія, емпатія, якщо починають заважати справі, відкидаються як незначні. *Стиль ухилення* – відмова від термінового рішення виниклого конфлікту. Людина, яка ухиляється, не лише не відстоює своїх прав, але й відмовляється від взаємодії з іншими людьми з метою розв’язання проблеми. Прийом ухилення корисний, коли перед вами стоїть задача знайти якийсь вихід з ситуації, яка склалась, але ви ще не знаєте, що заподіяти, у вас не вистачає необхідної інформації і відповідної підготовки, та і приймати рішення терміново немає гострої необхідності. Переважання тенденцій ухилення в життєвій стратегії призводить до самовиправдовування власної бездіяльності, зниження соціальної і професійної активності, посилення психологічного захисту, який обґрунтовує власну пасивність. *Стиль компромісу* – кожний з партнерів дещо знижує свої вимоги, уступає в своїх інтересах, щоб задовольнити їх хоча б частково. В результаті зустрічного руху, кожна зі сторін досягає часткового задоволення свого бажання і часткового виконання бажання іншої сторони. Такий рух здійснюється шляхом постійного зважування всіх обставин для розробки компромісного рішення, яке влаштовувало б обох. Компромісних рішень досягають, як правило, шляхом переговорів висування власних і вислуховування зустрічних вимог, окреслювання області сумісних інтересів, обговорення форм уступок, які прийнятні для партнерів тощо. В основі стилю співробітництва лежить повне прийняття протилежної сторони як рівноправного, рівно зацікавленого в розв’язанні проблеми партнера, надання йому допомоги і сприяння у досягненні бажаного результату. Отже, щоб одночасно досягти аналогічного результату і для себе. Тут увагу взаємодіючих сторін звернено не на зовнішню ситуацію, а на ті приховані потреби, турботи, інтереси, які є і у них самих, і у їх партнерів. Процедура розширення проблеми здійснюється шляхом пошуку загально вигідного результату і задоволення інтересів всіх

учасників ситуації. Саме співробітництво є найбільш мудрим підходом до розв'язання задачі визначення і задоволення інтересів обох сторін. Наведені дані свідчать, що соціометричний статус невід'ємно пов'язаний зі стилями спілкування молоді.

Список використаних джерел

1. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. – М., 1990. – С.150-152.
2. Агеев В.С. Психология межгрупповых отношений. – М., 1983. – С. 40.
3. Андреева Г.М. Социальная психология. – М., 1980.
4. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Пер с англ. – М., 1986. – С. 242-243.
5. Бодалев А.А. Личность и общение. – М.: Педагогика, 1983. – С. 65,189.
6. Бодалев А.А. Психология общения. – М.: Педагогика, 1987. – 103 с.

Ability of teacher to estimate status of student in the system of collective relations and help it to go out from a difficult situation is described in this article, finding the individual going near a child in the process of intercommunication of sociometric status of senior pupils and styles of intercourse.

Key words: status, styles of intercourse, collective life, student's collective, relations, group status of senior pupil, research, cooperation, joint activity.

Отримано: 09.12.2009

УДК 378.016:81.243

В.І. Остапенко

Психолого-педагогічні умови формування навичок інтеркультурної взаємодії вчителя іноземної мови

Реалізовувати завдання, висунуті культурологічним підходом в освіті, покликані вчителі іноземної мови, оскільки, в силу специфіки викладання даної дисципліни, вони є посередниками між культурою країни, мова якої вивчається, та культурою власної країни учнів. У статті досліджується, які психолого-педагогічні якості викладача та студента

є підґрунтям успішного формування навичок інтеркультурної взаємодії в підготовці вчителя іноземної мови.

Ключові слова: інтеркультурна взаємодія, культурологічний підхід, компетенція, мотивація, емпатія.

Реализовать задания, выдвинутые культурологическим подходом в образовании, призваны учителя иностранного языка, поскольку в силу специфики преподавания данного предмета, они являются посредниками между культурой страны, язык которой изучается, и культурой собственной страны учеников. В статье исследуется, какие психолого-педагогические качества преподавателя и студента являются основанием для успешного формирования навыков интеркультурного взаимодействия в подготовке учителя иностранного языка.

Ключевые слова: интеркультурное взаимодействие, культурологический подход, компетенция, мотивация, эмпатия.

У новому тисячоріччі в світовому освітньому процесі виникає і широко обговорюється нова система цінностей і цілей освіти, відроджується концепція особистості, заснована на ідеях природовідповідності, культуровідповідності й індивідуально-особистісного розвитку. Важливого значення як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники надають підготовці нової генерації педагогічних кадрів, здатних здійснювати освітньо-виховну діяльність в умовах багатокультурного соціуму, глобалізації суспільних відносин.

Ці тенденції вказують на те, що основним методом проектування і розвитку освіти стає культурологічний підхід, що орієнтує систему освіти на діалог з культурою людини як її творця і суб'єкта, здатного до культурного саморозвитку.

Реалізовувати завдання, висунуті культурологічним підходом в освіті, покликані, перш за все, вчителі іноземної мови, оскільки, в силу специфіки викладання даної дисципліни, вони є посередниками між культурою країни, мова якої вивчається, та культурою власної країни учнів.

Психологічними умовами готовності вчителя виконувати таку функцію в культурологічно зорієнтованому навчальному просторі є: формування інтеркультурної компетенції; розвиток потреби у самореалізації та суб'єктивного самовизначення учнів і здатності виявляти толерантність відносно представників інших культур; неупереджене ставлення до різної інформації, виховання ідеологічної нейтральності до засвоєння культурних явищ, властивих народам, мова якого вивчається; уникнення стереотипів у мисленні, усвідомлення себе як суб'єкта культури та здійснення розумових операцій на високому рівні; формування міжкультурної свідомості особистості, відкритої до крос-культурної взаємодії.

Сутність психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів розглядали в своїх роботах А. Алексюк, Р. Альмухаметов, Г.Балл, І. Бех, Т. Василишина, І.Зязюн, С.Сисоева та інші.

Психолого-педагогічні принципи культурологічно зорієнтованого навчання знайшли своє відображення в дослідженні С.Бігунової [1].

В історії методики навчання іноземних мов так само, як і підготовки вчителя іноземної мови, можна виділити чотири різні підходи [7, с. 243].

1. Монокультурний підхід, який почав втрачати свою актуальність ще в 1980-их рр.

2. Інтеркультурний підхід, що прийшов на зміну монокультурного і є домінуючим на сьогоднішній день.

3. Полікультурний підхід, який виник в 80-их р.р. ХХст., але досі не інтегрувався в процес навчання мов.

4. Транскультурний підхід, який тільки починає з'являтися як результат глобалізації.

Інтеркультурний підхід базується на концепції культури, в основі якої лежить припущення, що різні культури структурно споріднені. Отже, ця концепція припускає інтерактивне існування культур, включаючи намагання спілкуватись, розуміти та визнавати одна одну. Першочергова увага інтеркультурного підходу спрямована на цільову країну чи країни, але даний підхід бере до уваги рідну країну студента, відносини між цільовими країнами та його власною, можливо, з іншими країнами – включаючи стосунки домінування та ставлення культур одна до одної.

В навчальному процесі при цьому типово наголошується важливість фактора національної своєрідності. Він може включати порівняння між цільовими країнами та рідною країною студента, отже, пропонуючи студентам розвивати рефлексивне ставлення до культури та цивілізації власної країни. Діяльність педагога може характеризуватись культурним релятивізмом, прагненням до неетноцентричних поглядів на країни виучуваних мов.

Цільова мова вивчається як перша мова для даного населення, але мета полягає у розвитку інтеркультурної та комунікативної компетенції, компетенції, яка уможливорює функціонування вчителя іноземної мови як посередника між двома культурами і використання мови як контактної з людьми, що використовують її як першу.

В основі інтеркультурного підходу лежить принцип діалогу культур і цивілізацій. Цей принцип звертає увагу педагогів на

необхідність аналізу культурознавчого автентичного та частково автентичного матеріалу з точки зору потенційних можливостей його використання при моделюванні в навчальній аудиторії такого культурного простору, занурення в який будується за принципом кола культур і цивілізацій, що розширюється від етнічних/суперетнічних культур, соціальних субкультур до геополітично маркованих регіонально-континентальних культур, до цивілізаційних пластів і їх відображення в світовій культурі [4, с.20-21].

При розробці методичної моделі культурознавчого збагачення іншомовної практики даний принцип вимагає відповіді на питання, наскільки ідеально створюються умови для інтеркультурного та білінгвістичного розвитку мовної особистості студента, для усвідомлення студентами себе як культурно-історичних суб'єктів, що є носіями і виразниками не однієї, а цілого ряду взаємопов'язаних культур. Постає проблема підготовки їх до виконання в суспільстві ролі культурного посередника в ситуаціях інтеркультурного спілкування, для розвитку в них загальнопланетарного мислення й етики поведінки. Особливого значення набувають такі особистісні якості, як соціокультурна спостережливість, культурна неупередженість, готовність до спілкування в інокультурному середовищі (причому будь-якому, а не лише у тому, яке асоціюється з мовним середовищем країн, мова яких вивчається), мовленнєвий і соціокультурний такт.

Безперечно, принцип діалогу культур і цивілізацій передбачає також, що при формуванні культурного простору в умовах іншомовного навчального спілкування використовується культурознавчий матеріал, який дозволяє розвивати в студентів презентацію рідної культури іноземною мовою в іншомовному середовищі (зокрема, в умовах міжкультурного спілкування).

Інтеркультурний підхід у чистому вигляді опирається на концепцію культури, яка включає в себе розуміння кожної з культур як однорідного об'єкта – хоча, можливо, географічно і соціально різного, – який взаємодіє з іншими. Цей підхід певною мірою не відповідає вимогам як впливова парадигма в практиці підготовки вчителя іноземної мови, оскільки він відкидає насправді полікультурний характер майже всіх існуючих країн чи держав.

Особистість викладача вузу відіграє важливу роль у процесі навчання і виховання майбутнього вчителя. Вміння формувати знання у студентів, організовувати навчально-виховну роботу, правильно вибирати прийоми навчання, створювати сприятливий клімат для навчання є головним в роботі викладача.

В процесі формування навичок інтеркультурної взаємодії можна успішно впливати на емоційну сферу особистості, розвивати емоційно-естетичне ставлення до реального світу, розвивати творчі задатки студентів. У вирішенні цих проблем визначаючою є особистість викладача.

Наше завдання – розглянути, які знання, уміння, навички, здібності і сторони особистості викладача іноземної мови вузу будуть сприяти формуванню навичок інтеркультурної взаємодії студентів.

Безперечним є той факт, що, перш за все, необхідний високий рівень сформованості даних навичок самого педагога. Існує тісний зв'язок між якостями особистості, що входять до складу компетенції невід'ємними компонентами, і загальнопедагогічними особливостями особистості, вміннями і навичками викладача, який має сприяти формуванню інтеркультурної компетенції студентів. Такий зв'язок є закономірним, оскільки будь-яке успішне спілкування, включаючи монокультурне, вимагає прояву якостей, що близькі до тих, які необхідні в інтеркультурному, де міжособистісні відмінності, доповнювані інтеркультурними, особливо виражені.

Отже, прослідкуємо, які психолого-педагогічні вміння, якості та здібності можуть стати основою для розвитку відкритості, сприйнятливості до нових ідей іншомовної культури, соціокультурної спостережливості, поваги до своєрідності іншомовної культури, визнання її ідей та цінностей, терпимості, позитивного ставлення до носіїв іншомовної культури, тактовності, володіння своїм емоційним станом в міжкультурному і педагогічному спілкуванні.

На наш погляд, психолого-педагогічні уміння створювати обстановку терпимості до несхожості іншої людини в спілкуванні під час навчання, до тих цінностей, які є складовими змісту позиції учня, якою б простою чи нецікавою вона не здавалась, безумовно позитивне ставлення до учня, сприйняття його таким, яким він є, тісно пов'язані з толерантним ставленням до представників іншої культури, повагою до її унікальності.

Уміння вчителя надавати своїм емоційним станам не руйнівний, а конструктивний характер, високий ступінь саморегуляції [2, с. 134], витримка повинні, на наш погляд, сприяти вихованню тактовності в умовах інтеркультурного спілкування, розвитку уміння володіти своїм емоційним станом та утримуватись від оцінних суджень.

Важливий компонент інтеркультурної компетенції – відкритість і сприйнятливість до нових ідей – безпосередньо пов'язаний

із загальнопедагогічною рисою відкритості до пошуку нового, відчуттям нового, без чого важко уявити сучасного педагога.

На наш погляд, для вирішення завдань формування навичок інтеркультурної взаємодії викладач іноземної мови повинен володіти такими якостями:

- він має бути знавцем не лише в галузі методики викладання, але й в галузі культури однієї або декількох зарубіжних країн, народи яких розмовляють мовою, що вивчається студентами;
- у навчальному процесі він виконує функції носія не лише вітчизняної культури, але й зарубіжної, показуючи студентам різні аспекти культури інших країн, сприяючи їх усвідомленню і залученню до цієї культури;
- як носій культури країни, мова якої вивчається, викладач повинен володіти прийнятими в країні нормами поведінки, тобто він повинен не лише знати іноземну мову, але й володіти культурою мовлення цієї мови, що виражається в культурі мовленнєвої поведінки, в багатстві, точності та виразності мовлення, в дотриманні мовленнєвого етикету;
- нарешті, слід відзначити уміння створити умови психологічної безпеки в спілкуванні та реалізації внутрішніх резервів партнера по спілкуванню під час аудиторних занять [3, с. 33]. Необхідно створити психологічний комфорт у навчанні, будувати і зберігати правильні стосунки зі студентами, що сприяє створенню позитивної атмосфери на заняттях з мови, коли студент не боїться розмовляти, оскільки відчуває себе захищеним від несхвальних реплік викладача.

Слід додати, що позитивна емоційна атмосфера занять залежить не лише від уміння педагога підтримувати правильні стосунки зі студентами, але й від його здатності створювати умови для подібних стосунків усередині студентських груп, що відіграють не менш важливу роль. З цього випливає, що особливого значення набуває аутопсихологічна компетентність викладача – стала здатність розуміти самого себе, а також інших людей, їх взаємовідносини, прогнозувати особистісні події – яка базується на специфіці розумових процесів реагування і накопичення соціального досвіду.

В центрі уваги діяльності по формуванню навичок інтеркультурної взаємодії знаходиться студент, чиї особистісні риси виступають важливою умовою цього процесу.

Студентський вік обумовлює прояв цілої низки важливих для навчальної діяльності якостей: цілеспрямованості, самостійності,

рішучості, наполегливості, ініціативи. В даний період життя людини досягається багато оптимумів розвитку інтелектуальних сил, він є максимально сприятливим для навчання і професійної підготовки. Саме цей етап розвитку особистості вважається центральним у становленні характеру та інтелекту, що виражається в зміні мотивації, всієї системи ціннісних орієнтацій і в інтенсивному формуванні соціальних здібностей, що пов'язані з професіоналізацією.

Розглянемо, які якості особистості студента сприятимуть успішному формуванню навичок інтеркультурної взаємодії. На нашу думку, висновки, які були зроблені щодо якостей особистості викладача вузу, котрий покликаний керувати даним процесом, можна спроектувати і на особистість студента, тобто уміння керувати своїм емоційним станом, розуміти емоційний стан співрозмовника, співпереживати йому, терпимість до несхожості чужої думки, відчуття нового, сприйнятливість до нових ідей, тактовність повинні характеризувати і студента вузу як майбутнього вчителя.

Загальновизнаним серед педагогів та психологів є той факт, що важливим фактором будь-якої діяльності, в тому числі й навчання, є мотивація. Воволодінні мовами вона відіграє особливу роль разом зі схильністю до їх вивчення.

У навчальній діяльності з вивчення іноземної мови мотивація традиційно розглядається як одна із найважливіших умов. Поєднуючись зі схильністю до вивчення мов, вона відіграє важливу роль у забезпеченні її ефективності. Більшість дослідників визначають провідними навчально-пізнавальні мотиви. Але якщо пізнавальні мотиви є високопродуктивними в процесі навчання школярів, то у вищому навчальному закладі їх роль дещо змінюється. Особливості соціального стану студентів та їх вікові характеристики впливають на діяльність таким чином, що вони вже не може заохочуватись лише пізнавальними мотивами, пізнавальним інтересом. На передній план тут виходить професійна спрямованість студентів, їх орієнтація на майбутнє, яка часто носить відверто прагматичний характер.

Особливо цікавими у цьому випадку є дослідження Р.Гарднера, який визначив два типи мотивації: мотивацію інтеграції та інструментальну мотивацію. Під мотивацією інтеграції розуміють намагання особисто спілкуватися з носіями іноземної мови, більше дізнаватися про їх спосіб життя і традиції, тобто мова йде саме про пізнавальні та комунікативні спонуки. Інструментальна мотивація охоплює мотиви іншого характеру: за допомогою знання

іноземної мови отримати суспільне визнання та економічну вигоду. Автор має на увазі дискретні мотиви професійного досягнення. Останній тип не передбачає прагнення міжкультурних контактів, тут мова розглядається як засіб для досягнення особистого добробуту [5, с. 14-16].

На думку Р.Гарднера, дані типи мотивації відрізняються не лише суттю, але й тим, наскільки довготривалим є їх вплив на прагнення вивчати іноземну мову. Так, мотивація інтеграції вважається довготривалим фактором, а інструментальна – короткочасно діючим. Крім того, існує думка, що роль мотивації інтеграції є особливо важливою в умовах, коли вивчення іноземної мови не визнається в даному суспільстві цілковито необхідним чи престижним.

В умовах нашої країни у сучасного українського студента вишу, очевидно, будуть присутні обидва типи мотивації, до того ж, другий (інструментальний) буде відігравати не останню роль. Це докорінно відрізняється від ситуації, в якій проводились дослідження Р.Гарднера, де іноземні мови не користуються популярністю ні в середніх школах, ні на ступені вищої освіти. Інструментальна мотивація може мати довготривалий вплив на прагнення нашого студента вивчати іноземну мову, забезпечуючи силу загальної мотивації і сталий пізнавальний інтерес. Але така мотивація не може сприяти розвитку позитивного ставлення до народу-носія іноземної мови, почуття поваги до його культури і терпимості, що так необхідні в інтеркультурному спілкуванні. Провідна роль тут належить саме мотивації інтеграції, яка забезпечує довготривалий інтерес до країни, мова якої вивчається, до її народу, культури в різних її проявах. Слід додати, що після закінчення вишу вдосконалення власної комунікативної компетенції вчителя буде швидше здійснюватись під впливом саме мотивації інтеграції.

Позитивне ставлення, емпатія до носіїв мови, іншомовної культури є невід'ємною рисою майбутнього вчителя, який покликаний виховувати подібне ставлення у своїх учнів. На думку Т.Василишиної, емпатія є особливою здатністю суб'єкта до відбиття емоційних переживань внутрішнього світу іншої людини, що дозволяє партнерам досягати взаємоузгодження позицій, взаємопорозуміння та здатності обирати у відповідності з цим спільні засоби само- і взаєморегуляції у процесі міжособистісної взаємодії [1].

Виступаючи реалізацією виховної мети навчання іноземних мов, емпатія також відіграє важливу роль, стимулюючи мотивацію

учнів. На наш погляд, існує зв'язок між емпатією й успішним оволодінням іноземною мовою. Дослідження свідчать, що позитивне ставлення сприяє успішному формуванню фонетичних навичок, розвитку швидкості мовлення. Зв'язок між загальним оволодінням іншомовною комунікативною компетенцією і ставленням до носіїв мови видається складнішим. Деякі дослідження показують, що успішне оволодіння іноземною мовою на початковому етапі сприяє розвитку емпатії до носіїв мови, інші стверджують про беззаперечну пряму залежність лише щодо позитивного ставлення: там, де воно присутнє, вивчення іноземної мови буде успішнішим, в той час як само по собі вивчення іноземної мови (в тому числі і успішне) не гарантує розвитку емпатії до іншомовної культури [8, с. 81].

Навчання міжкультурної комунікації являє собою складний, багаторівневий процес. У дослідницькій літературі виділяють три рівні, які проходять студенти перш, ніж досягають успіху в ситуаціях міжкультурної комунікації [6]. На першому, монокультурному, рівні студенти використовують моделі поведінки і сприйняття, що прийняті в їх рідній культурі. Студент, який знаходиться на другому, інтеркультурному рівні, здатен пояснити культурні відмінності між своєю власною та іншомовною культурами, оскільки він володіє інформацією історичного, соціологічного, психологічного й економічного характеру. На третьому, транскультурному рівні, студент здатен оцінити міжкультурні відмінності і вирішити міжкультурні проблеми, опираючись на принципи міжнародного співробітництва і комунікації, які визначають право кожної культури на існування.

Отже, успішному формуванню навичок інтеркультурної взаємодії майбутнього вчителя іноземної мови сприятимуть психолого-педагогічні характеристики особистості викладача і студента. В особистості викладача особливого значення набувають: високий рівень сформованості всіх компонентів інтеркультурної компетенції; уміння створити психологічно комфортну атмосферу під час занять; неупередженість, повага, толерантне ставлення до індивідуальних особливостей студента, його думки; чуття нового, сприйнятливість до нових ідей; здатність розуміти психологічний стан студента.

Важливу роль в успішному формуванні навичок інтеркультурної взаємодії відіграють такі сторони особистості студента: відчуття нового, відкритість до нових ідей; розуміння психологічного стану співрозмовника; терпимість до несхожості, чужої думки; емпатія до носіїв іноземної мови, до іншомовної культури;

володіння своїм емоційним станом, тактовність в спілкуванні; мотивація інтеграції.

Список використаних джерел

1. Бігунова С.А. Психологічний потенціал культурологічно орієнтованого навчання старшокласників іноземної мови: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2008. – 19 с.
2. Василишина Т.В. Емпатія як фактор ефективності педагогічного спілкування: Дис.... канд. психол. наук: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. – К., 2000. – 230 с.
3. Климов Е.А. Психология профессионала. – М.: Из-во “Институт практической психологии”, 1996. – 400 с.
4. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
5. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования // ИЯШ. – №3. – 2001. – С.17-23.
6. Gardner, R., Lambert, W. Attitudes and Motivation in Second Language Learning. – Rowley: Newbury House Publishers, 1972. – 316p.
7. Meyer M. Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners. – Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters LTD. – 1990. – P. 136-158.
8. Risager, K. Language Teaching and the Process of European Integration. Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through Drama and Ethnography/edited by Michael Byram and Michael Fleming. – Cambridge University Press. –1998. – P. 242-254.
9. Robinson, G. The Magic-Carpet-Ride-to-Another-Culture Syndrome: An Alternative Perspective. // Heusinkveld, P. (ed.) Pathways to Culture: Readings on Teaching Culture in the Foreign Language Class. – Yarmouth: Intercultural Press, Inc., 1997. – P. 75-95.

Foreign language teachers are to realize the tasks of cultural approach in education as due to specificity of teaching their discipline they are mediators between a target country and students' own one. The article investigates what psychological-pedagogical features of teachers and students are foundations for successful forming skills of intercultural interaction in training of foreign language teachers.

Key words: intercultural interaction, cultural approach, competence, motivation, empathy.

Отримано: 22.01.2010

Професійне становлення майбутнього психолога як суб'єкта діалогічного спілкування

У статті розглядаються особливості професійного становлення майбутнього психолога як суб'єкта діалогічного спілкування, розкрито поняття “культурологічно орієнтований навчальний діалог” як особливий вид діяльності, як канон соціально значимої діяльності майбутнього психолога в професійному становленні.

Ключові слова: професійне становлення майбутнього психолога, культурологічно орієнтований навчальний діалог, суб'єкт-суб'єктні взаємини в діалозі.

В статье рассматриваются особенности профессионального становления будущего психолога как субъекта диалогического общения, раскрыто понятие “культурологически ориентированный учебный диалог” как особый вид деятельности, как канон социально значимой деятельности будущего психолога в профессиональном становлении.

Ключевые слова: профессиональное становление будущего психолога, культурологически ориентированный учебный диалог, субъект-субъектные отношения в диалоге.

Постановка проблеми. Професійне становлення особистості являє собою складне та багатогранне поняття. Часто говорять про професійну культуру поведінки, професійні якості особистості. На уявлення про професійні якості впливають вік людини, стать, соціальне положення, рівень розвитку психічних якостей особистості тощо. Уявлення про професійну культуру пов'язані з об'єктивними та суб'єктивними цінностями, взаєминами в суспільстві. Погляди людини, її звички, симпатії чи антипатії, манеру говорити, думати, поводити себе певним чином все це неможливо відділити від культури, в якій формується особистість. Так, у професійній культурі виділяють матеріальний, духовний і поведінковий бік, всі ці частини утворюють єдність. Людська поведінка завжди спрямовується знаннями, нормами та правилами, переконаннями, світоглядом.

На сучасному етапі розвитку суспільства, освіти та науки в Україні чітко визначені орієнтири входження в освітній та науковий простір Європи, здійснюється модернізація освітньої діяльності в контексті Європейських вимог. По-новому необхідно осмислити проблеми

психології на сучасному етапі суспільства співробітництво, партнерство, лідерство, вміння брати на себе відповідальність, адекватно оцінювати свої можливості, здібності, якості особистості, що дозволяють стати суб'єктом діяльності, саморегуляцію поведінки, творчий підхід до справи, вміння самопізнавати і реалістично оцінювати свою особистість.

М.М. Обозов у своїх дослідженнях у поняття “психологічна культура” включає три основних компоненти: розуміти та знати себе й інших людей; адекватну самооцінку і оцінку інших людей; саморегулювання особистісних психічних станів і властивостей, саморегуляцію діяльності, регулювання відношень з іншими людьми.

До цих слів хочеться додати, що культура професійного становлення особистості майбутнього психолога повинна включати важливі якості, що характеризують особистість як суб'єкта діалогічного спілкування.

Культурологічна підготовка майбутнього психолога являє собою систему психолого-педагогічного забезпечення процесу професійного становлення фахівця, засвоєння культурологічних знань і вмінь, обумовлених гуманістичними ціннісними орієнтаціями, взаємообумовленої їх єдності, культурологічної спрямованості навчальних діалогів та підвищення культуромісткості змісту навчання у виші, домінування діалогічного спілкування як форми здійснення суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студента.

У дослідженні як світоглядна та методологічна основа професійного становлення майбутнього психолога вибрана сучасна парадигма особистісного та культурологічно орієнтованого навчального діалогічного підходу до професійної підготовки психолога-фахівця.

Особистісне та культурологічно орієнтоване навчання характеризується як таке, що забезпечує розвиток особистості, підтримку її індивідуальності, повноцінне задоволення її освітніх, професійних, духовних, життєвих, культурних потреб та запитів, надає особистості вибір способів самореалізації в культурно-освітньому просторі, а однією з основних функцій цього процесу є культуростворююча, що забезпечує збереження, передачу, відтворення і розвиток культури засобами освіти.

Згідно з поглядами М.М.Бахтіна: “Культура – це продукт життєдіяльності людей, які вступають у спілкування, продукт їх гуманітарного мислення, співробітництва та взаємообміну цінностями, це праця по самозмінненню”[2, с. 89].

Культура тільки тоді буде культурою, як відмічав В.С.Біблер, а не культурністю, коли буде весь час формуватись із хаосу творчих начал, підніматись і формуватись не тільки на межі культури та до культурного, ай передкультурного буття як начала культури.

Отже, спілкування і саме діалог визначає сутність культури й не може бути отриманий узагальненням різних видів діалогу, які зустрічаються в мовній наявності. Так, В.С. Біблер відмічає, що якщо продумати вихідну ідею діалогу, яка неявно присутня на початку подібних узагальнень, то можна стверджувати, що всі ці різновиди діалогів (а саме: науковий, побутовий, моральний, монодіалог, діамонолог, полілог тощо), ніякого відношення не мають до того діалогу, що розуміється в діалозі культур чи культури як діалогу. Так, в діалозі культур мова йде про діалогічність самої істини, про те, що розуміння іншої людини передбачає взаєморозуміння “Я-ти” як онтологічно різних особистостей, які володіють актуально чи потенційно різними культурами, логіками мислення, різними смислами істини, краси, добра, суттєвими для буття людини. Звідси випливає, що істина не монологічна, не релятивна, вона складається з суттєвих розумів, буттів, свідомості.

Культурологічне навчання повинно відповідати культурі свого часу, в процесі навчання необхідно навчати працювати з інформацією, підсилити діалогічний характер гуманітарної освіти, здійснення культурологічного підходу до освіти, про ці важливі моменти сьогодення в освіті неодноразово відмічені в дослідженнях О.Г. Асмолова, Г.О. Балла, Т.А. Російчук, В.Ф. Литовського.

Діалог сьогодні виступає як пріоритетний принцип освіти. Діалогічність освітнього процесу може бути охарактеризована особливими взаємопересічними комунікативними зв'язками, що є одночасно ієрархічно обумовленими рівнями спілкування, тобто, перебуваючи в такому діалозі систематично, збагачуєш власну особистісну культуру.

“Я – образ” культури в процесі взаємодії викладача і студента прослідковується на рівні суб'єктів та передбачає діалог образів культур. Діалог у такій ситуації стає провідним, пріоритетним і завдання викладача надати співбесіднику (студенту) можливість бути включеним у культуру через діалогічне спілкування. Так здійсниться діалогічність змісту освіти і професійного становлення через засвоєння в діалозі професійних знань, світоглядних професійних установок, формування культури мислення і спілкування.

В ситуації спілкування “студент-студент” відбувається накопичення досвіду спілкування, що передбачає реалізацію духовних цінностей, знань, умінь у колективі однокурсників. Викладач у такому разі виконує роль наставника, який створює психолого-педагогічні умови для виникнення позитивних особистісних контактів, взаємодії, розвитку комунікативних здібностей та особистісних властивостей, необхідних для

професійного становлення майбутнього фахівця.

Відсутність у особистості досвіду діалогічного спілкування з однокурсниками притупляє здатність розуміти інших людей, що важливо для професійного становлення майбутнього психолога та розвитку його психологічної культури. Так, у концепції В.М. М'ясищєва показано, що спілкування є тим процесом, в якому взаємозв'язані такі компоненти – психічне відображення учасниками спілкування один з одним, відношення їх один до одного і взаємодія один з одним. Всі ці три компоненти присутні в діалогічному спілкуванні, що розробляється сучасними вітчизняними психологами в Україні (Г.О. Балл, С.О. Копилов, С.Д. Максименко). Отже, можна сказати, що в діалогічному спілкуванні є “сплав” відображення, відношення і взаємодії, від цього залежить загальна успішність діалогу в спілкуванні, невідривним є емоційно-інтелектуальна сфера.

Діалогічне спілкування являє собою таку взаємодію людей, в якій кожний з учасників взаємодії спонукається тими чи іншими мотивами, що можуть усвідомлюватись визначенням, різних культур-творів якийсь окремий вид сперечання чи згоди може мати діалогічний сенс. Тільки ведення певної суперечки на межі діалогу культур розкриває дійсний діалогічний зміст даної суперечки чи згоди. Так, якщо діалог передбачає ідею культури, то принципіально він невичерпаний. Діалог, коли він може здійснюватись як безкінечне розверстування і формування нових смислів кожного, хто вступає в діалог, як феномена культури, образу культури, твору культури, тобто того, хто спілкується і виступає суб'єктом взаємодії в системі “суб'єкт-суб'єкт”, а не “суб'єкт-об'єкт”, як це має місце в застарілій формі навчальної взаємодії викладача і студента.

С.Л. Рубінштейн вважав, також, що спілкування є важливою діяльністю, діяльність людини специфічна по мотиву і не може бути реалізована ніякими іншими засобами, лише за допомогою спілкування, тому і розвиток психологічної культури майбутнього психолога може бути реалізований лише за допомогою діалогічно-культурологічного спілкування. Спілкування входить у діяльність як засіб дії, як розкриття особистості як суб'єкта діяльності і як суб'єкта відношень.

Спілкування може бути, як відмічав О.О.Леонтьєв, предметно-орієнтовальним, соціально-орієнтовальним і особистісно-орієнтовальним. Для нашого дослідження важливі всі три сторони спілкування, але напевне, що серед них важливішим є особистісно-орієнтоване спілкування з діалогічними формами взаємодії. В такому спілкуванні важливими є особистісні мотиви і потреби взаємодії, що пов'язані з реалізацією внутрішніх намірів в

професійному становленні та опануванні фахом. Так, неодноразово відмічали дослідники спілкування те, що дослідження спілкування, його функцій, характеристик – це розкриття особистісно-сислової сторони, що має своїм поведінковим фасадом систему комунікацій. Суб'єкта не можна розглядати як окремого індивіда, окремо від його системи відношень, спілкування і поведінки. В цьому ми бачимо зв'язок двох ліній нашого дослідження – діалогічного спілкування і професійного становлення майбутнього психолога, оскільки діалог виявляється в процесі поведінки особистості, спілкування, комунікації, мислення.

Як показують дослідження В.А. Кан-Каліка, Б.Ф. Ломова, монологічне спілкування передбачає суб'єкт-об'єктні відносини, егоцентризм, зосередження на особистих потребах, відкрите маніпулювання партнером спілкування, копіювання поведінки, догматизм, ригідність і стереотипність прийомів впливу, суб'єктивізм та поляризацію оцінок, тобто не завжди сприяють професійному становленню особистості.

Діалогічне спілкування передбачає особистісне рівноправство, суб'єкт – суб'єктні стосунки, концентрація на потребах партнера спілкування, співпраця, свобода дискусії та викладення думки в діалозі, творчість, професійний і особистісний ріст, об'єктивний контроль результатів діяльності, індивідуальний підхід, тобто сприяє професійному становленню особистості. Приймаючи і розділяючи ідеї В.С. Біблера й М.М. Бахтіна про діалогізм освіти в контексті культури, розглянемо форми діалогу, прийоми і засоби комунікації в загальному руслі культурологічної освіти в ВНЗ.

Так, С.Л. Братченко, який вивчав розвиток у студентів спрямованості на діалогічне спілкування, дає таку класифікацію діалогічного спілкування: по-перше, це спрямованість комунікативних установок особистості на рівноправність партнерів у діалоговому спілкуванні; по-друге, це спрямованість особистості на творчу діяльність, творчість у діалозі; по-третє, це необхідність досягнення взаєморозуміння в діалозі. С.Л. Братченко виділяє 6 стилів спілкування: діалогічне спілкування, альтероцентристське, конформне, індиферентне, маніпулятивне, авторитарне. В літературі ці стилі спілкування позначаються – довірливо-діалогічний стиль (ДДС), альтруїстичний стиль (АС), конформний стиль (КС), пасивно-індиферентний стиль (ПІС), рефлексивно-маніпулятивний стиль (РМС), авторитарно-монологічний стиль (АМС), конфліктний стиль спілкування (КСС).

Основні завдання дослідження полягали у вивченні психологічних особливостей впливу культурологічно орієнтованих

навчальних діалогів на процес професійного становлення майбутнього фахівця-психолога, розкритті взаємозв'язку діалогічного емоційно-інтелектуального спілкування викладачів з особистісними властивостями студентів-психологів.

Анкетування було проведено на з'ясування особливостей уявлень студентами діалогічної форми навчання, спілкування та особливостей професійного становлення майбутнього фахівця.

Анкета для студентів-майбутніх психологів включала декілька питань:

1. Як ви розумієте, що таке психологічна культура майбутнього психолога-фахівця?
2. Що на вашу думку повинна включати психологічна культура психолога-фахівця?
3. Що таке професійне становлення особистості психолога?
4. Які якості особистості необхідні для культури професійного становлення?
5. Ваше ставлення до діалогічного спілкування як форми навчання та професійного становлення?
6. Які якості особистості вам притаманні як суб'єкту діалогічного спілкування?

Аналіз результатів дослідження показав, що в студентів поверхові знання та уявлення про такі поняття, як професійне становлення особистості майбутнього психолога, про діалогічне спілкування в процесі навчання у вищі, а також "суб'єкт-суб'єктні" взаємовідносини викладача і студента. Але на основі аналізу анкет нам вдалось виявити структурні компоненти професійного становлення майбутнього психолога, які виглядають так.

Структурні компоненти професійного становлення майбутніх психологів

Рівні сформованості	Когнітивний компонент	Комунікативний компонент	Особистісний компонент
високий	Культура мислення, логіка побудови діалогу	Культура спілкування, комунікативні здібності вести діалог	Культура поведінки, тактовність, терплячість, ввічливість, розуміння партнера діалогу
середній	Недостатньо глибокі та впорядковані	Частково виражені комунікативні здібності	Ситуативні властивості
низький	Поверхові уявлення, часткові	Слабко виражені, поверхові	Відсутні, слабко виражені

Нами було виділено рівні сформованості професійного становлення майбутніх психологів за вказаними структурними компонентами.

Розподіл рівнів сформованості професійного становлення майбутніх психологів за вказаними структурними компонентами (%)

Рівень сформованості	Курси навчання				
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс
Високий	0	10	20	25	35
Середній	32	30	30	35	40
Низький	68	60	50	40	25
Всього	100	100	100	100	100

Так, розподіл за рівнями сформованості професійного становлення показав, що на першому курсі відсутній високий рівень, який характеризувався культурою мислення, логікою побудови діалогу, культурою спілкування, розвитком комунікативних здібностей вести навчальний діалог, культурою поведіння, розвитком таких особистісних якостей, як розуміння партнера діалогу, адекватна самооцінка і рівень домагань. На другому курсі такий високий рівень сформованості професійного становлення було виявлено лише в 10%, на третьому курсі у 20%, на четвертому у 25% і на п'ятому курсі у 35% студентів – майбутніх психологів.

До середнього рівня сформованості професійного становлення майбутніх психологів було віднесено на першому курсі 32%, на другому 30%, на третьому курсі 30%, на четвертому 35% і на п'ятому курсі 40% майбутніх психологів, які виявили недостатньо глибокі та впорядковані властивості когнітивного компонента, частково виражені комунікативні здібності вести навчальний діалог та ситуативні, нестійкі особистісні властивості, що характеризують професійно значимі якості.

До низького рівня сформованості професійного становлення майбутніх студентів віднесено на першому курсі 68% студентів, на другому 60%, на третьому курсі 50%, на четвертому 40%, на п'ятому курсі 25% майбутніх психологів, які виявили поверхові та часткові уявлення когнітивних здібностей, культури мислення, слабо розвинені і виражені комунікативні здібності та культуру мовлення в навчальному діалозі, відсутні або слабо виражені особистісні якості, що лежать в основі професійного становлення майбутнього психолога.

Отже, результати дозволяють зробити деякі висновки:

- у студентів – майбутніх психологів недостатні рівні сформованості компонентів професійного становлення, що пов'язано з недостатнім розвитком навичок культури мислення, мовлення, поведінки, недостатнім розвитком комунікативних здібностей, що лежать в основі вмінь вести навчальний діалог, спілкуватись, виражати свою думку логічно і аргументовано, розуміти партнера діалогу;
- недостатня сформованість необхідних якостей, що входять у структуру професійного становлення, призводять до того, що навчальне спілкування і, зокрема, навчальний діалог будується за принципом “суб’єкт-об’єкт впливу”, немає рівноправних чи повноправних взаємин, що будуються в діалозі на “суб’єкт-суб’єктній” основі, недостатня у майбутніх психологів професійна зрілість, розвиток комунікативних здібностей, а також низький рівень професійної самосвідомості. Навчальний діалог на лекційних та практичних заняттях не виконує повністю свої функції і тому виявляється недостатньо ефективним.

З метою розвитку комунікативних здібностей, когнітивних та особистісних якостей і підвищення рівнів діалогічного спілкування у студентів майбутніх психологів був проведений формувальний експеримент.

Діалогічна взаємодія суб’єктів спілкування в професійному становленні майбутнього психолога будувалась на основі таких принципів:

- орієнтація викладача на активний стан особистості студента;
- інформаційну та психологічну підготовку студента до діалогу;
- діалог, що розуміється школою діалогу культур, це постійний діалог в свідомості особистості як основа розвитку творчого мислення, як діалогічно-творча сторона культури професійного становлення особистості майбутнього психолога;
- творчий характер спілкування, свобода від стереотипів;
- суб’єкт-суб’єктні відносини.

В процесі формуючого експерименту використовувався цикл навчальних та тренінгових занять: діалогічні навчальні заняття з обговоренням психологічних теоретичних проблем, дискусій, полеміки, діалогічні заняття поза навчальною діяльністю, діалогічні дискусії по обговоренню проблем культури мовлення, спілкування, поводження, ділові ігри з діалогічним обговоренням у командах психологічних проблем, психологічні КВК з діало-

гічним обговоренням виконання психологічних завдань, виконання завдань на мислительну і мовленнєву кмітливість, поглиблення психологічних, професійних знань, вмінь, навичок, комунікативної активності.

В умовах культурологічних навчальних діалогів у професійному становленні майбутніх психологів визначались деякі моменти:

- формування комунікативних вмінь, когнітивних та особистісних якостей аргументувати свою думку, мовленнєві висловлювання, вести діалог;
- пошук логіки діалогу, аргументів, доводів, продумування плану і ходу вирішення психологічної задачі, проблеми, вміння висловити свою соціальну та особистісну позицію;
- здійснення внутрішньої психологічної та інформаційної підготовки до діалогу, розвиток внутрішнього та зовнішнього мовлення, мислення, пошук доказів, аргументації;
- розвиток комунікативних здібностей, розуміння партнера спілкування, повага до нього, вміння до самоконтролю в процесі діалогу, спілкування, саморегуляція, самопізнання, самовдосконалення через пізнання точки зору іншої людини;
- оволодіння психологічною інформацією та знаннями, віднаходження альтернативних варіантів вирішення психологічної проблеми, становлення особистості майбутнього психолога як фахівця.

Як відмічав В.С. Біблер, психічний розвиток особистості повинен здійснюватись у системі "...свідомість, мислення, самосвідомість, оскільки феномен свідомості є феноменом особистісно людського предметного, цілеспрямованого діяльнісного спілкування".

У процесі культурологічних досліджень і на основі узагальнень результатів експерименту свідомість та самосвідомість стають домінантою духовного життя особистості, формування культурологічних інтенцій, становлення вихідних визначень субекта діалогічного спілкування, взаємозбагачення свідомості в діалозі.

Аналіз результатів показав, що припущення про дієвість й ефективність впливу групових діалогів і дискусій виявилось позитивним по всіх показниках, що характеризували культуру професійного становлення майбутнього психолога та становлення його як субекта діалогічного спілкування. Аналіз результатів показав підвищення рівнів комунікативної активності від 3,5 одиниць до 7,5 одиниць від першого до п'ятого курсу, підвищення

інтенсивності діалогу від 2,0 одиниць до 8,0 на п'ятому курсі, а також збільшення кількості мовленнєвих висловлень у діалозі з 2,5 одиниць до 16,0 одиниць, зменшення кількості пасивних учасників діалогу і повну їх відсутність на третьому, четвертому, п'ятому курсах.

На питання, що вам дає діалогічне спілкування на занятті, студенти відповідали:

- ми вперше почали задумуватись про те, що є проблеми психології, які ми можемо самостійно аналізувати, а не повторювати те, що викладено в підручнику;
- якщо раніше деякі психологічні концепції критикувались і розглядались з боку негативного їх аналізу, то зараз ми можемо висловити свої думки щодо різних теорій психологів, особливо зарубіжних, і віднайти в них “раціональне” зерно;
- в діалозі ми висловлюємо свою думку, своє бачення проблеми і не боїмось, що нам за це викладач знизить оцінку тому, що він сам спонукає нас висловлювати свої думки, навіть іноді парадоксальні;
- стало цікавіше навчатись, тому що раніше ми тільки переказували зміст лекції чи підручника, не могли висловити свої думки;
- здається, що діалог з викладачем й однокурсниками існував і раніше, але це був діалог з використанням завчених фраз, теорій, а свої думки майже не було;
- проведення діалогу як діалогу культур, поглядів вимагає від нас значно більшої підготовки, накопичення знань, інформації, багатьох навичок спілкування, комунікативних вмінь, але це дуже цікаво, це нас розвиває як фахівців, як суб'єкт діалогічного спілкування, розвиває вміння відстоювати свою соціальну позицію як психолога, особистості, професіонала;
- діалог допоміг мені стати суб'єктом спілкування зі своїми думками, своєю особистісною позицією, і я вважаю, що це кращий спосіб підготовки фахівців-психологів;
- можна сказати, що діалог на занятті, в процесі спілкування – це вираження себе в світі людських стосунків, осягнення світу відносин;
- діалог – це саморозуміння себе та інших;
- я вважаю, що діалог – це спілкування внутрішніх думок, мого досвіду життєвого і наукових знань.

Висновки. У процесі дослідження здійснювалась реалізація особистісно-орієнтованого підходу, який забезпечував “суб’єкт-

суб'єктні" відносини в навчальному діалозі, розвиток особистісно значимих для професійного становлення властивостей і якостей.

Поняття культурологічно орієнтований навчальний діалог у дослідженні розглядається як особливий вид діяльності майбутнього психолога в професійному становленні, як сумісна праця в діалогічному спілкуванні викладача і студента, як наявні суспільні зв'язки – ось вихідна установка в осмисленні можливостей перетворити ідею діалогу культур в руслі предметів викладання у виші, проектування процесу освіти та засвоєння психологічних предметів, а тим самим освоєння діалогічно одночасних культур в іманентний, внутрішній процес професійного становлення майбутнього психолога-фахівця, що відповідає ідеї діалогу культур, дати сучасні знання як моменти цільної сучасної культури.

Професійне становлення майбутнього психолога розглядається як складна система, структура, що включає найважливіші компоненти – когнітивно-інтелектуальний, комунікативний, особистісний, які знаходяться у взаємозв'язку з буттям особистості на даному життєвому відрізку, який охоплює навчання у виші й передбачає "перехід від домінанти розуму, що пізнає, до домінанти розуму діалогічного" (В.С. Біблер). А це можливо тоді, коли розуміння буде представлено як діалогічне спілкування, як суб'єкт-суб'єктні відносини. Сутність діалогічного підходу, на який ми опираємося в своєму дослідженні, – це зміна змісту ідеї підготовки майбутнього психолога-фахівця в контексті ідеї культурологічно орієнтованого навчального діалогу, тобто перехід до людини не тільки освіченої, але й людини культури, що володіє культурою мислення, мовлення, спілкування, культурою емоційно-поведінкового напрямку, оскільки засвоєння знань не є тотожне розвитку культури мислення, мовлення, спілкування, емоцій, поведінки.

Список використаних джерел

1. Асмолов А.Г. Психология личности. – М., 1984.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1986.
3. Балл Г.О., Волинець С.О., Копилов С.О. Диалого-культурологичний підхід як напрям гуманізації освіти // Психологія – школі: Зб. матеріалів II Міжрегіонального науково-практ. семінару. – Рівне, 1997.
4. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в сучасній, освітній, психологічній сферах). – Житомир, 2008.
5. Библер В.С. На гранях логики культуры. – М., 1987.

6. Братченко С.Л. Развитие у студентов направленности на диалоговое общение. – Л., 1987.
7. Кан-Калик В.А. Основы профессионального общения. – Грозный, 1979.
8. Леонтьев А.А. Внутренняя речь и процесс грамматического порождения речевого высказывания // Вопросы порождения речи и обучения языку. – М.: МГУ, 1977.
9. Литовский В.Ф., Курганов С.Ю. Учебный диалог как форма обучения // Психология. – К., 1983. – Вып. 22.
10. Ломов Б.Ф. Общение и социальная регуляция поведения // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. – М., 1976.
11. Максименко С.Д. Загальне поняття про особистість та її структуру // Особистість в психологічних дослідженнях. Тексти. – Ніжин, 2005.
12. Мясищев В.Н. О взаимосвязи общения, отношения, отражения как проблеме общей, социальной психологии. – Л.: Пед., 1970.
13. Обозов Н.Н. Психологическая культура взаимных отношений. – Л., 1981.
14. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1985.

The article deals with the peculiarities of the professional becoming of an intending psychologist as a subject of dialogical communication and with the notion “culture oriented educational dialogue” as a special kind of activities, as the climax of socially significant activities of an intending psychologist in his/her professional becoming.

Key words: professional becoming of an intending psychologist, culture oriented study dialogue, subject, relationship of the subjects in a dialogue.

Отримано: 18.12.2009

Застосування інтерактивних методів при формуванні мотивації до професійної діяльності державних службовців як представників соціономічних професій

У статті подається аналіз основних інтерактивних технік, що використовуються в психологічній науці. Досліджена їх роль у формуванні мотиваційних чинників професійної й управлінської діяльності. Запропонована програма розвитку професійної мотивації державних службовців як представників соціономічних професій. Джерел 9.

Ключові слова: професійна діяльність, соціономічні професії, державні службовці, професійна мотивація, управлінська мотивація, технологічний підхід, інтерактивні техніки, психологічні технології, розвивальна програма.

В статье приведен анализ основных интерактивных техник, используемых в психологической науке. Исследована их роль в формировании мотивационных факторов профессиональной и управленческой деятельности. Предложена программа развития профессиональной мотивации государственных служащих как представителей социомических профессий. Источников 9.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, социомические профессии, государственные служащие, профессиональная мотивация, управленческая мотивация, технологический подход, интерактивные техники, психологические технологии, развивающая программа.

Постановка проблеми. Професійна діяльність державних службовців на сьогодні є новою та мало дослідженою. Вимоги до цієї професії взагалі та її представників зокрема знаходяться у стадії становлення. Структура професійної діяльності державних службовців, як і структура мотивації до цього виду професійної діяльності, є достатньо складною і різноманітною. Складність перш за все полягає в тому, що це специфічний вид управлінської діяльності, який висуває різноманітні вимоги до державних службовців залежно від їх посад, характеру та змісту роботи, яку вони виконують. У зв'язку з цим, мотивація державних службовців

включає в себе як професійні, так і управлінські мотиви, особливостям і засобам формування яких слід приділити значну увагу. Специфічність професійної діяльності державних службовців спричиняє і складність у формуванні мотивації професійної діяльності цієї категорії фахівців. Виникає необхідність у розробці програми, спрямованої на розвиток професійної й управлінської мотивації державних службовців як представників соціономічних професій.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. За останнє століття вітчизняними вченими був закладений фундамент для розв'язання проблеми формування мотивації діяльності взагалі і професійної діяльності зокрема. О.М. Леонтьєвим, В.М. Мясіщевим, С.Л. Рубінштейном, Д.М. Узнадзе був розроблений понятійно-термінологічний апарат мотивації як психологічного утворення, також були визначені її структурні компоненти; В.К. Вілюнасом, Є.П. Ільїним, О.М. Леонтьєвим, М.Ш. Магомет-Еміновим вивчалися механізми мотивації; В.Г. Асєєвим, П.М. Якобсоном, А.І. Божовіч приділялась увага мотивації поведінки; В.С. Ільїн, А.К. Маркова, Т.А. Матіс, Г.І. Щукіна займалися питаннями дослідження і формування мотивації; окрему увагу у роботах С. Занюк, О.В. Сидоренко, В.О. Клімчук приділено формуванню мотивації у процесі тренінгу. Серед зарубіжних учених означеним проблемам приділяли увагу такі вчені, як Д. Аткінсон, К. Левін, Р. Олпорт, А. Маслоу, Ж. Ньютен, Х. Хеухаузен та ін.

Взагалі, мотивація повинна плануватися, організовуватися, контролюватися і постійно адаптуватися до умов, що змінюються. Одним із основних напрямів вдосконалення мотивації на сучасних підприємствах є створення комплексної системи нематеріального стимулювання. О.Б. Тихонова пропонує правила створення такої системи [9]: 1) створення соціальної політики організації (організація культурно-масових, спортивних заходів, додаткове навчання); 2) формування збалансованої системи соціально-психологічних методів мотивації персоналу; 3) створення і розвиток прихильності працівника своєму підприємству.

У психологічній науці виділяють два аспекти формування мотивації [7]: соціально-психологічний та особистісний. Соціально-психологічний аспект проблеми розвитку мотивації пов'язаний із впливом оточення та цілеспрямованим формуванням мотивації шляхом включення в професійну діяльність, а особистісний аспект – із власною активністю особистості та стимулюванням самодовільного розвитку професійних спонук. Особистісний аспект представлений роботами Дж. Аткінсона,

Д. Макклеланда, Р. де Чармса, Е. Дісі, Р. Раяна, Ф.І. Іващенко, О.Б. Гончарової. Соціально-психологічний аспект висвітлений у роботах таких учених, як О.К. Дусавіцький, Л.К. Золотих, М.В. Матюхіна, А.К. Маркова, Т.О. Матіс.

В.О. Климчуком був знайдений метод, який дозволив використати переваги як соціально-психологічного, так і особистісного підходів [6]. Учений показав, як за допомогою методів соціально-психологічного підходу можна сприяти появі досвіду внутрішньо мотивованої поведінки, а за допомогою методів особистісного підходу – сприяти переходу набутих стратегій у сферу цінностей.

Треба зазначити, що від рівня мотивації співробітника, від його мотиваційних установок залежить як рівень виконання управлінських функцій, так і ефективність діяльності взагалі.

Так, А.М. Воєдило, вивчаючи особливості формування ефективного стилю управління, серед основних напрямків управлінської підготовки на перше місце вивів мотивацію до управління і самовдосконалення, тобто мотивацію до управлінської діяльності, та мотивацію до професійної діяльності (професійної компетентності) [4]. Поряд з цим учений виокремлює такі напрямки: підвищення адекватності самооцінки особистісних якостей, необхідних для ефективного управління; засвоєння психологічної моделі ефективного управлінської діяльності; озброєння досвідом вирішення конфліктних ситуацій; розвиток психолого-педагогічної спостережливості; підвищення компетентності у спілкуванні; оволодіння навичками психічної саморегуляції; підвищення інформативного обсягу психологічної підготовки; пріоритетне використання активних форм і методів навчання.

Основними методами підготовки працівників до ефективного управління, створення відповідної мотивації А.М. Воєдило визначає: моделювання ситуацій; навчання способам свідомого контролю негативних емоційних станів, психічної і фізичної втоми, пізнання себе, встановлення контакту, набуття ефективних способів прийому й передачі інформації; навчання умінню слухати та налагоджувати зворотний зв'язок; розвиток спостережливої сенситивності з метою розуміння емоційного стану і властивостей підлеглих. І як найбільш релевантні засоби формування ефективного управління і мотивації до управлінської діяльності виокремлює: 1) соціально-психологічний тренінг ділового спілкування і рефлексивно-емоційний тренінг; 2) заняття, що забезпечують максимальну активність управлінців у відтворенні

необхідних для ефективного управління засобів, способів їхнього впливу на підлеглих.

У науковій літературі, присвяченій дослідженню професійної діяльності державних службовців, наявні два підходи до підбору засобів і форм вивчення та розвитку їх професійної компетентності й мотивації. Кожен із підходів скерований на розв'язання певного кола задач, у зв'язку з чим має свої переваги й обмеження.

З позицій першого підходу керівники державних служб і відомств з їх професійними й особовими відмінностями виступають як певний феномен, який стає об'єктом наукової уваги. Основним методом роботи тут є тестовий з інтерпретацією результатів і визначенням феноменологічних характеристик професійної діяльності [1]. Винятковістю цього підходу стало проведення широкомасштабних досліджень із застосуванням стандартизованих методів. Проте є недоліки, наприклад, матеріали цієї групи мають більше констатуючих матеріалів і порівняно менше методичних.

Щодо другого підходу, то кінцевою метою здійснюваної роботи є проведення будь-яких змін. Форми і методи роботи з персоналом носять активізуючий діяльність працівників характер [7]. Найчастіше для цієї мети використовується комплекс організаційних, діагностичних і активізуючих методів, зокрема вивчення й оцінки професійної компетентності та мотивації працівників скеровані на те, щоб щонайточніше виявити тих людей, які найбільшою мірою відповідають вимогам посади, вже на етапі первинної співбесіди або найбільш відповідають для управлінської діяльності.

Мета статті. Визначити роль і місце інтерактивних технік у формуванні мотивації до професійної діяльності державних службовців.

Основні матеріали дослідження, обґрунтування отриманих наукових результатів. Одним із засобів забезпечення ефективної психологічної допомоги працівникам державної служби щодо формування мотивації до професійної діяльності є технологічний підхід. Основне його призначення полягає в розробці та впровадженні спеціальних психологічних технологій, спрямованих на вирішення конкретних проблем. На сьогоднішній день різноманітні технології мають широке використання. Особливо інтенсивно розробляються і втілюються в життя управлінські технології, які спрямовані, зокрема, на забезпечення продуктивної діяльності працівників в організації ефективної взаємодії управлінців і персоналу колективу, розвитку професійного

визначення управлінців, формування мотивації до професійної діяльності тощо.

У процесі реалізації технологічного підходу важливу роль відіграють інтерактивні техніки, які забезпечують активну міжособистісну взаємодію учасників занять і активізацію їх пізнавальної діяльності. Це досягається такими методами: спеціальним розміщенням учасників заняття; організацією їх спільної діяльності у парах, трійках та малих групах; організацією різних видів вербального та невербального спілкування; розв'язанням реальних професійних і навчальних проблем та ситуацій; забезпеченням зворотного зв'язку.

Інтерактивні техніки, що використовуються для підготовки управлінців, розвитку їх мотивації у зарубіжній і вітчизняній психологічній практиці можна поділити на дві групи: організаційно-спрямовуючі та змістовно-сміслові [5].

До групи організаційно-спрямовуючих технік відносять: організаційно-підготовчі техніки; вивчення очікувань учасників заняття щодо занять; спільну розробку правил групової роботи; форми роботи, які позитивно позначаються на активності учасників ("криголами"); створення малих груп (пар, трійок) та ін.

Основне призначення організаційно-спрямовуючих інтерактивних технік – залучення учасників заняття до виконання певних завдань, забезпечення початку і кінця заняття, здійснення послідовного переходу від однієї частини до іншої, створення комфортних умов діяльності для учасників занять і підтримання їх активності.

Мета змістовно-сміслових інтерактивних технік – це сприяння безпосередньо вирішенню цілей та завдань, поставлених перед заняттям (наприклад, аналіз змісту конкретного поняття, обґрунтування певних позицій та функцій, аналіз деяких особливостей тощо).

До групи змістовно-сміслових інтерактивних технік відносять: заповнення робочих листків; "мозкові штурми"; дискусії з відкритим кінцем; аналіз професійних (управлінських) ситуацій; рольові ігри; тренінги та ін.

Послідовність використання активних методів не є чітко визначеною. В одному випадку вони можуть використовуватися як підкріплення теоретичного матеріалу, в інших – "тема може розпочинатися з активних методів, під час проведення яких слухачі можуть зацікавитися тим чи іншим питанням, потім його детально розглянути в теоретичній частині заняття.

У процесі реалізації мотивації центральна роль відводиться організаційній культурі. Дуже важливо, яка поведінка співробітників підтримується, чи заохочується самостійність, чи відповідає робота цінностям, потребам, установкам і очікуванням співробітників.

На наш погляд, на рівень організаційної культури робить вплив рівень психологічної культури, психологічної підготовки як керівників різних рівнів, так і підлеглих. Саме формуванню психологічної культури державних службовців слід надати пильну увагу. З цією метою доцільно організувати систему навчання персоналу прийомам взаємодії з колегами, керівників – роботи з підлеглими і відвідувачами, а рядових співробітників роботи з відвідувачами.

Взагалі поняття “культура” є сферою духовного життя людини і включає в себе предметні результати її діяльності (зокрема професійної), індивідуальні особливості, які в цій діяльності виявляються: знання, уміння, навички, рівень інтелекту, моральний та етичний розвиток, світогляд, засоби і форми спілкування з людьми. Формування психологічної культури державних службовців як представників соціономічних професій здійснюється через формування професійної культури, професійної етики та моральної свідомості особистості.

Існуючі технології розвитку моральної свідомості державних службовців як управлінців, формування навичок етичної поведінки та етичних взаємовідносин спрямовані на придбання навичок щодо визначення рівня сформованості своєї моральної свідомості; здійснення морального вибору і застосування його до вирішення актуальної етичної дилеми; визначення основних кроків здійснення етичного вчинку; вміння оцінити поведінку колег і підлеглих у типових ситуаціях професійної діяльності; визначення істотних перешкод, що заважають у налагодженні етичних стосунків у колективі; об’єктивної оцінки причин виникнення етичних проблем; розробки оптимальних шляхів побудови етичних взаємин з іншими людьми [8].

Для формування вищезазначених чинників застосовується система тренінгових занять з формування професійної етики управлінців. У вітчизняній психологічній практиці цьому питанню достатню увагу приділила О.В. Вінославська, яка підкреслює, що в системі занять обов’язково повинні входити тренінг розвитку моральної свідомості управлінців, тренінг формування навичок етичної поведінки управлінця, тренінг побудови етичних відносин управлінця з іншими членами організації [3].

Водночас, варто відмітити, що кращі західні та вітчизняні компанії як найважливішу характеристику, що визначає рівень ефективності і конкурентоспроможності організації, розглядають прихильність персоналу даної організації. Внаслідок цього російські учені пропонують розробляти пропозиції з формування прихильності співробітників, виходячи із загальної схеми [9], в якій до одного блоку входять: довіра керівництву та прийнятим рішенням; високий рівень розвитку ділових і особистих якостей керівника; увага керівника до підлеглих і до їх проблем; ефективність системи стимулювання праці. До другого блоку входять: сприятливий моральний клімат; професійна перспектива, можливість самореалізації; сприятливі умови праці; соціальна захищеність працівників.

Акцент робиться на тому, що зазначені вище етапи прихильності співробітника до свого підприємству і створення єдиної системи нематеріального стимулювання повинні збільшити рівень мотивованості співробітників для підвищення ефективної діяльності організації.

Водночас розглядається проведення мотиваційного моніторингу як важливої складової реалізації функції мотивації й відзначає, що шляхом моніторингу може бути дана оцінка мотиваційного потенціалу персоналу організації; виявлені активні потреби працівників і області демотивації, що вимагають оперативного регулювання. За його результатами складаються рекомендації по зміні стратегії, структури і процедур мотивації персоналу. Також результати моніторингу можуть бути використані для: поліпшення діючої або формування нової системи стимулювання персоналу; розробки програм з навчання керівників прийомам мотивування тощо.

Безперечно, проведення мотиваційного моніторингу має величезне значення і приносить велику користь у плані оцінки мотивації співробітників. На наш погляд, використання результатів моніторингу в розвиваючих заняттях є доцільним і може також використовуватися як діагностичний компонент інтерактивної технології з формування мотивації.

Отже, існують різноманітні шляхи та способи формування мотивації до професійної й управлінської діяльності. Ознайомлення з чисельними психокорекційними програмами надає можливість створити розвивальну програму, спрямовану на розвиток мотивації до професійної діяльності державних службовців як представників соціономічних професій. Програма у своїй структурі має шість етапів, кожен з яких включає серію занять з

різноманітними рольовими іграми, проблемними ситуаціями, груповими дискусіями тощо.

Перший етап – організаційний. Його мета – знайомство учасників заняття, створення атмосфери довір'я і саморозкриття. На цьому етапі відбувається формулювання мети, знайомство з правилами поведінки в групі, вислови очікувань з приводу участі в заняттях. Основні методи цього етапу – це рольові ігри, психогімнастичні вправи, бесіди, дискусії. Основною частиною організаційного етапу є аналіз власного життя, визначення ролі мотивації професійної діяльності, прихованих бажань і очікувань.

Другий етап – діагностичний. Мета цього етапу – дослідження мотивацій державних службовців, визначення чинників, які впливають на мотивацію їх професійної діяльності. На цьому етапі основними діагностичними методами є: використання тестових методик для вивчення особливостей професійної та управлінської діяльності, мотивації професійної діяльності, індивідуально-психологічних особливостей фахівців. У процесі впровадження цього етапу створюються умови для осмислення певних проблем, які існують у діяльності державних службовців, актуалізуються потреби учасників занять у самопізнанні й самоаналізі власних особистісних та професійних якостей та ін.

Третій етап – мотиваційний. Його мета – “створення позитивного ставлення до участі у розвивальній програмі, спрямування на розвиток професійної мотивації, усвідомлення того, що мотивація впливає на ефективність діяльності. Основні методи, які використовуються на пропонованому етапі – це аналіз результатів діагностичного обстеження, бесіди, дискусії.

Четвертий етап – інформаційний (теоретичний). Цей етап має на меті ознайомлення з основами теорії мотивації й ціннісної регуляції діяльності, усвідомлення ролі мотивації в професійній діяльності, визначення впливу мотивації на успішність професійної діяльності. Досягається вона за допомогою міні-лекцій, бесід, розв'язання проблемних задач і рольового програвання проблемних ситуацій.

П'ятий етап – розвивальний. Його метою є визначення системи життєвих проблемних ситуацій, які успішно вирішуються при розвиненій професійній мотивації, розвиток чинників, які впливають на мотивацію державних службовців. На цьому етапі основними методами є рольові ігри, психогімнастичні вправи, аналіз управлінських (професійних) ситуацій. Пропоновані ситуації були розподілені за групами. Перша група ситуацій пов'язана зі змістом професійної діяльності, друга – з мотивацією

професійної діяльності, третя – зі спілкуванням з колегами та відвідувачами.

Шостий етап – діагностичний. Має на меті виявлення змін у мотиваційній сфері державних службовців, у їх ціннісних і кар'єрних орієнтаціях. Для цього учасники занять знову визначають особливості професійної та управлінської діяльності, мотивацію професійної діяльності, свої індивідуально-психологічні особливості.

Загалом комплекс занять, що пропонується, спрямований на розвиток у спеціалістів державної служби професійної та психологічної компетентності, психологічної культури; оволодіння певними соціально-психологічними знаннями, уміннями та навичками; розвиток у них здатності адекватно і повно пізнати себе та інших; оволодіння індивідуалізованим прийомом міжособистісного спілкування; розвиток здатності адекватно відображати психічні стани людини, її властивості та якості; пізнання групових феноменів та усвідомлення своєї причетності до міжособистісних ситуацій, що виникають.

Крім цього, метою занять є розвиток усвідомлення слухачами мотиваційних механізмів та створення таких умов, за яких у них повинні були актуалізуватися особисті мотиви. Це має сприяти формуванню у державних службовців усвідомлення своєї мотивації, дозволить навчитися керувати нею і завдяки цьому бути більш ефективним.

Також комплекс занять передбачає відпрацьовування у слухачів умінь проектувати та реалізовувати способи актуалізації у них необхідних мотивів професійного вдосконалення; вміння аналізувати реальні мотиваційні проблеми та формувати стратегії зі створення необхідної мотивації у конкретного співробітника; навчити спеціалістів ставити цілі на майбутнє та знаходити шляхи для їх здійснення.

Висновки. Загалом варто зазначити, що інтерактивні техніки є одним із засобів реалізації технологічного підходу в роботі з працівниками державної служби.

Зазвичай для підготовки управлінців, розвитку їх мотивації у закордонній і вітчизняній психологічній практиці використовують організаційно-спрямовуючі та змістовно-сміслові техніки.

Сучасні вчені виокремлюють низку чинників, які впливають на розвиток професійної й управлінської мотивації. Серед них необхідно назвати рівень психологічної та організаційної культури фахівців, рівень професійної та управлінської етики, прихильність персоналу даної організації, стиль управління, діяльності,

мотивацію до самовдосконалення, компетентність у спілкуванні, розвиток особистісних якостей тощо.

Існують різноманітні шляхи та способи формування мотивації до професійної й управлінської діяльності, але у зв'язку з тим, що професійна діяльність державних службовців є мало дослідженою, наукових розробок з формування мотивації до цього виду професійної діяльності не так багато. У зв'язку з цим виникла необхідність створення розвивальної програми, спрямованої на розвиток мотивації до професійної діяльності державних службовців. Подальша робота полягає у впровадженні цієї програми для розвитку професійної та управлінської мотивації державних службовців як представників соціономічних професій.

Список використаних джерел

1. Базаров Т.Ю. Социально-психологические методы и технологии управления персоналом организации: Учеб.-метод. пособие / Т.Ю. Базаров. – М.: Ин-т повышения квалификации гос. служащих, 2000. – 159 с.
2. Винославська О.В. Етичні засади розвитку особистості менеджера зовнішньоекономічної діяльності / О.В. Винославська / Збірник наукових праць викладачів і аспірантів факультету менеджменту та маркетингу НТУУ “КПІ”. – Київ: Видавництво “Політехніка”, 2002. – С. 363-371.
3. Винославська О.В. Психологічний супровід управління персоналом у комерційних організаціях / О.В. Винославська // Актуальні проблеми психології. Том 1: Економічна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія: Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К.: Міленіум, 2004. – Вип. 12. – С. 148-151.
4. Воєдило А.М. Психологічні особливості формування ефективного стилю управління в начальників навчальних прикордонних підрозділів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.09 „Психологія діяльності в особливих умовах” / А.М. Воєдило. – Хмельницький, 2006. – 24 с.
5. Карамушка Л.М., Залигіна М.П. Види інтерактивних технік та особливості їх застосування у підготовці менеджерів та працівників організацій / Л.М. Карамушка, М.П. Залигіна // Актуальні проблеми психології. Том 1: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – К.: Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2002. – Ч. 6. – С. 275-284.

6. Климчук В.А. Тренинг внутренней мотивации / В.А.Климчук. – СПб.: речь, 2006. – 76 с.
7. Моргунов Е.Б. Управление персоналом: исследование, оценка, обучение / Е.Б.Моргунов. – М.: Бизнес-школа, 2000. – 264 с.
8. Технології роботи організаційних психологів: Навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / [Наук. ред. Л.М. Карамушка.] – К.: Фірма “ІНКОС”, 2005. – 366 с.
9. Тихонова О.Б. Механизмы и факторы развития мотивационной функции управления в современных условиях: Дис. ... канд. экон. наук: спец. 08.00.05 “Экономика и управление народным хозяйством: теория управления экономическими системами” / О.Б. Тихонова. – Ставрополь, 2007. – 28 с.

In the article analysis of main interactive techniques used in psychological science is given. Their role in the forming of motivational factors of professional and managing activity is studied. The program of professional motivation's development of state employees like representatives of socionomical professions is suggested.

Key words: professional activity, socionomical professions, civil servants, professional motivation, administrative motivation, technological approach, interactive techniques, psychological technologies, developing program.

Отримано: 24.12.2009

УДК 159.922.8

О.О. Прокоф'єва

Особливості класифікації суб'єктів і об'єктів маніпулятивних взаємин у юнацькому віці

У статті розглядається запропонована автором класифікація суб'єктів і об'єктів маніпулятивних міжособистісних стосунків. Описано чотири типи маніпуляторів (“розпорядник”, “контролер”, “опікун”, “тихоня”) і три типи об'єктів маніпуляції (“безтурботний”, “консерватор”, “тривожно-імпульсивний”). Автор наводить результати

експериментального дослідження розподілу зазначених типів у юнацькому віці, виокремлює чисті й змішані типи учасників маніпулятивних взаємин, наводить результати дискримінантного аналізу отриманих даних.

Ключові слова: маніпулятивні міжособистісні стосунки, маніпулятор, об'єкт маніпуляції, юнацький вік.

В статье рассматривается предложенная автором классификация субъектов и объектов манипулятивных межличностных отношений. Описаны четыре типа манипуляторов (“распорядитель”, “контролер”, “опекун”, “тихоня”) и три типа объектов манипуляции (“беспечный”, “консерватор”, “тревожно-импульсивный”). Автор приводит результаты экспериментального исследования распределения указанных типов в юношеском возрасте, выделяет чистые и смешанные типы участников манипулятивных межличностных отношений, приводит результаты дискриминантного анализа полученных данных.

Ключевые слова: манипулятивные межличностные отношения, манипулятор, объект манипуляции, юношеский возраст.

До постановки проблеми. Суб'єкт-об'єктні взаємини, які реалізуються за допомогою прихованого психологічного впливу з метою порушення у об'єкта намірів, які не відповідають його актуальним бажанням, але необхідні маніпулятору для досягнення власних цілей і отримання однобічного зиску, ми називаємо маніпулятивними міжособистісними стосунками [1]. На нашу думку, такі стосунки відображають вияв неефективної орієнтації характеру, відрізняються бездуховністю, “речовим” ставленням до людей, гальмують особистісне зростання.

Проблематика роботи. Такі вікові особливості юнаків, як почуття самотності, неузгодженість власного “Я”, егоїстичність, соціальна відособленість, прагнення досягти мети будь-що, потреба в самоствердженні, вміння маскувати мотиви поведінки і почуття, схильність до пристосування, несформованість моральних якостей, ми вважаємо основними детермінантами включення їх у маніпулятивні взаємини. Юнаків, які мають такі особистісні риси, ми об'єднуємо у групу ризику “маніпулятори”. Найважливішими передумовами розвитку сенситивної до маніпулятивного впливу особистості юнака є нерозвинена система цінностей, несформованість рефлексії і моральних переконань, несамотійність і залежність від дорослих, конформність, нестабільність емоційної сфери, стереотипність мислення, невміння аналізувати міжособистісні стосунки, прагнення перекладати провину на інших і бути підлеглим, слабкість волі, тривожність і неадекватність самооцінки. Юнаків, які мають такі

особистісні передумови піддавання маніпулятивним взаєминам, ми об'єднуємо у групу ризику “об'єкти маніпуляції”.

Аналіз стану розробленості питання у спеціальній літературі вказує, що проблема маніпулятивних міжособистісних стосунків у юнацькому віці розроблена недостатньо. Психологічні дослідження з цієї проблеми у юнацькому віці ([2], [3]) підтверджують, що юнаки-маніпулятори мають різні стратегії маніпулятивних взаємин, в свою чергу юнаки-об'єкти маніпуляції мають різні слабкі сторони особистості, які є мішенями для маніпулятивних атак. Проте, у спеціальній літературі немає єдиної класифікації суб'єктів і об'єктів маніпулятивних міжособистісних стосунків юнацького віку.

Метою нашого дослідження є розробка і статистична перевірка авторської класифікації учасників маніпулятивних взаємин у юнацькому віці.

Матеріали дослідження. Спираючись на існуючу класифікацію маніпуляторів Е. Шостром [4], а також на проаналізовані нами детермінанти формування і особливості особистості суб'єкта і об'єкта маніпулятивних міжособистісних стосунків, зокрема у юнацькому віці ([5], [6]), ми пропонуємо авторську класифікацію.

Основою авторської класифікації юнаків на групи ризику “маніпулятори” і “об'єкти маніпуляції” є критерій “маніпулятивність – пасивність”. До групи ризику “маніпулятори” ми віднесли юнаків, що мають риси маніпулятивності, здатні приховувати вияви почуттів, які вважають небажаними, вміють маскувати справжні переживання за допомогою виявів, властивих почуттям зовсім іншого змісту. До групи ризику “об'єкти маніпуляції” – юнаків, які мають виражену пасивність поведінки, сенситивні до маніпулятивного впливу.

Згідно з описаними ([5], [6]) віковими особливостями юнаків, які водночас є компонентами структури особистості маніпулятора і можуть сприяти формуванню маніпулятивних взаємин, для класифікації групи ризику “маніпулятори” на типи ми обрали три критерії. Обрання для авторської класифікації критерію “рівень агресивності” базується на таких особливостях юнаків: конкуренція, егоцентричність, надмірна самозахопленість, нездатність відмовитися від благ, навіть при знанні того, що вони потребують жертв з боку інших, цінність для юнаків якостей людини, яка “вміє жити” – хитрування, спритності, “вихвачування” вдачі в інших. Обрання критерію “відособленість – прив'язаність” засноване на таких вікових особливостях юнаків, як відчуття внутрішньої порожнечі, прояв відособлення. Обрання критерію

“рівень конформності” зумовлено такими особистісним особливостями юнаків як прагнення перекладати провину за власні недоліки на оточуючих, висока конформність у групі, схильність до пристосування, пошук схвалення іншими.

За виділеними [5], [6] віковими особливостями юнаків, які водночас є компонентами структури особистості об’єкта маніпуляції і можуть зробити юнака об’єктом маніпулятивних взаємин, для класифікації групи ризику “об’єкти маніпуляції” на типи ми обрали також три критерії. Обрання для авторської класифікації критерію “рівень ригідності” засноване на таких вікових особливостях юнаків, як невміння змінювати цілі, усвідомлення неможливості впливати на систему стосунків, схильність до широких узагальнень без ґрунтовних підстав, абсолютизування окремих випадків взаємин, уявлення про автоматичність життя. Обрання критерію “виразність самозвинувачення” зумовлено такими особистісним особливостями юнаків: висока тривожність, надмірна вразливість до оцінки іншими, виникнення емоційної напруженості, висока емоційність, нестійка емоційна сфера. Обрання критерію “рівень конформності” базується на таких вікових особливостях юнаків: висока конформність у групі, впевненість у тому, що буття у суспільстві можливе тільки при рівнянні на іншого, страх перед відповідальністю, підміна власних почуттів, смаків, оцінок зовнішніми стандартами, які склалися у соціумі.

Отже, в авторській класифікації групу ризику “маніпулятори” ми поділяємо на чотири типи за такими критеріями: маніпулятивність – пасивність, рівень агресивності, відособленість – прив’язаність, рівень конформності. Групу ризику “об’єкти маніпуляції” ми поділяємо на три типи за такими критеріями: маніпулятивність – пасивність, рівень конформності, рівень ригідності і виразність самозвинувачення.

До типу “розпорядник” ми відносимо маніпуляторів, які зазвичай демонструють свою владу, силу, агресивність і недоброчисливість. Для керування об’єктом маніпуляції використовують придушення, накази, погрози, намагаються підвищити свою значущість за допомогою авторитетів. Виграшем у спілкуванні для такого маніпулятора буде виконання іншими його наказів, вимог за рахунок підвищення напруженості у спілкуванні. Прихованим психологічним виграшем буде отримання шанобливого ставлення до нього, спостереження за неухважністю партнера, його нездатністю протистояти натиску.

Тип “контролер” представлений маніпуляторами, яким властиво контролювати, прораховувати дії оточуючих. Такі

маніпулятори нікому не довіряють, витримують підкреслено критичну і скептичну позицію, постійно засуджують інших, ображаються. Маніпулювання полягає у навмисному перебільшенні важливості правил, порядків, а також категоричності висловів, оцінок людей і подій. Соціальний виграш маніпулятора полягає у отриманні матеріального виграшу, послуги за відступним від правил, а також визнанні кимось своїх помилок і провини. Такий маніпулятор може розраховувати на прояв почуття обов'язку, відповідальності у партнера по спілкуванню. Психологічний виграш він отримує від розгубленості партнера, спостереження почуття страху, незручності у нього через нездатність заперечити звинувачення, а також від захопленості з боку оточуючих.

До типу "опікун" ми відносимо маніпуляторів, які демонструють сердечність, дбайливість, увагу, підтримку, поблажливість до помилок інших. Такі люди псують самостійність оточуючих, потокаючи їм, а також чекають від інших відповіді на їх показову дбайливість у вигляді послуг. Соціальний виграш маніпулятора полягає у зустрічному піклуванні про нього об'єкта маніпуляції. Психологічним виграшем є слідування партнера рекомендаціям і порадам маніпулятора.

До типу "тихоня" увійшли маніпулятори, які демонструють свою вразливість, безпомічність, підкреслено залежні, бажають бути підлеглими. Маніпулятор демонструє, що є жертвою обставин, що йому постійно не щастить і він потребує допомоги. Соціальний виграш полягає в отриманні допомоги, виконанні роботи маніпулятора іншими. Психологічний виграш полягає у виправданні своїх невдач у власних очах, а також у отриманні розуміння і співчуття з боку оточуючих.

До типу "безтурботний" належать об'єкти маніпуляції, які вважають позицію оточуючих більш обґрунтованою і об'єктивнішою за власну точку зору, внутрішні настанови таких людей легко трансформуються під впливом позиції групи. Часто вони знаходяться на межі різних соціальних груп та відчувають вплив їх суперечливих норм і цінностей. Серед них багато легко навіюваних, емоційних людей.

Тип "консерватор" представлений об'єктами маніпуляції зі стереотипним мисленням. Такі люди не бажають витратити енергію і час на прийняття нестандартних рішень, їх мислення економічне, їм важко змінювати намічену програму дій, навіть якщо умови потребують її перебудови.

Тип "тривожно-імпульсивний" складають об'єкти маніпуляції з підвищеною чутливістю до подій, що з ними відбуваються, вони

вразливі, схильні до тривалого переживання минулих чи майбутніх подій, мають почуття власної меншовартості і тенденцію до розвитку підвищеної моральної вимогливості до себе, занижений рівень домагань.

Експериментальне дослідження проводилося на базі Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького упродовж 2008-2010 років. Кількість респондентів склала 313 осіб юнацького віку.

З метою виділення респондентів, які потрапляють у групи ризику “маніпулятори” і “об’єкти маніпуляції”, ми використовували методiku визначення схильності людини до маніпулятивної і пасивної поведінки М. Хартлі. Для діагностування типів маніпуляторів нами була використана методика діагностики агресивності А. Ассінгера, шкала “прив’язаність – відособленість” з п’ятифакторного особистісного опитувальника МакКрає – Коста і фактор Q_2 “конформізм-нонконформізм” з адаптованого 16-факторного особистісного опитувальника Р.Б. Кеттелла. Для діагностування типів об’єктів маніпуляції нами був використаний фактор Q_2 “конформізм-нонконформізм” з адаптованого 16-факторного особистісного опитувальника Р.Б. Кеттелла, фактор “ригідність” з методики самооцінки тривожності, фрустрованості, агресивності і ригідності О.П. Єлисеєва, шкала “самозвинувачення” з опитувальника самоставлення В.В. Століна, С.Р. Пантілеєва. Результати проведеного діагностування дали можливість поділити всіх респондентів, на вісім чистих типів учасників маніпулятивних взаємин. Результати кількісного розподілу представлені в таблиці 1.

Якісний аналіз результатів проведених методик, дозволив встановити, що до типу “маніпулятор-розпорядник” можна віднести 0,64 % опитаних (2 особи), до типу “маніпулятор – контролер” – 1,60 % (5 осіб), до типу “маніпулятор – опікун” – 3,51 % (11 осіб), до типу “маніпулятор-тихоня” – 6,39 % (20 осіб), до типу “об’єкт маніпуляції – безтурботний” – 6,39 % (20 осіб), до типу “об’єкт маніпуляції – консерватор” – 8,95 % (28 осіб), до типу “об’єкт маніпуляції – тривожно-імпульсивний” – 4,79 % (15 осіб), до типу “особи, які активно заперечують маніпуляцію” – 2,56 % (8 осіб). Отже, нам вдалося класифікувати на чисті типи 109 респондентів, що складає 34,82 % опитаних. Кількість осіб, які не потрапили у чисті типи груп ризику, складає 65,18 %. Відсоткове розподілення чистих типів маніпуляторів і об’єктів маніпуляції представлено на рис. 1.

Таблиця 1

Особливості розподілу юнаків на різні типи маніпуляторів і об'єктів маніпулятивних взаємин (N=313)

Критерій \ Тип		Абсолютна кількість респондентів									
K1	Маніпулятивність—пасивність	88				217				8	
K2	Рівень агресивності	13				≠	≠	≠	≠		
K3	Відосobleність—прив’язаність		22	214		≠	≠	≠	≠		
K4	Рівень конформності				128					≠	
K5	Рівень ригідності	≠	≠	≠	≠	217				≠	
K6	Ступінь виразу самозвинувачення	≠	≠	≠	≠				95	≠	
%											
K1	Маніпулятивність—пасивність	28,12				69,33				2,56	
K2	Рівень агресивності	4,15				≠	≠	≠	≠		
K3	Відосobleність—прив’язаність		7,03	68,37		≠	≠	≠	≠		
K4	Рівень конформності				40,89					≠	
K5	Рівень ригідності	≠	≠	≠	≠	69,33				≠	
K6	Ступінь виразу самозвинувачення	≠	≠	≠	≠				30,35	≠	
≠ – критерій не використовується для виділення типів											

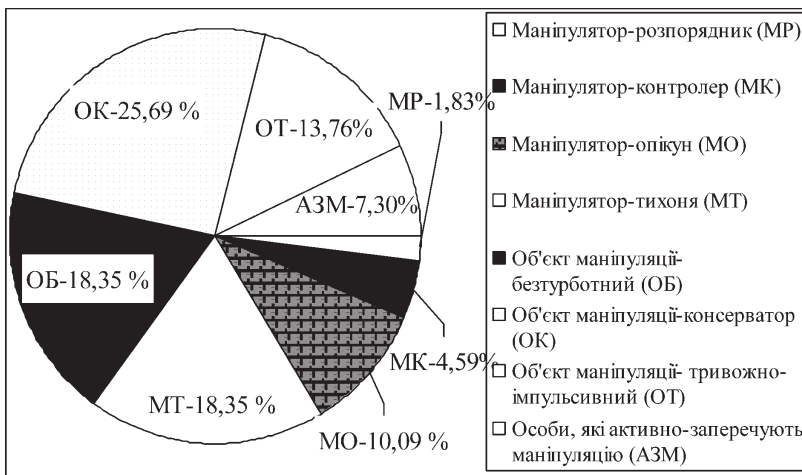


Рис. 1. Відсоткове співвідношення виділених чистих типів маніпуляторів і об'єктів маніпуляції у юнацькому віці

Аналіз наведених результатів дає можливість констатувати, що основними типами маніпуляторів серед юнаків є “маніпулятор-опікун” і “маніпулятор-тихоня”. Лише окремі особи успішно проводять маніпуляції з використанням стратегій “маніпулятор – контролер” і “маніпулятор – розпорядник”. На нашу думку, це зумовлено тим, що проведення останніх двох стратегій маніпулятивної поведінки передбачає прояв маніпулятором жорсткості, навіть авторитаризму, наявності в нього об'єктивних підстав для керування іншими людьми. Оскільки лише окремі юнаки мають високий авторитет, статус, необхідні якості для здійснення таких маніпуляцій, то переважна більшість маніпуляторів юнацького віку використовують інші стратегії, які не вимагають наявності певного соціального статусу, – “маніпулятор-опікун” і “маніпулятор-тихоня”. Безперечною перевагою двох останніх стратегій є те, що їх використання вкрай рідко викликає осуд чи обурення оточуючих на відміну від стилів міжособистісної взаємодії “контролер” і “розпорядник”.

Ми погоджуємося з думкою Е. Шостром, що “...маніпулятор частіше являє собою один з виділених типів або їх комбінацію” [4, С. 19]. Виділені нами типи є чистими, однак у різних сферах життя одна і та сама людина проявляє різні типи маніпулятивної поведінки, хоча один з них, все ж таки, виражений найсильніше. Маніпулятор, який поєднує риси декількох виділених типів, більш небезпечний для об'єкта маніпуляції через розширення маніпу-

лятивних тактик, а отже, більш широкий вплив на його особистість, а також є більш саморуйнівним через блокування розвитку кількох аспектів особистості, ніж маніпулятор чистого типу.

Особи, яких не можна віднести до чистих типів групи ризику “маніпулятори”, поєднують у собі риси різних типів маніпуляторів, що вказує на різноманітність їх маніпулятивних стратегій. Так, у групі ризику “маніпулятори” кількість респондентів, які одночасно використовують риси “маніпулятора-розпорядника”, “маніпулятора-опікуна” і “маніпулятора-тихоні”, складає 2 особи (що складає 0,98 % серед осіб, які не потрапили у чисті типи); риси “маніпулятора-розпорядника” і “маніпулятора-опікуна” – 1 особа (0,49 %); риси “маніпулятора – опікуна” і “маніпулятора – тихоні” – 42 особи (20,59 %). В свою чергу, особи, яких не вдалося віднести до чистих типів групи ризику “об’єкти маніпуляції”, поєднують у собі риси різних типів об’єктів маніпуляції, що робить їх більш вразливими до маніпулятивних впливів, відкриваючи маніпулятору більші можливості для управління. Так, у групі ризику “об’єкти маніпуляції” кількість опитаних, які поєднують одночасно особистісні риси “об’єкта маніпуляції – безтурботного”, “об’єкта маніпуляції – консерватора” і “об’єкта маніпуляції – тривожно-імпульсивного”, складає 4 особи (це 1,96 % серед осіб, які не потрапили у чисті типи); риси “об’єкта маніпуляції – безтурботного” і “об’єкта маніпуляції – консерватора” – 7 осіб (3,43 %); “об’єкта маніпуляції – безтурботного” і “об’єкта маніпуляції – тривожно-імпульсивного” – 50 осіб (24,51 %); “об’єкта маніпуляції – консерватора” і “об’єкта маніпуляції – тривожно-імпульсивного” – 4 особи (2,45 %).

Отже, згідно з рис. 1 серед виділених нами восьми чистих типів, які складають 34,82 % респондентів, до типу 1 “маніпулятор-розпорядник” нами віднесено 1,83 % респондентів, до типу 2 “маніпулятор-контролер” – 4,59 %, до типу 3 “маніпулятор-опікун” – 10,09 %, до типу 4 “маніпулятор-тихоня” – 18,35 %, до типу 5 “об’єкт маніпуляції – безтурботний” – 18,35 %, до типу 6 “об’єкт маніпуляції – консерватор” – 25,69 %, до типу 7 “об’єкт маніпуляції – тривожно-імпульсивний” – 13,76 %, до типу 8 “особи, які активно заперечують маніпуляцію” – 7,34 %.

З метою класифікації юнаків груп ризику “маніпулятори” і “об’єкти маніпуляції”, які не потрапили у чисті типи, нами був проведений дискримінантний аналіз, який дозволяє класифікувати спостереження шляхом їх поділу на групи [7]. За допомогою такого аналізу на основі незалежних змінних індивід

може бути зарахований до однієї з декількох заздалегідь заданих груп. На основі розробленої нами класифікації учасників маніпулятивної взаємодії на чисті типи за допомогою дискримінантного аналізу для кожного юнака, який використовує одночасно декілька стратегій маніпулювання або має особливості декількох типів об'єктів маніпуляції, нами встановлено домінуючий у його поведінці тип маніпулятора або об'єкта маніпуляції. З цією метою дискримінантний аналіз був проведений нами у три етапи. Перший етап дискримінантного аналізу був проведений на основі даних 109 респондентів, які класифіковані нами на чисті типи учасників маніпулятивних взаємин. Це дозволило класифікувати 204 респонденти, які не увійшли до попередньо виділених чистих типів. Результати класифікації першого дискримінантного аналізу ми подаємо у таблиці 2. У другому стовпці таблиці по кожному визначеному типу учасників маніпулятивних взаємин прописаний статистичний прогноз дискримінантного аналізу щодо віднесення респондента до вказаного або іншого типу. У третьому стовпці таблиці вказано загальну кількість респондентів, які віднесені до даного типу за результатами нашого дослідження. У рядку “Некласифіковані респонденти” наведено статистичний прогноз дискримінантного аналізу щодо домінантного типу маніпулятивних взаємин у них.

Аналіз кількісних даних, представлених у таблиці 2, дає можливість констатувати, що статистичний прогноз дискримінантного аналізу підтвердив віднесення двох респондентів, які нами були класифіковані як “маніпулятор-розпорядник” до цього типу, а також п'яти респондентів, які були класифіковані нами як “маніпулятор-контролер” до вказаного типу. Це становить 100,00 % всіх спостережень у цих двох типах учасників маніпулятивних взаємин.

У типі “маніпулятор-опікун” статистичний прогноз дискримінантного аналізу підтвердив віднесення дев'яти респондентів з одинадцяти до цього типу, що складає 81,82 %. Одному респонденту дискримінантний аналіз прогнозує тип “маніпулятор-розпорядник” і одному – тип “об'єкт маніпуляції – тривожно-імпульсивний” замість визначеного нами типу “маніпулятор-опікун”.

До типу “маніпулятор-тихоня” підтвердилося віднесення п'ятнадцяти юнаків з двадцяти, що складає 75,00 %. Одному респонденту прогнозовано тип “маніпулятор-контролер”, чотирьом респондентам – тип “особи, які активно заперечують маніпуляцію”.

Таблиця 2

Результати класифікації першого етапу дискримінантного аналізу (N=313)

Типи учасників маніпулятивних взаємин	Статистичний прогноз дискримінантного аналізу про приналежність респондентів до певного типу								
	1. Маніпулятор – розпорядник	2. Маніпулятор – контролер	3. Маніпулятор – опікун	4. Маніпулятор-тихоня	5. Об’єкт маніпуляції – безтурботний	6. Об’єкт маніпуляції – консерватор	7. Об’єкт маніпуляції – тривожно-імпульсивний	8. Особи, які активно заперечують маніпуляцію	У цілому
Абсолютна кількість									
1. Маніпулятор-розпорядник	2	0	0	0	0	0	0	0	2
2. Маніпулятор-контролер	0	5	0	0	0	0	0	0	5
3. Маніпулятор-опікун	1	0	9	0	0	0	1	0	11
4. Маніпулятор-тихоня	0	1	0	15	0	0	0	4	20
5. Об’єкт маніпуляції – безтурботний	0	0	0	0	20	0	0	0	20
6. Об’єкт маніпуляції – консерватор	0	1	0	0	0	26	1	0	28
7. Об’єкт маніпуляції – тривожно-імпульсивний	1	0	0	0	0	0	14	0	15
8. Особи, які активно заперечують маніпуляцію	0	0	1	0	0	0	0	7	8
У цілому згруповані	4	7	10	15	20	26	16	11	109
Некласифіковані респонденти	1	1	11	19	53	26	21	72	204
%									
1. Маніпулятор-розпорядник	100,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	100,00
2. Маніпулятор-контролер	0,00	100,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	100,00
3. Маніпулятор-опікун	9,09	0,00	81,82	0,00	0,00	0,00	9,09	0,00	100,00
4. Маніпулятор-тихоня	0,00	5,00	0,00	75,00	0,00	0,00	0,00	20,00	100,00
5. Об’єкт маніпуляції – безтурботний	0,00	0,00	0,00	0,00	100,00	0,00	0,00	0,00	100,00
6. Об’єкт маніпуляції – консерватор	0,00	3,57	0,00	0,00	0,00	92,86	3,57	0,00	100,00
7. Об’єкт маніпуляції – тривожно-імпульсивний	6,67	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	93,33	0,00	100,00
8. Особи, які активно заперечують маніпуляцію	0,00	0,00	12,50	0,00	0,00	0,00	0,00	87,50	100,00
Некласифіковані респонденти	0,49	0,49	5,39	9,31	25,98	12,75	10,29	35,29	100,00

У типі “об’єкт маніпуляції – безтурботний” статистичний прогноз дискримінантного аналізу підтвердив віднесення двадцяти респондентів до вказаного типу, що становить 100,00 % всіх спостережень у цьому типі учасників маніпулятивних взаємин.

До типу “об’єкт маніпуляції – консерватор” підтвердилося віднесення двадцяти шістьох респондентів з двадцяти восьми, що складає 92,86 %. Одному респонденту цього типу прогнозовано тип “маніпулятор-контролер” і одному респонденту – тип “об’єкт маніпуляції – тривожно-імпульсивний”.

У типі “об’єкт маніпуляції – тривожно-імпульсивний” статистичний прогноз дискримінантного аналізу підтвердив віднесення чотирнадцяти юнаків з п’ятнадцяти, що складає 93,33 %. Одному респонденту цього типу прогнозовано тип “маніпулятор-розпорядник”.

До типу “особи, які активно заперечують маніпуляцію” підтвердилося віднесення сімох респондентів з восьми, що відповідає 87,50 % спостережень у цьому типі. Одному респонденту цього типу дискримінантний аналіз прогнозує тип “маніпулятор-опікун”.

Отже, статистичний прогноз дискримінантного аналізу підтвердив класифікацію 89,90 % респондентів. За умови випадкового віднесення респондентів до одного з типів, коректність класифікації складатиме 12,50 %, отже, класифікація з точністю прогнозу 89,90 % є гарним, цілком прийнятним результатом.

204 некласифіковані респонденти були класифіковані за допомогою дискримінантного аналізу таким чином: до типу “маніпулятор-розпорядник” віднесено 1 респондента, що становить 0,49 % від всіх некласифікованих осіб, до типу “маніпулятор-контролер” – 1 респондента (0,49 %), до типу “маніпулятор-опікун” – 11 респондентів (5,39 %), до типу “маніпулятор-тихоня” – 19 респондентів (9,31 %), до типу “об’єкт маніпуляції – безтурботний” – 53 респонденти (25,98 %), до типу “об’єкт маніпуляції – консерватор” – 26 респондентів (12,75 %), до типу “об’єкт маніпуляції – тривожно-імпульсивний” – 21 респондент (10,29 %), до типу “особи, які активно заперечують маніпуляцію” – 72 респонденти (35,29 %). Для цих респондентів вказані типи маніпулятивних міжособистісних стосунків є домінантними.

З метою уточнення класифікації респондентів, які не належать до чистих типів учасників маніпулятивних міжособистісних стосунків, нами проведено другий і третій етап дискримінантного аналізу. Врахування усіх змін, прогнозованих дискримінантним

аналізом, дозволяє класифікувати респондентів з імовірністю 100,00 %. Остаточна класифікація респондентів за обґрунтованими групами ризику і типами маніпуляторів, об'єктів маніпуляції і осіб, які активно заперечують маніпуляцію, у юнацькому віці представлена на рис. 2.

Згідно рис. 2, у юнацькому віці до групи ризику “маніпулятори” входять 27,79 % респондентів, зокрема, “розпорядників” – 1,92 %, “контролерів” – 3,83 %, “опікунів” – 9,90 %, “тихонь” – 12,14 %. До групи ризику “об'єкти маніпуляції” входять 50,48 % юнаків, зокрема, “безтурботних” – 19,17 %, “консерваторів” – 19,81 %, “тривожно-імпульсивних” – 11,50 %. 21,73 % респондентів складають групу “осіб, які активно заперечують маніпуляцію”.

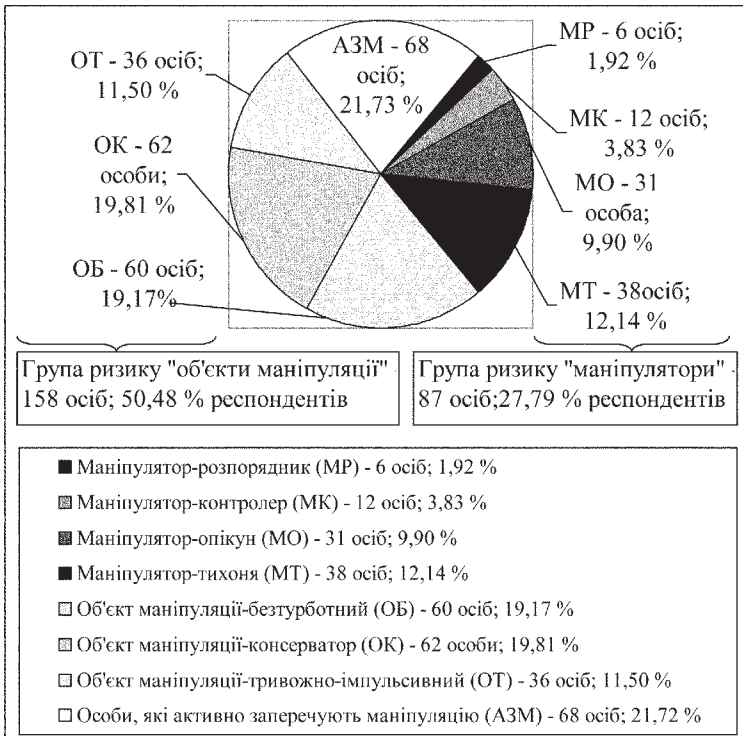


Рис. 2. Класифікація юнаків за описаних типами учасників маніпулятивних міжособистісних стосунків

Висновки. Класифікація респондентів, які потрапили у групи ризику, дозволила поділити на чисті типи маніпуляторів і об'єктів

маніпуляції 34,82 % юнаків. Кількісне співвідношення виділених чистих типів маніпуляторів і об'єктів маніпуляції має такий вигляд: кількість “маніпуляторів-розпорядників” складає 1,83 %, “маніпуляторів-контролерів” – 4,59 %, “маніпуляторів-опікунів” – 10,09 %, “маніпуляторів – тихонь” – 18,35 %, “об'єктів маніпуляції – безтурботних” – 18,35 %, “об'єктів маніпуляції – консерваторів” – 25,69 %, “об'єктів маніпуляції – тривожно-імпульсивних” – 13,76 %, “осіб, які активно заперечують маніпуляцію” – 7,34 %. Отже, переважна більшість маніпуляторів юнацького віку використовує стратегії впливу, які не потребують наявності у них певного соціального статусу, рідко викликають суспільне обурення і осуд, – “опікун” і “тихоня”. Більшість об'єктів маніпуляції юнацького віку є “консерваторами” і “безтурботними”, що вказує на конформність і стереотипність поведінки юнаків.

Переважна більшість юнаків (65,18 %) поєднують у собі риси різних типів маніпуляторів і об'єктів маніпуляції. Найпоширенішими поєднаннями різних типів учасників маніпулятивних взаємин є: “маніпулятор-опікун” з “маніпулятором-тихонею” – 42 особи (20,59 %), “об'єкт маніпуляції – безтурботний” з “об'єктом маніпуляції – тривожно-імпульсивним” – 50 осіб (24,51 %). Вказане поєднання маніпулятивних стратегій зумовлено тим, що вони рідко помічаються оточуючими через їх м'який характер, що зумовлює їх міцне закріплення у поведінці юнаків і підвищує небезпечність для особистісного розвитку. Поєднання таких типів об'єктів маніпуляції обумовлено віковими особливостями юнаків як лабільність емоційної сфери і підвищена конформність, що робить їх більш вразливими до маніпулятивних впливів, відкриваючи маніпулятору більші можливості для прихованого управління.

Статистичне коригування розподілення респондентів на чисті типи, а також встановлення домінуючого типу для респондентів, які використовують декілька стратегій поведінки маніпуляторів і об'єктів маніпуляції, здійснювалася за допомогою дискримінантного аналізу.

Після статистичної обробки респонденти розподілилися так: “маніпуляторів-розпорядників” – 1,92 %, “маніпуляторів-контролерів” – 3,83 %, “маніпуляторів-опікунів” – 9,90 %, “маніпуляторів-тихонь” – 12,14 %, які разом складають групу ризику “маніпулятори” (27,79 %); “об'єктів маніпуляції – безтурботних” – 19,17 %, “об'єктів маніпуляції – консерваторів” – 19,81 %, “об'єктів маніпуляції – тривожно-імпульсивних” –

11,50 %, які разом складають групу ризику “об’єкти маніпуляції” (50,48 %); 21,73 % респондентів складають групу “осіб, які активно заперечують маніпуляцію”. Достовірність такого розподілення респондентів, згідно з результатами третього етапу дискримінантного аналізу складає 100,00 %.

На нашу думку, попередженню маніпулятивних стосунків у юнацькому віці сприятиме створення особливих психологічних умов, під якими ми розуміємо зняття агресивності, формування альтруїстичного почуття прив’язаності, подолання конформізму, стереотипності поведінки і зняття почуття провини. Уточнення і розширення даних про психічні особливості описаних нами типів маніпуляторів і об’єктів маніпуляції складає *перспективу подальших досліджень*.

Список використаних джерел

1. Прокоф’єва О.О. Маніпулятивні міжособистісні стосунки як особистісна проблема / О.О. Прокоф’єва // Наук.-метод. зб. матеріалів VIII науково-практичної конференції, Вінниця 9-10 квітня 2008 р. / Редкол. Г.М. Єфремова, І.І. Світлак, Т.О. Комар та ін. – Вінниця: ПП “Едельвейс и К”, 2008. – С. 110-112.
2. Пелехатий О. Соціально-психологічні особливості маніпулятивної взаємодії суб’єктів навчально-виховного процесу // Соціальна психологія. – 2005. – № 6 (14). – С. 133-143.
3. Волинець Н.В. Психологічні механізми виявлення та протидії маніпулятивним намірам у студентів: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / АПН України; Інститут психології ім.Г.С.Костюка. – К., 2008. – 20с.
4. Шостром Э. Человек-манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации / Пер. с англ. – К.: PSYLIB, 2003. – 129 с.
5. Прокоф’єва О.О. Юнаки як суб’єкти маніпулятивних міжособистісних стосунків / О.О. Прокоф’єва. // Проблеми сучасної психології: Зб. наук. праць Кам’янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 6. – Ч. 2. – Кам’янець-Подільський: Аксіома, 2009. – С. 194-203.
6. Прокоф’єва О.О. Юнаки як об’єкти маніпулятивних міжособистісних стосунків / О.О. Прокоф’єва // Наука і

освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України. – 2009. – № 8 (жовтень). Спецвипуск. – Одеса, 2009. – С. 210-212.

7. Пациорковский В.В., Пациорковская В.В. SPSS для социологов: Учебное пособие. – М.: ИСЭПН РАН, 2005. – 433 с.

Authorial classification of objects and subjects of manipulative interpersonal relations in adolescence is exposed in the article. Four types of manipulators (“decision maker”, “controller”, “caretaker”, “retiring creature”) and three types of objects of manipulation (“careless”, “conventionalist”, “restlessly-impetuous”) are described. The author adduces results of experimental research of said types’ distribution in adolescence, separates clean and combined types of participants of manipulative interpersonal relations, adduces results of discriminatory analysis of obtained data.

Key words: manipulative interpersonal relations, manipulator, object of manipulation, adolescence.

Отримано: 09.12.2009

УДК 378.091.274:81’243

Н.В. Проценко

ТЕСТОВИЙ КОНТРОЛЬ ТА ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ВИКОНАННЯ ТЕСТІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Стаття присвячена проблемам тестового контролю. Основну увагу зосереджена на аналізі психологічної готовності студентів до виконання тестів; зроблено короткий аналіз основних видів тестування.

Ключові слова: процес тестування, тестове завдання, психологічна готовність, навички і вміння, знання, особистісні характеристики, поточний контроль, підсумковий контроль.

Статья посвящена проблемам тестового контроля. Основное внимание сосредоточено на анализе психологической готовности студентов к выполнению тестов. Сделан краткий анализ основных видов тестирования.

Ключевые слова: процесс тестирования, тестовое задание, психологическая готовность, навыки и умения, знание, личностные характеристики, текущий контроль, итоговый контроль.

Стратегічною лінією державної політики України є ідея інтенсифікації входження України до європейської спільноти. Інтеграційні та економічні процеси створюють сприятливі передумови для вдосконалення системи освіти в контексті її відповідності вимогам європейського освітнього простору в підготовці фахівців.

За умови трансформації українського суспільства та формування нової парадигми освіти зростає роль іноземної мови як джерела знань про країну і світ та її статус як навчального предмета, головну мету якого визначає здатність студентів до міжкультурного спілкування й сформованість у них соціокультурної компетенції. Ведуться пошуки і впроваджуються нові форми і методи викладання іноземних мов, дієві і перспективні для її еволюції.

Одним із шляхів підвищення якості викладання іноземних мов є підвищення ефективності контролю знань, здійснення якого в навчальному процесі має на меті виявити якість засвоєння знань, виміряти її величину та дати цій якості певну оцінку [2;3;7;8]. Тому контроль знань завжди був, є і буде важливою складовою частиною навчального процесу. Змінюються окремі форми і способи контролю знань, але його головна суть – знати, наскільки вдало відбувся процес засвоєння вивченого матеріалу – залишається незмінною. Вона визначається самою природою процесу навчання.

Перевірка й оцінювання знань студентів є основним процесом. Викладач не лише пасивно фіксує фактичні знання студентів, але і впливає на хід та результати всього навчального процесу. Його завдання – знайти найефективніший засіб перевірки знань, щоб виявити досягнення студентів і стимулювати їх надалі оволодівати знаннями. Одним з таких засобів перевірки знань є тестовий контроль, який завдяки своїй здатності задовольняти основні вимоги, що висуваються до контролю (об'єктивність, надійність, валідність, практичність, економічність) [4, с.273;6], набув широкого розповсюдження.

Проблемі тестового контролю у навчанні іноземних мов присвячено багато розвідок, що охоплюють найрізноманітніші питання (Л.В.Банкевич, Ж.А.Вітковська, А.Ю.Горчев, Ю.В.Головач, І.І.Гутман, І.Я.Зимняя, В.О.Жокота, І.А.Рапопорт, С.Ю.Ніколаєва, О.П.Петращук, В.Л.Скалкін, О.П.Петренко,

D.Alderman, I.Alderson, L.Bachman, I.Carroll, A.Palmer, P.Allen, C.Chapelle, D.Harris, J.Oiler та інші).

Актуальність дослідження визначається посиленням інтересу науковців до вивчення проблем тестового контролю та його використання як одного з найоптимальніших засобів управління процесом навчання іноземної мови.

Метою роботи є дослідження психологічної готовності студентів до виконання тестових завдань та короткий аналіз основних видів тестування.

Test у перекладі з англійської мови означає “проба, перевірка”. Термін у 1899 році ввів американський психолог Джеймс Кеттелю, хоча тести як метод оцінювання в навчальних закладах уперше почали використовувати у Великій Британії ще в 1864 році. “Тестування, або тестовий контроль, – це процедура визначення рівня підготовки фахівців у певній галузі знань, психологічного, фізичного та розумового стану, професійної придатності, обдарованості й інших якостей особи за допомогою системи спеціально підготовлених знань” [1, с.214]. Від інших методів і прийомів оцінювання тестування відрізняється найбільшою об’єктивністю, сприяє дотриманню єдності вимог, перешкоджає випадковості при оцінюванні знань, скорочує час на перевірку. Крім того, тести як форма контролю мають низку інших переваг:

- простота процедури запису відповіді, а отже, економія часу;
- незалежність оцінки від техніки письма;
- наявність кількісних показників для визначення повноти та глибини засвоєння матеріалу;
- можливість багаторазового повторення умов перевірки для з’ясування змін у рівні підготовки;
- створення умов для постійного зворотного зв’язку між тестованим і викладачем;
- зосередження уваги тестованого не на формуванні відповіді, а на осмисленні її суті;
- використання сучасних освітніх технологій – комп’ютерних і контролюючих систем;
- можливість одночасної перевірки значної кількості тестованих;
- незалежність результатів тестування від особистих стосунків викладача і тестованого.

Але є й мінуси:

- ймовірність випадкового вибору правильної відповіді;
- стандартизація мислення без урахування рівня розвитку особистості;

- велика затрата часу на складання тестових завдань, їх варіантів;
- чітке визначення рівня знань людини, а не її здібностей.

Оскільки тестовий контроль має значно більше переваг, ніж недоліків, його варто використовувати у навчанні іноземних мов.

Особливої уваги вимагає сьогодні питання формування психологічної готовності студентів до виконання тестів.

Зауважимо, що психологи ставляться до тестів неоднозначно. Вони не заперечують – в цілому тестування допомагає визначити рівень знань людини. Однак застерігають – чимало здібних і творчих людей можуть отримати низькі бали тільки тому, що не мають достатніх навичок складання тестів. Марина Смульсон, провідний фахівець Інституту психології, вважає: “Тест показує остаточні знання. Але втрачається демонстрація процесу розв’язування поставленої задачі. А що, коли людина нестандартно мислить? А якщо хід думок був правильним, але людина допустила технічну помилку? Є ризик поставити людину в залежність від стандартизованих відповідей...”. Отже, повинна бути здійснена поступова, але ґрунтовна підготовка до тестування як у предметному, так і у психологічному плані. Така підготовка не може бути швидко організованою, короткотерміновою акцією, вона має носити системний характер, бути продуманою й вибудованою впродовж кількох років, починаючи з початкових класів середньої школи. Виходячи із розуміння значення тестування й перспективи, які воно відкриває перед учнями, завдання школи полягає саме в такій підготовці школярів до написання тестів. Учні, ставши студентами, повинні бути психологічно готовими до виконання тестових завдань.

Психологічна готовність студентів розглядається як цілісна структура, яка об’єднує два рівні. Перший рівень передбачає підготовку до тестування в ході тривалого системного навчання, що включає, ознайомлення зі структурою та вимогами тестів до часу, відведеного на їх виконання, технікою роботи над кожним розділом, а також виконання окремих, подібних до тестових, завдань. Другий рівень – це, власне, виконання завдань під час тестування.

Психологічну готовність студентів до виконання тестів можна визначити як комплекс мотивів, знань, умінь і навичок, особистісних якостей, які забезпечують успішне здійснення цієї діяльності. У структуру психологічної готовності особистості до тестової діяльності входять чотири функціонально пов’язані і взаємозумовлені компоненти – мотиваційний, когнітивний, операційний та особистісний.

Мотиваційний компонент психологічної готовності визначається як сукупність мотивів, адекватних змісту діяльності, і включає соціальні мотиви та мотиви особистісного розвитку, пов'язані із самопізнанням і самовдосконаленням особистості студента.

Когнітивний компонент психологічної готовності – це система знань, необхідних студенту для успішного виконання тестових завдань (у нашому випадку – це система знань про мову й механізми її функціонування).

Операційний компонент психологічної готовності – це комплекс умінь і навичок, які забезпечують успішність здійснення тестової діяльності.

Особистісний компонент психологічної готовності – це система особистісних характеристик студентів, які впливають на результат їх тестової діяльності.

Нагадаємо, що одним із завдань реформи освіти є організація навчально-виховної діяльності на гуманітарних засадах. Комунікативний підхід до навчання іноземних мов найбільш відповідає положенням гуманістичного навчання й завданням формування психологічної готовності студентів до тестування, яке також побудовано на засадах комунікативного підходу [5, с. 125]. Сучасна комунікативна методика передбачає використання різноманітних технологій, форм роботи для того, щоб забезпечити студентів активною мовленнєвою практикою на занятті з іноземної мови. Це сприятиме формуванню у студентів іншомовної мовленнєвої компетенції в різних видах мовної діяльності: аудіювання, читання, говоріння, письма. Це сприятиме також можливості отримати знання, уміння та навички, необхідні для виконання тестового завдання. Наголошуємо на тому, що мета тестування полягає не у виявленні та виправленні помилок студентів, а у визначенні рівня сформованості умінь і навичок іншомовного спілкування та комунікативної компетенції на основі оцінки того, наскільки досягнуті цілі завдань. Але лише за допомогою викладача, у співробітництві викладача зі студентом можливе досягнення цієї мети. Студенти повинні сприймати викладача як філологічно високоосвічену людину, яка презентує студентам культуру народів країн, мову яких вони вивчають.

У навчанні іноземних мов застосовується лінгводидактичне тестування. Лінгводидактичним тестом називається підготовлений відповідно до певних вимог комплекс завдань, які пройшли попереднє випробування з метою визначення якісних показників і які дозволяють виявити в учасників тестування рівень їх мовної

і/або комунікативної компетенції та оцінити результати тестування за заздалегідь встановленими критеріями [3].

Системний підхід до організації тестового контролю з іноземної мови передбачає проведення чотирьох основних видів тестування: поточного, тематичного, рубіжного та підсумкового [4, с. 271]. Поточний тестовий контроль відбувається систематично на заняттях з іноземної мови у процесі навчання з метою отримання викладачем інформації про успішність засвоєння студентами іншомовного матеріалу та формування у них навичок і вмінь мовлення, а також інформації про доцільність застосування тих чи інших методів і прийомів навчання. Тематичний тестовий контроль здійснюється після циклу занять по завершенні роботи над конкретною темою. Завданням тематичного контролю є перевірка рівня володіння студентами навичками та вміннями іншомовного мовлення у межах теми, що вивчалася. Рубіжний контроль проводиться після закінчення роботи над темою, тематичним циклом чи модулем в кінці семестру. Підсумковий контроль реалізується після завершення відповідного ступеня навчання іноземної мови.

У процесі поточного та тематичного контролю домінуючою є функція зворотного зв'язку. На основі результатів цих видів контролю викладач отримує інформацію про успішність або неуспішність організації навчального процесу з іноземної мови, що дає можливість своєчасно коригувати навчальну діяльність студентів з оволодіння іноземною мовою та свою діяльність щодо забезпечення навчального процесу.

У ході рубіжного та підсумкового контролю на перший план виступає оціночна функція контролю, оскільки метою цих контрольних завдань є визначення та оцінювання рівня оволодіння студентами іншомовними навичками і вміннями за певний відрізок часу або по завершенні певного етапу навчальної роботи.

За формою організації контроль може у бути індивідуальним або фронтальним; за характером оформлення відповіді – усним або письмовим; за використанням рідної мови – одномовним або двомовним [4, с. 271].

Щоб адекватно відібрати завдання до тесту, необхідно знати їх класифікацію. У вітчизняній і зарубіжній науковій літературі тестові завдання класифікують за чотирма формами, що вважаються основними та найбільш уживаними.

1. Завдання закритої форми (множинного вибору).

Наприклад, прослухайте текст і доберіть до нього заголовки із поданих варіантів; послухайте інформацію і визначте номер поїзда, на якому ви можете доїхати до Лондона.

2. Завдання на доповнення (відкриті завдання). Наприклад, прочитайте діалог і заповніть пропуски в репліках запропонованими словами або словосполученнями.

3. Завдання на відповідність (перехресний вибір). Наприклад, поєднайте початок і кінець словосполучення; прослухайте речення і доберіть до них відповідні ілюстрації.

4. Завдання на встановлення правильної послідовності (упорядкування). Наприклад, прослухайте текст і розмістіть подані речення в тій послідовності, що відповідає змісту тексту.

Зазначимо, що абсолютизувати наведений перелік завдань не слід, тому що особливості змісту будь-якого предмета можуть зумовлювати нові форми. Рекомендуємо використовувати якнайбільше форм під час розробки тесту, оскільки це сприяє підвищенню мотивації навчання. Завдяки різноманітності завдань студенти виконують тест не втомлюючись, з інтересом. Такий підхід є доцільним лише за умови повсякденної корекції знань студентів. Під час підсумкового контролю рекомендується створювати моноформний тест, що містить завдання однакової форми.

Для ретельної підготовки та успішного виконання тестових завдань навчання іноземних мов необхідно зосередити на збалансованому дотриманні низки вимог.

1. Пріоритет комунікативної мети у навчанні, що передбачає таку організацію, діяльності студентів, яка спрямована на оволодіння спілкуванням в усній і писемній формах. У процесі досягнення цієї мети реалізуються виховні, розвивальні та загальноосвітні функції іноземної мови.

2. Характер навчання, що забезпечується особливими видами діяльності, які в умовах заняття дозволять змодельовати реальні ситуації спілкування. Це мовленнєві ситуації, рольові ігри, проектна діяльність, групова робота тощо.

3. Збалансоване взаємопов'язане навчання всіх видів мовленнєвої діяльності, активна опора на різноманітні форми і способи засвоєння навчального матеріалу з метою його раціонального використання в усному і писемному мовленні.

4. Врахування особистісних якостей студентів, що дозволяє прогнозувати процес навчання відповідно до їхніх інтелектуальних можливостей, інтересів, рівня готовності до оволодіння іноземною мовою, типологічних, індивідуальних і вікових особливостей.

5. Диференційований підхід до навчального матеріалу з урахуванням перспектив його використання.

6. Опора на досвід, набутий студентами у вивченні рідної мови, що сприяє більш усвідомленому оволодінню мовним матеріалом, дозволяє раціоналізувати навчальний процес.

7. Використання різноманітних інноваційних технологій, які не тільки урізноманітнювали б навчальну діяльність, але й сприяли б її ефективності.

8. Соціокультурне спрямування процесу навчання, що забезпечується відповідними вербальними та ілюстративними засобами і в майбутньому дозволить студенту впевнено почуватись у іншомовному середовищі.

Узагальнюючи сказане, зауважимо, що за допомогою тестових завдань повністю й надійно оцінюється рівень засвоєння знань, набуття умінь і навичок. Тестовий контроль сприяє підвищенню мотивації у вивченні іноземної мови, оскільки визначені комунікативні, релевантні для студентів завдання є міцним стимулом удосконалення рівня їх мовної та мовленнєвої підготовки. У зв'язку з цим повністю реалізується стимулююча функція контролю, яка розкриває перспективи успіху студента, створює та підтримує позитивний емоційний настрій, викликає бажання навчатись, сприяє формуванню адекватного самооцінювання результатів власної діяльності.

Перспективою подальших досліджень, на нашу думку, може бути аналіз типів тестових завдань та розробка комплексів тестів для визначення сформованості мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письма).

Список використаних джерел

1. Бунякіна Н.В. Тестовий контроль як складова частина кредитно-модульної системи навчання хімії // Вища освіта в контексті Болонського процесу: збірник матеріалів міжнародної науково-методичної конференції, 18-21 листопада 2008 р. Полтава /редкол. : В.О.Онищенко, В.А.Пашинський, О.М. Ніколаєнко, Н.К. Кочерга. – Полтава : АСМІ, 2008. – С.214-216.
2. Зимняя И.Я. Психология обучения неродному языку. – М. : Русский язык, 1989. – 219 с.
3. Коккота В.А. Лингводидактическое тестирование : Науч.-теорет. пособие. – М. : Высш. шк., 1989. – 127 с.
4. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : Підручник. – Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авт. під кер. С.Ю.Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
5. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе : Учебное пособие для студентов педагогических колледжей (Под ред. В.М.Филатова) / Серия “Среднее профессиональное образование.” – Ростов н/Д : Феникс, 2004. – 416 с.

6. Рапопорт И.А. К вопросу о надежности как об одном из критериев эффективности теста // Психология. – Киев, 1972. – Вып. 11. – С.101-116.
7. Alderson J., Clapham C., Wall D. Language Test Construction and Evaluation. – Cambridge : Cambridge University Press, 1995. – 310p.
8. Bachman L., Palmer A. Language testing in practice. – Oxford : Oxford University Press, 1996. – 377p.

The article is devoted to the problems of testing. The main accent is made upon the analysis of students' psychological training for performing a test task. The principal types of testing are investigated too.

Key words: testing process, test task, psychological training, skills and abilities, knowledge, personal characteristics, current testing, summing-up testing.

Отримано: 10.12.2009

УДК 159.922

Л.С. Роговик

Груповий психоаналіз як метод особистісної психокорекції учасників танцювально-психомоторного тренінгу

У статті досліджується сутність групового психоаналізу, дається методологічний аналіз його принципів, механізмів та функціональних особливостей на різних рівнях побудови рухів під час сеансів танцювально-психомоторного тренінгу. Показано психотерапевтичні ефекти використання групового аналізу на всіх етапах тренінгу та роль психотерапевта в процесі особистісної психокорекції учасників групи.

Ключові слова: груповий психоаналіз, принципи групового психоаналізу, самоаналіз, особистісна психокорекція, групова динаміка.

В статье исследуется суть группового психоанализа, дается методологический анализ его принципов, механизмов и функциональных особенностей на разных уровнях построения движений во время сеансов танцевально-психомоторного тренинга. Показаны психоте-

рапевтические эффекты использования группового анализа на всех этапах тренинга и роль психотерапевта в процессе личностной психокоррекции участников группы.

Ключевые слова: групповой психоанализ, принципы группового психоанализа, самоанализ, личностная психокоррекция, групповая динамика.

Постановка проблеми. Груповий психоаналіз – це визнаний та широко розповсюджений у США та розвинених країнах Європи метод практичної психології. Базуючись на психоаналізі З.Фрейда, він вбачає шлях і мету психотерапії в розкритті несвідомого, у досвіді й визнанні специфічних форм спілкування індивіда зі своєю внутрішньою та зовнішньою реальностями.

Засновники методу групового аналізу, якому виповнилось майже 100 років, вважали, що груповий аналіз має цілу низку переваг перед індивідуальним: в групі людина набуває найвищого рівня свободи вираження, можливості отримати оцінку своєї соціальної поведінки та дізнатися, що думають про неї члени групи. Водночас опоненти групового аналізу відзначали, що під час концентрації уваги групи на одній людині, інші нічого не отримують.

Такі протилежні позиції спричинили хаос поглядів на цей метод, що спонукало прибічників групового аналізу звертатись до індивідуального методу. При описі феноменів групової роботи, динамічних процесів, які мали відношення до психоаналітичних парадигм, доводилось спиратися на звичний формальний апарат, що запозичувався з індивідуального психоаналізу. В літературі з групового психоаналізу майже була відсутня методологія, а більша частина матеріалу присвячувалась опису клінічних випадків, що породжувало проблеми в описі, аналізі та поясненні феноменів особистості в груповій взаємодії. Через деякий час психотерапевти почали вибудовувати власний концептуальний апарат та розширювати його. Був створений словник спеціальних термінів, які застосовуються лише в груповій психотерапії, зокрема “спільний опір”; “субгрупування” [2]; “ситуативні” та “базові” захисти [13].

В Україні груповий аналіз був і досі залишається ознайомчим і практично доступним методом. Першими груповими аналітиками, які започаткували розвиток психоаналізу в Україні, були А.Пріц та Е.Викуаль. Впроваджуючи метод групового психоаналізу, автори підкреслювали, що важливе значення має створення між тренером та учасником особливої дихотомічної пари з досить широкими можливостями для терапевтичного впливу [3].

Заслугує на увагу розробка технології групового психоаналізу в умовах активного соціально-психологічного навчання Т.С.Яценко в дослідженні групової динаміки й групового психокорекційного впливу. Показано перевагу групового психоаналізу малюнків, що дає можливість учасникам допомагати один одному в царині взаєморозуміння й особистісного розвитку в процесі розширення можливостей комунікативної компетенції. Водночас вказується на необхідність досягнення теоретичних й методологічних засад розуміння внутрішньої динаміки психіки через аналітичну роботу з психомалюнками в групі, що зумовлює спрямованість психокорекційного процесу на виявлення внутрішніх суперечностей психіки суб'єкта [13].

Танцювальна терапія є відносно новим напрямком психотерапевтичної діяльності, що сформувалась на основі мистецтва танцю. Оскільки більшість психотерапевтів, які користуються прийомами танцювальної психотерапії, отримали підготовку в рамках психоаналітичної традиції, теоретична спадщина психоаналізу має на них сильний вплив. Це виявляється у використанні танцювальними терапевтами таких понять, як катарсис, самоаналіз [9].

Сьогодні в цій галузі використовують найрізноманітніші форми роботи, які не вкладаються в рамки психоаналітичної традиції. Метою танцювальної терапії є створення позитивного образу тіла, розвиток усвідомлення власного тіла, розвиток навичок спілкування, дослідження почуттів та набуття групового досвіду. Фундаментальне значення для танцювальної психотерапії мають взаємозв'язок спонтанних рухів та психічних станів, а також переконання в тому, що характер рухів відображає особистісні властивості [10].

Необхідність пошуків концептуальної основи, які б сприяли становленню групового психоаналізу як специфічного психотерапевтичного методу зі своїми задачами та інструментарієм обумовлена вимогою практики групової корекції. Працюючи з групою, необхідно мати чіткий інструментарій задля опису, пояснення та прогнозування феноменів психіки. В групах танцювальної психотерапії, які орієнтуються на когнітивні, соціальні та фізичні процеси, ця задача є особливо актуальною.

Метою статті є дослідження особливостей використання методу групового психоаналізу як засобу особистісної корекції в танцювальній психотерапії та визначення змісту його основних категорій на всіх етапах танцювально-психомоторного тренінгу.

Задачі дослідження. 1. Методологічний аналіз принципів групового психоаналізу в танцювальній психотерапії. 2. Модифікація

фікація змісту та структури групового аналізу на різних етапах танцювально-психомоторного тренінгу. 3. Визначення психотерапевтичних ефектів методом групового психоаналізу.

Предмет дослідження: змістова структура групового психоаналізу на різних етапах танцювально-психомоторного тренінгу. **Об'єкт дослідження:** груповий психоаналіз як засіб особистісної корекції в танці.

Розробка проблеми. Систематичне застосування психоаналізу почалось на рубежі та протягом 20-х років XX століття. Перші серйозні спроби здійснили психоаналітики А.Адлер, Т.Барроу, Р.Дрейкурс, Елейзелл, Морено, К.Оберндорф, Л.Уейндер, П.Шильдер та ін. Термін “груповий психоаналіз” ввів у вжиток в 1925 році психоаналітик Барроу, вважаючи цей метод найбільш ефективним у всіх випадках емоційного болю, депресії, а також проблем із здоров'ям, які мають психологічне походження [2].

За Е.Берном, на сьогоднішній день використовуються три види групового психоаналізу: перший, який використовує ідеї й принципи класичного психоаналізу; другий, який приділяє увагу співвіднесенню групових подій зі станом учасників групи; третій – з фокусуванням уваги на аналізі взаємодії між учасниками з метою здійснення на них відповідного впливу [12].

Користуючись загальною логікою міркувань щодо теоретичного аналізу наявної літератури з групового психоаналізу, необхідно визначити основні його принципи, згідно з якими будується робота в групі, конкретизувати ці принципи стосовно груп танцювальної психотерапії, виділити найбільш ефективні методи, які забезпечують отримання психотерапевтичних ефектів психокорекційного процесу.

Одним з вихідних, методологічно важливих питань групового психоаналізу є сприйняття особистістю численних образів самої себе в різних ситуаціях діяльності й поведінки, у всіх формах взаємодії з іншими людьми й поєднанні цих образів у цілісне утворення – в уявлення, а потім вже в поняття власного “Я” як суб'єкта, відмінного від інших [3].

При аналізі різних аспектів особистості в групі важливого значення набуває методологічний *принцип єдності свідомості й діяльності*. Тому перед психотерапевтом постає важливе питання об'єктивного психологічного пізнання, що відрізняється від простого переживання. Воно може бути вирішено тільки на основі розкриття всіх істотних об'єктивних зв'язків, що опосередковують психічне: у груповій діяльності свідомість і самосвідомість не тільки виявляються, але й формуються [13].

З точки зору глибинної психології, особистість розглядається як конкретна жива людина, що володіє свідомістю і самосвідомістю, як саморегульована динамічна функціональна система якостей, відношень і дій, що безперервно взаємодіють, як суб'єкт соціальних відношень і свідомої діяльності. Зазначені терміни дозволяють виділити методологічні *принципи аналізу самосвідомості* як розгорнутий в часі процес та визнати положення про безупинну зміну самосвідомості на основі взаємин людини з навколишнім соціальним середовищем. Необхідним методологічним принципом аналізу самосвідомості особистості є *принцип особистісного підходу* [13].

Конкретизація *принципу історизму* ґрунтується на моментах становлення самосвідомості в онтогенезі, намічених С.Л.Рубінштейном. До них належать оволодіння власним тілом, виникнення довільних рухів, самостійне пересування й самообслуговування, формування перших уявлень про своє “Я”. Формування та зміна структури “Я” дитини, “Я” дорослої людини, “Я” літньої людини досліджується в групі.

На думку К.Рудестама, “особлива увага в тілесній психотерапії приділяється глибинним тілесним відчуттям, а також дослідженню того, яким чином потреби, нужди й почуття кодуються в стані тіла”. Водночас автор наголошує, що “кінцевою метою є розробка більш реалістичних підходів до розв’язання конфліктів, пов’язаних із цими нуждами” [8]. Саме такий підхід дозволяє розв’язувати методологічну проблему *взаємозв’язку тіла й психіки*.

Психоаналітична теорія зробила свій внесок в розвиток танцювальної психотерапії. Юнг вважав, що артистичні переживання, як “активна уява”, мають психотерапевтичний ефект. Переживання, викликані танцювальними рухами, на його думку, здатні пробуджувати несвідоме, роблячи його доступним для аналізу та катарсичного переживання. В тлумаченні Юнга, творче самовираження в символічній формі має для психотерапії надзвичайно важливе значення. Процес символізації забезпечує не лише маскування змісту несвідомого, а й його автономію від свідомої сфери психіки, тобто саму сутність існування цієї сфери. Інакше кажучи, без символізації не існувало б несвідомого: зміст психіки перебував би у знаковій системі. Отже, йдеться про цілісний психічний процес, про *системність психіки*.

Груповий психоаналіз відрізняється від індивідуального тим, що в ньому присутній груповий ефект, проходить певні стадії інтеграції завдяки розвитку стосунків у групі. Групова динаміка дає змогу реалізувати *принцип багаторівневості* в психоко-

рекційній роботі, а це забезпечує оптимальність дозування діагностичних та психокорекційних впливів [13]. Основна мета групового аналізу – становлення групи як функціональної єдності, де кожний учасник являє собою унікальний елемент цілісності, без якого група не може існувати як інтегративний механізм [2].

Використання танцювально-психомоторного тренінгу в психокорекції особистості студентів та дорослих людей, має широко спрямований характер. Групові танці дозволяють розширювати самосвідомість та покращують фізичне почуття. Крім того, танці створюють додаткові можливості для взаємодії між членами групи. Танцювальна терапія сприяє виникненню позитивних емоцій, надаючи можливість учасникам сміливо експериментувати з новими моделями поведінки. Члени групи використовують танець як засіб дослідження глибинних детермінант відчуженості від інших людей через пізнання образу тіла, самооцінки та сексуальності. В ідеальному варіанті аналіз рухів допомагає трансформувати почуття в дії, а дії – в розуміння [10].

Взаємовідносини та взаємодії, у які вступають в групі її учасники, відображають моделі реального життя, з його установками, цінностями, способами емоційного реагування та поведінковими реакціями. Група сприяє розвитку саморозуміння та розв’язання особистісних проблем, оскільки її учасники мають можливість не тільки спілкуватися, а й реалізувати свій особистісний потенціал [2].

Перед тренером стоїть складна задача: провокувати та корегувати процеси інтеграції в групі. Задача полягає також в тому, щоб підштовхнути групу до активізації механізмів саморозвитку, до створення групової матриці, яка властива тільки цій конкретній групі. Саме тому тренер використовує *метод переносу – набір моделей поведінки та ставлення до партнерів*. В такий спосіб відбувається пошук власної ідентичності. Функція переносів на тренера, на групу полягає в експериментуванні з новими соціальними стандартами поведінки та набуттям нових соціальних навичок [2].

Терапевт фокусує увагу на загальній взаємодії всіх членів групи, а також на взаємовідносини між членами групи й ведучим. Основна задача ведучого – *створення клімату довіри в групі*, яка дозволяє людині займатися аналізом, розкриватися, звільнятися від страху простору, вільно висловлюватися та розмірковувати про причини своєї поведінки. Задача ведучого – встановити та підтримувати такі умови, щоб група самостійно робила власні відкриття, допомагаючи відкрити в людині її індивідуальність [4].

Використання групової динаміки спрямовується також на створення в групі системи зворотного зв'язку, який дозволив би учасникам глибше пізнати себе, побачити власні неадекватні ставлення та установки, емоційні та поведінкові стереотипи, що виявляються в міжособистісних стосунках, та змінити їх в атмосфері доброзичливості й взаємного прийняття [11].

Основою групового психоаналізу є високий ступінь щирості. Учасники поводять себе таким чином, якби вони це робили із знайомими, друзями, родичами. Група є тією ареною, де можна позбавитися від неадекватних поведінкових навичок, використовується як навчальне приміщення, де учасники програють все, що вони роблять в житті, не обмежуючись аналізом попередньої поведінки. Для сучасного групового психоаналізу, на відміну від більш ранніх психотерапевтичних методів, це є найбільш характерною особливістю [4].

Найбільш чітко розроблено комунікативний символізм танцювального процесу в системі психомоторного тренінгу, запронованій Альбертом Песо. Метою психомоторних тренувань, на його думку, є “створення контрольованих умов для ясного вираження емоцій, які викликають задоволення, через рухи” [10]. Отже, слід залучати до групового психоаналізу *теоретичні знання про феномени, закономірності та механізми тіла* [8].

У танцювально-психомоторному тренінгу груповий психоаналіз базується на уявленні про те, що не можна бути індивідумом поза групою: смисл групи та індивіда – у взаєморозумінні. В груповому психоаналізі танцювальної групи основна роль відводиться взаємодії в мовній та невербальній комунікації, а робота з тілом дозволяє виявляти свідомі та несвідомі причини вчинків [5].

Групове навчання має суттєві переваги перед індивідуальним: група виявляє форми поведінки, які можуть залишитися поза увагою в індивідуальній психотерапії; група допомагає учасникам зрозуміти, яким чином їх сприймають інші люди через вільні й розкуті реакції на поведінку один одного; група дозволяє дізнатися про різні точки зору на свою поведінку; група надає можливість дізнатися про те, як людина виглядає тут і зараз; група дає можливість поводити себе по-іншому в різних життєвих ситуаціях, одночасно пропонуючи шлях до своєї індивідуальності. Перехід з групи в систему стосунків з оточенням більш короткий, ніж з кабінету психотерапевта [4].

Рухова діяльність групи будується згідно з теорією рівневої побудови рухів М.О.Бернштейна [1], в основу якої закладено

принцип психічної активності. Танцювальні дії є психомоторними: вони є не простим ланцюгом деталей, а будуються згідно з системою ієрархії та субординації рівнів побудови рухів. Ця система створюється відповідно за участі тих чи інших відділів центральної нервової системи. В залежності від смислової частини моторного завдання, здавалось би, схожі за формою психомоторні дії можуть регулюватися по-різному, на фоновому чи ведучому, основному рівнях.

При організації танцювального тренінгу як форми психомоторної активності взято за основу такі *концептуальні положення*: психомоторна активність – це інтегрована здатність людини, спрямована на психічно обумовлені розумові та моторні дії по визначенню форми, змісту і способів розв’язання пізнавальних завдань; внутрішніми чинниками регуляції психомоторної активності виступають мовлення, почуття, образи, а зовнішніми – простір, темп та ритм діяльності; психомоторна дія досліджується як єдність, що передбачає узгодженість розумового (думки, емоційні стани, образи) та моторного (макро- та мікрорухи) компонентів хореографічної діяльності, які розгортаються в просторі і часі; цілісність людини як суб’єкта пізнання забезпечує тілесність (образ тіла), де тіло виступає ядром психіки, а тілесний простір – полем здійснення орієнтовних та пошукових дій, а також дій зі своїм тілом як знаряддям для пізнання; тілесний досвід має значення як чуттєвий індивідуальний вантаж, на базі якого формується фундамент психомоторної активності, мисленнєвих операцій та співробітництва; м’язова свобода дозволяє створювати позитивний образ тіла, людина відчуває органічну цілісність внутрішньої когнітивної та емоційної активності, і таким чином в умовах розширеного тілесного простору працюють механізми саморозвитку [8].

Підготовча робота до практичного засвоєння структурних одиниць танцювальної діяльності визначається такими критеріями: рівень володіння тілом (відчуття ваги, балансу, координації м’язових зусиль, орієнтації у схемі тіла); здатність до передбачення дії, планування образу дії; здатність самостійно діяти в нестандартних ситуаціях (швидка адаптація до ритму, темпу та тілесного простору). Визначається психомоторний потенціал особистості, важливим поняттям якого є *тілесна взаємодія* з учасниками групи. В широкому значенні тілесна взаємодія – це взаємне пристосування, здатність до наочіння в нових соціальних умовах; здатність знаходити своє місце в структурі тілесного простору. В групі включення учасників групи в активну взаємодію

відбувається під час виконання танцювальних та психомоторних вправ з подальшим самоаналізом.

На початковому етапі члени групи навчаються чутливості до внутрішніх моторних імпульсів, які містять рефлексорні, довільні та емоційні компоненти. Виконуються вправи репродуктивного характеру, використовуються вправи на розвиток почуття пози, робота з вагою, переміщенням тіла в просторі, ознайомлення зі схемою тіла, рухами різних частин тіла, досліджується статична рівновага. Відбувається ознайомлення з основними категоріями: *вага, простір, напрямок руху, схема тіла* та досягається автоматизм утримання поз тіла в різних умовах: під час руху, в статичці, в парах та поодиночці. Результати самоаналізу обговорюються в за групі такою схемою. *Простір*: наскільки багато місця я дозволяю собі зайняти у житті інших людей?; наскільки я відчуваю “свій” простір?; яким чином я вхожу в простір інших людей?; які зони тілесного простору мною засвоєні, а які – ні?; що таке, на мою думку, простір? *Час*: який ритм для мене є найбільш органічним?; за допомогою якого ритму – швидкого або повільного – я відчуваю себе: впевненим; усвідомлюваним; тривожним; чи можу я засвоїти різноманітні ритми?; що таке, на мою думку, час? *Вага*: наскільки я відчуваю свою вагу?; яким чином я відчуваю зв’язок із землею: земля – опора; земля – підтримка; чи можу я довірити свою вагу, своє тіло в його взаємодії з гравітацією, іншими людьми; що таке, на мою думку вага? *Напрямок руху*: наскільки я усвідомлюю напрямок своїх рухів?; чи можу я утримувати цілі, певний ритм або стиль руху?; наскільки часто і які частини тіла “випадають” із спрямованого руху?; скільки неусвідомлюваного “хаосу” в моєму тілі?; що таке, на мою думку, рух?

В анкеті для діагностики власного рухового репертуару даються відповіді на питання: чи любите ви займати великий простір в рухах?; які рухи вам більше всього до вподоби: потужні, легкі, повільні, швидкі, такі, що обмежуються певною схемою, вільні. Викликає довіру, бажання взаємодіяти позитивна оцінка дій учасників, що визначається як основне правило групи. Завдяки роботі в схемі тіл учасники набувають навичок концентрації уваги саме в тих частинах тіла (діафрагма, стегна, шия), які неусвідомлено витісняються з-під контролю. Упередження до думки групи долається через спільне переживання руху.

Особливо велике значення має груповий аналіз проєктивних малюнків, карти власного тіла, малювання частин тіла (вправа “Розчленування”). Після першого збентеження від проєкції власного тіла учасники роблять несподівані для себе висновки про

наявність сили, впевненості, або її відсутність, уявлення про мету, впевненість, місце в просторі тощо.

На *другому етапі* тренінгу дії набувають характеру між-особистісної взаємодії. Учасники виконують хореографічні, пантомімічні, образотворчі дії, які спрямовані на розширення тілесного простору, який стає чинником особистісного зростання. Відтворюється алгоритм психомоторних дій на рівні В: вимагається точне узгодження ритмічно повторюваних складних рухів, які охоплюють всі кінцівки й тулуб (танець тварин, події та явища природи тощо). За висловом М.О.Бернштейна, цей рівень “бере на себе відповідальність за всю внутрішню чернеткову техніку складного руху”, тоді коли інший, вищий рівень, забезпечує пристосування до зовнішнього світу. Можливості цього рівня виявляються в танцювальних рухах без зорового контролю, під час роботи в парах, з активізацією м’язового чуття та рухів у різному темпі та напрямку. Проводиться самоаналіз загальної динамічної картини руху з акцентом на таких проблемах: що ви відчували, виконуючи ту чи іншу вправу?; в якій вправі ви відчували себе найбільш (найменш) комфортно?; які принципи рухів ви використовували частіше за все?; що ви відчували?; які образи, асоціації виникали під час танцю?; охарактеризуйте кількома словами свій танець; як ви відчуваєте себе після танцю?; чим відрізняється ваш стан від того, який був на початку?; коли вам було комфортніше: під час наслідування рухів учасників групи чи коли ви самі були ведучими?; на що був спрямований ваш танець: на самовираження або на взаємодію?; що ви відчували, коли у ваш простір входив інший?; які асоціації, метафори виникають у вас з приводу дзеркального відображення вашого танцю?; ваше ставлення до людини, яку ви бачите у дзеркалі?; як би ви оцінили досвід, отриманий у групі?; як змінились внутрішні групові міжособистісні відносини?; чи змінилось ваше ставлення до групи і до кожного учасника?; як ви бачите зараз своє місце в групі?; чи відрізняється воно від займаного місця на початку заняття?

На цій стадії в міжособистісній взаємодії члени групи допомагають один одному виразити емоційні переживання, які вони спочатку пережили, а потім відпрацювали в рухах поодиночі та в парах. Відбувається апробація нових форм поведінки в русі: промальовування ліній, їх аналіз, створення власної “азбуки рухів”, насичених смисловим змістом, побудова індивідуального психосемантичного простору особистості, в якому вона почуває себе комфортно. Учасники *засвоюють правила взаємодії в*

тілесному просторі: бажання виявити причини власних труднощів, зворотній зв'язок та стримування захисних реакцій виявляють.

Тренеру необхідно мати на увазі, що членам групи недостатньо отримати знання та виробити рухові автоматизми у схемі тіла – потрібно автоматизувати їх на різних поведінкових рівнях. Дуже важливим є створення ситуацій, в яких члени групи могли б досліджувати нові феномени рухових дій в умовах взаємодії один з одним через зміну ритму рухових дій. Можна запропонувати ритмічні вправи: малювання музики, ліній танцю, танці-реп, танці у віршованій формі, дихання в ритмі музики тощо. Пропонується висловити своє ставлення до ритму та усвідомити адекватність власного темпоритму груповій взаємодії.

Ускладнюються функції психотерапевта. Якщо на першій стадії головною проблемою була емоційно-тілесна інтеграція групи, що базувалась на позитивному сприйнятті власного тіла, то на другому етапі зусилля зосереджуються на смисловій частини рухів тіла в просторово-часовому вимірі. Тренеру варто пам'ятати, що сприйняття й розуміння танцю учасниками групи може відрізнятися одне від одного, і саме це складає основний зміст групового аналізу. Для цього тренер акцентує увагу на важливих психосемантичних аспектах танцю: за допомогою яких рухових засобів створено танець, чому саме ці рухи проєкують переживання та його смисл, що в даному танці може викликати непорозуміння чи неправильне розуміння його смислів, які саме елементи потребують додаткових пояснень і тлумачень з боку тренера.

На третьому етапі відбувається узгодження танцювальних рухів із зовнішнім простором на рівні С: оцінювання і регуляція форми й напрямку рухів, тобто ми отримуємо кінцевий ефект. Рівню С притаманна розвинена можливість змінювати танцювальні рухи, утримуючи ціль та напрямок дій. Варіативність, гнучкість рівня просторового поля дозволяє модифікувати свої рухи, наслідувати і копіювати рухи інших, виробляти власний стиль, образ. В схемі самоаналізу серії танцювально-образних рухів “кореологія” виокремлюються смислові опозиції, виділяються семантичні структури візуальних образів [5].

Використання танцювальної дії як засобу самоаналізу важко формалізувати, тому для побудови семантичного простору рухів варто було використовувати різні методики, за допомогою яких можна відстежити структурні зміни свідомості. До неформалізованих процедур опису поняття, об'єкта за допомогою жестів, міміки, виразних рухів можна віднести ігрові методики,

які використовуються в груповій психотерапії: методики “дзеркало”, “скульптура”; асоціації як образні засоби опису іншої людини.

На рівні D, на думку М.О.Бернштейна, можна побачити початок злиття фізіологічного з психологічним, помітити їхні взаємопереходи. Орієнтувально-танцювальна активність на рівні D характеризується тим, що провідною інформацією руху виступають не пози та форми тіла, а його смислова сторона. Отже, на рівні D можна виконувати рух які передають відчуття, образне насичення, на основі розуміння якостей руху і використання його для передачі інформації партнеру. В танцювально-психомоторному тренінгу на рівні D виконуються танці в парах, передається зміст інформації через рухи, тобто танець виконує комунікативну функцію. Відповідно до своєї телерецепторної аферентації цей рівень забезпечує смислове використання атрибутів хореографічної діяльності, які несуть смислове значення, символізуючи певний зміст дії.

Найвищий кортикальний рівень E, який завжди залишається тільки провідним, створює мотив для танцювальних рухів і здійснює його основну смислову корекцію. Відповідно до складної смислової аферентації, функцією рівня є управління хореографічними діями та психомоторикою танцю. На цьому рівні вищі символічні координати остаточно узгоджуються з моделлю “бажаного майбутнього”, яка була сформована до початку дії. Рівень E підпорядковує собі всі попередні рівні, що є наслідком еволюційного процесу кортикалізації нервових функцій. На цій стадії вираження емоцій в рухах здійснюється в психодраматичних ситуаціях. Тренер обирає ситуацію, коли учасник відчуває біль, гнів, радість тощо і виражає ці емоції в дії.

Найважливішою метою групового психоаналізу танцю є вербальна інтерпретація з виявленням та поясненням використаних у танцювальному тексті певних прийомів та засобів виразності, які пов’язані з розумінням смислу танцю. Таким чином, *інтерпретація* танцю займає провідне місце в груповому аналізі тренінгу. Ми розглядаємо цей феномен як одну з теоретичних і прикладних психологічних проблем, від розв’язання якої залежить подальше вдосконалення різних аспектів танцювальної психотерапії. Психотерапевт, який надає можливість виявляти й розуміти затемнені або втрачені смисли тексту танцю, сприяє саморефлексії кожного учасника тренінгу. Саме в інтерпретації визначаються поступові шляхи самозмін, учасники по-новому реконструюють себе.

Висновки

Для побудови групового аналізу в танцювально-психомоторному тренінгу є важливим методологічне положення про те, що в танцювальній діяльності здійснюється індивідуальна творчість, як прояв психомоторної активності суб'єкта. З цієї позиції танець можна розглядати як інтеграцію психомоторних дій людини, які визначають її активність у просторі власного буття.

Одним із важливих аспектів групового аналізу є відстеження змінених станів свідомості в процесі розвитку особистості. Ці зміни корелюються з динамічною перебудовою структури тілесних переживань при моделюванні рухів відповідно до рівневої ієрархії.

Реалізація та розкриття особистісного потенціалу через засвоєння основних понять тренінгу здійснюється стійкими та оптимальними способами: дослідження структури тіла, просторових характеристик, засвоєння основних понять (вага, простір, рух, ритм, образ тіла, схема тіла); вивчення структури тіла через проєктивний аналіз малюнків та рухів; детальна робота з тілом в парах; самоаналіз та груповий аналіз за алгоритмом тілесних відчуттів, у формі запитань.

Найважливішою метою групового психоаналізу танцю є вербальна інтерпретація з виявленням та поясненням використаних у танцювальному тексті певних прийомів та засобів виразності, які пов'язані з розумінням смислу танцю.

Список використаних джерел

1. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. – М.: Медицина – 1966. – 349 с.
2. Глуговский Д.В. Перенос в групповом психоанализе// Журнал практической психологии и психоанализа. – №3, 2004. – Режим доступа до журналу <http://psyjournal.ru/j3p/pap?id=20040314>
3. Приц А., Викукаль Е. Групповый психоанализ: Теория. Техника. Застосування/Перекл. Галина Котовські; наук. редак. Софія Грабовська і Галина Католик. – Львів: Астролябія, 2006. – 312 с.
4. Психоаналитическая энциклопедия / Под ред. Б.Д.Карвасарского.
5. Роговик Л.С. Психосемантика рухів у контексті танцювально-психомоторного тренінгу// Зб. наукових праць. Актуальні проблеми психології. – Том X. – Частина 1/ За ред. академіка С.Д.Максименка. – К.: Главник, 2007. – 320 с. (С. 234-245).

6. Роговик Л.С. Психотерапевтичні ефекти танцювально-психомоторного тренінгу // 36. наукових праць. Актуальні проблеми психології. – Том Х. – Випуск 4/За ред. академіка С.Д.Максименка. – К.: Главник, 2007. – 392 с. С. 155-165
7. Роговик Л.С. Психологічна інтерпретація танцювального тексту // Актуальні проблеми психології. – Том ХІІ. – Випуск 4/За ред. академіка С.Д.Максименка. К. – 398 с.
8. Роговик Л.С. Теоретичні засади танцювально-психомоторного тренінгу//Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки.: 36. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2007. – № 19 (43). – 371 с. (С. 335-343)
9. Роговик Л.С. Використання тілесних символів як засобів комунікації в танцювально-психомоторному тренінгу // Наукові праці: Науково-методичний журнал. – Вип. 95. Т.105. Педагогіка. – Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2009. – 172 с. (С. 62-68)
10. Рудестам Кьел. Групповая психотерапия. – СПб.: Питер, 2000. – 384 с.
11. Терлецька Л.Г. Психологічні механізми процесу самоаналізу: Монографія. – К.: Вид.-поліграф.центр “Київський університет”, 2005. – 240 с.
12. Философский словарь. Стаття В.И.Овчаренко. Режим доступу http://www.filosofiya.su/word/gruppovoi_psihoanaliz.htm
13. Яценко Т.С. Основы глубинной психокоррекции: феноменология, теория і практика: Навч.посіб. – К.: Вища школа, 2006. – 382 с.

Studied was the nature of group analysis, given was methodological analysis of its principles, mechanisms and functional peculiarities at different levels of motion composition during dancing psychomotor training session. Shown were psychotherapeutic effects of group analysis usage at all training stages and role of psychotherapist in the process of personal psycho-correction of group members.

Key words: group analysis, principles of group analysis, self-analysis, personal psycho-correction, group dynamics.

Отримано: 18.12.2009

Особистісні характеристики як ресурси долаючої поведінки. Огляд деяких сучасних теорій копінгу

У статті обговорюється ресурсний підхід до копінг-поведінки. Розглядаються теорії С.Хобфолла, А.Бандури, А.Антоновського, С.Мадді та ін. Кожна з них підкреслює важливість таких особистісних ресурсів, як відчуття когерентності, самоефективність, життестійкість, самоповага і самовпевненість, в детермінації успішного копінгу. Формулюється гіпотеза, що ці поняття є певною мірою синонімічними і/або відображають різні аспекти одного чи декількох латентних і більш універсальних особистісних особливостей.

Ключові слова: особистісні характеристики, поведінка, копінг, ресурсний підхід, життестійкість, самоефективність, самоповага, самовпевненість.

В статье обсуждается ресурсный подход к копинг-поведению. Рассматриваются теории С. Хобфолла, А. Бандуры, А. Антоновского, С. Мадди и др. Каждая из них подчеркивает важность таких личностных ресурсов, как чувство когерентности, самоэффективность, жизнестойкость, самоуважение и самоуверенность, в детерминации успешного копинга. Формулируется гипотеза, утверждающая, что данные понятия являются в определенной степени синонимичными и/или отражают разные аспекты одного или нескольких латентных и более универсальных личностных особенностей.

Ключевые слова: личностные характеристики, поведение, копинг, ресурсный подход, жизнестойкость, самоэффективность, самоуважение, самоуверенность.

З кінця 90-х років XX століття дослідники проблематики копінг-стратегій, звертаючись до поведінки подолання, стали розробляти теорії так званого ресурсного підходу. Ресурсний підхід акцентовано на існуванні процесу “розподілу ресурсів”, який пояснює той факт, що декотрим людям вдається зберігати здоров’я і адаптуватися, незважаючи на різні життєві обставини [18]. Ресурсні теорії припускають, що існує деякий комплекс основних ресурсів, які “управляють” або скеровують загальний фонд ресурсів. Цебто ключовий ресурс – це головний засіб, контролюючий і організуючий розподіл інших ресурсів [19].

У межах ресурсного підходу розглядають широкий спектр різних ресурсів, як середовищних (доступність інструментальної, моральної і емоціональної допомоги з боку соціального середовища), так і особистісних (навички і здібності індивіда). Виходячи з принципів детермінації поведінки особистості, які викладені в статті, присвяченій системно-діяльнісному підходу у вивченні копінгу [4], було припущено, що кожна з ресурсних теорій окреслює певне коло особистісних чинників, що обумовлюють долаючи поведінку. Ці чинники формують своєрідний резерв, що робить особистість більш захищеною, коли вона стикається зі стресором, та сприяє її ефективній адаптації.

Метою дослідження стало теоретичне вивчення концептуальних положень ресурсного копінгу щодо внутрішніх, тобто особистісних, детермінант долаючої поведінки та оцінка їх ролі у подоланні індивідом стресу.

Теорія зберігання ресурсів

Теорія зберігання (conservation) ресурсів стверджує, що втрата ресурсів є головним компонентом у процесі розвитку стресу, на відміну від когнітивного оцінювання. Автор теорії С. Хобфолл [20] вважає, що стрес відбувається, коли 1) ресурсам індивіда погрожує втрата; 2) ресурси індивіда вже втрачені; 3) індивід стикається з невдачею при спробі одержати додаткові ресурси після значного інвестування власних ресурсів. Більш того, автор запевняє, що, хоча когнітивне оцінювання є одним зі шляхів оцінки міри втрати ресурсів, більшість ресурсів об'єктивно обумовлена і підлягає спостереженню. С. Хобфолл ґрунтує свою теорію на двох принципах.

1. Примат втрати ресурсів. Мається на увазі, що, коли індивід витратив і одержав однакову кількість ресурсів, втрата ресурсів значно більше впливає на стан здоров'я, емоційний досвід і спричиняє нові стресові реакції, такі, як вигорання.

2. Принцип інвестиції ресурсів. Люди схильні інвестувати у захист від втрати ресурсів, вони здатні відновлюватися після втрати і знаходити нові ресурси. Звідси стрес пов'язується з циклом "втрата – придбання ресурсів". Одиначна втрата ресурсів може призводити до подальших втрат, що викликає стан підвищеної уразливості. З іншого боку, надбання ресурсів може зумовлювати подальші надбання і, отже, сприяти меншій уразливості.

Хронічні і гострі втрати ресурсів вважаються причиною неуспішної адаптації і відповідно – вторинних втрат ресурсів, які за принципом зворотного зв'язку посилюють дезадаптацію. І навпаки, інвестиції ресурсів можуть моделювати успішну адаптацію, збільшуючи можливість вторинних надбань ресурсів.

А. М. Фройнд та М. Рідігер [17] при тому вказують, що поняття “втрати ресурсів” не слід застосовувати до тих ресурсів, які можуть використовуватися одночасно для різних цілей або видів діяльності і не вичерпуються після використання. Автори розглядають два класи ресурсів: вичерпні, “матеріальні” (“commodities”, як формулює Д. Нейвон [24]), і невичерпні – соціальні, або пов’язані з особистісними характеристиками (“alterants”, як формулює Д. Нейвон [24]). Серед таких ресурсів автори називають упевненість у собі, самоповагу та інші особистісні чинники, які не вичерпуються у процесі використання, на відміну від матеріальних засобів, наприклад, грошей.

Теорія саморегуляції поведінки

Концепцію саморегуляторної поведінки запропонував Альберт Бандура [14]. На відміну від радикальних біхевіористів, що висунули на перший план парадигму “заохочення – покарання”, він вважав, що особистість формується поведінкою людини, її індивідуальними характеристиками (особливо суттєву роль тут відіграє мислення) і впливом навколишнього середовища, і що всі ці чинники діють спільно, а навчання не обов’язково передбачає винагороду.

На думку Бандури, саморегуляція – одна з найважливіших характеристик людської особистості, що впливають на поведінку. У рамках реципрокного детермінізму люди реактивно (reactively) намагаються зменшити розбіжність між своїми досягненнями і своєю метою і, знищивши цю розбіжність, проактивно (proactively) ставлять перед собою нові, вищі цілі.

“Люди спонукають себе до дії і управляють власними діями шляхом проактивного керівництва (proactive control), встановлюючи собі цілі, які створюють становище нерівноваги, а потім мобілізують свої здібності і зусилля на ґрунті попередніх оцінок того, що потрібно для досягнення мети” [12, с. 73].

Бандура вирізняв дві групи взаємовпливаючих чинників саморегуляції – зовнішні і внутрішні. До зовнішніх чинників саморегуляції належать стандарти, за якими індивід може оцінювати свою поведінку, та підкріплення (reinforcement) людської діяльності. Внутрішні, або особистісні, чинники саморегуляції з т.з. концепції системи “я” Бандура [10] розглядає набагато докладніше, виділяючи три необхідні умови: самопостереження (self-observation), процес ухвалення висновків (judgmental process) і активна реакція на себе (active self-reaction).

Самопостереження – це обов’язкова умова поведінки, що передбачає контроль за своїми діями, хай навіть і неповний. Люди

вибірково виділяють певні сторони своєї поведінки та ігнорують всі інші. Те, що сприймає індивід, залежить від його інтересів й інших початкових понять про себе. У ситуаціях, коли потрібно щось зробити або чогось домогтися, люди схильні звертати увагу на якість, обсяг, швидкість або оригінальність своєї роботи; у міжособистісних ситуаціях для них важливі комунікативність і відповідність поведінки суспільній моралі.

Процес ухвалення висновків допомагає нам регулювати свою поведінку за допомогою мислення. Людина здатна не тільки рефлексивно розмірковувати, але й формулювати якісь остаточні думки про цінність своїх дій на основі цілей, які вона перед собою ставить. Процес ухвалення висновків залежить від особистих стандартів, зразків для порівняння, суб'єктивної цінності даної діяльності і від того, в чому індивід бачить причину досягнень. Більшість дій люди оцінюють, співставляючи їх із зразками для порівняння. Особисті стандарти дозволяють оцінювати досягнення, не порівнюючи їх з тим, що роблять інші. Крім особистих стандартів і зразків, процес ухвалення висновків залежить також від того, яка початкова цінність надається діяльності.

Врешті саморегуляція залежить від того, що індивід вважає причиною своєї поведінки, цебто від думок про причини своїх досягнень. Якщо ми віримо, що наш успіх залежить від наших власних зусиль, то пишатимемося своїми успіхами і намагатимемося працювати краще, щоб досягти наших цілей. Але, якщо ми шукаємо причину наших досягнень у зовнішніх умовах, ми отримаємо менше задоволення від гарного результату і, можливо, не станемо докладати великих зусиль, аби дійти своєї мети. З іншого боку, якщо ми вважаємо себе відповідальними за власні невдачі або неправильні дії, то наша готовність до саморегуляції більша, ніж коли ми стверджуємо, що в усіх наших провалах і страхах винні сили, непідвладні нам [10].

Третій і останній чинник саморегуляції – активна реакція на себе. Люди відчувають позитивні або негативні емоції, залежно від того, наскільки їхня поведінка відповідає особистим стандартам. Індивід встановлює стандарти, які (коли його діяльність їм відповідає) здатні регулювати поведінку за допомогою таких самопродукованих нагород, як гордість і самозадоволення. Коли індивіду не вдається відповідати власним стандартам, його поведінка викликає у нього почуття незадоволеності і примушує засуджувати себе.

“Реакції самооцінки набувають і зберігають критерії заохочення і покарання залежно від реальних результатів. Люди

звичайно задоволені собою, якщо відчувають гордість від своїх успіхів, але незадоволені собою, коли щось засуджують в собі” [8, с. 133].

Отже, саморегуляція означає, що люди можуть певним чином впливати на свої думки, відчуття та дії. Застосовуючи зазначену концепцію відносно копінг-поведінки, C.S. Carver та M.F. Scheier [15, с. 247] стверджують: “...люди потребують того, щоб приймати цілі і мати здатність дотримуватися їх. Прийняття мети та її дотримання залежить від двох змінних. Перша – це цінність мети. Ми не приймаємо цілі, які нас не стосуються, та якщо ми все ж прийняли таку мету, то в разі труднощів ми не намагатимемося її досягти. Друга змінна – це досяжність, що відчувається. Якщо на самому початку мета здається недосяжною, ми відмовляємося переслідувати її. Якщо ж ми зовсім відмовляємося від дотримання цілей, наше життя втрачає сенс”.

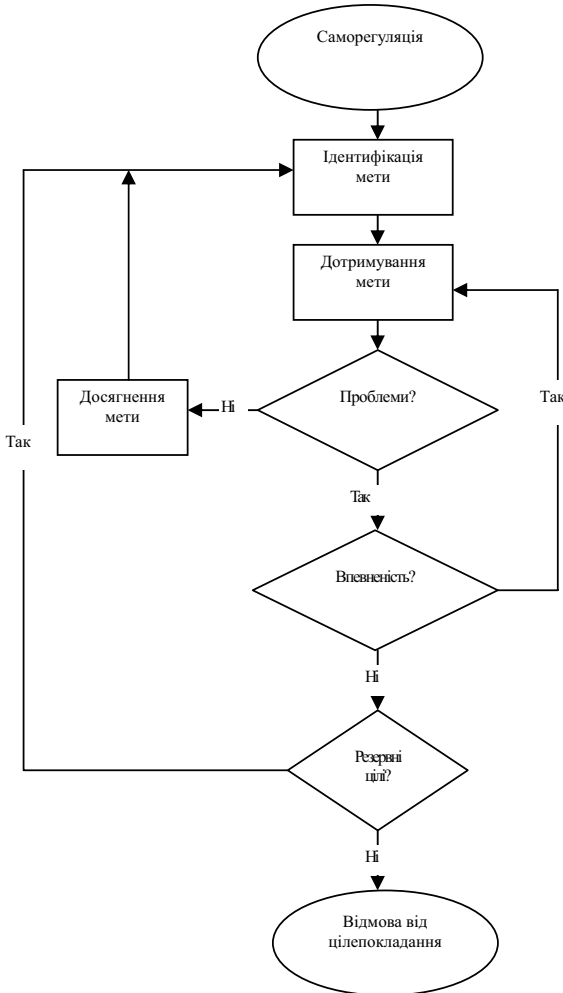
Цілі вбудовано до ієрархічної організації зворотних зв’язків, які лежать в основі саморегуляції поведінки. Ієрархічна структура (див. мал. 1) складається з декількох реципрокних систем.

Так, “мета бути” (Be-goal) (наприклад, бути хорошим студентом) уточнюється на наступному нижчому рівні; або “мета робити” (Do-Goal) (наприклад, написати дипломний проект), яка в свою чергу уточнюється на ще конкретнішому рівні, описуваному як “цілі рухового контролю” (Motor control goals) (наприклад, копіювання документації до проекту). У даному контексті Scheier і Carver, [15, с. 70] додають: “Як ви дієте, щоб зменшити невідповідність між високо абстрактними цінностями і своєю поведінкою? Як ви досягаєте свого ідеального “я”? Це відбувається шляхом перенесення цілей з вищих рівнів на нижчі. Ви не виявляєте в чистому вигляді чесність, ощадливість або відповідальність. Точніше, ви проявляєте дані якості в своїй поведінці, виконуючи відповідні дії”. Дана ієрархія має на увазі існування як “цілей бути”, так і “цілей робити”, причому нижчі рівні знаходяться в супідрядності до вищих.

Інакше кажучи, невідповідності між “цілями бути” і “цілями робити” регулюються процесом переформулювання цілей вищого порядку у вигляді конкретніших цілей. У поняттях емоцій і афекту невідповідності контролюються немовби за допомогою системи зворотних зв’язків, збільшуючи або зменшуючи міру вираженості тих чи інших емоцій.

Більше того, в галузі дослідження стресу і подолання Carver і Scheier [15, с. 214] визначили копінг як “різноманітні засоби, якими люди відповідають на сприйняття несприятливих обста-

новин, а саме оцінювання загрози або шкоди/втрати. Проте в разі складного завдання, стрес виражений менше, оскільки це включає можливість надбання ресурсів або самозаохочення. Процес стресу з цієї точки зору вважається вбудованим у структуру процесів саморегуляції, оскільки стрес є чинником, що перешкоджає рухові до бажаних цілей (або уникненню небажаних цілей).



Мал. 1. Модель саморегуляції цілепокладання за C.S. Carver and M. F. Scheier [15]

Згідно з Carver та Scheier [15] долаюча поведінка, орієнтована на вирішення проблем, вимагає зусиль із підтримки цілей активними. Навпаки, копінг, орієнтований на емоції, має на своїй меті лише зниження рівня стресу. Carver і Scheier знайшли багато спільного між “уникаючим” копінгом та відмовою від цілепокладання. Однак вони стверджують, що стратегія уникнення також може бути адаптивною, якщо вона активізується у відповідних для цього умовах.

Теорія самоефективності

Конструкт самоефективності, розроблений А. Бандурою, також можна розглядати як важливий ресурс, що впливає на долаючу поведінку. З самоефективністю пов’язані пізнавальні процеси, які належать до внутрішніх переконань людей про їх власну змугу до подолання. Це переконання в людині підкреслює здатність до “центральної” організації і використання власних ресурсів, а також здатність до отримання ресурсів з навколишнього середовища [18].

Бандура визначає самоефективність як переконання людини щодо її спроможності управляти подіями, які впливають на її життя [9]. Дії індивіда в конкретній ситуації залежать від взаємного впливу навколишнього середовища і свідомості, особливо від свідомих процесів, пов’язаних з переконанням, що він може або не може виконати деякі дії, необхідні для того, щоб змінити ситуацію в кращу для себе сторону. Бандура вважав, що переконання людини щодо її особистої ефективності впливають на те, який спосіб дії вона обере, чи багато зусиль докладатиме, як довго витримає, зустрічаючись із перешкодами і невдачами, наскільки велику пластичність проявить по відношенню до цих труднощів.

На думку Бандури, сила, що управляє людиною, знаходиться не в зовнішньому відносно неї середовищі, а походить із взаємодії навколишнього середовища, її власної поведінки та її особистості. Самоефективність є важливою особистісною характеристикою і, в поєднанні з конкретною метою і знанням про те, що треба робити, може істотно впливати на майбутню поведінку [12]. Самоефективність не отожднюється з нашими очікуваннями щодо результатів або наслідків своїх дій. А. Бандура [13] відрізняє самоефективність від припущень *про результат* (outcome expectations). Самоефективність – це упевненість людини в тому, що вона спроможна здійснити деякі конкретні дії, тоді як припущення про результат належать до її гадок про можливі наслідки своєї діяльності.

Самоефективність – це не глобальне поняття. Вона змінюється від ситуації до ситуації залежно від умінь, необхідних для різної діяльності, від присутності або відсутності інших людей, а також від фізичного стану, особливо в разі втоми, тривоги, апатії або пригніченості. Самоефективність не належить до здатності реалізувати основні рухові функції (ходьба, здатність дотягуватися або хапати). Також ефективність не передбачає, що індивід насправді може здійснити зазначені дії без почуття тривоги, страху або пригніченості, – вона є лише думкою, правильно або неправильно, відносно того, чи може людина виконати необхідні дії. І, нарешті, думки про ефективність – це не те ж саме, що бажання або прагнення [7].

Висока або низька самоефективність у поєднанні із сприятливими або несприятливими умовами навколишнього середовища дозволяє зробити чотири можливі варіанти прогнозів [7]. Коли самоефективність висока і умови навколишнього середовища сприятливі, найбільш вірогідний успішний результат. Коли низька ефективність поєднується зі сприятливими умовами, людина може впасти в депресію, побачивши, як інші досягають успіху в справах, які для неї самої здаються занадто складними. Коли люди з високою самоефективністю зустрічаються з несприятливою ситуацією, вони звичайно підвищують свої зусилля, прагнучи змінити навколишнє середовище. Вони можуть використовувати протест, соціальну активність або навіть силу, щоб домогтися необхідних змін. Якщо всі їх спроби зазнають невдачі, як припускає Бандура, вони або відмовляться від свого способу дій і знайдуть інший, або шукатимуть сприятливіше середовище. І нарешті, коли низька самоефективність поєднується з несприятливим навколишнім середовищем, людина відчуває апатію, вважає себе безпорадною і схильна миритися зі своїм становищем. Наприклад, дрібний службовець з низькою самоефективністю, знаючи, як важко стати президентом компанії, відчуватиме нерішучість, не схоче і не зможе робити які-небудь реальні спроби досягти аналогічних, але менших цілей.

Уявлення про самоефективність має могутній вплив на нашу діяльність. Але не можна вважати, що поведінка визначається тільки цими уявленнями. Самоефективність, спільно з навколишнім середовищем, попередньою поведінкою й іншими характеристиками особистості (серед яких дуже важливими є її очікування щодо результатів своїх дій), визначають нашу актуальну поведінку.

Самоефективність виникає, збільшується або зменшується залежно від одного з чотирьох чинників або від їх комбінації:

1) досвіду безпосередньої діяльності, 2) непрямого досвіду, 3) думки суспільства, 4) фізичного і емоційного стану людини [13].

Як вважає А. Бандура, “очікування особистої ефективності, майстерності відбивається як на ініціативі, так і на наполегливості в поведінці подолання. Сила переконання людини в своїй власній ефективності дає надію на успіх” [8, с. 193]. Переконання в тому, що цих здібностей не вистачає (низька самоефективність), може призвести до вторинної оцінки події як такої, що не піддається управлінню, і тому стресової. Якщо на стресор можна вплинути об’єктивно, така спроба буде адекватною копінговою реакцією. Якщо з об’єктивних причин індивід не може вплинути на ситуацію і змінити її, то адекватним функціональним способом подолання є уникнення. Якщо людина об’єктивно не може ні уникнути ситуації, ні вплинути на неї, то функціонально адекватною копінговою реакцією є когнітивна переоцінка ситуації, надання їй іншого змісту [25]. На думку авторів, успішна адаптація можлива тоді, коли суб’єкт в змозі об’єктивно і в повному обсязі сприймати стресор.

Самооцінка ефективності особистої поведінки і власних реакцій у відповідь на виникнення тих або інших подій є компонентом вторинної оцінки стресової ситуації і своїх можливостей по її подоланню. Ті, хто має високу упевненість у своїх здібностях подолати стрес, проявляють, як правило, велику стресостійкість. Відчуття самоефективності в подоланні стресу виступає як когнітивний медіатор тривоги.

У дослідженнях, проведених Бандурою, відзначено низку несприятливих наслідків при низькій самоефективності в подоланні стресу, а саме: високий рівень суб’єктивного дистресу, підвищене збудження вегетативної нервової системи, збільшення катехоламінів в плазмі крові. Помилкова оцінка самоефективності в подоланні стресу може призвести до тривоги і порушення поведінки, але і правильна оцінка своїх можливостей легко призводить до дистресу, якщо вимоги стресової ситуації до людини дуже високі.

Самоефективність і внутрішній локус-контроль частіше виявляються в прагненні вирішити проблему, ніж уникнути її. Р.Моос [23] знайшов, що упевнені в собі люди вважають за краще покладатися на рішення проблеми при подоланні стресу. Цей спосіб подолання як основний використовують також спокійні, доброзичливі люди. З самоефективністю певною мірою пов’язана і така особиста властивість, як *самоповага*, тобто наявність позитивної думки про себе (свої спроможності, здібності, успіхи

тощо). Встановлено, що особи, котрі добре протидіють стресу, мають більш виражене почуття власної гідності [27].

Салютогенетична модель копіngu

Салютогенетична модель А. Антоновського [6] ґрунтується на концепції “відчуття когерентності” (sense of coherence) і є ще однією перспективною теорією, яка розвиває підхід С. Хобфолла [20].

Салютогенетична концепція, на противагу патогенетичній парадигмі, розглядає ті ресурси та чинники, які сприяють підтриманню, збереженню та промоції здоров’я, часто навіть усупереч об’єктивно потужному впливові різноманітних біологічних, психологічних та соціальних чинників. Головні положення салютогенетичної концепції: 1) відмежування від дихотомічного поділу на здоров’я і хворобу та розуміння багатовимірності континууму “здоров’я – хвороба”; 2) для уникнення помилок – орієнтація лише на етіологію хвороби з урахування історії життя людини; 3) зосередженість на засобах і ресурсах, які уможливають долати стресу (і біологічного, і психологічного); 4) розуміння, що стресор не завжди є патогенним: результат його впливу залежить як від особливостей стресора, так і від здатності людини успішно долати його вплив і адаптуватися до мінливості середовища; 5) ствердження необхідності відшукувати всі можливі джерела й ресурси, які сприяють активній адаптації до середовища [2].

Салютогенетичний підхід спрямований на вивчення індивідуальних особливостей і орієнтований, за висловом А. Антоновського, на пізнання таємниці, яким чином, у який спосіб, завдяки яким ресурсам вдається успішно долати щоденний стрес та важкі стресові ситуації [1]. Пошуки стрижневого елемента загальної опірності привели до висновку, що саме психологічні особливості особи є тим чинником, який координує, каталізує, модулює, модифікує та забезпечує можливість (або неможливість) використання та реалізації різноманітних наявних ресурсів. Серед цих ресурсів, на думку автора, головне місце займає відчуття когерентності.

Спочатку це поняття А. Антоновський трактував як суто когнітивний феномен, як стиль бачення світу. Подальші дослідження стали підставою для розуміння відчуття когерентності не лише як детермінанти соматичного та психічного здоров’я, а й як стрижневої диспозиції життєвих орієнтацій, буття людини загалом, критерію психологічного здоров’я [2].

Відчуття когерентності визначається як “усеосязна орієнтація індивіда, <...> в якій він має стійке почуття упевненості в тому, що:

1) стимули, що походять як із внутрішньої реальності індивіда, так і з зовнішнього світу в процесі його життя, є структурованими, передбаченими і з'ясовними;

2) ресурси для реалізації вимог, спричинених даними стимулами, є доступними;

3) ці вимоги є викликами, гідними інвестицій і уваги” [5, с. 19].

А. Антоновський визначив три складові відчуття когеренції: зрозумілість (comprehensibility), самозарадність (manageability) та сенсовність.

Зрозумілість – відчуття, що вплив зовнішнього і внутрішнього середовища є пізнаваний, упорядкований, структурований і надається до розуміння, а не хаотичний, випадковий, неупорядкований та непридатний для пояснення. Учений звертає увагу на більш когнітивний характер зрозумілості, адекватність трактування дійсності та антиципацію, відсутність надмірно емоційного ставлення та полярностей на кшталт “усе складеться саме собою” або “все одно нічого передбачити неможливо”.

Самозарадність – відчуття доступності ресурсів для того, щоб відповідати вимогам середовища. Такими ресурсами можуть бути безпосередньо власні здібності та вміння або різноманітні зовнішні джерела: соціальна підтримка, допомога друзів, фахівців та інше. Самозарадність має дещо інше значення, ніж близька до цього поняття самоефективність, яку сформулював та описав А. Бандура [12]. Якщо самоефективність стосується більше операційно-інструментальних аспектів когнітивно-мотиваційної сфери, то розглядаючи самозарадність як складову відчуття когеренції, автор акцентує, що це є загальножиттєва орієнтація.

Сенсовність – відчуття, що життя має сенс, а його вимоги та проблеми (принаймні, більшість) варті того, щоб гідно відповідати на них; що життя має сенс, а не є тягарем, з яким людина не бажала б мати справу. Поняття сенсовності надзвичайно близьке сенсу життя екзистенційної теорії В. Франкла [16]. Саме сенсовність А. Антоновський вважає найважливішим елементом у структурі відчуття когеренції, оскільки в разі браку відчуття сенсу життя ні зрозумілість, ні самозарадність не можуть існувати тривалий час.

У численних дослідженнях виявлено позитивну значущу кореляції рівня відчуття когеренції та загального індексу здоров'я й суб'єктивного благополуччя, ясності я-концепції, самооцінки, соціальних навичок та негативні – з рівнем тривожності, нейротизму, депресивності, ригідності [21]. Лонгітюдні дослідження, які упродовж 6 років здійснювали у Великій Британії

(опитано 20 579 осіб віком 41 – 80 років), виявили статистично достовірний зв'язок високого рівня відчуття когеренції зі зниженням рівня смертності; ці закономірності не залежали від віку, статі та наявного захворювання [26].

Теорія життестійкості

Теорія про особливу особистісну якість “життестійкість” (hardiness) виникла у зв'язку з розробкою проблем творчого потенціалу особистості й регулювання стресу. Ці проблеми найбільш логічно зв'язуються, аналізуються і інтегруються в рамках розробленої С. Мадді концепції життестійкості. Через поглиблення атитюдів увімкненості, контролю й виклику (прийняття виклику життя), позначених як життестійкість, людина може одночасно розвиватися, збагачувати свій потенціал і долати стреси, що зустрічаються на її життєвому шляху. Увімкненість, вважають С. Мадді і Д. Кхошаба [22], – це активна участь у всьому, що відбувається з людиною. Контроль – це шлях боротьби, у результаті якої можна впливати на наслідки навколо подій. Виклик – це досягнення мудрості, навчаючись на власному досвіді, позитивному або негативному, і задоволення цією мудрістю.

Поняття “життестійкість” відбиває, з т.з. С. Мадді і Д. Кхошаби [22], психологічну живучість і розширену ефективність людини, а також є показником психічного здоров'я людини. Особистісна якість “життестійкість” підкреслює атитюди, що мотивують людину перетворювати стресогенні життєві події. Відношення людини до змін, як і його можливості скористатися наявними внутрішніми ресурсами, які допомагають ефективно керувати цими змінами, визначають, наскільки особистість здатна подолати зміни й труднощі, з якими вона зіштовхується щодня, і ті, які носять навколоекстремальний або екстремальний характер.

Життестійкість – це база, на основі з якої переробляються стресові впливи, це каталізатор поведінки, який дозволяє трансформувати негативні враження в нові можливості. Життестійкість містить у собі дві сторони – психологічну й діяльнісну, які мають мотиваційну природу. Діяльнісна сторона припускає дії, спрямовані на здійснення мети. Ці дії, що спрямовані на опанування стресових ситуацій, що включають у себе постійну турботу про своє здоров'я, заняття перетворюючим опануванням, і дають зворотний зв'язок з тим, що відбувається.

Психологічна сторона припускає, що життестійкість змінює характер відносин між людьми. Вони стають більш відкритими, здатними відчувати любов один до одного, встановлювати здорові стосунки з іншими. Збільшується інтерес до світу в цілому й

оточуючих людях зокрема. Крім того, люди розуміють, як вони можуть одержати підтримку від інших. Це розширює їхнє розуміння буття. Ці два компоненти формують систему, що оберігає людей від непомірної тривоги й втрати здоров'я. Отже, турбота про власне здоров'я й перетворююче опанування, а також одержання соціальної підтримки у вигляді допомоги й підбадьорення від інших людей можуть підвищувати життєстійкість. Але саме життєстійкість формує в людей мотивацію, що необхідна, щоб займатися екзистенціально ефективними способами опанування, піклуватися про своє здоров'я й включатися в підтримуючу соціальну взаємодію [22].

Життєстійкість – це особливий паттерн настанов і навичок, що дозволяють перетворити зміни в можливості. Крім атитюдів, життєстійкість містить у собі такі базові цінності, як кооперація, довіра й креативність. Поняття “життєстійкість” не тотожне поняттю “копінг-стратегії”, або стратегії опанування життєвих труднощів. По-перше, копінг-стратегії – це прийоми, алгоритми дії, звичні й традиційні для особистості, у той час як життєстійкість – настанова на виживання. По-друге, копінг-стратегії можуть приймати як продуктивну, так і непродуктивну форму, навіть вести до регресу, а життєстійкість – дозволяє долати дистрес ефективно й завжди в напрямку особистісного зростання.

Розробивши тест життєстійкості й провівши за його допомогою велику кількість досліджень, С. Мадді підтвердив, що життєстійкість є тією базовою характеристикою особистості, що опосередковує вплив на її свідомість і поведінку всіляких сприятливих і несприятливих обставин, від соматичних проблем і захворювань до соціальних умов [3].

Висновки

Підсумовуючи, треба зазначити, що ресурсні теорії копіngu пропонують оригінальне та комплексне трактування подолання індивідом стресів, що виникають. Внутрішні ресурси, а саме: сенсовність, зрозумілість, самозарадність, що виступають складовими елементами відчуття когеренції, а також самоефективність, упевненість у собі, самоповага та життєстійкість становлять собою ті особистісні якості, що сприяють ефективній копінг-поведінці. Деяке виключення являє теорія саморегуляції, яка більш акцентує увагу на процесних аспектах копіngu, ніж на диспозиційних. Але й тут такі особистісні чинники, як самооспостереження, процес ухвалення висновків і активна реакція на себе можуть певним чином впливати на думки, відчуття та дії індивіда. Тобто опосередковано через саморегуляторну поведінку виявляються

особистісні якості в контексті перенесення цілей з вищих рівнів ієрархії на нижчі.

Ресурсний підхід припускає, що внутрішні ресурси та вживані копінг-стратегії можуть чинити взаємний вплив. Залишається відкритим питання про взаємозв'язки зазначених особистісних чинників, їх ієрархію. Також не виключено, що зазначені концепти, які описують внутрішні чинники, є певною мірою синонімічними і/або відображають різні сторони однієї чи декількох латентних особистих якостей, що є більш універсальними. Вирішення цих питань потребує подальших як теоретичних, так і емпіричних досліджень.

Список використаних джерел

1. Галецька І. І. Психологічні аспекти здоров'я /І.І. Галецька// Вісн. Львів. унів-ту. Сер. філос. науки. – 2002. – Вип. 3. – С. 428–436.
2. Галецька І. І. Психологічні властивості компонентів відчуття когеренції / І.І. Галицька //Вісн. Львів. унів-ту. Сер. філос. науки. – 2005. – Вип. 8. – С. 282-292.
3. Леонтьев Д. А. Личностный потенциал как основа само-детерминации / Д.А. Леонтьев // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ. Выпуск 1 / Под общ.ред. Б. С. Бра-туса, Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – С. 56-65.
4. Родіна Н. В. Копінг-поведінка як психічна діяльність суб'єкта /Н.В. Родіна // Вісник Одеського університету, 2009. – Т.14/ – В.6. – С. 80-88.
5. Antonovsky, A. (1987). Unraveling the mystery of health. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 218pp.
6. Antonovsky, A. (1990). Personality and health: Testing the sense of coherence model. In H. S. Friedman (Ed.), Personality and disease (pp. 155-177). New York: John Wiley & Sons.
7. Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84, 191-215.
8. Bandura, A. (1977b). Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. – 247p.
9. Bandura A. (1989), Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy, DP № 25, p. 729.
10. Bandura, A. (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and selfregulatory mechanisms. In R. A. Dienstbier (Ed.), Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation (Vol. 38, pp. 69-164). Lincoln: University of Nebraska.

11. Bandura A., (1991 a), Social cognitive theory of moral thought and action. In W. M. Kurtiness (Ed.) Handbook of moral behavior and development, Vol. 1 (pp. 45-103), Hillsdale, NJ: Erlbaum.
12. Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
13. Bandura A., (1995 b), On rectifying conceptual ecumenism. In J. E. Maddux (Ed.). Self-efficacy, adaptation, and adjustment (pp. 347-375), NY: Plenum Press.
14. Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman. P. 604.
15. Carver C.S. and Scheier M. F. (1998). On the Self-regulation of Behavior (p. 349). USA.: Cambridge University Press.
16. Frankl V., From death camp to existentialism, Beacon Press, Boston (1959) – 67p.
17. Freund, A. M., & Riediger, M. (2001). What I Have and What I Do – The role of resource loss and gain throughout life. Applied Psychology: An International Review, 50(3), 370-380.
18. Frydenberg E. Beyond Coping. Meeting goals, visions and challenges. Oxford University Press, 2002 p. 176
19. Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. American Psychologist, 44, No. 3, 513-524.
20. Hobfoll, S. E. (2001). The Influence of Culture, Community, and the Nested-Self in the Stress Process: Advancing Conservation of Resources Theory. Applied Psychology: An International Review, 50(3), 337-421.
21. Lustig C., Strauser D. The relationship between sense of coherence and career thoughts // Career Development Quarterly. – 2002. – Sept. – P. 27–38.
22. Maddi S.R., Khoshaba D.M. Hardiness and Mental Health // Journal of Personality Assessment. – 1994. – Oct. – Vol. 63. – N 2. – P. 265 – 274.
23. Moos R. Conceptual and empirical approaches to developing family-based assessment procedures: Resolving the case of the Family Environment Scale // Family Process. 1990. V. 29. P. 199 – 208.
24. Navon, D. (1984). Resources: A theoretical soup stone? Psychological Review, 91, 216-234.
25. Perrez, M., & Reicherts, M. (1992). Stress, coping, and health. Seattle/Toronto: Hogrefe & Huber Publishers. – 233p

26. Surtees P., Wainwright N., Luben R., at al. Sense of coherence and mortality in men and women in the EPIC-Norfolk United Kingdom prospective cohort study // *Am J. Epidemiol.* – 2003. – Dec. – P. 1202–1209.
27. Turner R.J., Roszell P. Psychological resources and the stress process // *Stress and mental health: Contemporary issues and prospects for the future* / Ed. by W.R. Avison, J.H. Gotlib. New York: Plenum Press, 1994. P. 179 – 209.

In the article resource approach to coping behavior is discussed. Theories by S. E. Hobfoll, A. Bandura, A. Antonovsky, S. R. Maddi and others are reviewed. Every theory emphasizes the importance of personal resources such as sense of coherence, self-efficiency, hardiness, self-esteem and self-confidence in determination of successful coping. The hypothesis is formulated that these concepts in a certain extent are synonymic and/or reflect different aspects of one or several latent and more universal properties of personality.

Key words: properties of personality, behavior, coping, resource approach, hardiness, self-efficiency, self-esteem, self-confidence.

Отримано: 09.12.2009

УДК 159.922.73

Л.М. Ростомова

АКТУАЛІЗАЦІЯ переживання провини неповнолітніми, схильними до правопорушень

У статті розкрито психологічну сутність феномена переживання провини, особливості її прояву серед неповнолітніх, схильних та не схильних до правопорушень. У контексті соціально-екологічного підходу та проактивного управління криміногенною ситуацією показано, що у профілактиці правопорушень неповнолітніх провідне місце має надаватися загальній профілактиці, спрямованій на усунення передумов виникнення відхилень у розвитку особистості дитини, яка ще не стала на шлях злочинів. Обґрунтована доцільність застосування методики психологічного аналізу вчинків для подолання дії механізмів психічного

захисту й актуалізації конструктивного переживання почуття провини неповнолітніми, що знаходяться на обліку в КМСД.

Ключові слова: переживання провини, механізми психічного захисту, рефлексивний аналіз вчинків, актуалізація конструктивного переживання провини, почуття відповідальності.

В статье раскрыта психологическая сущность феномена переживания вины, особенности ее проявления среди несовершеннолетних, склонных и не склонных к правонарушениям. В контексте социально-экологического подхода и проактивного управления криминогенной ситуацией показано, что в профилактике правонарушений несовершеннолетних, руководящее место должно принадлежать общей профилактике, направленной на устранение предпосылок возникновения отклонений в развитии личности ребенка, который еще не стал на путь преступлений. Обоснована целесообразность применения методики психологического анализа поступков для преодоления действия механизмов психической защиты и актуализации конструктивного переживания чувства вины несовершеннолетними, состоящими на учете в КМСД.

Ключевые слова: переживание вины, механизмы психической защиты, рефлексивный анализ поступков, актуализация конструктивного переживания вины, чувство ответственности.

Актуальність проблеми боротьби зі злочинністю, на жаль, залишається високою впродовж тривалого часу. Характеризуючи стан її розробки, можемо констатувати, що в працях Ю.М.Антоняна, М.І. Бобневої, Г.Зера, О.В.Змановської, Ю.О.Клеейберг, І.С.Кона, В.М.Кудрявцева, С.Д.Максименка, Н.Ю.Максимової, В.С.Медведєва, Ю.В.Меркулової, Л.І. Мороз, К.Муздибаєва, А.Р.Ратінова, О.О. Реана, Т.Є. Семикоп, В.М.Синьова, В.Д.Менделевича, В.М.Оржеховської, В.О.Татенка, Й.Д.Фельдштейна, Л.Б.Шнайдер, С.І.Яковенка та ін. розглянуто цілу низку теоретичних і прикладних питань загальної, спеціальної, індивідуальної та комплексної профілактики девіантної й протиправної поведінки неповнолітніх та їх ресоціалізації.

В останні роки в Україні отримали розвиток інноваційні підходи щодо профілактики правопорушень: системний, відновний, проактивний [2; 3; 7]; впроваджуються ефективні психолого-педагогічні методики профілактики та корекції девіацій. Але ці напрацювання ще не повною мірою враховують можливості актуалізації у правопорушників моральних почуттів, зокрема конструктивного переживання провини як основи для прийняття на себе відповідальності за заподіяне, формування бажання відшкодувати завдану шкоду, отримати вибачення, бути прийнятими в спільноту.

Переживання провини привернуло увагу З.Фрейда, а згодом і інших представників психоаналізу (А.Адлера, Е.Еріксона, М.Кляйн, Е.Фрома, К.Хорні, К.Юнга та ін.); екзистенціально-гуманістичного (Р.Мей, Ж.-П.Сартр, В.Франкл, І.Ялом та ін.) і когнітивно-поведінкового (Дж.Ангер, А.Бек, Б.Магер, О.Маурер, Д.Л.Мошер, Д.Олівер, С.Б.Сарасон, Д.Світцер) напрямів психології та психіатрії. Ними створено методики, спрямовані на позбавлення людини невротичного й патологічного почуття провини. Водночас вважається, що переживання провини необхідне для духовного розвитку, тому його не варто усувати чи полегшувати.

Теоретичне осмислення феномену провини здійснювалося з позицій етики (Арістотель, Платон, Спіноза, Й.Фіхте, Ф.Ніцше, В.Соловйов, М.Бердяєв, С.К'єркегор, М.Хайдеггер), теології (М.Бубер, П.Тіллх та ін.), антропології та соціальної психології (Е.Еріксон, М.Мід, Д.Майерс та ін.). Незважаючи на суперечливість існуючих точок зору та недостатню теоретичну вивченість феномена переживання провини у загальній, педагогічній та віковій, а також медичній і юридичній психології (Ф.Басін, Ф.Василюк, Р.Баумайстер, І.А.Белік, У.Джемс, В.Джонс, К.Куглер, О.В.Короткова, Х.Левіс, О.Л.Макєєва, К.Муздибаєв, Є.Роулінгз, А.Стіллвелл, Дж.Тангней та ін.), нагромаджено значний матеріал щодо сутності та генезису переживання провини, який потребує систематизації та узагальнення.

У нашому дослідженні ми ставимо за мету з'ясувати особливості переживання провини неповнолітніх правопорушників в інтересах вдосконалення психологічного супроводження морально-правового виховання, профілактики та корекції аморальної й протиправної поведінки.

Предметом дослідження обрана “Я-концепція” як цілісний, хоча й не позбавлений внутрішньої суперечності, образ власного Я, ставлення до себе, в якому виділяють окремі компоненти: *когнітивний* – образ зовнішності, здібностей, особистісних якостей, соціального статусу й т. ін. (самосвідомість); *емоційний* – самоповага, самозакоханість, незадоволення собою; *оціночно-вольовий* – прагнення вдосконалити себе, заслужити визнання чи прощення інших (Р. Бернс, У. Джеймс). К. Роджерс звернув увагу на існування усвідомленого і не усвідомленого компонентів Я-концепції. В.В. Столін вважає головними функціями “Я-концепції” – “зв’язування особистості” в єдине ціле та диференціацію її складових. На думку І.С. Кона, “Я-концепція” вбирає в себе поточні переживання у формі самопочуття, відчуття впевненості

в собі, своєї захищеності, комплексу неповноцінності й т. ін. [4-6].

Аналіз наукової літератури та результати пілотного дослідження дозволяють зробити висновки щодо умов розвитку позитивної “Я-концепції” і її компонентів у старшому підлітковому та юнацькому віці, зокрема у девіантів. Позитивна “Я-концепція”, високий рівень самосвідомості спрямовує неповнолітнього на самовдосконалення, подолання негативних якостей свого “Я”. Вирішальне значення для формування позитивної “Я-концепції” в цьому віці відіграє взаємодія та спілкування зі значущими іншими, зокрема батьками. Ставлення до себе, знання про себе, самооцінка формуються також на рівні мікросоціального оточення на підставі самооцінки окремих вчинків і особистості загалом. При наявності негативної “Я-концепції” проступки сприймаються суб’єктом як прийнятні, відчуття відповідальності, сорому чи провини відсутні. Щоб виправити таку ситуацію, необхідна спеціально організована профілактико-коригувальна робота, спрямована на активізацію рефлексії, важливої для становлення морально зрілої особистості. При цьому важливу роль відіграє набуття соціальної ідентичності – усвідомлення своєї приналежності до певної соціальної спільноти й задоволення потреби бути у гармонії з оточенням, уникнути самотності, що досягається шляхом привласнення соціальними цінностями, тобто шляхом формування соціальної ідентичності.

Негативна ідентичність проявляється перш за все в запереченні тих властивостей та ролей, які в нормі сприяють формуванню ідентичності (це сімейні ролі, статеві-рольові й професійні стереотипи, національні звичаї і т. ін.). У девіантів спостерігається негативізм стосовно цінностей громади, вибір для наслідування негативного зразка, ролі або якості, які в суспільстві розглядаються як небажані або небезпечні, властиві злочинцям. У період дорослішання формування “Я-концепції” відбувається на тлі суперечності між “Я” реальним та ідеальним, яка може бути усунена завдяки дії механізмів психічного захисту. Вірогідним є припущення про наявність у неповнолітніх, схильних до правопорушень, установки на неусвідомлюваний психічний самозахист, який блокує продуктивне переживання ними провини.

В основу дослідження покладено припущення про те, що діти, які не отримували належної уваги і підтримки з боку батьків, яких не сприймало дитяче оточення та негативно оцінювали педагоги (через нездібність до навчання та погану поведінку), активніше,

хоча і не завжди свідомо й цілеспрямовано, використовують механізми психічного захисту.

Серед детермінант протиправної (правомірної) поведінки міркування правового порядку практично відсутні. Більше значення мають суб'єктивні переживання, думки та почуття, пов'язані з морально-психологічними якостями особистості, зокрема, страхом суспільного осуду, покарання, переживання провини. Шкода, що такі поняття, як честь, совість, сором, у наш час виходять із вжитку у молодіжному середовищі, їх не часто можна почути в родинному колі чи в школі, їх все рідше досліджують науковці. Проте існують теоретичні та практичні передумови активізації цих психічних утворень шляхом застосування відновного підходу в ювенальній юстиції.

В результаті емпіричного дослідження за методикою “Хто Я” М.Куна-Т.Макпартленда отримано дані для аналізу семантичного поля “Я-концепції” неповнолітніх правопорушників (30 юнаків віком від 14 до 18 років) та їх правослухняних ровесників (контрольна група). Її основу утворюють соціальні ролі, ознаки належності до певних соціальних груп, а також індивідуальні ознаки поведінки та зовнішності. Частина характеристик являє собою віддзеркалення оціночних суджень оточуючих. Контент-аналіз самохарактеристик засвідчив, що представники основної групи використовують менше лексичних одиниць, ніж представники контрольної групи. Найчастіше опитувані характеризують свій соціально-демографічний статус (учень, син, юнак) та суб'єктів діяльності (спортсмен, музикант, вболівальник). У самохарактеристиках наводяться ознаки зовнішності (високий, “накачаний”, рудий тощо) та позитивні якості особистості (веселий, добрий, сміливий). Якості, які можна тлумачити як негативні, опитувані взагалі не вказують. Узагальнена самохарактеристика представника контрольної групи є, в основному, нейтрально-описовою. Самохарактеристика представника основної групи містить негативні оціночні судження, що вказує на низьку самооцінку і певною мірою негативне забарвлення “Я-концепції”.

Це положення підтверджує порівняння “Я-реального” та “Я-ідеального” за методикою Т.Лірі. В профілі провідних тенденцій взаємодії з оточуючими у представників основної групи привалює агресивно-домінантний стиль взаємин, не сприйняття позиції покори та залежності. Вони агресивні та підозрілі, не схильні до проявів альтруїзму. Різниця між “Я-реальним” та “Я-ідеальним” на рівні порівняння середнього арифметичного зовсім не велика,

але в індивідуальних профілях вона присутня (середнє стандартне відхилення = 2,3 бала, в три рази більше, ніж у контрольній групі, де цей показник = 0,7 бала). Варто звернути увагу й на те, що представники контрольної групи, будучи соціально адаптованими, констатують при описі “Я-реального” схильність до домінування, яка є типовою для підлітково-юнацького віку. Коефіцієнти домінування та дружелюбності за тестом Лірі неповнолітніх основної та контрольної групи відрізняються на рівні достовірності $> 0.05\%$. Виявлена суттєва різниця між самооцінкою неповнолітніх основної групи та їх експертною оцінкою з боку працівників кримінальної міліції у справах дітей¹ ($c < 0,01$ за критерієм Пірсона): вони сприймають вкрай негативно.

Методика дослідження самоповаги В.В.Століна і С.Р.Пантілеева показала, що загальний рівень самоповаги вищий у представників контрольної групи, яка загалом виглядає краще за всіма параметрами. Вони очікують (і реально мають) позитивного ставлення до себе, знаходься у злагоді з собою та оточуючими, хоча їх поведінка й особисті якості далекі від ідеалу. Члени основної групи навпаки, живуть в світі, сповненому конфліктів, як внутрішньо особистих, так і міжособистісних.

Достовірні відмінності між порівнюваними групами мають місце за всіма шкалами, але найбільш виразні відмінності зафіксовані за чотирма з них: це самовпевненість, самоприхильність, внутрішня конфліктність й самозвинувачення (достовірність відмінностей за критерієм Пірсона $c < 0,01$). Представники основної групи надмірно впевнені в собі й самоприхильні, що свідчить про брак самокритичності. Високий рівень внутрішньої конфліктності парадоксально сполучено з низьким рівнем самозвинувачення.

Такі теоретичні конструкти, як “Я-концепція”, “механізм психічного захисту”, “локус контролю”, мають значну цінність для розуміння переживань неповнолітніх правопорушників, надання їм цілеспрямованої психологічної допомоги з метою формування адекватної самооцінки, прагнення змінювати себе на краще. Одним із інструментів такої допомоги є рефлексивний тренінг особистісного зростання. Зауважимо, що в сучасній психології прийнято розрізняти поняття психологічна захищеність й психічний захист, захисні механізми та стратегії подолання негараздів. Їх відрізняє рівень усвідомлення, адекватність обставинам, ефективність. Вважається, що наявність автоматичних захисних реакцій унеможливорює конструктивний вихід зі

¹ Далі – КМСД

складних життєвих ситуації. “Опитувальник психологічної захищеності особистості” І.А.Баєвої [1] показав, що неповнолітні, схильні до правопорушень, сприймають світ як небезпечний й тому налаштовані на самозахист. Відсутність соціальної захищеності активізує в них дію несвідомих, регресивних механізмів психічного самозахисту. Водночас, фіксується посилення схильності до девіантної поведінки. Проти вага цим тенденціям у вигляді відчуття сорому, провини, сумління совісті не працює. У неповнолітніх, схильних до правопорушень, переживання провини мало виражене й корелює з такими особливостями, як висока та неадекватна самооцінка, екстравертованість, низька чутливість, тенденція до домінантно-незалежних стосунків, конфлікт з матір’ю. В їх узагальненому профілі провідних механізмів психічного захисту (за Р.Плутчіком) домінують механізми витиснення, регресії та проєкції.

Розглянувши теоретичні, організаційні та методичні підходи до здійснення загальної, спеціальної та індивідуальної профілактики правопорушень неповнолітніх з боку працівників КМСД, авторка дійшла висновку про доцільність більш активного впровадження методів відновного правосуддя для актуалізації в них конструктивного переживання провини.

У контексті соціально-екологічного підходу та спираючись на ідей проактивного управління криміногенною ситуацією, ми вважаємо, що у профілактиці правопорушень неповнолітніх провідне місце має надаватися не індивідуальній, а загальній профілактиці. Вона повинна бути спрямована на усунення передумов виникнення відхилень у розвитку особистості дитини, яка ще не стала на шлях злочинів. У цьому зв’язку, рання (первинна) профілактика тлумачиться нами як сукупність заходів, що здійснюються державними органами і громадськими організаціями для:

- покращання умов життя та виховання неповнолітніх у випадках, коли зовнішні обставини загрожують їх нормальному розвитку;
- знешкодження джерел антисоціального впливу на них;
- корекції розвитку особистості неповнолітніх, які мають некримінальні відхилення у поведінці

За результатами аналізу понад 120 опублікованих за останні 10 років англійською мовою профілактичних програм зроблено висновок про неможливість оцінити ефективність більшості з них через відсутність чітких кількісних та якісних критеріїв оцінки їх ефективності, зокрема, відсутність статистично достовірного

зниження рівня злочинності після впровадження цих програм. Аналогічні проблеми пошуку ефективних методів роботи існують і в працівників КМСД. Проведене нами сфокусоване інтерв'ю з 12 досвідченими працівниками свідчать про брак мотивації саме стосовно профілактичної роботи, нестача психолого-педагогічної компетентності, підготовленості щодо здійснення безпосереднього впливу неповнолітніх при проведенні індивідуальної профілактики. Їм важко оцінити результативність цієї діяльності, розуміння того, як її можна скоригувати.

Результативність профілактики насамперед залежить від якості аналізу конкретних вчинків, що відхиляються від соціальної норми. Найбільш істотні труднощі у вирішенні цих завдань на рівні популяції зумовлені наступними обставинами:

1. Відсутність достовірних даних для аналізу.
2. Низький рівень достовірності прогнозу.
3. Громіздкий щодо виконання інструментарій прогнозу.
4. Складний інструментарій прогнозу.

Ці труднощі виникають через відсутність методики опрацювання фактів і закономірностей, труднощі щодо висунення ідей, які б могли впливати на криміногенну ситуацію на загальнодержавному та місцевому рівнях. Складний інструментарій індивідуального кримінологічного прогнозування висуває вимогу щодо значного підвищення рівня науково-методичної підготовленості працівників до профілактично-коригувальної роботи. Потреба у покращанні організаційно-методичного забезпечення КМСД зумовлена:

- 1) відсутністю спеціальних нормативно-методичних документів, що визначають зміст та порядок проведення профілактичної роботи;
- 2) недостатнім рівнем професійної майстерності практичних працівників КМСД через брак знань з педагогіки та психології;
- 3) низьким рівнем взаємодії та неузгодженістю дій при вирішенні спільних завдань з іншими службами органів внутрішніх справ, службами у справах дітей, різними державними органами та громадськістю.

Враховуючи вищевикладене, вважаємо за доцільне:

- передбачити спеціальні програми (плани) залучення громадськості до виявлення та усунення причин та умов, що сприяють вчиненню злочинів неповнолітніми, зокрема долучати населення до заходів, спрямованих на виявлення неблагополучних сімей, в яких проживають неповнолітні;

- покращити матеріально-ресурсне та кадрове забезпечення КМСД, що зменшить плінність кадрів цієї служби;
- забезпечити систематичний обмін інформацією підрозділів кримінальної міліції та адміністрації притулків для неповнолітніх, шкіл та професійних училищ соціальної реабілітації, виховно-трудова колонії для неповнолітніх (про звільнення неповнолітніх) для своєчасного вирішення питань щодо їх працевлаштування та подальшої профілактичної роботи.

Учасники фокус-груп визначили, що індивідуальна профілактика – це діяльність, спрямована на виявлення осіб, від яких можна очікувати вчинення правопорушень і здійснення впливу на них та їх соціальне середовище з метою корекції поведінки цих осіб, усунення, послаблення або нейтралізації наявних криміногенних чинників. Індивідуальна профілактика здійснюється відносно тих неповнолітніх, які вже вчиняли правопорушення, для того, щоб не допустити рецидиву, а також відносно тих, хто опинився у несприятливих умовах і можуть, у зв'язку з цим, стати на шлях вчинення правопорушень.

Опитувані визначили три головні фази індивідуальної профілактики:

- *підготовка*: виявлення осіб з антигромадськими установками, а також елементів мікросередовища, які на них впливають негативно;
- *безпосередня*: з комплекс заходів щодо організації, планування та безпосереднього впливу на особу та її оточення, які виступають як предмет профілактичної роботи;
- *кінцева*, яка передбачає проведення оцінки змін предмета впливу, тобто аналіз результатів профілактичних заходів, визначення нових цілей та завдань, закріплення результатів змін.

Виділяють три форми роботи – індивідуальну, групову та комплексну (змішану).

В ході проведення з працівниками КМСД службової підготовки опрацьовано метод рефреміngu, який може застосовуватися як при індивідуальній роботі з неповнолітніми, так і при груповій. Мета його застосування – спонукання неповнолітнього до переосмислення своїх вчинків, показ йому їх негативного впливу одночасно з показом переваг участі у соціально-позитивній діяльності.

У залежності від того, наскільки неповнолітній схильний довіряти ініціатору коригування, для опрацювання можна

застосувати три різні формати взаємодії: 1) *конфіденційний* – один на один, 2) *псевдо груповий* (у присутності інших неповнолітніх аж до участі у повномасштабному “колі примирення”) й 3) *групового тренінгу (рефлексивного за змістом й особистісного зростання – за метою)*, який є не тільки ретроспективним (таким, що відтворює події минулого), а й конструктивним, спрямованим на моделювання теперішнього та майбутнього. Перша форма заснована на здатності неповнолітнього скористатися допомогою іншої людини в аналізі своїх вчинків та переживань. Для цього потрібні довіра, авторитет, прагнення бути чесним перед собою. Дві інші форми роботи використовують ресурси групової зони найближчого розвитку. Всі ці форми можуть застосовуватися послідовно або окремо й незалежно одна від іншої.

Для того, щоб процедура аналізу вчинків і переживань неповнолітнього була продуктивною, ведучий може скористатися запропонованою нами 6-кроковою процедурою аналізу вчинку. Для навчання працівників КМСД медіації й іншим методам відновного правосуддя використано метод кейсів.

За результатами проведеного дослідження можна зробити такі висновки: впровадження ідей відновного правосуддя в практику призвело до того, що в 2009 році кількість злочинів, вчинених в м. Одесі неповнолітніми зменшилася на 4,2% (у 2008 році було вчинено 839 злочинів, у наступному – 804). Впровадження методів відновного правосуддя в Одесі призвело до зменшення на 23% кількості учнів шкіл, які притягались до кримінальної відповідальності. Відповідний показник щодо учнів ПТУ знизився на 26%.

Проведення з неповнолітніми, схильними до правопорушень, рефлексивного тренінгу особистісного зростання сприяло зростанню рівня загальної інтернальності на 12 %. Він зріс у сфері інтерпретації невдач, у взаєминах та інших сферах, що свідчить про зростання в учасників тренінгу готовності приймати на себе відповідальність за стан стосунків, успіхи та невдачі. Застосування “Морфологічного тесту життєвих цінностей” свідчить, що система цінностей досліджуваних неповнолітніх не повною мірою відповідає статистичній нормі. Після тренінгу вона зазнала змін, зокрема, на 20 % зріс показник локусу контролю себе та свого життя – неповнолітні стали почувати себе більшою мірою здатними визначати власне життя, брати на себе відповідальність за теперішнє та майбутнє.

Подальші перспективи вирішення проблеми зниження рівня правопорушень ми вбачаємо у комплексному застосуванні соціально-екологічних та психолого-педагогічних засобів впливу.

Соціально-екологічні чинники впливу змінюють об'єктивні умови життя людей, а психолого-педагогічні – самих людей, їх психологічний уклад та поведінку.

Список використаних джерел

1. Баева И.А. Психология безопасности как направление психологической науки и практики / Психол. журн. – № 11. – 2006. – С. 66-68.
2. Зер Г. Зміна об'єктива: Новий погляд на злочин та правосуддя / Пер. з англ. [Текст]. – К.: Пульсари, 2004. – 222 с.
3. Злочинність неповнолітніх: причини, наслідки та шляхи запобігання: Навчальний посібник [Текст] / С.І.Яковенко, Н.Ю.Максимова, Л.І.Мороз, Л.А.Мороз. – К.: Вид. ПАЛИВОДА А.В., 2006. – 246 с.
4. Ратинов А.Р., Ефремова Т.Х. Психологическая защита и самооправдание в генезисе преступного поведения // Личность преступника как объект психологического исследования. – М., 1979. – С. 44-62.
5. Самосознание и защитные механизмы личности. – Самара: Изд. Дом “Бахрам-М”, 2000. – 655 с.
6. Столин В.В. Самосознание личности. – М.: МГУ, 1983. – 287 с.
7. Сучасні стратегії міліції щодо профілактики правопорушень неповнолітніх: Навч. посібн. / За ред. Л.І. Мороз. – К.: Вид. ПОЛИВОДА А.В., 2008. – 210 с.

In the article, psychological essence is exposed to the phenomenon of experiencing of guilt, features of its display among the minor, inclined and not inclined to offences. In the context of socio-ecological approach and proactive management of the criminological situation, it is proved that in the prevention of offences committed by minor, a leading place must get common prevention, directed to the removal of pre-conditions of origin of rejections in the development of personality of a child which did not yet become to slide down. It is proved the expedience of application of method of psychological analysis of acts and actualization of the structural experiencing, and actualization of the structural experiencing of the sense of guilt of minor, that are registered at the Criminal department in child affairs.

Key words: experiencing of guilt, mechanisms of psychical defence, reflexive analysis of acts, actualization of the structural experiencing of guilt, sense of responsibility.

Отримано: 28.12.2009

Соціально-психологічні фактори формування уявлень студентів ВНЗ про подружні конфлікти та шляхи їх попередження

У статті розглядаються фактори, які впливають на формування уявлень молодих людей про подружнє життя, подружні конфлікти, шляхи їх попередження та розв'язання. Основна увага зосереджена на таких факторах, як батьківська сім'я, школа, засоби масової інформації, релігійні організації.

Ключові слова: уявлення, подружні конфлікти, засоби масової інформації, релігійні організації.

В статье рассматриваются факторы, влияющие на формирование представлений молодых людей о супружеской жизни, супружеских конфликтах, путях их предупреждения и решения. Основное внимание сосредоточено на таких факторах, как родительская семья, школа, средства массовой информации, религиозные организации.

Ключевые слова: представление, супружеские конфликты, средства массовой информации, религиозные организации.

Постановка проблеми. Проблема подружніх відносин завжди привертала увагу вчених, філософів, педагогів, психологів, соціологів. У суспільній свідомості відбувається зміна розуміння подружніх відносин, обумовлена насиченням уявлень про них новим соціально-психологічним змістом, що набуває більш особистісного, персоніфікованого характеру. Уявлення відіграють значну роль у житті сім'ї. Від того, як індивід уявляє собі особистість інших членів, можливості, які притаманні сім'ї, у чому вбачає основні проблеми, багато в чому залежить і те, які потреби він прагне задовольнити в сім'ї. Сукупність уявлень про сім'ю складається під впливом широкого кола факторів. Це, у першу чергу, уявлення соціального середовища, на яку орієнтується сім'я, – її референтна група, соціально-економічні й культурні умови, в яких перебуває сім'я на даний момент, а також й у минулі часи, тобто сімейний досвід, принесений з рідного дому [5]. Психологічні проблеми сучасної сім'ї освітлені в роботах

А. Волкової, І. Голоду, В. Зацепіна, С. Ковальова, М. Обозова й А. Обозової, С. Рапопорта та ін.

У юнацькому віці молода людина стоїть на порозі вступу до самостійного життя, складеним елементом якого є створення своєї власної сім'ї. Дослідники Л. Божович, І. Кон, В. Крутецький пов'язують перехід від підліткового до раннього юнацького віку з різкою зміною внутрішньої позиції, що полягає в тому, що спрямованість у майбутнє стає основною спрямованістю особистості, і проблема вибору подальшого шляху перебуває в центрі уваги й планів юнаків і дівчат. Як показують матеріали досліджень В. Дружиніна, С. Ковальова, В. Сисенко, І. Трухіна, основними причинами розлучень у сім'ях є відсутність загальних поглядів й інтересів чоловіка та жінки, невідповідність характерів, незнання сімейних обов'язків, легковажне ставлення до них. Прямим наслідком відсутності установки на те, що стійке розуміння іншої людини необхідно цілеспрямовано будувати, є відчуження між подружжям, яке загалом фігурує серед основних причин розлучень. Отже, на перший план виступають причини, обумовлені низькою моральною й психологічною невідповідністю чоловіка й жінки до шлюбу і сімейного життя, незнання або нерозуміння ними проблем міжособистісних відносин у сім'ї.

У своїх дослідженнях М. Толстих свідчить про те, що в підлітків 13 – 15 років слабкі уявлення про любов, про майбутнє сімейне життя [11]. Дослідження А. Прихожан, присвячене вивченню особливостей уявлень підлітків про своє майбутнє сімейне життя, показало, що уявлення про майбутнє сімейне життя стихійно формуються в самій сім'ї – або як прагнення до повторення, або як прагнення зробити все по-іншому. Уявлення підлітків й юнаків про свою майбутню сім'ю в багатьох випадках заповнюють те, чого їм, як вони вважають, не вистачає в рідному домі, тобто ці уявлення часто мають компенсаторний характер [9].

Досить часто проблеми в подружніх стосунках виникають з приводу того, що партнери мають різне уявлення про подружнє життя, про стосунки в подружній діаді, про проблеми, які їх очікують, про способи їх попередження та вирішення конфліктних ситуацій. Ті уявлення, з якими молоді люди вступають в подружні стосунки, формуються під впливом багатьох факторів.

Мета статті – визначити і проаналізувати соціально-психологічні фактори формування уявлень про подружні конфлікти, шляхи їх попередження та вирішення.

Виклад основного матеріалу. Очевидно, завищені вимоги до майбутнього сімейного життя в сполученні з недостатньо

адекватним уявленням про майбутні труднощі й невміння їх переборювати в конкретному житті грають не останню роль серед дестабілізуючих факторів.

У сучасній психології вивченням формування установок і уявлень про сім'ю (зокрема в підлітковому та юнацькому віці) займалися З. Кисарчук, М. Толстих, А. Прихожан, Т. Юферева, Т. Демидова та ін. Як свідчать матеріали дослідження З.Кисарчук, шлюбно-сімейні уявлення старшокласників відрізняються недостатньою повнотою, невисокою оцінкою себе, як майбутнього чоловіка й жінки [4]. Особливо неповними є уявлення школярів про функції сім'ї і організацію сімейного життя. Розходження проявляються в розумінні юнаками й дівчатами понять “мужність” і “жіночість”, трактуванні змісту деяких сімейних ролей, уявлень про значущість ролей чоловіка та дружини, а також у їхньому оцінюванні своїх можливостей в області сімейного життя.

У підлітків з дитинства під впливом батька й матері, згідно з дослідженням Т. Юферевої, створюється образ майбутнього чоловік [13]. Поведінка батьків, їхнє спільне життя впливають на уявлення про шлюб і на ставлення до іншої статі. Практично єдиною сферою життєдіяльності, в якій формуються уявлення підлітків про образи чоловіків і жінок, є сфера взаємин із протилежною статтю. Дослідження М. Обозова й А. Обозової свідчать про те, що саме завдяки механізму ідентифікації хлопчиків і дівчаток з батьками в сім'ї, у них формуються еталони чоловіка та дружини. Причому зразками виступають мати й батько. У виборі чоловіка чи дружини і у наступних відносинах значну роль відіграє факт збігу еталона матері та уявлення про жінку – дружину [7]. Результати дослідження А. Сизанова вказують на зниження впливу батьків на підготовку дітей до майбутніх шлюбно-сімейних відносин, нерідко молоді люди формують свої погляди під впливом засобів масової інформації, неформальних груп [10]. Це пояснюється тим, що шлюбно-сімейні відносини деяких батьків не можуть бути позитивним прикладом для молоді. А. Красовський стверджує, що “участь батьків у підготовці дітей до сімейного життя в більшості випадків незначна. Приблизно 75% старшокласників не обговорюють із батьками питання взаємостосунків осіб протилежної статі, а також інші хвилюючі проблеми їхнього сімейного життя. Кожен четвертий із всіх опитаних старшокласників вважає, що в його батьків застарілі погляди й уявлення про взаємини між статями, кожен п'ятий відзначив, що дружба з однолітками протилежної статі стає причиною конфліктів з батьками”.

Дослідження З. Цельмер [12] свідчать про гармонійні взаємини батька й матері, їхня турбота один про одного, про дітей, прагнення уникнути сварок і попередити конфлікт, працьовитість, повага один до одного – все це важливі передумови того, що молоді люди, які виросли в такій сім'ї, створять міцну, щасливу власну сім'ю. Провівши низку соціологічних досліджень, такої ж думки притримується Т. Буленко [2]. На думку дослідника, благополуччя в батьківських сім'ях сприяє створенню щасливих шлюбів у дітей. Однак, на жаль, далеко не у всіх сім'ях справи йдуть благополучно. Тому настільки важливі свідомі зусилля педагогів, психологів і батьків, спрямовані на те, щоб діти одержали широкі можливості вибору приклада для майбутнього сімейного життя.

Важливу роль у взаємовідносинах грають уявлення про те, якою повинна бути кохана людина, вони служать мов би еталоном вибору й критерієм для оцінки. В своїх роботах В. Петровський зазначає, що “дисгармонії, що ведуть до розривів, властиві самій природі любові. На першому етапі – помилкова ідентифікація. Інакше кажучи, переживання ілюзорної рівності між собою й людиною, яку любиш. На другому етапі відбувається нівелювання розходжень. “Якщо я тебе придумав, стань таким, як я хочу”. І третій етап – знаходження симетрії в стражданнях, це так звана кризова ідентифікація” [9].

Як складеться доля майбутньої сім'ї, чи буде вона прикладом благополуччя, значно залежить від атмосфери сім'ї, де виросли чоловік і жінка, особистого прикладу батьків і якості їхнього виховного впливу на дітей, відзначає чеський демограф і соціолог К. Вітек. Розлучення батьків у три рази збільшує ймовірність майбутнього розлучення в дітей, у той час як імовірність розлучення дітей, батьки яких не розводилися, становить один до двадцяти [3]. Факт проживання в неповній сім'ї також позначається на формуванні уявлень про майбутню сім'ю. Виховання дитини в неповній і конфліктній сім'ї утрудняє процес формування в майбутньому благополучної сім'ї. Загалом, деякі дослідники вказують на те, що дошлюбні уявлення молодих людей базуються переважно на досвіді батьківської сім'ї, а також друзів чи знайомих. На позицію молоді стосовно шлюбу і сімейного життя, як правило, впливають: особливості структури сімейного життя в батьківському домі, розподіл сімейних ролей і їх виконання; якості особистості подружжя; уявлення про ідеал дружини чи чоловіка (очікування, пов'язані зі шлюбом, вимоги до сімейного життя) та ін. Важливим є ще два моменти: власний приклад батьків і якість їх виховного впливу на дітей. Дослідження показали, що

позитивна орієнтація молоді на шлюб і сім'ю забезпечує повна сім'я зі сприятливим психологічним кліматом. У неповних сім'ях формування спрямованості на шлюб і сім'ю ускладнюється внаслідок деформації рольової соціалізації, а саме відсутність одного із батьків як об'єкта ідентифікації.

Наш погляд, ці дані свідчать про те, що батьки, де шлюб склався благополучно, дають дітям самий наочний приклад того, як повинно будуватися спільне життя чоловіка й дружини. Погоджені дії батьків є найважливішою передумовою успішного формування уявлень про можливі проблеми подружнього життя. Тому діти в неповних сім'ях не мають для ідентифікації повноти взаємодоповнюючих батьківських образів, внаслідок чого в них не розвиваються необхідні для подружнього життя властивості особистості.

На важливу роль дитячих років звертав увагу З. Фрейд, надалі його ідеї розвивали такі вчені, як А. Адлер, Е. Берн, Е. Фромм, А. Фрейд, К. Хорні. Комплекси переживань, конфлікти дитячого віку надалі визначають поведінку людини й можуть стати причинами подружніх конфліктів. Привертає до себе увагу теорія W. Toman, основна теза якого полягає в тому, що брати й сестри вчать один одного, як здійснювати тісні взаємини з однолітками. Проте J. Birtchnell і J. Mayhew, критично проаналізували теорію W. Toman. Вони підкреслюють очевидність того, що люди часто хочуть бути разом з тими людьми, які мають такі якості, якими вони самі не володіють.

Імовірність гармонійного шлюбу між чоловіком і жінкою, на думку чеського психотерапевта С. Кратохвіла, особливо визначається подібністю моделей сімей, в яких росли чоловік і жінка. У протилежному випадку виникає боротьба за владу, нерозуміння, розлучення та ін. Аналіз структури особистості майбутнього чоловіка й жінки, типу їхньої сценарної поведінки, вивчення життєвих позицій, як зазначає Е. Берн, дає можливість прогнозувати процес розвитку уявлень про майбутню сім'ю. Займаючись психологією подружніх відносин, польський психотерапевт З. Цельмер виявила найважливішу закономірність: неусвідомлену тенденцію повторювати модель відносин своїх батьків у власній сім'ї. Вона простежила такі тенденції у формуванні уявлень про подружні ролі: дитина навчається своїй майбутньої подружньої ролі, подумки отождествлюючи себе з батьком тієї ж статі. Для хлопчика особливе значення має досвід спілкування з батьком, і більше того – досвід спостереження за поведінкою батька стосовно матері. Дівчинці дуже важливо засвоїти способи поведінки матері стосовно батька.

Досліджуючи питання впливу факторів на уявлення молоді про подружнє життя, подружні конфлікти та шляхи їх попередження, потрібно звернути увагу, що за всіх часів й у всіх народів цей процес відбувався, насамперед, за допомогою сім'ї. Проте часи мінялися, і батьки стали поступово передоручати ці функції іншим – вчителям, викладачам, психологам, релігійним організаціям, засобам масової інформації.

Вітчизняні та зарубіжні соціальні психологи, зокрема А. Адлер, Г. Андреева, Г. Балл, М. Боришевський, І. Жадан, Г. Крайг, М. Слюсаревський, вважають, що школа відіграє значну роль у процесі становлення та соціалізації людини. Саме в школі відбувається формування самостійних моделей бачення світу. Тут, на відміну від сім'ї, активно розвивається когнітивна складова світобачення, усвідомлюється низка соціальних вимог, впроваджуються прийнятні для суспільства стереотипи та еталони оцінювання різних соціальних явищ. І вже на цьому етапі можуть виникати суперечності між уявленнями, сформованими, наприклад, сімейним оточенням, і тими, які пропонує школа. В результаті виникає потреба у зіставленні, коригуванні, власному виборі.

Як показує практика, в останні десятиліття величезний вплив на формування уявлень особистості має телебачення. Сьогодні молодь значною мірою засвоює ролі й правила поведінки з телевізійних передач, фільмів, журналів, книг та інших засобів масової комунікації. Символічний зміст, представлений у цих медіа, впливає на процес соціалізації, сприяючи формуванню певних цінностей і зразків поведінки. Деякі дослідники вважають, що вплив телебачення на процес соціалізації майже такий же значний, як вплив батьків. Телевізійні передачі служать важливим джерелом інформації, що розширює знання про світ.

Із засобами масової інформації суспільство зіптовхується щодня (газети, журнали, радіо, ТВ), кожний з них формує те або інше уявлення. Телебачення має більшу перевагу: оскільки більш доступне, залучає своєю увагою завдяки наявності звуку, відеозображенням, оперативністю, масовістю. Інші ЗМІ не здатні все це об'єднати в собі. Так, газети надають друковану інформацію, радіо – звукову, а одержуючи цю інформацію, людина вимушена сама “додумувати”, “домальовувати” додатково до того, що вона одержала, щоб відтворити повне уявлення про отриману інформацію. На думку В. Кравця, кіно, телебачення показують різні стандарти життя, в яких молодь не в змозі розібратися. Масове захоплення порнофільмами може сформувати феномен звикання,

викликати прагнення відтворити побачені сексуальні дії. Крім того, ЗМІ значно збіднюють спілкування в подружніх стосунках, формують пасивного співрозмовника [7, с. 42]. Можна вважати встановленим фактом, що перегляд телепередач серйозно впливає як на моральний розвиток молоді, так і його соціальну й статеву ідентифікацію. Вплив цей не завжди негативний. Зокрема, молодь може дізнаватися з телевізійних програм ефективні моделі соціально бажаної поведінки. Більшість так званих інформаційних передач більш-менш виразно доносять до молодих людей такі важливі речі, як необхідність серйозного ставлення до подружнього життя, особливості подружніх стосунків, сімейні цінності, культуру спілкування між подружжям. Привертає до себе увагу дослідження В. Schneider, який проаналізував 249 серій із 73 мультфільмів з точки зору конфлікту. За результатами дослідження було встановлено, що розв'язати конфлікт можна за таких умов: учасник конфлікту втрачається, але окремі проблеми не вирішуються (попереднє розв'язання конфліктів); переважають домінантні та домінантно-субординальні форми використання сили (однобічний вияв сили та боротьба сил); насильство як спосіб розв'язання конфліктів використовується у кожному другому випадку; ненасильницьке розв'язання конфліктів досягається на основі використання сили [14]. Отже, часте сприйняття сцен насильства збільшує перспективи силового розв'язання конфліктів. Від героїв, які зображують насильство, молодь сприймає те, що фізичне насильство має чоловічий початок, а психічне – жіночий, чоловіки переважно виконавці, а жінки – жертви. Отже, відбувається формування стереотипних прикладів вирішення конфліктів за статевими ознаками.

Незайвим буде відмітити той факт, що телебачення часто пропонує нам стереотипні уявлення про типово чоловічу і жіночу поведінку. Чоловіки, зазвичай, домінантні, агресивні, незалежні, владні та раціональні. Жінки, навпаки, зазвичай показані залежними, слабкими й надмірно емоційними. Дівчатам досить важко знайти як зразок для наслідування раціональні елементи поведінки в конфліктних ситуаціях або ж шляхи попередження виникнення конфліктів. Вплив телебачення не лише на уявлення, а на психіку надзвичайно сильний і неоднозначний. Його перевагою можна визнати швидкий доступ до новизни, розмаїтості та динамічності сучасного життя. Негативною стороною впливу телебачення є, насамперед, формування негативних моделей поведінки, крім того, телевізійна версія навколишньої дійсності, будучи найчастіше досить привабливою для молоді, одночасно

може дезорієнтувати її при зіткненні з реальними життєвими проблемами. Важливим є той факт, що хоча екранні медіа піднімають рівень інформованості особистості, але одночасно мозаїчність інформації, що йде по каналах, призводить до хаотичності, фрагментарності уявлень у глядачів, слухачів, читачів.

Задоволення інформаційних потреб не обмежується телебаченням. В останні роки молодь активно освоює Інтернет. Як свідчить практика, комп'ютерні сайти трохи "витісняють" з дозвілля молоді телебачення.

Певний вплив на формування уявлень здійснює реклама. Вона надзвичайно різноманітна за ідеологією, стилями подання матеріалів, цінностями, що пропагуються. Під її впливом уявлення можуть набувати несистематизованого, суперечливого характеру. Рекламу розглядають як важливий чинник формування моралі, способу життя і поведінки дітей та молоді, які не мають досвіду для критичного осмислення інформації. Реклама виконує роль механізму переконання і впливу, і цей вплив має як позитивний, так і негативний аспекти. Вона створює неправдиві, зайві або шкідливі потреби, орієнтує людину на задоволення психофізіологічних потреб, підвищення престижу, натомість опосередковано припинює значення задоволення духовних, інтелектуальних потреб, роль нематеріальних цінностей. Проте реклама, розміщена у ЗМІ, здатна протистояти негативним впливам (сцени жахів, насильства), розширює коло знань та інформації, інколи спонукає до зміни поведінки.

Хоча всі види ЗМІ соціально орієнтовані, тільки для книги, на нашу думку, характерною є більший ступінь соціального опосередкування, більш опосередкований зворотній зв'язок. У зв'язку з цим О.Біліченко вважає, що в умовах формування інформаційного середовища наукова та навчальна книги, які покликані стимулювати пошуково-пізнавальну активність молоді, повинні виконувати не лише інформативну функцію, але ґрунтовно і різнобічно реалізувати функцію розвивальну. Бо саме з книги, на її думку, і передовсім навчальної, розпочинається переорієнтація суспільної та індивідуальної свідомості людини [1].

Значне місце серед факторів формування уявлень на подружжє життя відводиться релігійним організаціям. Релігійні концепції зорієнтовані передусім не на приниження жінки, а на здолавання тих спокус суспільства, які руйнують її суспільне призначення, зокрема, в сім'ї. За умов руйнування сім'ї як суспільної спільноти йде пошук чинників відвернення цього. Відтак зростає роль релігійних організацій у морально-виховній роботі, зокрема, у

зміцненні сімейних та подружніх відносин. Вони постають тепер чи не єдиною інституцією, яка зацікавлена в їх збереженні. Нині всі релігії одне з головних своїх завдань вбачають в осмисленні життя віруючого в секуляризованому світі, виявленні причин кризи сімейних відносин, подружніх конфліктів та віднайдені шляхів виходу з них.

Висновки. Виходячи із проведеного вище аналізу психологічної літератури із проблем сучасної сім'ї, можна зробити висновок, що одним із факторів формування уявлень про подружні конфлікти є процес ідентифікації з батьками, який більшість дослідників трактують по-різному. Позитивна сімейна обстановка здійснює позитивний вплив на формування уявлень про подружні стосунки, шляхи попередження виникнення подружніх конфліктів. Значний вплив також мають такі фактори, як засоби масової інформації, релігійні організації. Значення фундаментальних медійно-превентивних заходів постійно зростає. Досвід з використання медійної сили як засобу врегулювання конфлікту потребує подальшої систематизації.

Перспективи подальших досліджень. Незважаючи на певну вивченість даної проблеми в психології й психотерапії, без відповіді залишаються поки багато важливих питань про організацію подружнього життя, про взаємини між чоловіком і дружиною, їхні права й обов'язки, про відповідність наявної моделі профілактики майбутніх подружніх конфліктів. І хоча роль сім'ї в житті суспільства величезна, цілеспрямоване формування уявлень про подружні конфлікти до останнього часу не розглядалося як спеціальна психолого-педагогічна й соціальна проблема.

Список використаних джерел

1. Біличенко О.Л. Культурно-виховна роль книги в умовах формування інформаційного суспільства. Автореф. дис... канд. пед. наук: 07.00.08 / О.Л. Біличенко / Харк. держ. акад. культури. – Х., 2001. – 18 с. – укр.
2. Буленко Т.В. Особенности формирования психологической готовности к семейной жизни у студенческой молодежи.: Дис. ... канд. психол. наук. – К., 1995. – 214с.
3. Витек К. Проблемы супружеского благополучия / Пер. с чешок./Общ. ред. М.С.Мацковского. – М.: Прогресс, 1988. – 144 с.
4. Кисарчук З.Г. Особенности брачно-семейных представлений старшеклассников// Психология: Респ. науч.-

- метод. сб./ Под ред. Л.Н. Проколиенко. – К.: Рад. шк., 1990. – Вып. 34. – С. 65- 73
5. Кон И.С. В поисках себя. – М.: Политиздат, 1984. – 336 с.
 6. Кравець В.П. Психологія сімейного життя: В 2т. – Тернопіль, 1995. – Т.2. – 396 с.
 7. Обозов Н.Н., Обозова А.Н. Диагностика супружеских затруднений// Психологический журнал. – 1982. – Т.3. – №2. – С.31-39.
 8. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М.: Политиздат, 1982. – 254 с.
 9. Прихожан А.М. К анализу генезиса самосознания в подростковом и раннем юношеском возрасте// Воспитание, обучение и психическое развитие. – М., 1983. – Ч.3. – С. 672-674.
 10. Семья и общество. Подготовка к семейной жизни./ Под ред. А.Н. Сизанова. – Минск: Ротапринт МГПИ им. А.М. Горького, 1987. – 63 с.
 11. Толстых Н.Н. Жизненные планы подростков и юношей// Вопросы психологии. – 1984. – №3. – С.79-86.
 12. Цельмер З. На всю жизнь. Психология семейной жизни. – М.: Шанс, 1992. – 124 с.
 13. Юферева Т.И. Образы мужчин и женщин в сознании подростков. – Вопросы психологии, 1985. – №3. – С.84-90.
 14. Schneider, B. Cowabunga. Zur Darstellung von Konflikten und ihren Loungen in Zeichentrickserien. Eine Inhaltsanalyse. – Muter; New York, 1995.

Factors, which influence on forming of presentations of young people about the married life, matrimonial conflicts, methods of their warning and decision, are examined in this article. Basic attention is concentrated on such factors as a family of paternal, school, mass medias, religious organizations.

Key words: presentation, matrimonial conflicts, mass medias, religious organizations.

Отримано: 04.11.2009

Структура професійної компетентності керівника виробничого підприємства

У статті запропоновано теоретичну модель професійної компетентності керівника в системі навчально-виробничої діяльності, визначено експериментальним шляхом елементи соціально-психологічної та диференціально-психологічної компетенції.

Ключові слова: керівник виробничого підприємства, професійна компетентність, соціально-психологічна і диференціально-психологічна компетентність.

В статье предложена теоретическая модель профессиональной компетентности руководителя в системе учебно-производственной деятельности, определены экспериментальным путем элементы социально-психологической и дифференциально-психологической компетенции.

Ключевые слова: руководитель производственного предприятия, профессиональная компетентность, социально-психологическая и дифференциально-психологическая компетентность.

Постановка проблеми. Широке впровадження в промисловість наукоємних технологій, специфіка вирішуваних у них управлінських завдань, що знаходяться на стику декількох технічних наук, які вимагають об'єднання в процесі їх рішення зусиль фахівців різного профілю, призвела до трансформації управлінської діяльності на виробничому підприємстві. Для успішного виконання своїх функцій сучасний керівник повинен володіти не тільки сумою загальних і спеціальних знань, навичок і умінь, але й комплексом певних якостей особистості, що забезпечують плідну роботу в команді різнопрофільних фахівців. Така ситуація визначає психолого-акмеологічний і психолого-педагогічний аспекти актуальності вивчення проблем формування професійної компетентності майбутніх керівників наукоємних виробництв.

Аналіз сучасних досліджень показує, що категорія “компетентність” широко використовується вітчизняними і зарубіжними ученими в педагогіці, психології і акмеології (Н.В. Кузьміна, А.А. Деркач, І.А. Зимова, А.К. Маркова, Ю.Г. Татур, В.Г. Первухинський, В.Д. Шадріков, Н. Хамський, Дж.Равен, Ф. Цивелі та ін.) [1]. Достатньо глибоко досліджена професійна компе-

тентність педагогів і керівників, тоді як категорія професійної компетентності фахівця з вищою технічною освітою розроблена украй слабо, не визначені її структурні компоненти, не створені технології її розвитку, що визначає актуальність даного дослідження.

Мета нашого дослідження – розробка теоретичної моделі професійної компетентності керівника з вищою технічною освітою в системі навчально-виробничої діяльності, визначення експериментальним шляхом елементів соціально-психологічної та диференціально-психологічної компетенції для подальшого формування цих елементів у студентів-менеджерів, які навчаються за спеціальністю “Менеджер виробничого підприємства”.

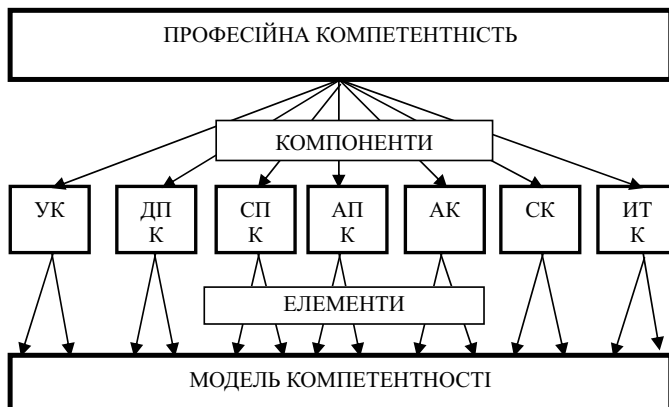
Для того, щоб виділити структуру професійної компетентності і розробити моделі компетентності керівника виробничого підприємства, ми проаналізували: 1) які функції вони виконують; 2) які знання, уміння, здібності, ділові і особисті якості необхідні їм для успішної професійної діяльності.

Нами встановлено, що професійна компетентність керівника припускає:

1. Розуміння системного характеру виробничих проблем.
2. Здатність освоювати і розвивати інноваційні технології в системній інтеграції.
3. Володіння знаннями і новими технологіями в своїй наочній області і суміжних областях.
4. Здібність до швидкого навчання, засвоєння нового, безперервного саморозвитку і самовдосконалення.
5. Уміння ухвалювати правильні та відповідальні рішення при створенні й експлуатації об’єктів нової техніки.
6. Постійний розвиток і вдосконалення основних компонентів професійної компетентності: диференціально-психологічної; соціально-психологічної; аутопсихологічної; акмеологічної; управлінської; спеціальної і інформаційно-технологічної компетентності.
7. Здатність реалізувати свій творчий потенціал (знання, уміння, досвід, ділові та особові якості) в продуктивній професійній діяльності.

Наші дослідження показали, що професійна компетентність як системна характеристика особистості має складну структуру (рис. 1), яка містить компоненти (управлінська, диференціально-психологічна, соціально-психологічна, аутопсихологічна, акмеологічна, спеціальна, інформаційно-технологічна) і елементи, з яких формується модель компетентності. Слід зазначити, що

модель компетентності керівника має гнучку структуру і може включати різні елементи залежно від конкретної спеціалізації керівника.



УК – управлінська компетентність;

ДПК – диференціально-психологічна компетентність;

СПК – соціально-психологічна компетентність;

АПК – аутопсихологічна компетентність;

АК – акмеологічна компетентність;

СК – спеціальна компетентність;

ІТК – інформаційно-технологічна компетентність.

Рис. 1. Структура професійної компетентності керівника виробничого підприємства

У структурі професійної компетентності керівника виробничого підприємства виділяються декілька компонентів:

Управлінська компетентність – знання сучасних технологій і методів управління та уміння ефективно застосовувати їх в практичній діяльності, уміння керівника як суб'єкта управлінської діяльності, здатного по-новому структурувати наукові і практичні знання з управління. У цьому випадку особистісні знання є результатом здібностей і спрямованості керівника. До основних елементів управлінської компетентності належать спеціальна і професійна компетентність за питаннями впровадження основних принципів наукового управління, функцій управління, методів і принципів управлінської діяльності, методична компетентність завдань управління, соціально-психологічна компетентність у сфері спілкування, диференціально-психологічна компетентність, яка охоплює сферу мотивацій, здібностей, спрямованості об'єкта управлінської дії,

власне психологічна компетентність, яка характеризує позитивні якості і недоліки власної діяльності особи. Тобто знання і уміння відображають індивідуальність керівника, його особистісні якості.

Диференціально-психологічна компетентність (проникливість) – знання індивідуальних особливостей колег (психологічних і типологічних відмінностей, знання провідних мотивів діяльності і її спрямованості, професійних здібностей) і уміння розробляти продуктивні стратегії індивідуального підходу в роботі з ними.

Соціально-психологічна компетентність – знання типологічних відмінностей, особливостей поведінки, діяльності і відносин фахівців в колективі. Здатність ефективно взаємодіяти з оточуючими людьми в системі міжособових відносин (взаємодія в професійній групі, між групами, з людьми в соціумі). Уміння працювати в команді.

Аутопсихологічна компетентність – обізнаність фахівця про способи самоудосконалення, а також про сильні і слабкі сторони своєї власної особи й діяльності та про те, що і як потрібно зробити, щоб підвищити якість своєї роботи.

Акмеологічна компетентність – знання критеріїв і чинників руху до вершин професіоналізму та створення акмецільових програм досягнення вершин професійної діяльності.

Спеціальна компетентність – знання інноваційних технологій, методів вирішення професійних завдань і уміння застосовувати свої знання в практичній діяльності, розвиваючи та удосконалюючи. Спеціальна компетентність припускає обізнаність фахівця в своїй науково-технічній області і в суміжних областях, акумуляція знань і застосування їх на практиці.

Інформаційно-технологічна компетентність – знання інформаційних комп'ютерних технологій і уміння використовувати їх у професійній діяльності.

Професійна компетентність керівника як суб'єкта управлінської діяльності є системною характеристикою особистості (сукупність здібностей знань, умінь, ділових і особових якостей), що динамічно розвивається, показує володіння сучасними технологіями і методами вирішення управлінських завдань різного рівня складності, що дозволяє здійснювати професійну діяльність з високою продуктивністю.

З метою утворення теоретичної моделі професійної компетенції керівника в управлінській діяльності ми здійснили серію експериментальних досліджень. Для визначення елементів диференційно-психологічної та соціально-психологічної компетентності керівників виробничого підприємства використовувалися

тести акцентуацій характеру Леонгарда – Шмішека, Кеттела (16F), метод діагностики міжособистісних відносин Л.М. Собчик (модифікований варіант інтерперсональної діагностики Т.Лірі) [3; 4].

Для визначення акцентуацій характеру керівників виробничого підприємства нами було використано діагностику акцентуацій характеру за К.Леонгардом (таблиця 1).

Таблиця 1

Описова статистика за тестом Леонгарда-Шмішека (на матеріалах 2000 – 2008рр., всього 320 осіб)

Шкали	Середнє значення	Нижній квартиль	Верхній квартиль	Стандартне відхилення
G гіпертимність	15,66	12,00	18,00	4,43
V застрявання	14,14	12,00	16,00	3,24
E емотивність	16,06	12,00	21,00	5,07
P педантичність	13,06	10,00	16,00	4,31
T тривожність	6,20	3,00	9,00	5,33
Z циклотимність	10,91	9,00	12,00	3,53
D7 демонстративність	14,00	12,00	16,00	3,68
N збудливість	7,50	3,00	12,00	4,97
D9 дистимність	10,30	9,00	12,00	3,65

Психологічний профіль на рисунку 2 підтверджує енергію й оптимізм протестованих, їх середня гіпертимність ($G = 15,7$) суттєво перевищує дистимність ($D9 = 10,3$). Підтверджується й дещо підвищена, але та, що не доходить до області тенденцій до акцентуацій, демонстративність ($D7 = 14$). Крім того, необхідно відмітити низьку тривожність ($T = 6,2$) й збудженість ($N = 7,5$) учасників тестування, їх високу емотивність ($E = 16$), яка в деяких випадках доходить до рівня акцентуації.

У процесі взаємодії з оточенням особистість виявляється в стилі міжособової поведінки. Реалізуючи потребу в спілкуванні та в здійсненні управлінських функцій, керівник погоджує свою поведінку з оцінками значущих інших на рівні усвідомленого самоконтролю, а також (неусвідомлено) з символікою ідентифікації. З метою виявлення стилю міжособової поведінки керівника виробничого підприємства нами використовується метод діагностики міжособових відносин Т.Лірі (модифікований Л.М. Собчик) [4]. Обрана методика (дослідження актуального “Я”) дозволяє виявити базисні індивідуально-особові властивості керівника, структура яких визначається провідною тенденцією, що додає індивідуальне забарвлення мисленню, стилю міжособових

відносин і, більш того, на пряму управлінській активності. Статистика результатів діагностики міжособових відносин Т.Лірі представлена в таблиці 2.

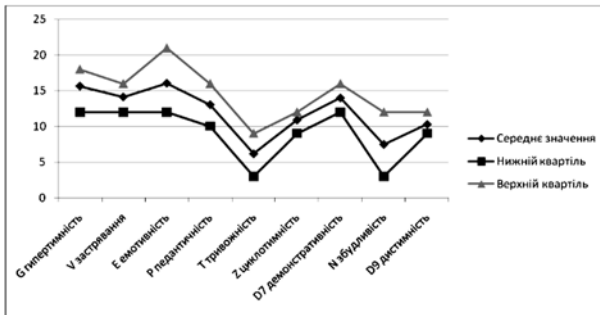


Рис. 2. Психологічний профіль за тестом Леонгарда – Шмішека

Таблиця 2

**Описова статистика за тестом Т.Лірі
(на матеріалах 2001-2009 рр., всього 240 осіб)**

Октани	Середнє значення	Нижній кuartіль	Верхній кuartіль
1. Авторитарний	9,46	5,00	15,00
2. Незалежний	8,30	3,00	11,00
3. Агресивний	7,50	3,00	12,00
4. Підозрілий	4,80	2,00	9,00
5. Підпорядкований	4,34	1,00	8,00
6. Залежний	4,07	2,00	8,00
7. Доброзичливий	5,53	3,00	10,00
8. Альтруїстичний	6,23	2,00	10,00

Отриманий профіль (рисунок 3) графічно відображає основні властивості протестованих. Високі значення спостерігаються по першому (9,46), другому (8,30) і третьому (7,50) октанам. Низький рівень залежності (6 октан – 4,07) підтверджується помірними показниками 2 октан – у керівників виявляється упевненість в собі, тенденція до особливої думки, відмінної від думки більшості. Показовими є значення 8 октану – альтруїстичного (6,23). Протестовані виявляють уміння бути добрим радником, наставником і організатором.

Частина протестованих (у випадковому порядку, у рамках курсу “Психологія управління”) пройшла тестування за тестом Кеттела [3]. При цьому отримані такі результати (таблиця 2).

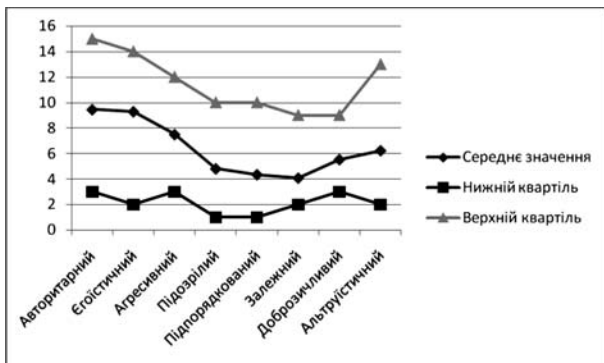


Рис. 3. Психологічний профіль за тестом Т.Лірі

Таблиця 2

**Описова статистика за тестом Кеттела
(на матеріалах 2001-2009 рр., всього 140 осіб)**

Шкали	Середнє значення	Нижній кuartіль	Верхній кuartіль
А товариськість	7,30	6,10	8,50
В інтелект	7,06	6,00	8,40
С емоційна стійкість	6,55	5,50	7,70
Е домінантність	5,67	4,30	7,10
Г стриманість	4,68	3,40	5,80
Г моральність	6,41	5,40	7,50
Н сміливість	7,00	6,10	8,10
І жорсткість	6,28	5,10	7,50
Л довірливість	5,60	4,50	7,00
М реалістичність	5,09	3,70	6,30
Н дипломатичність	7,14	6,40	8,30
О тривожність	4,96	3,25	6,70
Q1 консерватизм	5,33	3,50	6,80
Q2 самостійність	5,40	4,00	6,80
Q3 самодисципліна	7,81	6,60	9,10
Q4 напруженість	4,46	3,30	5,55

Отриманий профіль (рисунок 4) підтверджує дані попередніх тестів відносно невисокого рівня тривожності (шкали О і Q4). Крім того, тест Кеттела дозволяє краще зрозуміти специфіку реалізації енергійності і оптимізму в даній групі. Ця специфіка визначається яскраво вираженими (часто на рівні акцентуації) особовими рисами, такими, як високий рівень самоконтролю (Q3), проникли-

вість (N), товариськість (A), інтелект (B), моральна нормативність (H), і стриманість (F). Розглянемо більш детально розгорнену характеристику протестованих.

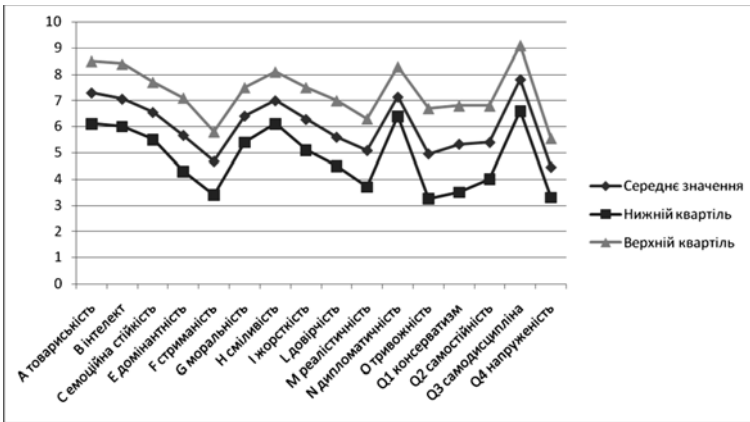


Рис. 4. Психологічний профіль за тестом Кеттела

Провідною якістю для протестованих є високий самоконтроль. Ця якість властива практично всім протестованим і дуже часто виражена на рівні акцентуації. Проте в цілому, самоконтроль органічно властивий протестованим, а не визначається лише виключно вимогами професії і посади, що знаходить своє віддзеркалення в оптимальних рівнях внутрішньої напруженості і тривожності.

Це означає, що такі особи володіють сильним вольовим контролем з боку “ідеалу Я” і високою соціальною інтеграцією. Виявляється це у вигляді “дисципліни” по відношенню до “ідеалу Я” в емоційно-вольовій сфері і високому контролю над емоційними проявами і поведінкою взагалі. Вони, як правило, проявляють самоповагу і турботу про свою соціальну репутацію, іноді навіть упертість. Уважні до дотримання соціальних норм, що і виявляється у вигляді високої моральної нормативності, уважні і дбайливі до людей. Ефективні в ситуаціях, пов’язаних з відповідальністю і соціальним значенням. Це особистості з високою стійкістю інтересів, яка виявляється там, де є безліч відволікаючих моментів. Зазвичай виступають як ефективні лідери. У їх діяльності, крім високого самоконтролю, виявляється точність, вольова спрямованість, тенденція підпорядкувати себе наміченій цілі.

Високий самоконтроль вдало поєднується з добре розвиненим інтелектом і високою товариськістю, що створює необхідні особові

передумови для успішності як керівника. Інтелектуальні якості протестованих проявляються як розвинені абстрактно-логічні здібності, висока здібність до навчання, засвоєння і використання на практиці інноваційних технологій, логічного мислення, абстрагування і узагальнення.

Для людей з таким рівнем товариськості характерні легкість спілкування, готовність до співпраці. Вони готові до участі в спільній діяльності, співпраці, кооперації, до взаємодопомоги. Легко адаптуються до людей, середовища. Люди з високою товариськістю відрізняються розвинутою здатністю до емпатії, співпереживанню, інтуїтивного розуміння людей. Також прихильна гнучкість у програванні соціальних ролей.

При підвищеному фоні настрою для товариських людей властиві ентузіазм, енергійність, висока працездатність, фізична, психічна витривалість.

Водночас відмічається деяка емоційна стриманість. У таких осіб спостерігається тенденція до скритності. В особовому плані – тяга до самоаналізу, розсудливості. Ця якість сприяє успішності дій у рамках більшого виробничого підприємства і тісно пов'язана з досвідом протестованих.

При всіх позитивних вищеописаних якостях спостерігається деяка цинічність, нечуттєвість до сентиментальності. Загалом така досвідченість пов'язана з самостійністю, незалежністю, аналітичним складом розуму, честюлюбством.

Висновки. На підґрунті вивчення професійно значущих якостей особистості успішного керівника виробничого підприємства, нами визначено елементи соціально-психологічної та диференційно-психологічної компетентності.

Соціально-психологічна компетентність включає такі елементи: лідерство; незалежність; альтруїзм.

До диференційно-психологічної компетентності нами віднесено такі елементи: енергійність; емотивність; самодисципліна і самоконтроль; товариськість; розвинутий інтелект; емоційна стриманість; дипломатичність.

Визначені елементи професійної компетентності не є остаточними. В залежності від специфіки управлінської діяльності, вони можуть доповнюватися та змінюватися. Ми вважаємо, що ці професійно-психологічні якості є базисними в становленні професійної компетенції майбутнього керівника виробничого підприємства.

Список використаних джерел

1. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Кн. 1 – 5. Акмеологические основы

управленческой деятельности. Кн.2. – М.: РАГС, 2000. – 536 с.

2. Марков В.Н. Личностно-профессиональный потенциал управленца и его оценка. – М.: Изд-во РАГС, 2001. – 262 с.
3. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие. – М.: Владос, 1995. – 529 с.
4. Собчик Л.Н. Методы психологической диагностики. Вып.3. Диагностика межличностных отношений. Модифицированный вариант интерперсональной диагностики / Т.Лири. – М.: КЦ, 1990. – 48 с.

In the article it is offered theoretical model of professional competence of leader in the system educational – production activity, certainly by an experimental way elements of socially psychological and differential psychological jurisdiction.

Key words: leader of production enterprise, professional competence, socially psychological and differential psychological competence.

Отримано: 25.12.2009

УДК 159.9

О.В. Савицька, Л.С. Подуфалова

Соціально-психологічні чинники та показники професійної адаптації практичних психологів

У статті проаналізовано проблему професійної адаптації, її соціально-психологічних чинників та висвітлено основні показники адаптованості.

Ключові слова: професійна адаптація, соціально-психологічна адаптація, фактори адаптації, показники адаптованості.

В статье проанализирована проблема профессиональной адаптации, социально-психологических факторов и определены основные показатели адаптированности.

Ключевые слова: профессиональная адаптация, социально-психологическая адаптация, факторы адаптации, показатели адаптированности.

Професійна діяльність як провідна для періоду зрілості відіграє визначальну роль у розвитку особистості. У психологічній та соціально-економічній науці вважається, що економічні, соціально-психологічні та моральні втрати пов'язані з неуспіхом трудової (виробничої) адаптації. Зважаючи на це і те, що постійно відбувається зміна змісту та засобів праці, професійна адаптація стає важливим кроком до підвищення загальної ефективності праці й розвитку особистості.

Професійна адаптація представників професій типу “людина-людина” вирізняється з-поміж інших тим, що в ній особливо тісно переплітається виробнича і соціально-психологічна адаптація через винятковість змісту та структури професійної діяльності. Характерною особливістю цих професій є висока інтенсивність міжособистісних контактів, емоційно-вольова напруженість як результат ситуацій невизначеності, які виникають у професійній діяльності тощо. Ці специфічні ознаки з усією повнотою виявляються у діяльності практичного психолога, висуваючи вимоги до його особистості, професійних знань, умінь і навичок. При повноті висвітлення у науковій психологічній літературі (хоча й не завжди однаково витлумаченого) проблем професійно важливих якостей практичного психолога, структури його особистості, специфіки професійної підготовки та професійної майстерності поза увагою дослідників залишилися питання професійної адаптації практичних психологів.

Зважаючи на важливість повної професійної адаптації та необхідність створення системи заходів з управління адаптаційними процесами і формування прийомів самоуправління адаптацією, нами у дослідженні ставилася **мета** виділити сукупність соціально-психологічних чинників, які визначатимуть специфіку первинної професійної адаптації практичних психологів.

Аналіз теоретичних та емпіричних досліджень, проведених у біологічних, медичних, психологічних, філологічних, технічних науках, дозволив встановити сутність, типологію, показники, критерії професійно-виробничої та соціально-психологічної адаптації; визначити чинники повноти та темпів адаптації тощо, а також розробити технологію управління процесами адаптації робітника та інженерно-технічного працівника на виробництві, педагога до роботи у школі, дитячому садку тощо [2; 11; 10].

Особливістю вивчення адаптації в психологічній науці є те, що на сьогоднішній день вражає різноманітність визначень цього поняття (описують його близько 46 дефініцій).

Адаптація визначається як діалектичний системний процес активного пристосування біосистеми до неадекватних умов середовища ціною додаткових енергетичних затрат, результатом чого є можливість біосистеми оптимально функціонувати; як процес входження індивіда в різноманітні соціальні ролі; як позитивний процес, який дозволяє суб'єкту виявляти активність та ефективно засвоювати соціальний досвід, що суттєво покращує діяльність; як етап соціалізації.

Все частіше адаптацію розглядають як складову професіоналізму, з одного боку, а з іншого – як передумову та умову процесу професіоналізації – входження індивіда в професію.

Незважаючи на всю різноманітність підходів до визначення процесу адаптації, головним у ньому, на думку Г.О.Балла, є “універсальний характер тенденції до встановлення рівноваги між компонентами реальних систем” [1, с. 92]. Такої ж думки дотримується І.Калайков, а також визначає зміст процесу адаптації в найширшому тлумаченні, вказуючи, що це є “зміни, які приводять живу систему до зміцнення в ній антиентропійних процесів, до самовідновлення, стабілізації та прогресу <...> і здатність створювати в собі механізми і моделі для активного перетворення середовища, в якому вона перебуває” [6, с. 24-25]. Таке тлумачення адаптаційного процесу підтверджує активний процес перетворення не лише суб'єкта адаптації, але й адаптаційного середовища, яке викликає потребу у відповідних змінах.

При з'ясуванні специфіки, факторів та складових адаптації практичного психолога до роботи в закладах освіти нами було встановлено, що поняття “адаптація” більшістю психологів, тлумачиться як поєднання двох взаємодіючих процесів: професійно-виробничої та соціально-психологічної адаптації.

Соціальна адаптація детально вивчається як складова адаптації індивіда до професійної діяльності робітника, інженера на промисловому виробництві (Т.А.Кухарева, Т.Г.Філімонова, Л.Г.Почебут, А.А.Бородко, Е.В.Таранов та ін.), вчителя у міській і сільській школах (Н.О.Чайкіна, О.Г.Мороз, С.О.Ніколаєнко, С.М.Максимець та ін.), як аспект психологічної готовності до різноманітних видів діяльності (М.І.Дяченко, Л.А.Кандибович, Т.Г.Філімонова та ін.).

Загалом, поняття “соціальна адаптація”, з точки зору більшості психологів, тлумачиться “як процес пристосування особистості до існуючих суспільних відносин, норм, зразків, цінностей, традицій суспільства, в якому живе людина”; як етап соціалізації.

О.І.Зотова та І.К.Кряжева зазначають, що зміна умов життя і діяльності людини не вичерпуються простою адаптацією до них, а вимагають збагачення особистості, індивідуальності, тобто адаптивні процеси передбачають розвиток особистості, її становлення. Тобто процес адаптації розглядається з позиції забезпечення відповідності суспільно-регламентованої поведінки і діяльності людини внутрішній структурі її особистості (інтересам, ціннісним орієнтаціям, індивідуально-типологічним властивостям тощо) [4].

В розумінні Т.А.Кухаревої, адаптація особистості – найважливіший компонент її соціалізації, змістом якої є активна взаємодія і перебудова особистості та соціальної групи, які призводять до включення особистості в її діяльність, ґрунтуючись на її особистісних і ділових якостях [7].

В.І.Брудний, К.І.Бодрова та інші визнають, що соціальна адаптація – процес входження індивіда в систему офіційних, напівофіційних і неофіційних відносин в трудовому колективі [11].

Узагальнивши тлумачення соціальної адаптації в російськомовній літературі, А.А.Налчаджян дає таке її визначення. Соціальна адаптація – це результат (підсумок) процесу змін соціальних, соціально-психологічних, морально-психологічних, економічних, демографічних відносин між людьми, пристосування до соціального середовища [9]. При цьому виділяються такі специфічні її особливості:

- 1) активна участь свідомості;
- 2) вплив трудової діяльності людини на середовище;
- 3) активна зміна людиною результатів своєї соціальної адаптації відповідно до соціальних умов побуту.

Саме ці обов'язкові елементи адаптації: суспільна діяльність, перетворення дійсності та усвідомлення необхідності й доцільності змін суб'єкта діяльності та середовища індивідом дозволяє розмежовувати біологічну адаптацію людини до природних умов існування та соціальну адаптацію особистості до її соціального середовища.

Під професійно-виробничою адаптацією розуміють такі процеси, які забезпечують суб'єкту успішність діяльності в межах існуючих на підприємстві умов, вимог, норм без шкоди для здоров'я та особистих суспільно значимих прагнень. Процес професійно-виробничої адаптації не може відбуватися поза межами трудового колективу і визначається не лише оціночним ставленням людини до дійсності та емоційною спрямованістю особистості, але й значною мірою детермінується відповідністю мотиваційного ядра

змісту, цілям та умовам діяльності. Тому професійно-виробнича адаптація не може бути успішною без повної соціально-психологічної адаптації. Остання включає як складові такі різновиди: міжособистісну адаптацію та особистісну. Варто відзначити, що різні підструктури особистості (біологічні, психофізіологічні, соціально-психологічні) по-різному включені у ці типи адаптації і відповідно визначатимуть її тривалість, повноту та результативність.

Професійна адаптація, на думку О.І.Зотової та І.К.Кряжевої, це складний та внутрішньо суперечливий процес “вростання” працівника у різні структурні елементи виробничого середовища, для виконання ним певних функцій [5].

Процес професійної адаптації характеризується не лише пристосуванням, але й входженням в активну діяльність, яку передбачає професія. Успішність професійної адаптації, що досить часто визначається її повнотою, прямо впливає на результативність професійної діяльності, на формування мотивації до тривалого професійного зростання.

У багатьох наукових дослідженнях виявлено тісний зв’язок неповної або часткової адаптації працівників з потенційною або фактичною плінністю кадрів [3].

Не менш важливе й те, що повна адаптація є одним з визначальних факторів самореалізації працівників у професійній діяльності, механізмом їх професійної кар’єри [8].

Отже, на основі вищевикладеного вважатимемо, що пристосування молодого фахівця до професії, умов праці, завдань і змісту діяльності в умовах взаємодії з трудовим колективом складає сутність професійної адаптації.

Показником професійної адаптації, на переконання О.І.Зотової, є оволодіння сталими формами професійної діяльності, пристосованість до її умов, досягнення узгодженості групових та особистих цілей, забезпечення емоційної стабільності, досягнення належного рівня професійної успішності, активності, творчості, розкриття професійного потенціалу особистості [5].

Крім названих, показником професійної адаптації також вважають професійну майстерність, ціннісно-орієнтаційну єдність колективу та розвиток особистісно-професійної самосвідомості [8].

Таке різноманіття показників адаптованості зумовило їх поділ на дві групи: об’єктивні та суб’єктивні показники. До першої групи були віднесені: стаж роботи, продуктивність праці, темпи зростання кваліфікації, інтенсивність дружніх зв’язків в умовах діяльності, участь у культурно-громадському житті. До другої

групи належать: задоволеність працею, відчуття свого зростання та перспективи, потяг до трудової колективу, усвідомлення соціальної значущості своєї праці.

Різний ступінь адаптованості, на думку І.О.Зотової, може виявлятися у таких явищах:

- психологічна ідентифікація – внутрішнє прийняття молодим спеціалістом всіх норм і вимог установи, повне включення своїх можливостей у діяльність на робочому місці, підвищення власного професіоналізму та розвиток професійних особистісних якостей;
- пристосування до роботи – зовнішнє дотримання вимог (офіційних чи неофіційних) при внутрішньому неприйнятті частини з них, а також неповне включення своїх можливостей у процес праці, оволодіння навичками та вміннями за відсутності професійно-особистісного розвитку, що свідчить про неповну адаптацію;
- використання роботи (демонстративна адаптація) – повне внутрішнє неприйняття інтересів, задач, вимог організації, закладу або установи, неприйняття неформальних норм колективу при зовнішній демонстрації їх поваги, а також повне залучення своїх можливостей на споживацьке використання робочого місця для отримання прихованих вигод, які наносять шкоду трудовому колективу і призводять до професійної деформації особистості [5].

Процес професійної адаптації практичних психологів розпочинається з їх залучення до професійної діяльності під час навчально-виробничих практик у процесі професійної підготовки, як наслідок формуються основні елементи професійної готовності та адаптаційні навички. Тобто до початку самостійної професійної діяльності майбутні практичні психологи оволодівають достатньою сукупністю професійних знань, умінь і навичок, у них в основному формується система професійних цілей та відповідна ієрархія професійних мотивів.

У період професійної адаптації на робочому місці відбувається часткова зміна цілей, мотивації професійної діяльності, зміна соціальних і статусних ролей, а також відбувається освоєння нових способів та удосконалення набутих у процесі професійної підготовки.

Ми вважаємо, що процес професійної адаптації визначається сукупністю соціально-психологічних чинників:

- співвідношення ціннісних орієнтацій, установок, норм трудового колективу та адаптанта;

- рівень психологічного залучення новачка в діяльність та життя трудового колективу;
- специфіка управлінської діяльності керівника та соціально-психологічний клімат в трудовому колективі;
- забезпечення умов праці новачка.

Процес професійної адаптації протікає в умовах активної взаємодії працівника з організацією, в якій він працює. З одного боку, новачок, опановуючи умови праці та взаємодіючи з колегами та керівниками, прагне змінити поведінку відповідно до нової виробничої ситуації. Влаштувуючись на роботу, фахівець дбає про отримання найзручніших умов праці, намагається вплинути на колег і керівників, щоб змінити їхнє ставлення до себе. Зазвичай адаптивна діяльність особистості не може прирівнюватися до адаптивного впливу всієї організації на новачка, який має за мету привести у відповідність до власної системи норм і цінностей, трудових традицій, моделей поведінки норми, цінності та поведінку новачка. В процесі адаптації працівник не просто пристосовується до умов професійного середовища, але й активно змінює їх, впливаючи на трудовий колектив та процес праці. В процесі цього взаємовпливу суттєву роль відіграє співвідношення цінностей, норм, які склалися у трудовому колективі, з цінностями та засвоєними нормами особистості, що розпочала професійну діяльність. Міра їх співпадання визначатиме рівень соціальної сумісності індивіда та колективу, що характеризуватиме успішність професійної адаптації.

Умовою адаптованості особистості Т.Н.Вершиніна вважає рівень психологічного залучення в професійну діяльність. Вона вказує, що професійна адаптація молодого фахівця має прямий зв'язок із взаємодією його з трудовим колективом [3]. Соціально-психологічну адаптованість особистості Т.Н.Вершиніна розглядає як стан психологічного залучення у діяльність, що супроводжується реалізацією внутрішньо особистісних можливостей в конкретних умовах життєдіяльності та оптимальним емоційним самопочуттям [3]. Крім того, соціально-психологічна адаптація визначається ступенем включення особистості у систему внутрішньо-групових відносин, вироблення зразків поведінки, які відображають систему цінностей, норм колективу, набуття, закріплення та розвиток умінь, навичок міжособистісного спілкування у колективі.

Соціально-психологічна адаптація включає взаємодію новачка з колективом, що виявляється у сфері суспільної активності через участь у громадській роботі та задоволення нею; у сфері міжособистісного спілкування через соціометричний статус

і задоволеність стосунками з колективом, задоволеність своєю роботою, адекватність взаємодії з колегами.

Суб'єктивно адаптація (як результат) переживається як відчуття свого професійного зростання, своїх професійно важливих якостей, як професійна самоактуалізація, прагнення до інтелектуального, морального та особистісного самовдосконалення. В умовах сприятливого соціально-психологічного клімату повна адаптація молодого спеціаліста відбувається частіше.

Для повної адаптації та уникнення явищ дезадаптації обов'язковою умовою є створення необхідних умов праці. В нашому випадку – це, принаймні, надання практичному психологу та психологічного кабінету його оснащення відповідно до існуючих нормативних документів.

Отже, виділені нами в ході теоретичного аналізу проблеми потребують емпіричного дослідження соціально-психологічних чинників професійної адаптації. Зважаючи на те, що, працюючи в навчальних закладах, практичний психолог взаємодіє з учнями, їх батьками, колегами та керівництвом, які є безпосередніми об'єктами соціально-психологічної адаптації психолога-новачка, пропонується така схема вивчення стану системи “практичний психолог (адаптант) – соціально-психологічне та професійне середовище навчального закладу (адаптент)”:

– перший етап передбачає вивчення вхідних характеристик адаптанта і адаптента, тобто з'ясування істотних для практичного психолога (адаптанта) змістовних і формальних особливостей його професійної діяльності, особливостей професійної підготовки до неї, визначення рівня сформованості професійно важливих якостей особистості, рівня професійних знань, умінь та навичок. Крім того, з'ясовується специфіка діяльності та управління у навчальному закладі.

– другий етап передбачає фіксацію специфіки виконання адаптантом професійних завдань, їх варіативності, адекватності його поведінки, характеристик спілкування з педагогічним колективом, учнями, їх батьками, керівництвом, визначення динаміки його психічних станів, а також вивчення соціально-психологічних характеристик соціальних груп, з якими взаємодіє адаптант, визначення його впливу на систему норм, цінностей, структуру цих груп, виявлення способів розв'язання професійних задач, становлення яких відбувається завдяки адаптанту;

– третій етап передбачає вихідну характеристику адаптанта і адаптента, яка включає не лише їх статичні характеристики в конкретний момент часу, але й стан їх взаємодії.

Подальші дослідження професійної адаптації практичних психологів будуть спрямовані на вивчення ступеня впливу

виділених нами соціально-психологічних чинників на адаптованість психолога-новачка в процесі реалізації описаної схеми вивчення системи “адаптант-адаптент”.

Список використаних джерел

1. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. — С.92-100.
2. Березин Ф.В. Психическая и психофизиологическая адаптация человека – М.: Знание, 1988. – 156 с.
3. Вершинина Т.Н. Взаимосвязь текучести и производственной адаптации рабочих. – Новосибирск: Наука, 1986. – 123 с.
4. Зотова О.И., Кряжева И.К. Методы исследования социально-психологических аспектов адаптации личности // Методология и методы социальной психологии. – М.: Наука, 1977. – С.173-188.
5. Зотова О.И., Кряжева И.К. Психологические механизмы регуляции социального поведения. – М.: Наука, 1979. – С.219-232.
6. Калайков И. Цивилизация и адаптация / Пер. с болг. – М.: Мир, 1984. – 240 с.
7. Кухарева Т.А. Адаптация молодых специалистов-инженеров: Автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.05 / ЛГУ. – Л., 1980. – 18 с.
8. Лукашевич Н.П. Производственная адаптация как элемент трудовой карьеры работника. – К.: Знание, 1989. – 62 с.
9. Налчаджян А.А. Социально-психологическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). – Ереван, 1988. – 312 с.
10. Проблемы адаптации молодежи в трудовой коллектив: Методические рекомендации / Сост. Ю.П.Сурмин, В.И.Володарский. – К., 1988. – 16 с.
11. Профессиональная и социально-психологическая адаптация студентов и молодых специалистов / Сост. В.И.Брудный, К.И.Бодрова, Ю.Ф.Чуфаровский. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 216 с.

In the article is analyzed the problem of occupational adaptation, socio-psychological factors and the main indicators of adaptation.

Key words: occupational adaptation, socio-psychological adaptation, factors of adaptation, performance adaptation.

Отримано: 12.01.2010

Змістовно-структурна модель психології взаємодії в психотерапевтичному контексті стосунків “Психолог – клієнт”

Робота присвячена теоретико-експериментальному аналізу психології взаємодії в психотерапевтичному контексті “психолог – клієнт” і опису змістовно-структурної моделі психології взаємодії. Проведене дослідження підтвердило гіпотезу, що важливими чинниками, які впливають на взаємодію між учасниками систем, є їх конструкти, циркулярність комунікаційних та інтеракційних сигналів, система очікувань, рефлексія, і всі ці елементи структури проявляються в наративах учасників.

Ключові слова: конструкти, взаємодія, системна теорія, психолог, клієнт, психотерапія, наратив.

Работа посвящена теоретически-экспериментальному анализу психологии взаимодействия в психотерапевтическом контексте “психолог – клиент” и описанию структурной смысловой модели психологии взаимодействия. Проведенное исследование подтвердило гипотезу, что важными факторами, влияющими на взаимодействие между участниками систем, являются их конструкты, циркулярность коммуникативных и интерактивных сигналов, система ожиданий, рефлексия и все эти элементы структуры проявляются в нарративах участников.

Ключевые слова: конструкты, взаимодействие, системная теория, психолог, клиент, психотерапия, нарратив.

Постановка проблеми. Психотерапевтичний процес – це двостороння (а у випадках сімейної або групової психотерапії – і багатостороння) взаємодія. Психотерапевт не тільки забезпечує рамку (правила і умови) психотерапії, але є і учасником цього процесу (настільки активним, наскільки це відповідає концепції того напрямку, в якому він працює, та його особистим якостям і власним ідеям). Тому важливо, носієм яких саме ідей є психолог-психотерапевт і як саме ці ідеї реалізуються в контексті взаємодії “психолог – клієнт”.

Сама терапія вчиться також на власній діяльності, як і терапевт, тобто шляхом багатьох тяжких терапевтичних сеансів, створенням ідентичності терапевта, яка поступово з’являється і ніколи не завершується та супроводжується пробами і помилками.

Терапевт формується, так би мовити, в безпосередньому переживанні самого себе, як діяч, який орієнтований на реакції своїх клієнтів, у поєднанні з постійною рефлексією цієї діяльності з іншими людьми на основі концепції (Людєвіг, 1989).

Важливе значення для розробки проблематики дослідження склали загальнонаукові принципи соціокультурної детермінованості психічних процесів і явищ як загальна парадигма сучасної психології. Це культурно-історична теорія Л.С.Виготського (В.С.Агеєв, Г.М.Андрєєва, А.А.Бодалев, А.І.Донцов, І.Кін, М.Коул, О.М.Леонтьєв, А.Р.Лурія, С.Московичи, Б.Ф.Поршнєв, Е.Фромм, Г.Г.Шпет, Е.Еріксон та ін.); соціально – психологічна теорія конструктивізму (А.Барт, В.А.Тишкові ін.); теорія соціальної ідентичності (А. Тэшфел і Дж. Тернер, Т.Г. Стефаненко й ін.). Основною теоретико-методологічною передумовою нашого дослідження став запропонований Г.М.Андрєєвою підхід, відповідно до якого процеси соціального сприйняття й пізнання повинні вивчатися в контексті реальних соціальних груп (Андрєєва, 1997).

Теоретико-емпіричні дослідження взаємодії між різними системами дали можливість побудувати змістовно-структурну модель взаємодії.

Мета статті. Описати аспекти змістовно-структурної взаємодії в психотерапевтичному контексті стосунків “психолог – клієнт”.

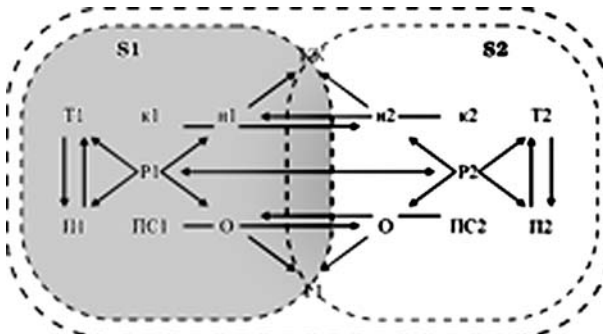


Рис.1. Змістовно-структурна модель психології взаємодії

Відповідно до цієї моделі виділяються такі елементи для аналізу: конструкти учасників; суб'єктивні смисли; наратив; інтеракції; комунікації (спільне конструювання реальності). Де, КК – комунікаційні акти; Н1 і Н2 – наративи; ІІ – інтеракції; К – конструкти; Р-рефлексія; Т-традиції; П-правила; О-очікування; ПС-передісторія стосунків.

Отже, створюється спільне смислове поле учасників взаємодії. Розглянемо детальніше окремі змістовні елементи цієї структурної моделі та їх функціонування. Так, рефлексивна компетентність – складне утворення, яке охоплює уявлення про внутрішній світ людини і причини тих чи інших її вчинків і дій (комунікативний тип рефлексії), образи власного “Я” як індивідуальності (особистісний тип рефлексії), а також знання про об’єкт і способи дії з ним (інтелектуальний тип рефлексії). Система конструктивів створює певний сценарний варіант, який визначає, що саме буде залучено до цієї гри. Ефект “очікувань” реалізується в “імпліцитних теоріях особистості”, тобто повсякденних уявленнях, що більш-менш виразно існують у кожної людини, щодо зв’язків між тими або іншими якостями особистості, щодо її структури, а іноді й щодо мотивів поведінки. Хоча в науковій психології, незважаючи на достатність виявлених якостей особистості, які-небудь тверді зв’язки між ними не встановлені, у повсякденній свідомості, на рівні здорового глузду, часто неусвідомлено, ці зв’язки фіксуються. Міркування будуються за такою моделлю: якщо оцінювач переконаний, що риса Х завжди зустрічається разом із рисою В, то, спостерігаючи в окремій людині рису Х, автоматично приписує їй і рису В (хоча в даному конкретному випадку вона може бути відсутньою). Таке довільне зчеплення рис дістало назву “ілюзорних кореляцій”. Народжуються нічим не обґрунтовані уявлення про обов’язкове зчеплення тих чи інших якостей (“усі педантичні люди підозрілі”, “всі веселі люди легковажні” і т.п.). Хоча сукупність таких уявлень про універсальну, стабільну структуру особистості лише в лапках може бути названа “теоріями”, їхнє практичне значення від цього не зменшується.

У рамках наративного підходу організуються через життя людини і людські стосунки історії, за допомогою яких розвивають індивіди і колективи смисл свого досвіду. Ці історії формують і організовують розуміння, надання значення, дії і взаємодії осіб (Гроссман, 2005). Такі історії можуть визначатися чи розглядатися як одиниці смислу, які встановлюють рамки для пережитого і прожитого досвіду людей (Гарбер, 2008).

Кожне оповідання зі свого боку включене в комплексну мережу наративів, що взаємно впливають один на одного (Гроссман, 2005). Крім того, термін система в цьому контексті посилається на комплексну інтеракцію внутрішніх та міжособистісних процесів, при цьому соціальні дискурси, історії чи наративи, або процеси поведінки чи інтеракції задумуються як відповідні компоненти системи.

Дискурси організовують історії та конкретні надання значень індивідуумів і соціальних груп. Ці історії, у свою чергу, формують поведінку та інтеракції, які, у свою чергу співстворюють індивідуальний і соціальний досвід, до якого належать дискурси та історії (Гроссман, 2005).

Постійно придумуються життя, дія і взаємодія як перформанс тексту. Люди в них є істотами, які інтерпретуються, життя яких організовано через процеси, що надають смисл. Надання смислу визнається в наративному контексті також через культурні рамки. Хоча ці рамки обмежують можливі опції та значення, але вони ніколи не визначають їх однозначно. Значення знаходять не в розмовах, вони формуються в рамках розмов. Отже, надання значення історично і культурно обумовлено, але ніколи не строго визначено (Гроссман, 2005).

Ці описи не залишають місця для актуалізації альтернативної розповіді.

Наративний підхід виходить з того, що можуть мати місце рішення в контексті нового винаходу альтернативних історій клієнтів про самих себе та їх стосунки. В контексті цього нового винаходу історій, які враховують їх компетенції, здібності, ресурси і якість їх стосунків, можуть слугувати розвитку нових рішень. Ці рішення реалізуються, таким чином в контексті багатства змісту та різноманіття розповіді (Гарбер, 2008).

Історії можуть бути диференційовані з точки зору стилю розповіді, перспектив розповіді, простором розповіді та іншими можливостями. Як і про що ми розповідаємо, має вплив на наше власне і наше спільне життя.

Це являє собою те, як наш досвід пишеться, оцінюється і проживається. Наші особисті історії чи також наші історії власної ідентичності виникають шляхом переговорів і циркуляції самореференціальних текстів у громадах, установах і також нашій культурі. Тексти про нашу власну ідентичність структурують, які виникли таким чином, наш досвід і пояснюють, які події вибрані нами селективно в ході досвіду.

Розповідь обов'язково містить також цензуру.

За словами Гюнтера Шмідта, проблеми конструювання реальності визначаються різницею між планом і фактом. Зразки проблем мають завжди наслідки, за його словами, вони є компетенцією, що формує стосунки (Schmidt, 1991). Він також відзначив, що ці спроби рішення слугують відповідним відкритим або прихованим цілям. Отже, саме зразки проблем дають важливу інформацію про цінності та потреби в системі і є діагностичним

матеріалом. Зразки проблем, можливо, як симптоми дуже часто є результатом того, що індивідуум застряг у своєму наративі (потреб). Це вимагає “переписування” реальних внутрішніх потреб. Отже, тут йдеться про викристалізацію реальних і вроджених потреб. Це вимагає часу, і, можливо, масштабної експлорації.

У проведеному нами емпіричному дослідженні уявлень психологів-консультантів взаємодії між психологом і клієнтом за допомогою розроблених нами опитувальників, які були створені на базі шкал, виявлених в пілотній групі досліджуваних, перевірялося припущення про те, що уявлення про образ психолога-консультанта являє собою ієрархічну субпідрядну систему образів суб’єкта, виявлених на різних рівнях при актуалізації даного уявлення. Тому первинні шкали були певним чином структуровані. Для визначення структури уявлень взаємодії “психолог-клієнт” за допомогою факторного аналізу методом головних компонентів з варімакс-обертанням оброблялися відповіді на пункти опитувальника 102 особами.

Як відомо, експериментальна психосемантика спирається на сучасні досягнення в області автоматичних алгоритмів обробки і уявлення експериментальних даних, в поєднанні з методологічними принципами школи Виготського-Леонтьєва дозволяє розгорнути дослідження в області конкретно психологічної теорії свідомості, але і дає принципово нову схему психодіагностики, що докорінно відрізняється від тестології. Ці питання пов’язані зі смисловою організацією суб’єктивного досвіду. СД (семантичний диференціал) насправді орієнтовані не на розрізнення понять, а на розрізнення реакцій на ці поняття. Семантичний простір типу Сила-Активність-Оцінка (Ч.Осгуд) (англійською – ЕРА) з розміщеними в ньому стимулами фактично моделює установлені в суб’єктивному досвіді правила проектування багатьох стимулів в простір найбільш загальних емоційно-енергетичних координат людської поведінки. Як зазначає О.Г. Шмельов, кожний конструкт задає альтернативи в інтерпретації та передбаченні не тільки чужої поведінки. Конструкт, говорячи образно, являє собою “вулицю”, якою індивід може рухатися у двох напрямках: від одного полюса до іншого та навпаки. Таким чином, кількість незалежних конструктів в когнітивній системі не тільки визначає сукупність диференційованості у сприйманні та прогнозуванні поведінки інших людей, але й кількість ступенів свободи в соціальній поведінці самої особистості.

В результаті першого експерименту був побудований семантичний простір, координатні вісі якого “автономність, зв’язки,

порядок, хаос” відображають різні аспекти сприймання учасників взаємодії системи “психолог – клієнт”, а оцінки цієї взаємодії досліджуваними задаються як координати всередині цього семантичного простору.

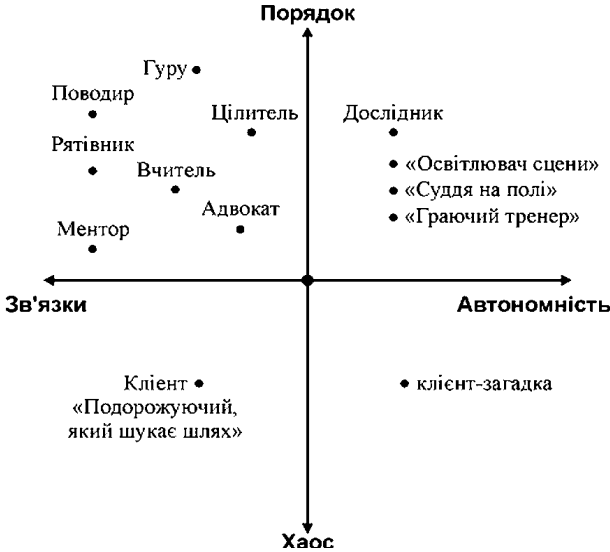


Рис. 2. Ролі, які приписують собі психологи у взаємодії “психолог – клієнт”

Отже, встановлено, що у психологів-освітян, які мають професійну освіту, але не мають спеціальної підготовки до консультативної роботи, уявлення про взаємодію “психолог – клієнт” та ролі “психолог”, “клієнт” подібне до того уявлення, яке переважає в буденній свідомості. Спеціалізована підготовка психологів до психологічного консультування та психотерапії через систему ситуативно-моделюючих тренінгів сприяє утворенню більшої когнітивної складності в конструктах психологів “клієнт – психолог”. Більша когнітивна складність цього конструкта сприяє переходу на ефективнішу (оптимальну) позицію в консультуванні. Конструктами, які конституують взаємодію психологів-практиків у стосунках із клієнтами, є “Автономія-Зв'язки” і “Порядок-Хаос”. Їх можна розглядати як суб'єктивні критерії професійної ідентичності психологів-практиків. Сутнісною характеристикою професійного мислення психолога називають здатність зрозуміти й прийняти парадоксальність і протиріччя, властиві конкретним соціальним ситуаціям, конструкт “Експерт – Марсіанин”. Наявність такого конструкта в професійній свідомості психолога

свідчить про здатність ним відображати суперечності реального буття, це позиція “і – і”, тобто не виключаються різні альтернативні та навіть протилежні можливості як під час інтерпретації, самоінтерпретації, так і в уявленнях про світ, тобто враховується наявність полярності при опису дійсності і внутрішнього світу людини [3].

“Когнітивно складні” суб’єкти дають точніші передбачування у поведінці людей, вони менш асимілятивні при сприйманні інших (менше судять про інших за аналогією із собою), менше схильні змінювати своє враження про інших при отриманні “збиваючої” інформації, частіше проявляють емпатію по відношенню до інших, враховують більше аспектів в соціальній ситуації, враховують в більшому обсязі невербальну інформацію від комунікаторів, здатні довільно змінювати глибину та тонкощі семантичної обробки повідомлення. “Складні” краще передбачають в експерименті конструкти інших, тобто більше здатні до проникнення у внутрішній світ іншого, до “персонального” підходу до іншої людини. У “когнітивно простих” сильніше нетерпимість до когнітивного дисонансу, у них сильніше виражен ефект “ореола”, відбувається різка оціночна біполяризація семантичного простору. Когнітивна складність – це структурно-динамічна особистісна перемінна, яка проявляється як при взаємодії з соціальним оточенням, так і зі стимулами предметного середовища.

Ресурсний підхід дозволяє висунути декілька гіпотез щодо зв’язку між “проблемністю” та самоактуалізацією особи. Будь-яка проблема може стати для людини одночасно і ресурсом. Та особливість людини, що створює проблему і заважає жити, може при зміні конструкта стати надбанням і допомогою.

Аміні та його колеги (1996) говорять, що психотерапія являє собою нові стосунки прив’язаності, що допомагають переструктурувати ту частину імпліцитної процедурної пам’яті, яка має відношення до прив’язаності. Ті прототипи, які зберігаються в пам’яті клієнта, можуть змінюватися під впливом нових стосунків із терапевтом. Така модель передбачає емоційно включеного психотерапевта, оскільки імпліцитне афективне навчання залежить від емоційно забарвленого досвіду [1]. Вольф Зінгер (Singer, 2003) припускає, що мозок протягом нашого життя зберігає величезну кількість смислових та емоційних виразів. Він говорить про, свого роду, інтуїтивні базові знання, які закріплені в наших генах, про те, що тільки 20% з них потрапляють до свідомості (Singer, 2003). З іншого боку, ми знаємо, що несвідомі інформація, яку переробляє мозок, впливає на наші дії. Під

інтуїцією розуміється частина знань мозку, яка залишається несвідомою [7].

За словами Зінгера, не існує суто інтуїтивного рішення. Інтуїція постійно присутня. На питання, чи можна поєднувати інтуїцію і інтелект, відповідь Зінгера така: не можна зробити багато, крім розблокування, коли працюєте над проблемами і не знаходите рішення. Мозок постійно працює, але несвідомі процеси, які працюють при цьому, заблоковані, тому що зосереджена увага. Отже, непропрацьована травма, невроз нав'язливої ідеї чи проблема ідентичності без обробки деформують інтуїтивні рішення. Тому важливим є розробка чи "переписування" власних життєвих наративів зі своїми відповідними міжособистими та внутрішніми самореференціальними стосунками.

Як пише Ф.Сімон, саме реципієнт визначає, "яке значення він надає сигналам, що відсилаються тими чи іншими партнерами по взаємодії з оточенням" (F.Simon, 1997). При цьому те, чому навчається індивід у рамках тієї чи іншої взаємодії, залежить від внутрішніх структур, що розвинулися в процесі його історії. Внутрішні структури змінюються в рамках таких навчальних процесів, або/і ці зміни є навчальними процесами. Сімон вважає, що утримання структури, хроніфікацію та незмінюваність, на відміну від щоденних моделей, слід розглядати як результат певних дій, а не результат пасивності пацієнта [4].

Сучасний розвиток науки надає можливість вивчати вплив міжособистісних стосунків не лише на розвиток психіки, а й на формування окремих біологічних функцій та структур головного мозку [1]. Так, зокрема, встановлено, що на нейробіологічному рівні ранні стосунки прив'язаності інтерналізуються і кодуються як процедурна пам'ять. Те, що розкривається в стосунках психотерапевта, є стереотипним автоматичним звичним способом побудови об'єктних стосунків, які сформувалися у процесі стосунків прив'язаності в перші роки життя. Ці патерни стосунків записані в процедурній пам'яті, вони є імпліцитними, оскільки знаходяться поза свідомістю. Аналогічно психологічний захист можна описати як форму процедурного знання, закодованого в регуляції афективних станів, які пов'язані з інтерналізованими об'єктними стосунками [1].

Наративний фокус виявляється плідним, тому що він шукає процес формування ідентичності там, де він відбувається, а саме в розмовах суб'єкта із самим собою та з іншими. Іншою перевагою є те, що він є орієнтованим на дії (Краус, 2000).

Індивідуальні аспекти майбутнього криються в соціальних аспектах майбутнього і знаходяться в тісному взаємозв'язку. У

міру того, як змінюється соціальний час, відбуватимуться і впливи на індивідуальний час. Як майбутнє представлено в суб'єкті, значно залежить від того, наскільки воно представлено в суспільстві. Взаємозв'язок ні в якому разі не є лінійним. У міру того, як цей процес відбувається на рівні суспільства, без виникнення проблем та порушення синхронності, створюються ніші, напруженість, ступені свободи, які вимагають різних форм розвитку майбутнього. Посередництво між суб'єктом та його оточенням здійснюється через дії і через дискурс. Мовно-семантична організація дискурсу є не випадковою. Скоріше, вона займає соціально опосередковану форму оповідача і виступає сама носієм значення (Краус, 2000).

Суб'єкт пізнається не в результатах створення процесу, а в його ідентично-стратегічному русі. Майбутні наративи, таким чином, узгоджуються з проектними наративами Крауса. Це означає розповіді про проекти, оскільки вони є мовно-когнітивними і представлені у вигляді проектів. Ідентичність майбутнього представлена і буде представлятися у вигляді, відносно, закритих комплексних завдань. Майбутні проекти є, таким чином, наративними, тобто наративна схема самості в різноманітному світі дискурсу (Джіакомуцці С., Гарбер, 2008).

Стосовно наративного порядку подій, найбільш широко прийнята соціальна конвенція, конвенція лінійної темпоральної послідовності, тобто одного за іншим. Але наративні порядки в терапії можуть істотно від цього відрізнятися, правда, на основі знань, що ці очікування часової лінійності можуть передбачатися як дані. Якщо часовий порядок подій порушується, тобто хтось не отримує черги для своєї історії, то це роздратовує партнера по спілкуванню. У деяких ситуаціях порушення такої конвенції є легітимним.

Для змін неефективної взаємодії можна запропонувати парадоксальну інтервенцію – ввести невизначеність, це породжує здивування і невпевненість, що збуджує приплив творчості та потребу в креативному вирішенні нової “задачі” (коли ситуація сприймається як принципово нова, тоді це спонукає знаходити нові варіанти вирішення життєвих задач – за аналогією з вирішенням творчих задач).

Список використаних джерел

1. Глен О. Габард. Нейробиологические аспекты психотерапии // Московский психотерапевтический журнал. – 2004. – №1.

2. Петренко В.Ф. Введение в экспериментальную психосемантику: исследование форм репрезентации в обыденном сознании. – М.: Изд-во Моск.ун-та, 1983. – 177 с.
3. Седих К.В. Психологія взаємодії систем: “сім’я і освітні інституції” [монографія] / К. Седих. – Полтава: Довкілля; К., 2008. – 260 с.
4. Сімон Ф.Б., Рех-Сімон К. Циркулярне опитування. Системна терапія на клінічних прикладах: Підручник / Пер.з нім. В.Басюк, І.Краснопольська, В.Лановий. – Івано-Франківськ: Місто НВ, 2005. – 184 с.
5. Шмелев А.Г. Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 158 с.
6. GARBER, K. & GIACOMUZZI, S. M. (2008 a): Modell des narrativen Selbst. Heuristischer Ansatz eines Modells des narrativen Selbst für die psychosoziale Praxis. Reflektierte Praxis 1: 91-98.
7. GROSSMANN, K. (2005): Die Selbstwirksamkeit von Klienten – Ein Wirkverständnis systemischer Therapien. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
8. LUDEWIG, K. (2005): Einführung in die theoretischen Grundlagen der systemischen Therapie. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.

Work is devoted theoretically to the analysis constructs, participants (members of system), involved in polysystem attitudes. Carried out research has confirmed a hypothesis, that the important factors influencing interaction. Idea communicative and interactive signals which reflect more likely internal constructs and system of expectations, than are the direct answer to the communications in interaction and by that the general space of representations and their interference against each other is designed, communications, traditions, expectations, a reflexion, rules, background of relations, events and a context. Thanks to it the general field of a reality is designed, the general space of representations and their interference against each other is designed.

Key words: constructs, interaction, the system theory, interaction, system, expectations, a reflexion, rules, background of relations, events and a context, communications, traditions, constructs, interaction.

Отримано: 15.01.2010

Музичні здібності як предмет музично-педагогічного дослідження

У статті висвітлено аналіз психологічних підходів до проблеми психології музичних здібностей у контексті психолого-педагогічної дисципліни. Визначені шляхи та перспективи дослідження складової музичних здібностей. Виділені психологічні показники музичності.

Ключові слова: музичні здібності, музичність, музичне сприйняття, музична обдарованість.

В статті представлен анализ психологических подходов к проблеме психологии музыкальных способностей в контексте психолого-педагогической дисциплины. Определены пути и перспективы исследований структуры музыкальных способностей. Выделены психологические показатели музыкальности.

Ключевые слова: музыкальные способности, музыкальность, музыкальное восприятие, музыкальная одаренность.

Постановка проблеми. Історія виникнення вчень про музичні здібності тісно пов'язана з основними етапами розвитку музичної психології та педагогіки в цілому. Є. В. Назайкинський порівнює прояв музичної психології як науки з виходом праці Г. Гельмгольца “Учение о слуховых ощущениях как физиологическая основа теории музыки”, у їй аналізуються механізми звуковисотного, динамічного, тембрового слуху. Саме ця робота відкриває ціле направлення музичної психології, яке досліджує функції та механізми музичного слуху (Є. Мах, К. Штумпф, М. Майєр, О.Абрагам, В. Келер, Г. Ревеш, А. Веллек, К. Сипор, Є. Мальцева та інші). Предметом психології слуху був мікросвіт музики (тони, інтервали, акорди). Багато вчених того часу (за К. Штумпфом) дали назву цій галузі “тонпсихологія”, суттєва особливість якої – атомизм, дифіринцьоване пізнання окремих елементів музичного сприйняття. В працях представників “тонпсихології” міститься немало свідчень про сутність елементарних музичних здібностях, пов'язаних з відчуттям музичного звуку та сприйняттям окремих елементів музичної фактури. Саме дослідження в галузі музичного сприйняття стали площиною вивчення психології музичних здібностей. Музично-слухова діяльність, за термінологією Г. С. Тарасова, поєднує композиторів, виконавців та слухачів. “Творческое восприятие музыки играет роль той

конкретной деятельности, своеобразным отображением которой является музыкальность”, за плодотворною думкою Ю.А. Цагареллі. Тому дослідження в галузі психології сприйняття музики викликають великий інтерес фахівців в галузі психології музичних здібностей.

Аналіз досліджень та публікацій. Атомизм у “тонпсихології” з його дифиринцьованим вивченням музично-слухової діяльності призвів до виникнення анатомічного напрямку у вивченні музичних здібностей (Г. Кенінг, Я. Квальвассер, Я. Майноурінг, П. Дьюкен). Науковці, які працювали у цьому напрямку, досліджували головним чином елементарні музичні здібності, які пов’язанні з розрізненням висоти, інтенсивності та довжини звучання.

Одним з перших західних вчених, який сформулював теорію “єдиної музыкальності”, що не призводить до суми окремих здібностей, був Г. Ревеш, хоча він наперекор своїм теоретичним поглядам впроваджує методи діагностики окремих компонентів музыкальності. У пізніх роботах Г. Ревеша з великою силою спостерігається прояв асоціанізму, ніж гештальтпсихології. Активний ріст досліджень в галузі музичної психології спостерігається у 30-ті рр., пов’язаний він з використанням експериментальних методів. Майже раз на рік виходять книги за назвою “Психологія музики”: Р. Мюллера-Фреенфельса (1936), Д. Марселя (1937), Дизренса і Файна (1939), М. Шена (1940) .

Найбільш суттєвий вклад у розвиток музичної психології вносять Є. Курт і Д. Марсель, які різко критикують тонпсихологію та в свою чергу розробляють теорію комплексного, складноорганізованого та багаторівневого сприйняття музики.

Дослідження у галузі психології сприйняття музики підготували почву для всебічного пізнання складових музичних здібностей.

Сприйняття як структурно-організаційна діяльність досліджується у зв’язку з іншими психічними процесами та властивостями особистості. Дослідження цих взаємозв’язків на матеріалі дослідження здібностей – предмет уваги багатьох сучасних вчених.

Велику популярність в період панування біхевіоризму отримала праця Р. Ландіна. Незважаючи на недоліки біхевіористського підходу, автор привертає увагу до факторів, яким не приділяли раніше належної уваги: музичній атмосфері, обстановці, в якій виховується суб’єкт.

Вагомий аналіз соціальної зумовленості музики, музичного смаку та музичних здібностей зроблено в працях Л. Майера, Р. Франсеза, П. Фарнсуорта.

Широке розповсюдження діагностичних методів у музичній психології отримало завдяки працям К. Сішора та Я. Квальвассера, яких прийнято вважати родоначальниками потоку тестових досліджень, які пов'язанні з вивченням музичних здібностей (першоджерела цього напрямку пов'язані з А. Біне та В. Штерном). Тестування музичних здібностей було продовжено Н. Вистлером та Х. Вингом. Воно розвивалось менш інтенсивно до робіт сучасних вчених Є. Гордона, Л. Холмстрома, А. Бентлі.

Інший напрямок тестових досліджень, пов'язаний з діагностикою рівня навченості, “успішності досягнень”, пов'язаний з ім'ям Я. Квальвассера, В. Кнуфа, С. Фарнума, Е. Гастона, А. Шнайдер-Кнуф.

Видавець відомого бюлетню для фахівців у галузі музичної освіти Р. Колвелл включив до списку тестів, виданих за останні 40 років та найбільш часто використовуваних у США, 16 батарей тестів музичних досягнень та 16 батарей тестів музичних здібностей, серед яких тести музичних профілів Є. Гордона, тести музичного інтелекту Х. Вінга, тести музичності Е. Гастона, тести Лондонського коледжа музики.

У докладі К. Левандовської подається широкий огляд уявлень західних вчених-тестологів про структуру музичних здібностей. Автор характеризує погляди відомих представників загальної психології Ч. Спірмена, Ч. Бурта, Н. Вернова, Дж. Гільфорда, які, аналізуючи структуру інтелекту людини, звертали увагу на музичні здібності. Праці названих вище психологів, за думку К. Левандовської, склали теоретичну основу для багатьох дослідників у галузі музичної психології. Саме так англійський психолог Ч. Спірмен визначив на основі кореляційного аналізу загальний, генеральний фактор інтелекту, який проявляється у різних видах діяльності, музичні здібності відносить до другого – спеціального фактора. З його теорією пов'язана концепція К. Сішора, який вважав, що музичний талант складається з суми незалежних здібностей.

Представник другої, полярної, концепції англійський психолог К. Бурт розділяє розумові здібності та психічні процеси на декілька рівнів, і в кожному з них відводить місце загальному фактору інтелекту. Музичні здібності фігурують у його схемі два рази: на сенсорно-перцептивному рівні та на вищому рівні – естетичних оцінок.

Поглядам К. Бурта близька концепція англійського музичного психолога Х. Вінга, який виокремлює у структурі музичальності загальний фактор музичних здібностей – “інтелектуальну

здібність до оперування музичним матеріалом”. Х. Вінг розробив комплект тестів для вивчення музичного інтелекту, в склад якого входить випробування музичного слуху, музичної пам’яті та 4 тести для дослідження музичного смаку, пов’язані з оцінкою правильності інтерпретації ритму, динаміки, гармонії та фразування. При апробації дуже надійним виявився тест, пов’язаний з фразуванням, менш значими тести, які оцінюють адекватність ритмічної та динамічної інтерпретації.

Методологічні позиції вітчизняних дослідників у галузі музичної психології відбито у фундаментальних монографіях Б. М. Теплова, Г. П. Прокоф’єва, Н. А. Ветлугіної, Е. В. Назайкінського.

Постановка завдання. Завдання полягає у з’ясуванні психологічних підходів до проблеми психології музичних здібностей, визначенні шляхів і перспектив дослідження складової музичних здібностей та виділенні психологічних показників музичності. На основі критичного аналізу робіт у галузі психології музичних здібностей, узагальнення результатів експериментально-психологічних досліджень Б. М. Теплов переконливо показав наявність трьох основних музичних здібностей у структурі музикальності: ладового чуття (перцептивного компонента музичного слуху), здібності вільно користуватись слуховими представниками, які відображають звуковисотний рух (репродуктивний компонент музичного слуху) та музично-ритмічного чуття. Зазначенні здібності складають ядро музикальності. Музикальність тлумачиться автором, як сукупність здібностей, необхідних для успішного здійснення музичної діяльності, причому любого із її видів. Б. М. Теплов озброїв вітчизняних психологів стратегією якісного вивчення обдарованості. Думка Б. М. Теплова про нерівність здібностей, якими користуються люди при здійсненні одного і того ж виду діяльності, отримала розвиток у нових роботах вітчизняних психологів за проблемою здібностей. Якісний підхід характерен для учнів Б. М. Теплова та його послідовників. Серед них виділяється Г. П. Прокоф’єв, який прослідкував динаміку розвитку музичних здібностей музикантів-виконавців в умовах формуючого експерименту.

Виклад основного матеріалу дослідження. Теоретичні положення Б. М. Теплова розвинуті у роботах відомих вітчизняних вчених А. Г. Ковальова та В. Н. Мясичева, Н. А. Ветлугіної, Е. В. Назайкінського.

А. Г. Ковальов і В. Н. Мясичев, аналізую “перцептивні та продуктивні сторони музичної обдарованості”, в першу чергу,

описують творчі здібності: музичну фантазію, яку пов'язують з характеристиками внутрішнього слуху, показники творчого мислення, який проявляється у “емоційно-психологічних особливостях музичного твору” та його виконавській трактовці. Велику увагу приділяють спеціальним “здібностям пантомімічно виражати музику”, організаційним здібностям диригента. Розглядаються також питання взаємозв'язку різних здібностей у структурі художньої обдарованості. Автори не обмежують чітко структуру обдарованості, використовуючи аналіз конкретних видів музичної обдарованості, оскільки музикальність на їх думку, представляє собою “мінливо рухома єдність ступенів та якостей елементарних і складних здібностей. З їх різномайття народжуються музичні індивіди, найбільш яскраво вираженні у великих творцях музики”. А. Г. Ковальов і В. Н. Мясичев вважають, що пам'ять (“мністична здібність”) повинна посісти вагоме місце у структурі музичної обдарованості, оскільки музичні люди часто вражають швидкістю, легкістю та міцністю засвоєння, і всі музичні уявлення й багатство музичного досвіду засновуються на ній.

Н. А. Ветлугіна справедливо відмічає, що у дослідженнях присвячених вивченню музичних здібностей не отримала розвитку плідна думка Б. М. Теплова про єдність слухових та емоційних компонентів у структурі музикальності. Саме це питання привернуло її увагу. Автор у своїй узагальнюючій праці не тільки аналізує емоційні характеристики елементарних звукових явищ, а й звертається до більш ширшої сфери естетичного, виокремлює у структурі музикальності загальні музично-естетичні здібності, для яких “характерне естетичне відношення, яке проявляється у сприйнятті, виконанні, уявленні та творчості, у формі динаміки різноманітних відчуттів, творчого зображення, виникнення оцінюючого відношення”. Значна частина фундаментальної монографії Н. А. Ветлугіної присвячена проблемам формування музично-сенсорних та творчих здібностей дітей. У перших главах розглядається вичерпний аналіз праць закордонних та вітчизняних вчених, автор критично розглядає позиції деяких дослідників, в тому числі І. П. Гейнрихса, який не погоджується з класифікацією Б. М. Теплова. На думку І. П. Гейнрихса, слід “...музичний слух вважати єдиною здібністю та визначити його як здібність сприймати та представлення ладових та вналадових звуковисотних відношень”. Визначення І. П. Гейнрихса не включає ритмічний компонент музичного слухання, автор пояснює це тим, що ритм – це якість не тільки музичного мистецтва. “Таким

чином, класифікація структури музикальності, наведена Б.М.Тепловим виступає як найбільш аргументована”, – підкреслює Н.А. Ветлугіна.

У монографії Е. В. Назайкінського, присвяченій проблемам музичного сприйняття, аналізується широке коло проблем, яке має пряме відношення до питань формування музично-перцептивних здібностей: оцінюється роль просторових компонентів сприйняття у розвитку музичного слуху, творчої уяви слухача, аналізуються психофізіологічні механізми мовного та музичного слуху.

Із експериментальних робіт, проведених за останній час радянськими вченими привертають увагу дослідження С.І.Науменко та Ю. А. Цагареллі, в яких аналізуються не тільки спеціальні здібності – виконавські, а і загальні.

С. І. Науменко включає до структури музикальності слух (ритмічний, гармонічний, мелодичний), творчу уяву, чуття цілого, емоційність. На основі аналізу емпіричних характеристик музичного сприйняття, мислення, зображень, емоцій, слуху, ритму С. І. Науменко виділила три види музикальності: емоційно-образний, раціональний та репродуктивний, які відповідають класичному уявленню про типи найвищої нервової діяльності та можуть бути використанні у науково-практичних цілях.

Ю. А. Цагареллі, у структурі музикальності майже як і С.І. Науменко виділяє музичний слух, музично-ритмічну здібність, емоційну чуттєвість щодо музики, музичну пам'ять, музичне зображення, музичне мислення (чуття цілісності, за С.І. Науменко).

Структура музично-ритмічних здібностей, по Ю. А. Цагареллі, включає три рівні: сенсорно-перцептивний, представлений та мисленевий, структура музичного слуху – два перших рівні. Очевидно та логічно у структурі музичного слуху виділити мисленевий рівень.

“Гармонічний слух займає більш високий ієрархічний ступінь, ніж ладовисотний”, – цей висновок автора підкріплений результатами кореляційного та факторного аналізів. Хоча Б. М. Теплов блискуче відмічає, що гармонійний слух “має такі ж основи, що і мелодійний: ладове чуття та музичні слухові представлення”, він же підкреслює, що гармонійний слух “являє собою подальший ступінь розвитку музичного слуху”. Займаючи у змінений, розвинутій структурі музикальності більш високий ієрархічний ступінь (за Ю. А. Цагареллі), він все ж таки, на наш погляд, не входить у ядро музикальності, яке поєднує і творців, і слухачів. Цагареллі успішно здійснив спробу аналізу структури музикальності у представників різних виконавських спеціальностей.

У дослідженнях Л. Л. Бочкарьова та його співробітників розглянуті спеціальні виконавські здібності: музично-перцептивні, експресивно-комунікативні, емоційно-регулятивні, немічні, атенційні та інші. Розкриті психологічні умови їх формування, розроблена система психологічної підготовки музикантів-виконавців до публічних виступів.

Проблеми психологічної підготовки музикантів-виконавців, у тому числі проблеми формування емоційно-регулятивних здібностей, розробляються Л. М. Ганеліним, А. А. Востріковим, Ю. С. Федоровим.

Психологічному аналізу диригентської діяльності та розгляданню структури диригентських здібностей присвячені праці В.Г. Ражнікова, Г. Л. Єржемського. У структурі диригентської обдарованості, за уявленням В. Г. Ражнікова, існують здібності двох рівнів: музично-виконавські (слух, чуття ритму, музична пам'ять, інтонаційна чуйність, чуття мелодії, чуття музичної форми) та спеціальні диригентські ("здібність заражати колектив своїм "бачення музики", "здібність організовувати та направляти течію процесу колективного музичного виконання"). Структура диригентської обдарованості являє собою предмет аналізу у праці О. М. Ніжинського. До переліку спеціальних виконавських здібностей автор відносить "здібність створення музичного образу-еталона в значенні представлення (в уяві), яка, на його думку, включає в себе "добре розвинутий внутрішній слух" та "достатній життєвий та музичний досвід". Названа автором здібність являє цілий ансамбль якостей особистості.

У назві інших, наприклад, "рухливих емоційно-вольових здібностей" неправомірно поєднані різні за психологічним змістом поняття. Моторику (у фізіологічному розумінні! – підкреслює автор) слід віднести лише до задатків, а не до здібностей. Вольова цілеспрямованість не може вважатись спеціальною диригентською здібністю, її слід віднести лише до загальних психологічних умов, які забезпечують успішне виконання діяльності. "Підвищені музичні дані" також не характеризують у якісному сенсі структуру музичної обдарованості. Крім цього, О. М. Ніжинський дотримується невірних методологічних принципів, вважаючи, що "рухомі емоційно-вольові здібності є некомпенсованими здібностями у диригентській діяльності".

Слід зазначити, що деякі музиканти, які прагнуть вирішити спеціальні психологічні проблеми, недостатньо знайомі з існуючими дослідженнями у галузі психології здібностей та музичної психології загалом. Таким чином, Є.Є. Федоров закликає

фахівців шукати причини естрадного хвилювання, щоб наблизитись до питань формування спеціальних виконавських здібностей, питань психологічної підготовки музикантів до публічних виступів, дезінформую читачів про стан розвитку цих проблем музичної психології в нашій країні та за її межами. Запропонувавши використати для аналізу внутрішніх детермінант сценічного хвилювання концепцію особистості К. К. Платонова, автор сам неграмотно “використовує” названу теорію, тому що відносить до психологічних процесів “оптимальний рівень емоційного збудження, який досягається до початку виступу та забезпечує натхнення, волю, пам’ять та інші”. Є.Є.Федоров проявляє психологічну невідповідність і у трактуванні даних, які отримали інші психологи, неправильно інтерпретує динаміку психофізіологічних показників.

Аналізу музично-педагогічної діяльності, у тому числі здібностей музиканта-педагога, присвячені дисертаційні роботи Е. С. Ткач та С. І. Торичної.

У дослідженні Е. С. Ткач на матеріалі аналізу можливостей експериментального формування діагностичного мислення музикантів-педагогів показані шляхи формування педагогічних навичок та умінь, які з’єднанні з постановкою констатуючого, причинно-ситуативного, загально-типологічного (прогнозуючого) діагнозу.

Концептуальний апарат А. А. Бодальова дозволив С. І. Торичній розробити методикку виявлення рівня та адекватності розуміння вчителем музичних здібностей студентів. Вперше у вітчизняній літературі проблема діагностики музичних здібностей вирішується з позиції психології сприйняття людини людиною.

Композиторські здібності меншою мірою досліджені, як у вітчизняній, так і у зарубіжній літературі.

Цікава та змістовна монографія М. П. Блінової присвячена вивченню творчого процесу композитора з позиції фізіології вищої нервової діяльності. Книга викликає значний інтерес для музикантів та психологів, відкриваючи нові грані аналізу творчості. Особливості творчого узагальнення у процесі творчої типізації досліджуються не тільки з позиції фізіології вищої нервової діяльності, як це відображено у назві, але і з урахуванням соціальних, соціально-психологічних, особистісних детермінант творчості. У колі уваги автора і проблеми композиторських здібностей. Характеризуючи типологічні відмінності між видатними композиторами, автор часто інтерпретує їх на основі аналізу психофізіологічних, нейродинамічних детермінант (що має безпосереднє відношення до висвітлення питань о задатках

здібностей). Однак генетичні передвісники композиторського таланту трактуються дещо простіше, що і підкреслює сам автор, пояснюючи свої позиції “складністю музично-психофізіологічних питань”, відзначаючи “вимушений схематизм роботи”.

В узагальнюючій монографії композитора та музикознавця А.І. Мухи аналізується широке коло питань, які пов’язані з питаннями формування особистості композитора, у тому числі композиторських здібностей. Спеціальні розділи присвячені аналізу психічних процесів: сприйняттю, фантазії, інтуїції, емоційної та інтелектуальної сфери композитора.

Намагання охарактеризувати процес індивідуалізації композиторських здібностей на матеріалі аналізу кіномузики Д.Шостаковича відображено у змістовній загально-психологічній монографії Т. І. Артемьєвої.

Роботи відомих вітчизняних музикознавців М. Є. Тараканова, А. І. Климовицького, А. П. Мілки, присвячені розгляду творчого процесу С. С. Прокоф’єва, Л. Бетховена, П. І. Чайковського, привертають велику увагу для фахівців.

Без сумніву, проблема композиторських здібностей очікує на експериментальну розробку. Такі дослідження вже ведуться у нашій країні.

Висновки. Аналіз літератури свідчить про те, що різні напрями у галузі психології музичних здібностей розвиваються не зовсім рівномірно: ретельно висвітлені проблеми “загальних” музичних здібностей, меншою мірою – питання психології виконавських, композиторських здібностей.

Значна кількість досліджень присвячена вивченню механізмів, процесів формування та розвитку музичних здібностей. У першу чергу були дослідженні сенсорні здібності у зв’язку з проблемами виховання слуху, ритму. Найбільш вивчені закономірності розвитку та формування цих здібностей у дитячому віці (О. А. Апраксина, В. К. Белобродова, Т. Л. Белкман, Л. А. Гарбер, І. П. Гейнрихс, Г. А. Ільїна, А. І. Медянніков, Т. К. Мухіна, Т. Н. Овчиннікова, Т. А. Репіна, К. В. Тарасова та інші).

Вагомий внесок у розвиток теорії музично-естетичного виховання та психології художніх здібностей внесли дослідження, виконанні під керівництвом Н. А. Ветлугіної, А. В. Запорожця, Д. Б. Кабалевського.

Багато цінних матеріалів, які пов’язані з проблемою розвитку музичних здібностей, містяться у працях, присвячених вивченню особливостей музичного сприйняття у дітей (А. Л. Готсдинер, Є. В. Назайкінський, В. Д. Остроменський та інші).

Психолого-педагогічні аспекти формування здібностей у процесі професійного музичного навчання розкриваються у працях відомих музикантів-методистів: А. Д. Алексеева, Л. А. Баренбойма, Е. В. Давидовой, Г. М. Когана, Г. Г. Нейгауза, А. А. Ніколаєва, А. Л. Островського, Ю. Н. Рагса, В. А. Серединської, С. С. Савшинського, Ф. Ю. Соколова, М. Є. Фейгіна, А. П. Щапова, А. І. Ямпольського та інших.

Узагальнюючи вище сказане, слід зазначити, що, незважаючи на деякі розбіжності у поглядах вчених на проблеми музичних здібностей, більшість з них стоять на вірних методологічних позиціях, визнаючи, що ведуча роль навчання та виховання у розвитку біосоціальних властивостей особистості належить музикальності, коли роль задатків найвагоміша у порівнянні з іншими видами здібностей.

Музикальність розуміється більшістю дослідників, як своєрідне поєднання здібностей та емоційних сторін особистості, які проявляються у музикальній діяльності. Значення музикальності дуже велике не тільки в естетичному та моральному вихованні, але й у розвитку психологічної культури людини. “Включаючись у розвиток особистості у цілому, викликаючи постійне переживання музичних образів, музикальність зміцнює емоційно-вольовий тонус людини, допомагає їй оволодіти дуже важливою для психологічного розвитку формою активного емоційно-творчого пізнання”.

Здібності, які входять у “ядро” музикальності (ладове відчуття, здібність довільно користуватись музично-слуховими уявленнями, музично-ритмічне чуття), є спеціальними, необхідними для успішного оволодіння музичною діяльністю (у порівнянні з іншими видами діяльності), у той же час “загальні” по відношенню до всіх видів діяльності здібності необхідні.

Питання про структуру музикальності та музичної обдарованості не вирішені остаточно. Дослідники, які пропонують розширити “ядро” музикальності, збільшують перелік спеціальними здібностями такими які не є, з одного боку, спеціальними музичними, а з іншого – “загальними” по відношенню до всіх видів діяльності (наприклад, “чуття цілого”, творча уява).

Безперечно, якість творчого уявлення (С. І. Науменко), швидкість та оригінальність музичного мислення (Ю. А. Цагареллі) відіграють суттєву роль у слуханні музики, однак навряд можливо вважати людину не музикальною, яка має ввсього “набору” потрібних якостей та не володіє “швидкістю музичного мислення”. Сказане не означає, що названі вище здібності не

повинні досліджуватись при проведенні вступних іспитів у дитячих музичних школах. Навпаки, правий Ю. А. Цагареллі, вважаючи, що традиційні методи діагностики музикальності при професійних відборах у музичні навчальні заклади недостатньо повні. До удосконалення системи іспитів закликають І. Золотова, О. Апраксіна та інші.

Проблеми психології музикальних здібностей потребують подальшої розробки. Необхідно не тільки правильно сформувати концептуальний апарат, но і розробити стратегію комплексного експериментального вивчення динаміки розвитку музичних здібностей.

Список використаних джерел

1. Артем'єва Т. І. Методологічний аспект проблеми здібностей. – М., 1977.
2. Абрамян Д. Н. Об особенностях процессов художньої творчості. – Єреван, 1979.
3. Бочкар'ов Л. Л. 1) Психологічні аспекти формування готовності музикантів-виконавців до публічного виступу: Автореф. канд. дис. – М., 1975; 2) Психологічні основи музичного вивчення. – К.: 1979; Бочкар'ов Л. Л., Вартанян А. В., Грицишин Б. М. Вікове вивчення емоційної сфери музикантів-виконавців у зв'язку з проблемами психологічної підготовки до публічних виступів // підручн. Тез. докл. респ. науч.-теор. конф. – Харків, 1981. – С. 230-232.
4. Бочкар'ов Л. Л. Про 10 Всесоюзний симпозіум, присвячений методологічним проблемам вивчення процесів худ. творчості // Вітчизн. музика. – 1979. – №12.
5. Блинова М. П. Музична творчість та закономірності вищої нервової діяльності. – Л., 1974. – С. 136.
6. Ветлугіна Н. А. Музичний розвиток дитини. – М., 1968. – С. 166-168.
7. Мединцев В. А. Диалогический подход в психологии музыки // Психологический журнал. – 2000. – Т.21 – №5. – С.117 – 120.
8. Назайкінський Є. В. О психології музичного сприйняття. – М., 1972.
9. Ніжинський О. М. До проблеми визначення складової диригентської обдарованості. – Праці ДМПШ ім. Гнесіних. – М., 1979. – Вип. 42. – С. 49-68.

10. Науменко С. І. Формування музичності у молодших школярів. Автореф. канд. дис. – Київ, 1980.
11. Петухов В. В., Зеленкова Т. В. Развитие музыкально-исполнительского мастерства как формирование высшей психической функции // Вопросы психологии. – 2001. – №6. – С. 17 – 26.
12. Простір арт-терапії: можливості та перспективи: Збірник наукових статей / За ред. А. П. Чуприкова, О.А. Бреусенка-Кузнецова, О. А. Вознесенської. – К.: КИТ, 2005. – 114 с.
13. Рождественська Н. В. Психологічний аналіз деяких компонентів здібностей до сценічного перевтілення. – М., 1975.
14. Смирнова Т. П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. – 110 с.
15. Теплов Б. М. Психологія музичних здібностей // У підручн. Проблеми індивідуальних відмінностей. – М., 1961. – С. 39-251.
16. Ткач Е. С. Формування професійних вмінь та навичок у галузі музично-педагогічної діагностики: Канд. дис. – М., 1979.
17. Торична С. І. Розуміння викладачем музичних здібностей студента у процесі індивідуального навчання. Автореф. канд. дис. – М., 1980.
18. Федоров Є. Є. Про питання естрадного хвилювання. – Праці ДМПІ ім. Гнесіних. – М., 1979. – Вип. 43. – С. 107-118.
19. Цагареллі Ю. А. Психологічні дослідження музичності, як професійно важливого компоненту: автореф. канд. дис. – Л., 1981.

The analyses of psychological approaches to the problem of musical skills psychology is presented in the article. Ways and prospects of musical skills structure research are defined. The psychological indexes of music are allocated.

Key words: musical skills, musicality, musical perception, musical gift.

Отримано: 18.12.2009

Витоки національної психології

У статті проаналізовано основні концептуальні положення зарубіжних і вітчизняних науковців, що зумовили розвиток сучасної національної психології. Розкрито поняття: “народний дух”, “етнічна самосвідомість”, “етнічна ідентичність”, “національний характер”.

Ключові слова: “народний дух”, “етнічна самосвідомість”, “етнічна ідентичність”, “національний характер”, етнос, народ, нація.

В статье проанализированы основные концептуальные положения зарубежных и отечественных ученых, обусловившие развитие современной национальной психологии. Раскрыты понятия: “народный дух”, “этническое самосознание”, “этническая идентичность”, “национальный характер”.

Ключевые слова: “народный дух”, этническое самосознание, этническая идентичность, национальный характер, этнос, народ, нация.

Більшість науковців й до сьогодні неоднозначно трактують такі значущі для сучасної національної психології поняття, як “національна самосвідомість”, “національна ідентичність”; досить часто змішуючи чи ототожнюючи ці поняття з іншими етнопсихологічними термінами, а саме: “етнічна самосвідомість”, “етнічна ідентичність”.

Поняття “національна психологія” увійшло до наукового обігу вітчизняної психологічної науки не так давно. За А. С. Бароніним, національна психологія – це галузь соціальної психології, що означає психічний склад нації та вивчає національно-психологічні особливості народів, тобто їх психічний стан [2]. Однак і в даному визначенні також мають місце термінологічні неточності, змішування та ототожнення, що ще раз вказує на потребу в чіткому розмежуванні згаданих вище понять.

У зв'язку з цим сучасна російська дослідниця у галузі соціальної психології Г. М. Андреева слушно зазначає: “Поняття “психологічний склад нації” є досить складним для операційного визначення. Тому в етнопсихології здійснено не одну спробу відшукати такі еквіваленти до цього поняття, які були б найбільш прийнятними для їх використання в емпіричних дослідженнях. Як синонімі до поняття “психологічний склад нації” вживаються поняття “національний характер”, “національна самосвідомість” чи просто “національна психологія”. Однак введення великої кількості таких понять не вирішує проблеми і

лише вносить термінологічні розбіжності, яких не можна допустити” [1, с. 220].

Існування такої невизначеності щодо концептуальних положень і понять національної психології зумовило необхідність звертання до їх витоків, першоджерел, теоретичний аналіз яких й виступив метою нашої наукової статті.

Дослідження окремих психологічних аспектів проблеми національного та етнічного певною мірою представлені у філософському історіогенезі, працях з етнології, етнографії, соціології.

Видатний античний філософ та історик Геродот, твори якого вважаються першоджерелами з етнопсихології та етнології, в своїй “Історії” описав порівняльні особливості культури і характерів різних народів. Філософ вважав, що основною детермінантою кроскультурних відмінностей виступає природне середовище, в умовах якого проживають представники тих чи інших народів [8; 11].

Думку Геродота про вплив географічних детермінант, а саме: ландшафту та кліматичних умов, на психологічні особливості народу підтримував й інший відомий давньогрецький мислитель Гіппократ [11].

Подальшого розвитку згадана вище думка отримала лише у XVIII столітті. Французькі та німецькі філософи тієї епохи дійшли висновку, що не лише географічні, а й соціальні детермінанти зумовлюють дух народу.

Так, французький філософ Ш. Монтеск’є найважливішою серед географічних детермінант називав клімат, а до соціальних детермінант ним було віднесено такі, як історичне минуле народу, особливості правління державою, традиції та звичаї [12].

І. Г. Гердер, представник німецької філософії історії, стверджував, що крім клімату і географічного положення, на специфіку психіки народу значною мірою впливають виховання, стиль життя, історичні умови і суспільний лад. Німецький філософ зазначав, що народний дух виявляється в усній творчості цього народу. Поняття “народний дух” використовувалось І. Г. Гердером як одна з ознак народу серед таких його характеристик, як фольклор чи мова.

Велику зацікавленість викликають висновки дослідника про особливості характеру його співвітчизників та представників слов’янських народів. Він відзначає, що німці вирізняються сором’язливістю, неквапливістю, обережністю, сумлінністю, а також мужністю, щирістю, правдивістю, доброчесністю. До якостей слов’ян філософ відносить покірність, щедрість і гостинність понадміру [7].

Теоретичні положення античних мислителів та філософів епохи Просвітництва щодо зовнішніх (географічних і соціальних) детермінант психіки різних народів стали основоположними для подальшого розвитку етнопсихології в цілому, та національної психології зокрема.

У другій половині XIX століття на необхідність ґрунтовного вивчення психології народів, а саме – психологічної сутності народного духу, вказали німецькі вчені М. Лацарус і Х. Штейнталь.

Народний дух (чи етнічна самосвідомість) трактується ними як психічна схожість представників того чи іншого народу. Науковці відзначали, що в індивідів, які належать до одного народу, є схожі почуття, бажання та нахили. Однак саме народний дух об'єднує багатьох індивідів в єдине ціле – народ.

До проявів народного духу належать мова, пісні, традиції, звичаї, вдача і вчинки. Водночас, у кожного народу є свій “дух”, за допомогою якого один народ відрізняється від іншого [20].

Поняття “народ” також презентувалося вченими через процес духовного творення: “Народ є духовним творенням індивідів, які до нього належать; вони – не народ, вони лише його неперервно створюють” [18, с. 573]. Іншими словами, М. Лацарус і Х. Штейнталь вважали, що не слід повністю ототожнювати психологію народу та індивідуальну психологію.

Водночас, вони наполягали на тезі, яка є дещо суперечливою, у порівнянні з їхнім визначенням народу, згідно з якою лише в індивідах перебуває дух народу [20].

На відміну від своїх співвітчизників, інший німецький дослідник В. Вундт схиляється до поняття “душа народу”. Зміст цього поняття, на його думку, складають загальні уявлення, почуття та прагнення багатьох людей. Початковий зміст згаданих вище уявлень, зумовлених потягами і почуттями, міститься у міфах. Ці уявлення, що є в душі народу, виявляються й в мові. А звичаї і вчинки, що регулюються правовими законами та вольовими зусиллями, виступають відображенням таких загальних уявлень.

Дослідник розкриває механізм формування змісту душі народу, що є важливим висновком і для соціальної психології загалом. Таке явище зумовлено спільною життєдіяльністю та взаємодіями між індивідами. В. Вундт розрізняє індивідуальну психологію та психологію народів, відзначаючи, що душа народу не співпадає із законами індивідуальної свідомості, не вступаючи при цьому у суперечності з ними [5].

Підсумовуючи погляди В. Вундта, М. Лацаруса і Х. Штейнталя, слід зазначити, що вони дотримувалися такої думки: для розуміння психології народів необхідно вивчати продукти їх культури і культурні явища (зокрема, мову, міфи, звичаї та традиції).

На противагу згаданим вище науковцям, російський мислитель Г. Г. Шпет акцентував увагу на потребі в дослідженні саме психологічної ознаки народу – ставленні до цих культурних продуктів і явищ. Для позначення емоційно забарвленої системи уявлень про світ науковець вводить поняття “колективні переживання”. Вчений вказує на існування типових колективних переживань, які є спільними для багатьох індивідів – представників певного народу [18].

Г. Г. Шпет підтримує визначення народу за М. Лацарусом і Х. Штейнталем, вважаючи народ такою історичною спільністю, яка постійно створюється [Там само].

В результаті вивчення основних філософських положень вдалося виявити ідеї, які дали поштовх для появи когнітивного та емоційного компонентів національної самосвідомості.

В контексті державотворення до поняття “дух народу” апелював видатний німецький філософ Г. Ф. В. Гегель. Цей особливий дух, зазначав мислитель, спрямований до істинної свободи. Досягнення народом справжньої свободи виявляється в розумінні ним сутності всезагального, а також у відчуженні від свої сутності. В результаті такий народ стає всевітньо-історичним, а формою існування такого стану є держава [6]. Отож, вищий рівень колективної суб’єктності нації виступає свідченням появи національної держави.

Проаналізуємо основні наукові підходи, в яких висвітлено психологічні ознаки етносу та нації. Психологічну сутність мови як важливої детермінанти об’єднання людей у народність досліджував російський науковець того часу О. О. Потебня. Під поняттям народність він розумів спільність чи ідентичність, що ґрунтується на єдності мови для представників певного народу. На думку О. О. Потебні, мова виявляє своєрідність кожного народу, зумовлюючи й специфіку його мислення [16].

Дане положення підтримує й інший російський дослідник Д. М. Овсяніко-Куліковський, називаючи мову основою народної психіки і виокремлюючи мову як провідну національну ознаку. Науковець намагався обґрунтувати висловлені вище думки за допомогою таких міркувань. Людина за національністю батьків і місцем свого народження є представником певної національності.

Однак, оскільки цей індивід живе в іншій країні та виховується засобами мови і культури іншої національності, то він стає представником саме цієї національності, тому що втрачено лінгвістичний зв'язок між такою людиною і рідною нацією [13].

Видатний український вчений і педагог І. І. Огієнко вбачав важливу ознаку національності також в мові. Він зазначав: “Мова – це наша національна ознака, в мові – наша культура, ступінь нашої свідомості. Мова – це форма нашого життя, життя культурного й національного, це форма національної організації. Мова – душа кожної національності, її святощі, її найцінніший скарб ... Звичайно, не сама по собі мова, а мова як певний орган культури, традиції. В мові – наша стара й нова культура, ознака нашого національного визнання ... І поки живе мова – житиме й народ, яко національність. Не стане мови – не стане й національності: вона геть розпорошиться поміж дужчим народом ...” [14, с. 126 – 127].

Відмінної від попередньо означених думки дотримувалися австрійські науковці О. Бауер і Р. Шпрінгер. Основною ознакою нації вони називали не мову, а національний характер. О. Бауер зауважує, що мову обирати як основну ознаку недоречно, оскільки представники деяких народів можуть розмовляти однією мовою, не утворюючи при цьому нації, для прикладу, англійці та ірландці. В зв'язку з цим, дослідник визначає націю як спільність людей, що вирізняються спільним характером завдяки спільній долі, незалежно від їх мови, території та економічної діяльності [3].

Р. Шпрінгер апелює до єдності мови, мислення і культури людей, які належать до однієї нації [19].

Основоположними для розвитку вітчизняної національної психології виступають ідеї великої плеяди українських філософів і поетів середини ХІХ – початку ХХ століття – Г. С. Сковороди, Т. Г. Шевченка та І. Я. Франка.

На думку Г. С. Сковороди, кожна людина як представник певного народу повинна прагнути до самопізнання засобами пізнання рідного народу, що призведе до появи почуття національної самоповаги та успішного розвитку всієї нації. Видатний філософ писав: “Кожний повинен пізнати власний народ і в народі пізнати самого себе... Якщо ти українець, будь ним” [15, с. 33].

Вивченню основних філософських і світоглядних позицій Великого Кобзаря присвячено багато різноманітних досліджень і праць, написаних філософами, істориками, філологами та іншими науковцями.

Узагальнені висновки щодо визначальної для розвитку української нації ролі Т. Г. Шевченка знаходять своє відображення в одному з останніх дисертаційних досліджень на тему: “Національне самоствердження Тараса Шевченка та його вплив на становлення національної ідентичності українців (друга чверть XIX ст. – середина 20-х рр. XX ст.)”.

Його автор, сучасний вітчизняний історик С. А. Брижицька, підкреслює: “Т. Шевченко став не лише виразником українського національного “Я”, а і тією особою, літератором, мислителем, котра долучилася до процесу формування цього “Я”.

Нація за Шевченком – це спільнота людей, об’єднаних, передусім, спільними походженням, історичною долею, територією, мовою, дотриманням і знанням культурних елементів життя, самоусвідомленням та самовизначенням своєї національної ідентичності, національним формовиявом поняття “батьківщина”.

Визначальними складовими національного самоствердження Т. Шевченка є формовияви національної самосвідомості у його творчій спадщині (поезія, повісті, “Журнал”, листування, автобіографія), а саме: вживання української мови, поняття “батьківщина”, вживання відтопонімічного прикметника “український”, еконазви “хохол”, ідентитетів й ідентифікатів “земляк”, “батько”, “брат” [4, с. 173].

Займаючи співзвучну з Г. С. Сковородою і Т. Г. Шевченком позицію, І. Я. Франко особливої уваги надає національному вихованню.

Великий Каменяр, звертаючись у своєму листі до галицької молоді, стверджує, що важливе завдання полягає в тому, щоб “... витворити з величезної етнічної маси українського народу українську націю, суцільний культурний організм, здібний до самостійного культурного й політичного життя, відпорний на асиміляційну роботу інших націй, звідки б вона не йшла, та при тім податний на присвоювання собі в якнайширшій мірі і в якнайшвидшій темпі загальнолюдських культурних здобутків, без яких сьогодні жодна нація і жодна хоч і як сильна держава не може состоятися <...>

Ми мусимо навчитися чути себе українцями – не галицькими, не буковинськими українцями, а українцями без офіціальних кордонів <...> Ми повинні – всі без виїмка – поперед усього пізнати ту свою Україну, всю, в її етнографічних межах, у її теперішнім культурнім стані, познайомитися з її природними засобами та громадськими болячками і засвоїти собі те знання твердо, до тої

міри, щоб ми боліли кожним її частковим, локальним болем і радувалися кожним <...> її успіхом, а головню, щоб ми розуміли всі прояви її життя, щоб почували себе справді, практично частиною його” [17, с. 404 – 405].

Отже, вказуючи на потребу у вивченні основних психологічних ознак свого етносу, І. Я. Франко визначає виховну функцію сучасної української етнопсихологічної науки та значущу зовнішню детермінанту формування національної самосвідомості в молоді.

Дослідник радянської доби Л. М. Гумільов виокремлює як основні ознаки етносу такі психологічні характеристики, як: самосвідомість чи ідентичність, стереотипи поведінки, за допомогою яких регулюються взаємини в системах “індивід – індивід”, “група – індивід”. Слід зауважити, що поняття “етнос” він розглядає не як соціальне явище, а природне, географічне. Кожний етнос вирізняється серед інших власною специфічною структурою, заданим поведінковим стереотипом. Цей етнічний стереотип формується у процесі соціалізації людини і не змінюється до кінця її життя.

Дослідником було обґрунтовано концепцію етногенезу, згідно з якою кожний етнос розвивається в результаті взаємодії соціального і біологічного процесів, проходячи при цьому декілька фаз [9; 10]. Доречно відзначити, що частина науковців, схоже до Л. М. Гумільова, ототожнюють терміни “самосвідомість” та “ідентичність”.

Проведений аналіз основних філософських, етнологічних і соціологічних позицій засвідчив, що проблеми етнічного та національного виступали предметом уваги науковців з давніх часів. В цілому згадані вище дослідники вказували на потребу у вивченні психіки народів, на психологічні вирізнявальні ознаки етносів.

Психіка етносу, як можна було перекоонатися в ході аналізу, є складним психологічним явищем. Відповідні першоджерела постулюють неоднозначність у визначенні провідної психологічної ознаки етносу і трактуванні сутності понять, якими позначено такі психологічні ознаки.

Одні вчені апелюють до народного духу, душі народу чи етнічної самосвідомості як найважливішої ознаки етносу. Поняття “етнічна самосвідомість”, під яким розуміють психічну схожість індивідів, що належать до одного етносу, частково вміщує в собі поняття “етнічної ідентичності”. Другі вчені за значущу вирізнявальну психологічну ознаку етносу чи нації обирають мову. Інші – схиляються до думки про те, що цією ознакою є національний характер.

Слід також відзначити, що до початку XX століття у науковому обігу ще не було понять “національна самосвідомість” і “національна ідентичність”.

Різноманіття представлених положень і суджень, яким відводиться важлива роль у філософських, етнологічних і соціологічних дослідженнях, прийняття певних положень одними етнопсихологами та неприйняття іншими викликало багато дискусій у сучасній психологічній науці.

Зокрема, глибоке теоретичне та експериментальне вивчення психологічних основ національного залишається одним з актуальних завдань, яке очікує на своє вирішення і стане предметом наших подальших наукових пошуків.

Список використаних джерел

1. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 375 с.
2. Баронин А. С. Этническая психология / А. С. Баронин. – Киев: Тандем, 2000. – 264 с.
3. Бауэр О. Национальный вопрос и социал-демократия / О. Бауэр. – СПб., 1909. – С. 1-2.
4. Брижицька С. А. Національне самоствердження Тараса Шевченка та його вплив на становлення національної ідентичності українців (друга чверть XIX ст. – середина 20-х рр. XX ст.): дис. ... канд. іст. наук: 09. 00. 12 / С. А. Брижицька. – К., 2004. – 204 с.
5. Вундт В. Психология народов / В. Вундт. – М.: ЭКСМО – Пресс; СПб.: Terra Fantastica, 2002. – 864 с.
6. Гегель Г. В. Ф. Феноменологія духу / Г. В. Ф. Гегель ; ред. Ю. Кушаков. – К.: Основи, 2004. – 548, [1] с.
7. Гердер И. Г. Избранные сочинения / И. Г. Гердер. – М.; Л.: Государственное изд-во худ-й л-ры, 1959. – 392 с.
8. Геродот. Історії в дев'яти книгах / Геродот; переклад А. О. Білецького. – К.: Наукова думка, 1993. – 576 с.
9. Гумилев Л. Н. География этноса в исторический период / Л. Н. Гумилев. – Л.: Наука, 1990. – 287 с.
10. Гумилев Л. Н. Этногенез и биосфера Земли / Л. Н. Гумилев. – М.: ЭКСМО, 2007. – 736, [1] с.
11. Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего / М. Коул. – М.: “Когито – центр”, изд-во “Институт психологии РАН”, 1997. – 432 с.
12. Монтескье Ш. Избранные произведения / Ш. Монтескье. – М.: Государственное изд-во полит. л-ры, 1955. – 800 с.

13. Овсяннико-Куликовский Д. Н. Психология национальности / Д. Н. Овсяннико-Куликовский. – Спб., 1922. – 188 с.
14. Огієнко І. Українська культура: Коротка історія культурного життя українського народу / І. Огієнко. – К.: Довір'я, 1992. – 141 с.
15. Педагогические идеи Г. Сквороды / Под. ред. А. Дзержина. – К.: Вища школа, 1972. – С. 33.
16. Потєбня А. А. Мысль и язык. Собрание трудов / А. А. Потєбня. – М.: Лабиринт, 1999. – 300 с.
17. Франко І. Я. Одвертий лист до галицької української молодіжі // Збір. творів у 50-ти т. / І. Я. Франко. – К.: Наукова думка, 1982. – Т. 45. – С. 401 – 410.
18. Шпет Г. Г. Сочинения / Г. Г. Шпет. – М.: Правда, 1989. – 602 с.
19. Шпрингер Р. Национальная проблема / Р. Шпрингер. – М., 1909. – С. 100.
20. Штейнталь Х. Мысли о народной психологии / Х. Штейнталь, М. Лацарус // Филологические записки. – Воронеж, 1864. – Вып. 1. – С. 90 – 105.

In this article analyzes the basic conceptual foreign and Ukrainian scientists, which led to the development of contemporary national psychology. Explores the concept of “national spirit”, “ethnic self-consciousness”, “ethnic identity” and “national character”.

Key words: “national spirit”, ethnic self-consciousness, ethnic identity, national character, Ethnic Group, People, Nation.

Отримано: 11.01.2010

УДК 159.923:377

Г.П. Татаурова-Осика, Н.І. Литвинова

Розвиток мотиваційно-потребнісного компонента у студентів творчої професії

Увага акцентується на розкритті психологічних умов розвитку у студентів мотивації до творчості, визначається провідний компонент, який впливає на процес цілеспрямованого розвитку творчого феномена в майбутніх педагогів як керівників творчих гуртків.

Ключові слова: психологічні умови, мотивація, компонент, розвиток, творчий феномен.

Внимание акцентируется на раскрытии психологических условий развития у студентов мотивации к творчеству, определяется ведущий компонент, который влияет на процесс целеустремленного развития творческого феномена у будущих педагогов как руководителей творческих кружков.

Ключевые слова: психологические условия, мотивация, компонент, развитие, творческий феномен.

Сутнісними ознаками сучасної системи освіти є навчання і виховання особистості з максимально можливою індивідуалізацією, створенням умов до саморозвитку і самовизначення, осмисленого уявлення своїх можливостей і життєвих цілей. У зв'язку з цим, необхідно застосовувати такі методи виховання, які ґрунтуються на новій філософії освіти, на принципах демократизму, дитиноцентризму, особистісного діалогу. Розв'язанню поставлених завдань сприяє впровадження ідей гуманізації, духовності, використання досягнень сучасної психолого-педагогічної науки щодо формування всебічно розвиненої особи, готової проявляти здібність нестандартно розв'язувати щоденні проблеми, бути рішучою, не зупинятися на досягнутому, сміливо мислити, вміти прогнозувати як на найближчі, так і на віддалені перспективи (С.У. Гончаренко). Тобто мати такі особистісні утворення, які сприяють творчому вирішенню проблем, які виникають у процесі життєдіяльності особистості. Саме такі вимоги сучасної ринкової економіки до фахівців будь-якого профілю взагалі та до фахівців педагогічного профілю зокрема.

Позитивні результати у розв'язанні даної проблеми, – як вказує академік В.О. Моляко, можуть бути досягнуті лише за умов забезпечення “психологізації” всього процесу освіти, тобто коли будуть створені умови для реалізації творчого потенціалу кожної особистості. Важливо сприяти кожному індивіду вчасно пізнати себе, зазначая вчений, свої здібності, нахили, допомогти йому “накреслити” індивідуальну програму свого розвитку на більш чи менш віддалену перспективу з урахуванням індивідуальних особливостей. Творчий потенціал особистості визначається як об'єктивними можливостями, так і внутрішньо особистісними чинниками, серед яких провідну роль відіграють здібності й особистісне ставлення до творчості, та, безумовно, сформованість на досить високому рівні мотивації до прояву творчості в процесі діяльності (А. Маслоу, В.О. Моляко та ін). Саме мотиваційно-потребнісна сфера є не лише передумовою поведінки людини, але й присутня на всіх етапах життя особистості. Отже, мотивація є досить важливою ланкою, від якої залежить ефективність поведінки майбутнього педагога.

Тому розкриття питання про те, які мотиваційні утворення до творчості проявляються, під впливом яких факторів здійснюється їх формування, які умови визначають їх становлення та розвиток, є дуже важливим і значимим.

Слід вказати, що вчені, які займалися дослідженням такого складного феномена, яким є мотиваційна сфера особистості, дійшли висновку, що вона являє собою мінливу, а іноді й суперечливу структуру, яка складається з різних спонукань. Тому, для того, щоб розібратися в цьому складному процесі, необхідно з'ясувати, що таке мотиваційна сфера людини, які складові входять до її структури, під впливом яких чинників здійснюється її розвиток.

У процесі дослідження проблеми мотивації вчені дійшли висновку: до мотивації належить все те, що спонукає суб'єкта діяти у відповідному напрямі для досягнення кінцевої мети. Як вказує А.Г. Асєєв, все те, що робить людина (різні види систематичної діяльності, а також раніше непередбачені дії) – має свої мотиваційні підвалини.

Деякі дослідники, розглядаючи утворення як мотиваційні, досить часто визначають їх як цінності, інтереси, відношення, смисли, ідеали, установки, переконання тощо (С.Ф. Анісімов, А.Г. Асмолов, Ф.В. Басін, А.Г. Здравомислов, О.М. Леонтьєв, В.М. Мясищев, Д.Н. Узнадзе та ін.).

Відомо, що мотиваційно-потребнісна сфера виконує декілька функцій: спонукає поведінку, спрямовує і організує її, надає їй особистісний смисл і значущість. Причому єдність стимулюючої, спрямовуючої та організуючої, яка надає особистісний смисл, функцій забезпечує регулюючу роль мотивації у поведінці суб'єкта. Саме третя, “смыслеутворююча”, функція має центральне значення для характеру мотиваційної сфери особистості [6].

Від того, який смисл має діяльність для індивіда, залежить й прояв інших функцій: стимулюючої та спрямовуючої. А це, в свою чергу, означає, що стимулююча сила мотивів (вираженість, інтенсивність, довготривалість, стабільність, емоційна забарвленість тощо) та їх значущість у реальній організації діяльності залежить передусім від сформованості “смыслеутворюючої” функції мотивації. Тому саме вищезазначена функція повинна бути головним об'єктом навчання та виховання у студентської молоді педагогічних навчальних закладів.

Слід зауважити, що накреслений вище феномен мотиваційного обумовлення, безумовно, складніше, оскільки те емоційне переживання, яке фіксується на новому змісті, викликається не

самим вихідним мотиваційним впливом, а розвивається при його сприйнятті з урахуванням умов ситуації [2].

Як бачимо з вищезазначеного, мотивація посідає провідне місце в структурі особистості і є одним з основних понять, яке використовується для пояснення рушійних сил і діяльності суб'єкта. Отже, мотивація не лише детермінує поведінку суб'єкта, а й пронизує всі сфери психічної діяльності [10]. Тобто мотивація є одночасно джерелом активності і спрямованості поведінки (А.Г. Асєєв, В.К. Вілюнас, А.Г. Здравомислов, О.М. Леонт'єв, А. Маслоу, К.К. Платонов, С.Л. Рубінштейн, Х. Хекхаузен та ін.).

Поведінка суб'єкта при цьому значно залежить не лише від ситуації, але і від особистісних диспозицій, які визначають різного роду дії. Отже, виникнення суб'єктивного спонукання до мети означає початок складного процесу ситуативного розвитку мотивації до творчості, внаслідок чого виникає оцінювання можливостей засобів досягнення результату. Цей мотиваційний процес, вказує В.К. Вілюнас, пов'язаний з обстеженням умов майбутньої діяльності і забезпечується, зокрема, ситуативними емоціями, які виникають при цьому і спрямовані на значущі обставини активності і формуючі проміжні цілі.

Цілі можуть мати різну ступінь мотивації, зумовлений їх реалістичністю, здійсненністю, значущістю. Чим більш конкретні, упорядковані, сплановані на майбутнє цілі, тим більшу спонукальну силу і ефективність вони становлять. Цілям притаманна мотиваційна сила, яка призводить у дію волю, і вольова енергія, яка при цьому виникає, тим більша, чим більше значення цілі. Спосіб діяльності особистості, її ставлення до професії опосередковані через її цілі та потреби, яких вона прагне досягти у своїй сфері діяльності [11].

При цьому, перед тим, як отримати стійке мотиваційне значення для індивіда, предмет спочатку повинен бути відображеним, й не просто як предмет пізнання, а як такий, що має те чи інше відношення до задоволення потреби (наприклад, як мета, умова, заборона тощо). Отже, він має набути деякого ситуативного мотиваційного значення, яке спонукає суб'єкта стосовно нього до тієї або ж іншої творчої активності. Звичайно, що такі значення довго не зберігаються, однак вони здатні залишати слід в досвіді індивіда, фокусуватися в ньому.

Мотиваційно-потребнісний компонент зумовлений навчально-професійною спрямованістю студента. На цьому компоненті відчутно позначається зорієнтованість студента на вимоги обраної

ним творчої професії, готовність до засвоєння навичок та до професійного саморозвитку і самоудосконалення. Отже, здатність ситуативних мотиваційних значень причинити зміну стійких мотиваційних ставлень дозволяє розглядати ситуативний розвиток мотивації до творчості як свого роду першу фазу, точніше, необхідну, хоча й недостатню умову її онтогенетичного розвитку.

Тому надзвичайно важливою ланкою у процесі розвитку у майбутніх педагогів мотивації до творчості є спрямування ситуативно виникаючих спонукань до неординарного вирішення проблем, які виникають у процесі оволодіння ними необхідними вміння і навичками, які будуть у пригоді в педагогічній діяльності. Саме спонукання майбутніх педагогів до постійного надбання професійно важливих якостей, які сприятимуть творчому розв'язанню будь-яких проблем, що можуть виникнути у процесі їх майбутньої професійної діяльності, сприятиме перетворенню ситуативно виникаючої мотивації до творчої діяльності в стійке особистісне утворення [2].

Які ж психологічні чинники впливають на становлення та розвиток мотиваційно-потребнісної сфери особистості до творчої діяльності? Результати дослідження показали, що одним із провідних факторів, який впливає на процес становлення мотивації до творчості є наявність стійких інтересів до даного виду діяльності. Доцільним є детальніше зупинитися на висвітленні питання щодо особливостей становлення та розвитку в студентської молоді вищих навчальних закладів педагогічного профілю інтересу до творчої діяльності.

Інтереси, як відомо, є суттєвим явищем, що спонукають особистість до активності [4], створюють стани емоційного підвищення, тобто відповідні умови для створення позитивного комплексу сприйняття діяльності, подальшого його розвитку у потреби особистості [3]. Саме тут яскраво виявляється своєрідність діалектики інтересів і діяльності. Якщо, з одного боку, інтерес спонукає до діяльності у відповідному напрямі, то з іншого – успішна діяльність спрямовує на оволодіння предметом інтересу або ж підвищує інтерес до нього.

Специфічність інтересів полягає в тому, що інтерес – це зосередженість на відповідному предметі думок, помислів, які викликають потяг глибше проникнути в нього, постійно утримувати його у полі зору (К.К. Платонов). Причому, у процесі його становлення, вважають вчені, він може перетворитися в стійку особистісну потребу, в потяг щодо постійного накопичення знань, вмінь та навичок, які відповідають спрямованості інтересу [3; 4].

Тому при здійсненні роботи щодо розвитку в студентській молоді мотивації до творчої діяльності дуже важливо мати уявлення щодо спрямованості її інтересів, ступеня їх стійкості. Як вважають вчені, саме виявлення спрямованості інтересів – необхідна передумова, яка вже з самого початку буде стимулювати вибіркову успішність суб'єкта в конкретному виді діяльності. Надалі, при створенні відповідних умов, ця вибіркова успішність, при досягненні кінцевої мети, може перетворитися в стійке емоційно-позитивне ставлення до діяльності, яка опановується студентами, тобто стати однією з провідних компонентів мотиваційної сфери особистості.

Тому наявність у студентської молоді глибоких і стійких інтересів до творчої діяльності є однією з основних складових, які визначають розвиток мотивації до творчості. У зв'язку з цим вельми важливим є уявлення щодо ступеня прояву інтересу до творчості майбутніми педагогами. Аналіз результатів дослідження підтвердив те, що основними критеріями при визначенні інтересу до творчості є:

- усвідомлення предмета потреби, що детермінує поведінку студентів;
- чітко виражена потреба займатися певною діяльністю (активно-вольові дії, які спрямовуються на досягнення мети);
- емоційна зацікавленість процесом пошуку шляхів вирішення різних проблем.

Важливим у процесі розвитку у майбутніх педагогів мотивації до творчої діяльності є також формування мотивації досягнення, яка є однією із важливих складових, від якої залежить ефективність поведінки особистості у процесі вирішення проблемних ситуацій, які виникають у процесі педагогічної діяльності. У низці досліджень встановлено значні розбіжності у продуктивності праці вчителів, які мають, наприклад, однакові здібності, але неоднакову мотивацію досягнення [6]. Саме в цьому можна побачити проявлення основної функції активації, яку виконує мотивація. При цьому зусилля або спонукання щодо досягнення мети, яка ставиться, здійснюються в багатьох діях, які підкоряються цієї цілі.

Основоположниками даного напрямку були американські психологи Дж. Аткинсон та Д. Маккеланд. Вони вважають, що мотивація досягнення складається з двох протилежних мотиваційних тенденцій – потягу до успіху та запобігання невдач. Вчені довели, що високий рівень мотивації досягнення свідчить, про те,

що в індивіда домінує спонукання щодо успішного розв'язання проблемної ситуації; низький рівень мотивації свідчить, навпаки, про наявність спонукання до запобігання невдач.

Д. Маккеланд, аналізуючи умови формування мотивації досягнень, дійшов висновку, що основними складовими щодо роботи в цьому напрямку повинні бути:

- формування синдрому досягнень, тобто переважання в людини спонукання до успіху над спонуканням до запобігання невдач;
- самоаналіз;
- вироблення оптимальної тактики щодо цілеутворення у конкретних видах поведінки та в житті в цілому.

Саме ці позиції щодо розвитку мотивації досягнень повинні враховуватися при здійсненні роботи по розвитку в майбутніх педагогів мотивації до творчої діяльності.

Отже, мотивація досягнення є одним із головних факторів, який підтримує спонукання суб'єкта щодо успіху на вищому і досить постійному рівні, а разом з потягом до успіху обумовлює цілеспрямованість, ефективну та результативну діяльність. Причому, суттєвим фактором, який підвищує рівень мотивації досягнення, є наявність стійкого інтересу до творчої діяльності.

Саме очікування успіху, передчуття задоволення у випадку успіху, внутрішній інтерес до діяльності, потяг до самовдосконалення та досягнення мети – дійовий мотиватор поведінки суб'єктів з високою мотивацією досягнення.

Отже, мотивація досягнення є суттєвим компонентом мотивації творчої діяльності. При цьому, наявність тенденції до успіху і високий рівень результативної тенденції досягнення дозволяє формувати та розвивати такі особистісні якості, які виховують індивіда активним, дієвим, впевненим у власних силах щодо неординарного розв'язання проблем, які виникають у процесі педагогічної діяльності.

При цьому, з одного боку, мотивація досягнення, в залежності від вимог завдання та індивідуальних здібностей щодо його виконання, впливає на ефективність педагогічної діяльності, а з іншого – сила мотиву успіху спонукає суб'єкта до дій для досягнення кінцевого результату.

Причому, інтерес і потяг до досягнення – це та основна мотивація, яка визначає успішність вирішення різних проблем, які виникають як в навчальній, так і виховній роботі педагога. У зв'язку з цим у системі навчання та виховання студентів педагогічних навчальних закладів необхідно створювати ситуації,

які будуть стимулювати інтерес студентів до прояву творчості, орієнтувати їх на успіх будь-якої предметної діяльності; підтримувати прагнення студентів до успіху з орієнтацією на відповідний стандарт вищої якості виконання будь-якої справи, тобто розвивати потребу у досягненнях.

Спираючись на вищезазначене, ми дійшли висновку, що розвиток у студентської молоді мотивації до творчості – складний процес, який починається від елементарного стану (допитливості, зацікавленості, спостережливості) до вищого рівня, в якому виявляється творча особистість в цілому. Тобто, спочатку виникає у суб'єкта потяг щодо накопичення відповідних знань, вмінь та навичок щодо творчого вирішення проблемних ситуацій, а також розвиток певних якостей, які визначають успішність їх розв'язання. Отже, здійснюється підпорядкування всіх вчинків і помислів особистості щодо досконалого оволодіння творчими прийомами і методами розв'язання проблемних ситуацій.

Тому провідними структурними компонентами мотивації до творчої діяльності є:

- пізнавальна спрямованість, яка виявляється в прагненні пізнати особливості творчої діяльності, проникнути в її сутність, пізнанні основних прийомів та методів неординарного вирішення проблем, які виникають у процесі діяльності педагога тощо;
- активно-вольові дії, спрямовані на здобуття знань, умінь та навичок у галузі творчої діяльності, досягнення оригінальних результатів при розв'язанні різних ситуацій тощо;
- емоційна забарвленість (радість від досягнутої мети, задоволення наслідками діяльності, набутими знаннями, вміннями та навичками).

Отже, важливим показником, який характеризує мотиваційну сферу особистості в галузі творчості, є наявність усвідомленого спонукання до творчості, потяг суб'єкта до оволодіння знаннями, вміннями та навичками, які сприяють ефективному здійсненню творчого пошуку, досягненню мети, яка ставиться. Під усвідомленістю ми розуміємо поняття особистістю значущості творчості у процесі життєдіяльності, наявність у індивіда потреби займатися творчою діяльністю, придбати ті якості, які притаманні творчий особистості тощо.

Наступним показником розвинутості мотиваційної сфери індивіда у галузі творчості є її спрямованість. Показник усвідомленості, як передбачається, демонструє ступінь “зрілості”

ставлення дітей та молоді до творчої діяльності. Він значно детермінує їх поведінку, є якби мотиваційним ядром особистості. Однак спрямованість мотиву на те, на що спрямоване коло інтересів, спонукань, потягів може бути дуже різнобічним. Тому саме визначення даного показника дозволить виявити, наскільки глибокий є ступінь прояву даної спрямованості.

Про ступінь розвинутості мотиваційної сфери в галузі творчості свідчить також чітко виражена потреба займатись творчістю: активно-вольові дії, які спрямовані на досягнення мети; творчий пошук прийомів та засобів нестандартного вирішення виникаючих проблемних ситуацій; неординарне ставлення до розв'язання будь-яких завдань тощо.

Четвертим показником, який характеризує мотиваційну сферу особистості до творчості, є наявність позитивних емоцій при досягненні кінцевої мети, відчуття впевненості в собі, у своїх можливостях і здібностях щодо розв'язання творчих проблем.

Виходячи з вищезазначеного, при здійсненні роботи по розвитку мотиваційної сфери особистості необхідно, перш за все, визначити:

- побудову мотиваційної сфери суб'єкта (види спонукань, їх різновиди тощо);
- змістовну характеристику спонукань, а саме: яку функцію вони виконують у процесі діяльності – збуджуючу, організуючу або ж смислоутворюючу;
- яке місце вони займають у структурі мотивації (ведуче, домінуюче або ж підпорядковане, другорядне);
- наскільки вони дієві, тобто ступінь дієвості спонукань (реально діючі або ж створюючі потенційну готовність до діяльності);
- рівень усвідомленості (усвідомлений адекватно або неадекватно), свідомо замаскований і неусвідомлений.

Водночас при вивченні мотиваційної сфери особистості у галузі творчості досить важливим є визначення динамічної характеристики спонукань, тобто мотивації досягнення. Це, насамперед, ступінь задоволення (задоволення – незадоволення); емоційна забарвленість модальності (позитивна, прагнення до “досягнення”, або ж негативна, прагнення на “уникнення”), а також швидкість виникнення спонукань, їх сила, інтенсивність, виразність, стійкість (або ситуативність).

Саме такі дані можна отримати за допомогою різних опитувальників, бесід, проєктивних методів (вони використовуються для діагностики глибинних мотиваційних утворень, особливо неусвідомлених мотивів). Але, вибір того чи іншого методичного

засобу, перш за все, залежить від мети діагностики, дослідницьких завдань, від того, який аспект мотивації діагностується.

Що ж до індикаторів, або критеріїв, за допомогою яких можна судити не лише про рівень розвитку, але й дати якісну і кількісну характеристику такого складного феномена, яким є мотивація, то вони досить повно описані М.Ш. Магомед-Єміновим, тому, на наш погляд, немає потреби на них зупинятися. Крім цього, у процесі побудови та використання методик щодо вивчення мотивації слід спиратися на положення, розроблені А.К. Марковою, А.Б. Орловим та Л.М. Фридманом. Зокрема, вчені вважають, що методика повинна включати в себе низку обов'язкових компонентів. По-перше, приступаючи до вивчення даного феномена, потрібно визначити мету, тобто визначити питання про те, на що саме спрямовані дії суб'єкта (до якого виду діяльності спрямовані спонукання, потяги тощо).

Тобто необхідно так будувати методику вивчення мотивації, щоб вона дозволяла ніби з двох боків фіксувати феномен, що вивчається (суб'єктивної та об'єктивної). З одного боку, необхідно з'ясувати, як цей факт відображається в свідомості суб'єкта, а з іншого – як цей факт об'єктивно характеризує його діяльність. Причому, ефективність використання будь-якої методики, вважають вчені, буде тим вище, чим більш багаторазовим буде її використання, тобто чим більше вивчення мотивації буде відрізнятися від одноразової перевірки, констатуючої фіксації і наближатися до генетичного дослідження. Саме генетичне дослідження дає можливість усвідомити і глибше зрозуміти будь-який експериментальний факт, оскільки він розкриває як минуле цього факту, так і напрямок, яким йде його подальший розвиток. Саме дотримання вищезазначених положень у процесі побудови методики вивчення мотивації до творчої діяльності дозволить одержати всебічну інформацію щодо становлення та розвитку в учнівської молоді мотивації до творчості.

Отже, спираючись на зазначене раніше, при підготовці студентської молоді до творчості значну увагу слід зосереджувати на розвитку усвідомленого спонукання її до творчості, потягів та бажань оволодіти вміннями та навичками, які сприяють ефективному здійсненню творчого пошуку, досягненню мети, яка ставиться. Саме при досягненні мети будуть створюватися найбільш сприятливі умови щодо розвитку мотиваційно-потребнісної сфери до творчості у майбутніх педагогів. Під час роботи в даному напрямку, як зазначає А. Маслоу, слід враховувати такі положення:

- мотиви творчості народжуються з внутрішньої потреби творця до самовизначення, становлення його як особистості;
- мотиви творчості є виразом притаманних суб'єкту рушійних спонукань, адже створення принципово нового своєю передумовою має заперечення, руйнування існуючого;
- основу мотивації творчості складає задоволення потреб, які виступають у різній формі: потреба у творчості, самовираженні, підвищенні своєї репутації, визнанні оточуючими тощо.

Врахування даних параметрів сприятиме становленню й розвитку мотиваційної сфери особистості в творчості діяльності, перетворенню мотивації у стійке особистісне утворення.

Але складний характер побудови мотивації у творчій діяльності з усією сукупністю її якостей, потребує застосування комплексу психолого-педагогічних навчально-виховних заходів щодо її розвитку, які необхідно реалізовувати протягом тривалого часу (О.М. Леонтьєв, Н.І. Литвинова, А. Маслоу, В.О. Моляко, Х. Хекхаузен та ін.). Тому з самого початку, доцільно забезпечити цілеспрямованість управління її розвитком на основі системного уявлення про психологічну структуру мотивації, її ведучих складових тощо.

Як свідчать результати нашого дослідження, розвиток у майбутніх педагогів мотивації до творчої діяльності найбільш ефективно здійснюється за умови, коли організація діяльності студентів сприяє і допомагає відкриттю в кожній особистості здатності до активної самостійно-творчої роботи, пробуджує в студентської молоді дослідницьку активність, вдосконалює знання та інтерес до професії, яку вона опановує у вищому навчальному закладі. Оптимізація процесу становлення та розвитку у студентів педагогічних факультетів мотивації до творчої діяльності, можлива лише при максимальній орієнтації на творчість, здійсненні роботи щодо надбання майбутніми педагогами творчих прийомів та засобів вирішення нестандартних ситуацій, використанні при цьому спеціально розробленого творчого тренінгу. Саме при застосуванні творчого тренінгу створювались умови для розвитку провідних властивостей і якостей творчої особистості, творчих стратегій поведінки (вміння проявляти творчу активність у висуванні власних гіпотез; проявляти оригінальність, нестандартність у процесі розв'язання проблемних ситуацій, які можуть виникати в майбутньої педагогічної діяльності, самостійність, ініціативність тощо. Тобто усіх тих основних складових, які визначають мотиваційно-потребнісну сферу творчої особистості взагалі та педагогічного спеціаліста зокрема.

Отже, виховання у майбутніх педагогів творчого ставлення до праці, спроможності виявляти самостійність, ініціативність, систематичність дій, здатності творчо мислити, приймати рішення в умовах невизначеності, у нестандартних ситуаціях – є однією з найважливіших засад підвищення їх педагогічної майстерності. Отже, вчитель-керівник гуртка повинен бути підготовленим до прояву професійної творчості, здатним до інноваційної діяльності, володіти високим рівнем мотивації до творчості.

Список використаних джерел

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. – М., 1976. – 146 с.
2. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. – М., 1990. – 288 с.
3. Здравомыслов А.Г. Потребности, интересы, склонности, ценности. – М., 1985. – 145 с.
4. Крягдже С.П. Психология формирования профессионального интереса. – Вильнюс, 1986. – 195 с.
5. Леонтьев А.Н. Личность. Мотив. Деятельность. – М., 1970. – 141 с.
6. Литвинова Н.І. Деякі аспекти підготовки учнівської молоді до творчої діяльності. //Еколого-натуралістична творчість: Наук.мет.зб. – К., 2000. – Вип. 1. – С. 13-21.
7. Магомед-Эминов М.Ш. Психодиагностика мотивации // В кн.: Общая психодиагностика. – М., 1987. – С.18 – 34.
8. Маслоу А. Мотивация и личность. – Санкт-Петербург, 1999. – 478 с.
9. Моляко В.А., Коваленко А.Б., Литвинова Н.И. Психологические проблемы творческой деятельности. – К., 1990. – 24 с.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – Т.1. – М., 1995. – 488 с.
11. Татаурова Г.П. Мотиваційний фактор як структурний компонент розвитку відповідального ставлення // Наукові записки: Психолого-педагогічні науки. – Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя, 2005. – № 5. – С. 20-23.

In clause psychological factors of becoming and development in the future teachers of motivation to creativity reveal; leading factors which influence this process are defined; psychological recommendations of purposeful development of this phenomenon at the future teachers of sphere of art move.

Key words: psychological factors, motivation, component, development, creative phenomenon.

Отримано: 21.12.2009

Психологічні рекомендації вчителям і батькам щодо сприяння адаптивності розумово обдарованих підлітків

У статті розглянуто поняття “обдарована особистість”. Наведені деякі психологічні проблеми, які виникають у процесі розвитку, навчання і соціалізації обдарованих дітей.

Ключові слова: обдарована дитина, процес соціалізації, адаптація.

В статье рассмотрено понятие “одаренная личность”. Приведены некоторые психологические проблемы, которые возникают в процессе развития, обучения и социализации одаренных детей.

Ключевые слова: одаренный ребенок, процесс социализации, адаптация.

Постановка проблеми

Найактуальнішим завданням освіти сьогодення – є виявлення обдарованих дітей і допомога їм у розкритті власного потенціалу. Практика останніх років показує, що на даний момент часу традиційні прийоми шкільного навчання та виховання обдарованих дітей не відповідають основному завданню освіти – всебічному і гармонійному розвитку дитини, оскільки обдарована особистість потребує не тільки своєчасного виявлення, але й індивідуально-диференційованого підходу в процесі навчання.

За даними зарубіжних і вітчизняних соціально-психологічних досліджень виявлено, що сучасна система освіти (зокрема школа) часто стає тією ланкою, що затримує розвиток обдарованої особистості. Відомо, що дітей з випереджаючим темпом розвитку, з дуже високою розумовою активністю важко вчити і важко виховувати, тому що вони часто бувають нетерплячими, імпульсивними, поривчастими тощо. І як наслідок цього виникають проблеми психологічного характеру між обдарованими дітьми і батьками, однолітками, педагогами, що, в свою чергу, веде до порушення соціальної адаптації обдарованих особистостей.

Мета дослідження

- На теоретико-методологічному рівні проаналізувати феномен адаптації до шкільних умов розумово обдарованих підлітків.

- Надати психологічні рекомендації батькам і вчителям у сприянні адаптації до школи розумово обдарованих дітей.

Основний виклад теоретичного матеріалу

Обдарованість – це, системна якість психіки, що розвивається протягом життя людини і визначає можливості досягнення нею виключно високих результатів в одному чи кількох видах діяльності [2].

Обдарованістю вважається такий стан індивідуальних психологічних ресурсів особистості, які забезпечують можливість її творчої діяльності, тобто діяльності, пов'язаної із створенням суб'єктивно і об'єктивно нових ідей, використанням нестандартних підходів під час розробки проблем, чутливістю до ключових, найбільш перспективних ліній пошуку рішень у будь-якій предметній галузі, відкритістю будь-яким інноваціям.

Так, Г.С.Костюк з приводу проблеми обдарованості зазначав: “Не боятись, що це буде виглядати як гра словами, можна сказати, що обдарованість – це здібність людини до розвитку її здібностей”. Крім того, обдарованість розглядається як наділення людини природою різноманітними здібностями.

Наведемо психолого-фізіологічні характеристики, які відрізняють обдаровану дитину від інших дітей.

1. Випереджаючий пізнавальний розвиток (широта сприймання, підвищена цікавість, активність, інтерес до суті речей, до експериментування, моделювання змін оточення; відмінна пам'ять, ранній мовленнєвий розвиток, гарний словниковий запас, чітке й вільне викладання думок, схильність до вигадування власних слів; подовжений період концентрації уваги, сприймання; підвищені математичні здібності тощо).

2. Психосоціальна чутливість (загострене почуття справедливості, в моральному розвитку, високі морально-етичні вимоги до оточення й до себе; активна уява, винахідливість, творчість і фантазія; розвинуте почуття гумору; підвищена вразливість і перебільшені страхи; нетерплячість й поривчастість, може розвинутися негативне самосприйняття тощо).

3. Певні фізіологічні характеристики (високий енергетичний рівень активності, невтомність, велика працездатність, сплять менш ніж інші діти, зорова нестабільність; фізичні можливості відстають від пізнавальних здібностей тощо).

Педагоги, психологи, батьки повинні пам'ятати, що інтелект обдарованих дітей повинен допомогти у вдосконаленні нашого суспільства у цивілізованому напрямку. Саме тому обдарованих дітей, особливо починаючи з підліткового віку, необхідно готувати

до складних життєвих ситуацій у майбутньому. Отже, зусилля з боку дорослих повинно бути направлене на вироблення у обдарованих підлітків такої якості, як *адаптивність*.

Адаптивність – інтегративна якість, яка характеризує ступень психологічної адаптації особистості, тобто це здібність орієнтуватися у будь-якій обстановці, пристосування до обставин [8].

Психологічна адаптація здійснюється в процесі соціалізації особистості, в ході її індивідуального розвитку, трудового і професійного становлення. Вона передбачає і соціальну адаптацію як інтегральний показник готовності особистості до виконання необхідних біосоціальних функцій і прийняття соціальних ролей у групі, колективі, суспільстві.

Отже, соціально-психологічна адаптація являє собою:

а) процес і результат активного пристосування індивіда до видозміненого середовища за допомогою найрізноманітніших інтеріоризованих соціальних засобів (дії, вчинки, діяльність);

б) компонент дієвого ставлення індивіда до світу, провідна функція якого полягає в оволодінні ним порівняно стабільними умовами і обставинами свого буття;

в) складову осмислення і розв'язання типових, переважно репродуктивних задач і проблем завдяки соціально прийнятним чи ситуативно можливим способам поведінки особистості. Це конкретно виявляється в наявності таких регулятивних феноменів особистості, як оцінка, розуміння і прийняття нею навколишнього середовища і самої себе, їх будови, вимог, завдань [8].

На основі критерію ступеня відповідності між цілями і результатами діяльності особистості школяра дослідники розмежовують три різновиди адаптаційних процесів:

а) адаптивність як досягнення обдарованою дитиною справжньої чи відносної гармонійності між суб'єктивними цілями і кінцевими результатами його діяльності. Цей адаптаційний процес супроводжується позитивним ставленням – оцінкою, розумінням, прийняттям тощо – особистості до навколишнього світу і самої себе;

б) неадаптивність як тією чи тією мірою усвідомлена невідповідність між цілями і результатами діяльності, що породжує амбівалентні почуття й оцінки, але яка не справляє психотравмуючого впливу на особистість. Неадаптивність часто буває детермінована невідповідністю рівня домагань особистості і її реальними можливостями, заниженою самооцінкою, відсутністю навичок спілкування, а також негативним впливом на психіку

дитини афективних переживань, психотравмуючих стресів, екстремальних ситуацій. Іноді неадаптивність стимулюється особливими розвитковими мотивами, які спрямовують розвиток особистості і викликають її підвищену ситуативну активність (Петровський, 1992). (В такому разі йдеться про позитивний різновид неадаптивності, яка може виникати у творчо обдарованих дітей);

в) дезадаптивність як певна дисгармонія між цілями і результатами діяльності дитини, що є джерелом з'явлення психічної напруги (стрес, психічний зрив, шок, паніка і т.д.), внутрішнього дискомфорту і нестабільності перебігу психічних процесів (страх, депресія, фрустрація тощо) [8]. Дезадаптивність може бути пов'язана з особистісною незрілістю, несформованістю сфери прийняття рішень, психічними відхиленнями та ін.

Отже, соціально-психологічна дезадаптивність – це завжди заперечення дієвого пристосування особистості до навколишнього світу, коли у неї фактично перекриваються шляхи для розгортання творчої активності, духовної рівноваженості, внутрішньої свободи і впевненості у собі.

Рівень дезадаптації дітей і форми її прояву розрізняються за ступенем виразності: від легких поведінкових та мотиваційних порушень, що стосуються школи і шкільного життя в цілому, відмови дітей відвідувати школу, і до виникнення шкільної фобії.

У сучасній інтерпретації термін *“адаптивність”* має таке значення: *це вміння зрозуміти та оцінити фактори оточуючої дійсності у зв'язку не тільки з безпосередньою ситуацією, але й з планами на майбутнє.* Це означає, що обдарована дитина повинна швидко орієнтуватися в обстановці і прогнозувати її. Вона повинна вміти відчувати оточуюче середовище, місце та час. Дитина має зрозуміти, що умови життя, та й вона сама, не можуть залишатися незмінними, і ці зміни часто можуть бути негативними.

У розвитку обдарованих дітей умовно можна виділити дві полярні групи: одна – це діти з гармонійним психічним розвитком (пізнавальним, емоційним, регуляторним, психомоторним, особистісним тощо); друга – це діти з дисбалансованим (дисгармонійним) психічним розвитком (емоційна нестабільність, завищена або занижена самооцінка, комунікативні труднощі, страхи, підвищена вразливість тощо). І саме друга група – це діти, які мають проблеми з адаптацією до навколишніх умов.

М.С. Лейтес вважав, що потенціал дитини залежить не тільки від розумових даних, а й від його особистісних властивостей. Швидкий темп розумового розвитку часто неоднаково торкається як різних сторін інтелекту, так і рис особистості. Зростання

зрілості в одних відносинах може поєднуватися зі збереженням інфантильності в інших. Також серед обдарованих підлітків зустрічаються учні з нелегким характером: незалежні, вперті, недостатньо контактні [7].

Для обдарованих дітей характерні підвищена вразливість і чутливість. Нешкідливі і нейтральні зауваження часто викликають у них бурхливу емоційну реакцію. Аналіз експериментальних результатів довів, що обдаровані діти характеризуються високим рівнем інтелекту, комплексним поєднанням здібностей, а також мають здебільшого невротичний рівень особистісного розвитку (від 29 балів розвитку акцентуацій, при нормі 12 балів – за методикою Леонгарда – Шмішека), також вони мають низький рівень емпатії (невміння співпереживати) і високий рівень тривожності [4].

Соціально-психологічне дослідження проблем обдарованих підлітків, яке здійснила А.І. Ведякіна через телефон довіри (наявних 78 телефонних дзвінків) [1], має наступні результати такі: суїцидальні ситуації – 4; конфліктні ситуації з батьками – 17; конфліктні ситуації з вчителями – 12; інформаційні консультації про проведення конкурсів – 3; консультації вчителів – 6. Отже, внутрішні особистісні конфлікти складають 23% усіх телефонних звернень обдарованих дітей. Таким чином, можна стверджувати, що обдаровані діти – це соціальна група ризику.

У обдарованих дітей завищені особистісні стандарти. Незадоволення при оцінюванні власної діяльності (хоча робота виконана за дорослими мірками досконало) призводить до хворобливих переживань і навіть до особистісних драм.

Нерідко діти з високим рівнем розвитку здібностей стикаються з неприйняттям їх соціумом. Батьками, у вихованні такої дитини, часто ігноруються її задатки для уникнення подальших труднощів – “хай краще буде така, як усі діти”. Або навпаки, спостерігається протилежна тенденція, коли батьки захоплюються талантом своєї дитини, нічого не роблячи для її подальшого розвитку. Ще більш недопустима ситуація, коли батьки прагнуть самотвердитися за рахунок видатних здібностей власних дітей чи реалізувати свої потенційні можливості, які свого часу не відбулися.

У школі обдаровані діти відчувають певний тиск з боку шкільного оточення, що значно впливає на їхнє уявлення про себе, на їх самосприйняття. Нове оточення часто побуджає обдарованих дітей почувати себе “не такими, як усі”. Однокласники не сприймають такого школяра, який “забагато” знає, і починають ігнорувати його або, ще гірше переслідувати, давати образливі прізвиська тощо. Таке ставлення з боку однокласників призводить

до того, що дитина не може пристосуватися (адаптуватися) до шкільних умов: у неї виникають труднощі в знаходженні близьких за духом друзів (а дитині хочеться бути разом з іншими, у компаніях), і вона починає приховувати свої здібності, і в наслідок цього у неї з'являються конформні особистісні риси, тобто намагання підлаштуватися під інших, здаватися такою, “як всі”, і в решті-решт відбувається фальсифікація власного “Я” [5].

Багато додаткових переживань випадає таким дітям, якщо їм не вдається фізкультура. Фізична слабкість, недосконалість, несміливість стають приводом для посмішок, глузувань з боку однолітків.

Існують й інші шкільні труднощі у обдарованої дитини. Від неї очікують, вимагають – і батьки, і вчителі, бути завжди прикладом для інших, відмінником. Оцінки ставлять не тільки за знання, але й за “не гарну” поведінку (репліки на уроках не за темою заняття, додаткові запитання, які виходять за межі навчальної програми тощо), за почерк, за нестаранне виконання завдання, за вперте небажання робити те, що дитині не подобається, тощо. А зниження оцінок вчителем переживається як драма.

Обдаровані підлітки особливо чутливі до очікувань оточуючих, до схвалення та навпаки – до догани. Оцінка їх оточенням завжди буде “прийнята до уваги”.

Батьки та вчителі, звертаючи підвищену увагу на розвиток здібностей дитини, часто не помічають серйозних особистісних проблем цих учнів, характер яких у обдарованої дитини в більшості визначається особливостями формування у нього самооцінки. Існує думка, що особистісні труднощі обдарованих дітей ще більш ускладнюються у випадках формування у них неадекватно заниженої самооцінки своїх можливостей у різних видах діяльності, у тому числі у спілкуванні.

Психологічні дослідження показали, що багато обдарованих підлітків дуже критично ставляться до себе. У них наявна неадекватно занижена самооцінка, вони часто не тільки не можуть реалізувати свої потенційні можливості, але й часто стають невстигаючими учнями. Такі обдаровані діти дуже ранимі, чуттєві до всього, що стосується їхнього “Я”. Вони схильні ставити перед собою завдання, яких не можуть досягти, і важко переживають невдачі.

У літературних джерелах з проблеми обдарованості, визначається, що самосприйняття особистості є найважливішим аспектом виявлення і розвитку здібностей дитини. Самосвідомість являє собою процес, за допомогою якого дитина пізнає себе і відноситься до самого себе. Продуктом цієї діяльності є формування

“Я – концепції”, у який виокремлюють два аспекти – знання про себе і самовідношення. Як продукт самосвідомості, “Я – концепція” являє собою важливий фактор детермінації поведінки дитини, визначає направленість її діяльності, особливості спілкування з іншими людьми.

На поведінку особистості дуже великий вплив здійснює самоповага, яка розглядається як переживання власної значущості. Вважається, що великий розрив між ідеальним і реальним “Я” негативно впливає на самоповагу.

На самосприйняття здійснює вплив багато різних факторів, особливо у сфері спілкування та міжособистісних відносин з оточуючими людьми. Психологами відмічається ведуча роль батьків у цьому процесі.

Аналізуючи психолого-педагогічні джерела зазначимо, що в обдарованих підлітків адаптивність починається зі здібності бути гнучким. Ця здібність визначається сукупністю таких вмінь:

- вміння прислухатися до інших;
- переглядати те, що є на даний момент часу актуальнішим;
- виражати сумніви з приводу консервативних рішень;
- отримувати задоволення від подолання труднощів;
- признавати за іншими право здійснювати помилки.

Отже, резюмуючи вищесказане, зазначимо, що обдаровані діти потребують допомоги дорослих у процесі соціалізації особистості, сприяння духовному і моральному становленні, організації розвивального вільного часу, розширенні життєвого простору, оскільки обдарованих дітей, як вже зазначалося, відносять до групи ризику. А.Г. Асмолов підкреслює, що саме повернення таких понять, як “обдарованість”, “духовність”, “творчий дар”, в наш мовний обіг є сприятливою ознакою для розвитку нашої культури.

У випадках визначення ступеня і характеру шкільної дезадаптованості обдарованих підлітків з метою надання психокорекційних рекомендацій використовуються спеціальні методи дослідження. Карта спостережень Скотта, яка містить 190 фрагментів форм поведінки, які згруповані в 16 синдромів (нам потрібні 15 синдромів – недовіра до нових людей, речей, ситуацій; депресія; занурення у себе; тривожність щодо дорослих; ворожість стосовно дорослих; тривога стосовно дітей; асоціальність; ворожість до дітей; невгамовність; емоційне напруження; невротичні симптоми; несприятливі умови середовища; сексуальний розвиток; хвороби й органічні порушення; фізичні дефекти). Опитувальник Белла, який спрямовано на виявлення ступеня непристосованості дітей до різних царин життя (сім’я, школа,

ставлення до суспільства, до самого себе). Зауважимо, що ці методи адресовані дорослому оточенню таких дітей.

Рекомендації батькам та вчителям у сприянні адаптації до школи розумово обдарованих дітей.

1. Головне – індивідуальний підхід до кожної обдарованої дитини. В одних випадках – охоронний режим, заохочування, в інших – вимога.

2. Виховання такої психологічної якості, як спостережливість та самоспостережливість для розуміння дитиною, що умови життя, та й вона сама, не можуть залишатися незмінними, і ці зміни часто можуть бути негативними.

3. Обдаровані діти повинні мати позитивне (адекватне) самосприйняття. А саме: адекватну оцінку своїх здібностей: ні применшувати, ні ігнорувати їх, або навпаки, ні надмірно акцентувати на них увагу. Якщо адекватного самосприйняття не буде, то це може призвести до порушень особистісного формування, адже у розумово обдарованих дітей, насамперед, страждає емоційна сфера.

4. Приймати інших людей такими, які вони є, з їх позитивними та негативними якостями, та шукати у них позитивне.

5. Вироблення у дітей даної категорії терплячого ставлення до чужої думки, усвідомлення, що не всі люди мають високий рівень здібностей.

6. Допомога дітям у занятті саморозвитком, через вивчення, насамперед, себе як особистості; досліджувати свої почуття; вірити у свої здібності та можливості.

7. Притримуватися балансу між позитивно та негативно оцінюваними судженнями.

8. Заохочувати обдаровану дитину до спілкування з однолітками, які також мають високі здібності. Це дозволить дитині розвивати необхідну гнучкість у спілкуванні, терплячість та інтерес до іншої думки, навички спільної діяльності, а також допоможе уникнути уявлення про особистісну виключність.

9. Позитивно та уважно сприймати ексцентричні вчинки та ідеї обдарованих дітей.

10. Підтримувати потяг обдарованих особистостей до самостійності та незалежності. У випадках конфліктів з вчителями та однолітками надавати дитині необхідну допомогу (бажано, шляхом переведу її у спеціальну школу для обдарованих дітей).

11. З раннього віку привчати обдаровану дитину “нормально” реагувати на невдачі, сприяти тому, щоб вона не тільки брала участь у заняттях, по яких вона не встигає, але навіть отримувала

задоволення від цього, що повинно послабити хворобливу реакцію таких дітей на невдачу.

12. Вчити обдарованих дітей справлятися з їх завищеними очікуваннями відносно власних можливостей.

13. Особливу увагу батькам потрібно приділяти обдарованим дівчаткам, у багатьох із них є невпевненість у собі, неадекватно низький рівень самооцінки та домагань.

14. Читати та обговорювати психологічну літературу.

Список використаних джерел

1. Ведякина А.В. Из опыта работы по проекту “Центр поддержки творчески одарённых детей г. Черемхова” // Актуальні проблеми психології: Обдарована особистість: пошук, розвиток, допомога: Збірник наукових праць / За загальною редакцією С.Д. Максименка. – К.: “BONA MENTE”, 2002. – Том 6. – Вип. 3 (2 частина). – С. 39 – 46.
2. Вивчення особистості підлітка / За ред. М.Т. Дригус. – К.: Інститут психології АПН України, 1994. – С. 46 – 49.
3. Доровской А.И. Сто советов по развитию одаренности детей. Родителям, воспитателям, учителям. – М.: Российское педагогическое агентство, 1997. – С. 111 – 112.
4. Обдаровані діти і школа. Методика діагностики та педагогічний досвід (Посібник для вчителів і психологів) / Автори-укладачі: Настенко Н.В., Білик Н.І., Моргун В.Ф. – Полтава: ПОПОПП, 1998. – 120 с.
5. Панов В.И. Не только дар, но и испытание // Директор школы. – 2000. – №3. – С. 56 – 62.
6. Пономарьова-Семенова Р.О. До проблеми розвитку обдарованої особистості / Актуальні проблеми сучасної української психології: Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За редакцією академіка С.Д. Максименка. – К.: Нора-Друк, 2003. – Вип. 23. – С. 305 – 320.
7. Психология одарённости детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – Издат. Центр “Академия”. – 1996. – 416 с.
8. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1998. – С. 337-539.

In this article, a concept of an “giftedness” is discussed. Some psychological problems that occur in the development, education and socialization processes of gifted children are listed.

Key words: gifted children, socialization process, adaptation.

Отримано: 04.12.2009

Психологічний аналіз життєвих цінностей студентів різних професійних напрямків

У статті представлено результати дослідження ціннісно-смислової сфери студентів професійних напрямків “Комп’ютерна інженерія”, “Мистецтво”, “Економіка і підприємництво”, “Пожежна безпека”, “Фізичне виховання і спорт”, “Будівництво”. Виявлено ціннісно-смилові настанови в буденній свідомості молоді.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, цінності-смили, ціннісно-смилова сфера особисті.

В статье представлены результаты исследования ценностно-смысловой сферы студентов профессиональных направлений “Компьютерная инженерия”, “Искусство”, “Экономика и предприятие”, “Пожарная безопасность”, “Физическое воспитание и спорт”, “Строительство”. Выявлены ценностно-смысловые установки в быденном сознании молодёжи.

Ключевые слова: ценностные ориентации, ценности-смыслы; ценностно-смысловая сфера личности.

Постановка проблеми

Політичні, соціальні та економічні кризи, що супроводжують українське суспільство, утруднюють соціальну адаптацію молоді й перешкоджають творчій реалізації та здоровому особистісному розвитку.

Специфіка кризового суспільства пов’язана з феноменами смисловтрати, “метафізичного відчаю” (С.А.К’єркегор), “екзистенціального вакууму” (В.Франкл), “руйнування ціннісного цілого” (Ф.Ю.Васильук) [8, 10].

Дослідження ціннісно-смилових настанов молоді з метою розробки методів запобігання регресивним формам екзистенціального вибору в умовах кризового суспільства, а також недостатнє вивчення теми зумовлюють її актуальність.

На нашу думку, визначення особливостей ціннісно-смилових настанов студентів різних напрямків професійної підготовки, в яких соціологічна конкретика поєднана з психологічним аналізом, може розширити межі розуміння психологічних закономірностей, які панують в буденній свідомості молоді, та зрозуміти мотиви її поведінки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій

Термін “цінність” у психологічній науці вживається по відношенню до різних класів психічних явищ. Соціологізаторське тлумачення цінностей зустрічається в роботах М. Рокича, Д. Супера, Ш. Х. Шварца в межах позитивістської методологічної орієнтації західної академічної психології і плідно застосовується у практиці суспільного діяння [8]. Здійснити індивідуалізоване визначення цінностей особистості дозволяє екзистенціально-феноменологічна методологія, що традиційно застосовується дослідниками-клініцистами Р. Ассаджіолі, Л. Бінсвангером, М. Боссом, Р. Лейнгом, А. Маслоу, Р. Мейєм, Ф. Перлзом, К. Роджерсом, Ж.-П. Сартром, В. Франклом, К.Г. Юнгом, І. Яломом, К. Ясперсом [5; 6; 8; 16; 17; 18; 19; 20; 24; 27; 30; 31; 32].

У вітчизняній науці для пояснення ціннісних явищ К. Абульханова-Славська, І. Маноха, В. Роменець, О. Старовойтенко, В. Татенко застосували ідею внутрішньої детермінації психіки людини С. Рубінштейна [1; 15; 21; 22; 25; 23]. Проблема динаміки індивідуальних цінностей і смислів постає однією із ключових у дослідженнях життєвих криз особистості, феноменології життєвих світів, процесів перевершення критичної ситуації (Л.І.Анциферової, Ф.Василук, О.А.Донченко, Т.М.Титаренко) [3; 4; 10; 13]. Категорія “особистісного смислу” О. Леонтьєва, історично пов’язана з уявленнями Л.С. Виготського про “динамічні смислові системи”, в останні роки актуалізована в працях Г. Вайзер, В. Казміренка, І. Манохи, В. Роменця, В. Чудновського та визнана перспективним напрямом психологічних досліджень [8; 9; 14; 15; 21].

Ціннісно-смилова сфера особистості має сторони:

- змістову – ціннісний простір та конкретні феномени: архетипи, індивідуальні ціннісні структури (ціннісні орієнтири, ціннісні норми, ідеали, ціннісні враження, ціннісні уявлення, ціннісні позиції або орієнтації, ціннісні інтроєкти й паттерни, смисли, смислові настановлення, цінності та смисл життя), соціальні ціннісні структури;
- динамічну (до якої належить макродинаміка сфери в цілому та мікродинаміка окремих феноменів) [8].

Динаміка ціннісно-смилової сфери особистості має екзистенціальний аспект. Обрання людиною певної моделі буття у формі професійного самовизначення пов’язане з ціннісними орієнтаціями, мотивами, інтересами та іншими властивостями і установками особистості [11; 12]. Отже, професійна спрямованість людини характеризує ціннісно-смилову сферу особистості.

Цінності як складову спрямованості особистості, в тому числі і професійної, досить ґрунтовно розкрито в працях К. Абульханової-Славської, Б. Ананьєва, Л. Божович, С. Рубінштейна, Д. Узнадзе, Т. Яценко [1; 2; 7; 11; 12; 23; 26].

Загалом можна вести мову про професійну спрямованість навіть тоді, коли молода людина тільки-но обрала і опановує професію.

Метою дослідження є визначення особливостей ціннісно-смислової сфери студентів різних професійних напрямків.

Об'єктом дослідження є буденна свідомість студентської молоді. Предметом дослідження – ціннісні орієнтації та особистісні смисли студентів. Гіпотеза дослідження у тому, що ціннісно-смилові сфери студентів різних професійних напрямків матимуть характерні особливості, пов'язані із професійним самовизначенням.

Основний матеріал і результати дослідження

На етапі пілотного дослідження 120 студентам пропонувалося написати твір за темою: “Сенс мого життя”, “Мої мрії та прагнення”, “Мої життєві цінності та інтереси”. Матеріали опрацьовувалися методом контент-аналізу. В результаті було складено список з 15 категорій-смилів: відповідальність, свобода, патріотизм, самостійність, задоволення, стиль, гроші, правда, вигода, справедливість, розвиток, розум, віра в Бога, кохання, сім'я. В анкеті студентам було запропоновано зіставити їх між собою.

Для діагностики реальної структури ціннісних орієнтацій студентів була використана методика С. Бубнова, яка включає 11 шкал: приємне проведення часу, відпочинок; високе матеріальне забезпечення; пошук та насолода прекрасним; допомога людям, милосердя; любов; пізнання нового в світі, природі, людині; високий соціальний статус, управління людьми; визнання та повага людей, вплив на оточуючих; соціальна активність для досягнення позитивних зрушень в суспільстві; спілкування; здоров'я.

В дослідженні взяли участь 820 студентів (з них 487 юнаків та 333 дівчини) вищих навчальних закладів міста Черкаси за професійними напрямками підготовки: комп'ютерна інженерія (0915); мистецтво (0202); економіка і підприємництво (0501); пожежна безпека (0928); фізичне виховання і спорт (0102); будівництво (0921)¹.

¹ Відповідно до «Переліку напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями», затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 24 травня 1997 р. №507, документ 507-97 п, редакція від 25.04.09

Первинні дані піддавалися багатомірному статистичному аналізу. Факторний аналіз здійснювався за допомогою програмного забезпечення SPSS.

Змістовну складову ієрархічної структури ціннісних орієнтацій визначали за рейтингом, якого набула та чи інша цінність. Для цього були визначені середні значення по вибірці та окремо за напрямками професійної підготовки. В результаті порівняння середніх значень за шкалами ціннісних орієнтацій та категорій-сміслів кожній було присвоєно ранг відповідно до її значущості по вибірці та окремо за кожним професійним напрямком (див. табл. 1, 2).

Таблиця 1

Показники ієрархічної структури ціннісних орієнтацій студентів, визначених за методикою С. Бубнова

Ціннісні орієнтації	По всій вибірці	За напрямками підготовки					
		Комп'ютерна інженерія	Мистецтво	Економіка і підприємництво	Пожежна безпека	Фізичне виховання і спорт	Будівництво
Приємне проведення часу, відпочинок	3	3	4	3	3	4	3
Високе матеріальне забезпечення	8	7	9	5	5	7	7
Пошук та насолода прекрасним	6	8	3	7	11	10	10
Допомога людям, милосердя	2	2	2	2	1	2	1
Любов	4	4	5	4	4	5	4
Пізнання нового в світі, природі, людині	9	5	6	10	9	9	6
Високий соціальний статус, управління людьми	7	10	10	8	6	6	9
Визнання та повага людей, вплив на оточуючих	1	1	1	1	2	1	2
Соціальна активність для досягнення позитивних зрушень в суспільстві	11	11	11	11	10	11	11
Спілкування	10	9	7	9	8	8	8
Здоров'я	5	6	8	6	5	3	5

Як видно з таблиці, при порівнянні структури ціннісних орієнтацій студентів різних професійних напрямків помітні істотні відмінності в ціннісних пріоритетах.

Для студентів, які опановують комп'ютерні спеціальності, ціннісна орієнтація “пізнання нового в світі, природі, людині” не випадково займає в ієрархічній структурі місце (5) набагато вище, ніж серед представників інших професійних напрямків (9-10). Предмети праці (інформаційне забезпечення), засоби праці (комп'ютери, комп'ютерні мережі та системи), способи праці (інформаційні технології) – вся інформаційно-комунікативно-технічна індустрія має за особливість швидкі темпи оновлювання. Бути професіоналом означає вміти швидко опрацьовувати нову інформацію, пристосовуватись, адаптуватись до змін. Звичайно, що, крім гнучкого інтелекту, необхідне відповідно шанобливе ставлення людини до процесу пізнання, що в свою чергу є основою відкритості та готовності сприймати нову інформацію.

Професійна реалізація в творчій діяльності залежить від здатності відчувати та створювати гармонію. Тому майбутні дизайнери “пошуку та насолоді прекрасним” віддають третю позицію у рейтингу, в той час як для інших вона є аутсайдером списку (7-11).

Виняткове ставлення у студентів факультету фізичного виховання і спорту до здоров'я (3). Рівень їх досягнень у навчанні залежить від самопочуття набагато більше, ніж у дизайнерів (8), програмістів та економістів (6). Метою і основним змістом фізичного виховання є профілактика здоров'я людини та пропаганда здорового образу життя. Наслідком є сформоване ставлення до здоров'я як до особливої цінності.

Прагненням високого матеріального забезпечення вирізняються майбутні економісти (5). Ефективне підприємництво та фінансова діяльність передбачають отримання прибутків. Спрямованість студентів до матеріальних благ є мотиваційним чинником, що підтримує їх зацікавленість опановувати професію.

Переглядаючи ієрархічні структури ціннісних орієнтацій опитаних студентів, маємо всі підстави говорити про те, що в цьому випадку має місце розповсюджений випадок реверсії, який описував А. Маслоу [16]. Потреба в самоствердженні, визнанні проявляє себе як більш суттєва, ніж потреба в любові. Основою феномену, на думку вченого, є уявлення про те, що сильні, власні, впевнені люди, які поводитись активно і навіть агресивно, заслуговують більшої любові та з більшим правом використовують її плоди. Саме маючи такі уявлення, люди, які потребують та прагнуть любові, демонструють самовпевненість. Але у цьому випадку самоповага – не є кінцевою метою, а виступає лише як засіб задоволення іншої потреби [16].

Ціннісна орієнтація, яка пов'язана з соціальною активністю заради досягнення позитивних зрушень в суспільстві, займає останні позиції в ієрархічних структурах (10-11). Це свідчить про те, що молоді люди не готові до пожертв і втрат заради суспільних благ та інших людей. Використовуючи концепцію А. Маслоу, можна припустити, що у молодих людей не розвинений імунітет до можливої фрустрації базових потреб. Очевидною причиною є незадоволення базових потреб у ранньому дитинстві. Психологічні наслідки – витіснення цінності соціальної активності задля інших людей на останні позиції в ціннісній ієрархії [16].

Таблиця 2

Показники ієрархічної структури життєвих смислів студентів за списком категорій-смислів, виявлених у результаті пілотажного дослідження

Життєві цінності	По всій вибірці	За професійними напрямками					
		Комп'ютерна інженерія	Мистецтво	Економіка і підприємництво	Пожежна безпека	Фізичне виховання і спорт	Будівництво
Відповідальність	12	11	11	12	11	12	10
Свобода	7	7	7	7	8	8	8
Патріотизм	15	15	15	15	13	15	14
Самостійність	9	8	8	8	9	11	8
Задоволення	10	9	10	9	12	10	11
Стиль	14	14	13	14	15	14	15
Гроші	11	10	12	10	10	9	9
Правда	5	6	4	5	6	4	4
Вигода	13	13	14	13	14	13	12
Справедливість	4	4	5	4	4	5	5
Розвиток	6	5	6	6	7	7	7
Розум	3	3	3	3	3	3	3
Віра в Бога	8	12	9	11	5	6	13
Кохання	2	2	2	2	2	2	2
Сім'я	1	1	1	1	1	1	1

Як видно з таблиці, серед студентів різних професійних напрямків підготовки найбільше актуалізується потреба в любові, прихильності, приналежності. Молоді люди особливо гостро

відчувають потребу в сім'ї (1), в коханні (2). Вони жадають теплих, дружніх стосунків, прагнуть опинитись серед соціальної групи, яка б забезпечила їм ці потреби. Крім того, більшість студентів 2-4 курсів не є соціально зрілими, мешкають у батьківській родині і отримують не лише психологічну, а й фінансову підтримку.

Однією із головних турбот молодого людини у віці 18-23 років є пошук шлюбного партнера. В зв'язку з цим високо цінується почуття кохання.

“Розум” займає третю позицію в ієрархії смислів студентської молоді. Категорія наповнена турботами та переживаннями, пов'язаними з провідною діяльністю – навчанням. Успіх у навчанні, самооцінка, статус в навчальній групі, міжособистісні стосунки залежать від розумових здібностей молодих людей.

До списку категорій-смислів потрапили і політичні цінності. Спираючись на класифікацію політичних цінностей, запропонованих Л. Лясотою, виділяємо політичні цінності-ідеї (свобода, справедливість) і розвиваючі політичні цінності (відповідальність, патріотизм) [12].

В ієрархічних структурах цінності-ідеї займають середні позиції: справедливість (4-5), свобода (7-8). А розвиваючі цінності – останні: відповідальність (11-12), патріотизм (13-15). Це може означати відсутність у молодих людей практичних навичок реалізації своїх “високих” прагнень. У свідомості більшості студентів відсутній зв'язок між категоріям-смыслами “свобода”, “відповідальність”, “справедливість”.

Суттєві відмінності серед представників різних професійних напрямків у ставленні до Бога. Віра в Бога займає високі позиції в ієрархії життєвих цінностей лише студентів військових спеціальностей (5) та фізичного виховання (6), в той час, як у інших вона розташовується на передостанніх місцях (9-10). Вірогідною причиною є походження студентів. Так, для вихідців із сіл та селищ, які складають вагомий відсоток вихованців двох зазначених вище факультетів, віра в Бога є складовою родинного виховання, в той час, як для мешканців міст виховання в атмосфері набожності є скоріше виключенням, аніж правилом.

Порівняльний аналіз ієрархічних структур ціннісних орієнтацій студентів був проведений задля порівняння ставлень студентів різних професійних напрямків до тієї чи іншої цінності. Натомість, щоб визначити, студенти якого професійного напрямку є найбільше/найменше, наприклад, відповідальними, необхідно порівняти середні значення за шкалою “відповідальність” серед представників різних професійних напрямків підготовки (див. табл. 3).

Таблиця 3

Порівняння ціннісних орієнтацій та категорій-смыслів серед студентів різних професійних напрямків

Ціннісні орієнтації	Максимальні значення	Мінімальні значення
Приємне проведення часу, відпочинок	Економіка і підприємництво	Фізичне виховання і спорт
Високе матеріальне забезпечення	Економіка і підприємництво	Мистецтво
Пошук та насолода прекрасним	Мистецтво	Фізичне виховання і спорт
Допомога людям, милосердя	Пожежна безпека	Комп'ютерна інженерія
Любов	Пожежна безпека	Будівництво
Пізнання нового в світі, природі, людині	Комп'ютерна інженерія	Фізичне виховання і спорт
Високий соціальний статус, управління людьми	Пожежна безпека	Мистецтво
Визнання та повага людей, вплив на оточуючих	Пожежна безпека	Комп'ютерна інженерія
Соціальна активність для досягнення позитивних зрушень у суспільстві	Пожежна безпека	Фізичне виховання і спорт
Спілкування	Економіка і підприємництво	Будівництво
Здоров'я	Пожежна безпека	Мистецтво
Відповідальність	Будівництво	Економіка і підприємництво
Свобода	Будівництво	Фізичне виховання і спорт
Патріотизм	Будівництво	Економіка і підприємництво
Самостійність	Будівництво	Фізичне виховання і спорт
Задоволення	Економіка і підприємництво	Пожежна безпека
Стиль	Мистецтво	Пожежна безпека
Гроші	Економіка і підприємництво	Мистецтво
Правда	Пожежна безпека	Комп'ютерна інженерія
Вигода	Комп'ютерна інженерія	Пожежна безпека
Справедливість	Мистецтво	Будівництво
Розвиток	Комп'ютерна інженерія	Пожежна безпека
Розум	Економіка і підприємництво	Мистецтво
Віра в Бога	Пожежна безпека	Будівництво
Кохання	Фізичне виховання і спорт	Комп'ютерна інженерія
Сім'я	Фізичне виховання і спорт	Мистецтво

Із порівняльного аналізу ціннісних орієнтацій та категорій-смыслів студентів різних професійних напрямків видно, що

студенти професійного напрямку “Економіка і підприємництво” егоценостровані (максимальні значення за шкалами матеріальних та гедоністичних цінностей). Гуманістично спрямованими є студенти фізичного виховання, а соціально-орієнтованими – студенти військового вищого навчального закладу. Політичними категоріями-смыслами найповніше наповнена буденна свідомість майбутніх будівельників.

Результати були піддані п’ятифакторному аналізу методом головних компонентів за допомогою програмного забезпечення SPSS. Крім того, в процесі факторного аналізу було визначено питому вагу кожного фактора серед вибірки студентів за відповідними професійними напрямками. Для цього був використаний метод поділу факторного навантаження на чотири групи процентилей: фактор відсутній, слабкий фактор, сильний фактор, дуже сильний фактор.

По першому фактору домінуючі факторні навантаження мали такі ціннісні орієнтації та категорії-смысли: “справедливість” (0,601), “патріотизм” (0,476), “відповідальність” (0,462), “правда” (0,391), “пошук та насолода прекрасним” (0,344), “пізнання нового в світі, природі, людині” (0,331), “допомога людям, милосердя” (0,314). А опозицію їм утворили цінності з протилежним знаком та більш значущими навантаженнями: “гроші” (–0,805), “вигода” (–0,709), “високе матеріальне забезпечення” (–0,568), “задоволення” (–0,481), “стиль” (–0,417), “високий соціальний статус та управління людьми” (–0,387).

Зміст фактора, очевидно, відображає особистісний конструкт, який фіксує різні життєві стилі: стиль життя, в основі якого морально-етична ціннісно-смыслова сфера та матеріалістично-гедоністичний стиль життя з відповідними ціннісними орієнтаціями та смыслами. Отже, перший фактор – це **фактор духовності, або ж несумісності морально-етичних та матеріально-гедоністичних цінностей**.

Перший фактор найбільше (32,1%) проявився серед студентів професійного напрямку “Мистецтво” і повністю відсутній у 33,9% студентів факультету фізичного виховання та спорту. Це можна пояснити відмінністю у диференціації моральних та матеріальних цінностей в свідомості студентської молоді. Так, серед студентів-спортсменів духовне не протистоїть матеріальному так сильно, як серед майбутніх дизайнерів, які в силу своєї творчої спрямованості більш схильні до протиставлень.

Другий фактор представлений такими цінностями та смыслами: “здоров’я” (0,5467), “високий соціальний статус та

управління людьми” (0,538), “допомога людям, милосердя” (0,525), “визнання та повага людей, вплив на оточуючих” (0,502), “любов” (0,377), “соціальна активність для досягнення позитивних зрушень” (0,345), “Віра в Бога” (0,339), “спілкування” (0,331), “високе матеріальне забезпечення” (0,303), “сім’я” (302) – в опозиції до цінностей та смислів “самостійність” (–0,381), “свобода” (–0,306).

Особистісний конструкт заданий опозицією двох світосприйняття соціально-орієнтованого та індивідуалістичного. В зв’язку з цим **фактор** отримує назву “**Ставлення до соціально-орієнтованого та індивідуалістично-орієнтованого світосприйняття**”.

Виявилось, що другий фактор проявився найбільше (49,2%) серед майбутніх пожежників, у той же час повністю відсутній у 35,9% програмістів, 35,4 % дизайнерів. Це можна пояснити особливостями професійної діяльності. Майбутні пожежники виховуються в дусі колективізму, розуміють відносини влада-підлеглий, і на собі відчувають величезну роль команди у виконанні своїх професійних зобов’язань. Натомість цього позбавлені студенти професійних напрямків “Мистецтво” та “Комп’ютерна інженерія”.

До речі, серед останніх найяскравіше проявився третій однополюсний фактор. До нього увійшли “пошук та насолода прекрасним” (0,640), “пізнання нового в світі, природі, в людині” (0,445), “соціальна активність для досягнення позитивних зрушень” (0,419), “спілкування” (0,381), “стиль” (0,320). Об’єднання естетичних, пізнавальних, соціально-гуманістичних цінностей у спільний фактор вказує на те, що він, очевидно, відображає ціннісно-смыслову сферу особистості, яка самоактуалізується та духовно розвивається. З точки зору А. Маслоу, для самоактуалізованої людини характерні радість від пізнання, споглядання прекрасного, здатність реалізувати свій потенціал не лише задля себе, а й для суспільного блага [16]. Фактор отримує назву **фактора насолоди від пізнання, соціальної активності, спілкування**.

Майбутні програмісти (37,5%) і дизайнери (30,7 %) випереджають інших на шляху самоактуалізації та відчувають особливий “смак життя”: одержують насолоду від професійної діяльності й служіння людям. У 45,5% спортсменів цей фактор, на жаль, відсутній.

Четвертий фактор складається із цінностей: “розвиток” (0,431), “розум” (0,387), “соціальна активність для досягнення

позитивних зрушень у суспільстві” (0,376), “пізнання нового в світі, природі, людині” (0,305) – в опозиції до цінностей “любов” (–0,425), “приємне проведення часу, відпочинок” (–0,364), “задоволення” (–0,304). Зміст фактора заданий протиставленням цінностей, що забезпечують основу кар’єрного росту і цінностей особистісного щастя. Тому фактор отримує назву **фактора кар’єрного росту**.

Четвертий фактор проявляється серед 34,9% представників творчого професійного напрямку – дизайнерів. Впадає у вічі песимізм, пов’язаний з уявленнями творчої молоді про те, що “розвиток” та “розум” важко поєднується з особистісним щастям. Можливо, високий відсоток прояву фактора серед дизайнерів це наслідок того, що питому вагу у вибірці складають дівчата. А серед них поширеним є стереотип “розумних жінок чоловіки бояться”, “... або робота, або сім’я...” і т. д. Вочевидь, пояснення є вірогідним, оскільки у 38% спортсменів фактор відсутній взагалі, а серед них більшість представників чоловічої статі.

П’ятий фактор відображає опозицію категорії-смыслу “свобода” (0,562) з категоріями-смыслами “розвиток” (–0,517), “кохання” (–0,440). Об’єднання в одному факторі настільки змістовних категорій-смыслів можна пояснити особливою сенситивністю молодих людей до проблеми особистісної свободи. Почуття кохання в опозиції до категорії свободи може вказувати на побоювання втрати особистісної свободи. Категорія-смысл “розвиток” у сприйнятті студентів невинновипадково протистоїть категорії “свобода”. Провідна діяльність студентів – навчання. На жаль, навчання в свідомості студентів пов’язане не стільки з розвитком, скільки з зобов’язаннями (режим навчання, заліки, екзамени і т.д.), які обмежують особистісну свободу. В зв’язку з вказаним, доречно, на нашу думку, назвати його **фактором особистісної свободи**.

Найменш стурбовані проблемою втрати особистісної свободи студенти військового вищого навчального закладу (у 38,7% повністю відсутній фактор) та майбутні будівельники (39,1%). Навпаки, в свідомості дизайнерів потреба в особистісній свободі виражена найдужче (фактор сильно виражений у 35,4 %).

Висновки

Дослідження ціннісно-смыслові сфери студентів професійних напрямків підготовки “Комп’ютерна інженерія”, “Мистецтво”, “Економіка і підприємництво”, “Пожежна безпека”, “Фізичне виховання і спорт”, “Будівництво” виявило присутність відмінностей в ієрархічних структурах ціннісних орієнтацій та життєвих

смислів, обумовлених професійною орієнтацією молодих людей, гендерними відмінностями та особливостями виховання в батьківській сім'ї.

Виявилось, студенти факультету фізичного виховання і спорту спрямовані на гуманістичні цінності, вихованці військового навчального закладу – соціально-орієнтовані; майбутні економісти – егоценотровані. Політичними категоріями-смыслами найповніше наповнена буденна свідомість майбутніх будівельників. А творче налаштовані дизайнери особливо чутливі до протиріч, що виникають на шляху кар'єрного зросту, збереження власної свободи та задоволення потреби особистісного щастя.

Крім того в буденній свідомості молоді виявлено ціннісно-смыслові настанови несумісності морально-етичних та матеріально-гедоністичних цінностей; соціально-орієнтованого та індивідуалістично-орієнтованого світосприйняття. Присутні характерні для студентського віку побоювання втратити особистісну свободу. А також виявлено потребу в пізнанні, спілкуванні, соціальній активності заради інших.

На жаль, у свідомості сучасної студентської молоді присутні наслідки перебування у кризовому суспільстві. Так, цінності кар'єрного зростання, особистісного розвитку та самоактуалізації в свідомості молоді протистоять цінностям особистісного щастя. На думку більшості студентів, для того, щоб “стати людиною в нашій країні”, необхідні надзусилля і багато часу, що зовсім не сприяє щасливому особистісному життю.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 302 с.
2. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1980. – Т. I. – 230 с; Т. II – 287 с.
3. Анциферова Л.И. О динамическом подходе к психологическому изучению личности // Психологический журнал. – 1981. – Т. 2. – С. 8 – 18.
4. Анциферова Л.И. Системный подход в психологии личности // Принцип системности в психологических исследованиях. – М., 1990. – С. 61 – 78.
5. Ассаджоли Р. Психосинтез. – М.: Психотерапия, 2008. – 384 с.
6. Бинсвангер Л. Бытие-в-мире. Избранные статьи. Я. Нидлмен. Критическое введение в экзистенциональный психоанализ. – М.: Рефл-бук, 1999. – 336 с.

7. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
8. Бреусенко О.А. Динаміка ціннісно-сислової сфери особистості в умовах екзистенціальної кризи: Автореф. дис. ...кандидата психол. наук: 09.00.01 / Київського національного університету імені Тараса Шевченка – К., 2000. – 35 с.
9. Вайзер Г.А. Смысл жизни и “двойной кризис” в жизни человека // Психологический журнал. – 1998. – № 5. – С. 3–14.
10. Василюк Ф. Е. Психология переживания. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.
11. Велюжаніна Т.А. Динаміка ціннісно-сислової сфери особистості в процесі професійного становлення майбутніх психологів 2006 года: Автореф. дис... кандата психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2006. – 22 с.
12. Дмитерко-Карабин Х.М Вплив смисложиттєвих орієнтацій на мотиваційну готовність до професійної діяльності майбутніх психологів: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07/ Прикарп. ун-т ім. В.Стефаника. – Івано-Франківськ, 2004. – 20 с.
13. Донченко Е.А., Титаренко Т.М. Личность: конфликт, гармония. – К.: Политиздат Украины, 1989. – 185 с.
14. Казмиренко В.П. Социальная психология организаций. – К: МЗУУП, 1993. – 384 с.
15. Маноха І.П. Психологія потаємного “Я”. – К.: Поліграфкнига, 2001. – 448 с.
16. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / Пер. с англ. – СПб.: Евразия, 1997. – 332 с.
17. Мэй Р. Любовь и воля / Пер. с англ. – К.: Рефл-бук, 1997. – 376 с.
18. Мэй Р. Смысл тревоги / Пер. с англ. – М.: Независимая фирма “Класс”, 2001. – 375 с.
19. Перлз Ф. Эго, голод и агрессия / Пер. с англ. – М.: Смысл, 2000. – 358 с.
20. Роджерс. К. Клиенто-центрированная терапия. – К.: Ваклер, 1997. – 83 с.
21. Роменець В.А. Психологія творчості: Навч.посіб. – К.: Либідь, 2001. – 288 с.
22. Роменець В. А., Маноха І. П. Історія психології ХХ ст.: Навч. посіб. –Київ: Либідь, 1998. – 990 с.

23. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 1999. – 720 с.
24. Сартр Ж.-П. Сумерки богов. – М.: Политиздат, 1989. – 344 с.
25. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении. – К.: Просвіта, 1996. – 403 с.
26. Узнадзе Д.Н. Психология установки. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с.
27. Франкл В. Психотерапия и экзистенциализм / Пер. с англ. – М.: Апрель – Пресс, 2000. – 211 с.
28. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 360 с.
29. Шевчук М.В. Психологічні механізми трансформації ціннісних орієнтацій студентської молоді: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Київ. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. – К., 2000. – 25 с.
30. Юнг К. Тэвистокские лекции. Аналитическая психология: ее теория и практика / Пер. с англ. – К.: СИНТО, 1995. – 235 с.
31. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / Пер. с англ. – М.: Класс, 1999. – 576 с.
32. Ясперс К. Общая психопатология / Пер. с нем. – М.: Практика, 1997. – 1056 с.

In this article there are shown results of research of valuably-semantic sphere of students' of such professional directions as: "Computer engineering", "Art", "Economy and enterprise", "Fire security", "Physical training and sport", "Building". There are revealed valuably-semantic installations in ordinary consciousness of youth.

Key words: valuable orientations, values-meanings, semantic sphere of the person.

Отримано: 06.12.2009

Психолого-педагогічні аспекти проектування професійної орієнтації старшокласників в умовах профільного навчання

У статті розкривається сутність психолого-педагогічного проектування розвитку потенціалу професійного самовдосконалення старшокласників у виховній роботі класного керівника. Реалізація такої методики професійної орієнтації в умовах профільного навчання забезпечує послідовне та неперервне самовдосконалення особистості в процесі її професійного самовизначення.

Ключові слова: потенціал професійного самовдосконалення старшокласника, психологопедагогічне проектування профорієнтаційних заходів.

В статье раскрывается суть психолого-педагогического проектирования развития потенциала профессионального самосовершенствования учеников старшей школы в воспитательной работе классного руководителя. Реализация такой методики профессиональной ориентации в условиях профильного обучения обеспечивает последовательное и непрерывное самосовершенствование личности в процессе ее профессионального самоопределения.

Ключевые слова: потенциал профессионального самосовершенствования старшеклассника, психолого-педагогическое проектирование профориентационных мероприятий.

Постановка проблеми. Процес удосконалення психолого-педагогічних умов активізації механізмів професійного самовизначення учнівської молоді, кінцевим спрямуванням якого є розвиток потенціалу професійного самовдосконалення особистості, займає чільне місце в сучасній теорії та методиці профорієнтаційної роботи. Актуальність вирішення цієї проблеми зумовлена як вимогами сучасного освітнього простору, що передбачає запровадження профільного навчання в старшій школі, так і запитами розвитку економіки України на інноваційній основі.

Аналіз останніх досліджень. Об'єктивна необхідність в удосконаленні чинної системи професійної орієнтації на кожному етапі професійного самовдосконалення школярів особливо гостро

відчувається в уточненні змісту, форм та методів профорієнтаційної роботи в профільних класах старшої школи. На думку сучасних дослідників (В.Васильєв, Д.Закатнов, В.Зінченко, В.Киричук, Є.Климов, Є.Павлютенко, М.Пряжников, М.Тименко, М.Янцур, Б.Федоришин), розуміння старшокласником себе, вміння зіставляти знання про себе та про професійну діяльність мають визначати форми та методи профорієнтаційної роботи зі школярами. Такі педагогічні засоби повинні бути спрямовані, в першу чергу, на самопізнання та розвиток у школярів уміння здійснювати аналіз професій. За такого підходу, зазначають сучасні вчені, професійне самовизначення особистості потрібно розглядати як безперервне зростання людини у сфері професійної діяльності. З одного боку, це динамічний та суперечливий процес входження людини в професію, а з іншого – результат самовизначення у професійному середовищі [1; 2; 3; 5; 7].

Зазначимо, що розгортання досліджень, спрямованих на виявлення потенціалу професійного розвитку особистості, спричинене в сучасних умовах впливом декількох об'єктивних факторів.

По-перше, запровадження у виробничі процеси досягнень науки та техніки сформувало суспільну потребу у висококваліфікованих працівниках, здатних оволодіти наукомісткими технологіями.

По-друге, невикористані резерви прискорення науково-технічного розвитку держави дослідники вбачають у питанні вдосконалення використання потенціалу виробничих сил. Саме ці об'єктивні вимоги, на нашу думку, стали підґрунтям для розгортання психолого-педагогічних досліджень потенціалу професійного розвитку особистості, розкриття якого передбачає дослідження потенціалу індивідуального буття людини від народження до професійної зрілості.

І, по-третє, в галузі наукового знання з психології сформовані наукові школи (К.Абульханової-Славської, Л.Анциферової, Б.Ананьєва, І.Беха, Л.Божович, Л.Виготського, Г.Костюка, О.Леонтьєва, В.Мерліна, В.Мясищева, С.Рубінштейна, К.Платонова), фундаментальні праці яких створили умови для поглиблення досліджень проблеми визначення, оцінки та формування потенціалу професійного розвитку особистості. Їх вивчення дозволило нам сформулювати висновки про необхідність формування потенціалу професійного самовдосконалення старшокласників у навчально-виховному процесі школи. До них ми можемо віднести: виділення особистісного підходу як домі-

нуючого при вивченні властивостей особистості та розвитку їх у діяльності; доведення положення, згідно з яким джерелом розвитку особистості є сама особистість, її активність, самостійність, ініціативність, творчість і відповідальність; обґрунтування “потенційності”, яка властива будь-якій діяльності особистості, що характеризує у її розвитку наявність чогось, ще не розкритого і не реалізованого нею.

“Потенційність” у саморозвитку особистості є об’єктом вивчення також і зарубіжних дослідників (Г.Ассаджолі, А.Маслоу, Р.Мей, Ж.Піаже, К.Роджерс та ін.). Представники гуманістичної психології розглядають “потенційність” як властивість особистості, що полягає в активній реалізації свого “вродженого потенціалу” до зростання в умовах вимог соціального середовища, в яких людина прагне до самоактуалізації.

Означені вище положення суттєво вплинули також і на дослідження в галузі профорієнтації. У професійній орієнтації поняття “потенціал” розглядається в площині актуального та потенційного у професійному самовизначенні учнівської молоді і використовується вченими (К.Платонов) для дослідження саморегулюючої активності особистості у професійному самозростанні [4, с. 232-237].

На нашу думку, поняття “потенціал професійного самовдосконалення старшокласника” як складне та динамічне утворення особистості характеризує наявність у дитини достатнього особистісного ресурсу для взаємодії з актуальним соціальним середовищем, вимоги якого зростають і потребують залучення невикористаних внутрішніх резервів для підтягування особистісного рівня до рівня нових вимог середовища розвитку. Означене протиріччя визначає потенційні можливості старшокласника до самовдосконалення у процесі професійного самовизначення.

Метою статті є характеристика психолого-педагогічного проектування розвитку потенціалу професійного самовдосконалення учнів старшої школи у виховній роботі класного керівника, реалізація якого в умовах запровадження профільного навчання забезпечить послідовне та безперервне самовдосконалення особистості у процесі її професійного самовизначення.

Основна частина. Психолого-педагогічний проект профорієнтаційної роботи класного керівника нами пропонується здійснювати протягом року. Він повинен включати чотири послідовних етапи.

1. На першому, підготовчому, етапі доцільно з’ясувати часові та методичні можливості реалізації методики психолого-педа-

гогічного проектування профорієнтаційних заходів у виховній роботі класного керівника учнів старшої школи.

2. На етапі розробки проекту потрібно систематизувати за допомогою методів математичної статистики результати дослідження потенціалу професійного самовдосконалення старшокласників. Така підготовча робота має стати підґрунтям для виявлення необхідних форм та методів профорієнтаційної роботи.

3. На етапі контролю за якістю проекту необхідно погодити організаційні питання його реалізації у навчально-виховному процесі школи та затвердити в адміністрації навчального закладу річний план виховної роботи класного керівника.

4. Четвертий етап – реалізація розробленого психолого-педагогічного проекту та аналіз його впливу на сформованість потенціалу професійного самовдосконалення старшокласників. Цей етап передбачає, перш за все, підведення підсумків проведеної профорієнтаційної роботи класного керівника, на основі яких формулюються стратегічні завдання наступного проекту.

Розкриємо зміст кожного етапу психолого-педагогічного проектування профорієнтаційної роботи класного керівника. На першому етапі потрібно з'ясувати часові та методичні можливості реалізації методики психолого-педагогічного проектування профорієнтаційних заходів у виховній роботі класного керівника учнів старшої школи. Вирішення часових та методичних можливостей реалізації означеної вище методики було реалізовано нами під час річного планування виховної роботи класу та його погодження із загальношкільним виховним планом. До початку здійснення цього етапу ми розподілили години виховної роботи класного керівника на дві групи: загальношкільні та класні. До загальношкільних віднесли інформаційні профорієнтаційні заходи (тематичні лекції, зустрічі зі спеціалістами, профорієнтаційні виставки) для всіх учнів старшої школи і запропонували керівництву школи включити їх до річного плану виховної роботи школи. Причому означені заходи мають ґрунтуватися на можливостях залучення до цієї роботи батьків учнів старших класів, які навчаються в школі, та можливостях педагогічного колективу старшої школи у проведенні масових профорієнтаційних заходів.

Методичні аспекти психолого-педагогічного проектування профорієнтаційних заходів у виховній роботі класного керівника учнів старшої школи були детально розглянуті нами шляхом попереднього відбору необхідної літератури з питань професійного самовизначення особистості. Ще до проведення виховної роботи

класні керівники ознайомилися з методикою проектування профорієнтаційної роботи, а також було уточнено окремі її процедурні моменти.

Складання річного виховного плану роботи класного керівника розпочиналося з вивчення особистісних властивостей учнів класу. До цієї роботи ми також залучили шкільного психолога, соціального педагога, лікаря та вчителя фізкультури. Проведення діагностики рівня розвитку особистості проводилося за показниками фізичного, соціального, інтелектуального та духовного розвитку дитини.

Оцінка фізичного розвитку старшокласників здійснювалася за кількісними і якісними показниками виконання нормативів фізичного навантаження. За її комплексну характеристику ми взяли оцінку з фізкультури. За необхідності можна використати й інші показники фізичного розвитку учнів (рухливість, спритність, гнучкість, витривалість). Здобуті у такий спосіб результати були занесені у зведену для всього класу таблицю. Крім цього, разом з медпрацівником школи було складено зведену таблицю результатів щорічного медичного обстеження учнів.

Інтелектуальний розвиток дитини досліджувався нами за допомогою тесту визначення загального рівня розвитку особистості Р. Кеттела. Дана методика досить широко використовується в сучасній практиці шкільної профорієнтації. Зазвичай використовується ця методика російською мовою. Ми переклали її та модифікували окремі завдання. Тест містить 13 запитань, які розподілені за прогресуючим зростанням їх складності. Кількість правильних відповідей визначає рівень інтелектуального розвитку особистості.

Дослідження інтелектуального компоненту структури потенціалу професійного самовдосконалення старшокласників спрямовувалося нами на виявлення в особистості здатності до самоаналізу та самопізнання. Достатній розвиток інтелектуальної сфери дитини фокусує в собі її вміння усвідомити власні наявні ресурси та невикористані резерви для професійного самовдосконалення. Здобуті результати дослідження інтелектуального розвитку учнів заносяться у зведену таблицю для всього класу. В ній також відображаються показники успішності кожного старшокласника. У процесі діагностики інтелектуального показника загального розвитку особистості ми також досліджували мислення, пам'ять та увагу.

Головним показником соціального розвитку особистості нами визначено соціальну активність старшокласника в різних видах

діяльності, яка детермінується сформованістю вольових якостей дитини під час досягнення мети пізнавально-перетворюючої діяльності. До таких якостей належать: цілеспрямованість, володіння собою, наполегливість, рішучість, самостійність тощо.

Для діагностики потенціалу професійного самовдосконалення учнів старшої школи нами було обрано рівень прояву їх наполегливості в діяльності. Наполегливість дитини характеризується свідомими намірами та спрямованістю на подолання труднощів, що виникають при досягненні мети та віддалених цілей. Залежно від рівня розвитку наполегливості старшокласників можна розподілити на групи з високим, достатнім та низьким рівнем. Старшокласники з високим рівнем наполегливості активно прагнуть до досягнення мети, здатні мобілізувати внутрішні резерви для самовдосконалення, бути самостійними та відповідальними. У дітей з низьким рівнем розвитку наполегливості поведінка непослідовна та імпульсивна, тому організувати себе та спрямувати власні зусилля на досягнення мети вони не в змозі.

Для визначення активності учня у позакласних та позашкільних заходах ми також використовували анкету дослідження видів діяльності, у яких бере участь старшокласник. Отримані результати соціального розвитку особистості були занесені у зведену таблицю для всього класу.

У духовному розвитку особистості нами досліджувався домінуючий напрям мотивації досягнення учня. Спрямованість мотивації диференціюється на дві групи узагальнених і стійких мотивів особистості: мотиви прагнення до успіху і мотиви уникнення невдачі. При цьому відповіді учнів оцінювалися нами згідно визначеного серед цих двох мотивів одного домінуючого.

Домінування у мотиваційній сфері особистості мотиву прагнення до успіху активізує старшокласників до залучення у діяльність невикористаних резервів зростання для зрівноважування особистісного розвитку з вимогами майбутнього професійного середовища. Домінування у відповідях старшокласників мотиву уникнення невдачі характеризує самодіяльність особистості у пошуку напрямів зниження вимог майбутнього професійного середовища. Такі учні залишаються на досягнутому рівні і не використовують резервів особистісного самозростання.

Також визначення духовного розвитку особистості здійснювалося нами за оцінкою класним керівником сформованості ціннісного ставлення старшокласника до вибору майбутньої професії. Здобуті результати ми занесли у зведену таблицю для всього класу.

Для узагальнення отриманих результатів ми використали графічно-аналітичну модель потенціалу професійного самовдосконалення старшокласників. У найзагальнішому вигляді така модель аналізу потенціалу має геометричну форму сфери, яка репрезентує всі можливі напрями розвитку потенціалу особистості. Проте практично застосувати сферичну форму оцінки потенціалу професійного самовдосконалення старшокласника в практиці надто складно. Тому ми скористалися геометричною формою квадрата, векторами якого є фізичний, інтелектуальний, соціальний та духовний розвиток особистості [6].

Використання графічно-аналітичного методу аналізу формуючого новоутворення особистості має кілька особливих технологічних аспектів, які необхідно враховувати при його використанні. Квадрат потенціалу може бути двох типів. Перший тип має правильну форму квадрата, всі його вектори однакові або наближаються до цього. За таких умов особистість має збалансований потенціал, а його наближення до максимальної величини свідчить про високий рівень сформованості потенціалу професійного самовдосконалення особистості.

Другий тип має спотворену форму квадрата (дисгармонія векторів). Цей тип може бути двох видів. Або серед всіх векторів один у розвитку різко відрізняється від інших в більшу чи меншу сторону, і на нього потрібно звертати особливу увагу, або всі вектори розвинені нерівномірно і недостатньо, що свідчить про складні проблеми в розвитку особистості. Якщо квадрат потенціалу особистості наближається до другого типу, то означена структура потребує негайної збалансованості його елементів.

Аналіз сформованості потенціалу професійного самовдосконалення старшокласника здійснювався нами у напрямі визначення геометричної форми “квадрата потенціалу”, внутрішня сторона якого відображає “ресурс” особистості, нагромаджений в процесі розвитку. Зовнішній контур графічно-аналітичного квадрата потенціалу окреслює “невикористані резерви” старшокласника і характеризує нерозкриті його можливості до зростання.

Диференціація учнів класу згідно із сформованістю у них потенціалу професійного самовдосконалення особистості здійснювалася нами за розміром векторів графічно-аналітичного квадрата потенціалу. Високий потенціал професійного самовдосконалення старшокласника лежить в межах векторів від 60 до 100 графічних одиниць, середній – у межах 30-60, низький – до 30 графічних одиниць.

Результати дослідження сформованості потенціалу професійного самовдосконалення старшокласника за допомогою графічно-аналітичного квадрата потенціалу були зведені до однієї таблиці для всього класу. Висвітлений метод використовувався нами до початку реалізації проекту профорієнтаційної роботи класного керівника та після його закінчення. Це дало можливість прослідкувати ефективність запроєктованих профорієнтаційних засобів та проаналізувати стан зростання кожного суб'єкта педагогічного проекту у порівнянні з іншими учасниками профорієнтаційної роботи.

Наступний етап – розробка проекту. Цей етап містить у собі два підетапи. Спочатку ми систематизували результати дослідження потенціалу професійного самовдосконалення старшокласників, а потім здійснили підбір необхідних форм та методів профорієнтаційної роботи класного керівника.

Систематизація діагностичних результатів здійснювалася нами шляхом диференціації рисунків квадрату потенціалу на три групи. Форма графічно-аналітичного квадрату потенціалу першої групи учнів має бути об'ємною (від 30 і більше пунктів) та правильної форми. До другої групи учнів ми віднесли рисунки квадрата потенціалу, що мають спотворену форму, тобто один або кілька векторів значно випереджають інші. І, нарешті, третю групу складають ті рисунки, які невеликі за об'ємом (до 30 пунктів), та ті, що мають спотворену форму квадрата потенціалу в напрямі недостатнього розвитку одного з векторів.

Проведена систематизація результатів діагностики сформованості потенціалу професійного самовдосконалення дала можливість нам розподілити старшокласників на групи учнів з різним рівнем його розвитку. Результати ми занесли до зведеної таблиці для учнів всього класу. Тому наступний крок розробки проекту полягав у визначенні форм та методів профорієнтаційної роботи, які змогли б забезпечити зростання складових структури потенціалу досліджуваного утворення особистості.

Під час відбору профорієнтаційних форм та методів ми виходили з таких положень. Спочатку розподілили їх за необхідною кількістю учасників, які будуть залучені до профорієнтаційної роботи, а потім диференціювали профорієнтаційні засоби за активністю в них старшокласника. Після цього із сукупності тем для психолого-педагогічного проектування профорієнтаційної роботи в колективі підбрали до кожного заняття відповідну тему.

Частина тем профорієнтаційних заходів спрямовувалася нами на формування у старшокласників ставлення до професійного

самовдосконалення. Інша частина тем мала на меті активізувати в учнів процеси самопізнання (образ “Я”) та пізнання світу професій (образу “Я у світі професій”), які підвищують когнітивну базу потенціалу професійного самовдосконалення особистості. Також частина тем була підібрана нами для залучення старшокласників до різних видів пізнавально-перетворюючої діяльності.

Проектування психолого-педагогічної взаємодії має кілька тактичних завдань. Їх сутність полягає у виборі таких профорієнтаційних засобів у виховній роботі класного керівника, які спрямовуються на розвиток особистісних характеристик старшокласника до рівня вимог майбутнього професійного середовища. Оскільки дитина знаходиться в полі цих вимог, то така об’єктивно існуюча потреба використовувалася нами для створення педагогічних ситуацій усвідомлення старшокласником необхідності залучення власних ресурсів для вирішення протиріччя між вимогами майбутньої професії та своїми можливостями. Такий напрям роботи спрямовувався, у першу чергу, на формування мотиваційної основи розгортання потенціалу професійного самовдосконалення старшокласника.

Інша група виховних заходів класного керівника мала на меті залучити учнів до активного самопізнання, спрямованого на формування у старшокласників адекватного образу “Я” та його зрівноважування з образом “Я у світі професій”. Ці форми та методи профорієнтаційної роботи повинні актуалізувати в особистості наявні ресурси її самовдосконалення до рівня вимог соціальної ситуації розвитку, яка в найближчому майбутньому різко зміниться в аспекті професійного вибору. Тому творчі завдання, дослідницька діяльність і т.п. є тим середовищем, у якому формується образ “Я у світі професій”, який містить бачення старшокласником себе у відповідності з новими нормами і вимогами обраної професії. Означена група профорієнтаційних засобів була домінуючою для включення у дитини механізмів самопізнання невикористаних резервів для їх розгортання у професійному самовдосконаленні.

Здобуті учнями в процесі самодіяльності знання про власні індивідуальні особливості, можливості та бажання, мінливість і різноманітність світу професій, структуру сучасного виробництва, кон’юнктуру ринку праці, вимоги обраної професії та їх адекватну самооцінку проектуються виховними заходами у класній роботі на вимоги конкретно обраної професії і цим самим актуалізують необхідність включення дитини у певний вид пізнавально-перетворюючої самодіяльності.

Залежно від означених вище тактичних завдань та результатів діагностики сформованості у старшокласників потенціалу професійного самовдосконалення ми диференціювали профорієнтаційні заходи за перше та друге півріччя навчального року. Узагальнені результати систематизації профорієнтаційної роботи класного керівника ми зафіксували у зведеній таблиці плану його виховної роботи.

Третій етап методики психолого-педагогічного проектування профорієнтаційної роботи, спрямованої на формування у старшокласників потенціалу професійного самовдосконалення, відбувався безпосередньо в умовах навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи. Перед початком навчального року ми погодили всі організаційні питання з адміністрацією школи, з'ясували включення пропозицій генерального плану до організації виховного процесу в школі та затвердили річний план виховної роботи класного керівника. Реалізація розробленого проекту тривала протягом одного навчального року, в кінці якого ми провели ще один раз діагностичну процедуру.

Зміст четвертого етапу полягає у реалізації психолого-педагогічного проекту в профорієнтаційній роботі класного керівника та аналізі його впливу на сформованість професійного самовизначення старшокласників.

Висновок. Розроблена нами методика психолого-педагогічного проектування профорієнтаційних заходів у виховній роботі класного керівника зафіксувала найбільші її можливості у підвищенні мотиваційної складової структури формуючого утворення особистості. Протягом року приріст старшокласників з високим рівнем мотиваційної сфери особистості склав +14,5% і, відповідно, з середнім рівнем – +18,7%. Суттєвим, але менш значимим виявилось зростання поведінкової складової потенціалу професійного самовдосконалення. Приріст групи учнів з високим рівнем сформованості означеного вище утворення особистості становив +12,2%, а з середнім рівнем – +16,0%. В цілому запропонована нами методика психолого-педагогічного проектування виявилася достатньо ефективною, що підтверджує можливість її використання практичними працівниками.

Список використаних джерел

1. Закатнов Д.О. Технології активізації професійного самовизначення старшокласників /Д.О. Закатнов //Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету: серія: педагогіка. – 2001. – № 6. – С. 99-104.

2. Киричук В.О. Система роботи класного керівника з учнівським колективом на засадах психолого-педагогічного проектування особистісного розвитку: псих.-пед. діагностика, аналіз, моделювання, програмування / В.О. Киричук, Л.М. Романова. – Харків: Веста: Ранок, 2002. – 128 с.
3. Коберник О.М. Теорія і методика психолого-педагогічного проектування виховного процесу в школі: Навч.-метод. посіб. /О.М. Коберник – К.: Наук. світ, 2001. – 182 с.
4. Платонов К.К. Структура и развитие личности /Платонов К.К.; отв.ред. А.Д. Глоточкин. – М.: Наука, 1986. – 257 с.
5. Сидоренко В.К. У світі сучасних професій /В.К. Сидоренко // Трудова підготовка в закладах освіти. – №1. – 1997. – С. 41–44.
6. Федонін О.С. Потенціал підприємства: формування та оцінка: Навч. посібник /О.С.Федонін, І.М. Репіна, О.І. Олексюк. – К.: КНЕУ, – 2003. – 316 с.
7. Янцур М.С. Основи професіографії: Практикум /М.С. Янцур. – К.: МЛУ ДЦЗ, МОУ РДГП, 1996. – 223 с.

The article reveals the essence of psycho-pedagogical design capacity development of professional self-improvement of senior pupils in educational work of the class supervisor. Implementation of such methods of vocational guidance in the conditions of profile training provides continuous self identity in the process of professional self-determination.

Key words: potential for professional self starring, psychological and vocational and educational planning activities.

Отримано: 15.12.2009

УДК 159.943.75:37

Л.М. Чеканська

Урахування адаптаційних можливостей ліворуких дітей у процесі навчання

У статті розглядається проблема адаптації та адаптаційних можливостей ліворуких школярів у навчальному процесі. Обґрунтовуються результати емпіричного дослідження щодо розвитку адаптаційних можливостей ліворуких дітей в процесі навчання.

Ключові слова: адаптація, адаптаційні можливості, індивідуальні особливості, психологічні особливості, функціональна асиметрія півкуль, мануальна асиметрія, психологічний супровід.

В статье рассматривается проблема адаптации и адаптационных возможностей леворуких школьников в учебном процессе. Обосновываются результаты эмпирического исследования развития адаптационных возможностей леворуких детей в процессе обучения.

Ключевые слова: адаптация, адаптационные возможности, индивидуальные особенности, психологические особенности, функциональная ассиметрия полушарий, мануальная ассиметрия, психологическое сопровождение.

Зважаючи на підвищення актуальності проблеми адаптації людини до постійних змін навколишнього середовища, дослідження адаптивності та адаптаційних можливостей людини, які, власне, і зумовлюють ефективність адаптації, визначення ефективних шляхів для їх оптимізації, особливо в процесі діяльності, можна вважати одним із найактуальніших завдань сучасної психологічної науки.

Проблема адаптації дитини до навчання в школі традиційно вважається фахівцями однією з гострих проблем навчання. Це пов'язано, з одного боку, з тим, що умови навчання в школі висувають високі вимоги до адаптаційних можливостей учнів, а з іншого – з тим, що освіта виконує винятково важливі соціальні функції.

Особливого значення набувають дослідження, обумовлені необхідністю розробки стратегії диференційованого підходу щодо розвитку дітей з урахуванням їх віку, статі, індивідуальних особливостей. Відповідно, перехід до гуманістичної парадигми в освіті обумовлює необхідність розробки та впровадження нових технологій навчання, які враховують індивідуальні особливості розвитку адаптаційних можливостей не тільки праворуких, а й ліворуких дітей.

У зв'язку з цим вивчення психологічних особливостей, що сприяють ефективній навчальній діяльності, а отже, й підвищують адаптаційні можливості ліворуких учнів початкової ланки, може стати вагомим доробком у вивченні даної проблеми.

Дослідження адаптаційних можливостей як напрямок вітчизняної психолого-педагогічної науки бере свій початок у працях Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна. Вказаний аспект опосередковано розглядався в галузі встановлення взаємозв'язку індивідуально-психологічних особливостей та функціональної асиметрії дорослих людей (С.Є. Волошенко,

В.Н. Клейн, О.Р. Лурія, В.А. Москвін, Є.Д. Хомська, А.П. Чуприков та ін.), особливостей психологічної адаптації ліворуких дітей та соціально-психологічних факторів її ефективності (М.М. Безруких, Н.Н. Брагіна, Т.А. Доброхотова, М.Г. Князева, С.Д. Максименко, А.В. Семенович, А.П. Чуприков).

Метою статті є аналіз проблеми адаптаційних можливостей ліворуких дітей та їх врахування в навчальному процесі.

Провідне значення психологічного аспекту адаптаційних можливостей, за В.І. Гарбузовим [2], полягає в тому, що рівень адаптивності підвищується чи знижується під впливом виховання, навчання, умов і способу життя, а полегшують чи утруднюють адаптацію людини в реальному житті її особистісні особливості, орієнтації, вибір, ієрархія систем цінностей, цілей і потреб, рівень вербального інтелекту й культури, емоціональної експресії та міжособистісних стосунків.

Психологічний супровід орієнтований на оптимістичну перспективу кожного учня. Така орієнтація має об'єктивні підстави: за різних варіантів розвитку природа наділила кожну дитину потенціалом можливостей, достатніх для її успішної адаптації в соціально-культурному середовищі, і зокрема – в системі шкільної освіти. Були б лише створені адекватні умови і, у разі потреби, грамотно запущені компенсаторні механізми розвитку. Розгортаючись в окресленому ключі, психологічний супровід підтримує вже проявлені здібності і стимулює ще не виявлені сили і навіть приховані здібності, надає дітям допомогу у визначенні навчальних проблем, формуванні соціально прийнятих норм поведінки, у спілкуванні з однолітками й дорослими, впливає на їхнє психологічне самопочуття і, отже, виводить дитину на оптимальний рівень розвитку.

Нами була використана адаптована корекційно-розвивальна програма щодо розвитку адаптаційних можливостей ліворуких дітей в учбовій діяльності. Після її впровадження ми мали на меті:

- виявити профіль латеральної організації моторних функцій у віці 6-7 років і 10-11 років;
- співвіднести активність рук при різних способах маніпулювання (МА) з функціональною асиметрією півкуль (ФАП) молодших школярів;
- встановити відмінності творчого і логічного мислення у школярів до і після занять за розвиваючою програмою.

Аналізуючи співвідношення показників ФАП і показників МА в 6-7 річному віці за пробою Аннет, можна припустити, що значущий зв'язок в цьому віці відсутній. Результати наших досліджень

співпадають з результатами досліджень В.Ю. Вільдавського та М.Г. Князевої в тому, що на ранніх етапах розвитку дитини її моторна активність представлена недиференційованим патерном рухів. З віком моторний контроль удосконалюється, й одним із проявів процесу дозрівання є латералізація функцій рук (див. табл. 1).

Таблиця 1

Статистично значущі відмінності показників ФАП головного мозку і показників МА

Статистично значущі відмінності по Спірмену		
ФАП	Аннет (6-7 років)	Князева – Вільдавський (10-11 років)
Л	0,15	-0,99***
Р	0,51	-0,20
П	0,32	-0,70**

Примітка: * – значущі при $p < 0,05$

** – значущі при $p < 0,01$

*** – значущі при $p < 0,001$

Л – лівопівкульні

Р – рівнопівкульні

П – правопівкульні

Аналіз співвідношення домінантної руки і особливостей функціональної організації півкуль мозку в 10-11-річному віці, дозволив виявити значущий протилежно спрямований зв'язок у ліво-і правопівкульних учнів (методика Князевої – Вільдавського) [4]. При збільшенні показників ФАП зменшуються показники мануальної асиметрії у лівопівкульних ($R_s = -0,99$; $p < 0,001$) і правопівкульних ($R_s = -0,70$; $p < 0,01$). У рівнопівкульних статистично значущих відмінностей між ФАП і МА не встановлено.

Таким чином, вікова динаміка індивідуального рівня ФАП кореляційно пов'язана з динамічними проявами рухової активності рук.

Диференційована робота психологів і педагогів з учнями на практиці є доказом правильності наукових концепцій, які стверджують можливість розвитку активності обох півкуль головного мозку, мобілізацію потенційних можливостей, розкриття внутрішніх резервів. Для цього необхідна комплексна система діагностичних методик та індивідуально-диференційованого підходу щодо психологічного супроводу дітей та навчання з врахуванням вікових індивідуальних особливостей. Усвідомлюючи свою мету, психолог і вчитель можуть модифікувати завдання, пов'язані з текстом, заняттями з підручниками та використанням роздаткових матеріалів і т.п. для того, щоб

адаптувати школярів всіх типів до навчання. Використання традиційних методів у початковій школі розвиває вміння і навички, але при цьому розвитку процесів мислення приділяється недостатньо уваги. Найважливіше завдання педагогіки – навчити дітей мисленнєвим операціям на різних рівнях узагальнення, беручи до уваги постійний психологічний супровід школярів. Для реалізації основних завдань необхідні:

- наявність науково обґрунтованих методик викладання з врахуванням ФАП, розвиваючих, з включенням психологічного компонента, програм;
- професійна підготовленість психологів, педагогів, особистісна готовність батьків щодо диференційного навчання школярів;
- врахування даних щодо індивідуального профілю асиметрії мозку, типу мануальної асиметрії, за якими можна визначити особливості перебігу цілого ряду психічних процесів;
- доступність діагностичної апаратури;
- невелика наповнюваність навчальних класів;
- психологічний супровід учнів в процесі навчальної діяльності.

Регулярні заняття за корекційно-розвивальною програмою дозволяють активізувати міжпівкульну взаємодію. Завдяки розвитку міжпівкульної системи намічається управління емоційною поведінкою в молодшому шкільному віці. Відомо, що прискорений інтелектуальний розвиток відбувається через м'язову активність завдяки переносу форм зовнішньої предметної діяльності у внутрішній план [5,7].

Крім того, після занять за корекційно-розвивальною програмою були виявлені статистично значущі відмінності по t-критерію Ст'юдента показників творчого і логічного мислення школярів з різним типом МА (див. табл. 2).

Таблиця 2

Статистично значущі відмінності розподілу показників методик визначення творчого і логічного мислення у школярів (10-11 років) до і після занять за корекційно-розвивальною програмою

Показник	МА	Сумарні значення		t-критерій
		до занять	після занять	
Творче мислення	Л	111,4	134,4	19,32***
	П	104,3	113,3	1,77
	А	115,4	126,4	5,41**
Логічне мислення	Л	102,5	123,7	17,38***
	П	102,6	126,8	14,64***
	А	111,1	128,9	14,8***

Примітка: * – значущі при $p < 0,05$

** – значущі при $p < 0,01$

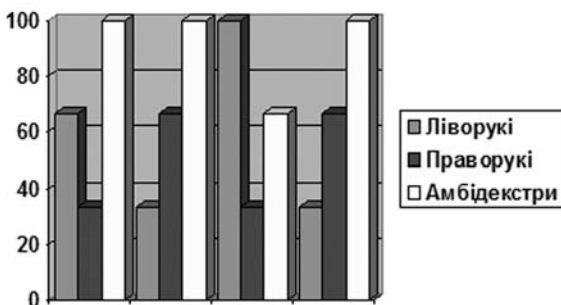
*** – значущі при $p < 0,001$

Л – ліворукі

П – праворукі

А - амбідекстри

Так, найбільш значущі відмінності показників творчого мислення (методика Торренса) відмічаються у ліворуких учнів ($t=19,32$; $p < 0,001$), за ними слідує амбідекстри ($t=5,41$; $p < 0,01$). Статистично значущих відмінностей показників творчого мислення у праворуких школярів нами не виявлено. Аналіз відмінностей показників логічного мислення (методика Гілфорда) показав найбільш статистично значущі відмінності по t-критерію Ст'юдента також у ліворуких учнів ($t=17,38$; $p < 0,001$), далі слідує амбідекстри ($t=14,80$; $p < 0,001$) і праворукі ($t=14,64$; $p < 0,001$). Кількісний розподіл зображений на рис. 1.



Отже, формування міжпівкульної взаємодії та розвиток вербальної і образної стратегії мислення після проведення корекційно-розвивальної програми в кожній групі школярів з різним типом МА проходить по-різному: найбільш інтенсивно у ліворуких дітей, потім слідує амбідекстри і праворукі учні. Можна припустити велику вірогідність розвитку міжпівкульної взаємодії в дошкільному віці.

Результати нашого дослідження підтверджують необхідність навчання, спрямованого не тільки на активацію вербального, а також і образного компонента мислення. При репродуктивному стилі викладання виникають труднощі з творчим самовиразом дитини. Більш того, може проявлятися групова агресія стосовно тих дітей, які проявляють творчі здібності і відрізняються нестандартністю мислення.

Суспільство переоцінює роль лівої півкулі й логічного мислення в становленні розумової діяльності дитини. Шкільні методики навчання тренують і розвивають головним чином ліву півкулю, ігноруючи принаймні половину можливостей дитини. Відомо, що права півкуля пов'язана з розвитком творчого мислення й інтуїції. Основним типом мислення молодшого школяра, як ми вже зазначали, є наочно-образне, тісно пов'язане з емоційною сферою. Це передбачає участь правої півкулі в навчанні.

Оптимальні психолого-педагогічні умови для реалізації потенційних можливостей дитини, для створення ситуації успіху повинні формуватися з урахуванням мозкової організації пізнавальних процесів.

А.Л. Сиротюк підкреслює значення мотивації (настанови на діяльність) в навчальній діяльності. Зокрема, вчена зазначає, що саме вчитель формує в учнів мотив досягнення успіху. Ситуація успіху, пов'язана з мотиваційною сферою, на даному етапі визначається в основному психологічними аспектами індивідуальності дитини [7].

У корекційно-розвивальній роботі з молодшими ліворукими школярами, на нашу думку, слід враховувати, що до цього віку дитина вже набула певного досвіду використання компенсаторних способів пізнання світу. У багатьох випадках ліворукі діти досягають потрібних результатів обхідним шляхом, знаходячи найдивовижніші зовнішні та внутрішні засоби (запам'ятовування просторового образу літер через зв'язок їх із знайомими предметами, розрізнення просторових відношень "вгору – вниз" через асоціацію "сонце на небі – земля під ногами", визначення просторових співвідношень деталей предметів або власне предметів шляхом логічних висновків тощо).

Як уже нами було відзначено, молодші ліворукі школярі мають розвинений довільний контроль над власною діяльністю, залучають різні зовнішні засоби задля опанування тими операціями, які в праворуких формуються незалежно від довільного зусилля. За висловом провідного дитячого нейропсихолога А.В. Семенович, люди з переважною активністю лівої руки, лівші, пізнаючи світ, все пропускають крізь голову [6].

Напружене навантаження на нервову систему підвищує ризик емоційних зривів, схильність ліворуких дітей до неврозподібних проявів [1,3]. Саме цей факт повинен враховуватися в процесі корекційно-розвивальної діяльності, а також в процесі психологічного супроводу навчання дітей цієї категорії.

Важливим, на нашу думку, є вдосконалення конкретних форм і методів психопрофілактики труднощів адаптації ліворуких дітей. Психологічний супровід має бути орієнтований на формування оптимістичної перспективи для кожного учня.

Список використаних джерел

1. Безруких М.М. Леворукий ребенок в школе и дома. – Екатеринбург: У-Фактория, 2004. – 300 с.
2. Гарбузов В.И. Практическая психотерапия. – СПб.: Сфера, 1994. – 160 с.
3. Доброхотова Т.А., Брагина Н.Н. Левши. – М.: Книга, 1994. – 232 с.
4. Князева М.Г., Безруких М.М. Методика определения леворукости у младших школьников // Начальная школа. – 1987. – №6. – С. 17-19.
5. Леутин В.П., Николаева Е.И. Функциональная асимметрия мозга: мифы и действительность. – СПб.: Речь, 2005. – 368 с.
6. Семенович А.В. Эти невероятные левши: Практическое пособие для психологов и родителей. – М.: Генезис, 2005. – 250 с.
7. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. – М.: Сфера, 2003. – 288 с.

The article considers the problem of adaptation and adaptive capacity lefthanded students in the learning process. Substantiated the results of empirical research on the development of adaptive capacities lefthanded children in the learning process.

Key words: adaptation, adaptive features, individual features, psychological features, functional asymmetry of hemispheres, manual asymmetry, psychological support.

Отримано: 29.12.2009

Особливості соціалізації студентської молоді

У статті розглянуто окремі теоретичні проблеми соціалізації, представлено аналіз особливостей процесу соціалізації у студентів-психологів. Показано, що соціалізація в юнацькому віці тісно пов'язана з процесами соціальної адаптації, інтеграції в соціум, індивідуалізації і самореалізації особистості.

Ключові слова: соціалізація, аналіз, особливість, процес соціалізації, студенти-психологи, юнацький вік, соціальна адаптація, індивідуалізація, самореалізація особистості.

В статье рассмотрены отдельные теоретические проблемы социализации, представлен анализ особенностей процесса социализации у студентов-психологов. Показано, что социализация в юношеском возрасте тесно связана с процессами социальной адаптации, интеграции в социум, индивидуализации и самореализации личности.

Ключевые слова: социализация, анализ, личность, процесс социализации, студенты-психологи, юношеский возраст, социальная адаптация, индивидуализация, самореализация личности.

Постановка проблеми і аналіз результатів її дослідження. За час незалежності й особливо останні роки в Україні відбулися радикальні зміни усіх сторін життя суспільства, що призвело до загострення низки проблем, окреме місце серед яких займає проблема молоді як особливої соціально-демографічної групи. Актуальність соціалізації молоді визначається складністю часу, в якому вона опинилася. Молодь виявилася однією з найменш захищених соціальних груп, погіршився її матеріальний стан, сповільнилося соціальне просування. Але найбільше занепокоєння викликає брак духовної наповненості життя молоді, пов'язаний з переоцінкою людьми соціальних і життєвих цінностей та норм суспільства, тим, що молодь залишена самотійно вирішувати свої проблеми.

Ще у роботах західних учених (М.Вебера, Е.Дюркгейма, Г.Тарда, ін.) була закладена теоретична база дослідження соціалізації. У подальшому розглядом даного феномена займалися Ч.Кулі, Дж.Мід, Т.Парсонс, Н.Смелзер, Е.Фромм, Е.Еріксон, Дж.Мід, М.Мід ін.; у вітчизняній науці різні аспекти соціалізації досліджувалися Г.М. Андреевою, Б.Г. Ананьевим, О.О. Бодальо-

вим, Л.С. Виготським, І.С. Коном, О.М. Леонтьєвим, П.П. Горностай, ін., ними визначена сутність соціалізації, її закономірності, механізми й етапи даного процесу, вікові його особливості, роль у даному процесі різних соціальних інститутів, ін.

Соціалізація – це сукупність усіх соціальних і психологічних процесів, завдяки яким індивід засвоює систему знань, норм і цінностей, що дозволяють йому функціонувати як повноправному члену суспільства. Вона містить не лише усвідомлювані, цілеспрямовані та контрольовані впливи, але й стихійні процеси, що впливають на формування особистості, частка яких за сучасних соціальних умов збільшується. Це процес становлення особистості, поступове засвоєння нею вимог суспільства, набуття соціально значимих характеристик свідомості та поведінки, що регулюють її взаємостосунки із суспільством. Соціалізація починається з перших років життя людини і триває упродовж усього життя.

У науковій літературі зауважується, що соціалізація – це процес двосторонній: особистість, яка формується, є не лише об'єктом зовнішніх впливів, але й активним суб'єктом саморозвитку, який, у свою чергу, також чинить вплив на соціум та його інститути. Крім того, процес соціалізації стосується завжди не абстрактного індивіда, а конкретної людини – носія неповторних індивідуальних рис і властивостей, і тому для кожного соціалізація – цілком індивідуальний, не схожий на соціалізацію іншої людини процес, незважаючи на те, що вони – члени того самого суспільства.

Метою соціалізації є соціалізована особистість, тобто формування в особистості таких соціально-психологічних характеристик і поведінки, які б відповідали соціокультурним вимогам і нормам певного соціуму.

Говорячи про різноманітні інститути соціалізації, зайве сперечатися про більше значення якогось із них, очевидно, що на кожному етапі життя людини превалюватиме інший. Проте важливо знати, що їх відрізняє і є неповторним, чи можна дію одного з них повністю замінити впливом іншого. Дана позиція набуває важливості у світлі того факту, що сімейна соціалізація багатьох українських дітей утруднюється не лише різноманіттям сімейних цінностей і відмінністю (іноді) їх від типових цінностей соціуму, тим, що сучасна сім'я віддає перевагу забезпеченню базових цінностей (дефіцитарних, за А.Маслоу, а не буттєвих), але й від'їздами одного з батьків (іноді – й обох) на заробіток за кордон. Тоді як первинна соціалізація особи, що відбувається у сім'ї, має вирішальне значення для набуття дитиною “базової

довіри до світу”, “основи життєвого світу” чи “життєвого проекту”, формування навичок просоціальної поведінки, з якими мають узгоджуватися наступні кроки соціалізації особистості.

Соціальні інститути суспільства покликані створити для молоді можливості реалізації здібностей, задоволення їх матеріальних і духовних потреб. У громадянській соціалізації молоді значна частка відповідальності лежить на всіх соціальних інститутах, особливо – освітніх закладах усіх рівнів, які повинні доповнити сімейну соціалізацію, виконуючи специфічну функцію передачі молоді соціокультурних цінностей і норм засобами навчання.

І.Ю. Кузнецовою виділено три основні етапи соціалізації, пов’язані з формуванням ціннісних орієнтацій молоді. На першому етапі відбувається усвідомлення певних цінностей і утворення на цій основі ціннісних уявлень на базі індивідуального досвіду особистості. Другий період юності – це час включення молоді у нову сферу соціального життя (навчання у ВНЗ, служба в армії, праця), де особистий досвід характеризує такий рівень життєдіяльності людини, при якому ціннісні уявлення тісно пов’язані із задоволенням життєво необхідних потреб, а тому часто випадкові й обмежено-егоїстичні. Проте на цьому етапі виявляються риси регулятивного процесу формування ціннісних орієнтацій завдяки додатковим знанням, що доповнюють індивідуальний досвід особистості. На третьому етапі переборюються протиріччя у свідомості молоді, розвивається і вдосконалюється система ціннісних орієнтацій на основі глибоко особистісного, ініціативно-творчого ставлення до моральних цінностей як до смислоутворюючих, базових цілей і засобів життєдіяльності людей. Цей етап є частиною системи керованих соціально-економічних і соціально-культурних факторів регуляції з боку суспільства та його соціальних інститутів [3].

Соціальна роль, на думку П.П. Горностай, – поняття, що поєднує в собі великий спектр проявів поведінки людини: від ситуативних ролей до життєвих, що є “стійкими формами поведінки та діяльності людини і фактично виступають як прояв особистості, тобто соціальне “Я” індивіда” [1]. Саме вони є проявом соціалізації і розвитку особистості. Однак адекватна соціалізація дозволяє людині за спектром засвоєних (чим він більший, тим більш адаптованою є особистість) і прийнятих у суспільстві соціальних ролей, у тому числі й життєвих, не втратити себе, свою автономність, самість й індивідуальність, здійснити себе. Критерієм успішності соціалізації є соціальна норма, в якій

проектуються вимоги суспільства до індивіда, схвалювані ним цінності, стереотипи поведінки та визначається орієнтир його особистісного розвитку.

Найчастіше процес соціалізації ділять на два етапи: адаптацію (активного пристосування людини до умов соціуму) й інтеріоризацію (процес засвоєння людиною знань, соціальних вимог, моральних норм соціуму, що стають складовими її особистості, перетворюються на її власні), що взаємно впливають та взаємодоповнюють один одного.

З метою дослідити ступінь соціалізованості студентів-психологів ($n = 22$) нами проводилося емпіричне дослідження, яке проходило у декілька етапів, що обумовлювалося складністю досліджуваної проблеми та відсутністю єдиної інтегральної методики для вивчення соціалізації.

Результати дослідження. На першому етапі дослідження використовувалася методика діагностики соціально-психологічної адаптації К.Роджерса і Р.Даймонда. Аналіз її результатів виявив:

- у більшості опитаних – 90,91 % – середній рівень адаптованості, у решти – 9,09 % – високий; дезадаптивність проявляється значно менше: у 50 % – на низькому, у 45,45% досліджуваних – на середньому і лише у 4,54 % – на високому рівні прояву; при цьому середній показник адаптації по групі становить 62 %, тобто опитані є достатньою мірою адаптованими до соціуму, проте у 45,45% студентів рівні адаптованості і дезадаптованості співпадають, вказуючи на ситуатійний характер їхньої адаптації (до певних життєвих ситуацій), у 50 % рівень адаптованості перевищує дезадаптованість, тобто, вони дещо ліпше адаптуються до навколишніх подій; лише в одного опитаного переважає високий рівень дезадаптованості тобто дана студентка менше за інших може проявити свої адаптаційні здібності;
- значна частина досліджуваних проявляють середній та високий рівні самоприйняття й аналогічно сприймають інших людей (72,73 % і 22,73 %, та 68,18% і 27,27 %, відповідно), тоді як низький рівень ставлення до себе й інших людей виявлений лише в 4,54 % студентів; середні показники самоприйняття та прийняття інших складають, відповідно, 72,75 % та 67,51 %, тобто опитані досить високо оцінюють себе і добре ставляться до оточуючих, проте, очевидно, самооцінка переважає; рівні прийняття та неприйняття опитаними себе, що вказує на ситуативність

висновків, співпадає у 36,36 % випадків; схильність же позитивно себе сприймати (рівень самоприйняття більший за рівень неприйняття себе) проявляється у 59,09 % осіб; лише 4,54 % студентів мають занижену самооцінку, оскільки неприйняття себе у них переважає; у ставленні ж до інших людей опитані значно оптимістичніші – в усіх випадках рівні їх сприйняття переважають рівні неприйняття інших;

- більшість студентів відчують середній рівень емоційного комфорту (95,45 %), тоді як 59,09 % опитаних переживають певний емоційний дискомфорт; в цілому рівень емоційного комфорту групи складає 57,52 %, що відповідає середньому рівню, проте не цілком достатній для адекватної адаптації студентів; однак у більшості студентів рівень емоційного комфорту переважає рівень дискомфорту (95,45 %);
- у досліджуваних внутрішній локус контролю переважає зовнішній, оскільки високий рівень його розвитку виявлений у 13,64 % опитаних, у решти – середній; середній показник інтернованості у групі складає 60,58 %, що свідчить про їх внутрішню контрольованість; у частини опитаних – 45,45 % – рівні прояву зовнішнього і внутрішнього контролю співпадають, вони, залежно від ситуації, бачать відповідальними за події свого життя то себе, то інших; у решти – 54,54 % – внутрішній контроль є переважаючим;
- домінування і веденість проявляються в основному на середньому рівні – у 86,36 % та 95,45 %; проте, одна студентка виявила високий рівень бажання домінувати (4,54 %), що поєднується з низьким рівнем підкорення іншим; загалом група не схильна до домінування, тверезо оцінюючи, що є ситуації, коли можна вести, і такі, коли варто задовольнятися роллю веденого;
- більшість опитаних мають середній рівень уникання проблем (86,36 %), решта – низький, тобто уникати проблем не схильні (або їх немає).

На II етапі використовувався особистісний опитувальник “Адаптивність” А.Г. Маклакова і С.В. Чермяніна, який дозволяє діагностувати адаптивні здібності людини в цілому та їх складові: нервово-психічну стійкість, комунікативні особливості, моральну нормативність. Зміст опитувальника і аналіз його запитань свідчить, що його автори поняття “адаптивність” розуміють по-своєму, можливо, як вміння пристосовуватися будь-що чи “проблеми з адаптацією”.

Аналіз отриманих за даною методикою даних показав:

- у більшості опитаних (68,18 %) – середній, у решти – 31,82 % – низький рівень адаптивних здібностей; середня по групі складає 61,54 бала, що відповідає середньому рівню адаптивних здібностей; тобто опитані в середньому знайомі з більшістю загальнолюдських проблем, часто знервовані і невпевнені в собі, проте намагаються здаватися стійкими та мудрими, “як усі”;
- психічна стійкість у 50 % опитаних на середньому, у значної частини студентів – 40,91 % – на низькому, і лише у 0,09 % – на високому рівнях прояву; тобто опитані лише у середньому стійкі до життєвих проблем і ситуацій;
- комунікативні особливості, точніше, різноманітні проблеми, що стосуються спілкування, у більшості опитаних (72,73 %) на середньому рівні прояву, у решти – 27,27 % – низький рівень труднощів у спілкуванні (зайва наполегливість, неухважність, нечутливість, що приховуються за життєвою мудрістю);
- моральна нормативність, що розуміється як зневага до моральних норм і законів та виправдання себе, – у 68,18 % студентів на середньому, та у 31,82 % – на низькому рівні прояву; отже, опитані виявляють середній рівень конформно-присосовницької та маніпулятивної поведінки.

На наступному етапі використовувалася методика А.А. Рукавішнікова, призначена для оцінки ставлення опитаних до людей через вимірювання трьох шкал: включення, контроль і афект у поведінці. Аналіз результатів свідчить:

- за шкалою “включення” в опитаних переважає середнє значення I_e та I_w (4,59 та 4,22 бала), тобто вони відносно добре почуваються серед людей і прагнуть спілкуватися з ними та хочуть, щоб інші приймали їх у своє коло; однак, якщо більша частина опитаних (54,54 %) має середній прояв тенденції I_e , а високий рівень виявлений лише у 18,18%, то за другою тенденцією осіб з високим рівнем прояву більше – 31,82 %, як і з низьким – 40,91 %; причому частіше зустрічається однаковість рівнів обох тенденцій;
- за шкалою “контролю” більшість опитаних за тенденцією C_w мають низький рівень прояву (у 59,09 %), тоді як за тенденцією C_e – високий рівень (у 50 % опитаних), тобто студенти намагаються брати на себе відповідальність і ведучу роль у житті (що узгоджується з результатами першої методики) й не хочуть бути контрольованими іншими;

- за тенденцією A_e шкали афективності в опитаних майже в однаковому ступені проявляються середній і низький рівні (у 50 % та 45,45 %, відповідно), тоді як за тенденцією A_w переважає низький рівень прояву – у 59,09 % студентів; тобто опитані схильні проявляти обережність при встановленні нових стосунків і не спішити з психологічним наближенням до новачків, що поєднується зі значною обережністю при виборі осіб, з якими можуть встановлюватися близькі, глибокі стосунки; не виключено, що це прояв захисної реакції, що свідчить про кращу адаптованість і соціалізованість особистості;
- середній показник w менший від середнього показника e (10,86 та 13,86 бала), тобто опитані більше проявляють власну ініціативу при встановленні стосунків з іншими людьми і розв'язанні проблем, що виникають, і менше покладаються на таку ініціативу чи прийняття від інших; тобто вважають, що стосунки варто заслужити, а не прийняти запропоноване; середній обсяг інтеракцій незначний – 24,73 бала (менше половини від максимуму), проте суперечностей у міжособистісних стосунках – ще менше, у середньому – 2,55 бала.

Наступною ми застосували методику В.В. Мельникова і Л.Т. Ямпольського “Шкала совісності”, вважаючи, що адекватно соціалізована людина достатньо поважає соціальні норми й етичні вимоги, що породжує відповідальність, добросовісність, стійкість моральних принципів, обов’язковість та хороший самоконтроль. Аналіз отриманих даних свідчить, що у переважній більшості опитаних виявлено середній рівень розвитку совісності й обов’язковості у дотриманні морально-етичних норм соціуму – у 68,18 %; ще у 27,28 % студентів розвиток даної якості на високому рівні і лише у 4,54 % розвиток совісності є недостатнім. Отже, більшості опитаних розвиток совісності допомагає адекватно соціалізуватися як у мікросоціумі, так і у суспільстві загалом.

Методика Н.П. Фетіскіна “Діагностика перцептивно-інтерактивної компетентності” призначена для вивчення особистісної готовності до формування інтегративних критеріїв компетентності у міжособистісній взаємодії у малих соціальних групах. Вона дозволяє діагностувати окремо такі шкали: 1. Взаємопізнання. 2. Взаєморозуміння. 3. Взаємовплив. 4. Соціальна автономність. 5. Соціальна адаптивність. 6. Соціальна активність, – що в цілому визначають рівень комунікативної інтерактивності особистості.

Аналіз отриманих за даною методикою даних показав, щонайсильніше в досліджуваній групі розвинута соціальна автономність: за даним показником високий рівень прояву у більшості студентів – 81,82 % усієї вибірки; у решти, 18,18 % – середній рівень прояву показника, тобто ці особи відчувають особливу значимість особистісної позиції у спільній діяльності; дещо менше в досліджуваній групі проявляються такі якості, як взаємопізнання, взаєморозуміння та соціальна активність – по 63,64 % осіб середнім та по 36,36 % – з високими рівнями розвитку даних показників, тобто студенти достатньо спрямовані на ефективну соціальну взаємодію, адекватно сприймають партнера по спілкуванню, що сприяє взаєморозумінню й униканню конфліктних вирішень ситуацій; найменше, проте достатньо, в опитаних проявляються взаємовплив і соціальна адаптивність: за першою якістю уся вибірка виявила середній рівень розвитку; за другою – у 90,91 % – середній. Отже, опитані досить задоволені своєю роллю і позицією в групі, контактні, благополучні у стосунках, рефлексивні; адекватні у впливі на інших і прийнятті чужих впливів; середні показники усіх шкал, крім соціальної автономності (22,8 бала), відповідають середньому рівню розвитку відповідних якостей, тоді як сумарний показник перцептивно-інтерактивної компетентності – на низькому рівні прояву – середня – 106,6 бала.

Аналіз результатів за багатофакторним особистісним опитувальником FPI виявив, що в групі респондентів:

- найбільш яскраво виражений показник 9 шкали – відкритість, де відсутній низький рівень прояву якості, а кількість середнього та високого – рівна; дещо менше виражена емоційна лабільність, де у 63,63 % опитаних – високий рівень показника;
- наступна позиція – за дратівливістю: 59,09 % студентів емоційно нестійкі та схильні до афективного реагування; ще 54,54 % опитаних досить невротичні та стільки ж – надто сором'язливі, зі схильністю до стресового реагування на критичні життєві ситуації, невпевненістю, що проявляється у встановленні соціальних контактів;
- показники інших трьох шкал – спонтанної агресивності, депресивності та реактивної агресивності – проявляються дещо менше, але й тут домінують середні та високі рівні показників: 36,36 % і 40,91 %; 54,54 % і 40,91 %; 59,09 % і 36,36 %, відповідно, що свідчить про імпульсивність опитаних, депресивність настрою, агресивне ставлення до оточуючих і прагнення домінувати;

- опитані досить екстравертовані, відчувають потребу в спілкуванні, відносно впевнені в собі, емоційно врівноважені й захищені від дії стрес-факторів, про що говорить переважання середніх рівнів показників за цими шкалами;
- у більшості опитаних (54,54 %) психічна діяльність протікає за змішаним типом, у 40,91 % – за жіночим, у решти – за чоловічим.

На останньому етапі дослідження використовувалася методика А.В. Лазукіна в адаптації Н.Ф. Каліна для діагностики самоактуалізації особистості (ми цілком згодні з представниками гуманістичної психології, які представляють самоактуалізацію метою соціалізації особистості (отже, самоактуалізована особистість має бути достатньо соціалізованою)), прагнення до чого виражається в конкретних показниках:

- аналіз середніх виявив, що найбільше у досліджуваній групі проявляється шкала цінностей та орієнтації у часі, де середні 9,14 та 8,89 бала, отже опитані віддають перевагу цінностям самоактуалізації, уміють жити “тут і тепер”, не відкладаючи на потім і розуміючи цінність кожного моменту життя; децю менше в групі виражене прагнення до творчості – 8,41 бала;
- інші шкали в досліджуваній групі виражені менше, проте неоднаково, тому можна виділити групу шкал, де середні показники близькі за значенням та до середнього рівня прояву якості: 7,58 бала – висока потреба у пізнанні, 7,16 – погляд на природу людини та гнучкість у спілкуванні; 7,02 – шкала контактності, 6,91 бала – автономність і 6,82 бала – аутосимпатія; отже, опитані переважно відкриті до нових знань і вражень, вірять у людські можливості, вільні й орієнтовані на ефективне міжособистісне спілкування, здатні до саморозкриття та доброзичливого сприйняття; мають позитивну “Я-концепцію”;
- найменше виражені у досліджуваній групі шкали 8 і, особливо, 7 – саморозуміння (6,32 бала) та спонтанність (5,82 бала), тобто самоактуалізація для опитаних є лише прагненням, вони більше орієнтовані на оточуючих, соціум, назовні, не вільні від психологічних захистів; очевидно, життєва ситуація не дає їм змоги розкритися, довіряти собі й іншим, бути вільними і природними.

Проведений кореляційний аналіз результатів дослідження виявив:

- соціальна адаптивність (методика Роджерса) корелює з A_w ($r = 0,58$), тобто добре адаптована людина хоче, щоб інші

прагнули до глибоких емоційних стосунків з нею; несуперечливістю в поведінці ($r = -0,44$); показниками методики “Адаптація”: негативними аспектами адаптивних здібностей, нервово-психічної стійкості, комунікативних особливостей ($r = -0,70$; $r = -0,59$; $r = -0,69$), – достатньо соціально адаптована людина не має проблем з психічною стійкістю, комунікацією чи здатністю адаптуватися у соціальній групі; взаєморозумінням і взаємовпливом ($r = 0,49$; $r = 0,47$) у міжособистісних стосунках; соціальною адаптацією ($r = -0,51$) у перцептивно-інтерактивній компетентності;

- самоприйняття (S) пов’язане з бажанням бути прийнятим іншими ($r = 0,45$), вищеназваними показниками методики Маклакова ($r = -0,76$; $r = -0,61$; $r = -0,78$); несуперечливістю у поведінці ($r = -0,43$), взаємопізнанням ($r = 0,67$), взаємовпливом ($r = 0,55$), соціальною автономністю ($r = 0,56$), комунікативною інтерактивністю ($r = 0,66$); сприйняття інших (L) корелює з небажанням бути контрольованим ($r = -0,45$), прагненням емоційних стосунків з іншими ($r = 0,43$), комунікативними особливостями ($r = -0,65$), взаємопізнанням ($r = 0,57$), взаєморозумінням ($r = 0,65$) та взаємовпливом ($r = 0,49$) у міжособистісному спілкуванні та комунікативною інтерактивністю ($r = 0,49$);
- емоційний комфорт (E) пов’язаний з прагненням, щоб інші встановлювали емоційні стосунки з опитаним ($r = 0,48$), проблемами в адаптації ($r = -0,62$), нервово-психічній стійкості ($r = -0,63$) та комунікативних особливостях ($r = -0,60$) і соціальною автономністю ($r = 0,61$);
- домінантність (D) корелює з бажанням, щоб інші хотіли емоційних стосунків з опитуваним ($r = 0,56$), проблемами в адаптації ($r = -0,49$), взаєморозумінням ($r = 0,47$).

Найбільш цікавими для нашого дослідження виявилися кореляційні зв’язки показників методики САМОАЛ з даними інших методик. Отже, виявлені кореляції між:

- орієнтацією в часі й адаптаційною конформністю ($r = -0,55$), нервово-психічною стійкістю ($r = -0,47$), труднощами у спілкуванні ($r = -0,56$), взаємовпливом ($r = 0,50$), соціальною адаптацією ($r = 0,61$), прийняттям інших ($r = 0,49$), ескапізмом ($r = -0,42$) та невротичністю ($r = -0,56$), депресивністю ($r = -0,55$), комунікабельністю ($r = 0,44$) і емоційною лабільністю ($r = -0,78$) як рисами особистості; отже, ті з опитаних, хто розуміють екзистенційну цінність життя, здатні насолоджуватися кожним неповторним

моментом, добре адаптовані до соціуму, проте не схильні до проявів конформізму заради цього, досить важко сприймають життєві проблеми, не уникаючи їх розв'язання, не є невротизованими чи депресивними; комунікабельні, уважні й доброзичливі до співрозмовника, схильні до прийняття інших і взаємовпливу;

- *цінностями* і бажанням приймати інших людей ($r = 0,48$) і бути прийнятим іншими ($r = 0,49$), переважанням чужої ініціативи у встановленні контактів ($r = 0,46$), обсягом інтеракцій ($r = 0,54$), відчуттям емоційного комфорту ($r = 0,44$), невротичністю ($r = -0,58$), депресивністю ($r = -0,55$), емоційною лабільністю ($r = -0,60$) та маскулінністю ($r = 0,46$); студенти, які віддають перевагу цінностям самоактуалізації, легко контактують з іншими людьми, частіше – з їх ініціативи, хочуть приймати інших людей і бути прийнятими ними, відчують емоційний комфорт і не є невротизованими чи депресивними, їх психічна діяльність протікає переважно за чоловічим типом;
- сприйняттям *природи людини* та бажанням, щоб інші прагнули стосунків з опитаним ($r = 0,45$), нервово-психічною стійкістю до життєвих проблем ($r = -0,44$), труднощами у спілкуванні ($r = -0,56$), соціальною адаптивністю ($r = -0,46$), совісністю ($r = -0,45$), соціальною адаптацією ($r = 0,61$), прийняттям інших ($r = 0,53$), емоційним комфортом ($r = 0,60$), інтернальністю ($r = 0,50$), домінуванням ($r = 0,50$), комунікабельністю ($r = 0,43$), сором'язливістю ($r = -0,47$), емоційною лабільністю ($r = -0,58$); ті, хто довіряють людям і доброзичливі до них, відчують емоційний комфорт, є соціально адаптованими, не завжди орієнтуються на моральні норми соціуму, схильні брати на себе відповідальність за зроблене, життєві проблеми сприймають важко, комунікабельні й несором'язливі, приймають інших людей, проте схильні домінувати;
- бажанням *пізнавати* і прагненням, щоб інші хотіли стосунків з досліджуваним ($r = 0,50$), проблемами у спілкуванні ($r = -0,43$), соціальною адаптацією (Роджерс) ($r = 0,51$), самоприйняттям ($r = 0,49$), емоційним комфортом ($r = 0,47$), ескапізмом ($r = -0,45$) та емоційною лабільністю ($r = -0,58$); тобто такі опитані є соціально адаптованими, живуть у згоді із собою, відчуючи емоційний комфорт, не мають проблем у спілкуванні, проте не схильні до ініціативи у встановленні контактів;

- *креативністю* особистості та соціальною автономністю ($r = 0,51$), соціально-психологічною адаптацією ($r = 0,45$), емоційним комфортом ($r = 0,50$), невротичністю ($r = -0,58$), депресивністю ($r = -0,46$), емоційною лабільністю ($r = -0,51$); прагнення до творчості пов'язане з належною соціальною адаптованістю, емоційним комфортом й, водночас, автономністю особистості, її відчуттям значимості особистісної позиції у вирішенні життєвих проблем; така людина не є невротичною чи депресивною;
- *автономністю* і труднощами у спілкуванні ($r = -0,57$), взаємовпливом ($r = 0,48$), соціальною адаптивністю ($r = -0,46$), соціальною адаптацією ($r = 0,54$), емоційним комфортом ($r = 0,47$), емоційною лабільністю ($r = -0,56$); автономна людина є соціально адаптованою не за рахунок конформності, відчуває емоційний комфорт, не має труднощів у спілкуванні, схильна до взаємовпливу;
- *спонтанністю* та труднощами у спілкуванні ($r = -0,55$), соціальною адаптивністю ($r = -0,46$), соціальною адаптацією ($r = 0,67$), прийняттям інших ($r = 0,72$), емоційним комфортом ($r = 0,54$), інтернальністю ($r = 0,48$), домінуванням ($r = 0,57$), ескапізмом ($r = -0,43$), невротичністю ($r = -0,47$), комунікабельністю ($r = 0,45$), емоційною лабільністю ($r = -0,56$); опитані, які проявляють спонтанність, свободу і природність, що ілюструють самоактуалізацію як спосіб життя, соціально адаптовані, комунікабельні, з відчуттям емоційного комфорту, приймають інших у своє коло, проте схильні домінувати, відчуваючи відповідальність не лише за події свого життя, але й проблеми близьких, не уникають їх вирішення;
- *саморозумінням* і контрольованістю ($r = -0,49$), соціальною адаптивністю ($r = -0,44$), соціальною адаптованістю ($r = 0,45$), прийняттям інших ($r = 0,53$), домінуванням ($r = 0,51$), врівноваженістю ($r = 0,46$); такі студенти переважно вільні від психологічних захистів, чутливі до власних бажань і потреб, довіряють своїм смакам і судженням, врівноважені, соціально адаптовані, не конформні і не схильні до контрольованості, приймають інших, проте нав'язують свою думку;
- *автосимпатією* і бажанням бути прийнятим іншими ($r = 0,48$) та щоб інші прагнули стосунків ($r = 0,60$), переважанням чужої ініціативи у контактах ($r = 0,44$), суперечливістю поведінки ($r = -0,48$), конформністю

- ($r = -0,62$), нервово-психічною стійкістю ($r = -0,60$), труднощами у спілкуванні ($r = -0,52$), соціальною адаптивністю ($r = -0,53$), соціально-психологічною адаптацією ($r = 0,68$), прийняттям інших ($r = 0,47$), емоційним комфортом ($r = 0,51$), домінуванням ($r = 0,47$), невротичністю ($r = -0,55$), депресивністю ($r = -0,45$), врівноваженістю ($r = 0,64$), сором'язливістю ($r = -0,62$), екстравертованістю ($r = 0,44$), емоційною лабільністю ($r = -0,49$); отже, адекватна самооцінка й усвідомлення власної "Я-концепції" пов'язані з переважанням прийняття (себе й інших), чужої ініціативи; соціальною адаптацією, емоційною врівноваженістю, комунікабельністю, схильністю домінувати у стосунках, де чутливість до труднощів життя не зумовлює невротичності особистості;
- *контактністю* і контрольованістю ($r = -0,46$), конформністю ($r = -0,47$), труднощами у спілкуванні ($r = -0,71$), взаєморозумінням ($r = 0,43$), взаємовпливом ($r = 0,58$), соціальною адаптивністю ($r = -0,51$), соціальною адаптацією ($r = 0,71$), прийняттям інших ($r = 0,61$), невротичністю ($r = -0,48$), комунікабельністю ($r = 0,45$), врівноваженістю ($r = 0,51$), емоційною лабільністю ($r = -0,49$); отже, комунікативні здібності та навички ефективного спілкування пов'язані з перцептивною компетентністю та неконформністю особистості;
 - *гнучкістю у спілкуванні* й контрольованістю ($r = -0,50$), адаптивністю ($r = -0,44$), совісністю ($r = -0,43$), соціальною адаптацією ($r = 0,57$), прийняттям інших ($r = 0,43$), емоційним комфортом ($r = 0,46$), домінуванням ($r = 0,45$), ескапізмом ($r = -0,43$), невротичністю ($r = -0,51$), відкритістю ($r = 0,44$); отже, ефективно побудований процес спілкування, відкритість і врівноваженість дозволяють уникати конформізму і підкорення соціуму, навпаки, спонукають домінувати; при цьому людина відчуває емоційний комфорт і є прийнятою іншими.

Висновки. 1. Соціалізацію особистості варто розглядати як складний соціально-психологічний феномен, що водночас є процесом, взаємовпливом, вираженням ставлення, способом і результатом становлення особистості у спілкуванні та життєдіяльності. 2. Суть соціалізації може бути виражена як єдність процесів адаптації, інтеграції, індивідуалізації та самореалізації особистості у її взаємодії із соціальним середовищем. 3. Самоактуалізована людина є достатньо соціально адаптованою,

відповідальною за свої дії та вчинки, самодостатньою, неконформною і неконтрольованою ззовні, схильною до прийняття інших людей і доброзичливою, емпатійною у спілкуванні, вільною та відкритою. З іншого боку, адекватна соціальна адаптація – перший крок до самореалізації особистості. Утруднюють соціалізацію та самоактуалізацію особистості емоційна нестійкість і недостатня врегульованість особистості, невміння володіти собою у критичній ситуації, її невротизованість і депресивність (пов'язані з наявністю психологічних захистів, що погіршують не лише встановлення контактів, але й розуміння людиною своїх бажань і потреб). 4. Аналіз особливостей соціалізації студентів-психологів показує, що вони достатньо соціально адаптовані, відкриті у спілкуванні, схильні до ефективної взаємодії та прийняття інших, є соціально автономними, відповідальними, неконтрольованими ззовні та схильними домінувати; хоча вони розділяють цінності самоактуалізації і володіють окремими рисами зрілої особистості, самоактуалізація для них бажана, але віддалена мета.

Список використаних джерел

1. Горностай П.П. Соціалізація як формування життєвих ролей особистості // Соціалізація особистості як проблема національної освіти. – Ч.2. – Ніжин, 1994. – С.19-22.
2. Лукашевич М.П. Соціалізація. Виховні механізми та технології: Навч.-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 112 с.
3. Кузнецова И.Ю. Социализация молодежи на рубеже веков: региональный аспект: Автореф. дис... канд. культурологии: 18.09.01 / Краснодарский государственный университет культуры и искусств. – Краснодар, 2001. – 16 с.

In article are considered separate theoretical problems of socializations, is presented analysis of the particularities of the process of socialization beside student-psychologist. It is shown that socialization at juvenile age is closely connected with process of the social adaptation, integrations in social encirclement, personalization and self-realization of personality.

Key words: socialization, analysis, feature, process of socialization, psychology, adolescent age, social adaptation, personalization, self-realization of personality.

Отримано : 17.12.2009

Психологічне забезпечення розвитку соціотехнічних систем діяльності: теоретичні засади і методологія

У статті представлено теоретичне узагальнення і нове розв'язання наукової проблеми психологічного забезпечення розвитку соціотехнічних систем діяльності. Обґрунтовано вибір соціотехнічної системи діяльності як об'єкта спрямування заходів її психологічного забезпечення й вдосконалення як різновиду впливу на розвиток. Запропоновано концепцію психологічного забезпечення розвитку соціотехнічної системи для різних видів діяльності, яка спирається на принцип залученості інженерних психологів і психологів праці до процесу проектування.

Ключові слова: психологічне забезпечення, розвиток, соціотехнічні системи, діяльність, вдосконалення.

В статье представлено теоретическое обобщение и новое решение научной проблемы психологического обеспечения развития социотехнических систем деятельности (СТСД). Обоснован выбор СТСД в качестве объекта мероприятий психологического обеспечения и совершенствования как концептуальной разновидности воздействия на возможности развития. Предложена концепция развития СТСД в психологическом обеспечении разных ее видов, которая опирается на принцип вовлеченности инженерных психологов и психологов труда в процесс проектирования.

Ключевые слова: психологическое обеспечение, развитие, социотехнические системы, деятельность, совершенствование.

Постанова проблеми. Проектування як галузь практичної діяльності психологів праці до цих пір не дуже чітко визначена і, більш того, широко поширена точка зору, що такої галузі взагалі не існує, що завданням психологів є не проектування виробів або систем, а лише психологічне забезпечення процесу проектування, яке здійснює конструктор.

Початковим положенням є розуміння ергономіки як науково-практичної дисципліни, об'єктом якої є система “людина (група людей) – засіб діяльності – предмет діяльності – навколишнє середовище” (соціотехнічна система), а предметом – комплекс характеристик і закономірності діяльності людини в її взаємодії з іншими компонентами системи.

Наукова складова психології праці полягає у вивченні цих характеристик і закономірностей. Практична складова полягає у виконанні проектних, експертних та інших робіт, що мають на меті досягнення необхідної якості діяльності людини в соціотехнічній системі шляхом узгодження властивостей неживих компонентів системи з практичними властивостями людини, а також за рахунок розробки і застосування способів формування і підтримки цих властивостей на необхідному рівні.

Соціотехнічна система діяльності (СТСД) – це цілеспрямована система “людина (або група людей) – засіб діяльності (користування) – предмет діяльності – навколишнє середовище”.

Підкреслимо, що соціотехнічна система не обов’язково система “людина – машина”. Засобом діяльності може бути будь-який матеріальний або інформаційний об’єкт, а предметом діяльності (дії), крім того, може бути і будь-який суб’єкт.

Метою статті (після монографії, що вийшла у 2007 році [1]) є обґрунтування завдань, теоретичних основ і методології ергономічного проектування таких виробів і систем, які підпадають під поняття “соціотехнічна система”. При цьому акцент робиться на проектуванні компонентів систем діяльності. Стаття побудована за логікою переходу від формулювань сутнісних положень ергономічного проектування і пов’язаних з ними основних понять до викладу теоретичних засад і, потім, – методологічних принципів.

Теоретичні засади і методологія психологічного забезпечення розвитку СТСД

Підґрунтям, на якому розроблені теоретичні засади ергономічного проектування, що викладаються нижче, є фізіологічна теорія функціональних систем і психологічна теорія діяльності.

Фізіологічна теорія діяльності була запропонована П.К. Анохіним і досить добре відома і фізіологам, і психологам, і ергономістам [1].

Психологічна теорія діяльності веде початок від уявлень О. М. Леонтьєва і Д. А. Ошаніна. У її розвиток істотний внесок зробили О. А. Конопкін, Г. А. Суходольський. Прикладний аспект цієї теорії додали А. І. Галактіонов, Н. Д. Завалова і В. О. Пономаренко та інші.

Нещодавно G. Bedny and W. Karwowski у своїй фундаментальній монографії зробили узагальнення всіх напрацювань в галузі прикладних аспектів психологічної теорії діяльності і розвинули її як системно-структурну теорію діяльності. Спільно з Г.М. Зараківським автору статті, вдалося деякою мірою з’єднати

фізіологічну теорію функціональних систем з психологічною теорією діяльності і показати можливості використання такої “загальної” теорії діяльності для вирішення завдань психологічного забезпечення [1].

У статті стисло, в тому ступені, в якому це потрібно для обґрунтування методології ергономічного проектування, викладаємо основні положення цієї теорії в її “усучасненому” вигляді.

Основоположним для побудови загальної теорії діяльності є аксіоматично прийняте розуміння суті життєдіяльності людини.

Життєдіяльність – процес самореалізації закладеного в людині природою і життєвого потенціалу, що розвивається після народження; цей процес включає фізіологічні функції і “надбіологічну” діяльність у внутрішній (психічній) і зовнішній (матеріальній і соціальній) сферах.

Діяльністю є вид життєдіяльності, специфічною межею якого є спрямованість на досягнення визначеної, усвідомлюваної людиною мети. Людина проявляє себе в діяльності як особистість, що володіє свідомістю, волею, здібна до целепокладання і бере на себе відповідальність за наслідки своєї діяльності.

Життєвий потенціал є внутрішньо властива людині основа її активності. Слід розрізняти базовий і діяльнісний потенціали. Базовий потенціал формується як деяка загальна, неспецифічна функціональна система організму з елементів психічної і анатомо-фізіологічної сфер людини. Вона проявляє себе в певному рівні фізичного здоров’я людини, в її психологічній самоефективності і адекватній або неадекватній соціалізації в даному культурному середовищі.

Діяльнісний потенціал формується як специфічна функціональна система, необхідна для здійснення певного виду професійної, навчальної, побутової й іншої діяльності в тій або іншій сфері життя (трудовій, сімейній, суспільній і т. д.).

Будь-який з розглянутих видів потенціалу може бути статусним і ситуаційним. Статусний потенціал – це стійка освіта, включаючи ПВЯ, добре сформовані навички виконання певної діяльності, стабільний стан здоров’я. Ситуаційний потенціал – це освіта нестійка, така, що змінюється при певних обставинах (наприклад, працездатність людини, обумовлена функціональним станом його організму або кон’юнктурною мотивацією).

Діяльнісний потенціал – це свого роду “сира” функціональна система діяльності. Вона активується і конкретизується на етапі целепокладання і формування завдання діяльності в конкретних умовах за відомою схемою побудови поведінкового акту П.К. Ано-

хіна, тобто на основі інформаційної підготовки і ухвалення людиною рішення про “запуск” процесу досягнення мети.

Функціональна система – це одиниця інтеграційної діяльності індивіда, що є динамічною організацією анатомо-фізіолого-психологічних утворень і процесів, що вибірково об’єднуються для досягнення корисного результату.

Разом з функціональною системою поведінкового рівня в організмі людини формуються аналогічні за структурою системи для виконання окремих завдань: адаптаційно-гомеостатичного регулювання організму, окремих органів і фізіологічних систем на вимоги діяльності і тому подібне.

Функціональна система діяльності, як вона розглядається в “синтетичній” теорії діяльності, – це складніше утворення, ніж модель поведінкового акту за П. К. Анохіним. Вона включає не тільки поведінкові (діяльнісні) функції, але і функції енергопластичного (фізіолого-біохімічного) забезпечення цілеспрямованої діяльності, а також функції адаптації організму до зовнішніх умов, в яких знаходиться людина.

Блок-схема такої повної функціональної системи діяльності людини представлена на рис. 1. Ця схема демонструє не тільки структуру системи, але і механізм переходу її з потенційного стану в актуальний, процесуальний стан. Повна функціональна система діяльності, по суті, є соціотехнічною системою, оскільки в неї входить не тільки людина, але й предмет діяльності, і засіб діяльності, і зовнішнє середовище. Власне людська частина функціональної системи діяльності включає п’ять підсистем.

Операціональна підсистема безпосередньо вирішує завдання діяльності, тобто на основі домінуючого мотиву у людини формується мета, вона аналізує умови, від яких може залежати досягнення мети, з урахуванням результату цього аналізу вибирає, актуалізує відповідну програму (навички, використаний раніше спосіб, алгоритм досягнення мети в аналогічних умовах).

Якщо такого способу немає, то шляхом розумової роботи формується новий спосіб – програма даної, конкретної діяльності. Потім ухвалюється рішення (усвідомлене внутрішнє санкціонування про “запуск” діяльності). Після цього здійснюється сам процес діяльності з його поточним коректуванням на основі інформації, що поступає по каналу зворотного зв’язку. Підсистеми психологічного забезпечення й адаптаційно-гомеостатичної регуляції функціонують протилежно, остання без свідомого цілепокладання і взагалі, за рідкісними виключеннями, без віддзеркалення в свідомості. Підсистема інтегральної регуляції забезпечує узгоджену роботу всіх

підсистем на двох рівнях – неусвідомлюваному (нейрогуморальна регуляція фізіологічних і психофізіологічних функцій) і на усвідомленому – мотиваційно-ціннісна і вольова регуляція діяльності. Підсистема спонтанної психічної активності включає ті процеси, які можуть протікати паралельно з цілеспрямованими процесами в операціональній підсистемі.

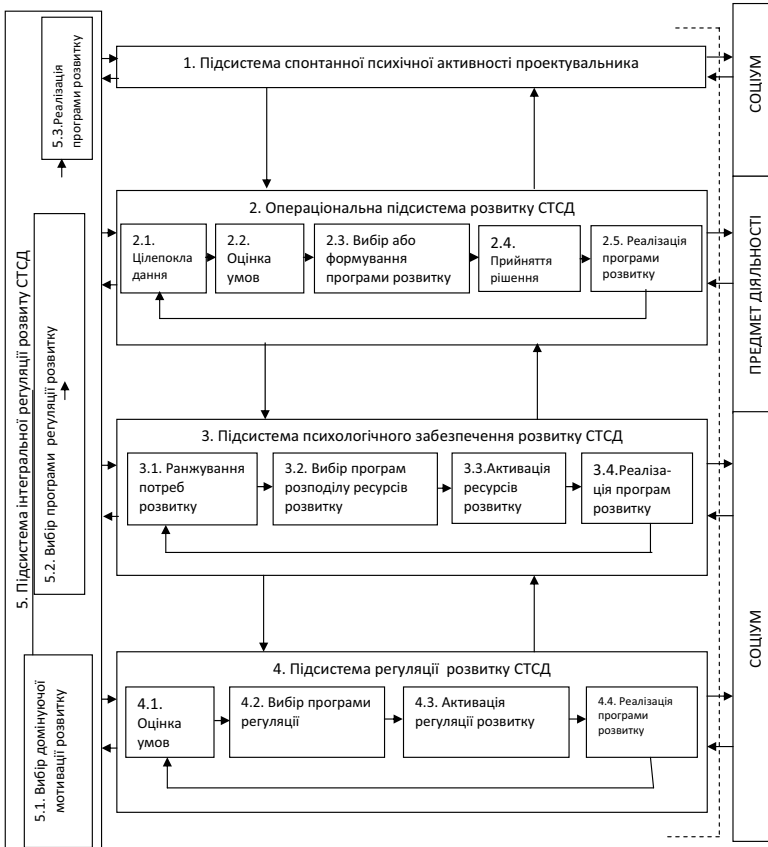


Рис 1. Структурна модель розвитку СТСД

Приведена на рис. 1 схема повної функціональної системи діяльності відображає макроструктуру діяльності. Мікроструктура цієї системи є глибшою організацією операціональної підсистеми діяльності на рівні дій і алгоритмів їх реалізації. На цьому рівні в процесі формування діяльнісного потенціалу відбувається утворення різних за психологічним або психофізіологічним змістом операціональних структур.

На рис. 2 зображена блок-схема формування функціональної системи діяльності, починаючи з базових психологічних і психофізіологічних процесів і утворень. З них формуються окремі психологічні операції. Далі виникає функціональна система діяльності. Вона є ніби скелетом, на якому нарощуються різні дії. Кожен блок характеризується певними групами властивостей людини і всіх інших компонентів СТСД.

Стаття присвячена психологічному забезпеченню розвитку СТСД, тому після загального опису моделі розвитку діяльності перейдемо до детальнішого розгляду її операціонального компонента.

Операціональний компонент є функціональною системою, утвореною з технологічних операцій і власне людських складових – дій.

Пропонована методологія має обмеження – вона розповсюджується тільки на ті види діяльності, які зв'язані з використанням зовнішніх щодо до людини засобів діяльності. Методологію опишемо у формі ряду положень з коментарями.

1. Опора на загальну теоретичну модель діяльності. Основні характеристики такої моделі описані вище.

Методологія психологічного забезпечення розвитку соціотехнічних систем діяльності

2. Ергономічне проектування, як і будь-яке інше проектування, – процес ітераційний: від загальної ідеї, через одне або декілька проміжних, орієнтовних проектних рішень до вирішення остаточного. Внаслідок того, що діяльність людини надзвичайно складна, крім методів теоретико-аналітичних, повинні використовуватися і методи експериментальні.

3. Ергономічне проектування – процес творчий, який не повинен бути скутим жорсткими вимогами. Вимоги повинні грати роль обмежуючих умов або початкової інформації, яку корисно врахувати проектувальнику. Як таку початкову інформацію, замовник, наприклад, може представити розробникові дані, отримані в процесі експлуатації виробу аналога або прототипу (типові помилки користувача або його зауваження і пропозиції, залежності якості діяльності від тих або інших чинників і т. п.).

4. Приступаючи до роботи, проектувальник повинен, перш за все, добре вивчити специфіку діяльності (або користування) з системою – аналогом або прототипом. І це повинно бути не поверхневе знайомство, а повноцінний аналіз розвитку соціотехнічної системи із застосуванням методів детальної професіографії. Ще краще, якщо проектувальник сам якоюсь мірою “відчує”

специфіку діяльності, використовуючи так званий трудовий метод. Проектувальник, крім того, повинен бути озброєний нормативними документами, що діють, в області ергономіки і дизайну.

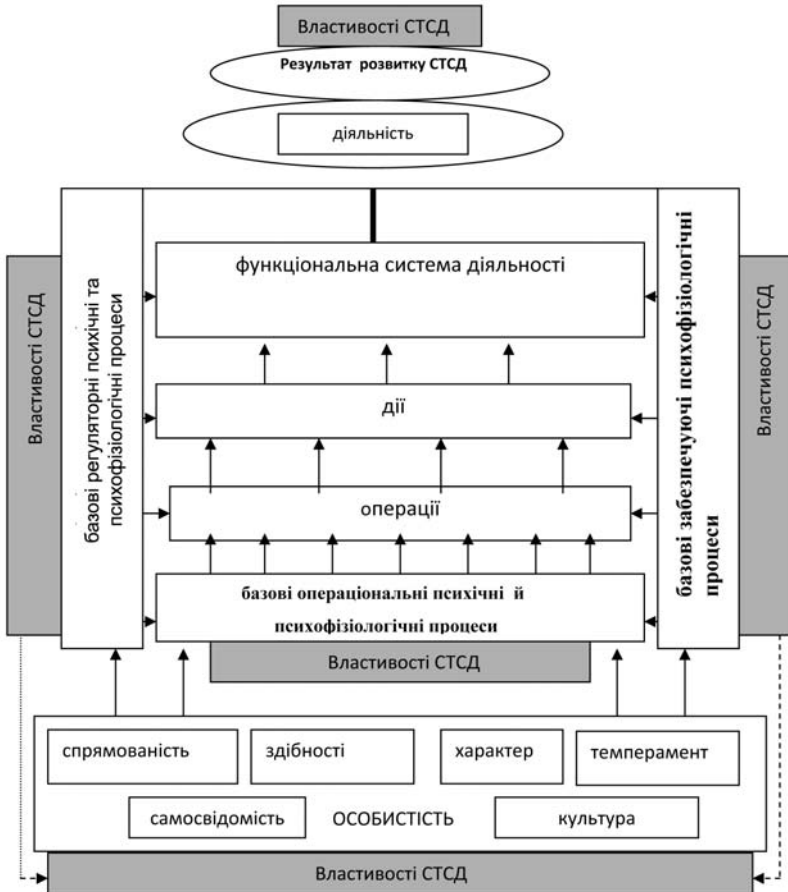


Рис. 2. Функціональна модель розвитку СТСД

5. У методичному плані концептуальна складова проектування повинна бути поєднанням прийомів інтерполяційних і екстраполяційних розумових дій з опорою на наявні початкові дані, способів формалізованого опису структури й алгоритмів діяльності і методів апіорної оцінки варіантів рішень за показниками якості діяльності.

6. Проектування починається з визначення функцій людини в соціотехнічній системі. Завдання вирішується на технологічному рівні розглядання функцій системи. З цією метою зручно застосовувати метод сценарного опису способів вирішення завдань, що стоять перед соціотехнічною системою [3]. Структура діяльності технологічного рівня будується, пов'язана з функціями інших, матеріальних компонентів системи. Прикладом вдалого рішення цієї задачі є проектування А. П. Ротштейном бездефектних людино-машинних технологій на підприємстві радіоелектронної промисловості в м. Вінниці. Цей проект знайшов реальне втілення з явним позитивним результатом. Аналогічна робота була проведена нами при проектуванні соціотехнічних систем діяльності в металургії, атомній енергетиці та природоохоронній діяльності [1].

7. Наступним кроком є проектування структур і алгоритмів діяльності на психофізіологічному рівні. Для цього використовується класифікація дій, наведена вище, і описані нами закономірності синтезу простих дій в складні дії [1, 5]. Структура будується у вигляді розгортки на шкалі часу з урахуванням можливостей суміщеної діяльності. Шкала будується за партитурним типом, тобто над віссю часу розташовуються осі, що паралельно йдуть для відображення розумових дій, дій психомоторних, зовнішніх дій і реакцій системи.

8. Виходячи із знання психологічних і фізіологічних особливостей дій, а також чинників умов діяльності, визначають людиноорієнтовані параметри засобів діяльності (склад і кодові ознаки сигналів, характеристики середовища, біомеханічні характеристики органів управління і т. п.). Для цього використовують відомості, наявні в різних довідниках і керівництвах з інженерної психології, ергономіки і “людського чинника” [3, 4]. Україн важливо, щоб довідкові дані були представлені не тільки у вигляді окремих параметрів, що рекомендуються, а були сімействами залежностей, що відображають зв'язок показників якості діяльності з тими або іншими зовнішніми характеристиками.

9. Розроблений проект структури, алгоритмів діяльності і всіх характеристик, що впливають на них, повинен бути оцінений теоретичними методами (апріорними). Існує декілька таких методів: системно-структурний, операціональний, психофізіологічний та ін. [1; 2; 3]. Кожен має свої переваги і недоліки, які були коректно показані в порівняльному експерименті на декількох видах діяльності [1].

10. У зв'язку з тим, що побудова структур діяльності в принципі не може бути достатньо точною, крім теоретичної оцінки проекту за показниками якості діяльності, у край бажано проводити й аналогічну експериментальну оцінку на фізичній моделі системи або її окремих фрагментах.

11. У зв'язку з тим, що розробка і технологічної, і психофізіологічної структур діяльності належать до компетенції ергономіста або інженерного психолога, ці ж фахівці повинні розробляти й інструкцію з експлуатації (користування) виробу або системи. При цьому необхідно використовувати положення і методології не тільки ергономіки, але й дизайну [5].

Змістовніше методологія ергономічного проектування (не тільки операціонального компонента, але і всіх інших компонентів соціотехнічної системи) описана в монографії [1].

Висновки. Ергономічне проектування може бути виконане з різним ступенем деталізації та із застосуванням різних методів. Як мінімум, треба провести “сценарне моделювання діяльності”, тобто програти віртуально весь порядок дій користувача в різних передбачених для виробу (системи) ситуаціях, приблизно так, як було зроблено при створенні психологічного забезпечення діяльності операторів прокатних станів [1].

Зрозуміло, таке моделювання дає не дуже точний результат. Для підвищення точності проектування і створення дійсно високоергономічних систем необхідно оволодіти методологією, описаною в статті, і названими методами. На жаль, ці методи опубліковані “розсипом” в різних виданнях. Але за великого бажання до них можна добратися.

Найближчим часом слід було б об'єднати і допрацювати наявні методи у вигляді достатньо повного методичного керівництва з ергономічного проектування. Потреба в такому керівництві велика, оскільки намітилося деяке відродження української промисловості в області літакобудування, суднобудування, нафтохімічної промисловості, виготовлення складних виробів масового застосування, енергетичних, транспортних та інформаційних систем.

Список використаних джерел

1. Шевяков О. В. Вдосконалення складних людино-машинних систем: теоретико-методологічні засади психологічного забезпечення: [монографія] / О. В. Шевяков. – Дніпропетровськ: Січ, 2007. – 464 с.
2. Шевяков А. В. Психологическая регуляция деятельности операторов атомных электростанций (АЭС) / А. В. Шевя-

- ков // Наука і освіта: науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України. – Одеса: ПНЦ АПН України, 1999. – №1–2. – С.129 – 131.
3. Шевяков А. В. Психологическое состояние операторов АСУ ТП прокатного стана как критерий профессионального отбора персонала / А. В. Шевяков // Вісник Дніпропетровського університету: Збірник наукових праць Дніпропетровського університету. – Дніпропетровськ: Видавництво Дніпропетровського університету, 1999. – Випуск 4. Серія: Педагогіка і психологія. – С.34 – 37.
 4. Шевяков А. В. Психологические аспекты деятельности операторов атомных электростанций (АЭС) / А. В. Шевяков // Актуальні проблеми педагогіки та психології: Збірник наукових праць Дніпропетровського університету. – Дніпропетровськ: Навчальна книга, 1999. – Т.2. – С.110 – 119.
 5. Шевяков О. В. Характеристики діяльності операторів АЕС як фактор аварійності / О. В. Шевяков // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. акад. С. Д. Максименка. – К.: 2005. – Т.VII. – Вип. 6. – С. 384 – 393.

Theoretical generalization and new solution of a scientific problem of psychological support of social and technical activity systems development have been presented in the articles. The choice of social and technical activity system as an object of directing of measures of its psychological support and improvement as a variety of influence on development has been grounded. Conception of psychological support of social and technical system development has been offered for the different types of activity, which leans against principle of bringing of engineering psychologists and psychologists of labour to the process of planning.

Key words: psychological support, development, social and technical systems, activity, improvement.

Отримано: 01.12.2009

Проблема цільових настановлень учнів у навчально-виховному процесі як предмет психолого-педагогічного дослідження

У статті розкривається психологічна сутність цільових настановлень, їх зв'язок і взаємозалежність з психологічними станами учнів загальноосвітньої школи, роль в установленні психологічного контакту у взаємодії "учитель – учень". У навчальній взаємодії в результаті спільності психічних станів і соціальних настановлень виникає психологічний контакт. Контакт усвідомлюється і переноситься суб'єктами як позитивний, підкріплюючий взаємодію фактор.

Розглядається структура соціального настановлення – атитюду – та його функції. Автори досліджують проблему цільових настановлень учнів та їх специфіку в різноманітних вікових групах. Припускається, що існує певна динаміка психічних станів й цільових настановлень учнів різних вікових груп. Особливістю цієї динаміки є зміна ієрархії цільових настановлень у свідомості школярів різного віку, а також зростання кількості проявів негативних станів у підлітковому віці.

Ключові слова: психологічна сутність, цільове настановлення, психологічні стани учнів, взаємодія "учитель – учень".

В статье раскрывается психологическая сущность целевой установки, ее связь и взаимозависимость с психологическими состояниями учеников общеобразовательной школы, роль в установлении психологического контакта во взаимодействии "учитель – ученик". В учебном взаимодействии в результате общности психических состояний и социальных установок возникает психологический контакт. Контакт осознается и переживается субъектами как позитивный, укрепляющий взаимодействие фактор.

Рассматривается структура социальной установки – аттитюда – и его функции. Авторы исследуют проблему целевых установок и их специфику в разных возрастных группах. Предполагается, что существует определенная динамика психических состояний и целевых установок учеников разных возрастных групп. Особенность этой динамики в смене иерархии целевых установок в сознании ученика разного возраста, а также в возрастании количества проявлений негативных состояний в подростковом возрасте.

Ключевые слова: психологическая сущность, целевая установка, психологические состояния учеников, взаимодействие "учитель – ученик".

Навчальний процес яляє собою складну, багатопланову взаємодію. По суті – це процес активної педагогічної взаємодії між тим, хто навчає, і тим, хто навчається. Навчання слід розглядати в парі з такою категорією, як учіння (навчальна діяльність). Разом вони утворюють єдину цілісність процесу педагогічної взаємодії [5]. Навчальне спілкування – це особливий вид взаємовідносин між людьми. Це двобічний процес, у якому здійснюється не лише передача учневі знань, й розвиваються у нього прагнення і вміння самостійно, без вчителя набувати нових знань, досвіду. Це процес спільної роботи вчителя і учнів, у якому ця форма взаємодії будується на активному зворотному зв'язку, який організовує, регулює і збагачує кожного з учасників цього процесу [14, с.71].

Внаслідок будь-якого з варіантів взаємодій відбувається спрямований і не спрямований особистісний взаємовплив, який може бути як позитивним, так і негативним, як вербальним, так і невербальним і здійснюватися через переконання, зараження, навіювання чи наслідування. Ці умови передують виникненню близьких чи аналогічних настановлень і психічних станів, а причиною їх виникнення є механізм взаємного відображення одне одним в контексті спільної діяльності і спілкування. Взаємне відображення, відмічає Я.Л.Коломинський, містить в собі відображення поведінкових, емоційних та когнітивних сторін особистості партнерів [10]. Всі ці сторони є компонентами атитуду, а також відображають рівні прояву психічних станів. Відповідно, в освітньому процесі соціальні настановлення і психічні стани учнів та педагогів – це результат взаємодії суб'єктів навчання.

При навчальній взаємодії в результаті спільності психічних станів і соціальних настановлень виникає психологічний контакт. Психологічний контакт, за І.А.Зимньою, “це – умова і наслідок продуктивної взаємодії його суб'єктів, що підвищує ефективність цього процесу і його результату. У навчальній взаємодії психологічний контакт визначає можливість природного, невимушеного спілкування, наявність якого важлива для продуктивної співпраці її суб'єктів” [7, с.311]. Контакт усвідомлюється і переноситься суб'єктами як позитивний, підкріплюючий взаємодію фактор.

Структурною одиницею аналізу педагогічного спілкування вважається комунікативний акт у формі діалогу, у межах якого забезпечується обмін інформацією і взаєморозуміння учителя і учнів. З функціонального погляду, таке спілкування є контактна, інформаційна, координована взаємодія, яка встановлює взаємостосунки всіх суб'єктів освітнього процесу.

Педагогічне спілкування характеризується потрібною спрямованістю: на саму навчальну взаємодію, на учнів (їхній актуальний стан, перспективи розвитку всіх і кожного) й на предмет засвоєння [5]. Більшість дослідників виділяють у педагогічному спілкуванні навчальну, виховну і фасилітативну функції. У психологічній літературі рефлектуються такі етапи спілкування:

- орієнтування в ситуації спілкування;
- прояв ініціативи, або комунікативна атака;
- здійснення спілкування;
- аналіз його результатів та рівні спілкування: коли одна людина для іншої є предметом або засобом (примітивний рівень), суперником (маніпулятивне спілкування), соціальною маскою або партнером (формальне або конвенційне спілкування), ціллю, змістом і джерелом (ігрове, ділове й духовне спілкування).

Важливою умовою продуктивного педагогічного спілкування є настановлення вчителя на позитивне ставлення до особистості вихованця, а також позитивні цільові настановлення самих учнів як учасників педагогічної взаємодії.

В класичному варіанті настановлення людини – це первинна неусвідомлювана реакція на ситуацію, в якій вона усвідомлює і розв'язує завдання [6, с.50]. Отже, основною умовою створення актуального настановлення є: а) потреби; б) ситуації; в) процес задоволення потреби або вирішення завдання. У разі виникнення одних і тих самих умов настановлення спроможне закріплюватися, і тоді створюється фіксоване настановлення, яке звільняє свідомість людини від прийняття рішення діяти так, а не інакше.

Залежно від того, на який компонент діяльності спрямоване настановлення, виділяють три рівні регуляції діяльності людини:

- 1) смислові настановлення, коли їх предметом стає мотивація діяльності;
- 2) цільові настановлення – усвідомлення продукту, який має бути створений внаслідок діяльності;
- 3) операційні настановлення – здатність здійснювати регуляцію діяльності відповідно до умов її виконання.

Функції настановлення, його ефекти і зміст розкриваються в саморегуляції діяльності:

- по-перше, настановлення визначає сталий, послідовний, цілеспрямований процес здійснення дій, тобто є механізмом стабілізації, який зберігає їх спрямованість у безперервно змінних умовах діяльності;

- по-друге, фіксоване настановлення звільняє свідомість людини від необхідності приймати рішення і довільно контролювати дії в стандартних і відомих умовах;
- по-третє, настановлення може стати фактором, що обумовлює інертність, задубілість, скутість дій, призводить до труднощів у пристосуванні до нових умов виконання діяльності.

Вітчизняна психологія розглядає механізми настановлення як вихідну позицію принципу цілісності психічного життя особистості, взаємозв'язку психічних процесів і властивостей, розвитку особистості в процесі навчання та виховання, соціальної зумовленості психічного життя людини.

Проблема настановлення була спеціальним предметом дослідження школи Д.Н.Узнадзе. В розумінні Д.Н.Узнадзе, “настановлення є цілісним динамічним станом суб'єкта, станом готовності до певної активності, станом, який обумовлюється двома факторами: потребами суб'єкта та відповідною об'єктивною ситуацією” [11, с.47].

Настановлення в контексті Д.Н.Узнадзе найбільше стосується питання реалізації найпростіших фізіологічних потреб людини. “Не існує майже жодної більш чи менш значимої сфери відносин суб'єкта до дійсності, в якій участь настановлення була б виключена. Настановлення, торкаючись матеріалу, який суб'єкт отримує за допомогою усіх його реципієнтних органів, повинне сприйматися не як спеціальна функція, а як загальний стан організму... Воно має представляти собою швидше деякий загальний стан, який стосується не окремих яких-небудь органів суб'єкта, а діяльності його як цілого”, – так визначає поняття установки Д.Н.Узнадзе [12].

В соціальній психології для позначення соціального настановлення застосовується поняття атитюд (Г.М.Андреева) [1, с.349].

Для розгляду настановлення в соціальному аспекті, необхідно конкретизувати це поняття, оскільки дане розуміння не пов'язане з аналізом соціальних факторів, що детермінують поведінку особистості із засвоєнням індивідом соціального досвіду, зі складною ієрархією детермінант, що визначають власне природу самого настановлення, в якому і діє особистість. Коли йде мова про психологічну сутність настановлення, важливо виявити структуру атитюду і функції, які йому властиві в реальній поведінці.

Г.М. Андреева виділяє чотири функції атитюдів:

- 1) пристосувальна (утилітарна, адаптивна) – атитюд спрямовує суб'єкта до тих об'єктів, які сприяють досягненню його цілей;
- 2) функція знання – атитюд дає спрощені вказівки відносно способу поведінки щодо конкретного об'єкта;
- 3) функція вираження (функція цінності, саморегуляції) – атитюд є засобом звільнення суб'єкта від внутрішньої напруги, вираження себе як особистості;
- 4) функція захисту – атитюд сприяє вирішенню внутрішніх конфліктів особистості.

Всі ці функції атитюд може виконати тому, що має складну багатогранну структуру. М.Сміт запропонував трикомпонентну структуру атитуду, в якій виділив:

- 1) когнітивний компонент (усвідомлення суб'єктом соціального настановлення);
- 2) афективний компонент (емоційна оцінка об'єкта, виявлення почуття симпатії чи антипатії до нього);
- 3) поведінковий (конативний) компонент (послідовна поведінка стосовно об'єкта).

Отже, соціальне настановлення визначається як розуміння, оцінка та готовність діяти [1].

Когнітивний, афективний та конативний компоненти на вищих рівнях виявляються у специфічних формах, і, найголовніше, вагомість кожного з них є різною. У відносно простіших ситуаціях при необхідності діяти з більш чи менш конкретними соціальними об'єктами ефективний компонент відіграє значну роль. Когнітивний компонент переважає на найвищих рівнях, де діяльність може відбуватися лише за умови її осмислення, орієнтування в досить складних системах понять. Система ціннісних орієнтацій особистості, що стосується ставлення до основних життєвих цінностей, таких, як мораль, політичні ідеї, базується переважно на усвідомленні й осмисленні, а не на емоційних оцінках.

Соціальне настановлення як цілісне утворення розглянув В.А.Ядов, розробивши концепцію, що інтегрує суперечливі дані зарубіжних робіт з теорії настановлення. Основна ідея цієї концепції полягає в тому, що людина володіє складною системою різноманітних диспозиційних утворень, які регулюють її поведінку та діяльність. Ці диспозиції можна відобразити на більш низьких і більш високих рівнях. Визначення рівнів ґрунтується на схемі Д.Н.Узнадзе, згідно з якою настановлення виникає завжди при наявності певної потреби, з одного боку, і ситуації задоволення цієї потреби – з іншої.

Виходячи з даної концепції, В.А.Ядов виділяє чотири рівні диспозиції [15].

Перший рівень складають елементарні фіксовані настановлення, як їх розумів Д.Н.Узнадзе. Цей рівень диспозицій можна позначити як “настановлення”.

Другий рівень – це більш складні диспозиції, які формуються на ґрунті потреби людини в спілкуванні, що здійснюється в малій групі, і відповідно в тих ситуаціях, які задані діяльністю в цій групі. Особистість уже виробляє якісь певні ставлення до тих соціальних об’єктів, які включені в діяльність на даному її рівні. Диспозиція такого рівня відповідає соціальному фіксованому настановленню, або атитюду, який має більш складну структуру.

Третій рівень фіксує загальну спрямованість інтересів особистості відносно конкретної сфери соціальної активності, або базові соціальні настановлення. Диспозиції такого зразка формуються в тих сферах діяльності, де особистість задовольняє свою потребу в активності, що проявляється як конкретна робота, конкретна галузь дозвілля тощо.

Четвертий, вищий рівень диспозиції, утворює система ціннісних орієнтацій особистості, які регулюють поведінку і діяльність особистості в найбільш значимих ситуаціях її соціальної активності. В системі ціннісних орієнтацій виражається відношення особистості до цілей життєдіяльності, до засобів задоволення цих цілей, оскільки до таких “обставин” життя особистості, які можуть бути детерміновані лише загальними соціальними умовами, типом суспільства, системою його економічних, політичних, ідеологічних принципів.

Розкриваючи психологічну сутність соціальних настановлень, необхідно відмітити і проблему зміни соціальних настановлень. Для цього виділимо специфічний соціально-психологічний зміст цього поняття. На думку П.Н.Шихирева, ця специфіка полягає в тому, що даний феномен зумовлений “як фактом його функціонування в соціальній системі, так і здатністю регуляції поведінки людини як істоти, здатної до активної, свідомої перетворюючої діяльності” [13, с.282]. Отже, зміни соціального настановлення в межах соціальної психології повинні бути проаналізовані як з погляду наявності об’єктивних соціальних змін, що стосуються даного рівня диспозицій, так і з погляду змін активної позиції особистості, що викликані не просто “у відповідь” на ситуацію, але й унаслідок змін, що були зумовлені розвитком самої особистості.

На думку А.Г.Асмолова, якщо соціальне настановлення виникає в певній сфері людської діяльності, то зрозуміти її зміни

можна, проаналізувавши зміни в самій діяльності. Серед цих змін у даному випадку найважливішими є зміни співвідношень між мотивами і цілями діяльності, оскільки тільки при зміні цього співвідношення для суб'єкта змінюється особистісний зміст діяльності, а, отже, і соціальне настановлення [2].

Отже, під поняттям соціального настановлення ми розуміємо цілісне мотиваційно-змістове утворення, яке виявляється у готовності особистості сприймати, оцінювати і діяти у певних умовах.

Поняття соціального настановлення певним чином пояснює вибір мотиву. У конкретних сферах спілкування, в досить простих ситуаціях повсякденної поведінки за допомогою атитюду можна зрозуміти схильність особистості чи її готовність діяти тим чи іншим чином. Але для складніших ситуацій, за необхідності вирішувати життєво важливі питання, формулювати життєво важливі цілі, атитюд не в змозі пояснити вибір особистістю певних мотивів діяльності.

Л.І. Божович визначає систему стійких домінуючих мотивів як спрямованість [4]. У контексті даного підходу зріла особистість організовує власну поведінку в умовах дії кількох мотивів; обирає цілі діяльності і за допомогою спеціально організованої мотиваційної сфери регулює свою поведінку таким чином, щоб небажані мотиви, бодай і дуже сильні, були пригніченими.

Структуру спрямованості складають три групи мотивів: гуманістичні, особистісні, ділові.

Гуманістична (суспільна) спрямованість починає формуватися в ранньому дитинстві. Особистісна спрямованість є не віковою характеристикою, а наслідком помилок виховання. Головним механізмом формування соціальної спрямованості є виховання. Спрямованість складається як внутрішня позиція особистості по відношенню до соціального оточення, до окремих об'єктів соціального середовища. Хоча ці позиції можуть бути різними по відношенню до багатьох ситуацій та об'єктів, у них можливо зафіксувати загальну тенденцію, яка домінує, що і створює можливість певним чином прогнозувати поведінку в невідомих раніше ситуаціях по відношенню до невідомих раніше об'єктів. На думку Г.М. Андреевої, "спрямованість особистості може бути розглянута також як особлива предиспозиції – схильність особистості діяти певним чином, охоплюючи всю сферу її життєдіяльності, аж до найскладніших соціальних об'єктів та ситуацій. Така інтерпретація спрямованості особистості дозволяє розглядати це поняття як подібне до поняття соціальне настановлення" [1, с.351]

В.Н.М'ясищев пояснює спрямованість майбутньої поведінки ставленням. Ставлення в концепції В.Н.М'ясищева – це “система тимчасових зв’язків людини як особистості – суб’єкта зі всією дійсністю чи її окремими сторонами” [9, с.150]. Ставлення і є предпозицією, схильністю до будь-яких об’єктів, яка дозволяє очікувати розкриття себе в реальних актах діяльності. Як зазначає автор, “дії та переживання людини визначаються не безпосередніми зовнішніми впливами, а їхньою сукупністю у внутрішньому світі, що є системою відношень людини, які визначають опосередкований характер її реакцій на впливи навколишнього середовища і її зовнішню ініціативну самостійну поведінку” [9]. Психологічне ставлення людини в розвиненому вигляді В.Н.М'ясищев визначає як “цілісну систему індивідуальних, вибіркових, свідомих зв’язків особистості з різними сторонами об’єктивної дійсності” [9, с.111]. У зв’язку з цим А.А.Бодалєв пише, що “не можна спрощено уявляти собі зв’язок між змістом якостей особистості, яким є ставлення, і формою його вираження”, яка має деяку відносну самостійність. “Форма, спосіб поведінки особистості можуть не повністю відповідати чи навіть зовсім не відповідати змісту ставлень особистості до певної сторони дійсності” [3, с.12].

В.А.Ядов у своїй роботі вказує, що “при всій різноманітності підходів у понятті “атитюд” фіксуються принаймні такі п’ять аспектів: стан свідомості та нервової системи; вираження готовності до реакції на зовнішнє середовище; організованість такої готовності; її зв’язок з попереднім досвідом; той факт, що вона виявляє спрямовуючий та динамічний вплив на поведінку” [15, с. 16-17].

Г.М. Андрєєва бачить відмінність ставлення від настановлення в тому, що для ставлення (як своєрідної предиспозиції, схильності до будь-яких об’єктів, “що дозволяє очікувати розкриття себе в реальних актах діяльності”) об’єкти, на які це ставлення поширюється, різноманітні, в тому числі і соціальні об’єкти, “і найрізноманітніші, в тому числі і складні з соціально-психологічного погляду ситуації” [1, с. 350].

А.Г. Асмолов інтерпретує соціальне настановлення як особистісний смисл, “який породжений відношенням мотиву до цілі” [2]. Таке розуміння поняття не відображає специфіку атитюду в системі соціально-психологічного знання.

Розглядаючи питання педагогічного спілкування як взаємодії суб’єктів освітнього процесу, відзначимо, що педагогічне спілкування, за визначенням О.О.Леонтьєва, це “...таке спілку-

вання вчителя (і ширше – педагогічного колективу) зі школярами у навчальному процесі, яке створює найкращі умови для розвитку мотивації учнів і творчого характеру навчальної діяльності, для правильного формування особистості школяра, забезпечує благотворний психологічний клімат навчання (зокрема не дозволяє виникнути “психологічному бар’єру”), забезпечує керування соціально-психологічними процесами в дитячому колективі і дозволяє максимально використовувати в навчальному процесі особистісні особливості учителя” [7, с.20].

Центральною ланкою цієї функціональної структури педагогічного спілкування є система позитивних (особистісних) ставлень вчителя і учня як цінностей самих по собі й оптимістичного прогнозу розвитку та удосконалення. Ми вважаємо, що ставлення в цьому випадку будуть настановленнями другого рівня диспозиції (згідно з концепцією В.А.Ядова), оскільки педагогічне спілкування відбувається в малій групі (класі), в ситуаціях навчально-професійної діяльності. Дана диспозиція відповідає атитюду, який містить когнітивний, афективний та конативний компоненти. Відповідно, стрижнем комфортного педагогічного спілкування є позитивні соціальні настановлення вчителя і учнів.

Розглянувши співвідношення понять соціальне настановлення, відносини, оцінки, можна їх звести в нашому дослідженні до “оцінного твердження”. Відповідно і поняття атитюду будемо використовувати як оцінне твердження про навчання, про себе, про інших людей. Але слід врахувати, що атитюд містить в собі знання, які містяться в судженні, емоційний підтекст і певну готовність до дій на захист цих суджень.

Наше дослідження виокремлює як центральну проблему виявлення особливостей психічних станів і цільових настановлень учнів різноманітних вікових груп у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи. Вважається, що вирішення даної проблеми дасть можливість визначити й мобілізувати якісно нові можливості підвищення ефективності навчально-виховного процесу в освіті.

Об’єктом дослідження є цільові настановлення учнів в навчально – виховному процесі загальноосвітньої школи, а *предметом дослідження* – специфіка цільових настановлень школярів різного віку в освітньому процесі загальноосвітньої школи.

Метою дослідження є виявлення особливостей психічних станів і цільових настановлень учнів загальноосвітньої школи в динаміці їх вікового розвитку. Припускається, що існує певна

динаміка психічних станів й цільових настановлень учнів різних вікових груп. Особливістю цієї динаміки є зміна ієрархії цільових настановлень у свідомості школярів різного віку, а також зростання кількості проявів негативних психічних станів в підлітковому віці.

З точки зору соціальної психології важливо співвіднести цільові настановлення різних соціальних груп, що пов'язані з освітою, як внутрішні детермінанти психічних станів. У даному дослідженні це навчальні групи школярів різного віку та педагоги, які з ними працюють. У річипці педагогічної психології цільові настановлення вчителів і школярів майже не вивчені. Дослідження цільових настановлень школярів різного віку дозволить проаналізувати їх зміни з погляду ситуації вікового розвитку і порівняти їх з проявами психічних станів. Вивчення цільових настановлень педагогів допоможе визначити вплив атитюдів на актуальний стан учнів.

Як бачимо, освіта як соціальний інститут – це складна система, що містить різні елементи і зв'язки між ними: підсистеми, управління, організацію, кадри та ін. [7]. Ця система характеризується цілями, змістом, структурованими навчальними програмами і планами. Змістоутворюючою складовою навчальної системи є ціль навчання.

У ході дослідження виявлено, що різноманітність цілей освіти потенційно сприймається дітьми, але актуально в дитячій свідомості представлені насамперед емоційно-пізнавальні цілі: намагання отримати знання, багато дізнатися, чомусь навчитися, отримати освіту, вступити до вузу і т.д. Наступна за представленістю група містить професійні цілі: отримати спеціальність, майбутню професію. Значно менше за кількістю представлені мотиви життєвого самовизначення (знайти місце в житті, для майбутнього та ін.) та працевлаштування, матеріального благополуччя (заробляти багато грошей, влаштуватися на роботу, забезпечити себе матеріально та ін.). На останньому місці – мотиви соціального престижу (“до розумної знаючої людини краще ставляться”).

Стає зрозумілим, що загальні освітні настановлення учнів обумовлені, насамперед, соціальною ситуацією вікового психологічного розвитку. Саме цей факт необхідно враховувати вчителю для настановлення позитивних психічних станів в процесі навчання та виховання.

Отже, дослідження цільових настановлень в освітньому процесі дозволить виявити загальні рівні проявів аттитюдів та психічних станів школярів, установити вплив на них соціальних

умов у навчальному процесі, що в результаті дозволить побачити особливості цільових настановлень і психічних станів школярів різного віку.

Узагальнюючи результати теоретичного аналізу соціально-психологічних аспектів навчально-виховного процесу у загально-освітній школі, можна зробити **висновок**, що в навчальному процесі соціальні настановлення і психічні стани учнів та педагогів – це результат взаємодії і взаємовпливу суб'єктів освіти. При навчальній взаємодії в результаті спільності психічних станів і соціальних настановлень виникає психологічний контакт, який проявляється через співпереживання, спільне мислення та взаємодію, що виражають рівні психічного стану та компоненти атитюдів. За умов психологічного контакту найповніше виявляються всі особистісні якості суб'єктів взаємодії та виникає можливість їх природного спілкування. ЦентRALною ланкою ефективного спілкування є однакові за спрямованістю та інтенсивністю атитюди педагога та учнів, а психічні стани характеризуються ідентичністю проявів у суб'єктів педагогічного спілкування.

Аналіз багатьох літературних джерел з проблеми настановлення дозволив нам визначити, що під соціальним настановленням розуміється цілісне мотиваційно-змістове навчання, що проявляється у готовності особистості сприймати, оцінювати та діяти у певних умовах. У соціальному настановленні можна виділити такі компоненти: когнітивний, афективний, конативний, а також функції: пристосувальна функція, функція знання, функція цінності та функція захисту. Розглянувши співвідношення понять соціальне настановлення, ставлення, оцінки, ми зводимо їх до “оцінного судження Цільові настановлення школярів у навчальному процесі, як і психічні стани, проявляються в когнітивному компоненті, тобто вони усвідомлюються учнями; в афективному – виступають як переживання й емоційні оцінки ситуацій; в конативному – виражаються у певній поведінці. Психічні стани та цільові настановлення спрямовані на виконання головної функції – адаптивної. В навчальному процесі школярі адаптуються (пристосовуються) до колективу однокласників, до вимог педагогів, а також до навчальних ситуацій та ситуацій спілкування. При цьому успішна адаптація буде проявлятися в позитивних цільових настановленнях, які будуть ідентичними в усіх суб'єктів процесу.

У процесі навчальної взаємодії внаслідок спільності психічних станів та соціальних настановлень виникає психологічний контакт, в умовах якого найповніше проявляються всі особистісні

якості суб'єктів взаємодії і виникає можливість їх природного спілкування. Центальною ланкою такого спілкування є однакові за спрямованістю та інтенсивністю атиitudи педагога та учнів, їх психічні стани, які характеризуються ідентичністю проявів у суб'єктів педагогічного спілкування. Отже, у стані комфортного спілкування дві особистості – учень і учитель – починають створювати певний спільний емоційно-психологічний простір, обумовлений позитивними психологічними станами, в якому розгортається творчий процес залучення учня до людської культури, різностороннього пізнання оточуючої його соціальної дійсності і самого себе, своїх можливостей і здібностей, тобто розгортається процес соціалізації особистості дитини.

Список використаних джерел

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М.Андреева. – М.: Издательство МГУ, 1988.
2. Асмолов А.Г. Деятельность и установка / А.Г.Асмолов. – М., 1979.
3. Бодалев А.А. Формирование понятия о другом человеке как о личности /А.А.Бодалев. – Л., 1970.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте /Л.И.Божович. – М.: Просвещение, 1968.
5. Власова О.І. Педагогічна психологія : Навч. посібник. – К.: Либідь, 2005. – 40 с.
6. Загальна психологія /За загальною редакцією академіка С.Д.Максименка: Підручник. – 2 – ге вид. – Вінниця: Нова книга. 2004. – 704 с.
7. Зимняя И.А. Педагогическая психология /И.А.Зимняя. – Ростов-на-Дону, 1997.
8. Леонтьев А.А. Педагогическое общение /А.А.Леонтьев. – 2 – е изд., перераб. и доп. – М.: Нальчик, 1996.
9. Мясищев В.Н. Социальная психология и психология отношений /В.Н.Мясищев // Проблемы общественной психологии / Под ред. В.Н.Колбанского, Б.Ф.Поршнева. – М., 1965.
10. Реан А.А., Коломенский Я.И. Социальная педагогическая психология. – СПб., 1999.
11. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки /Д.Н.Узнадзе. – Тбилиси, 1961.
12. Узнадзе Д.Н. Психологические проблемы мотивации поведения человека. – М., 1969.
13. Шихирев П.Н. Социальная установка как предмет социально-психологического исследования / П.Н.Ши-

хирев // Психологические проблемы социальной концепции поведения. – М., 1976.

14. Щербан Т.Д. Психологія навчального спілкування: Монографія. – К.: Міленіум, 2004. – 346 с.
15. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности / В.А.Ядов // Методологические проблемы социальной психологии. – М., 1975.

The article reveals the psychological essence of goal sets, their connection and interdependence with psychological states of pupils in the secondary school, their role in establishing psychological contact in the interaction “teacher – pupil”. In the process of educational interaction a psychological contact appears as a result of common psychic states and social attitudes. The contact is perceived and experienced by subjects as a positive factor consolidating the interaction.

The structure of social attitude and its function is examined in the article. The authors investigate the issue of pupils’ goal sets and their specificity in different age groups. It is assumed that there exists certain dynamics of psychic states and goal sets of pupils of different age groups. The peculiarity of the dynamics is the change in hierarchy of goal sets in the minds of pupils of different ages, and also increasing number of expressions of negative states at teen age.

Key words: psychological essence, goal set, psychological state of pupils, interaction “teacher – pupil”.

Отримано: 23.12.2009

УДК 37:15:316

Т.М. Яблонська

Сімейне консультування як засіб психологічної корекції дитяче- батьківських взаємин

Стаття присвячена аналізу та узагальненню сучасних напрямів та методів психологічної допомоги сім'ї. Зокрема розглядаються форми і методи роботи психолога-консультанта з метою гармонізації дитяче-батьківських взаємин.

Ключові слова: сімейне консультування та психотерапія, системний підхід, сімейна система, дитяче-батьківські взаємини.

Стаття посвящена аналізу і обобщенню современных направлений и методов психологической помощи семье. В частности рассматриваются формы и методы работы психолога-консультанта с целью гармонизации детско-родительских отношений.

Ключевые слова: семейное консультирование и психотерапия, системный подход, семейная система, детско-родительские отношения.

Актуальність. Практика психологічного консультування, зокрема консультування сім'ї, переживає в наш час період свого активного становлення. Це пов'язано, насамперед, з тим, що в суспільстві зростає рівень усвідомлення важливості ролі сім'ї у розвитку особистості дитини, потреба у фаховій психологічній допомозі сім'ї.

Як зазначають багато дослідників, сучасна сім'я як суспільний інститут переживає кризу: відбувається перехід сім'ї як системи на якісно інший рівень, трансформуються суспільні і сімейні цінності, послаблюється виховна функція сім'ї. Як свідчить статистика, досить високим залишається показник розлучень, зростає кількість проблемних сімей. Отже, значний соціальний запит, наявний у сфері психологічної допомоги сім'ї, зумовлює актуальність та значущість психологічних досліджень сім'ї як соціально-психологічного феномена та розробки ефективних моделей психологічної допомоги сім'ї.

Слід зазначити, що на сьогоднішній день напрям практичної роботи, зокрема психологічної допомоги сім'ї, розвивається з певним випередженням розвитку ґрунтовних наукових досліджень. У вітчизняному психологічному просторі застосовуються різні моделі психологічної допомоги, спостерігається тенденція до їх розвитку відповідно до вимог практики та національно-культурної специфіки. Отже, однією з нагальних проблем психологічної науки і практики є розробка сучасних методологічних підходів психологічної допомоги сім'ї, на основі адаптації та модифікації зарубіжних підходів психотерапії сім'ї, узагальнення та концептуалізації кращого вітчизняного досвіду в цій галузі. Це створить основу для подальшої розробки і впровадження ефективних моделей психологічної допомоги сім'ї.

Отже, метою даної статті є аналіз та узагальнення сучасних напрямів та методів психологічної допомоги сім'ї, зокрема з точки зору їх можливостей щодо гармонізації дитяче-батьківських взаємин.

Аналіз досліджень у сфері сімейного консультування та психотерапії. Не зупиняючись зараз на принциповому розведенні

понять “сімейне консультування” і “сімейна психотерапія”, звернемося до аналізу загальних принципів діяльності психолога-консультанта у галузі надання психологічної допомоги сім’ї.

Зокрема, одним з основних у діяльності сімейного психолога-консультанта, на думку О.О.Бодальова, В.В.Століна, є “принцип системності” [1]. Цей принцип орієнтує консультанта на розуміння симптомів і проблем клієнта у контексті його родинних стосунків, а як об’єкт психокорекційного впливу пропонує розглядати не окрему людину, а її сім’ю в цілому. Однак на практиці не завжди можливо дотримуватися даного принципу через те, що прихід інших членів родини на консультацію може бути надзвичайно ускладнений або й зовсім неможливий.

Як показує досвід, сім’ю у повному складі, тим більше так звану “проблемну сім’ю”, досить складно залучити до роботи в консультації. У зв’язку з цим більшість вітчизняних фахівців працюють з сім’єю опосередковано, здійснюючи фактично індивідуальне консультування з приводу сімейних проблем чи роботу з парою (матір-дитина, подружжя і т.д.). Хоча класичний системний підхід вимагає роботи з усією сім’єю, ми вважаємо методологічно обґрунтованим і прийнятним консультування окремих членів сім’ї або груп (сімейних підсистем). Адже впливаючи на один з елементів системи, ми змінюємо всю систему.

Аналіз наукової літератури дозволяє виокремити основні *психотерапевтичні підходи до роботи з сім’єю*.

У психологічній науці наявні різні підходи до вивчення сім’ї як феномена та психотерапевтичної роботи з нею. Значний внесок у розробку методологічних підходів до вивчення сім’ї здійснили представники зарубіжної психологічної та психотерапевтичної науки. Як свідчить аналіз наукових досліджень, у багатьох спробах класифікації концепцій сімейної терапії найбільш важливою є шкала орієнтації “індивід – система”. Так, одна з відомих ранніх класифікацій шкіл сімейної терапії виокремлює три базові теоретичні позиції [див.: 2]:

А	М	З
Психоаналітична теорія		Теорія систем
індивідуальна орієнтація		міжособистісна орієнтація

Для позиції А характерним є фокусування на індивідуальному клієнті, для якого сім’я виступає стрес-фактором. У процесі психотерапії приділяється багато часу і зусиль збору історичної інформації, постановці діагнозу, роботі з афектом клієнта та сприянню його інсайтам. Позиція Z характеризує виключно сімейну системну орієнтацію, при якій акцентується цілісність

сім'ї, взаємозумовленість та послідовність дій її членів. Проблемний клієнт розглядається як “носій симптому”, що відображає дисфункцію сімейної системи. У терапевтичній взаємодії увага фокусується на теперішніх взаєминах. Для М-орієнтації характерним є змішання психодинамічного та системного підходів, що виявляється в одночасній наявності ознак обох підходів.

Досить популярною є класифікація Леванта (1980), який поділяє всі школи сімейної терапії на три кластери:

- 1) підходи, орієнтовані на сімейну історію;
- 2) підходи, орієнтовані на структуру або процес сім'ї;
- 3) підходи, орієнтовані на переживання [2; 11].

За даною класифікацією, історична парадигма об'єднує психодинамічну (Уейн, Лідс, Акерман, Фрамо, Фрідман, Сірлз, Пол, Вілс, Епштейн), багатопоколінну (Боуен) і міжпоколінну (Боршмені-Надь, Спарк) школи сімейної терапії, які розглядають особистість всередині системи. Прихильники цих шкіл, інтегруючи системні поняття, схильні аналізувати елементи міжособистісної взаємодії і проблему передачі паттернів через покоління. В цілому, історична парадигма акцентує вивільнення індивідуальності від її надмірного включення у стосунки з попередніми поколіннями. Це відбувається завдяки процесу відкриття прив'язаностей, досягненню інсайту про їх недоцільність та поступовому звільненню від них.

Парадигма “структура/процес” включає в себе комунікативну (Джексон, Хейлі, Вацлавік, Уікленд), стратегічну (Хейлі), короткотермінову, сфокусовану на проблемі (Вацлавік, Уікленд, Фіш), тріадичну (Зук), структурну (Мінухін) і поведінкову (Паттерсон) школи сімейної терапії. До цієї ж парадигми Левант відносить роботу таких терапевтів, як В.Сатір, М.Сельвіні-Палазолі, Л.Хофман, П.Пепп. Вказані школи акцентують існуючі паттерни взаємин у сім'ї та їх взаємозв'язок із симптомами або проблемами “ідентифікованого пацієнта”. Серед них існують певні варіанти: розглядати паттерни взаємодії через структуру сім'ї (С.Мінухін) або з точки зору сімейного процесу (В.Сатір); ставити головною метою зміну структури або полегшення симптому; орієнтуватися більшою мірою на теорію систем чи на теорію навчання тощо. Цей підхід передбачає реорганізацію сімейної системи для усунення дисфункційних елементів, які підтримують симптом. Завданням терапевта, який відіграє роль експерта, є діагностування дисфункційних елементів системи і планування серії впливів, що запропонують сім'ї альтернативи. При цьому часто використовуються парадоксальні директиви.

Підходи, орієнтовані на переживання, охоплюють гештальтистську (Кемплер, Рабін, Тетчер, Каплан і Каплан), емпіричну (Вітакер, Мелон, Уоркентін, Непье, Фербер) і клієнт-центровану (Левант) школи сімейної терапії. Ці школи більшою мірою зацікавлені у підвищенні якості життя індивіда у сім'ї, ніж у подоланні симптомів або зміні сімейної системи. Вони принципово ґрунтовані на екзистенційно-феноменологічних теоретичних концепціях. Підхід до терапії у цих школах оснований на спробі інтенсифікувати афективний досвід для особистісного зростання та самоактуалізації членів сім'ї. Роль терапевта полягає у фасилітації, відображенні сімейної взаємодії та приєднання до сімейного процесу. Деякі клієнти, які приходять на терапію, мають намір отримати досвід власного особистісного зростання, знаючи, що це стимулює сім'ю зробити те ж саме.

Однією із суттєвих відмінностей психологічної допомоги сім'ї, основаної на системному сімейному підході, є інше розуміння як мети психотерапії, так і її процесу. Як зазначають Е.Ейдемільер та В.Юстицькіс, традиційна сімейна психотерапія була націлена на розв'язання певних сімейних проблем [3, с. 97]. Коли проблема, що стояла за симптомом, була розв'язана, психотерапевт вважав своє завдання виконаним. Важливою тенденцією сучасної сімейної психотерапії є зміщення акценту: від самого змісту – до процесу його осягнення, від допомоги сім'ї у розв'язанні певної проблеми – до допомоги у навчанні розв'язання проблем.

Так, у процесі консультування або психотерапії сім'я виявляє свою звичайну поведінку, розігруючи звичайні сцени сімейного життя, члени сім'ї поводять себе так, як вони звикли поводитися у такій ситуації. Наприклад, у рольовій грі вони вперше отримують можливість поглянути на свою поведінку збоку, осмислити її. В них з'являється конкретне уявлення про свою поведінку у сімейних ситуаціях, і це виявляється стимулом конкретизації та деталізації “внутрішньої картини сім'ї” – уявлень про свою сім'ю.

Багато шкіл сімейної психотерапії застосовують методи, спеціально спрямовані на “розлад” звичайної сімейної поведінки: подружжя спілкуються одне з одним через посередництво психотерапевта; обговорюють проблеми зі своїми батьками письмово; один із членів сім'ї тимчасово виключається зі спілкування тощо. Адже автоматизм звичайної сімейної поведінки, його перенасиченість неусвідомленими навичками – одна з основних перешкод до усвідомлення індивідом своєї сімейної поведінки. Методи деавтоматизації дають можливість кожному члену сім'ї побачити та осмислити кожний свій крок, в результаті

чого сімейні сценарії активізуються – бідне та стереотипне уявлення про сім'ю замінюється насиченим та реальним. Особливо важливим є завдання забезпечити членів сім'ї новим емоційним досвідом – сформувані в них необхідні для розв'язання сімейної проблеми уявлення про почуття, думки і стани, про існування яких вони навіть не підозрювали.

Огляд підходів, що застосовуються у процесі психологічного консультування або сімейної психотерапії, був би неповним без аналізу методів та прийомів біхевіористичного напрямку, позитивами якого є короткотерміновість, структурованість, націленість на результат. Напевне, саме ці особливості роблять даний підхід одним із найбільш застосовуваних у вітчизняній практиці психологічного консультування та психотерапії. Зокрема, принципи позитивного підкріплення бажаної поведінки подружнього партнера, дитини, методика сімейного контракту є досить дієвими інструментами впливу на сім'ю. Контракт ставить кожного члена сім'ї перед необхідністю дуже точно уявити собі, чого насправді він хоче від інших, що йому заважає у поведінці інших, як йому найвигідніше чинити у відповідь на бажану для нього поведінку. У ході розробки сімейного контракту відбувається уточнення, конкретизація потреб членів сім'ї, цілей та пріоритетів кожного з них. Все звичне деавтоматизується, привертає до себе увагу, і виявляється, що уявлення про цілі та бажання інших членів сім'ї були неточними.

Якщо розглядати процес сімейної психотерапії у системній парадигмі, слід насамперед пам'ятати, що загалом в системній теорії змін, а відповідно й у сімейній психотерапії, виокремлюються зміни першого, другого і третього порядку [2]. Зміни першого порядку не торкаються структури і основних правил функціонування системи і, якщо проблема серйозна, їх, як правило, недостатньо для повернення до нормального стану системи. Часто адаптація пропонує лише тимчасове рішення, наприклад, на основі симптоматичної поведінки. Зміни другого порядку (мета-адаптація) стосуються змін організаційних основ системи, передбачають переструктурування. Зміни третього порядку означають зсуви у самосприйнятті системи, в тому числі своєї здатності змінюватися.

Як показує практика, більшість звернень до психолога і консультацій з приводу сімейних проблем мають короткотерміновий характер – від 1-2 до 5 консультацій. Зрозуміло, що за такий час реально досягти лише змін першого порядку, що мають адаптивний характер і на якийсь час полегшують сам симптом

або адаптацію сім'ї до його проявів. Отже, невисокий рівень мотивації сімей та їх готовності до роботи, що є проявами недостатнього рівня психологічної культури, значно ускладнюють процес психотерапії. Якщо ж врахувати, що у значній частині випадків сім'ї звертаються до психолога тоді, коли вже наявні досить серйозні системні порушення – подружжя на межі розлучення, спостерігаються стійкі прояви девіантної поведінки в дитини тощо – то часто короткотермінове, орієнтоване на подолання симптому консультування не дає стійких позитивних результатів.

Основні підходи до психокорекції дитяче-батьківських взаємин

Порушені дитяче-батьківські взаємини потребують особливого роду психологічної допомоги. Вивчення різних підходів до корекції дитяче-батьківських взаємин (Г.Я.Варга, Ю.Б.Гіппенрейтер, А.І.Захаров, О.Г.Лідерс, В.Сатір, А.С.Співаковська, Г.А.Цукерман, О.Черніков, Е.Ейдемільер, В.Юстицькіс) свідчить, що найчастіше напрямком корекції виступає спрямований вплив на одного із суб'єктів взаємодії (частіше на батьків). Впливові, як правило, підлягають когнітивний та поведінковий компоненти батьківського ставлення до дитини.

У практичній психології виокремлюється два основних підходи до психокорекції дитяче-батьківських взаємин: педагогічно-орієнтований та психотерапевтично-орієнтований. Педагогічно-орієнтований підхід спрямований на профілактичну роботу і стосується, передусім, підвищення батьківської компетентності, педагогічної культури батьків. Метою такої роботи є покращання батьківсько-дитячих взаємин, оптимізація стилю сімейного виховання (П.П.Блонський, А.С.Макаренко, І.В.Мартинюк, Л.О.Пінчукова, В.А.Тур'ян, С.Т.Шацький).

Психотерапевтичний підхід спрямований на виправлення, корегування неадекватного батьківського ставлення до дитини. При цьому пропонується безліч форм такої роботи: індивідуальні (Ю.Є.Альошина, Г.В.Бурменська, О.А.Кабанова, О.Г.Лідерс), сімейні (Г.Я.Варга, Е.Г.Ейдемільер, В.Сатір), групові (О.О.Бодальов, О.І.Захаров, А.С.Співаковська, Т.С.Яценко), а також комбіновані форми, які поєднують одночасну роботу з батьками та дітьми (Н.Аккерман, Г.Я.Варга, О.О.Бодальов, А.С.Співаковська, В.В.Столін).

Проаналізуємо коротко деякі моделі та методики роботи з корекції дитяче-батьківських взаємин, запропоновані російськими та українськими дослідниками.

Оригінальна методика роботи з сім'єю запропонована Березінім С.В, Шапатіною О.В., які досліджували узгодженість батьківських позицій [4]. На основі експериментальних даних О.В.Шапатіної було доведено, що встановлення спільної точки зору батьків на позитивні риси дитини (“примирення батьківських думок”) і пред'явлення її психологу у присутності дитини веде до зниження тривожності, підвищення і стабілізації самооцінки, зростання загальної впевненості поведінки дитини.

Автори назвали свою методику “Методика зниження генералізованої невдоволеності у дітей 5-10 років”. Суть її полягає у тому, що під виглядом підготовки до “дуже ефективного, але надто чутливого до неточностей психотерапевтичного впливу на дитину” здійснюється корекція міжособистісних взаємин у подружній парі. Такий прийом дозволяє знизити опір, підвищити відповідальність батьків за їх внутрішньосімейну поведінку, а також оптимізувати подружню комунікацію.

Корекція особистісних властивостей дитини основана на ефектах непрямого впливу. Корекція дитяче-батьківських взаємин відбувається в результаті підвищення гнучкості та адекватності сприйняття дитини. Фіксація батьків на проблемах у поведінці дітей призводить до переважання в оцінках дитини негативних висловлювань. Позитивні риси дитини опиняються на периферії свідомості. Необхідність відзначити реально існуючі позитивні риси дитини веде до того, що у фокусі уваги опиняються не лише негативні, але й позитивні її особливості.

Дана методика передбачає багаторазове запрошення батьків на консультацію психолога під виглядом підготовки та визначення готовності батьків до реалізації “психотерапевтичного впливу” завданням психолога на цьому етапі є оптимізація міжособистісних стосунків у подружній парі, узгодження їх виховних позицій, робота над можливими конфліктами тощо. Психокорекційний вплив, заради якого нібито ведеться підготовка, реалізується тоді, коли у стосунках між батьками буде досягнуто певної динаміки.

Сама процедура “психотерапевтичного впливу” відбувається таким чином. В присутності дитини, зайнятої “спецзавданням” (яким-небудь цікавим для неї заняттям), батьки на прохання психолога відтворюють заздалегідь підготовлену розповідь про дитину. Розповідь має бути композиційно і логічно завершена і містити виключно правдиву, але тільки позитивну інформацію про дитину. Висловлювання батьків не повинні містити в собі прихованої критики (наприклад, “В принципі він добрий

хлопчик...”, конструкцій “Так... але...”, а також неоднозначних висловлювань). Ціннісні позиції та емоційні реакції батьків у процесі розповіді мають бути узгоджені. На думку авторів, використання даної методики дозволяє отримати комплексний ефект, що включає корекцію особистісних особливостей дитини, оптимізацію дитяче-батьківських взаємин та взаємин у подружній парі.

Корекція міжособистісних взаємин у подружній парі спрямована на оптимізацію процесів спілкування. Передбачається, що зміна параметрів комунікації призведе до зміни всієї внутрішньосімейної комунікації. Спільна робота психолога й батьків над змістом і формою розповіді спрямована на корекцію комунікацій у подружній парі і завершується лише тоді, коли:

- батьківською парою узгоджені правила сімейного життя, у тому числі виховні позиції;
- встановлене взаємне делегування права пропонувати правила;
- вироблений механізм узгодження позицій і прийняття рішень;
- комунікації звільнені від парадоксальних вимог членів сім’ї один до одного.

Аналізуючи пропоновану авторами методику, можемо відзначити, що в її основі лежить системний підхід – припущення про те, що позитивні зміни взаємин у подружній підсистемі матимуть наслідком зміни у загальній сімейній системі, в тому числі і в дитяче-батьківських взаєминах. Специфікою даної методики є мимовільні, більшою мірою неусвідомлювані клієнтами зміни, і це, на нашу думку є серйозним недоліком. Проте слід визнати, що за певних умов (недостатня мотивація подружньої пари або одного з них, значний опір змінам тощо) цей підхід буде досить ефективним.

Український дослідник Ю.Ф.Акименко в межах корекції батьківського ставлення запропонував трикомпоненту модель корекції, яка поєднує в собі індивідуальну, групову та комбіновану форми роботи з батьками. Як групову роботу з корекції батьківського ставлення автор запропонував тренінг батьківської ефективності. На думку автора, розроблена ним методика дозволяє здійснювати вплив на всі компоненти батьківського ставлення – когнітивний, емоційний, поведінковий. В результаті реалізації психокорекційної моделі у батьківському ставленні відбулися зміни, хоча й нерівномірні. Зокрема, зафіксована тенденція до збільшення емоційного прийняття дитини як більш самостійної, дисцип-

лінованої, ініціативної, пристосованої до життя, до вищої оцінки батьками інтелектуальних та творчих здібностей дитини [5].

Зазначимо, що описана модель розроблена для корекції батьківського ставлення до дитини молодшого шкільного віку. Робота ж з підлітками та їхніми батьками потребує залучення підлітків як рівноправних учасників діалогу.

Загалом, опора на системний підхід при роботі з проблемою дитяче-батьківських взаємин передбачає необхідність відстежувати й інші контексти функціонування сім'ї, насамперед, її структуру та процеси комунікації.

Холістичний підхід до дослідження сім'ї та корекційної роботи з нею передбачає, що всі елементи сімейної системи і всі процеси у ній тісно пов'язані. Так, іще в 1938 р. Н.Аккерман говорив про користь спостереження сім'ї як цілісної одиниці при роботі з порушеннями у будь-кого з її членів. Пізніше він рекомендував звертатися до вивчення сім'ї як основного засобу для розуміння дитини замість будь-яких інших способів [6]. В.Сатир зазначає, що подружні стосунки є стрижнем для формування інших стосунків у сім'ї; дисгармонійні стосунки між батьками обов'язково позначаються на їхній батьківській функції [7]. На думку К.Вітакера, те, що сім'я звичайно приходить до терапевта з проблемою якогось одного її члена, слід розглядати лише як "вхідний квиток". У процесі терапії необхідно розширити уявлення про те, у чому саме полягає проблема, і представити цю проблему як функцію внутрішньосімейної взаємодії [8].

Підводячи підсумки, зазначимо, що впродовж останніх десятиліть відбулося усвідомлення і загальне визнання того факту, що сім'я є одним з вирішальних чинників становлення та розвитку особистості. Так, психологи і психотерапевти розглядають психологічні проблеми, психічні розлади особистості, соматичні захворювання як функцію внутрішньосімейної взаємодії. Таким чином, і сім'я, й індивід розглядаються холістично, системно, у їх взаємозв'язках та взаємодетермінації. Такий підхід вимагає подальшої розробки як методології дослідження, так і стратегій психологічної допомоги.

Список використаних джерел

1. Бодалев А.А., Столин В.В. О задачах научного психологического обеспечения службы семьи // Семья и формирование личности. – М., 1981.
2. Черников А.В. Системная семейная терапия: Интегративная модель диагностики. – Изд. 3-е, испр. и доп. – М.: Незав. фирма "Класс", 2005. – 208 с.

3. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. – СПб.: Питер, 1999. – 656 с.
4. Березин С.В, Шапатина О.В. Согласование родительских позиций как условие первичной профилактики наркомании в семье // Проблемы профилактики негативных зависимостей среди молодежи: Сб. материалов конференции. – Самара: Изд-во Самарского университета, 2001. – 125 с. – С.60-66.
5. Акименко Ю.Ф. Психологічна корекція ставлення батьків до дітей молодшого шкільного віку: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 2003. – 19 с.
6. Николс М., Шварц Р. Семейная терапия. Концепции и методы / Пер. с англ. О.Очкур, А.Шишко. – М.: Эксмо, 2004. – 960 с., ил.
7. Сатир В. Психотерапия семьи. – СПб.: Речь, 2000. – 283 с.
8. Витакер К., Бамберри В. Танцы с семьей: семейная терапия: символический подход, основанный на личностном опыте/ Перев. с англ. А.З.Шапиро. – М.: Независимая фирма "Класс", 1999. – 176 с.

The article is devoted to the analysis and generalization of modern directions and methods of psychological assistance to a family. The author examines forms and methods of work of consulting psychologist in order to harmonize relations between children and parents.

Key words: family consulting and psychotherapy, systems approach, family system, relations between children and parents.

Отримано: 15.01.2010

УДК 378.22.015.31.094.57

С.П. Яланська

Самостійність та розвиток творчості майбутніх учителів біологічних дисциплін

Головною метою педагогічної системи в сучасних умовах розвитку української освіти є формування творчої особистості, яка здатна до активної самостійної діяльності. Формування самостійності майбутніх учителів біологічних дисциплін забезпечує розвиток їх творчості,

отримання міцних природничонаукових знань, вмінь та навичок, що відповідає вимогам Болонського процесу.

Ключові слова: самостійність, самостійна робота, розвиток творчості, майбутні вчителі біологічних дисциплін.

Главной целью педагогической системы в современных условиях развития украинского образования является формирование творческой личности, способной к активной самостоятельной деятельности. Соответственная организация самостоятельной работы будущих учителей биологических дисциплин обеспечивает развитие их творчества, получение крепких знаний, умений, навыков, что отвечает условиям Болонского процесса.

Ключевые слова: самостоятельность, самостоятельная работа, развитие творчества, будущие учителя биологических дисциплин.

На сучасному етапі, у зв'язку із входженням України в єдиний освітній простір, значна увага приділяється формуванню особистості, здатної самостійно і творчо мислити в нових соціальних і економічних умовах. Існує потреба перебудови вищої школи, що пов'язана з розвитком активності і творчих можливостей майбутніх учителів біологічних дисциплін, які можуть самостійно приймати рішення, швидко адаптуватися до змін та постійно вдосконалювати професійну діяльність. Відповідно до вимог Болонського процесу значна увага приділяється активізації самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів.

Проблема формування самостійності, організації самостійної роботи студентів розглядається у працях різних науковців (Є.В. Глухих, М.В. Гриньова, З.Я. Горностаєва, С.У. Гончаренко, Б.П. Йосипов, Л.В. Жарова, І.А. Зязюн, В.А. Козаков, І.Н. Краевич, Л.А. Кірсанова, В.І. Лозова, О.М. Пехота, М.М. Поташник, М.Д. Ярмаченко та ін.). Значну роль у розкритті особливостей педагогічної творчості відіграють дослідження видатних психологів В.С. Біблера, Д.Б. Богоявленської, Л.С. Виготського, Г.С. Костюка, О.М. Леонтьєва, В.О. Моляко, С.Л. Рубінштейна, В.М. Теплова, О.К. Тихомирова; напрямки удосконалення професійної підготовки вчителя до творчої діяльності розкрито у працях А.М. Алексюка, М.В. Гриньової, О.П. Кондратюка, Ю.Л. Львової, С.Д. Максименка, М.М. Поташника, В.А. Семиченко та ін.

За психологічним словником, самостійність – це узагальнена властивість особистості, що виявляється в ініціативності, критичності, адекватній самооцінці та почутті особистої відповідальності за свою діяльність і поведінку. Вона пов'язана з активною роботою думки, почуттів і волі. Цей зв'язок дво-

сторонній: 1) розвиток мислительних і емоційно-вольових процесів – необхідна передумова самостійних суджень і дій; 2) судження і дії, що створюються у ході самостійної діяльності зміцнюють та формують здатність не лише свідомо приймати вмотивовані дії, але й досягати успішного виконання прийнятих рішень всупереч можливим складнощам [12].

В українському педагогічному словнику самостійність визначається як властивість особистості, що характеризується двома факторами: по-перше, сукупністю засобів – знань, вмінь і навичок, якими володіє особистість; по-друге, ставленням особистості до процесу діяльності, її результатів і умов здійснення, а також зв'язками з іншими людьми, які складаються в процесі діяльності [4].

На нашу думку, самостійність майбутнього вчителя біологічних дисциплін – це властивість його особистості, що виявляється в адекватному самопізнанні, самокритичності, самовихованні, активності, оригінальності, результативності і є складовою розвитку творчості.

За психологічним словником, творчість – це діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей. Будучи за своєю сутністю культурно-історичним явищем, творчість має психологічний аспект: особистісний і процесуальний. Вона передбачає наявність у особистості здібностей, мотивів, знань і умінь, завдяки яким створюється продукт, що відрізняється оригінальністю та унікальністю. Вивчення цих властивостей особистості виявило важливу роль уяви, інтуїції, неусвідомлених компонентів розумової активності, а також потреби особистості в самоактуалізації, в розкритті і розширенні своїх можливостей [12].

Ми переконані, що розвиток творчості майбутнього вчителя біологічних дисциплін – це процес формування особистості, обумовлений продуктивною самостійною діяльністю, пов'язаною з дослідженням живої природи, аналізом літературних фахових джерел, інноваційних технологій, засобів масової інформації. Забезпечує створення якісно нових нестандартних цінностей навчально-виховного значення та передбачає самостійність особистості, активізацію психічних процесів (мислення, уява, фантазія, інтуїція), наявність здібностей, мотивів, природничонаукових знань і умінь та творчості, що є складовою і результатом розвитку творчості.

При опитуванні студентів-біологів Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, Меліто-

польського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (307 осіб) у відповідь на завдання “Перелічіть основні психологічні особливості розвитку Вашої особистої творчості у процесі вивчення біологічних дисциплін” отримали дані, представлені на рисунку 1.

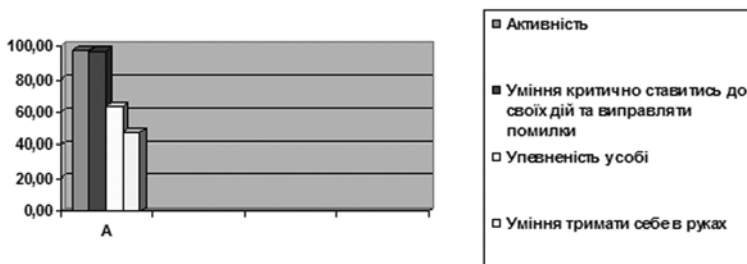


Рис. 1. Результати анкетування студентів III, IV, V курсів Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Опитувані перерахували такі особливості: активність (98%); вміння критично ставитись до своїх дій та виправляти помилки (97%); впевненість у собі (63%); вміння тримати себе в руках (48%). На нашу думку, такі відповіді свідчать про те, що забезпечити розвиток творчості, сформувати розуміння єдиної природничонаукової картини світу, можна лише завдяки правильно організованій самостійній роботі, формуванню самостійності майбутніх учителів біологічних дисциплін.

В.А. Козаков виділяє низку вимог до самостійної роботи студентів, яка здійснюється при вивченні предмета: формування самостійності студента; засвоєння знань, вмінь і навичок; визначення для студентів предмета діяльності; забезпечення контролю дій студентів; інформування студентів про рівень досягнення цілей; визначення вимог до результатів діяльності студентів; створення зовнішніх умов самостійної роботи студентів; забезпечення внутрішніх умов (мотивація дій); врахування індивідуальних особливостей кожного студента; надання студентам можливості самостійно планувати свої дії; забезпечення студентам можливостей коректувати свої дії на основі самоконтролю і аналізу інформації про результативність [6].

На природничому факультеті Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка враховують

основні групи самостійної роботи майбутніх учителів біології, яким притаманні специфічні види діяльності:

- роботи, спрямовані на отримання нових знань і вмінь самостійно отримувати знання із різних джерел: робота з підручником, з таблицями, схемами, з роздатковим матеріалом, досліди на заняттях та в домашніх умовах, вивчення принципу дії приладів за моделями і схемами, робота з додатковою літературою (кафедра ботаніки, педагогічної майстерності, хімії та методики викладання хімії, екології та охорони довкілля, біології людини та тварин);
- роботи, спрямовані на удосконалення знань, їх уточнення та поглиблення, вироблення вмінь використовувати знання на практиці: вирішення експериментальних, якісних, графічних задач проведення експериментів на встановлення взаємозв'язку між явищами, спостереження з метою уточнення умов, в яких відбувається явище, складання задач (кафедра ботаніки, хімії та методики викладання хімії, екології та охорони довкілля);
- роботи, основна мета яких формування у студентів умінь і навичок практичного характеру: побудова і аналіз графіків, виготовлення колекцій, гербаріїв (кафедра біології людини та тварин, ботаніки);
- роботи, основна мета яких розвиток творчих здібностей: підготовка доповідей, рефератів, розробка нових варіантів дослідів, розробка методики постановки дослідів, побудова гіпотез, виконання дослідів з елементами наукового дослідження (кафедра ботаніки, педагогічної майстерності, хімії та методики викладання хімії, екології та охорони довкілля, біології людини та тварин).

На нашу думку, найбільш доцільними є такі форми самостійної роботи майбутніх учителів біологічних дисциплін: підготовка студента до семінару, що включає здійснення досліджень у живій природі (спостереження, практичні досліди тощо), аналіз матеріалу рекомендованих підручників, лекцій; виготовлення таблиць, гербаріїв, колекцій, фото; вивчення додаткової літератури з теми семінару; вирішення домашніх завдань і вправ (виращування рослин, пророщування насіння тощо); підготовка доповіді до семінару; написання рефератів, творчих біологічних звітів, курсових, дипломних, магістерських робіт; аналіз статистичних і фактичних матеріалів із заданої теми, проведення розрахунків, складання схем і моделей на основі

статистичних матеріалів; аналіз конкретної ситуації; підготовка проєктів, наукових доповідей до студентських конференцій, виступи на диспутах, конкурсних робіт; підготовка студентських публікацій; ведення власного біологічного глосарію.

Вважаємо, що формами індивідуальної роботи майбутніх учителів біології мають бути: консультації – відпрацювання не зарахованих, пропущених занять; ведення лабораторного альбому; виконання індивідуальних науково-дослідних завдань; створення електронних варіантів окремих занять з біологічних курсів; виготовлення молекулярних моделей; виконання завдання “Творчі припущення”; творчий аналіз запропонованого біологічного тексту.

Розглянемо особливості формування самостійності студентів на кафедрі ботаніки, що, на нашу думку, повною мірою забезпечують розвиток їх творчості. Викладачами кафедри згідно з вимогами Болонського процесу, розроблено робочі навчальні програми до курсів: “Загальна цитологія та гістологія. Цитологія” (С.П.Яланська, В.В.Буйдін); “Ґрунтознавство” (В.В.Онїпко, Л.В.Чеботарьова, В.І. Іщенко, Н.Т. Максименко); “Ботаніка. Анатомія та морфологія рослин” (Л.Д. Орлова).

Наприклад, опрацювання курсу “Загальна цитологія та гістологія. Цитологія” по змістовим модулям здійснюється завдяки прослуховуванню лекцій викладача і ведення розширеного плану-конспекту. Необхідно дати відповіді на різнорівневі питання для самоконтролю у кінці лабораторного заняття. Підготувати в альбомі лабораторне заняття відповідно до вимог, що ставляться до таких видів робіт.

Для формування самостійності та активізації розвитку творчості студенти мають системно виконувати завдання “Творчі припущення”, творчо аналізувати запропоновані біологічні тексти, вчитись виконувати завдання “Креативний репортер” – задавати різнорівневі питання своїм колегам та для закріплення матеріалу готувати творчі звіти.

Індивідуальна робота студента:

- а) консультації – відпрацювання не зарахованих, пропущених занять;
- б) ведення лабораторного альбому;
- в) виконання завдання “Творчі припущення”;
- г) творчий аналіз запропонованого тексту.

Самостійна робота студента:

- а) опрацювання спеціальної літератури;
- б) написання творчого звіту.

Під час розгляду методичного аспекту курсів “Загальна цитологія та гістологія. Цитологія”, “Генетика і основи селекції”, “Основи біотехнології” студентам пропонується розробити завдання системи „Дидактосервіс” для загальноосвітньої школи. Система представлена сукупністю дидактичних пакетів. Зміст дидактичного пакета представлений складовими – дидактичними одиницями. Дидактична одиниця (ДО) – це завдання, спрямоване на активізацію пізнавальної діяльності школярів, й може бути різних рівнів складності. Студентом здійснюється творче самостійне опрацювання змісту дидактичних пакетів, що дозволяє реалізувати творчу самостійність студента, його інтелектуальні здібності, культуру мислення [13].

При вивченні дисципліни “Основи аграрного виробництва” студентами спеціальності “Біологія та основи аграрного виробництва”, обов’язково здійснюється організація самостійної роботи. Особлива увага звертається на такі види самостійної діяльності: підготовка доповіді до семінару; аналіз статистичних і фактичних матеріалів по заданій темі, проведення розрахунків, складання схем і моделей на основі статистичних матеріалів; аналіз конкретної ситуації; підготовка наукових доповідей та публікацій до студентських конференцій; написання курсових, дипломних та магістерських робіт.

У процесі розгляду методичного аспекту даного курсу майбутні вчителі вчать розробляти дидактичні пакети для здійснення гурткової роботи у сучасній середній загальноосвітній школі з окремих галузей сільського господарства: “Овочівництво”, “Садівництво”, “Тваринництво”, “Квітникарство”, “Ґрунтознавство”, “Виноградарство” та ін. При цьому студенти творчо осмислюють зміст та структуру обраного ними гуртка, здійснюють тематичне планування, розподіл годин для теоретичних та практичних занять, обирають форми та методи викладання.

До дидактичного пакета входить низка завдань:

- тематичний план, в якому представлено перелік тем, що розкривають зміст та структуру гурткової роботи;
- опорний конспект лекції, що містить основні поняття з окремої галузі аграрного виробництва;
- розробки різних форм практичних та лабораторних занять, в яких використовуються сучасні методи та прийоми викладання;
- задачі з конкретної галузі аграрного виробництва для творчого осмислення та вирішення учнями.

У процесі розробки таких дидактичних пакетів, що відповідають принципам доступності, системності, зв’язку теорії з

практикою, творчої активності, здійснюється навчання на високому науковому рівні. При виконанні різних видів самостійної роботи у студентів підвищується рівень самостійності, формуються глибокі міцні біологічні знання, вміння регулювати власну діяльність, успішно її організовувати.

Для активізації самостійної роботи, розвитку творчості студентів під час вивчення біологічних курсів нами було створено навчально-методичний посібник “Явища у неживій та живій природі” (Н.О. Гуріненко, С.П. Пескун /за редакцією проф. М.В. Гриньової), в якому розглядаються явища неживої природи (фізичні, хімічні, географічні, астрономічні) та живої природи (фізіологічні, еволюційні, екологічні, генетичні), їх взаємозв’язок і взаємообумовленість [5]. Навчально-методичний посібник включає: текстовий компонент – основний, додатковий та цікавий матеріал про явища в живій та неживій природі; методичний компонент – комплекс завдань, запитань, теми реферативних повідомлень; апарат орієнтування – зміст. Посібник дає змогу поглибити знання з курсів біологічного циклу, забезпечує умови для самоконтролю та корекції знань, розвитку творчої пізнавальної активності студентів.

Варто відмітити значну роль для розвитку самостійності майбутніх учителів біології конкурсу студентських наукових робіт. Беручи участь у Всеукраїнському конкурсі, студент природничого факультету ПДПУ імені В.Г. Короленка В.Ю.Нор зайняв III місце, що свідчить про високий рівень природничонаукового пізнання та самостійності майбутніх учителів.

Ми переконані, що самостійність студента виявляється в адекватному самопізнанні, що складається із самоспостереження і самооцінки. Самоспостереження, з одного боку, ззовні – за власною практичною діяльністю (науковими пошуками, практичними дослідженнями, спостереженнями), з другого – постійна апеляція до власного “я” (пізнання власної психіки зсередини). Аналізуючи себе як майбутнього вчителя біології, студент формулює низку стійких самооцінок, з’ясовується свій духовний та фізичний стан, стосунки із зовнішнім світом. На цій основі здійснюється саморегуляція взаємин з педагогічним колективом, учнями та необхідна корекція власної поведінки.

Вважаємо, що самостійність майбутнього вчителя біологічних дисциплін виявляється у самовихованні, що складається із самоконтролю (засіб самокерування поведінкою) і самовдосконалення (мета самовиховання, його цілі формулюються в ціннісно-орієнтаційних категоріях, кінцева мета самовдосконалення –

ідеальний вчитель біології). Складовою самостійності особистості є її активність.

За М.І. Лук'яновою [9], педагогічна активність – стан діяльності педагога, що розкриває його здатність і внутрішню готовність до продуктивного використання своїх творчих суттєвих потенцій. Активність притаманна особистісно-орієнтованій педагогічній діяльності, в основі якої лежить професійна свобода і самодіяльність учителя. Однією із важливих ознак педагогічної активності є надситуативність (В.А. Петровський), вихід за рамки традиційних педагогічних цілей. Надситуативна активність дозволяє педагогу піднятися над рівнем вимог звичайної професійної ситуації, перемогти зовнішні та внутрішні бар'єри (Л.С. Подимова, В.А. Сластьонін).

За Г.І. Щукіною [10], перехід людини на рівень творчої активності – свідчення значного стрибка в загальному розвитку особистості, значної сили її внутрішніх процесів, її саморегуляції і самоорганізації.

Н.С. Лейтес поряд із розумовою активністю виділив саморегуляцію як „першооснову „загальних здібностей”. Він зазначив, що першооснову потенцій людини як суб'єкта діяльності слід шукати в нерозривному взаємозв'язку розумової активності й саморегуляції [11].

За М.В. Гриньовою [3], саморегуляція – це вміння людини бачити кінцеву мету діяльності, самостійно знаходити оптимальні шляхи її досягнення і домагатися здійснення. Результатом саморегуляції є виховання цілеспрямованості, організованості, уміння володіти собою. Саморегуляція має структуру, єдину для всіх видів діяльності, і складається з таких компонентів: мета діяльності, модель значущих умов, програма дій, оцінка результатів та їх корекція. Саморегуляція – це здатність індивіда створити програму діяльності і на цій основі керувати своїми діями й станом. Формування саморегуляції організовує навчальну роботу студента, озброює навичками самостійно виконувати завдання, закладає основи творчої діяльності.

Перш ніж навчальна діяльність набуває ознак творчості, вона повинна, як вважає В.І. Лозова, стати достатньою мірою самостійною. Залежно від характеру діяльності, котра здійснюється людиною, ступеня самостійності та творчості вона виділяє репродуктивну й реконструктивну, або творчу, активність [8]. Г. Ващенко писав, що “людина мислить і творить остільки, оскільки вона вільна та активна. З падінням активності занепадає й процес мислення і творчої фантазії”. Одне із важливих завдань

навчання – розвиток самостійності особистості, підвищення рівня її творчого потенціалу – розв’язується шляхом формування пізнавальної активності, котра, з одного боку, знаходить конкретне виявлення в самостійній діяльності суб’єкта, а з другого – активність, що стимулюється пізнавальними інтересами, визначає характер його самостійності [1].

Активність не може зберігатися й інтенсифікуватися, якщо не призводить до певного очевидного і значущого для майбутнього вчителя результату. У навчальній діяльності цей результат може бути умовним (відповідна оцінка діяльності студента) та реальним (вироблення певного продукту, що має суб’єктивну й об’єктивну вартість). Таким продуктом може бути вдало сформульована думка, самостійно встановлені причинно-наслідкові зв’язки тощо [14]. Отже, результат активності майбутнього вчителя біології є для нього більш дієвим стимулом у тому випадку, коли характеризується більш чи менш вираженими елементами творчості.

Отже, при виконанні різних видів самостійної роботи у майбутніх учителів формується самостійність, глибокі міцні природничонаукові знання, вміння регулювати власну діяльність, успішно її організовувати, що обумовлює розвиток творчості. Важливо навчити майбутнього вчителя біологічних дисциплін самостійно орієнтуватися в інформації, кількість якої постійно збільшується, успішно її використовувати. Для цього необхідно формувати здатність студента творчо, нешаблонно мислити, самостійно поповнювати свої знання.

Список використаних джерел

1. Ващенко Г. Виховання волі і характеру: [Твори. – Т.3: Підручник для педагогів]. – К.: Школяр, 1999. – 385 с.
2. Глухих Е.В. Самостоятельная работа студентов как средство повышения познавательной деятельности // В сб.: Совершенствование подготовки будущего учителя. – Уссурийск, 1993. – 165 с.
3. Гриньова М.В. Саморегуляція навчальної діяльності школяра. – Харків: Фоліо, 1997. – 256 с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
5. Гуріненко Н.О., Пескун С.П. Явища неживої та живої природи / За ред. проф. М.В. Гриньової. – Полтава, 2006. – 98 с.
6. Козаков В.А. Теория и методика самостоятельной работы студентов: Дис. доктора пед. наук. 13.00.01. НИИ педагогики УССР. – К., 1991. – 447 с.

7. Кралеви́ч И.Н. Педагогические аспекты овладения обобщёнными способами самостоятельной учебной деятельности. – Мн., 1989. – 156 с.
8. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – 2-е вид., доп. – Харків: ОВС, 2000. – 164 с.
9. Лук'янова М.І. Конкурс лучших учителей как способ творческой самореализации педагога в профессиональной деятельности // Инновации в образовании. – 2007. – №10. – С.50-61.
10. Пескун С.П. Творчість школярів у навчальному процесі // Міжнародна науково-практична конференція “Підготовка майбутнього вчителя природничих дисциплін в умовах моделювання освітнього середовища”: XI Каришинські читання. – Полтава. – 2004. – С. 35-39.
11. Пескун С.П. Творчий розвиток старшокласників як умова формування самостійності та відповідальності. Система “Дидактосервіс” // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. – Випуск 6 (45) – Полтава, 2005. – Серія “Педагогічні науки” – С.222-229.
12. Психологический словарь / Под ред. В.П. Заиченко, Б.Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 1998. – 440 с.
13. Яланська С.П., Онішко В.В. Дидактосервіс на допомогу майбутньому вчителю біології у ЗНЗ. – Полтава, 2008. – 68 с.
14. Яланська С.П. Логіко-психологічний аналіз проблеми розвитку творчості майбутніх учителів біологічних дисциплін / Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Збірник наукових праць / За ред. В.О. Моляко. – Т.12. – Вип. 6. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 352 с. – С. 341-348.

The overall objective of pedagogical system in modern conditions of developing of the Ukrainian education is making up of the person which is capable to active independent activity. Conforming organization of self-instruction of students of a modern higher educational institution provides reception of strong knowledge by them, skills which correspond to demands Bolognese process.

Key words: creation development, future teachers in biological disciplines.

Отримано: 18.12.2009

До питання нових освітніх систем для навчання обдарованих дітей

У статті розглянуто питання індивідуалізації навчання обдарованих (альтодональних) дітей, здійснено аналіз освітніх систем для їх навчання. Наведено результати опитування щодо ставлення респондентів до освіти дітей поза школою.

Ключові слова: обдаровані (альтодональні) діти, методи навчання, індивідуальний підхід, домашня освіта, дистанційна освіта, екстернат, unschooling (розшколювання).

В статье рассмотрен вопрос индивидуализации обучения одаренных (альтодональных) детей, осуществлен анализ систем образования для их обучения. Приведены результаты опроса об отношении респондентов к образованию детей вне школы.

Ключевые слова: одаренные (альтодональные) дети, методы обучения, индивидуальный подход, домашнее образование, дистанционное образование, экстернат, unschooling (вне школы).

У нашому дослідженні ми вивчаємо психологічні особливості розвитку обдарованості, а також навчання і виховання обдарованої (альтодональної) особистості в сім'ї. Ми намагаємося з'ясувати, яка із систем освіти, методів навчання є найприйнятнішою для альтодональної особистості. Одним із припущень є таке, що для альтодональної особистості найкращим вирішенням питання освіти є індивідуалізованість підходу до кожного окремого випадку. І для кожної такої дитини необхідно добирати методи навчання, спираючись на її потреби, психологічні та фізіологічні характеристики. Як справедливо зазначає С.Д. Максименко: "Забезпечення успішності розвитку обдарованої особистості залежить від формування особистості та створення необхідних умов для її становлення" [2]. Так, адекватний вибір системи навчання і є створенням необхідних умов для повноцінного розвитку обдарованої особистості.

У 1988 році О. М. Матюшкін писав, що сучасне <...> навчання орієнтоване на середнього учня, <...> на середнього студента і середнього спеціаліста" [3]. Далі вчений, розглядаючи як держава піклується про навчання різних категорій дітей, що потребують індивідуального підходу, пише: "Держава витрачає значні кошти на дослідження, корекційне навчання і учнів, які є розумово

відсталими, чи на тих, що мають деякі труднощі в навчанні, але нема жодної програми по дослідженню, навчанню і вихованню обдарованих і талановитих дітей та учнів, які наділені найбільш високими творчими можливостями” [3]. Треба підкреслити, що це судження було справедливим у час, коли проводилась VII Міжнародна конференція, яка відбулася у Солт-Лейк Сіті в серпні 1987 р. Але і в наші дні ми не можемо сказати, що ситуація кардинально змінилася. Звичайно, зроблено багато, але недостатньо для того, щоб можна було сказати – питання навчання обдарованих дітей вирішено. Ще не створено (і невідомо чи буде створено взагалі) ідеальної моделі навчання обдарованих дітей.

Говорячи про необхідність виявлення обдарованих дітей і подальшої розробки систем навчання для них, О. М. Матюшкін далі пише: “Науковий сенс роботи з виявлення обдарованих і талановитих складається в тому, що вона дає можливість розкрити на самій великій вибірці природу і психологічний механізм творчості, забезпечити можливості використання законів творчості для удосконалення змісту і методів навчання всіх дітей і учнів загалом. Навчання і розвиток обдарованих й талановитих дітей складає ідеальну модель творчого розвитку людини. Розвиток наукових досліджень дозволить ставити й більш успішно вирішувати проблему розвитку обдарованих і талановитих дітей та учнів не методом стихійного відбору, а на основі сучасних знань про природу обдарованості, розробки психологічних засобів стимулювання і допомоги обдарованим й талановитим дітям” [3].

Зараз у світі загалом і в Україні зокрема простежується зростання уваги до індивідуальної освіти дітей. Ще двадцять років тому О. М. Матюшкін, абсолютно розуміючи проблему освіти обдарованих дітей, наголошував: “Універсалізація програм – та слабка ланка, де починає створюватися феномен, який в психології називають “дискримінацією обдарованої дитини” [3].

Нещодавно науковці світового рівня визначили головні технічні задачі людства в ХХІ ст. Згідно з планом, однією з найголовніших задач, які необхідно вирішити, є така: “Спираючись на передові методики і застосовуючи різну інтенсивність занять з урахуванням інтересів учнів, навчання необхідно зробити індивідуалізованим” [4].

На сьогоднішній день існує чимало різних систем навчання, до них можна віднести: домашню освіту; екстернат; дистанційну освіту, а також нову систему освіти, яку зараз застосовують у США та Канаді, так звана *Unschooling*, яку ми перекладаємо як “розшколювання”.

Коротко опишемо змістовну частину кожної з вищенаведених систем освіти.

Екстернат

При навчанні екстерном дитина не відвідує школу кожний день, а лише отримує завдання, консультується з викладачами і здає контрольні роботи, заліки, а у випускних класах (9 і 11) – державні випускні екзамени [1].

Наведемо ще декілька принципів процесу навчання екстерном:

- класно-урочна система замінена консультаційно-ате-стаційною;
- строки навчання скорочені або подовжені;
- у програму навчання включені базові загальноосвітні навчальні предмети;
- в процесі навчання учні працюють з текстами підручників, посібників та додаткової літератури, спираючись на індивідуальний план, методичні вказівки.

Домашня освіта

Навчання вдома, або Homeschool (також зване як домашня освіта або домашнє навчання), це навчання дітей у сім'ї, як правило, батьками, але іноді і викладачами, але не в офіційній обстановці загальноосвітньої або приватної школи. Хоча до введення законів про обов'язкове відвідання школи, переважно освіта набувалася в сім'ї або громаді [7].

Батьки, обираючи домашню освіту, повинні навести причини та мотиви такого вибору, а саме: віддаленість проживання від школи, тимчасове проживання за кордоном, обраний стиль виховання в сім'ї, надання кращого рівня освіти (за результатами тестування), неможливість дитини навчатися в шкільному середовищі (за станом здоров'я, прищвидшений або сповільнений ритм набуття освіти і т. д.). Але домашня освіта може бути обрана за умови, якщо батьки дитини можуть забезпечити достатній рівень освіти.

Якщо розглянути досвід домашнього навчання у світі, то відкривається така картина: домашня освіта набирає популярності у США, Канаді, Франції, Росії, Україні. Але у Німеччині, наприклад, така форма навчання, як домашня освіта – заборонена законом. Загалом у світі налічується біля мільйона дітей (дані 2001р.), які отримують освіту в індивідуальному порядку, а ще у 1994 році таких дітей було лише 345 тисяч. Беручи свій початок у маленьких громадах 80-х, домашня освіта швидко здобула популярність у 90-х. Сьогодні її неможливо зупинити. За припущенням дослідників цієї теми, тільки в Онтаріо налічується

20 000 таких учнів. Легалізація домашніх шкіл у США розпочалася лише у 80-х роках завдяки консервативним християнам. Зараз домашнє навчання дозволене в усіх штатах. Така освіта не тільки набирає силу в Канаді, але й украй популярна в США та Європі. Сьогодні ця концепція завоювала визнання серед багатьох прошарків суспільства.

Дистанційна освіта

Дистанційна освіта (ДО) – тип навчання, який засновано на освітній взаємодії віддалених один від одного педагогів і учнів, що реалізується за допомогою телекомунікаційних технологій і ресурсів мережі Інтернет. Для дистанційного навчання характерні всі компоненти, які притаманні навчальному процесу системи освіти: смисл, цілі, зміст, організаційні форми, засоби навчання, система контролю і оцінки результатів [5]. Систему дистанційної освіти в нашій країні стали застосовувати досить жваво в період вимушеного карантину, що, ймовірно, дасть можливість не вчитися дітям у вихідні дні, а також на канікулах.

Unschooling (розшколювання)

Термін “unschooling” був придуманий у 1970-х рр. педагогом Джоном Холтом, що отримав широке визнання як “батько” unschooling [6]. У деяких дослідженнях “unschooling” вважається різновидом домашньої освіти, і хоча домашня освіта стала предметом широкого громадського обговорення, засоби масової інформації мало уваги приділяють unschooling зокрема. Популяризації unschooling перешкоджають критики, схильні розглядати таку систему освіти як ту, що надто радикально відрізняється від традиційних методів і систем навчання. Вони вважають, що діти будуть позбавлені соціальних навичок, структури і мотивації своїх колег, особливо на ринку праці.

Unschooling відрізняється від звичайної шкільної освіти головним чином тим, що стандартні навчальні програми та звичайні методи відбору, а також інші особливості традиційного навчання йдуть врозріз із завданням забезпечення максимальної освіти кожної окремо взятої дитини.

Основною передумовою unschooling є те, що дітям притаманна вроджена властивість навчатися. З цього судження можна зробити висновки, що навчання дітей у системі освіти, де “один розмір підходить всім” неефективно використовує час дітей. Традиційні методи навчання вимагають, щоб кожна дитина отримувала знання за визначеною програмою, у визначені терміни, у визначений час, незалежно від індивідуальних потреб, інтересів, цілей, або знань, отриманих самостійно.

Вікові психологи, які підтримують unschooling, відзначають, що діти готові вчитися в різному віці. Подібно до того, як деякі діти починають ходити у віці від восьми до п'ятнадцяти місяців, розмовляти ще у більшому віковому діапазоні, і це є в межах норми, також діти готові читати, наприклад, у різному віці (від двох до семи років). Оскільки традиційна освіта вимагає, щоб всі діти починали читати, писати і рахувати в один і той же час, прихильники unschooling вважають, що деякі діти, які не вписуються у визначені вікові рамки, не можуть без шкоди для свого розвитку, навчатися за такою системою.

Система навчання unschooling є різновидом домашньої освіти, але з тією різницею, що дитина, яка навчається unschooling, самостійно керує власною освітою, обираючи структуру, напрямок, об'єм отримуваних знань, а також викладачів. Критерієм оцінювання знань є тест, який складається по закінченні курсу середньої освіти. На перший погляд, така система освіти може здатися несерйозною і невідповідальною, тому що попередні покоління, ми і наші діти звикли до тотального контролю за процесом навчання з боку викладачів, батьків та держави загалом, але за результати несе відповідальність лише сама людина.

Ми не вважаємо за доцільне (це навіть ніким не ставиться за мету) ввести альтернативні методи і системи навчання для загального застосування, але вони повинні бути і підтримуватися на державному рівні (набути офіційного статусу).

Яку б з систем освіти не хотіла обрати дитина, остаточне рішення приймають батьки. Від освіченості та інформованості батьків щодо видів і систем освіти залежить правильність і доцільність вибору, та й результат загалом.

Для того, щоб з'ясувати ставлення до освіти дітей поза школою, нами було розроблено опитувальник. Ми запропонували респондентам висловити свою думку щодо нищенаведених висловлювань (рис. 1).

Чи погоджуєтесь ви з таким твердженням?

Дитина може отримати освіту в сім'ї, не відвідуючи школу

погоджуюсь ☐

погоджуюсь частково ☐

не погоджуюсь ☐

Освіта, яка може бути отримана в сім'ї, рівноцінна шкільній освіті

погоджуюсь ☐

погоджуюсь частково ☐

не погоджуюсь ☐

Особисті дані**Стать**чол. ☐жін ☐**Вік**до 20 ☐20-30 ☐30-40 ☐40-50 ☐старші 50 ☐**Освіта**середня ☐вища ☐педагогічна ☐**Місце роботи**пов'язане з освітою ☐не пов'язане з освітою ☐інше ☐**Дані про дітей**

Кількість _____

Рисунок 1.

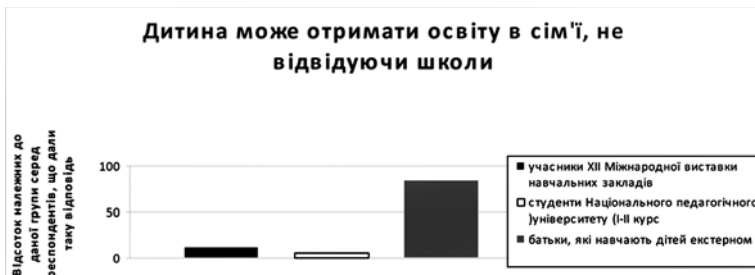
Дослідження проводилось у трьох різних аудиторіях.

1. Студенти Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова (1 і 2 курс).

2. Батьки, які навчають дітей екстерном.

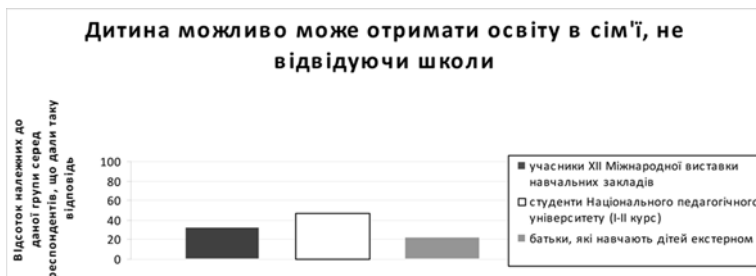
3. Учасники XII Міжнародної виставки навчальних закладів.

Починаючи наше дослідження, ми передбачали результат, з огляду на обрані аудиторії для дослідження, і вони підтвердилися експериментальним шляхом. Наведемо результати дослідження.



Таб. 1

За результатами, поданими у таб. 1, ми бачимо, що з твердженням “Дитина може отримати освіту в сім’ї, не відвідуючи школи” згодні 11 відсотків респондентів з групи “Учасники XII Міжнародної виставки навчальних закладів”; 5 відсотків з групи “Студенти Національного педагогічного університету” та 84 відсотки з групи “Батьки, які навчають дітей екстерном”.



Таб. 2

Таблиця 2 подає такі результати: з твердженням “Дитина, можливо, може отримати освіту в сім’ї, не відвідуючи школи” згодні 32 відсотки респондентів з групи “Учасники XII Міжнародної виставки навчальних закладів”; 47 відсотків з групи “Студенти Національного педагогічного університету” та 21 відсоток з групи “Батьки, які навчають дітей екстерном”.



Таб. 3

З таб. 3 ми робимо наступні висновки: з твердженням “Дитина не може отримати освіту в сім’ї, не відвідуючи школи” згодні 30 відсотків респондентів з групи “Учасники XII Міжнародної виставки навчальних закладів”; 70 відсотків з групи “Студенти Національного педагогічного університету” та 0 відсотків з групи “Батьки, які навчають дітей екстерном”.



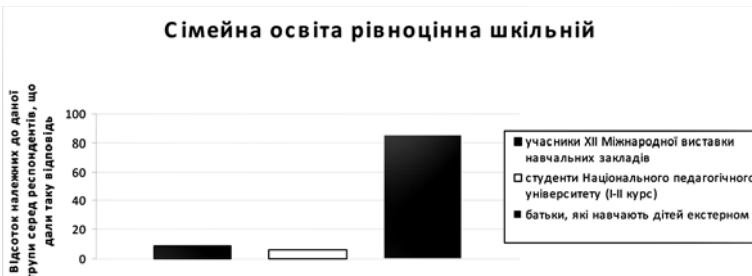
Таб. 4

Таблиця 4 свідчить, що з твердженням “Сімейна освіта не рівноцінна шкільній” згодні 21 відсоток респондентів з групи “Учасники XII Міжнародної виставки навчальних закладів”; 79 відсотків з групи “Студенти Національного педагогічного університету” та 0 відсотків з групи “Батьки, які навчають дітей екстерном”.



Таб. 5

Таблиця 5 показує: з твердженням “Сімейна освіта, можливо, рівноцінна шкільній” згодні 40 відсотків респондентів з групи “Учасники XII Міжнародної виставки навчальних закладів”; 31 відсоток з групи “Студенти Національного педагогічного університету” та 29 відсотків з групи “Батьки, які навчають дітей екстерном”.



Таб. 6

Таб. 6 яскраво показує: з твердженням “Сімейна освіта рівноцінна шкільній” згодні 9 відсотків респондентів з групи “Учасники XII Міжнародної виставки навчальних закладів”; 6 відсотків з групи “Студенти Національного педагогічного університету” та 85 відсотків з групи “Батьки, які навчають дітей екстерном”.

Отже, ми можемо зробити деякі висновки, спираючись на результати, отримані завдяки проведенню нашого опитування. Батьки, які навчають або навчали деякий час дітей поза школою, впевнені у спроможності домашньої освіти. У додатковій бесіді з деякими респондентами, котрі давали додаткові відомості про своїх дітей, ми з’ясували, що впевненість у позитивних результатах домашньої освіти є лише тоді, коли власні діти навчались не в школі. Наприклад, якщо дитина не відвідувала школу в початкових класах, батьки впевнені, що дитина дійсно може отримати початкову освіту поза школою (результатом такого експерименту є дві вищі освіти і наукова кар’єра). Якщо ж дитина почала навчання у загальноосвітній школі, а потім перейшла на екстернатну форму і отримала гарні результати – це дає впевненість в тому, що дитина може й таким чином отримати освіту. Щодо рівноцінності шкільної і домашньої освіти, батьки, діти яких закінчили навчання поза школою, мають впевненість в тому, що їх діти, саме завдяки обраній системі навчання, отримали кращу освіту.

Ми маємо припущення, що результати, отримані після опитування студентів педагогічного університету, можна пояснити тим, що, по-перше, це зовсім молоді люди, які не мають життєвого досвіду (вік – 20-25 рр.); по-друге, в них немає власних дітей, і вони не замислювались над питанням, де і яким чином будуть навчатися їх діти; і, по-третє, обрана професія шкільного вчителя також мала вплив на їх рішення щодо навчання дітей поза школою. Хоча, на нашу думку, викладачів для різних систем освіти необхідно готувати саме на професійному рівні у вищих навчальних закладах.

Основним висновком нашого дослідження є те, що проблемою у виборі системи навчання для дитини є ставлення до альтернативних методів навчання. В свою чергу, ставлення до того чи іншого питання формується під впливом власного досвіду або окремою зацікавленістю за умови достатньої інформованості.

Необхідно розширити потік інформації про існуючі системи навчання. Також великий вплив на вибір освітніх систем має досвід дітей, які навчались не в загальноосвітній школі, але отримали високі результати.

Список використаних джерел

1. Іванова Л. В. Екстернат як форма індивідуальної освіти / Л. В. Іванова, О. М. Костюк // Директор школи. – 2007. – №2
2. Максименко С. Д. Психологія особистості / С. Д. Максименко, К. С. Максименко, М. В. Папуча. – К. : Вид-во ТОВ “КММ”, 2007. – 296 с.
4. Матюшкин А. М. О создании научно-практической программы по выявлению, обучению и воспитанию одаренных и талантливых детей в СССР / А. М. Матюшкин, Д. А. Сиск // Вопросы психологии. – 1988. – №4. – С. 88– 97
5. Трибушная Е. План века / Е. Трибушная, А. Бондарев // Корреспондент. – 2007. – №18(307). – С. 66–67
6. Дистанційна освіта [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ru.wikipedia.org>
7. Greer B. Unschooling or homeschooling? [Електронний ресурс] / Billy Greer. – Режим доступу : http://www.unschooling.org/fun12_unschooling.htm
8. Patricia A. Handbook of educational psychology / A. Alexander Patricia, H. Winne Philip. – Routledge, 2006. – 1055 с.

The article concerns itself with the question of individualization of education for gifted (altodonal) children, the pertaining educational systems are analyzed. The poll results with the opinions of respondents about externate education are also presented.

Key words: gifted (altodonal) children, educational methods, individual approach, homeschooling, distance education, externate, unschooling.

Отримано: 22.01.2010

Відомості про авторів

Максименко Сергій Дмитрович, дійсний член АПН України, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

Алексєєва Тетяна Валентинівна, доцент кафедри психології Макиївського економіко-гуманітарного інституту, м. Макиївка.

Антонова Наталія Олександрівна, кандидат психологічних наук, науковий кореспондент лабораторії психології особистості ім. П.Р. Чамати, докторант лабораторії психології навчання ім. В.О. Синиці Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ, доцент кафедри прикладної психології Слов'янського державного педагогічного університету, м. Слов'янськ.

Басалюк Наталія Миколаївна, аспірант кафедри дефектології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, вчитель-логопед навчально-виховного комплексу № 4, м. Хмельницький.

Бєлова Олена Борисівна, асистент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Біла Ірина Миколаївна, докторант Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

Валюк Олеся Яківна, молодший науковий співробітник лабораторії соціальної психології Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

Веремєєнко Олена Василівна, аспірант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, м. Київ.

Вінник Наталія Дмитрівна, молодший науковий співробітник відділу педагогічної психології і психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, м. Київ.

Вонсович Геннадій Борисович, кандидат історичних наук, доцент кафедри політології та соціології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Вонсович Сергій Геннадійович, кандидат політичних наук, старший викладач кафедри політології і соціології Кам'янець-

Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Ворожбит Сергій Анатолійович, асистент кафедри загальної та вікової психології Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка, м. Чернігів.

Гончарук Наталія Миколаївна, старший викладач кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Гречко Леся Миколаївна, кандидат психологічних наук, проректор з гуманітарної освіти та виховання Вінницького кооперативного інституту, м. Вінниця.

Данилюк Іван Васильович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної психології Національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ.

Дембицька Наталія Миколаївна, кандидат психологічних наук, провідний науковий співробітник лабораторії соціальної психології Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

Дідик Наталія Михайлівна, асистент кафедри соціальної педагогіки і практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Зубаль Майя Вікторівна, кандидат наук з фізичного виховання і спорту, старший викладач кафедри спорту і спортивних ігор Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Зубіашвілі Ірина Костянтинівна, старший науковий співробітник лабораторії соціальної психології Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України, м. Київ.

Ігнатович Олена Михайлівна, кандидат психологічних наук, провідний науковий співробітник відділу педагогічної психології і психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, м. Київ.

Каламаж Руслана Володимирівна, доцент кафедри психолого-педагогічних дисциплін Національного університету "Острозька академія", м. Острог.

Клаус Гарбер, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Вільного Університету, м. Больцано, Італія.

Клименко Юлія Олександрівна, викладач кафедри педагогічної майстерності Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г.Короленка, м. Полтава.

Коваль Ірина Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри романо-германських мов Хмельницького національного університету, м. Хмельницький.

Кокурн Олег Матвійович, доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії вікової психофізіології Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

Комісарик Марія Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та методики дошкільної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, м. Чернівці.

Король Лілія Дмитрівна, аспірант кафедри психолого-педагогічних дисциплін Національного університету “Острозька академія”, м. Острог.

Корсун Сергій Іванович, кандидат психологічних наук, викладач кафедри соціології, психології та педагогіки Національного університету державної податкової служби України, м. Ірпінь.

Краєва Оксана Анатоліївна, аспірант Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, практичний психолог загальноосвітньої школи №13 I-II ступеня м. Бердянська, м. Бердянськ.

Кривопишина Олена Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент, докторант НПУ імені М.П. Драгоманова, м. Київ.

Кряж Ірина Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри прикладної психології Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна, м. Харків.

Кудря Вікторія Володимирівна, здобувач кафедри практичної психології навчально-наукового інституту підготовки кадрів громадської безпеки та психологічної служби Київського національного університету внутрішніх справ, м. Київ.

Кулик Надія Іванівна, практичний психолог, гімназія “Діалог”, аспірант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, м. Київ.

Легун Олена Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця.

Леко Богдан Аркадійович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри суспільних наук ПВНЗ “Буковинський університет”, м. Чернівці.

Литвинова Надія Іванівна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, м. Київ.

Лісовий Олексій Іванович, дефектолог Багатопрофільного навчально-реабілітаційного центру м. Кам’янець-Подільський, м. Кам’янець-Подільський.

Лукіянчук Алла Миколаївна, аспірант відділу профорієнтації і психології професійного розвитку Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, викладач психології Гуманітарно-педагогічного коледжу Київського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів, м. Київ.

Макаренко Стефанія Стефанівна, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології управління Львівського державного університету внутрішніх справ, м. Львів.

Максименко Ксенія Сергіївна, кандидат психологічних наук, викладач кафедри загальної і медичної психології та педагогіки Національного медичного університету ім. О.О. Богомольця, м. Київ.

Максимчук Наталія Петрівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології освіти Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам’янець-Подільський.

Мамасєв Дмитро Юрійович, аспірант кафедри психології Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля, м. Луганськ.

Мерзлякова Олена Леонідівна, молодший науковий співробітник відділу профорієнтації і психології професійного розвитку Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих, м. Київ.

Миронова Світлана Петрівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри дефектології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Мойсєєва Олена Євгенівна, кандидат юридичних наук, професор кафедри юридичної психології Київського національного університету внутрішніх справ, м. Київ.

Мойсєєнко Лідія Анатоліївна, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту фундаментальної підготовки Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу, м. Івано-Франківськ.

Мул Сергій Анатолійович, науковий кореспондент лабораторії психології особистості ім. І.О. Синиці Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

Наконечний Ігор Юрійович, викладач факультету фізичної культури і здоров'я людини Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, м. Чернівці.

Олексієнко Станіслав Борисович, завідувач кафедри психології Національної академії Служби безпеки України, м. Київ.

Онуфрієва Ірина Леонідівна, студентка факультету іноземної філології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Онуфрієва Ліана Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент, заступник начальника науково-дослідного сектору Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Опалюк Олег Миколайович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Опалюк Тетяна Леонідівна, магістрант факультету психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Остапенко Валентина Іванівна, старший викладач кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Пахомова Ольга Леонідівна, асистент кафедри психології Слов'янського державного педагогічного університету, м. Слов'янськ.

Пилипенко Сергій Володимирович, кандидат біологічних наук, старший викладач кафедри технологій та інтелектуальної власності Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г.Короленка, м. Полтава.

Подуфалова Леся Сергіївна, магістрант факультету психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Провоторова Наталія Вікторівна, асистент кафедри психології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Луганськ.

Прокоф'єва Олеся Олексіївна, аспірант кафедри психології Інституту філософії освіти і науки Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова, м. Київ.

Проценко Надія Володимирівна, доцент кафедри іноземних мов Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Ренке Сергій Олександрович, науковий кореспондент лабораторії психології навчання ім. І.О. Синиці Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, заступник декана факультету психології з виховної та профорієнтаційної роботи, асистент кафедри медичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Рибачук Лізавета Ігорівна, асистент кафедри психології Слов'янського державного педагогічного університету, м. Слов'янськ.

Роговик Людмила Степанівна, кандидат психологічних наук, Київський національний лінгвістичний університет, м. Київ.

Родіна Наталя Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології Одеського національного університету імені І.І. Мечникова, м. Одеса.

Ростомова Лада Миколаївна, викладач кафедри іноземних мов, здобувач кафедри юридичної психології та педагогіки Одеського державного університету внутрішніх справ, м. Одеса.

Руденок Алла Іванівна, здобувач кафедри педагогіки та психології Хмельницького національного університету, м. Хмельницький.

Савельєва Валерія Сергіївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри “Менеджмент” Донбаської державної машинобудівної академії, м. Краматорськ.

Савицька Ольга Вікторівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології праці та управління закладами освіти Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам’янець-Подільський.

Седих Кіра Валеріївна, кандидат психологічних наук, докторант Інституту психології ім.Г.С.Костюка, доцент Української медичної стоматологічної академії, м. Полтава.

Соловей Яніна Григорівна, кандидат психологічних наук, науковий співробітник лабораторії психології обдарованості Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

Співак Любов Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам’янець-Подільський.

Татаурова-Осика Галина Петрівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології освіти Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам’янець-Подільський.

Терещенко Людмила Анатоліївна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології навчання Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

Трухан Оксана В’ячеславівна, аспірант Черкаського державного технологічного університету, м. Черкаси.

Уличний Ігор Любомирович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, м. Кіровоград.

Чеканська Лариса Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, м. Суми.

Чуйко Галина Василівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри психології Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, м. Чернівці.

Шевяков Олексій Володимирович, науковий кореспондент лабораторії вікової психофізіології Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогічної психології Дніпропетровського гуманітарного університету, м. Дніпропетровськ.

Штих Ірина Ігорівна, викладач кафедри психології Мукачівського державного університету, науковий кореспондент Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Мукачеве.

Яблонська Тетяна Миколаївна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

Яланська Світлана Павлівна, кандидат педагогічних наук, доцент, науковий кореспондент Інституту психології імені В.Г. Костюка АПН України, доцент кафедри ботаніки Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, м. Полтава.

Янковчук Марина Миколаївна, аспірант Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

Для заміток

Для заміток

Зміст

С.Д. Максименко

Теоретико-методологічні проблеми психології особистості	3
--	---

Т.В. Алексєєва

Психологічний портрет як психолого-криміналістичний метод вивчення особистості злочинця	19
---	----

Н.О. Антонова, Л.І. Рибачук

Психологічна зрілість як основа готовності до професійної діяльності психолога	29
---	----

Н.М. Басалюк

Теоретичний аналіз післядипломної освіти вчителів у світовій практиці	43
--	----

О.Б. Белова

Особливості розвитку уваги у дітей молодшого шкільного віку з нормальним та порушеним мовленням	54
---	----

І.М. Біла

Психологічна характеристика творчої діяльності в сучасних умовах	64
---	----

О.Я. Валюк

Наукові концепції моралі й моральності	75
--	----

О.В. Веремєєнко

Теоретична модель формування психологічної готовності студентів-волонтерів до роботи з людьми похилого віку	87
---	----

Н.Д. Вінник

Творчий потенціал педагога як чинник успішної професійної діяльності	97
---	----

Г.Б. Вонсович

Політичний міф як чинник трансформації політичної свідомості	106
---	-----

С.Г. Вонсович

Використання політичних і психологічних технологій з метою впливу на суспільство	116
--	-----

С.А. Ворожбит

Методично-теоретичний підхід до аналізу та розробки концептуальних задач робочої програми емпіричного дослідження почуття довіри як чинника соціально-психологічної адаптації студентів	127
---	-----

Н.М. Гончарук

Методика проведення соціально-психологічного тренінгу	140
---	-----

Л.М. Гречко

Формування готовності учасників навчально-виховного процесу школи до інтеграції дітей з психофізичними вадами	159
---	-----

І.В. Данилюк

Проблема етноцентризму у сучасній етнічній психології	168
---	-----

Н.М. Дембицька

Методологічні виміри соціалізації особистості	178
---	-----

Н.М. Дідик

Професійно значущі характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів	190
--	-----

М.В. Зубаль

Проблема попередження шкідливих звичок у школярів у психолого-педагогічній літературі	207
---	-----

І.К. Зубіашвілі

Проблема економічної соціалізації в психології	219
--	-----

О.М. Ігнатович

Фахова інноваційна культура педагогічних працівників: психологічні механізми	229
--	-----

Р.В. Каламаж

Я-концепція професіонала як інтегральна складова особистості у поняттєвому апараті сучасної психології	239
--	-----

Г. Клаус

Наративна робота в психотерапії в системному контексті	250
--	-----

Ю.О. Клименко, С.В. Пилипенко

Часові особливості професійної адаптації	260
--	-----

І.В. Коваль

До питання підвищення ефективності навчання іноземної мови студентів вищого навчального закладу	269
---	-----

О.М. Кокун

Психологічні особливості професійного становлення вчителів	278
--	-----

Л.Д. Король

Діагностика формування національного характеру у студентів	289
--	-----

С.І. Корсун

Професіографічний опис діяльності оперуповноваженого податкової міліції	299
---	-----

О.А. Краєва

Криза ідентичності підліткового віку та її роль у становленні зрілої особистості	310
--	-----

О.А. Кривопишина

Психологічні особливості індивідуалізованого простору письменників та поетів	321
--	-----

І.В. Кряж

Типи ціннісно-диспозиційної структури особистості	332
---	-----

В.В. Кудря

Основні фактори гендерної нерівності	343
--	-----

Н.І. Кулик

Понятійно-критерійна основа проблеми дослідження професійно-орієнтованої установки у підлітків	352
--	-----

О.М. Легун 360

Поняття самовизначення у психології	360
---	-----

А.М. Лукіяничук

Модель розвитку професійної ідентичності майбутніх педагогів 370

С.С. Макаренко

Особливості використання судово-психологічної експертизи в кримінальному процесі 381

К.С. Максименко

Методологічні застереження й екзистенційні пресупозиції аналізу “я-переживання” як уособлення психічного стану 391

Н.П. Максимчук

Активні методи навчання як один із підходів до профорієнтаційної роботи у ВНЗ 403

Д.Ю. Мамаєв

Трансформація поняття “соціалізація” та її механізмів в історичному аспекті 413

О.Л. Мерзлякова

Саморозвиток старшокласників: модель процесу та шляхи його активізації 423

С.П. Миронова

Корекційна спрямованість принципів навчання учнів з вадами інтелекту 433

О.Є. Мойсєєва

Психологічний аналіз проблеми агресії 444

Л.А. Мойсєєнко

Прояви мисленнєвих стилів в інтуїтивному компоненті творчого математичного мислення 455

С.А. Мул

Логіко-теоретичний аналіз проблеми “психологічна готовність” особистості

І.Ю. Наконечний

Експериментально виявлені тенденції щодо рівня розвитку структурних компонентів акту саморегуляції при заняттях панкратіоном 475

С.Б. Олексієнко

Психологічні особливості комунікативної підготовки
співробітника правоохоронних органів до професійної
діяльності 485

І.Л. Онуфрієва, Л.А. Онуфрієва

Психологічний аспект навчання іноземної мови
дорослих 496

Л.А. Онуфрієва, С.О. Ренке

Співвідношення особистісного й професійного
компонентів в успішності процесу
професіоналізації 508

О.М. Опалюк, О.І. Лісовий

Соціокультурні та етнопсихологічні особливості
спілкування 518

О.М. Опалюк, Т.Л. Опалюк

Особливості взаємозв'язку соціометричного статусу
старшокласників і стилів спілкування 529

В.І. Остапенко

Психолого-педагогічні умови формування навичок
інтеркультурної взаємодії вчителя іноземної мови 539

О.Л. Пахомова

Професійне становлення майбутнього
психолога як суб'єкта діалогічного спілкування 549

Н.В. Провоторова

Застосування інтерактивних методів при формуванні
мотивації до професійної діяльності державних
службовців як представників соціономічних
професій 561

О.О. Прокоф'єва

Особливості класифікації суб'єктів і об'єктів
маніпулятивних взаємин у юнацькому віці 571

Н.В. Проценко

Тестовий контроль та формування психологічної
готовності студентів до виконання тестів
з іноземної мови 586

Л.С. Роговик

Груповий психоаналіз як метод особистісної
психокорекції учасників танцювально-психомоторного
тренінгу 594

Н.В. Родіна

Особистісні характеристики як ресурси долаючої
поведінки. Огляд деяких сучасних теорій копінгу 608

Л.М. Ростомова

Актуалізація переживання провини неповнолітніми,
схильними до правопорушень 623

А.І. Руденок

Соціально-психологічні фактори формування уявлень
студентів ВНЗ про подружні конфлікти та шляхи їх
попередження 634

В.С. Савельєва

Структура професійної компетентності керівника
виробничого підприємства 644

О.В. Савицька, Л.С. Подуфалова

Соціально-психологічні чинники та показники
професійної адаптації практичних психологів 653

К.В. Седих

Змістовно-структурна модель психології взаємодії в
психотерапевтичному контексті стосунків “Психолог –
клієнт” 662

Я.Г. Соловей

Музичні здібності як предмет музично-педагогічного
дослідження 672

Л.М. Співак

Витоки національної психології 684

Г.П. Татаурова-Осика, Н.І. Литвинова

Розвиток мотиваційно-потребнісного компонента у
студентів творчої професії 692

Л.А. Терещенко

Психологічні рекомендації вчителям і батькам щодо
сприяння адаптивності розумово обдарованих підлітків . 704

О.В. Трухан

Психологічний аналіз життєвих цінностей студентів
різних професійних напрямків 713

І.Л. Уличний

Психолого-педагогічні аспекти проектування
професійної орієнтації старшокласників в умовах
профільного навчання 727

Л.М. Чеканська

Урахування адаптаційних можливостей ліворуких
дітей у процесі навчання 737

Г.В. Чуйко, М.І. Комісарик, Б.А. Лєко

Особливості соціалізації студентської молоді 745

О.В. Шевяков

Психологічне забезпечення розвитку соціотехнічних
систем діяльності: теоретичні засади і
методологія 759

І.І. Штих

Проблема цільових настановлень учнів у навчально-
виховному процесі як предмет психолого-педагогічного
дослідження 769

Т.М. Яблонська

Сімейне консультування як засіб психологічної
корекції дитяче-батьківських взаємин 781

С.П. Яланська

Самостійність та розвиток творчості майбутніх
учителів біологічних дисциплін 791

М.М. Янковчук

До питання нових освітніх систем для навчання
обдарованих дітей 802

Відомості про авторів 812

Проблеми сучасної психології

**Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського
національного університету імені Івана Огієнка, Інституту
психології ім. Г.С. Костюка АПН України**

У збірнику наукових праць, створеного вперше спільно Інститутом психології ім. Г.С. Костюка АПН України і вищим навчальним закладом, висвітлюються найбільш актуальні проблеми сучасної психології. У ньому представлено широкий спектр наукових розробок вітчизняних і закордонних дослідників у галузі загальної, педагогічної, вікової, експериментальної, медичної та спеціальної психології.

У представлених наукових працях аналізуються проблеми чинників, умов розгортання і труднощів психічного розвитку, питання вікових й індивідуальних особливостей становлення особистості та психології навчання, обговорюються перспективи можливих нових психолого-педагогічних підходів до проблем сучасної психології.

Збірник наукових праць адресований професійним психологам і фахівцям суміжних наук, докторантам й аспірантам, магістрантам та студентам психологічних факультетів, а також усім тим, хто цікавиться сучасним станом розвитку психологічної науки.

*Директор
Інституту психології
ім. Г.С. Костюка АПН України –
Максименко Сергій Дмитрович,
дійсний член АПН України,
доктор психологічних наук, професор*

*Ректор
Кам'янець-Подільського
національного університету
імені Івана Огієнка –
Завальнюк Олександр Михайлович,
академік АН ВО України,
кандидат історичних наук, професор*

Проблемы современной психологии

**Сборник научных трудов Каменец-Подольского
национального университета имени Ивана Огиенко, Института
психологии им. Г.С. Костюка АПН Украины**

В сборнике научных трудов, созданного впервые совместно Институтом психологии им. Г.С. Костюка АПН Украины и высшим учебным заведением, рассматриваются наиболее актуальные проблемы современной психологии. В нем представлен широкий спектр научных разработок отечественных и иностранных исследователей в области общей, педагогической, возрастной, экспериментальной, медицинской и специальной психологии.

В представленных научных трудах анализируются проблемы факторов, условий развертывания и сложностей психологического развития, вопросы возрастных и индивидуальных особенностей становления личности и психологии обучения, обсуждаются перспективы возможных новых психолого-педагогических подходов к проблемам современной психологии.

Сборник научных трудов адресован профессиональным психологам и специалистам смежных наук, докторантам и аспирантам, магистрантам и студентам психологических факультетов, а также всем, кто интересуется современным уровнем развития психологической науки.

*Директор
Института психологии
им. Г.С. Костюка АПН Украины –
Максименко Сергей Дмитриевич,
действительный член АПН Украины,
доктор психологических наук, профессор*

*Ректор
Каменец-Подольского
национального университета
имени Ивана Огиенко –
Завальнюк Александр Михайлович,
академик АН ВО Украины,
кандидат исторических наук, профессор*

Problems of modern psychology

Collected scientific researches of Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University, Kostiuk Institute of psychology of the Academy of pedagogical sciences of Ukraine

Collected scientific researches, firstly created by the Kostiuk Institute of psychology of the Academy of pedagogical sciences of Ukraine together with the establishment of higher education, focus on the most actual problems of modern psychology. A wide range of scientific elaborations worked out by native and foreign researchers in the field of general, pedagogical, age, experimental, medical and special psychology is represented in this collection.

In the scientific researches the problems of factors and conditions of the evolution and difficulties of psychic development are analysed, the problems of age and individual peculiarities of personality becoming and psychology of education formation are envisaged, the prospects of new possible psychological and pedagogical approaches to the problems of modern psychology are discussed.

The collected scientific researches are directed to the professional psychologists and specialists in adjacent sciences, persons studying at doctorate courses and postgraduate courses, magistracy and students of psychological departments and also those who are interested in a present-day state of psychology's development.

*Director of the Institute of Psychology
named after G.S. Kostiuk of the Academy
of Pedagogical Sciences of Ukraine –
Maksymenko Sergiy Dmytrovych,
Full Member of the Academy of Pedagogical
Sciences of Ukraine,
Doctor of Psychological Sciences, Professor*

*Rector of the Kamianets-Podilsky
national university named after Ivan Ohienko –
Zavalniuk Oleksandr Mykhailovych,
Academician of the Academy of
Sciences of Higher Education of Ukraine,
Candidate of Historical Sciences, Professor*

Наукове видання

Проблеми сучасної психології

**Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського
національного університету імені Івана Огієнка,
Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України**

Випуск 7

Редактор

Н.Г. Пянковська

Комп'ютерна верстка

В.О. Фаріон

Підписано до друку 14.04.2010 р. Формат 60х84/16.
Папір офсетний. Гарнітура SchoolBookC. Друк офсетний.
Ум.друк.арк.48,36. Обл. вид. арк. 47,48.
Тираж 300 пр. Зам. № 322.

Видавництво “Аксіома”
(свідоцтво ДК No1808 від 26.05.2004 р.)
м. Кам'янець Подільський, а/с 8, 32300
Тел./факс: (03849) 3 90 06

Надруковано в друкарні ПП “Аксіома”
пров. Північний, 5, м. Кам'янець Подільський, 32300