

Мукачівський державний університет

**Актуальні проблеми розвитку
особистості у сучасному суспільстві**

Мукачево 2015

УДК 159.9

ББК 88.6

A43-акт

Рекомендовано до видання Вченою радою Мукачівського державного університету (протокол №8 від 26 лютого 2015 р.)

Наукові рецензенти:

М.С. Корольчук – д.психол.н., проф.

О.Ф. Волобуєва – д.психол.н., проф.

Ж.П. Вірна– д.психол.н., проф.

Актуальні проблеми розвитку особистості у сучасному суспільстві /
[Алмашій І.І., Березовська Л.І., Брецько І.І. та ін.]; за загальною редакцією
Щербан Т.Д. ООО «НПП «Интерсервис» – К. 2015. – 293 с.

ISBN: 978-617-696-309-7

У монографії розглядається багато важливих аспектів формування особистості загалом і особистості професіонала зокрема; її розвитку та виховання під впливом різних соціальних, психологічних та біологічних умов, зокрема: здійснено аналіз соціально-психологічних аспектів життєвого простору особистості, розглянуто психологічні особливості професійної готовності майбутніх вчителів до інноваційної діяльності, визначено компоненти атрибуції успіху як ціннісної домінанти професійної самоідентифікації особистості.

Значна увага у даній монографії приділяється проблемі розвитку професіонала в умовах ВНЗ. Розглядаються такі сучасні і актуальні проблеми, як підготовка практичних психологів у процесі первинної професіоналізації, прояв професійного вигорання у педагогів, формування самоідентичності майбутніх психологів тощо.

Зміст:

1. Психологічні умови формування особистості	
1.1. Березовська Л.І. Внутрішньоособистісні конфлікти у концепціях зарубіжних авторів.....	5
1.2. Брецько І. І. Особливості психоемоційного вигорання партнерів в умовах дестабілізації шлюбу.....	15
1.3. Гаваші С. Й. Самоактуалізація обдарованої особистості.....	21
1.4. Корнієнко І.О. Теоретичні концепції дослідження феномену копінг-поведінки особистості.....	30
1.5. Корнієнко І.О., Буковецька Я.І. Аналіз соціально-психологічних аспектів життєвого простору особистості.....	54
1.6. Моргун А.В., Сакаль М.В. Проблема соціально-психологічного патронажу сім'ї.....	64
1.7. Товканець Г.В. Особливості соціально-особистісної взаємодії у міжкультурній комунікації.....	76
1.8. Штих І.І. Психічні стани в структурі особистості.....	86
2. Психологічні особливості розвитку в дитячому віці	
2.1. Алмашій І.І. Комп'ютерні ігрові програми як психологічний засіб екологічного виховання.....	98
2.2. Гаваші С. Й. Спачинська О. А. Психологічні особливості розвитку творчого мислення молодших школярів.....	104
2.3. Долинай М.І. Проблема емоційних розладів в дитячому віці.....	112
2.4. Орос О.Б. Особливості делінквентної поведінки дітей, що перебувають на обліку в КМСД.....	116
3 Психологічні особливості професійної освіти	
3.1. Алмаші С.І. Психологічні особливості професійної готовності майбутніх вчителів до інноваційної діяльності.....	125
3.2. Балецька Л.М. Атрибуція успіху як ціннісна домінанта професійної самоідентифікації особистості.....	158
3.3. Барчій М.С. Психологічні аспекти формування професійно – особистісних якостей педагога.....	167
3.4. Березовська Л.І., Швардак О.С. Особливості прояву професійного вигорання у педагогів.....	176
3.5. Воронова О.Ю. Особливості та умови розвитку поняття професійної рефлексії.....	185
3.6. Юрков О.С., Сакаль М.В., Оліферук Є.С. Психологічна підтримка професійного самовизначення старшокласників (на прикладі вибору підприємницької діяльності).....	207
3.7. Щербан Т.Д. Психологічні засади професійної підготовки педагога.....	218
4. Соціально-психологічні умов професійної підготовки психологів	
4.1. Барчій М.С., Бердишева Н.В. Проблема підготовки практичних психологів у процесі первинної професіоналізації.....	234

4.2. Бубряк Т.Ю. Формування самоідентичності майбутніх психологів.....	243
4.3. Марценюк М.О. Проблеми надання психологічної допомоги в рамках психологічного консультування.....	272
4.4. Юрков О.С., Бубряк Т.Ю. Активізація творчого потенціалу майбутнього спеціаліста при вивченні дисципліни «психологія управління».....	283

ЧАСТИНА 1. ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Березовська Л.І.

ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНІ КОНФЛІКТИ У КОНЦЕПЦІЯХ ЗАРУБІЖНИХ АВТОРІВ

В науковій роботі висвітлюються підходи до проблематики внутрішньоособистісних конфліктів з позицій зарубіжної психології.

Ключові слова: *конфлікт, внутрішньоособистісний конфлікт, З.Фрейд, А. Адлер, К. Юнг, Е.Фромм, К.Хорні, Е.Берн, А.Маслоу, К. Левін, Л.Фестінгер, Е.Аронсон, Р.Ассаджіолі.*

Проблема внутрішньоособистісних конфліктів, вироблення засобів психологічного захисту від нього є актуальною науково-практичною проблемою практичної психології. Особливо актуальною вона стає зараз, адже в сучасному суспільстві зростає рівень напруги в різних сферах соціальної взаємодії. Формування нових ринкових відносин в нашій країні веде до перетворення найважливіших інститутів соціалізації – сім'ї, школи, відбиваючись не тільки на житті сформованих особистостей, а і молодого покоління, що вступає в майбутнє життя, від якого залежить майбутнє нашого суспільства, його духовне і моральне благополуччя, культурний та економічний розвиток.

Як і дорослі люди, так само і молоде покоління гостро і болісно реагує на конфліктну соціальну обстановку. Саме тому потреба у практичній допомозі в розв'язанні конфліктів як у різноманітних суспільних структурах, так і в окремих людей в останній час стає особливо актуальною. Психологу необхідно володіти фактичним матеріалом про причини, наслідки та особливості протікання внутрішньоособистісних конфліктів у людей різного віку і на його основі реалізувати технології з формування конфліктної культури молодого покоління.

Метою нашого дослідження є узагальнення теоретичних підходів до внутрішньоособистісного конфлікту у зарубіжній психологічній науці.

Завданням є аналіз та узагальнення теоретичних положень щодо внутрішньоособистісного конфлікту особистості у працях науковців зарубіжних країн.

Проблематика внутрішньоособистісного конфлікту не є новою, до неї зверталися як закордонні науковці, так і вітчизняні. Конфлікти людської душі або внутрішньоособистісний інтраперсональний конфлікт є класичною темою зарубіжної психології.

Вивчення конфлікту як інтрапсихічного феномену вперше було здійснено Зігмундом Фрейдом, який першим охарактеризував його як поле бою між непримиримими силами інстинкту, розуму та свідомості. Конфлікт у психоаналітичній теорії визначається як постійний елемент душевного

життя людини, що характерний безперервним зіткненням потягів, бажань, психічних систем та сфер особистості.

Основоположник психоаналізу З.Фройд [2; 5; 6; 9] першим описав внутрішньоособистісний конфлікт не тільки з метою розуміння даного феномену, а й для створення певних методів та прийомів допомоги у їх вирішенні. У своїй практиці відомий австрійський психіатр зіткнувся з проявами внутрішніх психологічних конфліктів у пацієнтів, які він не вважає чимось особливим, а нормальною боротьбою душевних поривів.

Особливого значення З.Фройд надавав патогенному (невротичному) конфлікту, який він вважав психічним, хоча за ознаками та характером він є іншим. Дані (патогенні) конфлікти виникають тоді, коли до зовнішньої примусової відмови від негайного задоволення бажань, що несумісні з вимогами суспільства приєднуються внутрішні обмеження. Такими, на думку З.Фрейда [2; 5; 6; 9], є конфлікти між потягами «Я» і сексуальними потягами; тобто не сексуальні потяги як такі є причиною виникнення неврозів, а той патогенний конфлікт, який розігрується між Я (свідомістю) або Над-Я (совістю) і сексуальністю.

Оскільки витіснені несвідомі інстинкти домінують у сфері Воно - підсвідомості, яка підкоряється принципу задоволення, а сукупністю моральних норм є Над-Я, яке виконує роль «цензора», то Я одночасно підпорядковується двом інстанціям: несвідомим інстинктам та нормам і вимогам дійсності. Через нетотожність і несумісність вимог Воно та Над-Я Я знаходиться в конфлікті. Саме витіснення сексуальних бажань не дає можливості людині усвідомити реальні причини виникаючих у неї внутрішніх конфліктів, з якими вона не може справитися.

Згідно З. Фройду [2; 5; 6; 9], конфлікт, що викликаний імпульсами лібідо та агресивними імпульсами, які не усвідомлюються та не сприймаються особистістю і складає внутрішню сторону життя індивідуума. На таку специфічну конфліктність людини накладає свій відбиток досвід дитинства, взаємозв'язки з батьками. Конфлікти, які не були вирішені у дитинстві, потенційно стають патологією поведінки в більш зрілому віці.

В питаннях вивчення психології внутрішньоособистісного конфлікту З.Фройд у заключний період своєї діяльності прийшов до розуміння протистояння антагоністичних прагнень: прагнення життя та прагнення смерті. Інстинкт смерті – Танатос – є, на думку З.Фройда, [2; 5; 6; 9] вродженим прагненням до самознищення, який потребує постійного перетворення його в менш загрозливі форми. При комбінуванні агресивності та лібідо виникає садизм або мазохізм, а при їх поєднанні – садомазохізм; при якому агресія спрямована на інших.

Отже, суттю внутрішньоособистісного конфлікту З.Фройд вважав протистояння інстинктивних прагнень, які виходять із підсвідомої сфери Воно та вимоги соціального середовища, яке опосередковане Я. Ці зіткнення несвідомих потягів, бажань та свідомих намагань людини є можливими завдяки неоднорідності психіки людини: усе життя людини зводиться до

боротьби Я з суспільством, в якій воно прагне реалізувати свої інстинктивні потяги. Психологія вважає конфлікти основою людського існування: жити в суспільстві і культурі можливо лише тоді, коли людина, обмежуючись, не відпускає свої лібідозні та агресивні імпульси. З.Фрейд вважав, що чим вищим є рівень розвитку цивілізації, тим більш природні потяги людини повинні витіснятися.

Відмінними від поглядів З.Фрейда щодо природи внутрішньоособистісних конфліктів є погляди А. Адлера – засновника індивідуальної психології. Для А. Адлера лібідо не таке значиме у розвитку особистості як у З.Фрейда. У теорії А. Адлера [1] Я – неподільна цілісність, щоне може бути розчленованою на три інстанції: Воно, Я, Над-Я; є клітинкою соціального цілого. Умовами розвитку Я є потяг до вищості, прагнення влади, самоствердження, але через несприятливі соціальні умови або дефекти у розвитку цей потяг не завжди може задовольнитися, що може спровокувати виникнення комплексу неповноцінності.

Почуття неповноцінності самі по собі не є ненормальними, вони – причина всіх покращень людства. Ці прагнення стають детермінантами у розвитку особистості, але поряд з цим в реальному житті вони не завжди реалізуються. Саме тому комплекс неповноцінності, що протистоїть прагненню до зверхності (почуття вищості), на думку А.Адлера, [1] є причиною внутрішніх психологічних конфліктів. У боротьбі з почуттям неповноцінності і формується особистість.

Від усвідомлення людиною того, що вона не може жити поза суспільством, підпорядкування навколишній реальності, тобто «соціального почуття», залежать і почуття вищості, і цілісність особистості, і її духовне здоров'я. За А.Адлером, [1] людина може подолати дійсну неповноцінність або почуття неповноцінності тільки через співробітництво з іншими, що є способом успішного вирішення життєвих психічних конфліктів.

Згідно аналітичної теорії Г.К. Юнга, [2; 6; 12] психіка людини складає три рівні: свідоме, особисте несвідоме та колективне несвідоме. Особисте несвідоме складається з переживань, які були колись свідомими, але потім стали забутими або витиснутими із свідомого, які за певних умов стають усвідомленими.

На думку К. Юнга [2; 6; 12], свідоме і несвідоме не обов'язково протилежні одне одному, а взаємодоповнюються до цілого, завершеного – архетипу «самість». «Самість» є центром структури особистості, навколо якого в процесі індивідуалізації протидіючі сили інтегруються в її середині та врівноважуються. Незбалансованість або домінуючий розвиток однієї із сторін (его-самість, его-аніма, его-анімус, его-персона, свідоме – несвідоме, особистісне – колективне) приводить до внутрішнього дисбалансу, внутрішніх конфліктів та неврозу.

Внутрішньоособистісний конфлікт може виникати не тільки в результаті несумісності вимоги до пристосування та непридатної по відношенню до цієї вимоги, властивості індивіда, але і через внутрішні

життєві труднощі. На думку К.Юнга [2; 6; 12], часто причинами внутрішніх конфліктів є порушення, викликані сексуальним потягом або почуттям неповноцінності. Поряд з цим внутрішньоособистісні конфлікти можуть існувати навіть за умови успішного пристосування до зовнішніх умов.

На думку К.Г. Юнга [12], комплекси є місцем, де формуються та розгортаються внутрішні конфлікти, тобто комплекси завжди містять у собі дещо на зразок конфлікту, є або його причиною, або наслідком, в усякому випадку, комплексам властиві ознаки конфлікту. Це так звані «больові точки». Але це не обов'язково неповноцінність. Це означає лише, що у внутрішньому світі є дещо неасимільоване, несумісне, якась перешкода, але це є також і стимулом до великих зрушень. У цьому контексті комплекси є центром або вузловим пунктом душевного життя. На думку К.Юнга вони необхідні, бо без них душевне життя прийшло б до важкого за наслідками застою. Звідси слідує, що сенс існування внутрішніх конфліктів полягає не в їх вирішенні, а в тому, щоб людина безперервно над ними працювала.

Цікавими поглядами на розуміння внутрішнього світу людини є погляди Е.Фрома. [10] На його думку, основні проблеми психології необхідно розглядати з точки зору відносин людини та суспільства, а не з позицій задоволення або незадоволення того чи іншого інстинкту. В суспільстві особистість, не сприймає себе як людину зі своїми страхами, любов'ю, переконаннями і сумнівами, а вважає себе чимось абстрактним, відчуженим від своєї істинної суті, виконуючим певну функцію у соціальній системі. Так виникає відчуження людини, яке Е.Фромм [10] назвав «негативною свободою». Людина стає вільною від усього і тому відчуженою. Природа людини одночасно двоїста: вона прагне до незалежності та хоче уникнути цієї незалежності, оскільки вона приводить до відчуження. Цей стан пригнічує людину і породжуються неврози. Тому суттю внутрішніх переживань і конфліктів людини є зіткнення нездоланної внутрішньої залежності від людей та прагнення до свободи. Поки людина розривається між прагненням бути незалежним, сильним і почуттям своєї незначущості та безсилля, вона знаходиться у стані конфлікту. На думку Е. Фромма «втеча від свободи» є захисними механізмами, які людина використовує щоб уникнути конфлікту.

Найповніше та найґрунтовніше проблема внутрішньоособистісного конфлікту викладена в працях К.Хорні. На думку К.Хорні, [11] різним людським культурам відповідають свої певні взаємовідносини та неврози. Людській культурі властиві певні характерні труднощі, які відзеркалюються у вигляді конфліктів у житті кожної людини: певні проблеми породжуються специфічними життєвими умовами, які існують у певній культурі, адже мотиваційні сили та конфлікти в інших культурах є відмінними.

Істотну частину своїх досліджень К.Хорні присвятила невротичному конфлікту – неврозу, який є відмінним від звичайних конфліктів. На думку К.Хорні, [11] неврози викликаються порушеннями людських взаємостосунків. Русійними силами неврозу є два потяги: нав'язливий потяг

до прихилення, любові та потяг до влади. Невротичний конфлікт закладається в ранньому онтогенезі людини: важливе значення переживань дитинства зберігається у зв'язку з базальною тривожністю, яка несе в собі зародок потенційного конфлікту між бажанням покладатися на інших і неможливістю зробити через недовіру і вороже почуття до них.

На думку К. Хорні, основою внутрішніх конфліктів є так званий базальний конфлікт, який є «динамічним центром неврозу». Базальний конфлікт породжується несумісними типами відносин: прагнення до взаємовідношень з іншими людьми - конформізм; намагання віддалитися від людей – ухід, потяг до незалежності та намагання діяти проти людей – агресія. Патогенний конфлікт є захованим в середині людини і їй невідомим. Прагнення звільнитися від внутрішніх конфліктів змушує людину витратити величезну кількість енергії та інтелектуальних сил на «вирішення» цих конфліктів, а точніше, на заперечення їх існування або створення штучної гармонії.

К.Хорні виявила чотири основні спроби вирішення конфліктів:

1) ослаблення однієї сторони конфлікту і посилення протилежної;
2) «рух від людей», тобто збереження емоційної дистанції між «я» та іншими гасило дію конфлікту;

3) втеча від себе. Цілісне, істинне «я» ставало для людини чимось нереальним, на місці якого вона створювала ідеалізований образ «я», де конфліктуючі сторони виступали різними аспектами складної особистості. Потреба людини у відповідності ідеалізованому «я» та потреба людини у зовнішніх підтвердженнях її тотожності уявному образу загострюється. І чим далі цей образ був від реальності, тим гострішою була ця потреба у підтвердженні. Ця спроба «породжує новий внутрішній розлад і наслідок цього потребує додаткового «вирішення».

4) Екстерналізація, що спрямована покласти кінець розладу, яка приглушує всі інші конфлікти. Через екстерналізацію внутрішні конфлікти переживаються як ті, що проходять ззовні «я». Екстерналізація, яка породжує нові конфлікти є крайнім радикальним віддаленням, що посилює конфлікт між «я» та зовнішнім світом.

Крім основних спроб вирішення конфліктів К.Хорні віднесла ще і такі як:

- деспотична правильність, основною функцією якої є придушення всіх внутрішніх сумнівів;
- жорсткий самоконтроль, який утримує роздираючу конфліктами людину посередництвом тільки однієї сили волі;
- цинізм, який через зневажливе ставлення до всіх цінностей створює конфлікт з ідеалами.

На думку К.Хорні, з невирішених конфліктів народжуються різноманітні страхи. З пустої трати енергії, неминущої втрати моральної цілісності, з відчуття заплутаності у конфліктах виникала «глибока безнадія».

На думку К.Хорні, свідоме переживання конфлікту може дати безцінну перевагу. Усвідомлення суті конфлікту, пошук власних рішень веде до внутрішньої свободи.

Цікавими поглядами на природу внутрішньоособистісних конфліктів є погляди Е.Берна, який спостерігаючи за поведінкою людей та аналізуючи її, він також виділив у структурі особистості три складові, які визначаються ним як стани «Я». Це – «Батько», «Дорослий», «Дитина».

В особистості кожної людини є всі три складові, які завжди виявляються в соціальній взаємодії. Людина може переходити з одного стану в інший. На думку Е.Берна, [4] для оптимального функціонування особистості необхідним є гармонійне поєднання всіх трьох станів «Я»: адже людина щаслива, коли найважливіші аспекти «Дитина», «Батько», «Дорослий» узгоджуються один з одним.

При пригніченні однією із складових особистості інших або проявленні у тих ситуаціях, які вона не повинна контролювати порушується психічна рівновага і людина переживає внутрішній конфлікт. Е.Берн [4] метою трансактного аналізу вважає оволодіння внутрішнім конфліктом через діагноз стану «Я», за допомогою впливу на його межі, стабілізації тих станів, у яких дорослий міг би зберегти контроль над особистістю в стресових ситуаціях.

Згідно гуманістичної теорії К.Роджера [2; 5] центром особистості є «Я-концепція», яка породжується у взаємодії з іншими людьми. Формування самооцінки, уявлення людини про себе, про своє місце у соціумі не проходить без конфліктів. Часто самооцінка та оцінка оточуючими є не тотожною, не співпадає і тоді виникає дилема – прийняти оцінку інших чи, відкинувши або ж проігнорувавши, залишитися зі своєю. Невідповідність уявлень про свій внутрішній світ призводять інколи до крайнощів у перекручуванні самооцінки, що може викликати невротичні конфлікти.

Отже, основою внутрішньоособистісного конфлікту є протиріччя, яке виникає між усвідомленими, набутими в процесі життя, але помилковими оцінками та оцінним механізмом своєї особистості на неусвідомленому рівні. Недовірливе ставлення до власних механізмів оцінки закладається у дитинстві, яке в процесі життя закріплюється. Особистість прагне зберегти свої цінності, вибудовуючи систему захисту проти небезпечного, несумісного з «Я концепцією» досвіду.

На думку А.Маслоу, [7] основною потребою людини є потреба у самоактуалізації, тобто основним призначенням людини є реалізація потенційних можливостей, які в ній закладено. І якщо їй не вдається реалізувати свій потенціал, якщо умови життя перешкоджають цьому процесу, то в особистості виникає внутрішній конфлікт. Суть його в неможливості людини бути тим ким вона може бути. Отже, сутність внутрішньоособистісного конфлікту у нереалізованій потребі людини самоактуалізуватися.

Дослідженню як такому присвятив свої праці К. Левін, який вивчав конфлікт як і в теорії поля, так і при вивченні проблем інтерперсональних

відношень. В теорії поля К.Левіна конфлікт психологічно характеризується як ситуація в якій на індивідуума впливають протилежно спрямовані одночасно діючі сили приблизно рівної величини. На думку К.Левіна, [2; 5] внутрішньоособистісний конфлікт виникає в наступних випадках: суб'єкт знаходиться між двома позитивно або негативно діючими силами, або ж один і той же об'єкт одночасно наділений як позитивною, так і негативною валентністю.

За переконанням К.Левіна закони розвитку різноманітних конфлікту єдині: всі конфлікти мають загальні елементи та загальні динамічні форми. Психологічні дослідження привели вченого до виділення трьох основних видів конфліктних ситуацій. У виділенні видів внутрішніх конфліктних ситуацій основну роль грають сили, що впливають на людину і визначають її поведінку у відношенні на об'єкт або від нього. Тобто:

- конфлікт «прагнення – прагнення», який виникає в ситуації, коли обидві цілі однаково є привабливими;
- конфлікт «уникнення – уникнення», де треба вибрати між двома однаково негативними цілями або об'єктами;
- конфлікт «прагнення – уникнення», тут ціль одночасно притягує та відштовхує.

Отже, основою внутрішньоособистісних конфліктів за К. Левіним є ситуації, коли особистість знаходиться під дією позитивно або негативного впливу, а також один і той же об'єкт є позитивним або негативним.

Заслугує уваги аналіз вивчення психології конфлікту когнітивними теоріями, до яких відносяться теорія когнітивного дисонансу та теорія прийняття рішень. [2; 5; 6]

Згідно ідей теорії когнітивного дисонансу людина прагне до гармонії, узгодженості та конгруентності когнітивних репрезентацій зовнішнього світу. Це є відносинами між змістом когнітивних елементів і мотиваційними ефектами, які породжуються тенденцією до узгодженості, якщо виникає суперечливість між двома елементами.

Когнітивним дисонансом є прагнення до зменшення неприємного стану дискомфорту, який пов'язаний з тим, що в індивіда є одночасно два «знання» (поняття, думки), психологічно протилежних (не узгоджених). Оскільки людина прагне до деякої когнітивної узгодженості, несуперечливості, то дисонанс є негативним спонукальним станом. Переживаючи дисонанс, людина бажає його зменшити або хоча б не допустити його збільшення. Вона прагне ослабити його введенням нового консонансного знання або зміною одного з двох дисонансних з метою узгодження знань. Чим сильнішим є дисонанс, тим більше людина прагне до послаблення дисонансу або його усунення.

Когнітивний конфлікт не є протиріччям між когнітивною системою Х і когнітивною системою У. Конфлікт виникає, коли необхідно вибрати між двома важливими варіантами дій. Індивід підштовхується зразу у двох протилежних напрямках.

На думку Л.Фестінгера, [2; 6] є чотири типи дисонансних відносин: логічна неузгодженість; неузгодженість з культурними нормами; неузгодженість із знаннями різної ступені узагальненості; неузгодженість з минулим досвідом.

На думку Е.Аронсона, [6] дисонанс виникає переважно в ситуації, коли діяльність чи її результат суперечать уявленням про себе, уявленням стосовно власних здібностей або моральних рис. Дисонанс існує тільки тому, що поведінка людини не узгоджується з уявленнями про себе.

У теорії когнітивного дисонансу розрізняють поняття «дисонанс» та «конфлікт». На основі експериментальних досліджень Л.Фенстінгер зробив висновок, що якщо до прийняття рішення мав місце конфлікт, то після прийняття цього рішення – дисонанс.

Якщо людина невпевнена у правильності прийнятого рішення, то виникає конфлікт, який може бути ситуацією когнітивного дисонансу. Дисонанс виникає внаслідок протиріччя двох «знань»: «Я прийняв рішення» та «Я не впевнений, що це правильне рішення». Різноманітні приклади послаблення дисонансу після прийняття рішення приводить Д.Майерс. Прийняте рішення «створює власні опори для підтримки – причини, якими ми оправдуємо його доцільність». Таким чином, когнітивний дисонанс торкає і такі важливі явища як оправдання власних дій (розуміння того, що поступили всупереч своїм принципам) або аргументація вибору (прийняття рішення всупереч логіці).

На думку Л.Фестінгера, [2; 6] вольове вирішення конфлікту може згодом викликати когнітивний дисонанс, адже після прийняття рішення когнітивні процеси набувають пристрасного характеру. Залежно від прийнятого рішення або створюється дисонанс, або підвищується узгодженість рішення. Так, позитивні сторони відкинutoї альтернативи і негативні сторони вибраної створюють дисонанс з прийнятим рішенням, і навпаки, негативні сторони відкинutoї і позитивні вибраної альтернативи підвищують узгодженість рішення.

Перебуваючи в стані конфлікту перед прийняттям рішення людина, як правило, усвідомлює можливі наслідки і тому прагне наперед зменшити виникаючий після прийняття рішення дисонанс. Після остаточного прийняття рішення ситуація психологічна різко змінюється. Позитивну оцінку отримує вибрана альтернатива. Можливо, що в основі такого рішення знаходиться тенденція до редукції дисонансу. Отже, через наявність різних альтернатив внутрішній конфлікт виникає до прийняття рішення, а тоді як дисонанс породжується внаслідок прийняття рішення.

А.Аронсон [6] вважає, що чим стійкіші очікування пред'являються до діяльності, тим більшим повинен бути дисонанс. Очікування власної діяльності, є стійкішими за очікування, які спрямовані на діяльність іншої людини. Окремим випадкам характерний ефект сходження, або ефект жалю. Суть його в тому, що цінність вибраної альтернативи знижується, а відкинutoї – підвищується.

Оскільки, людина в стані дисонансу почувається психологічно негативно, то вона прагне відновити узгодженість. На думку Л.Фестінгера, суб'єктивне завищування дисонансу зразу після прийняття рішення виступає як своєрідна захисна реакція і тому можна розглядати її як спробу відмінити прийняте тільки що рішення. Ефект сходження є складним і рідкісним винятком у дослідженнях дисонансу і потребує врахування індивідуальних особливостей.

Отже, згідно теорії когнітивного дисонансу Л.Фестінгера людина прагне до внутрішньої узгодженості, до зняття внутрішнього конфлікту, викликаного неадекватністю вибору альтернативи.

До когнітивних теорій відноситься і теорія прийняття рішень, яка є системою мотивування тверджень про те, як саме люди вирішують завдання, які вимагають прийняття рішень.

Головним поняттям цієї теорії є співставлення поведінки людей у процесі прийняття рішення з оптимальними і раціональними критеріями рішення. Глибинні критерії понять «оптимальність» і «раціональність» є похідними з образу людини «*homo economicus*». Як правило, в момент прийняття рішення є декілька напрямків дій, з яких необхідно вибрати єдиний. Згідно класичної теорії рішення людина має повну інформацію, знає всі можливі альтернативи і пов'язані з нею наслідки, і приймаючи рішення, вона шукає свою максимальну користь. Отже, згідно цієї теорії людина є «економістом», бо є вичерпно інформованою, здатною до розрізнення великої кількості альтернатив, поступає раціонально.

Роль вибору зводиться до пошуку оптимального варіанту з числа можливих альтернатив. При цьому розуміють, що людина у виборі керується принципом «економії зусиль», де найприйнятнішим варіантом вважається той, який приводить до цілі найкоротшим шляхом, є максимально вигідною альтернативою. З цього слідує, що у цій ситуації конфлікту не існує. Але, згідно соціально – психологічних досліджень, це відбувається у відносно простих ситуаціях, де наявна єдина оцінка, яка може сприйнятися як критерій правильності рішення.

Відмінним є той випадок, коли рішення є результатом взаємодії різних ціннісних орієнтацій, коли існує ціла система оціночних суджень. Тут рішення – не простий висновок із аналізу даних, а подолання об'єктивної обмеженості інформації, свідомого або несвідомого викривлення її при інтерпретації несумісних можливих реалізацій.

Заслугує уваги і теорія Р.Ассаджиолі. [3] Згідно його теорії особистість людини складається з багатьох динамічних субструктур, які існують відносно окремо і незалежно від обставин та чи інша з них впливає на психіку. В нас відсутня внутрішня єдність, в нас співіснують багато самостійних співособистостей, які визначають наші почуття, думки і дії. Субособистості – це певна сукупність установок, поведінкових стереотипів прагнень, які співіснують у нашій свідомості які виражаються у ролях, які людина виконує в цьому житті. Через це психічне життя людини –

неперервна взаємодія і боротьба багатьох різних сил з об'єднуючим центром, який прагне керувати ними, узгоджувати їх між собою і використовувати. Навіть самоактуалізацію не можна розглядати як стан, в якому усунені всі конфлікти і встановлена непорушна єдність. Таким чином, Р.Ассаджолі робить висновки, що внутрішній світ людини завжди конфліктний.

На думку Р.Ассаджолі, [3] для багатьох людей життя не склалося, або ж обтяжене розчаруваннями, невдачами та хворобами. Знаходячи в собі «внутрішній розкол» та водночас інтуїтивно відчуваючи себе «єдиним цілим», людина розгублюється. Не знаючи і не розуміючи себе, вона не управляє собою. Згідно психосинтезу внутрішні конфлікти обумовлені незнанням позитивної сторони своєї сутності, недостатньою здатністю людини до самопізнання, що є відмінним від переконань психоаналізу, який зосереджений на усуненні негативних переживань, на виявленні джерела страждань людини. Психосинтез спрямований на «сприяння розвитку клієнта, а не на боротьбу з його розладами».

Аналіз основних психологічних концепцій внутрішньоособистісного конфлікту дає виокремити теоретичні погляди З. Фрейда, який найбільш повно представив конфліктну природу людини через три відомі структурні елементи внутрішнього світу особистості; А.Адлера через теорію комплексу неповноцінності; К.Юнга - вчення про екстраверсію та інтроверсію в основі котрого спрямованість визначає особистісну настанову, яка в кінцевому результаті і проявляється у внутрішньоособистісному конфлікті; концепція «екзистенційної дихотомії» Е.Фрома пояснює причини внутрішньоособистісного конфлікту дихотомічною природою самої людини, які проявляються в його екзистенціальних проблемах: прагненнях до життя і смерті, обмеженість людського життя, великі потенційні можливості людини і бажаність можливості їх реалізації; Е.Еріксон свої теоретичні підходи реалізує через обґрунтованість стадій психосоціального розвитку особистості на кожній з яких особистість переживає свою кризу; К. Хорні основою внутрішньоособистісних конфліктів вважає базальний конфлікт, а з невіршених конфліктів народжуються різні страхи; велику практичну цінність для діагностики внутрішньоособистісних конфліктів та визначення напрямів долання також концепції когнітивної, гуманістичної психології та мотиваційної концепції конфліктів (А.Аронсон, Л.Фестінгер, Р.Ассаджолі, Д.Майерс, К.Левін).

В цілому аналіз теорій зарубіжних напрямків психологічної науки і практики призводить до певних роздумів щодо загальних ознак розгорнутих концепцій внутрішньоособистісних конфліктів - як зіткнення протилежних сил, як психологічні феномени які притаманні сутності людини, а в залежності від концепції психологічний напрям, визначаючи умови і типи внутрішньо-особистісних конфліктів психоаналіз вивчає три стани внутрішньо-особистісного конфлікту, які афективно-мотиваційний конфлікт, когнітивний напрям - як хибні думки, біхевіористичний як реакційно-поведінковий, що визначає відповідний напрямок в практичній роботі щодо

подолання внутрішньоособистісного конфлікту: психодинамічна і поведінкова терапії, когнітивна і гештальттерапія та їх індивідуально та міжособистісно орієнтовані варіанти.

Література:

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии: Лекции по введению в психотерапию для врачей, психологов и учителей. / Адлер А. – Изд-во Института психотерапии, 2002. - 224.
2. Анцупов А.Я. Конфликтология: Учебник для вузов. / Анцупов А.Я., Шипилов А.И. - М.: ЮНИТИ, 2002. - 551 с.
3. Ассаджоли Р. Психосинтез: теория и практика. / Ассаджоли Р. - К.: PSYLIB, 2002. - 314с.
4. Берн Э. Игры в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. / Берн Э. - СПб-Москва: Университетская книга-АСТ 1998 – 246 с.
5. Гришина Н.В. Психология конфликта. / Гришина Н.В. - 2-е изд. - СПб.: Питер, 2008. - 464с. (Сер. «Мастера психологи»)
6. Малкина-Пых И.Г. Справочник практического психолога / И.Г.Малкина-Пых. - М.: Эксмо, 2010. – 848 с. - (Новейший справочник психолога).
7. Маслоу А. Психология бытия. / Маслоу А. – М.: Рефл-бук - К.: Ваклер, 1997. – 300 с.
8. Фейдимен Дж., Фрейгер Р. Теория и практика личностно-ориентированной психологии: Методика персонального и социального роста. - М., 1996. – 430 с.
9. Фройд З. Вступ до психоаналізу. Лекції зі вступу до психоаналізу з новими висновками. / Фройд З. [пер. з нім. П. Тарашук] - К.: Основи, 1998. – 709 с.
10. Фромм Э. Бегство от свободы: / Фромм Э. Общ. ред. и послесл. П.С.Гуревича. - М. : Прогресс, 1989. – 272 с.
11. Хорни К. Наши внутренние конфликты. / Хорни К. - М.: Эксмо, 2003. - 317с.
12. Юнг К.Г. Психологические типы. / Юнг К.Г. - М.: Универс. книга, 1996. - 716с.

Брецько І. І.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПАРТНЕРІВ В УМОВАХ ДЕСТАБІЛІЗАЦІЇ ШЛЮБУ

У даній роботі йдеться про психологічні особливості емоційного вигорання партнерів в умовах розладнаної сімейної взаємодії. Детально проаналізовано феномен психоемоційного вигорання в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях.

Ключові слова: сім'я, дестабілізація шлюбу, розлади міжособистісних взаємин, психоемоційне вигорання

Актуальність дослідження зумовлена тим, що кардинальні зміни суспільної свідомості в нашій державі призвели до виникнення численних

соціально-психологічних парадоксів та їх особистісних модифікацій. Трансформаційний характер суспільних процесів спричиняє коливання соціальної психіки, проявляючись насамперед в особистісній дихотомії як у площині індивідуального існування, так і на рівні сімейної взаємодії. Гнітючий тиск численних соціально-економічних детермінант (недостатній рівень прожиткового мінімуму, безробіття, вимушена трудова міграція, бюрократизм влади тощо) стає основною причиною того, що особистість у різних векторах власної самореалізації досить часто зазнає фрустраційно-депресивних переживань та психоемоційного виснаження. Домінування в комунікативному середовищі емоційно насичених ситуацій (стресів, конфліктів, панічних настроїв тощо) як наслідок постійної та тривалої дії деструктивних зовнішніх чинників (ЗМІ, реклама, чутки) спонукають до фізичного та психічного виснаження людини, викликають появу цілого комплексу негативних емоцій та депресивних і фрустраційно забарвлених станів. Мета-фактором у цьому складному і болісному процесі є повсякчасні спроби людини вибудувати систему власного психологічного захисту задля уникнення надмірного емоційного вигорання і забезпечення особистісної та соціальної комфортності, з метою збереження нуклеарної сім'ї.

Метою даного дослідження є проаналізувати особливості психоемоційного вигорання партнерів в умовах дестабілізації шлюбу та виявити шляхи подолання цієї проблеми. Стабільна психологічна атмосфера, партнерський мікроклімат у сім'ї, гармонійні й демократичні стратегії спілкування справляють суттєвий вплив на розвиток внутрішньосімейних відносин та самоактуалізацію особистості, однак у випадку розбалансованості і конфліктності вони можуть виступати джерелом психотравматизації.

В окресленому ракурсі окреме місце посідає проблемогенний спектр психоемоційного вигорання як показника життєвого комфорту/дискомфорту членів нестабільних, проблемних сімей, які відчувають сенсорно-перцептивні розлади міжособистісної взаємодії та загального психосоціального здоров'я. Причиною переживання ними численних дискомфортних станів виступають різноманітні фактори, які, на нашу думку, мають глибинне коріння, виражаючись у блокуванні повноцінних комунікативних стратегій спілкування та внутрішньоособистісних дисгармоніях, що стимулює процеси психоемоційного вигорання подружжя.

Проблеми психології сім'ї, подружньої сумісності, стійкості шлюбно-сімейних взаємин виступають об'єктом наукового вивчення багатьох учених (Е. Берн, Е. Блекман, М. Боуен, Дж. Валлерштейн, К. Вітек, Е. Глюк, Л. Гозман, С. Голод, В. Ерман, М. Кент, Д. Кутсар, Дж. Макдермот, М. Обозов, Р. Нойберт, Ф. Павек, В. Сатир, В. Сисенко, Л. Чуйко, Т. Харріс, А. Харчев, Д. Чечот, О. Шмельов та ін.).

Наукові дослідження, здійснені Т. Буленко, В. Васютинським, С. Дворяк, С. Коваленко, М. Мацьковським, М. Мушкевич, А. Харчевим та ін. засвідчують, що нездатність подружжя долати кризову ситуацію при

переході сім'ї з однієї стадії на іншу може бути пов'язана з психологічною несумісністю, неадекватністю вибору шлюбного партнера, нездатністю сім'ї вирішувати проблеми, з низьким рівнем соціально-психологічної адаптованості та іншими чинниками. Однак усі вони так чи інакше виступають безпосередньою причиною сильного й деструктивного виснаження інтелектуально-афективного потенціалу сімейних партнерів, зокрема фактором психоемоційного вигорання.

Здійснений нами аналіз науково-психологічної літератури свідчить, що проблема синдрому емоційного вигорання знайшла своє відображення у роботах зарубіжних і вітчизняних науковців, присвячених змісту і структурі цього синдрому (Т. Буленко, А. Василенко, І. Ващенко, Г. Діон, Л. Кандилович, Л. Карамушка, Т. Кириленко, М. Левітов, С. Максименко, В. Орел, О. Саннікова та ін.), а також методам його діагностики (В. Бойко, Л. Бурлачук, Н. Водоп'янова, С. Джексон, К. Маслач, О. Старченкова та ін.).

Психоемоційне вигорання вивчається насамперед як проблема професійної деформації особистості (Г. Абрамова, В. Бойко, Е. Зеєр, Л. Мітіна, О. Фонарьов, Т. Форманюк, О. Щербаков, Т. Щербан, Ю. Юдчиць та ін.), тому типові ознаки синдрому емоційного вигорання розглядаються здебільшого за фаховою ознакою прояву у представників різних професійних груп - педагогів (В. Кан-Калик, Н. Дідусь, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська, Н. Чепелева, В. Чернобровкін, Т. Форманюк, Т. Яценко та ін.), працівників медичних закладів (К. Маслач, П. Бланк, В. Шуфелі та ін.), соціальних працівників та працівників сфери обслуговування (Л. Ваг, К. Ван Ваг, Дж. Грінберг, О. Полуніна, Б. Содерфельдт, М. Содерфельдт та ін.), спортсменів (Л. Армстонг, Р. Велей, К. Гренліф, В. Клименко, В. Комар, Г. Ложкін та ін.), міліціонерів (І. Ващенко, Л. Леженіна та ін.).

Узагальнивши змістово-функціональну семантику багатьох досліджень, І. Ващенко, С. Андроник, виокремили основні підходи щодо вивчення синдрому „вигорання“:

1) як стан фізичного, психічного й емоційного виснаження, зумовленого довготривалим перебуванням в емоційно перевантажених ситуаціях спілкування, тобто „вигорання“ як синдром „хронічної втоми“;

2) як двовимірна модель, що складається, по-перше, з емоційного виснаження, а, по-друге, - з деперсоналізації, тобто погіршення ставлення до інших, а іноді й до себе;

1) як трикомпонентна система, що складається з емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції власних особистісних досягнень [2].

Загальний депресивний модус свідомості і поведінки сімейних партнерів, які зазнають дестабілізації шлюбних взаємин, спричинений соціально-психологічною нестабільністю та конкретними соціально-особистісними негараздами, знаходить свої прояви в індивідуальній амбівалентності й конфліктності. Тому на чільне місце висуваються проблеми психопрофілактики та психокорекції осіб з підвищеним рівнем

психоемоційного вигорання як одного з найважливіших показників дестабілізації шлюбу.

Типовими симптомами емоційного вигорання є постійне почуття хронічної втоми навіть після вихідних днів, відпустки або зміни обстановки, перманентне переживання байдужості, афективного виснаження, знемоги, фрустрації та депресії. Синдром проявляється на рівні дегуманізації взаємин, насамперед у негативному й роздратованому ставленні до членів сім'ї, своїх колег і клієнтів, а також у неадекватному самосприйманні власних сімейних статусно-рольових позицій та у професійному плані - почуття зниження професійної майстерності, непотрібності, знехтуваності, недооціненості, аутсайдерстві тощо. Особистості з ознаками психоемоційного вигорання притаманні імпульсивність, поривчастість, істеричність, підвищена драгівливість, депресивність, схильність скаржитися на життя, тривожність і невпевненість у теперішньому й майбутньому, агресивні й автоагресивні тенденції.

Супутними ознаками психоемоційного виснаження можуть бути соматичні захворювання, зумовлені сімейними і службовими проблемами, адже нервова перенапруга й перевтома часто провокують чимало серйозних хвороб: аритмію, інсульт, інфаркт тощо. За такими клінічними симптомами як болі в ділянці серця, шлунка, кишечника, проявами алергії, гормональними збоями й захворюваннями ендокринної системи можна відшукувати соматичні параметри й індикатори психоемоційного вигорання, адже організм людини чуйно реагує на тривалі стреси і неможливість відволіктися від нагальних і нав'язливо-невирішених проблем.

Амбівалентність і „розмитість" особистих цілей і вартостей, низький рівень життєвих домагань, консерватизм, негнучкість моделей поведінки і ригідність у сімейному комунікативному просторі можуть розглядатися як персональні чинники вигорання. Заглиблена інтроверсія, низька самоповага, неадекватна сакмоакцептація, занижена самооцінка, низький рівень емпатії, трудоголізм, певні мотиваційні проблеми дуже часто корелюють з особистісним виснаженням і психоемоційним вигоранням, а отже потребують виважених профілактичних, консультатційних та корекційних втручань.

Потужною детермінантою синдрому емоційного вигорання можуть виступати не надто комфортні умови праці (нееквівалентна зарплата, низький професійний статус, вимогуюча дорога на роботу й назад, незатишний кабінет, кепсько обладнане робоче місце, монотонні або шумові ефекти тощо), а також особливості корпоративної культури, зокрема, нездорові взаємини в колективі між співробітниками одного рівня або між керівником і підлеглими. У векторі вивчення впливу професійних детермінант В. Бойко виводить такі основні особистісні чинники, що сприяють розвитку синдрому емоційного вигорання: схильність до емоційної холодності, схильність до інтенсивного переживання негативних обставин професійної діяльності, слабка мотивація емоційної віддачі в професійній

діяльності [1]. Іншими чинниками розвитку емоційного вигорання можуть бути дестабілізуюча організація діяльності та несприятлива психологічна атмосфера, зокрема нечітка організація і планування праці, недостатність необхідних засобів, наявність бюрократичних моментів, багатогодинна й монотонна робота, наявність конфліктів як у системі „керівник підлеглий”, так і між колегами тощо [3; 4; 6]. Часта поява емоційного напруження, значної кількості професійних проблем і стресів, деструктивних змін у сенсорно-афективній сфері людини спричиняють розвиток професійної деформації, насамперед емоційне вигорання, яке характеризується загальним психофізичним виснаженням, знецінюванням праці й зниженням ефективності професійної діяльності.

Синдром психоемоційного виснаження як розбалансованість особистісних характеристик досліджувався М. Скугаревською, яка відзначала, що зпоказниками емоційного вигорання корелюють особистісні риси, пов'язані з високим ступенем тривожності (низька емоційна стійкість, боязкість, підозрілість, фрустрованість, імпульсивність, схильність до відчуття провини). Протилежні полюси цих особистісних рис, а також щирість, доброта, домінантність, практичність, гнучкість, незалежність можуть грати захисну роль при психоемоційному стресі [5].

У фундаментальному дослідженні психології навчального спілкування Т.Щербан відзначає надзвичайно важливу роль скоординованості когнітивних та емоційних факторів академічної комунікації, оскільки будь-які розлади цього складного й відлагодженого процесу неминуче призводять до розбалансування системи позитивного психосоціального гомеостазу людини: від професійних функцій до сімейного мікроклімату [7].

За нашими спостереженнями, педагогічний контекст психоемоційного вигорання найтипівіше проявляється як постійна втома, емоційна спустошеність, почуття відсутності соціальної підтримки, постійні докори учням та їхнім батькам, конфлікти з колегами, озлобленість у ставленні до дирекції та владної адміністрації, неадекватність фінансового стану, загальне незадоволення вчительською професією тощо. Звичайно, такі депресивні моделі вчительського самоусвідомлення знаходять свої виміри і на рівні сімейної взаємодії та нагально потребують фахової психологічної допомоги з метою вирішення наболілих проблем і налагодження потужної системи реабілітації та профілактики.

Безперечно, проблеми фахової самореалізації (зниження або повна втрата інтересу до роботи й професійної діяльності, поява схильності дискредитувати сферу власної діяльності, професійний простір, організацію, колег, розчарування в кар'єрних намаганнях і настановленнях тощо) стають на перепоні особистісним інтенціям до самоактуалізації та є найтипівішою мотиваційною спонукою до „сублімаційного” вимішування проблем і негараздів у сімейному мікрокліматі. Тобто, на нашу думку, нереалізованість і блокування базових екзистенційно-фахових потреб у комфорті, контактах з іншими людьми, неперервне відчуття ризику, обмеження претензій на славу і

визнання та інші деприваційні соціально-психологічні чинники призводять до психоемоційного визнаження та розладів на рівні сімейної взаємодії.

Особливу небезпеку виникнення психоемоційного вигорання набуває поєднання імпульсної та низької емоційної стійкості з неефективними стилями поведінки в конфліктних ситуаціях, що характеризуються низькою життєвою активністю і песимістичною картиною світу. Це породжує зв'язок між ступенем емоційного вигорання і неадекватністю самореалізації в сімейній взаємодії, тому очевидним наслідком цілком можливі такі непоцінювані поведінкові моделі, як брутальність, лайка, побої, сварки та інші асоціальні прояви.

Спільними концептуальними поглядами майже всіх дослідників означеної проблематики є визнання того, що психоемоційне вигорання - це виснаження моральних і фізичних сил, яке неминуче позначається на ефективності професійної діяльності, психологічному самопочутті особистості та стосунках у сім'ї.

Вірогідність синдрому вигорання знижує особистісна орієнтація на співпрацю і компроміс, висока мотивація саморозвитку і професійного зростання, креативність підходу до вирішення актуальних сімейних завдань, високий рівень комунікативних умінь, просоціальний життєвий тонус. Тому інтенсивне партнерське спілкування, підкріплення його сприятливими гедоністичними емоціями, адекватне самосприйняття, переробка й інтерпретація отримуваної інформації в позитивно-оптимістичному ракурсі, ухвалення активних рішень і дій є запорукою подолання синдрому психоемоційного вигорання.

Культивування стилю уникнення як пасивного відходу від вирішення конфліктів теж не завжди доречна тактика і стратегія запобігання емоційному вигоранню. Потрібно практикувати інтенсивні поведінково-комунікативні підходи, насамперед „компроміс" і „співпраця", адже очевидним фактом є визнання того, що використовувані в конфліктних ситуаціях поведінкові моделі „змагання" і „приспособлення" значно ближчі до вигорання, ніж співробітництво. Уміння генерувати нові ідеї міжособистісної співпраці, раціонально-координаційне мислення, високий рівень комунікативних умінь, гнучкість, ініціативність, креативність і оптимізм дозволять швидше подолати дестабілізаційні тенденції в сімейному психопросторі.

Література:

1. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других/ Бойко В.В. - М.: "Дом Филин", 1996.
2. Форманюк Т.В. Синдром „эмоционального" сгорания как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Форманюк Т.В. 1994. -57-63с.- (Вопросы психологии. -№6)

3. Максименко С.Д. Синдром „професійного вигорання" та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: тендерні аспекти. / Максименка С.Д., Карамушка Л.М., Зайчикова Т.В. - К., 2006. - 365 с.
4. Щербан Т.Д. Психологія навчального спілкування: монографія доктора психол. наук - К. : Міленіум, 2004. - 346 с.
5. Ващенко І.В., Андроник С.Л. Про деякі показники емоційного вигорання працівників ОВС / І.В.Ващенко, С.Л.Андроник// Вісник ХНПУ ім. Г.С.Сковороди. - Психологія. -Харків: ХДПУ, 2007. - Вип. 23. - С.44-52.
6. Орел В.Е. Феномен „вигорання" в зарубешной психології. Емпірические исследования/ В.Е.Орел // Психологический журнал. - 2001. - №1. -С.16-21.
7. Скугаревская М.М. Синдром емоціонального вигорання/ М.М.Скугаревская // Медицинские новости. - 2002. - №7. - С.3-9.

Гаваші С. Й.

САМОАКТУАЛІЗАЦІЯ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ

У дослідженні здійснюється спроба теоретичного аналізу проблеми обдарованості дітей та виявлення засобів само актуалізації особистості. Визначається, що саме само актуалізація є дійовим чинником самоздійснення обдарованих дітей. Завдяки формуванню креативності особистості уможливується реалізація потреби обдарованої дитини.

Ключові слова: *креативність, обдарована особистість, самоактуалізація, творчість.*

На основі проаналізованих підходів до розгляду проблеми обдарованості можна стверджувати, що обдарованість є динамічною характеристикою, що може змінюватись у процесі розвитку особистості. Обдаровані учні характеризуються схильністю до змагань, що відмічають Н.Гольдман, К.Джонстоун, М.Партен, В.С.Юркевич та ін. Завдяки конкуренції талановиті діти формують уявлення про власні можливості, навчаються долати життєві труднощі, й, що важливо, відчують особисту значущість та затребуваність (К.Абромс, А.Карне). Окрім цього, на думку К.Теккса, невдачі у таких змаганнях є більш значущими, ніж отримані перемоги, тому що стимулюють до пізнання, розвитку й самореалізації [3].

Поряд із цим відмічається сенситивність щодо проблем, тобто обдаровані діти здатні бачити проблему там, де інші нічого складного не знаходять (Д.Гілфорд, В.Лоуенфельд, О.М.Ма тьюшкін, К.Осборн та ін.). Обдаровані учні намагаються вирішувати проблеми, що виявляються для них ще складними. Утім, відчуття легкості, з яким вони вирішують багато завдань, призводить до створення “ефекту ореолу” або переконання, що будьякі труднощі є здоланими. Зазначений ефект викликає зверхочікування

дорослих від обдарованої дитини. Тому талановиті учні емоційно залежні, нетерплячі.

Окрім цього, для обдарованих дітей характерними є страхи, що не мають реального обґрунтування. Більше того, обдаровані діти чутливі до невербальних проявів оточуючих.

Висвітлюючи особливості обдарованих дітей, А.Сорокіна зазначає, що перфекціонізм, як намагання доводити результати власної діяльності до найбільш високих вимог, також є суттєвою властивістю таких учнів.

Егоцентричність пізнавальної позиції найбільш яскраво виражається саме в обдарованих дітей. Тобто, нерозуміння, що реальність суттєво відрізняється від тієї, що створюється у власному уявленні, є проявом егоцентризму обдарованих.

Якщо проаналізувати динаміку зацікавленості проблемою обдарованості та обдарованих дітей у психологічній науці, то можна виявити наступну закономірність: інтерес до значного питання поширюється у 1940 –і роки й знижується у 1920-і роки. Але у 1960-і роки нова хвиля інтересу, переважно для студентів, що виявилися яскравими й особливо обдарованими.

В науковій літературі досить глибоко вивчається проблема обдарованості, визначаються форми й методи діагностики обдарованих дітей (Г.Ю. Айзенк, Р. Бернс, О.М.Білик, Ю.З. Гільбух, Л.І.Гоженко, П.Я.Михайлик, Н.П.Клюка, Ю.І.Калюжна, Г. Мелхорн, І.В.Мостова, В.В.Рибалка, Н.Г.Федоришина, В. Чудновський, В.С. Юрченко та ін.).

Метою нашої роботи є виявлення психологічних аспектів обдарованості особистості як власне наукової проблеми, що потребує висвітлення саме у контекст самоактуалізації, тобто самоздійснення такої особистості, досягнення нею життєвого успіху.

Результати теоретичного аналізу проблеми дослідження

Слід зазначити, що, розглядаючи поняття обдарованості, Б.М.Теплов піддавав критиці погляди Е.Меймана, який зауважував, що у тлумаченні цього поняття вирізняються такі підходи: 1) можливість лише кількісного визначення обдарованості, нехтуючи якістю, тобто це “вимірювання ступеню обдарованості людей”; 2) вимірювання ступеня обдарованості у сфері окремих здібностей; 3) вивчення обдарованості у межах суто якісного дослідження [1]. За поглядами Б.М.Теплова проблема обдарованості є, перш за все, якісна. Тобто, важливим є не стільки прийоми вимірювання обдарованості, скільки надання практичних результатів щодо аналізу обдарованості людей у різних сферах.

У своєму дослідженні природи обдарованості Р.Странг зауважує на тому, що деякі обдаровані учні занадто зосереджують свою увагу на навчанні, внаслідок чого виявляють інтелектуальну обдарованість, але обмежені у соціальних проявах, тому цим дітям потрібна допомога щодо збалансованого розвитку. Окрім цього, дослідник виводить категорію “псевдообдарованих”, або дітей, які виявляють обізнаність завдяки тиску

батьків. Ці діти працюють на межі власних можливостей, аби задовольнити пихатість своїх близьких (Р.Странг, 1963).

Дж.Гилфорд в процесі дослідження структури інтелекту виявив низку чинників, що пов'язані з обдарованістю: загальні інтелектуальні здібності, специфічні інтелектуальні зацікавлення, творче продуктивне мислення, здібності лідерства, театральні здібності, надзвичайні моторнорухові здібності (І.Головінський, 2003).

Отже, поряд з обдарованістю постає проблема природи креативності. Ж.Піаже, висвітлюючи феноменологію креативності, розгортає її у вимірі витоків і механізмів. Тобто, витоками креативності є, поперше, самостійність мислення, творчості у будь якій сфері діяльності. Подруге, поінформованість із сфери інших, може й суміжних дисциплін. Й, потретє, наявність опонента, мисленнева дискусія з яким у цілому підвищує наукову, дослідницьку активність, пізнавальну потребу індивіда [5]. Окрім цього, Ж.Піаже пропонує власне бачення механізмів креативності, виходячи з особливостей розвитку інтелекту. Так, розвиток інтелекту є процесом безперервної творчості. Кожна стадія розвитку інтелекту створює щось сутнісно нове, відмінне від попереднього. В цілому розвиток відбиває виникнення абсолютно нових структур інтелекту (Ж.Піаже, 2001).

Креативність у розгляді К.Роджерса виступає як здатність людини творити власне життя, під характеристикою повноцінно функціонуючої особистості, “Я розумію під творчим процесом створення за допомогою дії нового продукту, що виростає, з одного боку, з унікальності індивіда, а з іншого, – замовленого матеріалом, подіями, людьми й обставинами життя” [6]. Відтак основним мотивом творчості є прагнення особистості самореалізуватись. За поглядами В.Франкла, саме творчість є найважливішою цінністю, що надає смисл буття людини [4].

Близькою до цього питання є проблема творчого потенціалу особистості. На думку В.О.Моляко, творчою можна назвати людину, “яка відображає вищу ступінь розвитку підготовленості до конкретних видів діяльності і життя в цілому, до зміни поведінки, до виходу зі складних і кризових ситуацій, до найбільш конструктивної, раціональної поведінки в прикордонних і катастрофічних умовах” (В.О.Моляко, 2005, с. 1).

Більше того, розглядаючи талант як виявлення вищого рівня творчості особистості, В.О.Моляко виокремлює найбільш суттєві аспекти творчого потенціалу:

1) талант, як форма творчих здібностей особистості розвивається в сприятливих соціальних умовах;

2) розвитку таланту передують певний конструктивний дисонанс (в системі: “особистістьсередовище”), який допускає різні рівні конфлікту, що сприяють творчій активності та змісту діяльності особистості й колективу;

3) соціальна зумовленість свідомості, духовних і матеріальних потреб, спрямованості особистості, системи її ціннісних орієнтувань й смислів;

4) особистісно зумовлені тенденції до створення власних оригінальних наукових, технічних, мистецьких, виробничих та ін. продуктів;

5) творчоперетво рювальна сутність таланту;

6) можливість розвитку таланту в умовах спеціальних “творчих лабораторій” або схильність людини систематично виконувати творчу діяльність;

7) формою раннього виявлення та стимулювання творчої обдарованості можуть стати групи творчого тренінгу (наприклад, система творчого тренінгу КАРУС) [3].

У відповідності з численними дослідженнями психологів, творчий стиль діяльності можна розглядати як узагальнюючу категорію, що упрозорює стійкі риси творчої особистості, серед яких найважливіші:

1) здатність до висвітлення проблеми або чутливість до проблем (за Р.Моцек – надчутливість). Д.Б.Богоявленська, увівши поняття “інтелектуальної ініціативи”, підкреслює мож талановитої людини відчутти, побачити проблему там, де її ніхто не бачить;

2) оригінальність мислення – здатність до нестандартного мислення. За Дж.Гілфордом, М.Аленом – це здатність надавати статистично незвичайні відповіді;

3) легкість асоціювань або зворотність асоціацій (В.О.Крутецький) – здатність до швидкого й вільного переключення думки у зворотному напрямку, а також здатність відтворювати у свідомості образи й створювати на їх основі нові психологічні образи;

4) гнучкість мислення – здатність швидко й легко переходити від одного класу явищ до іншого, можливість подолання функціональної фіксованості;

5) антиконформизм мислення чи інверсійність мислення – здатність змінювати функцію об'єкта в новій ситуації, стереотипні шляхи думки й традиційні погляди;

6) легкість генерування ідей – уміння знаходити нові ідеї у відповідь на один стимул (Дж.Гілфорд, Дж.Форестер, Р.Джексон – “експресивна швидкість”);

7) критичність мислення – контрольоване ставлення до інформації, що поступає;

8) здатність до оцінювання дій – можливість оцінювання різних варіантів вирішення проблеми й знаходження найбільш раціонального рішення (Б.Ф.Ломов);

9) здатність до перенесення знань й умінь – можливість поширення сфери застосування раніше сформованої структури, перенесення засвоєних алгоритмів, скриптів діяльності у нову ситуацію.

Водночас, у науковій літературі стосовно труднощів реалізації обдарованих дітей визнано, що традиційні умови педагогічного процесу, спрямованого на репродукцію умінь, не відповідають рівню індивідуальних досягнень, високим потенційним можливостям обдарованих і призводять до

шкільної неспішності (Н.Батлер Пур, С.Баум, Дж.Вайтмор, Г.Галахер, С.Оуен, С.Римм). Серед найпопулярніших причин шкільної дезадаптації обдарованих виявлено: невідповідні соціально-економічні й національно-культурні умови (Дж.Гримм, Дж.Лупарт, А.Кроплі та ін.); фізичні обмеження й вади (Л.Броді, К.Милз, Л.Силвермен); труднощі із засвоєнням базових навичок: читання, письмо, рахування, вивчення мов, математики; емоційні, поведінкові проблеми.

Обдарованість супроводжується ознаками слабкої здатності до навчання, блискуча довготривала пам'ять поєднується із слабкістю короткочасної пам'яті; високий рівень розуміння смислу текстової інформації, який читають інші, поєднується із труднощами у декодуванні букв й слів під час читання; швидке засвоєння комп'ютера й дисграфія; розвинуте мовлення й багатий словниковий запас виявляються в усному мовленні й не проявляються у письмових роботах; схильність до складної, напруженої творчої діяльності й неможливість виконувати прості рутинні завдання; емоційність під час розмірковувань надає мовленню хаотичності, а егоцентричність заважає доступності висловлювань для оточуючих; високий математичний потенціал не помічається вчителем внаслідок неуміння виконувати нескладні арифметичні обчислення; дуже кмітливі й мудрі водночас неорганізовані, тому погано виконують завдання обмежені часом; спостережливі, з розвинутою увагою досить неуважні на уроках; мають гарний слух й водночас слабку слухову пам'ять, маючи гострий зір, неуважні до деталей.

За результатами досліджень обдаровані діти визначаються видатними досягненнями в одній або декількох сферах: інтелектуальній, організаторській, художній, спортивній та інших. Водночас більшість науковців зазначають, що чітких критеріїв обдарованості немає. Окрім цього, виявлено, що має місце випередження розвитку за психічними параметрами. У пізнавальній сфері обдарованість визначається як прояв допитливості. Також визначається здібність спостерігати за декількома процесами водночас, активно досліджувати навколишнє середовище, сприймати зв'язки між явищами, робити висновки [6].

Обдарованим дітям наявна відмінна пам'ять і мовленнєвий розвиток, поінформованість. Яскравою рисою обдарованих дітей також визнається сконцентрованість і наполегливість у вирішенні завдань, винахідливість й вишукана фантазія. Поряд із розвинутим почуттям гумору, використанням майстерної гри слів відмічається підвищена вразливість. Тобто, досить часто обдаровані діти виявляють емоційну невірноваженість, поєднання гіпердинамічності з підвищеним енергетичним рівнем (тривалість сну є меншою, ніж в однолітків). Слід зазначити, що труднощі обдарованих дітей у цьому відношенні також відзначаються багатьма психологами, а прямий страх обдарованих дітей виникає у ситуації, яка потребує прояву саме творчої активності.

Окрім цього, вагома причина труднощів пов'язана із соціальними навичками. Часто обдаровані діти не можуть спілкуватися з однолітками, тому що різко забігають наперед в інтелектуальному розвитку, але не можуть повноцінно спілкуватися і з більш старшими дітьми в силу недостатнього соціального досвіду. Крім того, спілкуванню заважає й особлива організація особистості цих дітей. Слід зазначити, що труднощі спілкування в багатьох обдарованих дітей залишаються на все життя.

Також вагомою причиною багатьох труднощів є навички саморегуляції. Особливу проблему складають іноді недоліки вольової регуляції в особливо обдарованих дітей. Це найважливіша, найбільш критична проблема для обдарованих дітей.

Можна визначити наступні специфічні труднощі саморегуляції:

- труднощі виконання нудної чи монотонної діяльності. У багатьох випадках ці труднощі призводять до повного відмовлення від такої діяльності незалежно від соціальних наслідків такого відмовлення;

- відмовлення від діяльності в ситуації невдачі. Не звиклі до невдач обдаровані діти часто так болісно сприймають невдачу, що це набуває гострих форм (діти можуть різко зупинити діяльність, грубити вчителю, який потребує продовження певної роботи, у деяких випадках навіть виявляти агресію стосовно себе, одно класників чи вчителя).

Саме тому обдаровані діти:

- уникають займатися діяльністю, що не обіцяє їм безумовного успіху;
- вимагають постійного схвалення. Звиклі до замилювання, багато обдарованих дітей не можуть працювати без постійного підтвердження їхніх успіхів;

- виявляють труднощі професійного самовизначення; особливу проблему більшості обдарованих дітей складають труднощі спеціалізації розумових здібностей.

За даними ряду досліджень, у 55 % колишніх вундеркіндів зберігається висока широта інтересів, що вступає в протиріччя з професійними задачами [7].

Окрім цього, за зауваженнями О.І.Щебланової, обдаровані діти, позаяк мають незвичайні можливості й завищені потреби, й, водночас, нестандартність у проявах, поведінці, не можуть не тільки реалізуватись у звичайній школі, але й унаслідок певних труднощів, пов'язаних з ускладненою соціалізацією більшості талановитих дітей, їх вважають із наявністю відхилень у психічному розвитку.

Також характерним аспектом обдарованості є недостатня академічна успішність, що визначається у невідповідності рівня індивідуальних досягнень високим потенційним можливостям. Тим часом, недостатня успішність обдарованих учнів не є центром уваги звичайних шкіл, які настільки перевантажені навчальними та дисциплінарними проблемами, що такий стан справ видається задовільним. Варто звернути увагу, що

неуспішність негативно впливає на сприймання світу, ставлення до життя, близьких, учителів, однолітків, на формування потреб, інтересів, емоцій, самооцінки обдарованих учнів. Отже, постійне незадоволення власними досягненнями, розчарування, почуття провини й безпорадність є травмуючими факторами передусім обдарованих дітей, які намагаються досягнути високих стандартів й творчої реалізації свого потенціалу. Поза всяким сумнівом, невдачі обдарованих учнів створюються складним поєднанням різних причин внутрішнього й зовнішнього характеру, які й перешкоджають реалізації творчого й особистісного потенціалу у досягненнях, але одним із вагомих чинників, що уможливило успішність соціалізації учнів є взаємини з учителями, що опосередковуються саме суб'єктивністю педагога.

Утім, С.Баум, Л.Броди, К.Милз, С.Оуен та інші виокремлюють певні групи обдарованих або “двічі особливих” учнів, що мають певні труднощі у навчанні:

– до першої групи увійшли учні, обдарованість яких визнається у школі, хоча значущих досягнень вони не виявляють. Педагоги вважають, що ці учні можуть навчатися досить успішно, але внаслідок відсутності мотивації та непевності у власних можливостях, вони не реалізуються як успішні учні. При підвищенні вимог їхня академічна неуспішність може проявитися й призвести до емоційних та поведінкових зривів;

– до другої групи віднесені учні, які виявляють явну не успішність по декількох дисциплінам, їхня обдарованість у школі не визнається. Високий інтелектуальний розвиток зазначених учнів не виявляється учителями й вони вважаються не здатними до навчання;

– найчисленніша група, що охоплює дітей з високими та низькими здібностями, які взаємно маскують один одного. Їх не вважають обдарованими, з наявністю відхилень у розвитку, вони визнаються середніми, тому що виконують стандартні шкільні вимоги. Самостійно або через традиційну корекцію побороти власні труднощі, а втім й реалізувати потенціал, вони не можуть. При ускладненні шкільного матеріалу, їхні труднощі лише підсилюються [7].

Усі зазначені вище проблеми обдарованих дітей ведуть до необхідності вирішення завдання формування в них зрілої здатності й потреби в самоактуалізації. Під самоактуалізацією тут розуміється реалізація особистісних і творчих можливостей людини у діяльності, з одного боку, і суб'єктивна задоволеність процесом такої діяльності, з іншої. Саме ця задача є найсуттєвою у взаємодії з обдарованими дітьми. Звичайно, її вирішення рівною мірою відноситься до взаємодії з будь-якими дітьми, але, мабуть, саме з обдарованими вона набуває справді драматичного характеру.

В даний час розроблені окремі прийоми й методи, тією чи іншою мірою спрямовані на допомогу дітям із приводу з'ясування кожної з чотирьох зазначених вище проблем розвитку. Це “мозковий штурм”, синектика, маєвтика і багато інших методів (для розвитку креативності), це і метод

формування вольових звичок (В. С. Юркевич) і численні тренінги спілкування й власне методи інтенсифікації процесу професійної орієнтації.

Однак, усі ці методи і прийоми розгалужені за різними психологічними й педагогічними технологіями і в цілому не дають принципово єдиного результату, пов'язаного саме з можливостями самоактуалізації індивіда в реальному житті. Праця з обдарованими дітьми потребує особливого методу роботи, що враховує усі їхні специфічні особливості. Переважно обдаровані діти з особливою нервовою організацією, тому й потрібен їм особливий психолого-педагогічний метод, свого роду підвищення “психологічного імунітету” у важких ситуаціях. Причому необхідна певна низка методів й прийомів, що створюють цілісну систему. Один із доволі ефективних методів, що використовується у взаємодії з обдарованими учнями й має на меті саме їхню адаптивність й реалізованість у соціумі, – “розвиваючий дискомфорт”. Цей метод було розроблено творчим колективом на чолі з В.С.Юркевич й практично застосовано у ліцеї № 1524 у “Сократівській школі” м. Москви, призначеної для обдарованих учнів (директор школи – Т.В.Хромова).

Зміст цього методу в психологічному “перебудовуванні” стихійно виникаючих і спеціально організованих емоційно негативних ситуацій. У результаті такого “перебудовування” змінюється характер активності, що виявляється в тому, що учень тренується, з одного боку, успішно виходити з критичної ситуації, а з іншого боку, позитивно відображати ці ситуації у своєму поточному і “глибинному” досвіді. Інакше кажучи, відповідно до цього методу треба не тільки не боятися складних, негативних ситуацій, але й використовувати їх для поступального розвитку особистості і творчих можливостей дитини. У деяких випадках можлива навіть свого роду спеціальна провокація подібних ситуацій.

Особливого значення цей метод набуває у розвитку саме обдарованих дітей. Насамперед тому, що власне обдаровані діти виявляються менш адаптованими й більш тривожними, сенситивними. За наявності суперечливості їхньої самооцінки, при всій тривожності вони досить швидко звикають до успіху, тому що занадто легко дається їм те, що в інших дітей вимагає певної напруги, занадто часто вони відчують захоплення з боку дорослих, а їхні батьки (в обдарованих дітей найчастіше й особливі батьки) намагаються повністю захистити їх від труднощів реального життя.

Основними наслідками втілення методу розвиваючого дискомфорту є радість подолання труднощів, радість важкої перемоги. Саме в такий спосіб реально можна готувати обдарованих дітей до життя, за умов розвитку в них потреби й здатності до самоактуалізації. Зазначений метод, розроблений авторами сократівської школи тільки для обдарованих дітей. Виявлені особливості розвитку особливо обдарованих дітей уможливають як використання, так і зумовлюють ефективність цього методу, водночас, його застосування потребує сформованої психолого-педагогічної готовності учнів.

Отже, виходячи саме з позиції сучасної освітянської практики, можна реалізувати різні цілі у створенні виховних програм для обдарованих дітей. Це можуть бути завдання з приводу розвитку інтелектуальних здібностей, як це відбувається у більшості вітчизняних, а також формування соціальнокомунікативних навичок, на що спрямовується більшість програм багатьох штатів США або цілеспрямований розвиток здібностей і задатків, що відповідає європейській традиції. На наш погляд, моральність й водночас перспективність вирішення зазначеної проблеми постає у відсутності будьякого артикулювання, тобто навчальний заклад не стільки має спеціально розвивати певні властивості особистості, скільки, виходячи з досвіду видатних педагогів світу й особистісно зорієнтованих технологій, розроблених ними, надавати й умови обдарованим дітям виростати в талановитих дорослих. Саме у межах парадигмального підходу, коли обдарована дитина є не об'єктом, а суб'єктом педагогічного процесу, а її особистісне зростання супроводжується повноцінною психологопедагогічною підтримкою, об'єктивно створюються умови задля реалізації кінцевої мети організації педагогічного процесу.

Узагальнюючи вищезазначене, ми дійшли таких **висновків**. Практичний досвід й емпіричні дані багатьох психологічних досліджень засвідчують, що обдаровані й талановиті діти потребують спеціально розроблених навчальних програм, що мають можливості гнучкого варіювання у відповідності з індивідуальними якостями учнів та враховують не тільки високі інтелектуальні й творчі показники розвитку, але й труднощі, що є характерними для таких дітей.

До системи спеціально створених передумов увійшли такі засоби й методи: реалізація навчання на основі міжпредметних зв'язків навчальних програм і матеріалів, стимулювання пізнавальної потреби, дослідницької активності, формування креативності, як суттєвого чинника самоактуалізації обдарованої дитини, втілення діалогічних методів навчання, що забезпечують творчу залученість учнів у діалог з учителем, організація групових форм мислення й творчості під час вирішення завдань, індивідуалізація навчання, систематичне діагностування пізнавальних можливостей учнів, їхніх когнітивностильових особливостей, креативності задля індивідуалізації творчого навчання, формування позитивної особистісної самооцінки учня та розвиток особистості обдарованого учня в умовах "розвиваючого дискомфорту" з метою успішної соціалізації, що створюють можливості психологічної організації взаємин учителів із обдарованими учнями.

Література:

1. Сохань Л. В. Життєва компетентність особистості: науковометодичний посібник / Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Н. Г. Несен За ред. – К. : Богдана, 2003. – 11-22 с.

2. Матюшкін А. М. Концепция творческой одаренности / Матюшкін А. М. Вопросы психологии. – 1989. – № 6. 3- 18 с.
3. Маслоу А.. Мотивация и личность / А.. Маслоу– СПб.: Питер, 2003. – 352 с.
4. Моляко В. О. Творчий потенціал як психологічна проблема / В. О. Моляко Тези доповідей учасників Міжнародної науково практичної конференції “Творчість як засіб особистісного росту та гармонізації людських стосунків”. – Київ Житомир: Державний фонд фундаментальних досліджень МОН України, 2005.- 320 с.
5. Пиаже Ж. О. Природе креативности / Ж. Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии: Сб.статей /Сост. и общ. ред. Л.Ф.Обуховой и Г.В. Бурменской. – М.: Гардарики, 2001.- 520 с.
6. Роджерс К. Взгляд на психотерапию, становление человека / К. Роджерс – М.:Прогресс, Универс, 1994.- 345 с.
7. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія: Навч. посіб./ М. В. Савчин, Василенко Л. П. – К. : Академвидав, 2006.- 450 с.

Корнієнко І.О.

ТЕОРЕТИЧНІ КОНЦЕПЦІЇ ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНУ КОПІНГ-ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ

В дослідженні висвітлюються основні підходи до розуміння психологічного змісту поняття копінг (опанування): неопсихоаналітичний підхід (А. Фройд, G. Brown, N.Haan та ін.), особистісний підхід (С. Carver, M. Sheier, J. Weintraub, S.Kobasa та ін., ситуативно-особистісний підхід (Р. Лазарус, С. Фолкман, Т. Wills, S. Shiftman та ін.). Опанувальна поведінка розуміється як обмін між людиною і оточенням, діяльність особистості щодо підтримки або збереженню балансу між вимогами середовища і ресурсами, що задовольняють цим вимогам, з акцентом на її процесуальні характеристики. Розглядаються різні підходи до групування копінг-стратегій, як тенденції діяти визначеним і послідовним чином в специфічних ситуаціях, вибираючи паттерни соціальної поведінки або емоційної регуляції внутрішнього стану. Розглянуто наступні копінг-стратегії: проблемно-орієнтований копінг, емоційно-орієнтований копінг і копінг, орієнтований на уникнення.

Ключові слова: форми опанування, ресурси, юнацтво, співробітництво, стать, стилі реагування.

Здійснений аналіз літературних джерел з відповідної проблематики дозволив констатувати, що попри поширеність у літературі терміну «ситуація» зміст відповідного поняття залишається дискусійним, тому розроблення критеріїв опису ситуації є одним з найважливіших завдань наукового знання.

Зазначається, що реалізація на сучасному етапі принципів ситуативно-особистісного підходу сприяє подоланню протистояння «онтології індивіда»

і «онтології світу», «внутрішньої карти світу особистості» і «сфери його існування». Згідно цього підходу вживання поняття ситуації в психологічному тезаурусі припустимо у разі розуміння останньої не як сукупності тільки зовнішніх, по відношенню до суб'єкта умов його життєдіяльності, але і як результату активної взаємодії особистості і середовища. За таким розумінням прийнято розрізняти об'єктивні і суб'єктивні аспекти ситуації. Визначення ситуації, її суб'єктивізація відбувається виключно шляхом надання ситуації людиною певного значення.

За К.Левіним, виходячи з принципу психологічної єдності особистості і навколишнього світу, особистість і подія взаємно заломлюються, залежно від психологічної переробки індивідом різних обставин життя, які викликають у нього різні реакції. Ситуація вміщує складну систему намірів і домагань суб'єкта та детермінована його попередньою поведінкою і спрямована у майбутнє шляхом висування нових вимог до суб'єкта і ситуації.

Сучасний підхід до розуміння ситуації багато в чому спирається на поняття особистісного значення, введеного свого часу О.М.Леонтьєвим. Останній трактує його як оцінку суб'єктом життєвого значення об'єктивних обставин і його дій в них. З таким розумінням ситуації перегукуються дослідження прихильників теорії настановлення, згідно якої реакція індивіда, за винятком стимулу, зумовлюється настановленням, цілісним психічним станом, що формується під впливом дійсності.

Найбільш близьким нашому дослідженню є визначення ситуації, дане Тишковою, де ситуація розглядається як система відносин людини з навколишнім світом, значуща для розвитку і діяльності особистості. Розуміння ситуації як системи є важливим чинником сприйняття ситуації як цілісного утворення, між елементами якого існує певний зв'язок. У такому контексті, ситуація є і способом організації суб'єктом явищ зовнішнього світу у певне цілісне утворення і актуальною позицією самого суб'єкта в цьому світі. Адже людина не просто реагує на ту або іншу ситуацію, вона «визначає» її, одночасно «визначаючи» себе в цій ситуації, і тим самим вона великою мірою сама створює, «конструює» той соціальний світ, в якому живе.

Ситуації, які характеризуються відносним балансом в системі основних елементів, до яких належать цілі, умови і засоби реалізації мети, прийнято визначати поняттям «нормальна» або «звичайна» ситуація. Нормальна ситуація, для якої властива стабільна система внутрішньої регуляції, забезпечує успішне функціонування суб'єкта, досягнення поставлених ним цілей без надмірних зусиль.

Посилаючись на вихідний баланс, як наявність узгодженості між основними елементами ситуації, необхідно підкреслити умовність такого припущення, оскільки абсолютно очевидно, що для нормального перебігу діяльності, певний рівень розузгодженості у взаємодії людини і оточення навіть необхідний, тому що саме воно і провокує суб'єкта на активність. Тим часом зрозуміло і те, що не кожна ситуація може бути позначена

нормальною, оскільки необхідна для цього відносна відповідність існує далеко не завжди.

Констатується, що особливий клас ситуацій складають так звані «важкі ситуації». Ситуація стає важкою, якщо так само виникають розбіжності між основними її елементами (цілями, можливостями суб'єкта і умовами діяльності), але ці розбіжності перевищують деякий оптимальний рівень, необхідний для нормального функціонування суб'єкта. У важкій ситуації досягнення бажаного результату неможливе без відновлення балансу її структури, що вимагає встановлення нової координації відносин суб'єкта з оточенням. Такі ситуації також називають ситуаціями неуспіху, тому що в результаті відсутності варіантів виходу, особистість відчуває свою безпорадність, переживає стан неуспіху.

За такими уявленням ситуацій неуспіху враховуються як об'єктивні (завдання, умови), так і суб'єктивні складові (можливості і властивості суб'єкта) психологічної ситуації, взяті в їх співвідношенні один до одного. Вказується, що важкість ситуації може бути обумовлена розбіжностями різного роду: між метою і умовами її реалізації або/і між цілями і індивідуальними можливостями суб'єкта (наприклад, коли поставлена мета недосяжна через відсутність відповідних умов або коли мета надзвичайно складна щодо можливостей суб'єкта). Таке загальне уявлення щодо міри розузгодження в структурі ситуації уточнюється О.Карабановою. Важкими, за авторкою, стають ситуації, коли суб'єкт не має адекватних засобів вирішення проблемної ситуації і досягнення мети, а отже існують розриви між наявними засобами діяльності (інтелектуальними, наочно-об'єктивними) і характером задачі, що вимагає від суб'єкта активності, спрямованої на її перетворення.

Констатується, що важкість ситуації є категорія суб'єктивна, оскільки крім об'єктивних чинників визначається ставленням до ситуації з боку людини. У кожному конкретному випадку об'єктивно, ззовні, з позицій стороннього спостерігача, часто неможливо провести межу між звичною (нормальною) і важкою ситуацією. Перебуваючи в ситуації (і навіть поза ситуацією, рефлексуючи її), людина відтворює і переживає її, створюючи її внутрішню картину. Саме сприйняття і інтерпретація людиною тих або інших обставин, має вирішальну роль у виникненні і розвитку, а також осмисленні нею несприятливих важких життєвих ситуацій.

У зв'язку з цим, важливим елементом ситуації неуспіху є переживання суб'єктом емоційно-психічної напруги, пов'язаної з усвідомленням певного розузгодження в структурі ситуації як особистісної загрози. У ситуації неуспіху досягнення поставленої мети стає утрудненим або неможливим через її невідповідність новим умовам або можливостям суб'єкта, що у свою чергу спричинює появу переважно негативних емоцій (особливо до етапу знаходження шляхів вирішення проблеми), які і слугують важливим індикатором оцінки людиною важкості ситуації.

Акцент на негативні емоції є обов'язковим елементом для повної

характеристики такої ситуації, оскільки відомо, що не кожне порушення звичної системи і наявність певних перешкод сприймається як труднощі. Наприклад, у разі, коли рівень складності завдання явно перевищує рівень можливостей людини і не торкається сфери його домагань, відсутність позитивного результату може і не переживатися як неуспіх, відповідно і не викликати негативних емоцій. У даному випадку відсутність негативних емоцій свідчить про те, що надмірна складність мети робить ситуацію незначущою для особистості. Із наведеного випливає, що необхідною умовою перетворення ситуації у важку є особистісна значущість цієї ситуації для суб'єкта.

Таким чином, узагальнюючи наведене вище, ми можемо зробити висновок про те, що важкість ситуації визначатиметься наявністю в свідомості особистості певного рівня розузгодження в структурі ситуації, що унеможливує досягнення мети і обумовлюється або умовами, що виникли, або недостатніми власними можливостями особистості (досвід вирішення аналогічних ситуацій, «інструментальна» озброєність, упевненість у власних силах розв'язати таку проблему та ін.). За певних обставин розузгодження досягає такого рівня, коли виникає необхідність нової координації відносин суб'єкта з оточенням, яке істотно не перевищує можливості суб'єкта. Отже, важка ситуація характеризується актуальністю потреби у вирішенні проблеми, її особистісною значущістю для людини, що супроводжується появою негативних емоцій, які репрезентують важкість або неможливість досягнення людиною поставленої мети.

У контексті аналізу специфіки важких, або ситуацій неуспіху, важливим є співвідношення цього поняття з іншими спорідненими конструктами. Маються на увазі, зокрема, такі поняття як: «проблемна ситуація», «стресова ситуація», «емоціогенна ситуація», «значуща ситуація», «критична ситуація», «екстремальна ситуація». Хоча перераховані терміни в психологічній літературі нерідко вживаються майже як синоніми, необхідно вказати і на певні відмінності у їх розумінні.

Звернемося передусім до зіставлення проблемної і ситуації неуспіху. Термін «проблемна ситуація» традиційно використовується при аналізі інтелектуальної діяльності і визначається як комплекс умов, який викликає процес мислення. Зазначені умови характеризуються певним розривом, або перешкодою, які і ініціюють розумову діяльність. О.М.Матюшкін, до прикладу, розглядав проблемну ситуацію як розузгодження між метою, засобами і умовами вирішення задачі. Таким чином, спільним для проблемних і ситуацій неуспіху є саме розузгодження (розрив) в структурі ситуації. Але на відміну від проблемних, ситуації неуспіху розглядаються значно ширше, охоплюючи не тільки когнітивні процеси. Відмінність полягає також у тому, що розв'язання інтелектуальних задач, хоча і супроводжується емоційною активністю, може не бути суб'єктивно значущим і не обов'язково викликає негативні емоції, властиві для ситуацій неуспіху. Виконання інтелектуальних завдань не у всіх випадках стає для

суб'єкта важким, тобто не кожна проблемна ситуація є ситуацією неуспіху.

Поширене в літературі поняття «стресова ситуація» або просто «стрес», традиційно охоплює надзвичайно широке коло ситуацій, зміст яких розуміється як мінімум двояко. А саме, як такі, розглядаються всі ситуації порушення, які вимагають будь-якого напруження, тобто те, що відхиляється від гомеостазу і розглядається як «загальний адаптаційний синдром» і в цьому значенні охоплює весь континуум ситуацій, включаючи нормальні.

З іншої сторони як стресові, розглядаються ситуації максимальної психічної напруженості без уточнення їх специфічності. Такі ситуації спричиняються впливом стимулів, так званих «стресорів» або «стрес-чинників», природа яких може бути різною. Проте, на думку багатьох дослідників, наявність тільки об'єктивних стимулів не є достатньою умовою для появи у людини стресової реакції. В цьому сенсі Р.Лазарус ввів поняття «психологічний стрес», підкресливши тим самим, що людина сама створює для себе стресові чинники. Стресова ситуація за Р.Лазарусом є «індивідуальним феноменом», в основі виникнення якого лежить когнітивна оцінка людиною певного рівня загрози ситуації і усвідомлення нею неможливості опанування нею. В цьому аспекті «стресові» є узагальнюючим поняттям ситуацій психічної напруженості, які включають до себе ряд ситуацій, що охоплюються поняттям «важкі» або «неуспіху». Особливим чином описує стресові ситуації Ф.Ю.Василюк. Розглядаючи стрес як критичну подію і в той же час, як «перманентний життєвий стан» автор наголошує, що цьому типу ситуацій відповідає онтологічне поле «вітальність», блокування якого і призводить до виникнення стресу.

Близькими за змістом є поняття емоціогенної ситуації. Згідно з П.Фрессом, емоціогенна ситуація виникає через невідповідність мотивації і можливостей суб'єкта (або внаслідок надмірності мотивації або через недостатність можливостей). Тут, як і у визначенні важкої ситуації, вказується на наявність розузгодження усередині елементів ситуації. Оскільки важка ситуація пов'язана з наявністю негативних емоцій, вона у той самий час є емоціогенною. Разом з тим, поняття емоціогенної ситуації ширше, оскільки воно стосується всіх ситуацій, що викликають у суб'єкта емоції, незалежно від їх знаку.

Аналогічні відмінності мають також значуща і ситуація неуспіху. Значущі ситуації характеризуються вираженістю емоційно-психічної напруги, пов'язаної з переживанням (або усвідомленням) значення для людини змін, що відбуваються усередині ситуації. Такі зміни можуть мати позитивне і негативне значення для особистості, тому поняття «значуща ситуація» характеризує як незадоволеність суб'єкту, так і задоволеність.

Не у поодиноких випадках має місце синонімізація понять критичної і важкої ситуації [10]. Ф.Ю.Василюк, зокрема, визначає критичну ситуацію як ситуацію неможливості, тобто таку, в якій суб'єкт гостро стикається з неможливістю реалізації внутрішніх потреб свого життя (мотивів, прагнень, цінностей і ін.) [9]. Цілковиту «неможливість» доречно розуміти як крайній

ступінь загострення розузгодження, що вимагає від суб'єкта радикальної перебудови відносин з оточенням і встановлення рівноваги на принципово новому рівні. У такому випадку у важких ситуаціях, ступінь порушення рівноваги залишає суб'єкту можливість (при певних зусиллях з його боку) реалізувати відповідну «життєву необхідність». Зазначається, що рівень розузгодження в рамках важкої ситуації може і не досягати межової величини, як в критичних ситуаціях і допускає можливість відновлення порушеної рівноваги в рамках колишньої структури внутрішньої картини світу і наявної ситуації. Критичні ситуації, таким чином, репрезентують полюс найважчих в континуумі важкості ситуацій.

Уявлення про континуум важких ситуацій наближає до поняття «екстремальна ситуація». Такі ситуації становлять вкрай виражену, граничну для людини форму важкості, обумовлену, перш за все, зовнішніми до суб'єкта умовами, над якими людина практично втрачає контроль [5]. Екстремальні ситуації є надзвичайними і як правило загрожують фізіологічному, психологічному і/або духовному існуванню. Обставини таких ситуацій істотно відрізняються від звичних умов діяльності і, на відміну від решти важких, не можуть характеризуватися певною типовістю або періодичністю їх виникнення, вимагають термінову мобілізацію всіх сил суб'єкта і вимушеності його дій [8].

Таким чином, з вищесказаного випливає, що поняття «ситуація неуспіху» повністю не співпадає з жодним з дотичних за значенням. Разом з тим, не можна не помітити, що вказані поняття відбивають різні аспекти реальності, що описується ними. Так, в понятті «емоціогенна ситуація» підкреслюються суб'єктивні реакції людини на труднощі, у понятті «критична ситуація» – рівень розузгодження між елементами ситуації. У свою чергу, у понятті «значуща ситуація» – особистісна значущість змісту ситуації. В рамках даної роботи ми вважаємо доцільним користуватися поняттями «ситуація неуспіху» та «важка ситуація».

Важливим для розуміння специфіки ситуацій неуспіху є питання про їх розуміння і класифікацію. Традиційно, ситуації неуспіху в психології розглядаються як ситуації невизначеності, ситуації зіткнення з новими вимогами, коли неможливо подолати їх за допомогою раніше засвоєних і звичних форм поведінки, а також ситуації, які вимагають пошуку нового рішення або використання незвичних ресурсів, напруження зусиль.

Необхідно вказати на спрощеність розуміння важких ситуацій виключно як обставин життя, що вимагають від індивіда надмірних зусиль. Важкою робить ситуацію можливість втрати для людини певної цінності. Прагнення зберегти або підтвердити дану цінність спонукає людину тим або іншим шляхом перетворити, змінити ситуацію. Встановлено, що чим більш значуще місце у свідомості людини займає дана цінність, тим інтенсивніше сприймається особистістю загроза, тим вищий мотиваційний потенціал опанування проблеми, яка виникла [3].

Строкатість поглядів щодо класифікації типових для людини ситуацій

неуспіху відрізняються вибором різних підстав для їх поділу залежно від задач досліджень. У пошуку критеріїв класифікації ситуацій неуспіху дослідники часто звертаються здебільшого до однієї їх ознаки, виділяючи її як базову.

Так, у класифікації W.Mishel, як така ознака використовується параметр об'єктивних умов ситуації, які автор розділяє, залежно від їх важкості, на так звані «сильні» і «слабкі». В ситуаціях з «сильними характеристиками» важливішу роль мають ситуаційні змінні і, попри індивідуальні відмінності, в них проявляються незначні варіації у поведінці людини. «Слабкі» ситуації припускають більш широкий вияв індивідуальних відмінностей в поведінці, що пояснюється підсиленням значенням особистісних змінних.

Як основу для класифікації, дослідниками береться також параметр блокування мети (або розузгодження в структурі елементів ситуації в прийнятій нами термінології). Прикладом такої таксономії ситуацій є класифікація N.Endler, в якій виділяється 4 типи ситуацій, що перешкоджають досягненню мети: ситуації загрози, фізичної небезпеки, амбівалентності, щоденної рутини.

Натомість, зазначені типології, надаючи широкий простір для теоретичного узагальнення і опису значної кількості можливих ситуацій неуспіху за тією або іншою ознакою, в більшості випадків не дозволяють змстовно проаналізувати цілісну структуру важких життєвих ситуацій. Цьому також заважає поширення різних поглядів у визначенні типів ситуацій, що значно ускладнює їх диференціацію на підставі якісних ознак.

Однією з найплідніших, на наш погляд, спроб теоретичного аналізу якісної специфіки різних ситуацій неуспіху є класифікація, запропонована у праці Ф.Ю.Василока [10], яка, зокрема, бере до уваги основні поняття, якими оперує психологія для опису таких ситуацій як стрес, фрустрація, конфлікт і криза. На засадах діяльнісного підходу, автор виділяє категоріальні підстави для їх диференціації, які визначаються тим, яка життєва потреба виявляється паралізованою в результаті недієздатності наявних у суб'єктів типів активності опанувати з існуючими зовнішніми і внутрішніми умовами життєдіяльності. Вектор поглиблення розузгодження в структурі ситуації у бік чинників суб'єктивного характеру проходить 4 основні етапи: від ускладнень задоволення «тут і зараз» в стресовій ситуації, реалізації мотиву в ситуації фрустрації, внутрішньої розузгодженості в конфлікті, до ускладнень реалізації життєвого задуму в ситуації кризи. Дана класифікація дозволяє провести чіткий поняттєвий поділ і виділити їх якісну специфіку. Це дає можливість більш диференційовано і точно описати їх, орієнтуючись, перш за все, на внутрішню, суб'єктивну складову таких ситуацій. Слід мати на увазі, що у дійсності така диференціація часто буває ускладнена, оскільки має місце «емпірична інтерференція» ситуацій неуспіху, коли одна подія може спровокувати одночасно і стрес, і фрустрацію, і конфлікт, і кризу, які можуть взаємно впливати і взаємно проникати одна в одну через внутрішні

стани, зовнішню поведінку та її об'єктивні наслідки.

Специфіка широкого кола реальних важких життєвих ситуацій міститься у ряді класифікацій, побудованих на підставі узагальнення емпіричних даних. Такий підхід дозволяє здійснювати докладний змістовний аналіз важких ситуацій, виявити сфери їх виникнення в житті людини. У багатьох дослідженнях виділяються і описуються ситуації неуспіху в житті людини за критерієм частоти. Найбільш відома з них шкала запропонована Т.Н.Холмес, що була розроблена для оцінки взаємозв'язку між життєвими труднощами людини і станом її здоров'я. Шкала містить перелік із 43 важких життєвих ситуацій, що часто зустрічаються у сфері особистого життя, роботи, сім'ї, здоров'я і фінансової сфери, які обумовлені як об'єктивними (наприклад, зміна місця роботи), так і суб'єктивними факторами. Згадана шкала лежить в основі методик вивчення життєвих труднощів, орієнтованих на подієво-біографічний аналіз недалекого минулого.

Існує також ряд більш узагальнених емпіричних типологій, що дозволяють виявити основні сфери виникнення ситуацій неуспіху в житті людини [7]. Так, М.Тишкова в широкому спектрі таких ситуацій, виділяє три їх великі групи: 1) важкі вітальні ситуації (хвороба, небезпека інвалідності або смерті); 2) ситуації, пов'язані з виконанням певного завдання (ускладнення, протидія, перешкоди, невдачі); 3) ситуації, пов'язані з соціальною взаємодією (ситуації «публічної поведінки», оцінки і критика, конфлікти, тиск).

У сучасних психодіагностичних методиках виявлення внутрішньої картини життєвого шляху людини, використовується класифікація Х.Різа і М.Смайера, яка охоплює ширшу сферу виникнення ситуацій неуспіху в житті людини. Всі важкі ситуації поділяються авторами за чотирма основними сферами: 1) біологічні (наприклад: травма, народження дитини); 2) особистісно-психологічні (наприклад: вибір життєвого шляху, самооцінка); 3) зміни фізичного середовища (наприклад: землетрус); 4) зміни соціального середовища (наприклад: повторний брак когось з батьків, переїзд в інше місто). Більш детальний змістовний аналіз здійснюється за допомогою розподілу кожного типу ситуацій за 12 життєвими сферами (батьківська сім'я, «Я», навчання і т.д.). Таке «горизонтальне», просторово-часове представлення ситуацій неуспіху дозволяє чіткіше структурувати проблемний простір людини, виділяючи в ньому найбільш значущі для нього сфери життєдіяльності, а також описати типові важкі ситуації на різних етапах його життя. Підкреслюється, що для визначення змістового сенсу ситуацій неуспіху в реальному житті людини, їх якісного психологічного аналізу, вагоме місце займає чинник вікової специфіки таких ситуацій. Очевидно, що психологічні особливості кожного вікового етапу визначатимуть змістовну типологію ситуацій неуспіху, що виникають в діяльності загалом і процес подолання їх зокрема.

Проблема дослідження складових ситуацій безпосередньо пов'язана з питанням про способи реагування людини, яка опиняється в них.

Універсальною реакцією особистості на труднощі, розузгодження в структурі ситуації, дезінтеграцію (як у собі самому, так і у відносинах з об'єктивною реальністю) є спроби подолання цього розузгодження. При цьому рушійною силою є спрямованість на пошук нових схем і рішень, розвиток і самореалізацію, позначена Е.Фромом як інстинкт подолання. На конструктивну природу особистості ще в 1937 р. звернув увагу Г.Олпорт, який встановив у неї сильне прагнення до пошуку і вирішення все більш важких проблем. Таким чином, надалі, при розгляді способів поведінки людини у ситуаціях неуспіху, ми виходитимемо з факту прагнення людини до подолання суперечностей, що виникають у її внутрішньому світі і в просторі життєвих ситуацій.

Проблемі поведінки і переживань людини у ситуаціях неуспіху присвячено велику кількість емпіричних і теоретичних досліджень. Традиційно до цього питання звертаються представники прикладних галузей психології. Тут, в центрі уваги опиняється діяльність людини в нетипових, зокрема екстремальних обставинах; особливості поведінки людини аналізуються при цьому в основному з психофізіологічної сторони (тип нервової системи, швидкість реакції і т.д.). Розширення сфери досліджень і відмова від переважання «драматизуючої» розробки проблем поведінки, актуалізація звичайних неприємностей людей в їх повсякденному житті (включаючи життєві моменти різного ступеня «напруженості» і різного «знаку»), дозволили дослідникам зосередитися на змістовній стороні поведінки людини у важких ситуаціях, тобто спробувати відповісти на питання, що саме і як робить людина у ситуації неуспіху, з тим, щоб її подолати.

Зазначимо, що проблематика поведінки людей у ситуаціях неуспіху в останні десятиліття почала активно розроблятися в контексті уявлення про «копінг». «Копінг» походить від англійського «to cope» (долати, рідше – боротися, битися). Вперше цей термін був використаний L.Murphy у 1962 р. при дослідженні способів подолання дітьми вимог, які виникають внаслідок вікових криз. Спираючись на результати спостережень за дітьми дошкільного віку, дослідник визначає копінг як певну спробу створити нову ситуацію, маючи на увазі конструктивний образ дій в ній, яка є для суб'єкта новою, потенційно загрозовою. Така поведінка, з одного боку, є природженою манерою поведінки, а з іншого – набутою з досвідом (володіння собою, стриманість, схильність до чогось).

У подальшому поняття «копінг» стало пов'язуватися з дослідженнями психологічного стресу і розглядатися як спроби подолання стану загрози або «життєвого випробовування», коли звичні або автоматичні відповіді важкодосяжні, а вимоги середовища повинні бути зустрінуті новими поведінковими моделями, або попередні поведінкові рішення повинні бути видозмінені для подолання виниклих труднощів (стресорів).

Поняття «копінг-поведінка» (coping-behavior) використовується, як правило, для опису характерних способів поведінки людини у важких

ситуаціях, способів спрямованих на розуміння і опанування її вимог. «Копінг-поведінка» реалізується за допомогою застосування поведінкових стратегій на ґрунті як внутрішніх (особистісних), так і зовнішніх (оточення), копінг-ресурсів. Копінг-стратегії розглядаються в теорії опанувальної поведінки: як актуальні відповіді особистості на загрозу, що нею сприймається і інтерпретується; як модель поведінки людини при вирішенні ситуації неуспіху з метою керування зовнішніми або внутрішніми специфічними вимогами, які оцінюються людиною як такі, що піддають її випробуванню. Відносно стабільні характеристики особистості і навколишнього середовища, в якій вона функціонує, забезпечують «психологічний фон» для вирішення ситуації неуспіху, сприяють розвитку копінг-стратегій і визначаються як копінг-ресурси.

У російській психології перевагу надають поняттю «опанування», «психологічне подолання» або «стримувальна поведінка», у вітчизняній психології використовують «долаюча» або «опанувальна» поведінка, а також перенесення слова «coping» в українську мову – копінг, копінг-механізми, копінг-процес, копінг-стратегії. У нашій роботі ми використовуваватимемо терміни «опанування» і «копінг» для позначення свідомих зусиль особистості стосовно вирішення ситуацій неуспіху. Опанувати ситуацію – означає підпорядкувати собі обставини, конструктивно діяти в них.

Наразі в літературі існує декілька підходів до розуміння психологічного змісту поняття «опанування». Перший представляють неопсихоаналітики, які процеси опанування розглядають як Еґо-процеси, в своїй основі спрямовані на продуктивну адаптацію особистості у важких ситуаціях. У разі нездатності особистості до адекватного подолання проблеми включаються захисні механізми, що сприяють пасивній адаптації. Прихильники цього підходу схильні ототожнювати опанування з його результатом. Такий підхід, з одного боку, допомагає уникнути ствердження цінності будь-якої спроби опанувати важку ситуацію. З іншого боку, процес нібито ділиться на дві частини: діяльність (процес) опанування і результат цієї діяльності. У такому випадку опанування втрачає свою якісну психологічну специфічність, оскільки пов'язується лише з окремими «вдалими» пристосувальними поведінковими актами, що мінімізують зміни у внутрішньому світі і зовнішньому оточенні.

Другий підхід розкриває процес опанування в рамках рис особистості, як відносно постійну схильність відповідати на стресові події певним чином. У цьому розумінні опанування життєвих труднощів розглядається як реакція на стрес. Це означає, що спроби опанувати ситуацію неуспіху здійснюються людиною тільки тоді, коли вона переживає стрес. Хоча такий підхід дозволяє відрізнити звичну поведінку в нормальних життєвих обставинах від можливостей особистості опанувати важкі ситуації, він не враховує ряд обставин: по-перше, виключає можливість уникнення ситуації неуспіху як такої; по-друге, за таким поглядом, поведінку людини до настання реакції неможливо тлумачити як спробу опанування життєвих труднощів.

Згідно із третім, ситуативно-особистісним підходом, опанувальна поведінка розуміється як процес, що постійно самовидозмінюється, має власні динамічні характеристики. Як вважають Т.Wills і S.Shiftman, в даному процесі можна виділити три основні стадії: застережлива поведінка (наприклад, для спроби інакше інтерпретувати ситуацію); безпосереднє опанування ситуації неуспіху та результати, або поновлююча стадія (аналіз негативних та позитивних наслідків, сприяння більш швидкому поверненню до стабільного емоційного стану).

Найбільш відомий представник даного підходу Р.Лазарус, в рамках транзактного аналізу визначає опанувальну поведінку як процес або обмін між людиною і оточенням, діяльність особистості щодо підтримки або збереження балансу між вимогами середовища і ресурсами, що задовольняють цим вимогам, з акцентом на її процесуальні характеристики.

Зокрема, Р.Лазарус припускає, що використання людиною того або іншого способу поведінки залежить від того, як вона в даний момент оцінює ситуацію. Відповідно до цього виділяються два типи оцінки: первинна і вторинна. В ході первинної оцінки, людина визначає міру загрози в певній стресовій ситуації. Під час вторинної оцінки вона визначає, які ресурси і можливості опанування у неї є в наявності. Після когнітивної оцінки ситуації індивід вдається до розроблення стратегій подолання стресу, тобто власне до опанування [2].

Окремі дослідники вважають за необхідне аналізувати важкі ситуації і дії індивіда в них не з позиції зовнішнього спостерігача, коли досліджується процес сприймання і оцінки суб'єктом ситуації неуспіху, а з його суб'єктивної позиції. Це пояснюється тим фактом, що ситуативні змінні корелюють із процесом опанування не сильніше, ніж особистісні змінні. Наприклад, встановлено, що різні люди по-різному сприймають одні і ті самі ситуації і, володіючи приблизно однаковим набором стратегій, обирають неоднакові прийоми вирішення проблем.

З свого боку, S.Kobasa і колеги запропонували такий узагальнений конструкт, як «психологічна витривалість»: властивість розглядається як відносно стійка, цілісна характеристика особистості, яка визначає здатність людини протистояти негативним наслідкам ситуацій неуспіху. Люди, що мають високі показники за цим конструктом, розглядаються авторами концепції, як такі, що здатні управляти власними життєвими обставинами. Представники даного підходу виходять з положення про те, що життєвий досвід людини, а також передбачуване майбутнє, закріплюється у вигляді системи значень, переконань і цінностей – вони і регулюють сприйняття людини, визначають інтерпретацію навколишнього світу, а також якість і кількість тих зусиль, які вона докладає для опанування ситуації неуспіху.

Трактування поняття опанування важких життєвих ситуацій як особистісної властивості в даний час є дуже поширеним серед дослідників [3]. Проте необхідно відзначити, що кількість відповідних праць психологів до 80-90-х років минулого століття, присвячених тим або іншим аспектам

даної проблеми, край обмежена.

Так, у працях Л.І.Божович, предметом аналізу були активна і реактивна позиції особистості. Суголосне розуміння опанувальної поведінки можна простежити у концепціях «надситуативної активності» і «пошукової активності» [9]. Активність особистості, спрямована на зміну зовнішнього і внутрішнього плану ситуації неуспіху за відсутності певного прогнозу результатів діяльності, розглядається В.С.Ротенбергом і В.В.Аршавським, як пошукова (тобто йдеться про активність, спрямовану на опанування важкої ситуації) [4]. Протилежним пошуковій активності є поняття відмови від пошуку. Останнє розуміється, як життєва позиція, що відзначається пасивним ставленням до навколишньої дійсності. В основі такої позиції лежить орієнтація на імовірний неуспіх в діяльності, неадекватне завищення значущості минулого негативного досвіду і відчуття фрагментарності власної дії і її результату. У сучасних дослідженнях спостерігається сплеск зацікавленості до вивчення поведінки людини у ситуаціях неуспіху. У працях М.М.Мельникова, Р.М.Грановської та ін., безпосередньо присвячених вивченню різних аспектів поведінки, опанування розглядається як активні зусилля особистості, які спрямовані на вирішення важкої ситуації, засновані на стійких особистісних характеристиках, що розглядаються як ресурси копінг-поведінки [1].

Розглядаючи опанувальну поведінку людини у ситуаціях неуспіху, зупинимося на її важливих особливостях. А.Маслоу, визначаючи цей вид поведінки як «функціональну відповідь» на проблему або на непередбачений випадок, виділяє наступні її особливості: 1) вона чітко мотивована і має визначену мету (задоволення певної потреби або елімінацію загрози); 2) детермінована вимогами оточення і спрямована на вирішення проблеми (або, принаймні, припускає необхідність працювати з нею); 3) призначена для того, щоб викликати свідому зміну в оточенні або самому собі; 4) усвідомлюється і легко піддається контролю; 5) явно не міститься в особистості і отримується у процесі соціалізації. Інші автори, підкреслюючи специфічність такої поведінки, наголошують, що не все, що в найширшому значенні присвячено вирішенню проблеми або адаптації, можна назвати опануванням; про нього можна говорити тільки тоді, коли, по-перше – уміння і навички людини піддаються серйозному випробуванню, по-друге – коли немає готових рішень або неможливо їх використати, по-третє – коли неможливо передбачити наслідки дій [9].

У даному дослідженні ми розглядаємо опанування як усвідомлені і цілеспрямовані дії людини стосовно вирішення ситуації неуспіху, шляхом її перетворення відповідно до міри розузгодження. При цьому копінг-поведінка людини відрізняється від звичайної у буденній ситуації відсутністю готових засобів вирішення, вимагає напруження сил і ресурсів. І, нарешті, копінг визначається не тільки параметрами ситуації, але і особистісними властивостями, здатністю людини до опанування, що формується протягом життя. Таким чином, ми дотримуємося ситуативно-особистісного підходу до

питання щодо детермінації опанувальної поведінки, розглядаємо останню як відносно усталену форму поведінки людини у ситуаціях неуспіху, безпосередньо пов'язану з її особистісними ресурсами.

Як зазначається дослідниками, структура опанувальної поведінки включає стилі опанування, пов'язані з властивостями особистості, стратегіями копінг-поведінки, а також з особливостями проблемних ситуацій. Опанувальна поведінка, спрямована на усунення або зменшення інтенсивності дії стресора на особистість, реалізується за допомогою обраних стратегій опанування на основі особистісних копінг-ресурсів. Копінг-стратегії розглядаються як засіб управління стресом і як актуальні відповіді особистості на загрозу, що нею сприймається. Сукупність стратегій, близьких за значенням, утворюють стилі опанувальної поведінки. Копінг-ресурсами є відносно стабільні характеристики особистості (Я-концепція, локус контролю, емпатія, сприйняття соціальної підтримки та ін.) і середовища (соціальні зв'язки, що сприяють розвитку копінг-стратегій, пошук соціальної підтримки або уникнення).

Стиль опанувальної поведінки – це тенденція людини діяти визначеним і послідовним чином в специфічних ситуаціях, вибираючи певні патерни соціальної поведінки або емоційної регуляції внутрішнього стану. Попри значну індивідуальну різноманітність поведінки в стані стресу, дослідники виділяють такі основні стилі реагування:

- проблемно-орієнтований (problem-focused) стиль, спрямований на раціональний аналіз проблеми і пов'язаний із створенням і виконанням плану вирішення важкої ситуації. Цей стиль виявляється у таких формах поведінки, як самостійний аналіз, звернення по допомогу до інших, пошук додаткової інформації;

- емоційно-орієнтований стиль (emotion-focused), що активізується внаслідок емоційного реагування на ситуацію, не супроводжується конкретними діями, виявляється у вигляді спроб уникати подумки проблему взагалі, спробами залучення інших до своїх переживань, бажанням забути уві сні, розчинити свої знегоди в алкоголі, наркотиках або компенсувати негативні емоції їжею. Вказані форми поведінки характеризуються наївною інфантильною оцінкою [1].

В свою чергу, J.Endler, N.Parker виділяють три основні стилі опанувальної поведінки: проблемно-орієнтований копінг, емоційно-орієнтований копінг і копінг, орієнтований на уникнення:

- проблемно-орієнтований копінг полягає в аналізі проблеми, пошуку рішень, залучення досвіду вирішення подібної проблеми у минулому, плануванні і виконанні дій, розподілі часу, контролі ситуації, саморегуляції стану і мобілізації зусиль для вирішення проблеми;

- емоційно-орієнтований копінг містить у собі переживання, відчуття провини за нерішучість і нездатність справитися з ситуацією, емоційне ставлення до проблеми, занурення в переживання болю і страждань, зосередження на своїх недоліках, бездіяльність, нервові напруження,

відчуття роздратування і безпорадності;

- копінг, орієнтований на уникнення, включає «відсторонення», тобто людина у важких ситуаціях вважає за краще займатися різними справами, не вирішуючи виниклу проблему: ходити по магазинах, нічого не купуючи, спати більше звичного, балувати себе їжею, дивитися кінофільм, брати відгул або відпустку. Цей стиль також включає «соціальне відсторонення» – це прагнення людини контактувати з іншими людьми у ситуаціях неуспіху (дзвоню другу, йду в гості, провожу час з близькою людиною), проте таке спілкування не сприяє вирішенню виниклої проблеми.

У стрижні стилів опанувальної поведінки перебувають дійові копінг-стратегії. Виділяють три базисних копінг-стратегії: «вирішення проблеми», «пошук соціальної підтримки» та «уникнення».

Копінг-стратегія «вирішення проблеми» є найважливішим компонентом адаптивного опанування. Завдяки цій стратегії особистість обирає і розглядає альтернативні варіанти вирішення проблеми і управляє повсякденними складними ситуаціями. Активне вирішення проблем є когнітивно зумовленим процесом поведінки, в результаті якого формується загальна соціальна компетентність особистості.

Сучасні дослідники виділяють п'ять компонентів копінг-процесу:

1. орієнтація в проблемі (використовується когнітивний і мотиваційний компоненти з метою загального ознайомлення з проблемою);

1. визначення і формулювання проблеми (опис проблеми в конкретних термінах і ідентифікація специфічних цілей);

1. генерація альтернатив (розробляються численні варіанти вирішення проблеми);

1. ухвалення рішення (за допомогою системного розвитку ланцюга дій);

1. виконання рішення з подальшою перевіркою (підтвердженням) його ефективності.

Здатність розпізнавати і формулювати проблему, пропонувати варіанти рішень є індикатором успішного знаходження в рамках активної копінг-стратегії «вирішення проблеми». Стратегія «пошук соціальної підтримки» дозволяє визначити можливі джерела соціальної підтримки в стресовій ситуації для її опанування за допомогою актуальних когнітивних, поведінкових і емоційних відповідей. Попередні невдалі спроби отримати соціальну підтримку пригнічують прагнення до її пошуку. Соціальна підтримка може запобігти оцінці події як стресової, так само може призвести до переоцінки, покращення адаптивних або придушення дезадаптивних реакцій особистості.

Власне у процесі отримання соціальної підтримки виділяють три компоненти:

- соціальні мережі;
- суб'єктивне сприйняття соціальної підтримки;
- копінг-стратегія «пошук соціальної підтримки».

Соціальні мережі є джерелом соціальної підтримки, яка надає пом'якшувальний ефект дії стресової ситуації на людину. У стресовій ситуації простежується тенденція до пошуку соціальної підтримки, а ймовірність її отримання підвищується. Позитивні міжособистісні стосунки активізують соціальну підтримку, тоді як конфлікт перешкоджає її отриманню. В результаті тривалого негативного досвіду пошуку соціальної підтримки в навколишньому середовищі, людина пригнічує мотивацію її пошуку і вимушена використовувати пасивну копінг-стратегію – «уникнення».

Копінг-стратегія «уникнення» дозволяє людині зменшити емоційне напруження, емоційний компонент дистресу до зміни самої ситуації. Дана стратегія може носити адекватний або неадекватний характер, залежно від конкретної ситуації, віку особистості і актуального стану її ресурсної системи. Використання копінг-стратегії «уникнення» може бути викликане слабким розвитком особистісно-прикладних копінг-ресурсів і навиків активного вирішення проблем. Активне використання людиною копінг-стратегії «уникнення» пов'язується з переважанням в поведінці мотивації уникнення невдач над мотивацією досягнення успіху, з наявністю внутрішньо-особистісних конфліктів.

Дезадаптивність стратегії уникнення обумовлена тим, що спосіб управління неприємними переживаннями через заперечення проблеми або самоусунення від конфліктної ситуації збільшує дистрес і таким чином не лише загострює старі проблеми, але і породжує нові. Негативні наслідки стратегії уникнення особливо помітні при наявності довгострокових стресорів. Але, необхідно підкреслити, що у разі дії короткострокових стресорів, така тактика поведінки може виявитися ефективною. Вона, ймовірно, прийнятна і в ситуації, коли немає ніякої можливості для управління стресором.

Вибір копінг-стратегій в психотравмуючій ситуації впливає на психічне і фізичне самопочуття, вибір активних копінг-стратегій знижує психопатологічну симптоматику, тоді як вибір пасивних – посилює її. Взагалі існує багато класифікацій стратегій опанування важкими життєвими ситуаціями. Найбільш цілісно і логічно, на нашу думку, останні презентовані у працях Р.Лазаруса, С.Фолкман, R.Moos, J.Schaefer, H.Thomae, E.Heim.

Зокрема, R.Moos і J.Schaefer виокремили п'ять видів задач керування ситуацією, які виникають перед людиною:

1. Встановлення індивідом суті ситуації і визначення її значення для себе, оскільки перша реакція індивіда на стресову обстановку зазвичай виражається в розгубленості; потім поступово народжується розуміння того, що відбулося або відбувається, людина намагається оцінити різні аспекти події, вгадати її наслідки.

2. Реакція людини на вимоги ситуації та спроба протистояти їй (наприклад, проблема пристосування до менших, ніж раніше, прибутків у періоди економічного занепаду: необхідність додаткового заробітку;

перерозподіл сімейних ролей; уміння справлятися з перевантаженням).

3. Необхідність підтримувати стосунки з членами сім'ї, з друзями і з тими, хто здатний впливати на вирішення проблем.

3. Збереження адекватного емоційного балансу, управління негативними почуттями, що викликаються несприятливими подіями (страхом, відчуттям уразливості, безнадійності, гніву).

5. Збереження і підтримання свого образу, соціальної ідентичності, упевненості в собі. Кризові події зазвичай випробовують здібності людини, розхитують його упевненість в собі, ставлять під сумнів його ідентичність і т.п. Пошук балансу, наприклад, між витратами у випадку використання допомоги сторони з боку інших із збереженням самоповаги інколи гостро переживається особистістю.

Стратегії опанування негативних життєвих подій, такі, як стратегія, сфокусована на оцінці, стратегія, сфокусована на проблемі і стратегія, сфокусована, на емоціях, можуть бути оцінені залежно від того, якою мірою вони відповідають тим вимогам, які задає актуальна для особистості ситуація. Стратегія опанування, сфокусована на оцінці, включає зусилля людини встановити значення ситуації, зрозуміти негативні процеси, що відбуваються, і оцінити можливі їх наслідки. В рамках даної стратегії здійснюються логічний аналіз обстановки і пізнавальна підготовка (аналіз ситуації), тобто людина приймає наявну ситуацію і розчленовує її, щоб виділити важливі моменти. Ця стратегія може використовувати і неконструктивні навички, що викликаються захисними механізмами, наприклад, заперечення або применшення загрози.

Стратегія опанування, сфокусована на проблемі, спрямована на активне протистояння стресорам та їх наслідкам. Даний тип реакції на ситуацію починається з отримання якомога надійнішої інформації щодо тієї обстановки, в якій опинилася людина. Стратегія включає навички індивіда, необхідні для пошуку підтримки і заспокоєння у близьких або корисних йому людей. Але центральним моментом цієї стратегії подолання ситуацій є ухвалення рішень і здійснення конкретних дій, прагнення безпосередньо мати справу з актуальними проблемами.

Третя стратегія опанування, сфокусована на емоціях, покликана керувати почуттями, викликаними кризовими подіями, спрямована на підтримку емоційної рівноваги. Адаптивні навички, що допомагають зберегти емоційний баланс, перш за все дають надію на зміну ситуації. Надія, роздуми про позитивну перспективу, допомагають людині пригнічувати негативні відчуття і імпульсні акти, надія підтримує волю до життя, є джерелом прагнень і домагань. Крім регулювання емоцій за допомогою надії, існує також спосіб управління емоціями за допомогою навчання терплячості.

У свою чергу Р.Лазарус та С.Фолкман встановили 67 видів реакцій індивіда на несприятливі події, які були об'єднані у такі 8 стратегій:

1. стратегія протистояння, конфронтаційного опанування (складається з агресивних зусиль людини змінити ситуацію, прояв неприязні

і гніву відносно того, що спричинило виникнення проблеми);

2. стратегія дистанціювання (описує спроби індивіда відділити себе від проблеми, забути про неї);

3. стратегія самоконтролю (полягає в спробах регулювати власні почуття і дії);

4. стратегія пошуку соціальної підтримки (складається із зусиль індивіда знайти в суспільстві інформаційну, матеріальну і емоційну допомогу);

5. стратегія прийняття відповідальності (полягає у визнанні своєї ролі в породженні проблеми і в спробі не повторювати колишніх помилок);

6. стратегія уникнення (складається із зусиль людини позбавитися проблемної ситуації, піти з неї);

7. стратегія планування вирішення проблеми (полягає у виробленні і реалізації плану дій);

8. стратегія позитивної переоцінки (відбиває зусилля людини надати позитивне значення тому, що відбувається, його спробу подолати труднощі шляхом інтерпретації ситуації в позитивних термінах).

Кожна з наведених вище восьми типів стратегій опанування особистістю життєвими труднощами являє собою самостійний спосіб реагування. Для того, щоб справитися з ситуацією, людина може атакувати оточуючих, або намагатися одержати від них допомогу, або втікає від цієї ситуації, або відділяє себе від даної проблеми, або надає ситуації позитивне значення, або фокусує увагу на своєму емоційному стані і поведінці (прагнення стримувати свої відчуття і надалі не скоювати подібних помилок), або, нарешті, зосереджується на вирішенні проблеми. Ці стратегії є автономними, але можуть доповнювати одна одну. Це підтверджується результатами досліджень, які свідчать про те, що кожна друга людина, що опинилася у ситуації неуспіху, використовує одночасно кілька стратегій опанування в тій або іншій мірі.

У вищезгаданій класифікації звертається увага на неоднозначність стратегії позитивної переоцінки кризової ситуації, оскільки, з одного боку, додання позитивного значення скрутним обставинам зменшує дистрес і слугує емоційному пристосуванню до стресу, але з другого боку, подібний, багато в чому штучний процес перенесення уваги відволікає від вирішення конкретних практичних проблем у той час коли стратегія поведінки, орієнтована на вирішення проблеми, як усуває кризову ситуацію, так і діє як стабілізуючий чинник, тобто зменшує психологічний дистрес. Тому стратегія позитивної переоцінки частіше всього вважається дезадаптивною.

Н.Тhомає в рамках біографічного підходу виділив особливі форми подолання труднощів, які він назвав «техніками існування». До «технік існування» він відносить засоби і методи, які використовуються особистістю для досягнення бажаного стану. Отже, йдеться не тільки про когнітивні процеси, але і про несвідомі механізми, про все, що виявилось придатним і згодом може бути використане як відносно стабільна стратегія вирішення

проблем. Класифікація Н.Thomae обмежується індивідуальним репертуаром поведінкових стратегій і захисних механізмів, проте інші дослідження показали, що більшість людей вирішує свої повсякденні проблеми або задачі розвитку, одночасно використовуючи декілька панівних «технік існування». Н.Thomae розрізняє наступні техніки:

- 1) техніка досягнення (визначається вирішенням конкретних матеріальних проблем і активною участі у ситуації та її зміні);
- 2) техніка пристосування (характеризуються зміною власних переживань або поведінки, для забезпечення відповідності вимогам навколишнього світу);
- 3) захисна техніка (є запереченням або відстроченням проблем, які в даний момент неможливо подолати);
- 4) техніка уникнення (відхід на довгий час від конфлікту без його вирішення або ігнорування напруженої обстановки);
- 5) агресивна техніка (спрямована на нанесення шкоди оточуючим; така поведінка може приймати різні форми: пригноблення і підпорядкування, прямий напад з метою примусити інших до втечі).

Результати дослідження Е.Неім різних способів опанування, отримані на матеріалі соматичних захворювань, дозволили виокремити такий критерій успішності, як тривалість безрецидивних періодів. На цій підставі було виділено 26 форм копінг-поведінки, які охоплювали когнітивну, емоційну і поведінкову сфери. З них виділені успішні форми («активна співпраця», «проблемний аналіз», «оптимізм» і ін.), неуспішні («підкорення», «дисимуляція» і ін.) і відносно успішні, тобто такі, які можуть розглядатися по-різному в різних ситуаціях і відрізнятися за ступенем успішності на різних стадіях захворювання.

На основі одержаних даних Е.Неім створив опитувальник, що містить 26 форм реагування, за допомогою якого, як припускається, можна оцінювати адаптивність копінг-поведінки в будь-яких суб'єктивноважких умовах. Е.Неім вважав, що необхідно враховувати різний внесок окремих сфер особистості – когнітивної, емоційної і поведінкової – в успішність або неуспішність опанування. Важливим чинником є так само ступінь гнучкості, або набір технік опанування, що знаходиться у розпорядженні індивіда.

S.Hobfoll розробила модель поведінкового реагування на важкі життєві ситуації, яка включає соціальну поведінку і індивідуальну активність. Модель складається з дев'яти стратегій: «асертивні дії», «соціальна взаємодія», «пошук соціальної підтримки», «обережні дії», «імпульсивні дії», «уникнення», «маніпулятивні дії», «асоціальні дії», «агресивні дії».

Л.І.Анциферова [3,4] виділяє перетворювальні стратегії опанування, прийоми пристосування, допоміжні прийоми самозбереження в ситуаціях труднощів і нещастя. Використання суб'єктом конструктивних, перетворювальних стратегій вона пов'язує з оцінкою ситуації як такої, яку він здатен контролювати.

Перетворювальна стратегія опанування полягає у тому, що суб'єкт,

ухваливши рішення про можливість позитивної зміни важкої ситуації, починає формулювати її як проблему: визначає кінцеву і проміжну мету, намічає план рішення, визначає способи досягнення мети. Прийоми пристосування передбачають навмисну зміну особистістю власних характеристик і власного відношення до ситуації для успішного вирішення життєвих труднощів. До таких прийомів пристосування належать: прийом «позитивного тлумачення» неприємного і морально важкого переживання; рольова поведінка, що викликає зміни в особистісних настановленнях і цінностях (промахи і незручності людина відносить не до себе, а до вибраного персонажа, а відсутність ідентифікації з ним дозволяє зберігати самооцінку і не орієнтуватися на думку інших); ідентифікація особи з успішними людьми, з «щасливчиками», з могутніми організаціями, об'єднаннями. До допоміжних прийомів самозбереження в ситуаціях неуспіху і нещастя належать техніка боротьби з емоційними порушеннями, викликаними неусувними, з погляду суб'єкта, негативними подіями, відхід або втеча в практичній або психологічній формі шляхом відчуження ситуації або пригнічення думок про неї, техніка заперечення, тобто відмова визнати, що відбулося приголомшуюча, травмуюча подія. Такі способи не дозволяють розв'язати проблему, але полегшують психічний стан.

Стратегії опанування реалізуються через конкретні когнітивні або поведінкові акти, які називаються копінг-механізмами. Механізми опанування, пов'язані з емоційною сферою особистості, виявляються в вигляді переживань протесту, емоційної розрядки, контролю, недопущення почуттів, оптимізму і впевненості в подоланні труднощів, довіри з передачею відповідальності, покладання відповідальності на себе, переживанням роздратування, збереження самовладання, рівноваги, самоконтролю, запобігання закріплення безпорадності і страхів. З поведінковою сферою пов'язані наступні способи копінг-поведінки: звернення до діяльності, відхід в роботу, альтруїзм – турбота про інших, активне уникнення, компенсація, задоволення якихось своїх бажань, конструктивна співпраця, пошук підтримки, розвиток і підтримка своїх хобі, досягнення більшої гнучкості психіки і поведінки.

Використання стратегій опанування вимагає певних ресурсів, що є в наявності у людини. Ресурси – це все те, що людина може використовувати, щоб задовольнити актуальні вимоги середовища. Ресурси утворюють реальний потенціал для опанування з несприятливими життєвими подіями, їх наявність забезпечує ідентифікацію, автентичність, підкріплює самоповагу, проте тільки достатня кількість зрілих ресурсів забезпечує особистості успішне управління стресорами [5].

У поясненні ресурсів ми оперуємо тільки можливістю їх використання тому, що ресурси можуть бути і не використані, навіть якщо вони є у наявності, беручи до уваги специфічні культурні цінності, громадську думку, особистісні якості. Люди так само можуть не звертатися по необхідну допомогу через ілюзію власної невразливості, нереалістичного уявлення

наслідку подій.

Прийнято розрізняти два класи ресурсів:

- особистісні (індивідуальні особливості, уміння, навички і здібності індивіда);
- середовищні (відображають доступність інструментальної, моральної і емоційної допомоги з боку соціальної мережі), виділяють культурні, політичні та інституційні ресурси.

Наявність матеріальних засобів (грошей) у достатній кількості відкриває доступ до інформаційних, юридичних, медичних та інших форм професійної допомоги. У зв'язку з нерівномірним розподілом ресурсів в суспільстві, можливості долати труднощі у людей неоднакові: ті, хто має низький економічний статус, частіше відчувають безсилля в стресових ситуаціях, стратегію уникнення частіше використовують люди, що володіють незначними ресурсами. Проте навіть якщо ресурсів достатньо, нерідко вони залишаються невикористаними, а перешкодою для їх застосування стають культурні цінності, громадська думка, особистісні переконання.

До особистісних копінг-ресурсів відносять рівень інтелекту, емпатію, аффіліацію, Я-концепцію, локус контролю та інші особистісні конструкти індивіда. Я-концепція – один з основних базисних копінг-ресурсів. Поєднання активних копінг-стратегій з позитивною Я-концепцією може розглядатися, як чинник резистентності до стресу і діагностичний предиктор поведінки.

Поєднання пасивних копінг-стратегій з негативною Я-концепцією – чинник підвищеної уразливості до стресу і критерій дезадаптивної поведінки [8]. Локус контролю – важливий копінг-ресурс, що забезпечує сам процес опанування. Локус контролю визначається як ступінь, з якою індивід відчуває свій контроль над поведінкою і подіями, що відбуваються з ним (інтернальний локус контролю), в порівнянні поведінкою і подіями, що відбуваються під впливом долі, випадку або інших осіб (екстернальний локус контролю). Поведінковий контроль може пом'якшити психологічний дистрес, збільшити мотивацію, поліпшити самопочуття.

Інтернальна організація особистості дозволяє їй здійснювати адекватну оцінку проблемної ситуації, формувати залежно від цього адекватну копінг-стратегію, соціальну мережу, регулювати її підтримувальні та інгібіційні функції. Включення інтернального локусу контролю в процес подолання ситуацій неуспіху знижує ризик формування саморуйнівальної поведінки. З інтернальним локусом контролю тісно взаємозв'язана позитивна, сильна Я-концепція, високий рівень соціального інтересу і високий показник самоактуалізації.

Емпатія – складна ланка в структурі особистості, породжувана, з одного боку ступенем емоційної активності, здатністю диференціювати якнайтонші відтінки гамми переживань, відчуттів, станів в іншій людині і, рефлексивно, в собі. З іншого боку, емпатія виступає як підсумок позитивного емоційного досвіду індивіда, і знаходиться у тісному зв'язку з

рядом характеристик інтелектуального і поведінкового плану, зокрема з критичністю мислення, доданням амбівалентності і, нарешті, конструктивністю вчинків при наданні допомоги іншому, перетворенні ситуації когнітивного емоційного конфлікту, нової можливості особистісного зростання [6,7].

Когнітивні ресурси є істотними для ефективності копінг-поведінки, оскільки центральним елементом опанування є оцінка стресору, ситуації, власних здібностей для вирішення виниклої проблеми. Рівень розвитку мислення впливає на ефективність розвитку базової копінг-стратегії вирішення проблем.

Копінг-ресурси навколишнього світу (середовищні) включають соціальну підтримку (емоційну, інформаційну, інструментальну, функціональну), що виконує роль буфера між стресом і його наслідками, та матеріальні засоби, що дозволяють користуватися інформаційними, медичними та іншими формами професійної допомоги.

Теорія збереження ресурсів S.Hobfoll (COR теорія) визначає ресурси як щось цінне для людини, те, що люди прагнуть одержувати і підтримувати, те, що сприяє отриманню нових ресурсів і, допомагає зберігати їм психологічну стійкість в стресових ситуаціях. Недостатність ресурсів викликає напруженість, тривожність, фрустрацію, що може негативно вплинути на вирішення проблем. Психологічний стрес, згідно з S.Hobfoll, виникає в трьох випадках: «1 – коли ресурсам загрожують, 2 – коли ресурси втрачені, і 3 – коли, індивідууми витрачають ресурси без подальшого їх отримання».

Згідно з S.Hobfoll, втрата ресурсів більш істотна, ніж їх отримання, тому люди прагнуть захищати себе від втрати ресурсу. Люди приносять жертви для запобігання можливій ситуації втрати ресурсів, які є непропорційними можливій їх появі. Збільшення ресурсів менш важливе, ніж профілактика їх втрати. Достатній обсяг ресурсів зменшує уразливість особистості при виникненні важких, проблемних подій. Наприклад, володіючи високим відчуттям власної гідності, особистість легше переживає втрату роботи і в свою чергу має менше проблем в сім'ї, що виникають як наслідок втрати відчуття власної гідності протягом тривалого пошуку роботи. Так само, людина, що має багато ресурсів, рідше стикається з напруженими подіями, що виникають в результаті нестатку або відсутності ресурсів. S.Hobfoll виділяє серед ресурсів, які зменшують уразливість людей, наступні: гроші, страхування, присутність люблячих людей, роботу, безпеку. Збільшення, примноження ресурсів цінне для особистості саме по собі.

Згідно COR-моделі, суб'єкти повинні відшкодувати втрату ресурсу іншими. Наприклад, гроші можуть бути вкладені, щоб збільшити знання і контакти (наприклад, платне навчання), час і енергія можуть бути вкладені, щоб поліпшити якість шлюбу, і відчуття власної гідності може бути вкладене, щоб досягти пошани, одержати роботу, придбати статус. COR теорія припускає, що в ситуації втрати, люди активніше використовують опанувальні стратегії для зменшення ефекту втрати.

Копінг змінюється «за вартістю», оскільки при постійному вкладенні ресурсів є вірогідність їх виснаження. У разі соціальної підтримки, наприклад, особистість може звертатися до соціальних ресурсів, але в ситуації хронічної потреби готовність подавати підтримку в майбутньому зменшується.

Ресурси пов'язані один з одним, і коли один ресурс вичерпаний, інший може зайняти його місце. Фактично, один ресурс може обмежувати або запобігати виснаженню другого ресурсу. Наприклад, гроші можуть обмежувати втрату часу, страхування може запобігати втраті грошей в час нещасних випадків або хвороб. Позитивне ставлення до самого себе збільшує і соціальну бажаність і здатність використовувати соціальні ресурси у необхідній кількості [5].

Втрата і збільшення ресурсів відбуваються циклічно. Втрата ресурсів в складних ситуаціях викликає виснаження, а збільшення ресурсів активізує людей робити спроби подальших інвестицій для придбання ресурсів, що зменшить можливість нових втрат.

Згідно COR теорії, один з трьох основних механізмів, що викликають стрес, є вкладення ресурсів без подальшої винагороди. Вкладення ресурсів є, в деякому розумінні, нарощування втрат, тоді як метою вкладення ресурсів є отримання інших ресурсів. Фактично, щоденні витрати часу, енергії, упущені можливості, довіра і інші цінні ресурси, що використовуються без подальшої «вигоди», є чистою втратою ресурсів, що і викликає стрес.

Різні способи подолання стресових ситуацій можуть мати різний ступінь ефективності, залежно від специфіки ситуації і особливостей індивіда, який їх використовує. Критерії ефективності опанування пов'язують з психічним благополуччям суб'єкта і визначаються зниженням рівня його невротизації, що виражається в ситуативній зміні депресії, тривожності, психосоматичної симптоматики і дратівливості; зниження відчуття уразливості до стресів [2].

Загальними уявленнями про ефективність опанування є віднесення проблемно-орієнтованих стратегій, саморегуляції і соціально-орієнтованих стратегій до ефективних способів, а уникнення, самозвинувачення, заниження своїх можливостей – до неефективних.

Вибір шляхів опанування залежить від вікових особливостей і стереотипів поведінки. Літні люди в порівнянні з молодими використовують менш енергійні форми опанування, молоді люди частіше використовують активні стратегії, орієнтовані на вирішення проблеми, а немолоді – пасивну стратегію, що фокусує особистість, головним чином, на своєму емоційному стані. Вибір стратегії залежно від віку закономірний, оскільки обумовлений обсягом наявних і доступних ресурсів і функціями різних стратегій копінгу.

Серед особистісних детермінант вибору ефективних стратегій опанування виділяють інтернальність, як «переконавання в своїй здатності контролювати і змінювати навколишній світ, впливати на події, що відбуваються, і справлятися з важкими ситуаціями життя», при цьому

усвідомлюючи відчуття відповідальності за свої вчинки [2, 3]. Універсальним чинником опору життєвим проблемам вважають стійкість особистості, оскільки саме ця риса виступає опорною у відкритому і енергійному протистоянні стресовим подіям, тоді як нестійкі люди демонструють відсутність енергії, безсилля, екстернальність локусу контролю, нігілізм і відчуженість від свого «Я». Як показали результати досліджень, найбільш уразливими є люди з низькою самоповагою [2]. Тому люди, схильні применшувати свої здібності і успіхи, своє значення і гідність, украй хворобливо переносять життєві стресори. Значна уразливість до стресів характерна для тих, хто дотримується ірраціональних переконань з приводу того, що відбувається, тоді як раціональні переконання виступають як своєрідний буфер проти нещастя. Важливими детермінантами подолання стресів вважають песимізм і оптимізм, "навчену винахідливість", депресивність.

Ситуативні детермінанти свідчать про складність однозначного віднесення одних копінг-стратегій до ефективних, а інших до неефективних способів опанування. Неоднозначність оцінки ефективності емоційних стратегій пов'язана із ступенем їх вираженості в поведінці і з використанням в різних контекстах: ефективним подоланням стресу є вираження почуттів, проте відкритий прояв агресії є асоціальним; для подолання важких життєвих ситуацій, пов'язаних з міжособистісною взаємодією, емоційно-орієнтоване опанування буде більш ефективним, тоді як для вирішення проблем, пов'язаних з виконанням вимог діяльності, не призведе до подолання виниклих труднощів. Унікаючі і пасивні стратегії можуть бути ефективними в неконтрольованих ситуаціях, але в ситуаціях, що вимагають активних дій за наявності адекватних ресурсів, будуть дезадаптивними.

Загалом дослідники підкреслюють, що не існує таких стратегій, які були б ефективними у всіх без винятку ситуаціях неуспіху і жодний єдиний стиль не є адаптивним для всіх ситуацій [4]. Для вибору ефективних способів опанування треба враховувати особливості особистості, її ресурси, співвідносити їх із специфікою стресової ситуації, в якій вона перебуває.

Проблема опанування ситуаціями неуспіху має складний багатоаспектний вимір, яка вирішується різними науковцями у відмінних за своїм змістом підходах. За всіма розбіжностями у дослідженні процесу опанування спостерігається спільна лінія, що полягає у аналізі цього феномену у взаємозв'язку особистості та ситуації, в якій вона діє.

У результаті здійсненого теоретико-методологічного аналізу можна зробити наступні **висновки**: ситуація неуспіху пов'язується з порушенням діяльності, відносин, що склалися у попередньому досвіді, породжує негативні емоції, викликає дискомфорт; важкість ситуації визначається наявністю у свідомості особистості певного рівня розузгодження в структурі ситуації, що суттєво ускладнює процес досягнення поставленої мети, обумовлюється умовами оточуючого середовища та особистісними можливостями особистості; наявність переборних перешкод є необхідною

умовою збереження і стимулювання пошукової активності, відтак і чинником розвитку особистості; вдосконалення психологічних механізмів самоконтролю і саморегуляції призводить, до накопичення особистого потенціалу опанування, що забезпечує «психологічну стійкість» людини у ситуаціях неспіху; здатність протистояти труднощам формується в процесі життєдіяльності, вона тісно пов'язана з усвідомленням особистістю власних можливостей, з досвідом розв'язання нею аналогічних ситуацій.

Література:

1. Абабков В.А. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии / В.А.Абабков, М.А. Перре. – СПб.: Речь, 2004. – 166 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности / К.А. Абульханова-Славская // Психология формирования и развития личности / под. ред. Л.И. Анцыферовой. – М.:1981. – С. 19–44.
3. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование жизненных ситуаций и психологическая защита / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15, № 1. – С. 3–18.
4. Анцыферова Л.И. Способность личности к преодолению деформаций своего развития / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1999. – Т.20, № 1. – С. 6–19.
5. Безродний В.І. Копінг-стратегії поведінки підлітка у невизначених і травмонезбезпечних ситуаціях / В.І. Безродний // Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України (За ред. С.Д. Максименка, В.Д.Потапової). – К.:ГНОЗІС, 2008. – Т.15, Ч. 1. – С.62–67.
6. Бодалев А.А. О событиях в жизни человека и человеке как события / А.А.Бодалев // Мир психологии. – 2000. – №4. – С.66–70.
7. Бодалев А.А. О человеке в экстремальной ситуации. Эмоциональная и интеллектуальная составляющая отношения в выборе поведения / А.А.Бодалев // Мир психологии. – 2002. – № 4. – С. 127–134.
8. Бодров В.А. Информационный стресс: Учебное пособие для вузов //Василий Александрович Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2000. – 352с.
9. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Лидия Ильинична Божович. – СПб.: Питер, 2009. – 398 с.
10. Бохан Т.Г. Онтогенетический подход к проблеме преодоления критических ситуаций в отечественных и зарубежных исследованиях / Т.Г. Бохан // Сибирский психологический журнал. – 1999. – Вып.10. – С. 63–74.

Корнієнко І.О., Буковецька Я.І.

АНАЛІЗ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ АСПЕКТІВ ЖИТТЄВОГО ПРОСТОРУ ОСОБИСТОСТІ

Дану наукову роботу присвячено теоретико-методологічному аналізу категорії «життєвий простір особистості». Виокремлено ключові підходи розгляду ситуативного контексту поведінки особистості, її тілесного простору.. Доведено, що у систему вимірювання просторових структур буття необхідно окрім просторової організації та тілесності включати цінності і ціннісні орієнтації, що становлять ідентифікаційний простір людини. Вказано процеси перетворення потенційного змісту життєвого світу в актуальний зміст життєвого простору.

Ключові слова: *життєвий простір, ідентифікаційний простір, простір повсякденності, конструювання, тілесність.*

Проблема життєтворення особистості є надзвичайно актуальною сучасному світі. З одного боку, відкривається велика низкаможливостей для того, щоб прожити повноцінне, насичене, цікаве та наповнене різними подіями життя. З іншого – нав'язані суспільством стереотипи, архаїчні обмеження, соціально-економічна нестабільність – створюють багато перешкод для продуктивного творення власного життєвого простору.

При розгляді людського суспільства життєвий простір - територія, необхідна для задоволення потреб однієї людини при даних соціально-економічних умовах.

Специфіка життєвого простору визначається двома взаємодіючими в ньому протилежностями – структурами просторового каркасу та динамічними процесами, що розгортаються і протікають у людській діяльності. Людина одночасно почуттєво переживає певний мінімум або максимум простору, самотності або відкритості для життя, але при цьому усвідомлює себе в мережі розвинених соціальних взаємозв'язків і соціальної активності, що утворює для кожного покоління практично-психологічну основу наявності життєвого простору у свідомості кожної людини. [13]

Метою даної роботи є аналіз ролі феномену розуміння у дослідженні життєвого простору людини і розробка та аналіз різноманітних теоретичних парадигм конструювання життєвого простору людини.

На формування життєвого простору чинять вплив певні культурно-історичні, економічні умови, що зумовлюють ту, чи іншу лінію поведінки особистості. Так, якщо життєвий простір середньовічної людини можна охарактеризувати як інертне, коли основним мотивом життєдіяльності стає прагнення до економії витрат на споживання (тобто ресурсів), то у Новий час життєвий простір людини в культурі Заходу характеризується екстравертністю, тобто прагненням до постійного розширення споживаних благ, а, отже, і до витрати своїх ресурсів. У результаті цього в промисловому виробництві капіталізм створює згусток раціоналізуючих впливів. Працівник відділяється від будинку, від побуту й міститься в штучне середовище, де він повинен виявляти розумову або механічну вправність і пригнічувати емоції й фантазії. До того ж, раціоналізації сприяє масове впровадження машинної техніки, яка сприяє втраті духовної складової людської діяльності.

Така кардинальність не могла не відбитися на життєпросторі людини. В другій половині XVIII століття Західна Європа ознаменувалась змінами, що перевершили зміни за попередні дві тисячі років. Міста прощаються із середньовічним виглядом: вузькі, заплутані вулички обростають регулярними кварталами; у будинках спалахують газові, а потім і електричні лампи. Погано прохідні ґрунтові шляхи заміняють шосе і залізниці, у міста й селища приходять пошта й телеграф. Пейзаж здобуває сумнівні прикраси із заводських труб, закуткова сільська Європа відступає перед міською, індустріальною. Змінюються і відносини між людьми. На перше місце виходить економічна конкуренція, газетні перепалки, парламентські й непарламентські сутички громадянського суспільства. Потік технічних, соціальних, побутових новинок не висихає: століття пари замінюється століттям електрики, саморушні візки витісняють із вулиць омнібуси й пролетки, людина піднімається в повітря, поширення дешевих фабричних товарів міняє смаки й підвищує добробут. Темп життя людей прискорюється, життєвий простір людини стає більш динамічним.[7]

Сучасне становище людини в цьому світі дуже точно охарактеризував Е.Тоффлер у своїй книзі «Футурошок»: потік змін настільки стрімкий, що «через нього підриваються підвалини суспільства, міняються цінності, забувається коріння». Це призводить до того, що життєвий простір людини міняється буквально на очах, хоча, як зазначає Тоффлер, у життєвому просторі людини все-таки лишаються «зони стабільності» — певні, витримані часом взаємини, які дбайливо підтримуються, незважаючи на всі види змін.[9]

Обґрунтувавши необхідність внесення у контекст розгляду особистості її безпосереднього й опосередкованого оточення, К.Левін пропонує класичну формулу поведінки особистості як функції від її особистісних особливостей і особливостей оточення ($B = f(P, E)$). Сформульований ним принцип лежить в основі аналізу того, що відбувається тут і зараз у межах конкретної особистості і її життєвого простору. Левін не заперечував вплив минулого та антиципуючого майбутнього на поведінку людини, але підкреслював, що як перше, так і друге чинять лише непрямий вплив, оскільки присутні в знятому, трансформованому вигляді, а не в ізоморфному. Розуміння особистості в її соціальній взаємодії припускає розуміння того, що в ній відбувається в конкретній сфері життєвого простору. Представляючи собою динамічне поле сил, цей простір постійно змінюється, виявляючи вплив на само- і світовідчуття індивіда. [4]

Життєвий простір людини, незважаючи на динамізм, розглядається як цілісний феномен. При тому, що він розгорнутий назовні, він має певну внутрішню структуру (архітектоніку). Ми вважаємо за можливе виділити в життєвому просторі людини три складові: тілесний, ідентифікаційний простір та простір повсякденності.[10]

Найважливішою складовою є тілесний простір, що обумовлений тілесною організацією людини. В.Б.Устьянцев відзначає, що тілесний простір

є системоутворюючим елементом життєвого простору, його онтологічним початком.

Тіло, тілесна організація людини, утворюють різні вектори тілесного простору. Внутрішній тілесний простір включає різні тілесні відчуття людини, внутрішні ресурси. Зовнішнє – органічно пов'язане зі штучним середовищем, створеним людиною. Розширення тілесного простору реалізується людиною в процесі репрезентації тілесності за допомогою техногенних, соціальних і соціокультурних засобів.

На тілесній орієнтації (організації) ґрунтуються такі основні просторові категоризації реальності, як «тут» і «там», «верх» і «низ», «близьке» і «далеке», «спереду» і «позаду». Вказуючи на значимість тілесної організації людини для побудови їм життєвого простору можна привести цитату Мерло-Понті: «Моє тіло не є для мене всього лише фрагментом простору. Якби не існувало мого тіла, то і простору для мене не існувало б».[6]

Людина безупинно вдосконалює свій тілесний простір, змінює відношення до власного тіла. На думку Б.Тернера, «у древніх суспільствах тіло є поверхнею, на якій найважливіші знаки соціального статусу, положення в сім'ї, племінної й релігійної приналежності, віку, статі можуть бути легко продемонстровані оточуючим». У сучасних умовах людина не тільки вдосконалює тілесну символіку, але й змінює масштаби впливу тілесної організації на навколишній простір. Технологічні нововведення розширюють світ людини, можливості її тілесного простору.[10]

«Тіло — це те, що повідомляє світу буття. Мати тіло означає для живого зрощуватися з певним середовищем, зливатися в єдине ціле з певними проектами й безупинно в них занурюватися». Осмислюючи в процесі розуміння феномени зовнішнього світу, ми усвідомлюємо зародження в нашому тілі рухів, які ніколи не є сліпими процесами, вони відповідають «змісту» ситуації, виражають нашу спрямованість на середовище поведінки, як і впливу середовища на нас. Рухи тіла намічають структуру об'єкта на відстані, не чекаючи від нього безпосередньої реакції. Тілесний простір виступає як оболонка звичних дій, а тіло – як засіб впровадження у звичне оточення. Таким чином, можна сказати, що в тілесному просторі розуміння діє як звичка на рівні властивих людині біологічно детермінованих рефлексів і інстинктів. Але не тільки. На думку М.Джонсона, тіло віддавна виконувало важливу роль у практиках осмислення реальності, слугуючи основою для живання мови в розумінні світу. [8]

Людські вимірювання просторової організації, однак, не обмежуються тілесністю людини. У систему виміру просторових структур буття входять цінності й ціннісні орієнтації, які становлять ідентифікаційний простір людини. [6]

В ідентифікаційний простір входить внутрішній світ особистості, ціннісні переваги. Це простір життєвих планів особистості, обумовлений внутрішньою культурою й внутрішнім світом. Особистість — це ті сенси, якими вона наповнена. Ідентифікаційний простір наповнений сенсовим

змістом, який виражається в образах, знаках, символах, часом зрозумілих тільки для особистості і його найближчого оточення. Цей простір ціннісний, ідеальний. В основі ідентифікаційного простору лежить самість як квінтесенція особистості.

В.Д.Панків розглядає три сценарії, згідно з якими може відбуватися конструювання простору ідентифікації. Кожен із них призводить або до звуження, або до стабілізації, або до розширення життєвого простору особистості.

1. Перетворення всіх цінностей у самоцінність «себе коханого». Це співбуття із самим собою (звуження життєвого простору).
2. Раціоналізація реальності і її стабілізація.
3. Наповнення вищими сенсами. Співбуття з вищою силою (розширення життєвого простору).[1]

Ми вважаємо за можливе позначити «ідентифікаційний простір» як систему ціннісних структур просторового буття людини, обумовлену внутрішнім світом особистості й виражену в образах, знаках і символах, прийнятих як окремим індивідом, так і його оточенням, що розділяють його ціннісні настановлення.

Втой же час людина не існує як ізольована істота. Ф.Ю. Василюк підкреслює, що людська істота «спокоєвнично вживлена в світ, пов'язана з ним матеріальною пуповиною своєї життєдіяльності. Цей світ, залишаючись об'єктивним і матеріальним, не є, однак, фізичним світом ... – це життєвий світ». «Світ, який він є для людини — це його об'єктивна характеристика».[9]

Для О.Гурвича життєвий світ — це насамперед світ повсякденногоперцептивного досвіду. Предмети життєвого світу сприймаються людьми в контексті їх включеності в цілеспрямовану, соціально значиму практичну діяльність. Для позначення схем розуміння, необхідних для життєдіяльності в такому світі, Гурвич використовує термін, запропонований А.Шюцем, — «наявний запас знань». Знання — як, підкреслює Гурвич, зовсім іншого типу, ніж знання наукове. Воно має характер знайомства, і в жодному разі не виводиться з теоретичного знання. «Не з науки, чи то вона від Арістотеля чи від Галілея, ми дізнаємося, що камінь, якщо його відпустити — падає вниз; або те, що вода може кипіти, а при подальшому нагріванні — випаровуватися; це питання повсякденного досвіду в життєвому світі». Такий прошарок людського знання має яскраво виражений соціальний характер, причому особливість формуючих його схем така, що вони не накладаються лише зовні на тілесні речі, а відіграють «визначальну роль у почуттєвому сприйнятті; воно суттєво сприяє тому, що робить навколишні речі такими, які вони з'являються у перцептивном досвіді». Це інтерпретований світ, сприйнятий і осмислений певним чином. Іншими словами — «це культурний світ, точніше культурний світ певної соціально-історичної спільності». Гурвич заперечує існування єдиного для усіх життєвого простору, що суперечить деяким принципам формулюванням Гуссерля. Разом з тим за допомогою рефлексивних процедур, за Гурвичем, можливий перехід від

життєвого (культурного) світу до «виключно перцептивного досвіду, у принципі однакового для всіх людей». Гурвич вважає, що фундаментальність потрібно оцінювати запервинною реальністю, якою у цьому змісті є соціокультурний перцептивний досвід.

Гурвич, слідом за Гуссерлем наполягає на необхідності трансцендентального аналізу життєвого простору, який повинен розкрити структуру цього світу. А.Шюц, на відміну від Гуссерля та Гурвича, не вбачає подібної необхідності й називає свою концепцію нетрансцендентальною конститутивною феноменологією природної настанови.

Життєвий світ для Шюца — це сфера звичайного повсякденного життя людини і його доннаукового мислення. Існує безліч світів людського досвіду: сновидінь, душевних хвороб, ігор і фантазій, наукових теорій, релігійної віри, мистецтва. Шюц називає їх «кінцевими сферами сенсів». Повсякденність — це лише одна з таких «сфер реальностей», що відрізняється особливими характеристиками. Повсякденність — це сфера досвіду, яка протікає в об'єктивному просторі і часі, досвіду, який індивід розділяє з іншими людьми. «Тільки в досвіді повсякденного життя може бути конституційований загальний, комунікативний навколишній світ. Цей світ повсякденного життя є, отже, і основою, і первинною реальністю людини».

Поняття «життєвий світ», таким чином, ми можемо позначити як інтерсуб'єктивно поділюваний досвід, що охоплює всі можливі й дійсні обрії людського життя. Цей світ з'являється не стільки як простір життя людини, скільки як «внутрішні» уявлення й переживання, або точніше, сукупність взаємопогоджуваних і типових значень, за допомогою яких люди конструюють своє повсякденне життя. Ця «погоджена сукупність» освоюється винятково в процесі взаємодії між людьми, які її розділяють. Дане поняття позначається нами як сфера безпосередньої комунікації людей, їх повсякденна культура; життєвий світ формує повсякденну практичну діяльність.[5]

Простір повсякденності (як інтерсуб'єктивний життєвий світ, як простір, де людина «застає» себе в спілкуванні з іншими, як простір, що споконвічно сприймається індивідом існуючим об'єктивно й загальним для нього та інших), на наш погляд, поряд з тілесним і ідентифікаційним становить просторову структуру життєвого світу людини.[3]

Простір повсякденності — це простір оволодіння звичаями повсякденного життя соціального середовища (життєвого світу), у якому людина проживає. Ю.М.Лотман процес оволодіння правилами, традиціями, звичаями називає соціалізацією й енкультурацією особистості.

Простір повсякденності — сукупність усіх нерелексивних, синкретичних аспектів соціального життя. Він обмежений будинком, районом, містом, територією, міжособистісними відносинами. Це — сфера найближчого оточення, первинних агентів соціалізації, первинних малих груп.

Простір повсякденності як зріз життєвого простору людини охоплює невеликий обсяг світу (мікросвіт). Людина освоює його з перших днів життя — у сім'ї, у спілкуванні із друзями. Через тісні спонтанні контакти вона опановує тими навичками, знаннями й стереотипами поведінки, які надалі служать базою для прилучення до соціального простору й побудови на його основі свого власного життєвого простору. Багато чого із засвоєного в дитинстві не змінюється згодом, і служить основою для нового життєвого досвіду.

Простір повсякденності — сфера загальноприйнятних знань і загальнодоступних навичок, отриманих з трьох джерел: спілкування в малій групі (сім'я, ровесники, рідичі); навчання в школі й одержання загальної освіти; засоби масової інформації (на телебаченні крім комерційної реклами існує так звана соціальна реклама, наприклад, «Зателефонуйте батькам», «Бережіть коханих»).

Простір повсякденності — це «сфера емоційної прихильності, почуття взаємної симпатії, почуття обов'язку перед дітьми, літніми, слабкими». У просторі повсякденності люди максимально дотримуються культурних умовностей і прагнуть виглядати краще, ніж є насправді.

Тим часом життєвий простір визначається здатністю індивіда освоїти зміст компонентів і зв'язків, що мають місце у життєвому світі. Життєвий простір людини являє собою поле його актуальних можливостей. Це частина або сфера особистісного буття, яка піддається свідомій зміні й конструюванню відповідно до прийнятих раніше настанов і орієнтирів.

Людина веде безперервний діалог з життєвим світом. Мовою цього діалогу є, на наш погляд, життєві ситуації, з одного боку, і діяльність людини, з іншого. Людина вирішує завдання, які перед нею ставить світ. Таке трактування нагадує теорію особистості Дж. Келлі, згідно якої людина увесь час зайнята прийняттям або відкиданням висунутих нею ж гіпотез. Цей діалог становить суть життя. Він ніколи не припиняється й необхідний людині для її розвитку.

Життєвий світ можна уявити як суміжну сферу двох систем — індивідуальності й об'єктивної дійсності. У цій області відбувається взаємна трансформація. Незважаючи на те, що різні автори розглядали відносини людини й світу з різних позицій, для усіх робіт спільною є одна істотна думка. Її суть можна виразити словами О.Кюльпе: «Обставини не керують нами — це ми, зустрічаючись віч-на-віч із обставинами, керуємо, вибираємо й упорядковуємо». Тобто, істинно людське, що становить ідентифікаційну область життєвого простору, не підвладне тиску існуючої незалежно від людини реальності.[2]

Відношення життєвого простору людини й життєвого світу в цілому можна пояснити через категорії актуального й можливого. Людина характеризує життєвий світ для себе як світ можливого. Її життєвий простір — це присутня тут і зараз актуальність. Перехід можливого в дійсність проходить за допомогою ресурсів людини, її безпосередньої діяльності. Не останню

роль у цьому процесі відіграє розуміння. Взаємодія життєвого простору й життєвого світу відбувається через певні інститути, процеси, відносини, у які втягується людина, завдяки яким вона діє в цьому світі. Сферу штучних явищ – політичних, економічних, релігійних, правових інститутів і систем Хабермас позначає поняттям «системний світ». Останній відокремився від життєвого світу в процесі соціокультурної еволюції й багато в чому протистоїть йому, тому що утворюється системою анонімних відносин людей у різних сферах соціальної діяльності, тоді як життєвий світ, як світ повсякденних комунікацій, орієнтований на досягнення взаєморозуміння між людьми.

Створення поряд з реальним світом світу ймовірнісного збільшує сферу можливого для людини, який може стати актуальним і увійти в її життєвий простір, якщо вона сформує відповідні життєві ресурси. У більшості соціально-філософських концепцій, що описують людину як систему особистісних ресурсів, виділялося п'ять основних видів життєвих ресурсів: гносеологічний (пізнавальний), творчий (творчий), аксіологічний (ціннісно-орієнтований), комунікативний і естетичний. Нескінченне зростання технологій приводить до того, що утворюються нові ресурси людини, але якщо раніше ресурси використовувалися людиною протягом усього її життя, то в сучасному суспільстві суб'єктові ніхто не може гарантувати, що завтра її ресурси не виявляться непотребом як для суспільства, так і для неї самої. Наявність інформаційних і віртуальних ресурсів у людини дозволяє будувати її життєвий простір у просторі інформаційному. Але чим більше у людини можливостей будувати свій життєвий простір поза реальним світом, тим більш необхідна наявність стабільного життєвого простору у світі реальному, тому що життєвий простір у цьому випадку допомагає людині контролювати швидкі зміни, і в остаточному підсумку вибирати те, що їй дійсно необхідно.[7]

Життєвий світ є сценою і об'єктом людських дій і інтерпретацій. Тілесні рухи модифікують і змінюють об'єкти і їх взаємини. Обрій безпосередньої тілесної маніпуляції соціальні феноменологи йменують сферою роботи. Це сфера дії щодо зміни реальності повсякденного життя. Вона найбільш важлива для конструювання світу повсякденності. Слідом за А.Бергсоном, А.Шюц називає її «активним пильнуванням». Перебуваючи в стані «захопленості життям», індивід являє собою нерозчленовану цілісність, тотальну єдність усіх складових власного досвіду. В «роботі» він є синтезом усіх своїх визначень. Робота у світі повсякденного життя наділяє індивіда досвідом переживання власної тілесності. Тіло людини знаходить статус центру рухової активності. Досвід сенсорної діяльності в сфері безпосередньої маніпуляції дозволяє визначити стандартні розміри речей, а їх дистанція від тіла – доступність, корисність, ступінь підвладності тілу. Дитина ще не отримала досвід тіла як центру сенсорної активності. Нагромадження подібного досвіду призводить до того, що сприйняття об'єктів зовнішнього світу стає все більш «вибірковим», не пасивним. Зовнішній світ сприймається

як безліч об'єктів можливого впливу на них власного тіла. При цьому зміна характеристик сенсорної взаємодії трансформує й об'єкт сприйняття «тілесної» істоти.

Життєвий простір – це не те, що я думаю, але те, чому я живу. Життєвий простір є для людини засобом самоздійснення.

У своїй теорії особистості К.Роджерс проголошує унікальність, суб'єктивність переживань особистості. Він вважає, що спосіб розуміння й інтерпретації подій власного життя детермінує поведінку людини. Реальним для індивіда є те, що існує в межах внутрішньої системи координат особистості або суб'єктивного світу, що включає все, що усвідомлюється у даний момент часу.

Людина сама будує свій світ, цей світ може бути адекватним або неадекватним, радісним або сумним, але у будь-якому випадку його інтерпретація цього світу буде визначатися тим способом, який у неї сформувався, і пояснення того, що відбувається буде ґрунтуватися на власному досвіді.

Кожна людина живе у своєму суб'єктивному світі, і навіть так званий об'єктивний світ науки так само є продуктом суб'єктивних інтерпретацій, цілей і виборів. Ніхто інший не може визначити внутрішню компетенцію людини. Ніхто інший не може бути більш обізнаний у тому, чим є сприймана реальність для конкретної людини. Лише в тому випадку, якщо людина зневірилася в собі й повністю підкорилась іншим, можна говорити про заданість його розуміння й інтерпретацій, його несвободі, але навіть ця несвобода однаково буде відмінною від її інтерпретації будь-яким зовнішнім спостерігачем. Іншими словами, як відзначає К.Мітчел, потенційно кожна людина є найкращим експертом у відношенні самого себе й має найбільш повну інформацію про самого себе.

У цьому твердженні підкреслюється: те, як людина розглядає й інтерпретує події, детермінує і її реакції на них. «Люди відрізняються одна від одної тим, як вони інтерпретують події. Ця унікальність визначається, насамперед унікальністю індивідуального досвіду, що й спричиняє формування власної точки зору на об'єкти, що інтерпретуються». Згідно Дж.Келлі, люди відрізняються тим, що вони інтерпретують об'єкти під різними кутами зору.

Здатність розуміння точки зору іншої людини, її системи особистісних конструктів, на думку Келлі, є вирішальною умовою продуктивності соціальної взаємодії. Визнаючи сам факт існування об'єктивної реальності, Келлі підкреслював унікальний характер її інтерпретації людиною.

Ціннісні структури інтегрують присутність людини в різних сферах її життєвої і мисленевої діяльності, зводять її до доступної для огляду єдності повсякденності, виявленій в предметному і знаковому оточенні людини, забезпечує її пристосованість до предметних умов і знакових умовностей наявного способу життя.

Ядро життєвого й духовного досвіду людини становлять ціннісні переживання. Ними тримається внутрішня цілісність особистості, що володіє неповторним духовним обличчям і стилем життя. Репертуар доступних людині ціннісних переживань свідчить про її особистісну розвиненість, про її особисту психологічну культуру, але також – про можливості і спрямованості її особистісного зростання в уявлюваних й наявних життєвих світах.

Розуміння – в яких би життєвих світах воно не здійснювалося – завжди співвіднесене із ціннісним світом особистості, з динамікою її життєвого шляху, який представляє собою індивідуально-типовий, свідомо спрямований ряд життєвих подій і явищ особистості, тобто одночасно їхній природний хід і штучне моделювання. Тому міркування про роль розуміння неможливе без розгляду її аксіологічного аспекту, без аналізу тих його інтенцій і функцій, що задані прямою співвіднесеністю із цінностями, вживлених у особистісне ціле.

У літературі найбільш вивчені демонстраційна й евристична функції розуміння. Про демонстраційну функцію говорять тоді, коли схеми процесу розуміння використовуються для споглядання наявних понять або сенсів.

І демонстраційна, і евристична функції розуміння можуть звертатися не тільки до змісту інших здатностей, але й прямо співвідноситися із ціннісним світом особистості, з її аксіоматичними станами. У цьому випадку доречно говорити про плазматичну функцію розуміння, що проявляється в його здатності висвітлювати світлом ціннісної виправданості великі простори уявлюваного й можливого.

У повсякденному житті людина, як правило, має справи з відкритими для неї, тобто незавершеними, а тому рівноцінними можливостями, не представленими її вибору в готовому вигляді. Це значить, що на момент проектування ще не існує готових альтернатив. А. Маслоу підкреслює, що будь-яка людина частково є своїм власним продуктом, проектуючи й роблячи саму себе.

У загальному сенсі проект може бути спрямований на підтримку існуючих меж життєвого простору або на їхню зміну (звуження, розширення). Проект реалізується в діях, і оцінка його реалістичності будується на зіставленні проекту й здійснюваних дій. Згідно Б.Верлену, дії завжди являють собою вираження певних соціальних, економічних і фізичних умов, у яких вони здійснюються. Верлен підкреслює, що дії людини спрямовані на досягнення цілі у світі фізичних тіл, вони здійснюються у світі соціальних артефактів, а людське тіло опосередковує умови будь-якої взаємодії. Проекти, що здійснюються за допомогою дій людини, можуть бути визначені як послідовності майбутніх дій на людину. «Відкритий майбутньому обрій певних очікувань керує нашим сприйняттям життя й відношенням до світу».

З аналізу співвідношень понять «життєвий світ» і «життєвий простір» можна зробити наступні висновки.

Відчуваючи практичну присутність життєвого простору, людина вступає в соціальну взаємодію за допомогою розуміння, необхідною підставою якого є комунікації й орієнтації у конкретній ситуації життєвого простору. Останній постійно змінюється, впливаючи на само- і світовідчуття індивіда, який з розумінням освоює нові життєві ситуації, актуалізуючи за допомогою розуміння минулий життєвий досвід.

Життєвий простір людини, представляючи собою динамічну систему, має внутрішню структуру, що відбиває різні рівні включеності людини у соціальну реальність – рівень тілесної організації, ідентифікаційний рівень (сукупність ціннісних настанов особистості, виражених в образах, знаках, символах) і повсякденності.

Внутрішній тілесний простір як зріз життєвого простору включає різні тілесні відчуття людини, внутрішні (фізіологічні) ресурси. Зовнішнє — «стикається» зі штучним середовищем, створеним людиною; тілесні можливості людини постійно розширюються в результаті впровадження технічних нововведень.

Ідентифікаційний простір відбиває вкорінення індивіда в соціокультурну реальність, співвіднесеність життєвого світу із ціннісним світом особистості, вживленого в неї як єдине ціле.

Простір повсякденності являє собою свого роду мікросвіт людини – сім'я, близькі люди й щоденні випадкові контакти.

Людина, конструюючи й структуруючи життєвий простір, освоює в першу чергу свій життєвий світ, який являє собою «царство» потенційно можливого. Перекладаючи зміст життєвого світу у сферу актуального особистість будує свій життєвий простір. Процес цей постійний і діалогічний по своїй суті: людина веде діалог зі своїм життєвим світом, а розуміння – це умова можливості самого діалогу. Життєвий простір людини виступає як простір його самоздійснення.

Шляхом перетворення потенційного змісту життєвого світу в актуальний зміст життєвого простору людина конструює альтернативи особистісного саморозвитку, спрямовуючи ресурси на підтримку існуючих меж життєвого простору або на їх зміну (звуження, розширення).

Таким чином, ми можемо зробити **висновок**, що простір життя особистості являє собою цілісність, яка володіє певною внутрішньою будовою. Архітектоніка життєвого простору являє собою тріаду тілесного простору, ціннісного простору (простору самовизначення) і повсякденного простору, сформованого в результаті соціалізації та інкультурації. Життєвий простір визначає характер і поведінку людини, оскільки вміщає в собі весь досвід пройденого за життя шляху.

Література:

1. Василюк Ф.Е. Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций / Ф.Е.Василюк. Психологический журнал, – М.:1995. Т.16. №3. – С.90-101.

2. Келасьев В.Н. Психологические детерминанты жизненного пути. Человек: индивидуальность, творчество, жизненный путь / В.Н.Келасьев. – М.:2009. – С.159
3. Кравченко А.И. Культурология: Учебное пособие для вузов – 3е изд. / А.И.Кравченко. – М.:2001. – С.167
4. Левин К. Теория поля в социальных науках/ Курт Левин. – СПб.:2000. – С.234-235
5. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров / Ю.М.Лотман. – Свердловск, 1987. – С.56
6. Мерло-Понти М. Моё тело / М.Мерло-Монти. – М.:1999. – С.15-25.
7. Писачин В.А. Социология жизненного пространства / В.А.Писачин. – Саранск, 1997. – С.76-98
8. Ромашенко С.В. Внутреннее и внешнее в информационных потока человека. Информационная цивилизация: пространство, культура, человек / С.В.Ромашенко. – Саратов, 2000. – 433с.
9. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М.:1976. – 514с.
10. Тернер Б. Современные направления развития теории тела / Б.Тернер. – М.:Thesis, 1994. №6. – С.41
11. Яковлев Л.С. Стадийность и структуризация жизненного пространства в концепции социализации Ж.Пиаже / Л.С.Яковлев. Педагогика и акмеология университетского образования. – Саратов, 1998. – С.21

Моргун А.В., Сакаль М.В.

ПРОБЛЕМА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ПАТРОНАЖУ СІМ'Ї

У даній роботі розглянуто проблему соціально-психологічного патронажу сім'ї як особливої форми захисту прав особистості. Представлено результати теоретичного дослідження, які доводять, що у процесі соціалізації особистості дитини соціально-психологічний патронаж сім'ї відіграє значну роль. Виокремлено чинники, які є запорукою оптимального виховного впливу на дитину. Узагальнено результати емпіричного дослідження, які дозволяють виокремити психологічні особливості взаємовідносин між членами сім'ї, зокрема у системі «батьки-діти».

Ключові слова: сім'я, соціально-психологічний патронаж, система «батьки-діти».

Сім'я є соціальним осередком суспільства. Реалізуючи свої функції, вона тим самим організовує і здійснює суспільну взаємодію. За своєю природою і призначенням сім'я є союзником суспільства в рішенні його основних проблем, затвердженні етичних засад, соціалізації дітей, розвитку культури і економіки. Сім'я є тим середовищем, де ми отримуємо перші уроки життя, де зароджуються навички, які в майбутньому стануть у пригоді при вирішенні складних життєвих дилем та викликів.

На сучасному етапі розвитку нашої держави сім'я як соціальний інститут перебуває у стані гострої кризи, що, звичайно, негативно впливає на виконання нею основних функцій, тобто на життєдіяльність сім'ї. Це, в свою чергу, створює негативний морально-психологічний клімат, який формує духовність сім'ї і не сприяє повноцінному вихованню дітей. Цього допускати не можна, інакше суспільство теж стане поступово руйнуватися. Потрібно допомагати і підтримувати сім'ю, особливо коли перед нею виникають непередбачувані труднощі, коли життєво необхідна чиясь рука допомоги. Це завдання покладається на соціально-психологічну службу.

У науковій літературі сім'ю вивчають на макро- і мікрорівні. На макрорівні вона розглядається як найдавніший соціальний інститут, що характеризується певними соціальними нормами, санкціями, організаційними формами, системою ролей, прав і обов'язків, за допомогою яких регулює відносини між подружжям, батьками і дітьми, родичами; на мікрорівні – як суттєвий елемент соціальної структури суспільства, автономну цілісність, малу контактну соціальну групу, найдавнішу природну спільноту людей, засновану на шлюбних відносинах і родинних зв'язках, спільному господарстві і побуті, взаємній моральній відповідальності і допомозі, члени якої перебувають у постійному спілкуванні.

На мікрорівні більше уваги приділяється взаємодіям, що розвиваються між членами сім'ї за різних обставин, чинників, що формують стабільність сім'ї, ціннісним орієнтаціям, мотивам. При цьому слід зазначити, що стабільність сім'ї залежить як від характеру внутрішніх взаємодій, так і від зовнішнього впливу соціокультурного середовища.

Отже, приймаючи сім'ю як об'єкт дії соціальної роботи і складної соціальної системи, практичний психолог при роботі з нею враховує її структуру, оточення сім'ї, функціонування і історію розвитку. Розглядаючи сім'ю як суб'єкт соціалізації особистості дитини він визначає її виховний потенціал, який складається з біологічного, технологічного, економічного та соціального компонентів, що дає змогу оцінити середовище, в якому зростає дитина.

У вирішенні багатьох проблем, пов'язаних із соціалізацією особистості дитини, значну роль відіграє соціально-психологічний патронаж сім'ї, цінність якого полягає в інтегрованому підході до супроводу сім'ї з використанням зусиль усіх учасників навчально-виховного процесу.

Соціально-психологічний патронаж - це особлива форма захисту прав особистості, майна недієздатних та інших громадян у випадках, передбачених законом. Патронаж передбачає проведення у домашніх умовах профілактичних, оздоровчих санітарно-просвітницьких заходів, надання соціальних послуг.

Патронаж може проводитися з такими цілями:

- діагностичною: ознайомлення з умовами життя, вивчення можливих факторів ризику (медичних, соціальних, побутових), дослідження сформованих проблемних ситуацій;
- контрольною: оцінка стану родини і дитини, динаміка проблем (якщо контакт із родиною повторний); аналіз ходу реабілітаційних заходів, виконання батьками рекомендацій та ін.;
- адаптаційно-реабілітаційною: надання конкретної освітньої, посередницької, психологічної допомоги.

Соціально-психологічний патронаж сімей здійснюється з урахуванням їх належності до певних груп (багатодітні, малозабезпечені тощо) на основі спостережень з метою виявлення фізичного та психологічного стану членів сім'ї, характеру батьківсько-дитячих стосунків, забезпечення нормального сімейного виховання[6].

Сучасна сім'я зосереджує в собі всю сукупність соціальних проблем, властивих сучасному суспільству, способу життя.

Серед них можна виділити і власне сімейні проблеми. Це розподіл між подружжям сімейних ролей і боротьба за лідерство; потреба в спілкуванні окремих членів сім'ї і неможливість її реалізації в сім'ї через різні причини: відсутність культури спілкування; відсутність пізнавальних потреб (наприклад, в знаннях і уміннях по вихованню дітей і ін.) у окремих членів сім'ї або в цілому у сім'ї-системи; неадекватність оцінок поведінки дітей, грубе втручання в їх внутрішній світ, емоційне відкидання аж до депривації і жорстокого звернення, що сприяє за наявності у дітей і підлітків різної акцентуації характеру розвитку девіантної поведінки; наявність у сім'ї негативної етично-психологічної атмосфери; незадовільні матеріальні потреби сім'ї та багато інших [1].

Запобігання і ліквідація існуючих (зафіксованих) негативних явищ (конфліктних структур) в сім'ї можливе при організації системної цілеспрямованої соціальної роботи на основі моделі, що передбачає послідовність дій по відношенню до сім'ї і чітке виконання кожної з дій, оскільки будь-яка система, що достатньо довго знаходиться у стані хронічного відхилення, ризикує поступово зламатися (у випадку з сім'єю – це розпад її як простий варіант цієї ломки), і тоді застосування додаткових ресурсів у цілях надання їй допомоги не дає очікуваного або бажаного результату.

В соціально-психологічному патронажі не останнє місце посідає роль школи, особливо коли дитина навчається в ній. Негативний вплив проблемної сім'ї може одразу простежуватися у поведінці дитини, його можна визначити і за допомогою психологічного діагностування. Тому плідна і злагоджена співпраця між школою і сім'єю дає головний результат – гармонійний розвиток дитини.

Отже, виходячи з окреслених проблем соціально-психологічного патронажу сім'ї у дослідженні основна увага зосереджується на особливостях роботи соціально-психологічної служби з сім'ями,

досліджуються взаємозв'язки і взаємовідносини між її членами. Центральною проблемою у дослідженні є диада «батьки-діти»: відношення підлітків до батьків і навпаки, аспекти батьківського виховання, внутрішньосімейна ситуація та емоційний фон у середині сім'ї.

Дитячо-батьківські взаємовідносини – це процес і результат індивідуального відбіркового відображення сімейних зв'язків, що безпосередньо впливають на внутрішню і зовнішню активність сім'ї, а також переживання батьків і дітей в їх спільній діяльності [4].

Дитячо-батьківські взаємовідносини пов'язані з реальною взаємодією батьків і дітей, для якої притаманні певні соціально-психологічні закономірності. В якості компонентів дитячо-батьківських взаємовідносин виступають відносини одного з батьків до дитини і навпаки. Звичайно, що ці два компоненти тісно переплітаються між собою, проте вони не тотожні. Специфіку дитячо-батьківських взаємовідносин визначає відношення батька до дитини. Це пояснюється тим, що дитина не є суб'єктом тих процесів, які приводять в рух детермінанти батьківського відношення. На формування батьківського відношення до дитини впливають особистість самих батьків, психологічні особливості дитини, а також особливості сімейних взаємовідносин і соціокультурні фактори.

Відношення до батьків визначається внутрішньою активністю дитини, осмисленням сім'ї і свого місця в ній, переживаннями, зв'язаними з сімейними відносинами [9].

Уявлення про дитину і відношення до неї у батьків є внутрішньою основою типу виховання, що реалізується через виховний вплив і форми спілкування з дитиною. В зв'язку з цим в літературі поняття «батьківське відношення» і «стиль сімейного виховання» часто використовуються як синоніми.

Дослідження стилів сімейного виховання проводяться в наступних напрямках: вивчається структура сім'ї, виявляються і описуються типи батьківських відносин, деталізуються взаємозв'язки окремих способів впливу і стилів сімейного виховання з особливостями розвитку дитини. Слід зазначити, що у науковій літературі не існує єдиного підходу до типології відносин «батьки-діти». В основному такі дослідження проводяться в межах клінічного та психоаналітичного підходів.

Так, зокрема, клінічний підхід передбачає виокремлення і опис типів сімейного виховання, найбільш неблагополучних для психологічного розвитку дитини [7].

Психоаналітична традиція розглядає поведінку як сукупність певних елементів. Вважається, що батьківське відношення на протязі тривалого часу є відносно стійким.

Зарубіжні та вітчизняні вчені виокремили й описали різноманітні типи батьківського відношення. Більшість класифікацій являє собою опис аномальних типів батьківського відношення до дитини, що негативно впливає на її психічний розвиток. Спільним для всіх класифікацій є визнання того, що за умов неадекватного виховання в сім'ї діти перебувають у стані особистісної депривації, що розуміється як недостатність чи незадоволення існуючих потреб, насамперед:

- в індивідуально адекватній емоційній турботі і любові;
- в саморозкритті, виявленні власного «Я»;
- в емоційному, тривалому, динамічному самовираженні.

Має значення не стільки факт незадоволення зазначних потреб, скільки відношення, яке виявляє суб'єктом цього. Так наприклад, характерними рисами порушень у відносинах «батьки-діти», які є визначальними при виховному процесі, є:

- низька згуртованість і неузгодженість серед членів сім'ї в питаннях виховання, і, як наслідок, емоційна напруга і нестійкість виховного впливу;
- високий рівень протиріч, непослідовності, неадекватності;
- неадекватно виражена міра опіки і заборон по відношенню до якихось сторін життєдіяльності дітей;
- стимулювання активності дітей за допомогою погроз і морального осуду.

Дослідники встановили зв'язок між типом виховання і формуванням певних характерних рис дитини.

Актуальність даного дослідження, яке зосереджує увагу на соціально-психологічному патронажі, полягає у пошуку придатних форм взаємодії сім'ї, школи, органів та установ, які б були спроможні забезпечити соціальний захист і, зокрема, інтереси дитини. Об'єктом нашого дослідження є соціально-психологічна робота з сім'єю. Предметом дослідження виступають шляхи та напрямки соціально-психологічної роботи практичного психолога з сім'єю.

Методологічну основу дослідження склали теоретичні засади вивчення проблем соціально-психологічної і соціально-педагогічної роботи з сім'єю (З. Г. Зайцева, Т. А. Гурко, А. М. Панов, В. Д. Сатир, С. В. Дворяк, Г. О. Батищева, Є. Б. Бресва, К. Р. Вітек, І. В. Козубовська, В. Ю. Керецман, Г. В. Товканець та інші).

Для розв'язання поставлених завдань були використані наступні методи: теоретичні (аналіз і узагальнення теоретичних джерел, синтез, порівняння, узагальнення) та діагностичні (тестування, опитування).

У дослідженні, мета якого - визначити особливості роботи практичного психолога з сім'єю та провести дослідження взаємовідносин у діаді «батьки-діти», протестовано 60 чоловік, з них 30 учнів віком 15-16 років та їх батьків віком 34-51 років.

Спираючись на поставлені завдання, нами були підібрані певні методики. Оскільки в цей час існує багато проблем у взаємовідносинах між батьками та дітьми, то, на нашу думку, доцільно дослідити, що ж саме стає причиною порушення зв'язків у системі «батьки – діти». За результатами емпіричного дослідження можна будувати відповідну корекційну роботу як з батьками, так і з дітьми. У дослідженні ми застосували такі методики: опитувальник «Поведінка батьків і відношення до них підлітків» (ADOR) [2], опитувальник «Міра турботи» [5], тест «Стратегії сімейного виховання»[8], тест-опитувальник батьківського ставлення А. Варги, В. Століна [5].

За методикою «Стратегія сімейного виховання», де респондентами були батьки десятикласників, ми отримали наступні дані:

Таблиця 1.

Результати дослідження за методикою «Стратегія сімейного виховання»

п/п	Види виховного впливу	Кількість досліджуваних за видами виховного впливу	Кількість досліджуваних у відсотках
1.	Авторитетний	19	63%
2.	Авторитарний	5	17%
3.	Ліберальний	4	13%
4.	Індиферентний	2	7%

За отриманими даними, що зображені на рис. 1, ми бачимо, що у вибірці досліджуваних домінує авторитетний стиль виховання.



Рис. 1. Результати дослідження за методикою «Стратегія сімейного виховання» у відсотках.

Переважає авторитетний стиль виховання, що свідчить про високу виховну культуру батьків, що може вказувати на високу освіченість і моральність батьків, які відповідають за дитину і надають їй раціональну кількість свободи для гармонійного розвитку. Це є важливим на даному етапі вікового розвитку особистості старшокласника, оскільки саме в цей період вони формують перші кроки самостійності.

Найнижчим показником став результат по індиферентній шкалі, що є хорошим свідченням, бо цей тип виховного впливу характеризується низьким інтересом батьків до потреб і проблем дитини.

За методикою «Міра турботи», яку було запропоновано опрацювати батькам старшокласників, ми отримали наступні результати:

Таблиця 2.

Результати дослідження за методикою «Міра турботи»

№ п/п	Рівень турботи	Кількість досліджуваних	Кількість досліджуваних у відсотках
1.	Низький	1	3%
2.	Середній	9	30%
3.	Високий	20	67%

Як бачимо на рис.2., що відображає відсоткові показники по даній методиці, домінуючим є високий рівень міри турботи.



Рис.2. Відсотковий показник дослідження за методикою «Міра турботи»

Безумовно, що недостатня увага батьків до дітей є негативним явищем у процесі соціалізації особистості. Але, як бачимо за результатами отриманих даних заведеною методикою, спостерігається домінування високого рівня опіки батьків над дітьми у досліджуваних сім'ях. Це також є негативним фактором, тому що надмірна опіка батьків, бажання усі проблеми вирішувати за дітей, недовіра до них при прийнятті важливих рішень

можуть стати причиною повної невідповідності старшокласників, які були досліджені, до майбутнього дорослого життя.

Часто причиною надмірної опіки, як стверджують психологи, може бути або перебільшена любов батьків, яка просто «закриває очі» на потреби дітей у цьому віці, або ж недостаток любові у дитинстві самих батьків і їх намагання з усіх сил не обділити нею своїх дітей, як колись це зробили з ними.

Аналіз даних за методикою «Поведінка батьків і відношення до них підлітків» ADOR(відношення до матері)тапорівняння їх з нормою, дає наступні результати(рис. 3).

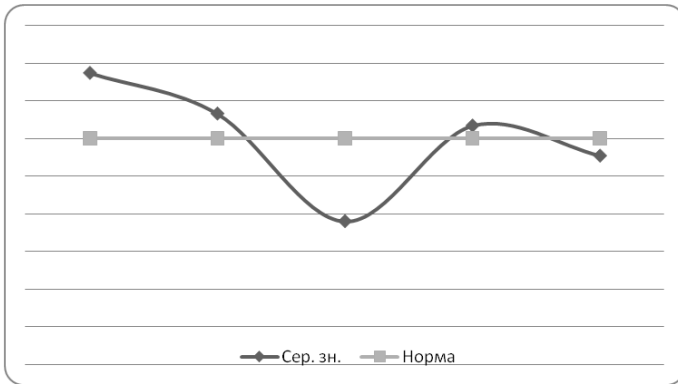


Рис.3. Середні значення та норма за методикою ADOR (відношення до матері)

Отже, можна побачити, що вище норми становлять значення за наступними шкалами: значимо за шкалою позитивного інтересу і менш суттєво за шкалою директивності та автономності. Нижче норми становлять значення за шкалами: значимо за шкалою ворожості і менш суттєво за шкалою непослідовності.

Значення за шкалою позитивного інтересу свідчить про зацікавленість матері щодо участі у особистому житті досліджуваних. Однак надмірний інтерес і нав'язлива участь також можуть бути негативним показником, тому що дитина відчуває постійну присутність матері у її власному середовищі, і це може заважати процесу пристосування підлітка до самостійного життя.

За шкалою директивності отримано результат, який майже наближається до норми, що дає можливість зробити висновок стосовно того, що директивність матерів у групі досліджуваних не буває причиною конфліктів через надмірне бажання останніх за будь-яку ціну нав'язати дітям свою волю.

За шкалою ворожості ми отримали низькі результати і, як висновок, можемо сказати, що у переважній більшості випадків діти не відчувають

ворожих почуттів з боку матерів. Тому розвиток міжособистісного спілкування в цих сім'ях має гармонійний характер, а вияви ворожого ставлення матерів до дітей є скоріше виключенням, ніж нормою.

За шкалою автономності отримали результати близькі до норми, і це свідчить про те, що в основному діти мають достатню кількість свободи.

Результати за шкалою непослідовності також наближаються до норми, тому можемо зробити висновок про те, що матері дотримуються більш-менш стійкої позиції у вихованні своїх дітей, не змінюють ліберальні засади виховання на авторитарні і навпаки.

Обчисливши дані за методикою «Поведінка батьків і відношення до них підлітків» ADOR (відношення до батька) та співставивши їх з нормою, ми отримали результати, які відображені на рис. 4.

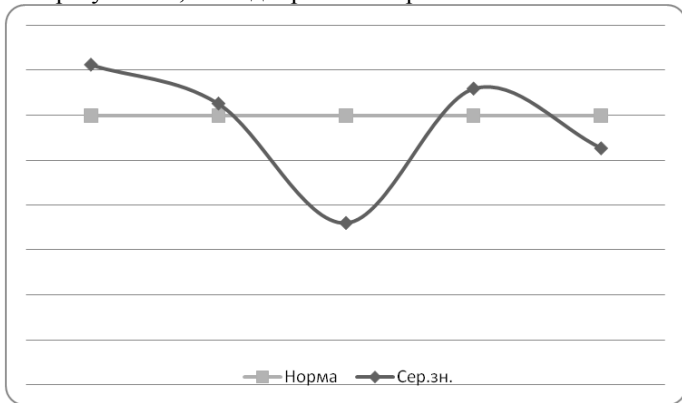


Рис.4. Середні значення та норма за методикою ADOR (відношення до батька)

Отримані дані демонструють, що вище норми становлять значення за такими шкалами: значимо за шкалою позитивного інтересу і менш суттєво за шкалою директивності та автономності. Нижче норми становлять значення за такими шкалами: значимо за шкалою ворожості і менш суттєво за шкалою непослідовності.

Порівняння отриманих даних (відношення до матері і відношення до батька), свідчить про їхню тотожність (рис.5).

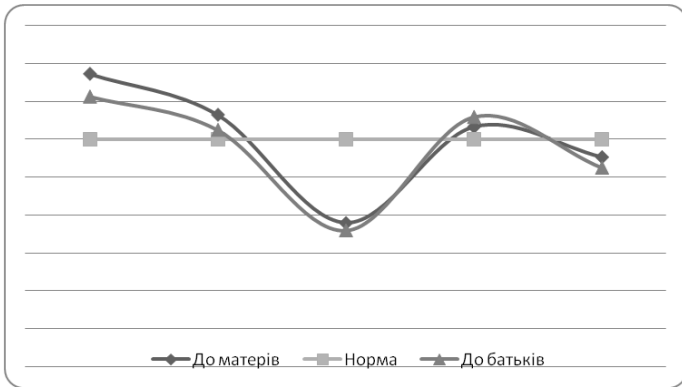


Рис.5. Порівняння показників за методикою ADOR (відношення до матері і відношення до батька)

Результати порівняння показують, що відношення підлітків до матері і до батька дуже мало різняться, і це є свідченням того, що дорослі у сім'ях проводять цілком однакову виховну політику, тобто відношення, вимоги і очікування обох батьків співпадають. Це є хорошим показником виховного впливу, який у кінцевому результаті приводить до позитивних досягнень у вихованні дітей. Результати дослідження переконують, що для більшості обстежених сімей притаманне збалансоване виховання.

За опитувальником батьківського ставлення А. Варги та В. Століна отримали наступні результати (рис.6.):

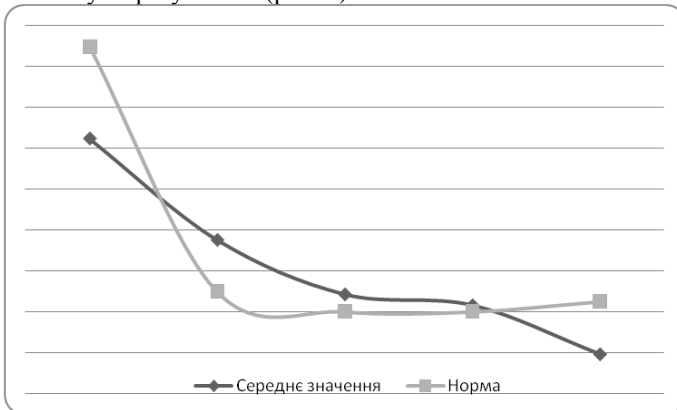


Рис.6. Результати дослідження за опитувальником батьківського ставлення А. Варги та В. Століна

Отримані результати свідчать про наступне. За шкалою «Прийняття – відхилення» (ПВ) отримане середнє значення нижче від норми, але вище ніж мінімальні 0-8 набраних балів. Це говорить про те, що вороже ставлення батьків до дітей в діагностованих сім'ях не є характерним, тобто батьки мають досить позитивне ставлення до дітей.

За шкалою «Кооперація» (К) результат вищий за норму, тобто батьки охоче співпрацюють з дітьми, заохочують їхню самостійність та ініціативність, намагаються будувати рівноправні відносини..

За шкалою «Симбіоз» (С) отримали близький до норми результат, що свідчить про відсутність дистанції між дорослим та дитиною.

Дані за шкалою «Авторитарна гіперсоалізація» (АГ), або як ще її називають шкалою «Контролю» дають можливість інтерпретувати наблизений до норми результат як оптимальний рівень контролю, який виключає надмірне обмеження в правах дитини з одного боку і, відповідно, вседозволеність з іншого.

Результат за останньою шкалою «Маленький (-а) невдаха» (МН) демонструє відсутність зневіри дорослих у можливостях дітей даної вибірки. Тобто дорослі підтримують своїх дітей у будь-якій ситуації: чи то ситуація успіху, чи невдачі.

У цілому, проаналізувавши дані опитувальника ставлення батьків до дітей А. Варги та В. Століна можемо зробити висновок, що в сім'ях, які були досліджені, склалася позитивна виховна атмосфера, батьки є хорошими педагогами, непогано розуміють власних дітей.

Результати дослідження дозволили зробити наступні висновки:

Приймаючи сім'ю як об'єкт дії соціальної роботи і складної соціальної системи, практичний психолог при роботі з нею враховує її структуру, оточення сім'ї, функціонування і історію розвитку. А розглядаючи сім'ю як суб'єкт соціалізації особистості дитини він визначає її виховний потенціал, який складається з біологічного, технологічного, економічного та соціального компонентів, що дає змогу побачити те середовище, в якому зростає дитина.

Дослідивши систему «батьки-діти» можемо зробити висновки, що від гармонійності взаємовідносин у цій діаді і взагалі у сім'ї залежить нормальний розвиток і соціалізація молодого людини, закладаються навички самостійного життя. Робота практичних психологів покликана попередити або звести до мінімуму конфлікти між дітьми і дорослими, що не можливе без глибоких і професійних знань.

Практичний психолог у соціально-психологічній роботі з сім'ями виступає як фахівець із широким колом обов'язків. Тому необхідними для такої роботи є глибинні знання з психології, педагогіки, соціології і багатьох інших наук, володіння особистісними якостями, емпатією, співчуттям, розумінням і перш за все – бажанням допомогти, бо ж не завжди робота з соціально-психологічного патронажу є простою, особливо коли об'єктом роботи виступають неблагополучні сім'ї з низьким рівнем вихованості і взагалі з відсутністю бажання йти на контакт.

Результати дослідження дають змогу стверджувати, що взаємини в діаді «батьки – діти» побудовані на демократичних засадах, з яких випливає позитивне ставлення як підлітків-десятикласників до батьків з однієї сторони так батьків до дітей з іншої.

Співпраця між дорослими і дітьми, оптимальний інтерес з обох сторін є запорукою оптимального виховного впливу в таких сім'ях, де поважається індивідуальність, ініціативність підростаючого покоління, а отже діти є підготовленими до випробувань дорослого життя, що робить їх успішними у майбутньому.

Отримані дані за методикою «Стратегія сімейного виховання» демонструють домінантність авторитетного виховного впливу, результат якого склав 63%, що дає змогу констатувати позитивні педагогічні якості батьків і, як наслідок, збалансований розвиток переважної більшості учнів. Низькі результати за авторитарним, ліберальним та індиферентним виховними впливами свідчать про тенденцію до зменшення кількості батьків, які дотримуються негативних поглядів на виховання дітей.

Результати за методикою «Міра турботи» продемонстрували, що для 67% опитаних батьків притаманний високий рівень опіки, і є, з одного боку, оптимістичними, проте не такими, якінеобхідні для оптимального розвитку самостійності та відповідальності підлітків, адже більшу частину вирішення проблем беруть на себе саме дорослі.

Отримані результати за опитувальником батьківського ставлення А. Варги, В. Століна демонструють, що у цілому відношення батьків до дітей є позитивним, батьки надають оптимальну кількість свободи дітям, що є надзвичайно важливим такому віці, де молода людина вчиться розв'язувати проблеми і при цьому брати на себе відповідальність за обране рішення. В спілкуванні дорослі не принижують значимість дітей, не дотримуються великої дистанції, тобто підлітки включені в сімейну структуру.

Отримані результати за методикою «Поведінка батьків і відношення до них підлітків» ADOR констатують, що батьки викликають позитивне ставлення до себе як зі сторони дочок, так і синів, при цьому отримані результати по відношенні до батька і окремо до матері не сильно різняться, тобто можна відзначити одновекторність у процесі виховного впливу обох батьків.

Соціально-психологічний патронаж передбачає такі види роботи:

- діагностична: обстеження побутових умов сім'ї, вивчення історії, особливостей, психологічного клімату, взаємостосунків між її членами, соціального оточення в якому вона знаходиться. Також одним із основним є дослідження соціальних, економічних, побутових та психологічних причин неблагополуччя.
- корекційна: на основі отриманих результатів діагностики провести роботу в напрямку виправлення порушень психологічного балансу, конфліктності сімейних взаємовідносин, мінімізувати наслідки соціально-психологічних травмуючих впливів;
- підведення підсумків співпраці з сім'єю: нашим завданням у цьому виді роботи є проаналізувати отримані результати

- колекційної роботи, визначити, що вдалося зробити і те в чому ми не досягли поставлених цілей;
- профілактика: призначена для попередження виникнення проблем в майбутньому;
 - просвітницька робота: де наше завдання полягає в ознайомленні широкого кола сімей з потрібними в проблемні моменти службами, які можуть прийти на допомогу.

Література:

1. Витек К. Р. Проблемы супружеского благополучия. – М.: Прогресс, 1988. – 483 с.
2. Ексакусто Т.В., Истратова О.Н. Психодиагностика. Коллекция лучших тестів. – Ростов-на-Дону: Фенікс, 2008 – 384с.
3. Козубовська І. В., Керецман В. Ю., Товканець Г. В. Роль соціально-психологічної служби в роботі з сім'єю. – Ужгород, 1996. – 299 с.
4. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003.
5. Сборник психологических тестов. Часть III: Пособие / Сост. Е.Е. Милонова – Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, 2006. – 120 с.
6. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія/ За заг. ред. проф. І.Д.Звереві.-К.: Центр учбової літератури, 2008.
7. Спиваковская А.С. Психотерапия, игра, детство, семья. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000.
8. Странников В.Ю. Тесты профессиональные. – М: ИДТК, 2009 – 452с.
9. Хоментаскас Г.Т. Семья глазами ребёнка. - М.: Педагогика, 1984.

Товканець Г.В.

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У МІЖКУЛЬТУРНІЙ КОМУНІКАЦІЇ

В роботі розглядається міжкультурна комунікація як особливий вид діяльності, вплив різних культур на зміст і форми її вираження, особливості спілкування між носіями різних мов і різних культур. Зосереджено увагу на комунікаційному процесі як системі, окреслено культуру як чинник соціальної диференціації комунікації та зазначено їх роль у формуванні ділової та особистісної взаємодії.

Ключові слова: комунікаційний процес, міжкультурна комунікація, модель міжособистісної комунікації, особистісна та ділова взаємодія, ділова культура.

Сучасний мінливий світ створює необхідність для людини бути активною у соціальній взаємодії з представниками полікультурного середовища. Адже у сучасних умовах глобалізації та євроінтеграції, коли

країни прагнуть до співробітництва і взаємозбагачення в суспільній, економічній, політичній, культурній, науковій та інших сферах, великого значення набувають міжкультурні зв'язки представників різних держав, що є необхідною передумовою налагодження контактів, досягненням взаєморозуміння та взаємовигоди. У цивілізованому суспільстві мовою спілкування стає мова культури – високої культури суспільної свідомості, загальної культури особистості, культури міжнародного співробітництва, культури суспільства в цілому.

Соціальна взаємодія має на увазі насамперед прийняття соціальних норм і цінностей через свідомість індивіда і його реальну дію на основі осмислення цих норм і цінностей. Основним елементом міжособистісних соціально-культурних відносин є комунікація, тобто процес обміну інформацією між двома і більше індивідами (або групами). Комунікацію трактують як психологічний процес взаємодії двох і більш людей з приводу повідомленого, тобто процесом, де співрозмовники формують інформацію, уточнюють, розвивають, спотворюють, переживають і реагують на повідомлене практично одночасно, корегують свої думки, емоції в залежності від отриманої інформації про безпосередній взаємодії, виражають ставлення до цієї інформації та до людини.

Філософські аспекти усвідомлення необхідності вирішення питань щодо співвідношення культури та комунікації, їх взаємозв'язку та взаємовплив, дослідження міжкультурних відмінностей були предметом розгляду І. Канта, Ф. Ніцше, П. Сорокіна, І. Фіхте, З. Фройда, Ф. Шляєрмахера, О. Шпенглера соціально-психологічні - Г. Андреевої, С. Тер-Минасової. Цю проблему розробляють у різнопланових працях В. Андрущенко, Н. Висоцька, О. Гриценко, Л. Губерський, І. Дзюба, П. Донець, В. Євтух, Г. Почепцов, Т. Лук'янець та інші.

Мета нашого дослідження: провести аналіз здійснення особистісної та ділової комунікації з врахуванням особливостей міжкультурної комунікації.

Зазначимо, що в основі міжособистісної комунікації лежать різні мотиви, цілі і завдання її учасників. Як причини, комунікації можуть виступати передача або одержання будь-якої інформації, спонукання партнера до вчинення дій, намір змінити його погляди, прагнення надати емоційну підтримку і т.д. Залежно від цих факторів прийнято виділяти кілька моделей міжособистісної комунікації.

1. Лінійна модель, яка розглядає комунікацію як дію, у рамках якого відправник кодує ідеї та почуття у певний вид повідомлення й потім відправляє його одержувачу, використовуючи будь-який канал (мова, письмове повідомлення тощо). Якщо повідомлення досягло одержувача, подолавши різного роду «шуми», або перешкоди, то комунікація вважається успішною. Дана модель привертає увагу до деяких важливих моментів у процесі комунікації. Це - вплив каналу, за яким отримано повідомлення, на реакцію одержувача. Так, визнання в любові при зустрічі віч-на-віч буде сприйнято зовсім інакше, ніж прочитане у листі або почуте по телефону.

Також лінійна модель звертає увагу на «шум», перешкоди, які спотворюють повідомлення. До них відносяться як фізичні (людне, шумне приміщення), так і психологічні (вони пов'язані з фізичним або емоційним станом людини, що заважає йому адекватно сприймати повідомлення) перешкоди. Але у цієї моделі є недолік - вона розглядає комунікацію як однонаправлений процес, що йде від відправника до одержувача. Тому модель годиться для опису письмової комунікації, впливу засобів масової інформації, де одержувач повідомлення розглядається як об'єкт впливу.

2. Трансакційна модель. Вона є комунікацією як процес одночасного відправлення й одержання повідомлень комунікаторами. Адже в кожен конкретний момент часу ми здатні отримувати і декодувати повідомлення іншої людини, реагувати на нього, і в той же самий час інша людина отримує наше повідомлення і відповідає на нього. Таким чином, акт комунікації неможливо відокремити від подій, які йому передують і йдуть за ним. Ця модель сприяє комунікації як процесу, у якому люди формують відносини, постійно взаємодіючи один з одним.

3. Інтерактивна, або кругова модель, міжособистісної комунікації. Вона є не просто процесом передачі повідомлення від відправника до одержувача, в ході якого перший кодує, а другий декодує інформацію. Важливим елементом цієї моделі є зворотній зв'язок. Це - реакція одержувача на повідомлення, що виражається у відповідному повідомленні, направленій відправнику. Введення зворотного зв'язку наочно демонструє колоподібний характер комунікації: повідомлення відправника і одержувача міняються місцями [6, с.69].

Кругова модель, подібно лінійній, зображує комунікацію як ряд дискретних актів, що мають початок і кінець, причому ключовою фігурою в них є відправник повідомлення, так як від нього залежить реакція одержувача інформації. Саме тому вони вважаються застарілими в порівнянні з трансакційною моделлю. Але для опису процесів міжкультурної комунікації та розуміння її специфіки більше підходить саме кругова модель.

Така модель складається з наступних елементів: відправник (джерело) - кодування - повідомлення - канал - декодування - отримувач - зворотний зв'язок. У цьому процесі створюються різні перешкоди, «шуми», що перешкоджають ефективній комунікації. Ефективність комунікації характеризується тим, що передана інформація повинна бути зрозуміла відповідно до її початкового значення. Тому комунікація - це не тільки передача, але і розуміння інформації. Розглянемо кожний з цих компонентів:

- Відправник (джерело) - творець повідомлень, ним може бути як людина, так і організація (хоча в будь-якій організації повідомлення складають люди).

- Кодування - перетворення повідомлення в символічну форму.

- Повідомлення - інформація, ідея, заради якої здійснюється комунікація. Воно складається з символів, може бути усним, письмовим або візуальним.

- Канал - шлях фізичної передачі повідомлення, засіб, за допомогою якого передається повідомлення. Він може бути міжособистісним і масовим.
- Декодування - розшифровка повідомлення, яка в результаті різних перешкод може бути більш-менш адекватною.
- Одержувач - об'єкт, якому передається повідомлення. Ним так само може бути як окрема людина, так і організація.
- Зворотній зв'язок - повідомлення, яке викликає у одержувача якусь реакцію, тому що в результаті комунікації у нього відбулися зміни в знаннях, установках, поведінці [6, с.77]

Комунікація як особливий вид діяльності людини опирається на такі її форми, що актуалізуються людьми в їх міжособистісному контакті. Це стосується, насамперед, усієї сфери вербальної, невербальної, паравербальної та виразної комунікації. У своїй життєвій практиці кожна людина залучається до комунікації, використовуючи при цьому такі істотні можливості виразності, як власна мова, а також жестикуляція, одяг, хода, спосіб використання приміщення та ін. На нашу думку, поняття комунікації повинно сприйматися насамперед як діалог: в ньому беруть участь, принаймні, двоє людей. Таким чином, кожна комунікація соціально зумовлена.

Зазначимо, що на сучасному етапі активного поширення отримало поняття інтеркультурної, міжкультурної комунікації. В епоху глобалізації завдяки широкій доступності певних товарів та ідей локальні культури змінюються і кордони між ними стають прозорішими. Завдяки розвитку транспортних засобів, економічних зв'язків та засобів комунікації відбувається процес інтеграції окремих етнічних культур в єдину світову культуру, тобто процес глобалізації культури. При цьому культура розглядається як сукупність ціннісних орієнтацій й поведінкових стереотипів, прийнятих у конкретній країні або групі країн і засвоєних більшістю. Тобто мова йде про міжкультурну комунікацію. В сучасній науці під цим терміном розуміють «адекватне взаєморозуміння двох учасників комунікативного акту, які належать до різних національних культур» [1].

Т.Грушевицька трактує «міжкультурну комунікацію» як «сукупність специфічних процесів взаємодії партнерів у спілкуванні, які належать до різних лінгвоетнокультурних співтовариств» [1,с.34]. Міжкультурна комунікація є такою комунікацією людей, при якій способи комунікації або функції мовних подій не є ідентичними, але є відмінності в їх реалізації та інтерпретації в певних ситуаціях, таких як, наприклад, прояв поваги до старших за віком, поведінка в громадських місцях тощо.

Питання міжкультурної комунікації тісно пов'язані з проблемами соціо- і прагмалінгвістики. При цьому зазначимо, що необхідно враховувати, такі моменти: існують різні, відмінні одна від одної культури; комунікація тісно пов'язана з культурою, оскільки комуніканти є завжди носіями певної культури, а елементи культуральності знаходять свої відображення у

комунікації; схожі культури полегшують комунікацію, різні – ускладнюють її; причетність до певної культури припускає специфічність комунікації [2].

При вступі у комунікацію носіїв різних культур є цілком вірогідною поява певних проблем, що від початку пов'язані з причетністю до різних культур. Проблемами такого роду можуть бути труднощі в порозумінні, нерозуміння, створення окремих упереджень, а у подальшому – відмежування, скривдженість або психічна чи соціальна ізоляція. Розуміння комунікаторів передбачає знання ними історії, суспільства, інституції, соціальних умов, релігійних переконань, культурно і ситуативно зумовлених зразків мовленнєвої діяльності та поведінки один одного.

Міжкультурна комунікація як особливий вид комунікації припускає спілкування між носіями різних мов і різних культур. Співставлення мов і культур виявляє не тільки загальне, універсальне, але й специфічне, національне, самотутнє, що зумовлене розбіжностями в історії розвитку народів. Основою міжкультурної комунікації є розумінням та порозуміння, що означає: розуміти чуже і водночас бути зрозумілим, спілкуючись чужою мовою.

У зв'язку з цим для ефективної міжкультурної комунікації варто більше уваги приділяти розумінню культури, яку необхідно розглядати як універсально поширену і водночас специфічну для певного суспільства, нації, організації або групи орієнтаційну систему, яка зумовлює сприйняття, мислення, оцінювання та дії людей усередині відповідного суспільства. Орієнтаційна система може бути репрезентована відповідними символами (наприклад, мова, немовні форми вираження, такі як міміка і жестикуляція та специфічні значеннєві норми поведінки). Вона (система) передається через процес соціалізації наступному поколінню і дає можливість членам суспільства долати їх життєві і природні перешкоди. Культурно-специфічна орієнтаційна система складається із певних культурних стандартів, а саме: норм, оцінок, переконань, ставлень, правил і т.ін., які поділяють члени цієї культури. Вони (стандарты) дають членам відповідної культури орієнтир для їх власної поведінки і змогу вирішувати, яку поведінку необхідно вважати нормальною, типовою або прийнятною. Культурні стандарти служать водночас мірилом для визначення власної поведінки, для очікувань стосовно поведінки інших, а також для сприйняття і оцінювання поведінки ближнього. Головними визначаються такі культурні стандарти, де йдеться про сприйняття, мислення, оцінювання, дію, і центральне значення мають міжособистісні сприйняття і оцінки. В плані культури найбільш діалектичним є процес глобалізації, у якому певні концепції і структури сучасного життя набувають універсальний, всеохоплюючий характер. Водночас на фоні глобальних структур і тенденцій національні культурні особливості набувають все більш чіткі обриси. Таким чином, культура є чітко окресленою, відносно статичною одиницею. У міжкультурній комунікації вона виявляється у розширенні культурних контактів, запозиченні культурних цінностей та міграції людей з однієї культури в іншу.

Більшість дослідників [1; 2; 9; 11] дотримуються думки, що культура є формою комунікації, проявом якої є сама мова, а разом з тим і широкий спектр ідей (думок). Важливим є і те, що культура зумовлює соціальну диференціацію, ранг, причетність до класу з його особливостями, так само як вид і спосіб виробництва та споживання на широкому соціальному та народногосподарському рівні.

На початку двадцять першого століття багато людей сприймають культурну ідентичність у мультиполярному просторі не як дещо гарантоване, а як суперечливе і процесуальне. Водночас сприймання розбіжностей між культурами веде до нагальної потреби міжкультурного діалогу. На фоні сучасного глобального розвитку суспільства людство потребує нових прийнятних стратегій розвитку культур. Оскільки ми не можемо повернутися до їх ігнорування, ми повинні прагнути до їх порозуміння. При цьому стає все більш безперечним необхідність розвитку такої ідентичності, яка сягає за межі рамок звичайної культурної ідентифікації і відрізняється високою мірою інтеркультуральності. Є певні підстави вважати, що сучасна культура перестає бути культурою якогось конкретного регіону і все більше стає культурою часу, що стосується кожного із нас.

Розуміння культури певного суспільства полягає в тому, що необхідно знати все, що стосується даного соціуму, щоб мати змогу діяти так, як це прийнятно для членів цього суспільства. Культура не є субстанцією матеріальною. Культура – це моделі, за якими людина сприймає певні речі, це моделі відношення речей між собою та їх інтерпретація. Саме тому все, що люди роблять або про що говорять, що вони інтерпретують в соціальному плані узгоджують між собою, є продуктом їх культури [8;9].

Підкреслимо, що практичне знання базових рис культур інших народів (як і своєї власної) дасть розуміння того, як формувати систему комунікації, долати певні бар'єри у спілкуванні з представниками інших країн. Є декілька концепцій, що пояснюють взаємозв'язок культури та міжособистісної комунікації у міжкультурному середовищі.

Одна з них концепція «чистого спілкування» Г. Зиммеля. Німецький соціолог Георг Зиммель (1858-1918), стверджував, що спілкування в звичайному значенні слова – це ігрова форма соціальної взаємодії. Так, на вечірці люди «грають у суспільство», стають членами різних форм соціальної взаємодії, що немає реальної основи. Це і є «чисте спілкування». Серйозне спілкування зводиться до легкої бесіди, ерос – до кокетства, етика – манерам, естетика – до смаків. Світ «чистого спілкування» - тендітне штучне утворення, що у будь-який момент може зруйнувати той, хто замість легковажної балаканини надумає підняти обговорення серйозної наукової теми або переслідувати ділові інтереси, тобто відмовиться грати за правилами гри [4].

Інша концепція трактується як теорія «міжкультурного спілкування», суть якої полягає в тому, що величезна кількість людей тимчасово живуть

або працюють за кордоном і знаходяться в такий спосіб поза рідною культурою. Соціологи виділяють кілька категорій таких людей:

- туристи, що виїжджають на короткий термін;
- бізнесмени, урядові чиновники і вчені, що роблять не занадто тривалі подорожі;
- фахівці і бізнесмени, що уклали багаторічний трудовий контракт, студенти, що навчаються за рубежом;
- іммігранти, яким потрібно швидко адаптуватися до чужої культури;
- місцеві жителі, що знаходяться вдома і приймають іноземців.

Міжкультурні контакти полягають в тому, що між партнерами існує чіткий поділ ролей і кожен суб'єкт виконує запропоновані культурою (тієї країни, де він знаходиться) норми поведінки. В основному це ролі господаря, гостя чи чужинця [4].

Труднощі соціальної взаємодії між представниками різних культур виявляються в наступних сферах:

1. Оволодіння мовою, включаючи грамотне вживання формул увічливості. Так, наприклад, варто знати, що в ряді азіатських країн слово «ні» використовується дуже рідко, та що «так» може означати і «ні», і «можливо».

2. Невербальна комунікація: використання міміки, жестів, знання розмірів персонального простору, уявлення про допустимість дотиків тощо.

3. Правила соціальної поведінки, до яких відносяться уявлення про розміри чайових, можливих подарунків, правил поведінки за столом і розсаджування гостей, допустимий час запізнення.

4. Суспільні відносини: усередині родини, усередині касти або класу, усередині національних груп.

5. Мотиви поведінки.

6. Концепції й ідеологія, тобто ідеї, почерпнуті з релігійної або політичної практики.

Форми комунікації в різних суспільствах відрізняються, оскільки включають не тільки вербальну, але і невербальну інформацію. І невідомо, який з них засвоїти складніше. В одних країнах люди при зустрічі обіймаються і цілують один одного в щоку, в інших така поведінка може вважатися непристойною. В Америці, наприклад, більшість людей не соромляться відкрито виражати свої почуття, а в Японії або в арабських країнах відвертий прояв емоцій викликає незручність.

У процесі міжкультурної комунікації, особливо ділової, сторонами взаємодіють, є необхідність осмислення іншої культури, яка має свої особливості.

Г. Зиммель підкреслює, що на міжнародному рівні дві основні культури - Заходу та Сходу - накладають відбиток на ділові відносини. Основою західної соціокультурної системи є принципова автономія сімейних домогосподарств, наявність яких сприяє формуванню соціально-економічної самостійності, повноцінного громадянського статусу та особистої гідності

господаря-власника. Це привело Захід до перемоги принципів раціоналізму та індивідуалізму, утилітаризму та меркантильності, буржуазних відносин і парламентаризму, затвердження основних цінностей західної цивілізації: свободи, рівності, братерства, а також закону (права) та приватної власності. Східний шлях становлення цивілізації і розвитку визначається незмінним підвищенням ролі надобщинних органів влади та управління у всіх сферах життєдіяльності. Західна культура концентрується на індивідуальності, ставить особистість в основу всього, підкреслює активне ставлення людини до всього, культивує раціоналізм, прагматизм, а східна культура в основу ставить відмову від особистості на користь певному абсолюту, культивує колективізм, інтуїтивне пізнання світу, увагу до медитації, самовпливу. Європейські держави будувалися «знизу», азійські — «зверху». В Європі соціальне становище людини визначалося її статусом як члена суспільства, в Азії - належністю до сім'ї, касты, клану. В Європі цінувалася свобода, в Азії - залежність, вміння підкорятися іншому; в Європі цінувалися такі якості людини, як мобільність та здатність до змін, в Азії — стійкість та прихильність традиціям. Узагалі на Сході досить різноманітною є культура пояснення жестами. У Японії або в Кореї вона мінімально контактна. Переважає форма вітання уклони (чим нижче уклін, тим більше поваги), а досить своєрідний спосіб рукоштовкування використовується найчастіше в офіційних ситуаціях. Широко посміхатися, демонструючи зуби, вважається непристойним для східних жінок. Чесноти, що вимагають в арабів не дивитися прямо в очі співрозмовникові, європейці нерідко розцінюють як ознака нечесності або нещирості партнера [4].

Спілкування між людьми оформлено в різні форми й умовності. Спосіб спілкування продиктований культурними нормами, що регламентують правила, як повинні звертатися або спілкуватися один з одним старші за віком і чином, чоловіки і жінки, законслухняні і злочинці, тубільці й іноземці.

Наприклад, бразильці, що практично дотримуються найменшої дистанції між співрозмовниками, інтерпретують звичаї американців як прояв холодності. Коли бразильці вступають у бесіду, вони роблять крок уперед, а американці, навпаки, відступають. Подібні рухи тіла зовсім не означають у бразильців або американців свідомий намір установити більш дружні відносини зі співрозмовником. Кожен виконує запропоновану йому власною культурою програму поведінку [7, с. 286].

У процесі комунікації людина зустрічається з величезною кількістю правил дотримання культури, яким навчається з раннього дитинства і які упорядковують, взаємодіючи з іншими. Їх називають культурними конвенціями. Вони стосуються багатьох аспектів, зокрема часу і місця соціального спілкування людей. Наприклад, просторові конвенції розглянув у своїй книзі «Персональний простір» (1969) Роберт Соммер. Він стверджує, що в кожній людини є невидиме коло, що визначає його особистий простір. Це персональна територія, яку людина, за лкремим винятком, не дозволяє

порушити іншим. Просторові конвенції можна спостерігати в повсякденному житті. Приміром, в американському суспільстві загальноприйнята дистанція при розмові – приблизно 30 сантиметрів, тому якщо вона надмірно скорочується, американець почуває дискомфорт.

Просторові норми часто визначаються тим, як люди використовують погляд. Скажемо, знаходячись на ескалаторі в метро магазині, можна помітити, що незнайомі люди уникають дивитися прямо в очі один одному, надаючи перевагу погляду вдалечінь або на вивіски, що висять нагорі. Пояснення полягає в тому, що візуальний контакт очима може бути зрозумілий як запрошення до вербального контакту.

У праці «Мовчазна мова» (1959) американський антрополог Едвард Холл описав культурні варіанти дистанції, яких дотримуються двоє людей, що розмовляють. Вона може бути різною – від мінімальної (ніс до носа) в одних суспільствах до максимальної (кілька кроків) в інші. Її величина зовсім не довільна, а залежить від менталітету народу. В іншій книзі «Схований вимір» (1969) Е. Холл, на основі даних спостережень і інтерв'ю з дорослими - вихідцями із середнього класу півночі США, виявив загальноприйняті дистанції, що використовуються для спілкування: інтимна дистанція становить віддаля до 0,45 м, персональна – від 0,45 до 1,2 м, соціальна – від 1,2 до 3,6 м і громадська – більше ніж 3,6 м. [12].

Е. Холл підкреслює розходження в дистанціях, яких дотримують представники різних культур у різних ситуаціях. Він зазначає, що сприйняття приватної території, розмовної дистанції і публічної дистанції, що зберігається в американців, німців, французів, японців і арабів, сильно відрізняються. Культурні розходження в поняттях простору відбиті у відчутті людиною того, наскільки він потребує відокремленості, або наскільки йому потрібен колектив, група людей.

Особистий простір людини розширюється і скорочується в залежності від ситуації. Часто близькість людей, що знаходяться поруч, сприймається як показник ступеня довіри у їхніх відносинах. Ділова бесіда відбувається на одній відстані, дружня бесіда – на іншій, розмова закоханих – на третій.

Так, при міжособистісному спілкуванні у діловій сфері слід виходити з того, що на процес укладання будь-якої міжнародної угоди обов'язково вплинуть особливості національної культури країни походження та країни призначення товару [8, с. 166—167].

Практичне знання базових рис культур інших народів (як і своєї власної) дасть розуміння того, як долати певні бар'єри у спілкуванні з представниками інших країн. Поняття «культура» у контексті взаємин з представниками інших культур визначається як стійка сукупність ціннісних орієнтирів і поведінкових стереотипів, прийнятих у конкретній країні та засвоєних особистістю [1].

Якщо говорити про ділову культуру, то необхідно мати на увазі, що це набір загальнолюдських, загальногуманітарних базових цінностей і морально-етичних норм як фундамент взаєморозуміння і взаємодії

представників різних націй, як основа для встановлення ділових контактів [7]. Тобто під діловою культурою розуміємо цінності та норми, що регулюють поведінку і діяльність людей у процесі виробництва та обміну під час переговорів та укладення угод на міжнародному рівні. І саме із загальнолюдських цінностей і морально-етичних норм слід насамперед виходити, спілкуючись з представниками інших культур. Проте ділова культура кожної нації має свої специфічні характеристики, пов'язані з певними психологічними та культурними особливостями, що впливають з її історії та розвитку. У будь-якій діловій культурі головним об'єднуючим елементом управління розглядаються комунікації. Проте англійські менеджери тільки в 60 % випадків віддають пріоритет комунікаціям, тоді як американські — в 73 %, а японські — у 86 %. Саме японці вважають, що розміщення працівників одного підрозділу в різних приміщеннях заважає ефективному в реальному часі обміну інформацією між працівниками, а отже, негативно позначається на ефективності управління [2, 10].

Таким чином, міжкультурну комунікацію слід розглядати як соціальний феномен, сутність якого полягає у конструктивній чи деструктивній взаємодії між представниками різних культур (національних та етнічних) або між субкультурами в межах чітко визначеного простору. Поєднання ж елементів різних культур (іноді навіть несумісних), їх взаємодія між собою, здатне призводити до виникнення нетривіальних та нестандартних утворень, які є полем для розвитку нових форм. Водночас, культура зберігає власний, притаманний їй стрижень, що є незаперечною цінністю стосовно суспільства в цілому і не призводить до втрати культурної самобутності.

Відмітимо, що процес глобалізації веде до виникнення нових культурних форм, нових цінностей, зразків поведінки і діяльності, усереднювання світових потреб. Завдяки посиленню взаємозалежності бізнес-процесів організацій і глобалізації конкуренції на світових ринках локальні культури (національні, ділові, організаційні) вступають між собою в своєрідні взаємодії, розмиваючи межі між своїми і чужими культурами.

Внаслідок процесу інтеграції окремих етнічних культур відбувається поєднання у єдину світову культуру на засадах розвитку засобів комунікації, економічних зв'язків, соціальних перетворень тощо, тобто відбувається глобалізація культури. В міжкультурній комунікації це відбувається через розширення контактів між державними інститутами, соціальними групами й індивідами різних країн та культур, запозиченні культурних цінностей та зміні культурного середовища внаслідок міграцій [5, с. 215].

Таким чином, соціально-особистісна взаємодія у міжкультурній комунікації буде ефективною за умови формування спільного комунікативного та інформаційного простору, спільної діяльності, активності обміну, наявності зворотного зв'язку, значущості взаємного впливу партнерів, ідентичності розуміння ситуації спілкування.

Література:

1. Грушевицкая Т.Г. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов / Т.Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А.Л. Садохин / Под ред. А.П. Садохина. — М., 2002. — 486 с.
2. Заботкина В.И. Прагмалингвистические основы межкультурной коммуникации / В.И. Заботкина // Вестник Российского государственного университета им. Им. Канта. — 2006. — № 2. — С. 47—52.
3. Зернецька О. В. Глобальний розвиток систем масової комунікації і міжнародні відносини / О. В.Зернецька. — К.: Освіта, 1999. — 351 с.
4. Зиммель Г. Истина и личность / Г.Зиммель // Лики культуры: [альманах] Т. 1. — М., 1995. [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://relig-library.pstu.ru/modules.php?name=1040>
5. Кузьмин А. В. Миграция: проблемы межкультурной коммуникации / А. В. Кузьмин. — Улан-Удэ : Изд-во ВСТТУ. — 2006. — 375 с.
6. Лук'янець Т.І. Маркетингова політика комунікацій: [навчальний посібник] / Т.І. Лук'янець. — К.: КНЕУ, 2003. —524 с.
7. Льюис Р. Д. Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию: Пер. с англ./ Р. Д. Льюис.—М.: Дело, Академия народного хозяйства при Правительстве Российской Федерации, 2001. — 448с.
8. Маджаро С. Международный маркетинг: Сокр. пер. с англ. / С. Маджаро.— М., 1979. —264 с.
9. Почепцов Г. Г. Теорія комунікації / Почепцов Г. Г. — К.: Видавничий центр «Київський університет», 1999. — 308 с.
10. Такаянаги С. Японская система управления трудовыми ресурсами: Как работают японские предприятия: Сокр. пер. с англ. / Такаянаги С Монден Я., Сibaкава Р., Нагао Т. // Бобрышев Д.Н. — Москва: Экономика, 1989 - 262 с.
11. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. — М.: Слово // Slovo, 2000. — 259 с.
12. Hall Edward T. and Hall Mildred Reed «Understanding Cultural Differences», 1990 [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.timesaver.ru/articles/a1231.php>.

Штих І.І.

ПСИХІЧНІ СТАНИ В СТРУКТУРІ ОСОБИСТОСТІ

Розкривається зміст поняття психічного стану як психологічної категорії, до складу якої входять різні види інтегрованого відображення впливу на суб'єкт, як внутрішніх, так і зовнішніх стимулів без чіткого усвідомлення їх предметного змісту. Показано місце психічних станів основному переліку категорій предмета психологічної науки поруч з процесами і властивостями. Здійснено теоретичний аналіз проблеми і

представлені результати власного дослідження психічних станів учнів у навчальному процесі загальноосвітньої школи.

Ключові слова: *особистість, психічний стан, психічний процес, психічна властивість, різноманітність станів; фізіологічний, психічний, когнітивний, поведінковий компоненти стану; зовнішні, внутрішні детермінанти стану.*

Зростання інтересу до досліджень проблем особистості в сучасній вітчизняній психології зумовлено не лише численними досягненнями світової науки в умовах нової, спрямованої до відкритого демократичного суспільства, держави. Вагоміше значення має усвідомлення необхідності існування постаті практичного психолога як спеціаліста, що вирішує важливі й унікальні проблеми особистості, справитися з якими покликаний і може тільки він.

Особистість – це форма існування психіки людини, яка представляє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності та саморегуляції та має свій унікальний і неповторний внутрішній світ. Л.І.Божович визначає особистість як «такий рівень розвитку людини, який дозволяє їй управляти й обставинами власного життя, й самою собою»[2]. У різних психологічних підходах обов'язково підкреслюється якість саморегуляції й саморозвитку, як фундаментальні для особистості.

Структура особистості як цілісності є об'єктивною реальністю, яка втілює внутрішні особистісні процеси. Крім того, вона тісно пов'язана з процесом становлення: є одночасно його результатом, його умовою й фактором подальшого розвитку особистості. В культурно – історичній теорії доведено, що структура особистості змінюється в процесі онтогенезу. Є дані, що ці зміни відбуваються всередині вікових етапів, визначаючи індивідуальний стиль й відображаючи специфіку життєвого шляху особистості [6].

Ми привели визначення особистості як форми існування психіки людини. Проте це існування перебуває в різних станах, які постійно змінюються, перетікають з одного в інше і, в цілому, визначають змістовні особливості життя людини. Психічні стани представляють собою важливу складову психіки людини, природа якої досить складна для вивчення. Існує фактично лише два основних методи дослідження психічних станів – спостереження і самозвіт досліджуваного.

Метою даного дослідження саме і є розкриття сутності психічних станів, виявлення їх місця в структурі особистості, аналіз різноманітних класифікацій психічних станів та представлення результатів власних досліджень особливостей психічних станів учнів різного віку, що перебувають в навчально - виховному процесі.

Місце психічних станів в основному переліку категорій предмета психологічної науки поруч з процесами і властивостями визначає їх важливе теретико – методологічне, прикладне і практичне значення. Актуальний психічний стан характеризується сукупністю значень параметрів психічних процесів, що одночасно перетікають, відносно яких стан є тлом. У свою

чергу при описі місця та ролі психічних станів в системі психічних явищ, сукупність властивостей особистості, що визначають її профіль, представляє той результат, який обумовлює своєрідність реалізації актуального стану в конкретної людини. Отже, актуальні психічні стани відіграють роль з'єднуючої ланки між психічними процесами й психічними властивостями особистості [3].

Станом називають певну внутрішню характеристику психіки людини, яка представляє собою відносно незмінну в часу складову психічного процесу. У вітчизняній психології серйозне предметне й систематичне дослідження психічних станів почалось після появи роботи М.Д.Левітова «Про психічні стани людини». Автор визначає психічний стан так: «...це цілісна характеристика психічної діяльності за певний період часу, яка показує своєрідність перебігу психічних процесів в залежності від предметів і явищ дійсності, які відображаються, попереднього стану та психологічних властивостей особистості» [5].

Якщо психічні стани зрілої особистості вивчені досить ретельно, то стани школярів вивчені недостатньо. Проведене нами дослідження виокремлює як центральну проблему виявлення особливостей психічних станів учнів різноманітних вікових груп в навчально - виховному процесі загальноосвітньої школи. Робиться припущення, що вирішення даної проблеми дасть можливість визначити й мобілізувати якісно нові можливості у формуванні особистості школяра, підвищення ефективності навчально – виховного процесу в освіті.

Об'єкт дослідження: переважаючі психічні стани учнів різного віку в навчально - виховному процесі загальноосвітньої школи.

Предмет дослідження: специфіка прояву психічних станів школярів у різні вікові періоди їх навчання в загальноосвітній школі.

Мета дослідження: виявлення особливостей психічних станів учнів загальноосвітньої школи в динаміці їх вікового розвитку.

Завданнями дослідження є розкриття змісту поняття «психічні стани учнів», виявлення особливостей психічних станів учнів різного віку, встановлення загальних характеристик психічних станів школярів в умовах навчально – виховного процесу загальноосвітньої школи.

Практичне значення дослідження визначається реальними можливостями використання його результатів при організації навчально – виховного процесу. Питання, що вирішуються в дослідженні безпосередньо пов'язані з актуальними задачами навчання й виховання в системі сучасної освіти.

При розгляді проблеми психічних станів, привертається увага до істотних фактів психічного життя і прояснюється розуміння людської психіки в цілому. У наш час не існує єдиного погляду на проблему станів. В значній мірі це пов'язано з тим, що дослідження станів людини є досить складним завданням. Перші проблеми в дослідженні станів виникають вже в зв'язку з тим, що до цього часу немає чіткого визначення цього поняття, хоча

воно часто використовується в різних значеннях і з різними ступенями узагальнення.

В останні десятиліття в психології помітні суттєві зсуви в осмисленні й конструюванні теоретично – методологічних основ й розробці методичного інструментарію з психології станів, чому сприяють насамперед наукові школи Є.П.Ільїна, Л. В.Куликова, О.О.Прохорова. О.О.Прохоров наголошує на необхідності врахування при визначенні психічного стану двох особливо важливих моментів – розуміння суті психічного стану як єдності переживання й поведінки, а також закріплення за ситуацією, що розвивається атрибуту основної детермінанти, що викликає психічний стан[8, 9].

В повсякденному житті й науковому середовищі поняття «стан», як дуже точно відмічає психолог Є.П.Ільїн, трактується достатньо широко й використовується в різних значеннях. Так, в одному випадку кажуть: «Я не в тому стані, щоб це зробити», тобто поняття «стан» розглядається як можливість здійснення якої – небудь діяльності. В іншому випадку термін «стан» застосовується для констатації існуючого стану речей – «стан справ у даний відрізок часу». Лікарі кажуть про різні стани здоров'я, тренери – про стани тренуваності й передстартових станах спортсмена, фізіологи – про робочий стан функціональних систем й організму людини в цілому. У цьому зв'язку Є.П.Ільїн висунув наступне тлумачення: «психічний стан – це цілісні реакції особистості на зовнішні та внутрішні впливи, що виникають під час виконання значимої для людини діяльності, спрямовані на досягнення корисного результату» [4].

Всебічний аналіз змісту, функцій, детермінант й провідних характеристик психічного стану містять дослідження Л.В.Куликова. Так, найбільш значимим для проникнення сутності «психічного стану» він визначає процес узгодження мінливих потреб, можливостей й умов. Усунення неузгодженості між зовнішніми умовами діяльності й внутрішніми ресурсами людини для стану є системоутворюючим фактором. Стани узгоджують потреби й устремління індивіда з його можливостями й ресурсами (забезпечують відповідність між ними), забезпечуючи його розвиток в конкретних умовах середовища. Іншими словами, за Л.В.Куликовим, психічний стан можна визначити таким чином:

Психічний стан – це узгодження особистісних можливостей з особливостями факторів середовища й силою їх впливу.

Звідси витікає, що функціями стану є:

а) регулятивна, яка полягає в підтриманні гармонійних стосунків між структурами й утвореннями особистості й організму;

б) інтегративна, яка відповідає за об'єднання окремих психічних станів й утворення функціональних одиниць (процес – стан – властивість), що складаються з ієрархічно організованих в єдину цілісну сукупність психічних процесів і психологічних властивостей.

Крім регулятивної й інтегративної (синтезуючої) можна виділити й низку інших функцій психічного стану: активуюча, пристосувальна, орієнтуюча та ін.

Л.В.Куликов представляє найбільш сучасну класифікацію психічних станів. Головними станами, на думку вченого, є наступні:

- активаційні (що відображають інтенсивність психічних процесів);
- тонічні (що відображають тонус, ресурс сил індивіда);
- тензійні (що відображають ступінь напруження);
- часові (що відображають тривалість, стійкість станів);
- емоційні (ці характеристики іноді називають модальними, розуміючи під модальністю якісну своєрідність: тривогу, насолоду, споглядання).
- полярність станів, іншими словами, їх знак (сприятливий, позитивний чи несприятливий, негативний).

Психічний стан як самостійну категорію виділив В.М.Мясищев [7], який вважав їх тонусом нервової системи. Під станом він розумів загальний функціональний рівень (тонус), на тлі якого розвивається психічний процес. Тобто, йдеться про різні рівні активізації мозку, які сприймаються як різні стани: сон - бадьорість, збудження - гальмування.

Дане поняття психічних станів підтримують переважно фізіологи вважаючи їх функціональними станами. Розуміння психічного стану як цілісної характеристики за певний період часу має давні корені. Т.Рибо (1900) і В.Джеймс (1905) говорили про стан свідомості, О.Ф. Лазурський (1917) – про стан як тимчасової, так і цілісної характеристики психіки. Таке розуміння характерне і для сучасних вітчизняних вчених, наприклад, Н.Д.Левітова (1964) і Ю.Є.Сосновикової (1975). Ю.Є. Сосновикова[10] визначає психічний стан як конкретне визначене співвідношення і взаємодію компонентів психіки за певний період, як тимчасовий стан психіки. Вона зауважує, що стан – це компонент психіки, і що поняття психічних станів повинно враховувати все, що в даний відрізок часу відбувається у психіці людини. Тоді можна поставити знак рівності між психічними станами і діяльністю психіки.

Існує і таке уявлення про психічний стан як переживання, і зв'язано воно з емоціями. Цієї точки зору притримується С.Л. Рубінштейн, який вважає, що в переживаннях відображується особистий аспект психічних станів людини.

Як бачимо, в більшості визначень психічного стану, які дали психологи, що вивчають діяльність людини, мають одну і ту ж логічну основу: стан сприймається як сукупність характеристик, що визначають ефективність діяльності, працездатності, рівень активності систем, поведінки і т.д. Дане розуміння не виявляє сутності психічних станів. По-перше, набір характеристик (таких, наприклад, як час реакції, частота серцевих скорочень, інтенсивність і переключення уваги) описує наслідки вимкнення психічних станів, але не дає поняття про те, що таке стан. По-друге, визначення стану як фактора, що впливає на працездатність, не розкриває

сутності станів, так як багато станів проявляються раніше, ніж змінюється працездатність людини (наприклад, стан втоми проявляється раніше, ніж починає знижуватись працездатність).

Отже, на даний момент відсутнє чітке розуміння сутності поняття «психічного стану». Різні автори розглядають різні рівні функціонування людини: одні – фізіологічний, другі – психологічний, а треті – той і другий одночасно. В залежності від цього вчені й визначають психічні стани. Можна виділити основні підходи до розуміння психічних станів психології.

Перший: психічні стани – це тимчасова характеристика сукупності психічних процесів, властивостей і т.д.; другий: психічні стани розуміються як сукупність змін функціонування систем організму і психіки при дії яких-небудь факторів, ситуацій.

Найбільш поширеним є уявлення про стани як відносно стійкі психічні явища, які мають початок, перебіг і кінець, тобто є динамічними утвореннями. Загальноприйнятою є думка про стани, як психічні явища, які відображають особливості функціонування нервової системи та психіки людини в певний період часу або адаптаційного процесу.

Немає єдиної думки і про структуру психічних станів. В.О. Ганзен і В.М.Юрченковиділили чотири структурні рівні: соціальний, психологічний, психофізіологічний та фізіологічний.Є.П.Льїн виділяє три рівні в структурі станів: психологічний, фізіологічний і поведінковий. Психологічний рівень включає в себе переживання, психічні процеси; фізіологічний рівень – вегетатику, соматику; поведінковий – поведінку, спілкування, діяльність[4].

Хоча підходи до структури станів різні, але щодо одного автори мають спільну думку. Ані поведінка, ані різні психофізіологічні показники, взяті окремо, не можуть достовірно диференціювати один стан від іншого. Тільки в сукупності показників, які відображають зміни на кожному рівні, можна зробити висновок про стан людини. Наприклад, збільшення частоти серцевих скорочень може спостерігатися при тривозі, страху, втомі. Одному й тому ж переживанню можуть відповідати різні форми поведінки внаслідок різних індивідуальних особливостей людей та обставин виникнення стану.

Для психічних станів характерні різні функції. Практично всі автори називають важливою функцію регулювання, адаптацію до оточуючої ситуації й обстановки.

О.О. Прохоров описує трьохрівневу структуру – функціональну модель психічних станів в просторово-тимчасових та інформаційно-енергетичних координатах [9].

Перший рівень відповідає актуальному часу (секунди, хвилини), зв'язаному із ситуацією, і «характеризується адекватним відображенням ситуації й реактивним психічним станом». В цьому випадку психічні стани є проміжною ланкою між процесами і властивостями особистості, обумовлюють реакцію на ситуацію.

Другий рівень визначається теперішнім часом (година, день), зв'язаним з діяльністю і соціальною функцією. Психічні стани забезпечують

інтегральну функцію, формуючи «психологічний настрій» особистості, оволодіння саморегуляцією, яка забезпечує ефективність і продуктивність діяльності.

Третій рівень визначається межами тривалого часу (місяць, рік і більше), пов'язаного із життєдіяльністю та способом життя. Психічні стани виконують функцію регуляції психічних процесів і психічних властивостей, організації діяльності та поведінки; відображають сформовані й несформовані в тривалій діяльності риси характеру, властивості, акцентуації і трансформації.

Таким чином, поряд з адаптивною і регулятивною, на думку О.О.Прохорова, важливою функцією станів є інтеграція окремих психічних станів і створення функціональних одиниць (процес - стан - властивість), які складаються з ієрархічно організованих в єдину цілісну сукупність психічних процесів і психологічних властивостей.

Класифікація психічних станів. Оскільки психічні стани характеризуються величезною різноманітністю, то дати задовільну класифікацію їх дуже складно. М.Д.Левітов відмовився від можливості створити універсальну класифікацію психічних станів і в якості основної, хоч і недостатньої класифікації, розподілив їх на стани, які відносяться до пізнавальної діяльності, емоцій і волі (за аналогією з класифікацією психічних процесів). Як підкреслюєсам учений, не завжди спостерігається збіг між класифікацією психічних процесів і класифікацією психічних станів; багато станів мають аналогію швидше з характером (наприклад, стан рішучості – нерішучості, трудового підйому - лінощів).

М.Д. Левітов пропонує згуртувати стани відповідно до тієї діяльності, яку вони супроводжують. Слід говорити про психічні стани в ігровій, навчальній, трудовій, спортивній діяльності. Але в будь якому виді діяльності можуть проявлятися одні і ті ж стани[5].

В основі класифікації М.Д.Левітова лежить поділ станів за аналогією з диференціацією психічних процесів – стани, властиві розумовій, емоційній, вольовій діяльності, а також характерологічні й психічні стани, що виникають в праці. Крім того, ним запропоновані ще декілька можливих обґрунтувань для класифікації:

- а) особистісні й ситуативні стани;
- б) глибші й більш поверхові, залежно від сили їх впливу на переживання й поведінку людини;
- в) позитивно й негативно діючі на людину;
- г) тривалі й короткі стани;
- д) більше чи менше усвідомлені;
- е) патологічні стани.

Спираючись на систему психологічних понять й логічно – семантичний аналіз, В.О.Ганзен запропонував класифікацію психічних станів на основі емоційно – афективної й вольової складових. О.О.Прохоров розробив свою класифікацію психічних станів особистості, яка має такий вигляд:

1) діяльність: стани, що покращують й погіршують виконання діяльності;

2) взаємини й загальні стани: стани, що покращують й погіршують взаємини й спілкування;

3) особистість (характер, система ставлень до дійсності): стани, обумовлені позитивним й негативним ставленням до дійсності;

4) біологічні структури особистості: позитивні й негативні психофізіологічні (функціональні) стани;

5) емоційні компоненти характеру: позитивні й негативні емоційні стани;

б) вольові риси характеру: позитивні й негативні риси характеру;

7) інтелектуальні риси характеру: позитивні й негативні риси характеру.

Належність психічного стану до конкретного виду визначається за принципом домінування того чи іншого компонента в структурі стану. При цьому один і той же психічний стан може входити до різних підрозділів: наприклад, може відноситись до позитивних діяльнісних станів і до позитивних станів спілкування й взаємовідносин.

На думку К.К.Платонова, усі психічні стани залежно від цілей їхнього вивчення можуть відрізнятися на основі трьох критеріїв.

Перший критерій дає змогу розрізнити стани за переважанням в їх структурі того чи іншого процесу, що їх викликав. За цим критерієм усі психологічні стани поділяються на:

а) гностичні (від грец. *gnosis* - знання) – допитливість, подив, здивування, зосередженість, сумнів, стурбованість і т.д.

б) емоційні - радість, сум, страх, пристрасть, бадьорість, відчай та ін..

в) вольові - активність, пасивність, рішучість, впевненість, стриманість і т.д.

В основі другого критерію лежить вид діяльності, в якому проявляються психічні стани. Відповідно всі стани можна поділити на:

а) трудові (готовність, натхнення, енергійність, діловитість, втома і т.д.);

б) навчальні (збудження, зосередженість, незібраність, зацікавленість, уважність і т.д.);

в) спортивні (зібраність, розслабленість, рухливість, скутість, бадьорість, в'ялість і т.д.)

Третій критерій визначається тим впливом, який стани здійснюють на діяльність. Відносно цього критерію всі стани поділяються на:

а) оптимальні – найбільш відповідні тому чи іншому виду діяльності;

б) стресові чи перезбудження;

в) депресивні (від лат. *depressio* – пригнічені).

Крім класифікації за трьома переліченими вище критеріями психічні стани також можна поділити за тривалістю (довготривалі чи короткочасні);

за ступенем їхньої дії на особистість та організм людини (глибокі чи поверхневі); на високо – й низькоусвідомлювані (Платонов, 1986).

Л.В. Куликов (2001) поділяє психічні стани на такі групи: емоційні, активаційні, тонічні, тензійні. Автор підкреслює відносність такого поділу, вважаючи, що в кожному стані проявляються всі чотири перелічені характеристики. Назви ці стани мають в тому випадку, коли яка-небудь із названих характеристик домінує.

До емоційних станів Л.В. Куликов відносить ейфорію, радість, задоволення, меланхолію, горе, тривогу і страх, паніку; до активаційних – стани збудження, задоволення, піднесення, зосередження, розсіяності, суму й апатії; до тонічних – стани бадьорості, монотонності і перенасичення, втоми та перевтоми, сонливості, сну; до тензійних – стани напруження, емоційної напруги, фрустрації, стресу, самотності, сенсорного голоду.

Перевагою наведеної класифікації є те, що перелічені психічні явища насправді відносяться до станів, а не до почуттів, вольових якостей чи психічних процесів і властивостей особистості.

Незважаючи на багатоманітність поняття психічного стану, ми виділили найбільш прийнятне визначення, з нашого погляду, для вивчення основних психічних станів у школярів. Психічний стан розуміємо як відносно стійке психічне явище, яке відображає особливості функціонування нервової системи і психіки людини в певний період її діяльності.

Відзначимо також необхідність системного підходу до вивчення психічних станів, оскільки психічні стани можна визначити тільки за сукупністю показників, які відображають зміни на різних рівнях структури станів. На наш погляд, до структури станів належать фізіологічний, психічний, когнітивний і поведінковий рівні.

Оскільки неможливо скласти вичерпний список психічних станів людини, необхідно розглядати стани не окремо, виділяючи характерну для нього особливість, а відносно визначеної діяльності і конкретної ситуації. Слід описувати психічні стани, властиві людині в певній діяльності, вказуючи при цьому, які з них будуть адекватні чи неадекватні в певних обставинах, що дозволить передбачити і ефективно регулювати різні психічні стани.

У нашому дослідженні у школярів різного віку в навчальному процесі виявлено емоційні стани, мотиваційні стани та стани спілкування. Емоційні стани проявляються як радість, страх, сум, гнів, песимізм та ін. Мотиваційні стани – це зацікавленість, допитливість, здивування, сумнів, нудьга та ін. Стани спілкування виражаються симпатіями, прихильністю, неприязню, сором'язливістю, та ін. В залежності від віку, дані психічного стану виражені або в більшій, або в меншій мірі.

Психічні стани школярів формуються під дією зовнішніх і внутрішніх детермінант, і в залежності від того, як вони впливають, психічні стани будуть або адекватними, або неадекватними навчальній діяльності. В середньому у молодших школярів в нашому дослідженні переважають

позитивні психічні стани. Школярів даного віку характеризують такі емоційні стани, як веселість, радість, а також мотиваційні – зацікавленість, захопленість та ін. Особливістю динаміки психічних станів є віковий прояв негативних психічних станів у підлітковому віці. Психічні стани підлітків, в результаті дослідження, виявились неадекватними навчальній діяльності в більшій мірі, ніж психічні стани учнів інших вікових категорій. Причиною даного факту є не тільки вікові особливості підлітків, але і дія інших факторів, зокрема цільових настанов вчителів як зовнішньої детермінанти, і цільових настанов самих учнів як внутрішньої детермінанти. Інтеграція цільових настанов вчителя й учнів, коли перші є зовнішньою детермінантою, а другі – внутрішньою, є механізмом виникнення психічних станів школярів в навчальному процесі.

В порівнянні з підлітком поведінка старшокласника спокійніша й більш послідовна. Різноманітні ситуації вже не викликають неадекватних емоцій, різку зміну настрою тощо. Це відображається у вираженні психічних станів: психічні стани з високого рівня перемістилися на середній і низький рівні.

Кількість позитивних і негативних станів у підлітків і старшокласників відрізняються. В підлітків кількість їх майже однакова, а в старшокласників переважає тенденція до збільшення позитивних станів і зменшення негативних.

Старшокласники найчастіше переживають в навчальному процесі такі психічні стани як: стани спілкування, вольові, емоційні, мотиваційні та інтелектуальні стани. Найнижчий рівень прояву у них психофізіологічних станів.

Порівнюючи прояви позитивних і негативних психічних станів старшокласників, ми виявили, що позитивних станів значно більше, ніж негативних. Так, до поширених позитивних, чи адекватних навчальній діяльності, психічних станів та емоціям школярів відносяться: зацікавленість, подив, радість, веселощі, натхнення, приязність тощо.

До поширених негативних, чи неадекватних навчальній діяльності, психічних станів і емоцій школярів відносяться: втома, страждання, гнів, страх, сором.

Результати проведеного емпіричного дослідження підтвердили істинність висунутої гіпотези, доказовість поставлених в дослідженні мети і завдань.

Теоретичний аналіз проблеми психічних станів учнів в навчальному процесі показав, що дана категорія психічних явищ ще не одержала однозначного тлумачення; питання про класифікацію психічних станів залишається вирішеним не до кінця: своє трактування дають М.Д. Левітов, В.О.Ганзен, О.О. Прохоров, Л.В. Куликов, Ю.Є.Сосновикова та ін. В той же час всі автори відмічають, що психічні стани впливають на різноманітні сторони поведінки і діяльності людини.

Психічний стан визначається як цілісна характеристика психічного, яка фіксує момент сталості та своєрідності в динаміці психічних явищ: це форма реагування, що виражає ставлення людини до власних психічних явищ, які розкриваються в процесі діяльності в певний момент часу і за певних умов.

Кожен психічний стан є переживанням суб'єкта й водночас діяльністю його різних систем, він має зовнішнє вираження й виявляється у зміні ефекту виконуваної діяльності. Вивчення психічного стану завжди охоплює три рівні. Тільки за сукупністю показників, що репрезентують кожен із цих рівнів, можна зробити висновок про наявність у людини того чи іншого стану. Ані поведінка, ані різні психофізіологічні показники, взяті окремо, не можуть бути підставою для диференціювання одного стану від іншого. Головне — це переживання, пов'язані зі ставленням особистості. Виділення останнього дає змогу розглядати психічний стан саме як якісну характеристику психіки особистості, що охоплює психічні процеси та властивості особистості й справляє вплив на них, регулює їхні виміри.

Отже, стани відносяться до найбільш важливих і фундаментальних явищ психічного життя особистості, хоч при цьому вони найменш вивчені. В усякому разі, аналіз основних теоретичних концепцій психології особистості вирішує встановити такий факт – в теоріях, в особливості тих, які основні на психологічній практиці, психічним станам надається дуже велика увага, але при цьому, вони не вивчаються спеціально як предмет дослідження (стан емпатії і прийняття у К.Роджерса, вершинні переживання А.Маслоу, «інсайт» в гештальт – теорії і т.д.). В центрі уваги дослідників завжди інші, більш важливі явища, а психічні стани – це певне тло, на якому все й відбувається. Дійсне розуміння природи психологічних станів лежить не в площині станів як таких і їх систематизації, а в аналізі їх динаміки, розвитку і зв'язках з іншими психічними явищами.

Виходячи з теоретичного аналізу та наших досліджень вважаємо, що доцільно розглядати певні психічні стани з погляду їх відповідності певній діяльності, яка притаманна різним періодам психічного розвитку. Тому ми виділили психічні стани у школярів, які найчастіше спостерігаються в навчально – виховному процесі.

В практичному аспекті переоцінити роль психічних станів особистості складно, адже кожен представник соціальної, педагогічної, медичної і власне психологічної сфери діяльності насамперед має справу саме зі станами клієнта, учня чи пацієнта, не кажучи вже про власний актуальний стан працездатності.

Література:

1. Асмолов А. Г. Психология личности / А. Г. Асмолов. - М.: МГУ, 1990. – 367 с.

2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Лидия Ильинична Божович. – СПб.: Питер, 2009. – 400 с.: ил. – (Серия «Мастера психологи»).
3. Изард, К. Эмоции человека / К. Изард. – СПб.: Питер, 2007. – 464 с.: ил. – (Серия «Мастера психологи»).
4. Ильин Е. Н. Психология обжениа и межличностных отношений / Ильин Е. Н. - СПб.: Питер, 2009. – 576 с.: ил. – (Серия «Мастера психологи»).
5. Левитов, Н. Д. О психических состояниях человека / Н. Д. Левитов. - М., 1964.
6. Максименко С.Д. Генезис существования личности / Сергей Дмитриевич Максименко - К.: Издательство ООО «КММ», 2006, – 240 с.
7. Мясищев В.Н. О взаимосвязи общения, отношения и отражения как проблеме общей и социальной психологи // Социально – психологические и лингвистические характеристики общения и развития контактов между людьми: Тезисы симпозиума. – Л.: 1970. 1- 3. XII.
8. Прохоров А. О. Смысловая регуляция психических состояний. - / Прохоров А.О. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 352 с.
9. Прохоров А. О. Роль психических состояний в учебной деятельности / Прохоров А. О. // Вопросы психологии. - 1996. - № 4. - с. 33 - 43.
10. Сосновикова, Ю. Е. Психические состояния человека, их классификация и диагностика: пособие для студентов и учителей / Ю. Е. Сосновикова. - Горький : ГГПИ им. А.М.Горького, 1975. – 118 с.

ЧАСТИНА 2. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ В ДИТЯЧОМУ ВІЩІ

Алмашій І.І.

КОМП'ЮТЕРНІ ІГРОВІ ПРОГРАМИ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЗАСІБ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ

Виходячи з умов реалізації екологічної освіти одним із шляхів вирішення низки конкретних завдань є розробка і тиражування екологічних мультимедійних комп'ютерних програм для різних ланок освіти. В дослідженні розглядаються особливості застосування мультимедійних програм-тренажерів при підготовці учнівської молоді до туристичних маршрутів. Проблеми мультимедійного прикладного програмного забезпечення потребують педагогічного дослідження з позиції підвищення ефективності комп'ютеризованого навчання, тобто досягнення бажаного психолого-педагогічного впливу на особистість учня та максимально можливих результатів комп'ютеризованого навчання.

Ключові слова: екологічна свідомість, ігрові дії, мультимедійні засоби, інформаційні технології, туризм, туристичний маршрут.

Виходячи з умов реалізації екологічної освіти одним із шляхів вирішення низки конкретних завдань є розробка і тиражування екологічних комп'ютерних ігор для різних ланок освіти. Тому створення і використання екологічних комп'ютерних ігрових програм можна віднести до основних напрямів популяризації екотуризму, які спрямовані на екологічне виховання особистості – одна із актуальних проблем сьогодення. Універсальність комп'ютерних засобів визначається тим, що вони можуть бути застосовані не тільки як практичний посібник, а й як засіб розширення можливостей освітньо-виховного процесу всіх навчальних закладів від дитячого садка до середньої школи і вузу [2,1, 4].

Використання засобів мультимедія на думку Н. Самойленка навчально-виховному процесі використовується для узагальнення і систематизації знань. Це допомагає створити конкретне, наочно-образне уявлення про подію, відтворити та поглибити знання, активізувати пошукову діяльність [3].

Дидактичні проблеми і перспективи використання інформаційних технологій у навчанні досліджувала І. В. Роберт; психологічні основи комп'ютерного навчання визначив Ю. І. Машбіц, систему підготовки вчителя до використання інформаційної технології у навчанні обґрунтував М. І. Жал. Ідея «комп'ютерних навчальних середовищ» належить американському вченому С. Пейперу. Він досліджував можливості комп'ютера як засобу для розвитку розумової діяльності школярів [1].

Метою наукової роботи є висвітлення актуальності розробки комп'ютерних ігрових екологічного спрямування з метою підготовки учнівської молоді до еколого-туристичних подорожей.

Протягом останніх десятиліть відбулися глибокі зміни в різних сферах життя. Найвагомим чинником зміни стилю життя та її інтересів людини стала комп'ютеризація. Крім практичного використання в роботі та побуті, спостерігається захоплення комп'ютерними іграми, що швидко поширюється, особливо серед підлітків і дітей. У зв'язку з цим комп'ютерні ігри потрібно розглядати як своєрідний соціально-психологічний феномен, що сьогодні посідає все помітніше місце в житті людини.

Враховуючи сучасні процеси інформатизації суспільства і пов'язані з ним тенденції в освіті, педагоги зацікавлені проблемою розробки якісних навчальних комп'ютерних програм, що мають забезпечувати необхідні принципи та підходи для того, щоб дати можливість педагогам і батькам з оптимальним результатом використовувати дидактичні можливості комп'ютерних програмних засобів[4].

Аналіз науково-методичної літератури та відповідних періодичних видань показав, що мультимедійні ігрові програми здатні вирішити багато проблем виховного процесу, а саме:

- реалізувати ігрові методи;
- застосувати передові інформаційні технології;
- здійснювати виховний процес за межами виховних закладів;
- розвивати самостійне активне сприйняття та засвоєння інформації.

При створенні комп'ютерних ігрових програм еколого-туристичного спрямування необхідно враховувати певні вимоги:

- досягнення мети екологічного виховання;
- передбачати активну розумову діяльність;
- проблемному поданню матеріалу;
- спрямованість на інтенсивне керування процесом;
- адаптації до індивідуальних особливостей суб'єктів виховання;
- враховувати індивідуальні, розумові, психо-фізіологічні можливості та інтереси.

Зокрема така програма спрямована на розвиток мислення в поняттях. У підлітковому віці вона має системно-змістовий характер, що примушує підлітка дивитися на об'єкт пізнання як на цілісність, що забезпечується єдністю багатьох складових. Тому побудова повинна враховувати модель розвиваючого навчання і реалізацію таких етапів:

- формування в учнів позитивного ставлення до екологічного туризму;
- оволодіння новою інформацією, що є пізнавальною діяльністю, спрямованою на опанування нових знань та способів навчальних дій;
- відтворення учнями засвоєного матеріалу;
- формування навичок в нестандартних умовах;
- узагальнення знань;
- спрямування пізнавальної діяльності на творчий рівень.

Окремого педагогічного дослідження потребують проблеми

мультимедійності прикладного програмного забезпечення з позицій підвищення ефективності комп'ютеризованого навчання, тобто досягнення бажаного психолого-педагогічного впливу на особистість учня та найвищих результатів комп'ютеризованого навчально-виховного процесу.

Як приклад, розроблена технологія створення двовимірного простору, насичених дидактично навантаженими об'єктами, які реалізують задачу побудови туристичного маршруту із його складових.

Створення гри, здатної зацікавити учня, вже знайомого з фірмовими продуктами, на зразок Saper становить достатньо складну проблему, яка звичайно вирішується великими колективами авторів, які спираються на міцну економічну підтримку і витрачають на таку роботу кілька місяців або років. Зрозуміло, що для звичайного вчителя, студента чи викладача такий шлях не є реальним.

Надзвичайна популярність таких ігор призвела до появи редакторів сценаріїв. Спочатку, такі редактори нелегально створювалися найзавзятішими гравцями, для задоволення власних потреб. Фірми розробники ігрових програм виступали проти такої діяльності. Але пізніше останні зрозуміли, що таке "піратство" сприяє росту популярності їх продуктів і стали відкривати певні секрети щодо форматів даних та інших подробиць своїх програм. В результаті зараз існують і досить доступні редактори сценаріїв для більшості популярних ігор.

За основу сценарію було взято двовимірний простір з «полем» 5×3 квадратів, аналогічно до поля «Сапера» (рис.1) . Основним завданням гри є правильно активувати ті квадрати, які відповідають кожному етапу. Якісною відмінністю при неправильному ході є нехтуванням квадратами— підривниками тому, що так надається можливість оцінити підготовку учня по даній темі. Також вдається уникнути розчарування, якщо на певному етапі гри учень не може відтворити правильну відповідь.

При конструюванні алгоритму даної мультимедійної програми були дотримані певні вимоги до подання наочності:

- час роботи є оптимальний;
- оптимальний розмір наочності;
- кількість зображень робочого столу не є перевантаженою.

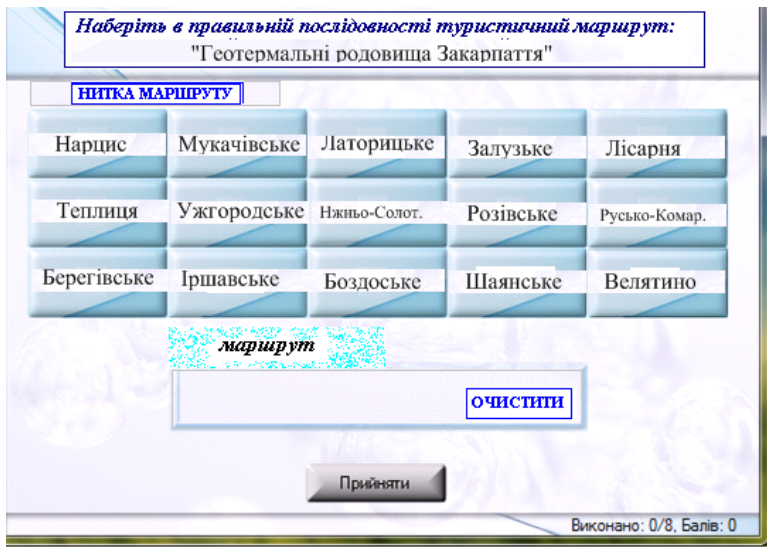


Рис.1. Сценарій одного з етапів програми «Склади еколого-туристичний маршрут геотермальних вод».

Алгоритм гри має таку послідовність:

- перевіряємо наявність введених елементів туристичного маршруту, якщо їх нема, видаємо попередження і завершаємо алгоритм, якщо є, то алгоритм виконується;
- перевіряємо з яких елементів побудований туристичний маршрут, чи співпадає вона з правильною відповіддю, яку потрібно було ввести, якщо так, то кількість балів збільшуємо на один;
- правильність форму ми вже перевірили, зараз очищуємо введену послідовність;
- збільшуємо кількість виконаних завдань на один;
- перевіряємо кількість виконаних питань, якщо виконаних питань менше 8, то задаємо наступне питання з вибірки;
- обновлюємо інформацію про хід виконання тестів;
- перевіряємо кількість виконаних питань;
- Якщо виконані всі 8 питань, то виводимо статистику, в якості параметрів конструктору форми використовуємо кількість набраних балів та час тесту після виводу форми і послідуочого закриття;
- перевіряємо чи хоче користувач знову пройти тест чи ні:
 - якщо так, то обнуляємо всі результати до початкових, запам'ятовуємо час початку тесту. Виводимо перше питання;
 - якщо користувач натиснув кнопку у вікні статистики тесту «Вихід», то закриваємо програму(рис. 2).

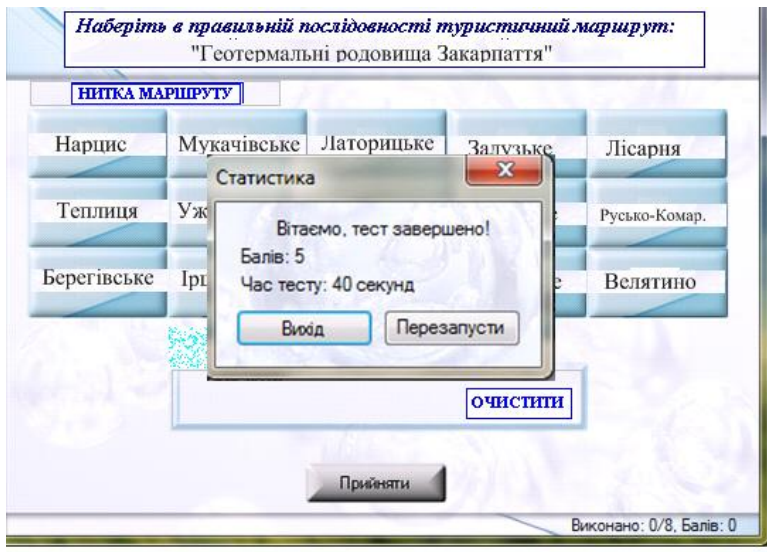


Рис.2. Кінцевий етап комп'ютерної програми «Склади еколого-туристичний маршрут геотермальних вод» (Знімок робочого столу редактора).

Мінімальні вимоги до апаратних ресурсів на рівні 486 процесора і 8Мбайт оперативної пам'яті. Підготовлений до роботи пакет програм редактору із двома демонстраційними лабіринтами займає на жорсткому диску приблизно 13Мбайт (6Мбайт в архіві). Програма працює як у DOS, так і у Windows95/98, але в останньому випадку можливе застосування більш потужних графічних редакторів і багатозадачний режим роботи, з одночасним редагуванням малюнків, звуків, тощо.

Для вдосконалення гри можна використати ідею більш точного відтворення поля «Сапера». При неправильній відповіді неможливо продовжувати гру, або додати кількість «життів».

Перелічені ідеї, частина з яких вже випробувана, а інші знаходяться у роботі, доводять, що, користуючись редакторами сценаріїв, можна створювати досить складні навчально-ігрові програми, з різноманітних матеріалів екологічного спрямування, здатні зацікавити учнів не тільки захоплюючою грою, а і задоволенням від власноручного подолання чергової проблемної ситуації, від перевірки надійності набутих знань.

Для розробки програм можна обрати платформу Microsoft NET Framework 2.0 (Microsoft NET), мова програмування C#, середовище розробки Microsoft Visual Studio 2005. Microsoft NET – програмна технологія, запропонована фірмою Microsoft як платформа для створення як звичайних програм, так і веб-додатків та програм для мобільних пристроїв з підтримкою

Microsoft CompactNET Framework. Одною з ідей NET є суміжність служб, написаних різними мовами. Кожна бібліотека (збірка) в NET має свідчення про свою версію, що дозволяє усунути можливі конфлікти між різними версіями збірок. NET — кроссплатформена технологія, на даний момент існує реалізація для платформи Microsoft Windows, FreeBSD (від Microsoft) і обмежений варіант технології для ОС Linux в рамках вільних проєктів Mono, DotGNU. Захист авторських прав відноситься до створення середовищ виконання (CLR — Common Language Runtime) для програм NET.

Мультимедійні системи стають ефективним технічним засобом навчання. Маючи вплив на зорові та слухові аналізатори підтримується зворотній зв'язок. Таке нововведення дозволяє підвищити статус вчителя, ефективно використовувати контроль знань, вмінь та навичок вихованців.

В даній роботі розглянуті мультимедійні ігрові програми та комп'ютерна програма „Склади еколого-туристичний маршрут геотермальних вод”. За допомогою ілюстраційного матеріалу, який використовується в навчальних цілях, полегшує сприйняття матеріалу та робить цікавішим процес навчання. При цьому спостерігалось різке зменшення витрати часу на перевірку засвоєння матеріалу учнями та використання його на практиці.

Слід наголосити на збільшенні частки самостійної роботи учня, при цьому здійснюється творчий підхід у досягненні поставленої мети.

Зокрема, застосування можливостей комп'ютерної техніки у навчальному процесі вносить елемент зацікавленості у вирішення учнем даної проблеми. Адже основна мета вчителя на уроці, це зацікавити школярів до вивчення предмета.

Використання програми “Склади еколого-туристичний маршрут геотермальних вод” та інших мультимедійних навчальних програм визначає перспективність нових інформаційних технологій у навчально-виховному процесі. Аналізуючи мультимедійні навчальні програми, які використовуються в просвітницькій роботі школи, з точки зору відповідності їх загальним дидактичним вимогам, а також можливості реалізації різних дидактичних функцій у процесі навчання, можна зробити висновок, що кожна з них має певну дидактичну цінність (незважаючи на недоліки), але не всі вони однаково адаптовані для різних вікових груп учнів, кожна в тій чи іншій мірі відповідає сучасним вимогам до навчання, але, на жаль нема такої, яка відповідала б таким вимогам.

Щоб краще втілювати в сучасний навчальний процес, зокрема в екологічній освіті, різні сучасні інноваційні мультимедійні навчальні програми необхідно насамперед забезпечити навчальні заклади сучасною комп'ютерною технікою та іншими сучасними технічними засобами навчання.

Насамкінець відзначимо, що окремого педагогічного дослідження потребують вирішення проблеми мультимедійного прикладного програмного забезпечення — з позицій підвищення ефективності комп'ютеризованого

навчання, тобто досягнення бажаного психолого-педагогічного впливу на особистість учня та найвищих результатів комп'ютеризованого навчання.

Отже, застосування новітніх комп'ютерних технологій з метою популяризації туристичних подорожей надає екологічному туризму специфічну новизну, що в свою чергу збільшує зацікавленість та підвищує ефективність виховного процесу.

Література:

1. Храбовченко В.В. Экологический туризм .Учебно-методическое пособие. / В. В. Храбовченко - М.: Финансы и статистика, 2003. - 208 с.
2. Вовковінська Н.В. Інформатизація середньої освіти.// Програмні засоби, технології, досвід, перспективи. / Н.В. Вовковінська, Ю. О. Дорошенко – К.: Педагогічна думка, 2003. – 272 с.
3. Газман О. С. В школу с игрой: Книга для учителя./ О. С. Газман, Н. Е. Харитоновна – М.: Просвещение, 1991. -96 с.
4. Забродська Л. М. Інформаційно-методичне забезпечення проектно-технологічної діяльності вчителя: Науково-методичний посібник / Л. М. Забродська, О. В. Онопрієнко – Х.: Вид. група «Основа», 2007.-208с.
5. Сігетій І. П. Особливості застосування нових інформаційних технологій на уроках математики. / І. П. Сігетій, В. М. Петейчук // Освіта Закарпаття, 2006. №3. –С. 11-14.

Гаваші С. Й., Спачинська О. А.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У нашій науковій роботі здійснюється спроба теоретичного аналізу проблеми розвитку творчого мислення молодших школярів. Визначається, що саме впливає на розвиток психологічних особливостей творчого мислення молодших школярів.

Ключові слова: *розвиток, творче мислення, молодші школярі.*

Проблема розвитку творчого мислення школярів є особливо актуальною у наш час. Адже саме зараз, як ніколи, нашій країні потрібні люди, здатні приймати нестандартні рішення, які вміють творчо мислити. На жаль, сучасна школа ще зберігає застарілий підхід до засвоєння знань. Доволі часто навчання зводиться в основному лише до запам'ятовування і відтворення прийомів дій, типових способів розв'язування завдань. Одноманітне, шаблонне повторення одних і тих же дій відвертає потяг до навчання. Діти позбавляються радості відкриття і поступово втрачають здатність до творчості.

Увага до цієї проблеми не послаблювалась у психолого-педагогічній науці протягом усього періоду її розвитку. Їй були присвячені дослідження видатних вітчизняних та зарубіжних психологів і педагогів, зокрема

Л.С.Виготського, П.П.Блонського, Н.О.Менчинської, Г.О.Люблінської, М.М.Шардакова, Л.В.Занкова, В.В.Давидова, Г.С.Костюка і ін.

Суттєвих результатів було досягнуто у фундаментальних дослідженнях проявів і розвитку дитячого творчого мислення у відношенні до розвитку і формування логічних структур інтелекту (А.Валлон, Ж.Піаже, Л.В.Занков).

Значного розвитку досягнула система дослідження творчого мислення як становлення і формування творчих розумових дій та операцій, які забезпечують можливості розв'язання творчих завдань "в умі" (П.Я.Гальперін, Н.Ф.Тализіна). При цьому розвиток розумових дій чітко представлений на основі психологічних закономірностей інтеріоризації.

Дослідження процесів творчого мислення, як розв'язання творчих проблем, виконані у системі гештальт-психології (М.Вертгеймер, К.Дункер» та ін.), а також у вітчизняній психології (В.А.Брушлинський, Я.А.Пономарьов, К.А.Славская, О.А.Тихомиров та ін.), дозволили виявити психологічну структуру творчих проблем, також етапи і деякі психологічні закономірності пошуку і досягнення розв'язання.

Метою нашої наукової роботи є дослідження психологічних засад розвитку творчого мислення; формування учнів керувати процесами творчості фантазуванням, розумінням закономірностей, розв'язанням складних проблемних ситуацій.

Проблеми мислення цікавлять багатьох учених: психологів, педагогів. Існують різні теорії, які описують мислення, а також різні підходи до класифікації типів мислення.

Починаючи з XVII століття, проблема мислення розглядається в логіці емпіричних уявлень про людину та властиві їй способи взаємодії з навколишнім світом. Мисленню відводилась роль реєстратора та класифікатора чуттєвих даних. У цій теорії мислення відривалося від сутності об'єктів, оскільки суб'єктивні почуття, образи являють собою кінцеві предмети "мислячого розуму". Представниками такого підходу до мислення були В.Вундт, І.Тен та інші.

Подальші спроби визначити мислення зберегли відірваність, протиставлення цього процесу об'єктивній дійсності. І лише в XX столітті на процес мислення почали дивитися як на процес "цілеутворення". Мислення визначається як суб'єктивний бік цілеспрямованої діяльності, яка практично змінює об'єктивні умови, засоби й предмети життя, таким чином формуючи самого суб'єкта й усі його психічні здібності. Л.Виготський одним із перших дав визначення мисленню, як процесу невідривному від реальної дійсності [2]. На думку С.Рубінштейна, "Мислення означає не що інше як участь попереднього досвіду у вирішенні завдання. І це вносить творчий елемент у поведінку, створюючи різні комбінації досвіду, що в сутності є мисленням"

У В.Петровського знаходимо: "Мислення ~ це соціально обумовлений, тісно пов'язаний з мовою психологічний процес опосередкованого й узагальненого відображення дійсності в ході його аналізу і синтезу.

Мислення виникає на основі практичної діяльності із чуттєвого пізнання і далеко виходить за його межі".

В.Вошко підкреслює, що "мислення - процес опосередкованого й узагальненого пізнання людиною предметів і явищ об'єктивної дійсності в їх істотних властивостях, зв'язках і відношеннях. Зароджуючись у чуттєвому пізнанні й спираючись на нього, мислення виходить за його межі. Мислячи, людина пізнає те, чого вона не може безпосередньо сприймати й уявляти, доходить до розуміння суті явищ світу, формує поняття про них і практично оволодіває ними. Мислення виникає в процесі взаємодії людини з зовнішнім світом" [4].

Мислення користується своїми інструментами: думкою або системою думок - міркуванням. Цими інструментами мислення: а) встановлює зв'язок між відомим і невідомим; б) знаходить аналоги невідомому, створюючи новий образ, думку про нього, а якщо цього не вдається зробити, то робить відкриття того, чого ще не існувало в культурі людства; в) перетворює отриманий продукт: образ, думку, аналог із додатками нового - на словесну або іншого роду знакову систем) або у форму предмета, створеного із природного матеріалу. Воно "завершується", коли невідоме перетворено на відоме, задача чи проблема розв'язані, а дискомфорт зник. Однак цей стан постійно повторюється, тому що кожна розв'язана задача породжує нові й нові задачі, бо невідоме співіснує з відомим, і так до безкінечності.

Мислення є основою механізму творчості, якому притаманна здатність користуватися й перетворювати енергію з однієї форми в іншу, що є важливим для розуміння процесів творчості людини.

Для подальшого розуміння проблеми розвитку творчого мислення узагальнимо особливості мисленнєвої діяльності молодшого школяра.

Молодші школярі в результаті навчання в школі, коли необхідно регулярно виконувати завдання в обов'язковому порядку, вчать управляти своїм мисленням, думати тоді, коли треба.

Нині існує дві точки зору щодо пояснення особливостей мислительної діяльності молодших школярів. Обидві вони пов'язують питання розвитку дитячого мислення з навчальною діяльністю, виходячи із провідної ролі навчання в психічному розвитку дітей молодшого шкільного віку

Найбільш «давня» точка зору характеризується тим, що вихідним моментом у розвитку мислительної діяльності дітей вважається наявний у них особистісний досвід. Емпіричні знання, набуті в дошкільному дитинстві, є тією основою, від якої необхідно вчителю відштовхуватись.

Така точка зору - цілий напрямок у психології навчання. Він визначився ще в 30-ті роки ХХст. І пізніше всі дослідження цієї проблеми велися в напрямку, який підтверджував правильність положень, висунутих К.Д. Ушинським, про те, що дитина мислить образами, звуками, барвами. Дитяче мислення трактувалось (і трактується досі) як наочно-дійове і наочно-образне, а логічні форми розвиваються у дітей на більш пізніх етапах навчання. Так, у дослідженнях М.М. Волокітіної які були присвячені

вивченню психологічного розвитку першокласників, стверджується, що мислення дітей у цьому віці має деякі особливості, а саме: до школи дитина мала б самостійно мислити й висловлювати думки про предмети і явища їй доступні, проте часто лише повторює те, що говорять або роблять інші. Наприклад, складаючи задачі, діти роблять це «за зразком», подібно до тих, які вже розв'язували в класі з учителем. У їхній мислительній діяльності спостерігається тенденція до заміни предмета, але число, як правило, залишається незмінним. Так, розв'язавши задачу «Зібрали п'ять ящиків яблук по 10 кг в кожному» із запитанням «Скільки зібрали всього кілограмів яблук?», діти складають таку ж задачу, тільки замінюють слово «яблука» іншими поняттями (називають овочі, інші фрукти, тощо), але число залишають таким же і дія не змінюється.

Як стверджує М.М. Волокітіна, у цьому віці дітям не властиве творче мислення. Вони не можуть прийти до широких узагальнень. Дедуктивний спосіб узагальнення їм недоступний. Вони здатні тільки на основі ряду фактів прийти до розуміння загального положення, тобто в умовисновках можуть приходити від часткового до загального індуктивним шляхом. «Їм легше зрозуміти якесь загальне положення, виведене із ряду фактів, ніж самостійно ілюструвати це положення новими фактами»[5].

У цей період навчання дітей захоплюють зовнішні ознаки, їм важко встановлювати зв'язки і взаємовідношення предметів та явищ. Вони можуть розв'язувати задачі лише тоді, коли наочно уявляють об'єкти, якими повинна оперувати їхня думка. Водночас дітям невідоме значення багатьох понять, і вони або замінюють їх звичними, або просто не звертають на них уваги. На цю особливість мислення вказує і К.Г. Чуковський у книзі «Від двох до п'яти». За даними досліджень М.М. Волокітіної, вона спостерігається і в дітей молодшого шкільного віку на початковому етапі навчання [1].

Говорячи про особливості мислення дітей, Г.О. Люблінська вказує, що за своєю суттю воно практичне. Але це зовсім не означає, що дитина не розуміє логіку відношень між об'єктами і явищами дійсності. Полемізуючи з такими психологами, як Бюллер, Штерн, Піаже, Г.О. Люблінська вказує, що діти у практичному мисленні «...безпосередньо впливають на речі, розкривають їх властивості, виявляють ознаки і, головне, розкривають невідомі їм раніше зв'язки, які існують як між речами і явищами, так і всередині кожного предмета і явища. Ці зв'язки із прихованих стають видимими. Відповідно і вся пізнавальна діяльність дитини, а з нею і набуті знання стають глибшими й усвідомленими. І далі вона акцентує, що такий шлях пізнання особливо ефективний у молодших класах під час вивчення явищ природи з використанням дослідництва, а також на уроках математики, праці та у всіх інших навчальних предметах, де можуть бути використані практичні дії як початковий шлях пізнання навчального матеріалу, що пропонується дітям.

Розкриваючи особливості такого мислення науковці вказують: чим молодша дитина, тим її мислення тісніше пов'язане з діями і тим далі вона

стоїть від розуміння причин, які викликають ту чи іншу зміну в предметах і в явищах. На їх думку, мислення дітей з початку навчання в школі характеризується такими особливостями:

1) спрямованістю на розв'язання конкретних завдань які виникають під час діяльності дитини, включенням в конкретну роботу;

2) наочним і конкретним характером словесних понять про предмети і явища дійсності, в основі яких лежить узагальнення зовнішніх ознак і які органічно пов'язані з практичним використанням предмета;

2) наявністю в мисленні причинних зв'язків, значною мірою ще обмежених предметами індивідуального досвіду дитини;

3) виникненням словесних, плануючих дій, роздумів.

У процесі шкільного навчання мислення дітей продовжує розвиватися. Головною рисою його стає спрямованість на оволодіння знаннями основ наук. Проте в самому процесі розвитку все ще дають про себе знати «старі» прояви, яких діти не можуть позбутись одразу. Так осмислення деяких причин зміни явищ замінюється цільовими установками або зводиться до глянцевого результату. По суті вказані точки зору зводяться до загального твердження про те, що мислення молодших школярів відрізняється дієвістю (до початку навчання), образністю (під час навчання) і появою початкових форм абстрактного логічного мислення (до кінця навчання в початкових класах).

Проте в 60-і роки XX ст. у зв'язку з підвищенням вимог до теоретизації шкільного навчання увага до мислення молодшого школяра з боку психологічної науки різко зростає. Під керівництвом В.В. Давидова було проведено ряд досліджень у вивченні можливостей дитячого мислення на початкових етапах навчання.

Навчальна діяльність охоплює розв'язування різноманітних задач, яке активізує і розвиває різні психологічні функції. При цьому центральне місце в її структурі посідають мислительні задачі. Мислення активізується там, де перед учнями постають запитання, на які вони не можуть відповісти відразу, сприйнявши описані об'єкти або згадавши певні відомості. Щоб розв'язати задачу пізнавального характеру, потрібно розкрити безпосередньо не подані відношення між об'єктами. Розвитку мислення сприяє розв'язування задач з не сформульованими запитаннями, із зайвими даними. Корисна й така організація навчальної роботи, коли спочатку вчитель ставить проблему, а учні відшукують спосіб її розв'язання, потім їм пропонується самим сформулювати проблему на основі аналізу описаної вчителем ситуації та спробувати знайти спосіб розв'язання цієї проблеми.

Слід нагадати, що мисленнєва діяльність здійснюється переважно за допомогою мовних засобів і тим самим сприяє розвитку мовлення учнів. У свою чергу оволодіння мовленням стає фактором розвитку пізнавальних процесів, передусім мислення. Слід урахувати також освітню і виховну роль комунікативних умінь, тобто умінь передавати іншим людям інформацію,

яка відома даному суб'єктові. Отже, важливе місце в учбовій діяльності мають комунікативні задачі.

Наприклад, В.Клименко пропонує класифікацію задач, спрямованих на розвиток механізму творчості. Учитель, підбираючи задачі, орієнтує ними учня на розвиток окремих, що відстають, а то й усіх разом складових механізму творчості. Вирішальну роль у цьому процесі відіграють такі види тактичних задач:

- 1) розумові - думки учня стикаються з невідомим і працюють над його матеріалом або без роздумів і вагань розв'язують задачу;
- 2) почуттєві - у контакті з невідомим у задачі учень встановлює зв'язки з відомим і оцінює його потужність відповідно до своїх можливостей;
- 3) уявні задачі вимагають вийти за межі наявного досвіду, абстрагуючись від нього, і разом із мисленням створювати нові образи, носії системи думок і майбутніх дій, придатних для розв'язання задачі;
- 4) психомоторні задачі, які передбачають гармонізацію систем рухів і розвиток механізмів їх регуляції;
- 5) задачі на прирощування енергії.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури та проведених спостережень можемо назвати декілька психологічних якостей, які лежать в основі фантазування:

- чітке яскраве уявлення образів предметів;
- добра зорова та слухова пам'ять, що дозволяє тривалий час утримувати в свідомості образ-уявлення;
- здатність подумки співставляти два і більше предметів і зрівнювати їх за кольором, формою, розміром і кількістю деталей;
- здатність комбінувати частини різних об'єктів з новими якостями.

Добрими стимулами для фантазії є незакінчені малюнки, невизначені образи типу чорнильних плям, опис незвичайних, нових якостей предметів.

Проте фантазія дитини на першому етапі розвитку творчого мислення ще дуже обмежена. Дитина мислить занадто реалістично і не може відірватися від звичних образів, способів використання речей, найбільш вірогідних ланцюжків подій. Наприклад, нами було проведено таке дослідження (дитячий садок). Ми розповіли дитині дошкільного віку казку про лікаря, який, йдучи до хворого, попросив чорнильницю постерегти своє житло. З цим дитина погодилась, оскільки в казці річ може виконувати різні функції.

Навчальні задачі й проблеми можуть задаватися учневі різними за формою, виглядом, образом, устроєм; але їх сутність залишається незмінною. Однак треба розрізняти: задачі у формі знакових систем чи словесних формулювань, розв'язання яких доповнює світогляд учня або створює новий зміст, який треба втілити власними силами у матеріальні конструкції; задачі у формі матеріальних зразків, чи мірок, які вказують, у яких межах простору, часу і сили належить діяти, розв'язуючи задачу оптимальним способом; комплексні задачі, які поєднують перші дві форми, тобто, відображаючи

взаємовплив образів і психомоторних дій, передбачають конструкторську і виконавчу роботу в неподільній цілісності [3].

Щоб провідний засіб навчального процесу праці учня (його методика) став продуктивним у розвитку творчості, він має стати аналогом дослідницького, творчого процесу дорослої людини - моделювати з дитинства процес праці за частковою подібністю між діями складових механізму творчості та діями досконалого механізму.

Якщо учневі задається предметна ситуація у формі поєднання відомого і невідомого, тоді його дії відбуваються у формі дослідного процесу: постановка задачі, визначення методів і засобів розв'язання задачі у тісній співпраці вчителя й учня. Від того, наскільки вчитель знає сутність методики викладання і навчання, залежить якість осмислення учнем невідомого як задачі. Уява про кінцевий результат процесу - навіть найпростішого руху думки, почуттів, уяви та психомоторних дій виступає перед нами у формі гіпотези. А те, які засоби будуть вибрані для розв'язання задачі, складуть спосіб дій.

Рівень творчості дітей молодшого шкільного віку, як правило, залежить від тих навичок, яких дитина дошкільного віку набула в іграх, спілкуванні з оточенням, у продуктивних видах діяльності. Тому індивідуальні відмінності дітей, які спостерігає вчитель першого класу, вже досить значні. Побіжний погляд на творчість дітей дошкільного віку, порівняно зі шкільним, дає всі підстави твердити про значне згасання творчих можливостей школярів по відношенню до дошкільників. Дійсно, потрапивши до школи, дитина значною мірою втрачає ту свободу, яка дозволяла їй займатися лише тим, що її цікавило, це по-перше, а по-друге, у школі дещо втрачається можливість для ігрових дій, фантазування, особистого пізнання світу тощо. Шкільне навчання обмежує і час: більшу частину його дитина мусить витратити на навчання.

Узагальнюючи вище зазначене ми дійшли таких **висновків**.

Отже, для більшості дітей творчість і творче мислення замінюються шаблонним вивченням навчальних предметів. Однак зазначені обмеження не позбавляють дитину творчості, вони лише дещо її стримують. Творчість у шкільному віці може набувати таких проявів, які не завжди стають зрозумілими для вчителя: учні, які мають високий творчий потенціал, протистоять суворій дисципліні, конформізму, вони схильні до незалежності, мають підвищене почуття гумору і гостріше реагують на несправедливість. Таким дітям дуже важко сприймати суворий регламент занять, які повторюються і навівають нудьгу. Але водночас вони допитливі та інтелектуально активні.

Дитина високої творчої спрямованості здатна з головою заглибитися в те, що її цікавить, вона дуже винахідлива в образотворчій діяльності, іграх, використанні різних матеріалів, висловлює багато різних міркувань з приводу конкретної ситуації, здатна по-новому підійти до розв'язання певної проблеми. Творча дитина, як правило, енергійна, дотепна, відрізняється

розвиненою пам'яттю і виявляє значну самостійність у думках і поведінці. Звичайно, що здатність дитини до творчості, поєднана з високим інтелектуальним рівнем, це виняток, рідкісне явище у звичайному шкільному класі. Однак дослідженнями встановлено, що творчі здібності не є синонімом здатності дітей до навчання; нерідко коефіцієнт інтелекту, що визначається за відповідними тестами, у дітей творчих значно нижчий порівняно з рештою. Отже, академічні успіхи школярів не збігаються з їхніми креативними здібностями [5].

Проте потенційна творчість, як свідчать психологічні дослідження (як зарубіжні, так і вітчизняні), притаманна кожній дитині. Таким чином, завдання вчителя - створювати умови, за яких схильність дітей до нового, нестандартного, бажання самостійно вирішувати поставлені завдання можуть дістати розвитку. Дитина молодшого шкільного віку шукає можливостей для виявленні своєї інтелектуальної енергії, що йде від потреби у творчості. Загалом, у дітей цього віку творча потреба реалізується у двох напрямках: у розвитку інтересу до пізнання та ігровій діяльності.

Інтерес до пізнання в молодшому шкільному віці різнобічний і, наче ще лежить на поверхні, не проникаючи глибоко у свідомість дитини і не мотивуючи в цілому навчальну діяльність. Саме творча потреба вимагає від процесу навчання ситуацій, які б стимулювали не лише пам'ять, а й розум. Так, учитель може використовувати на уроках систему запитань, створюючи різного роду проблемні ситуації або вносити творчі елементи, завдяки чому учні одержать можливість активізувати розумову діяльність, зробити "відкриття".

Література:

1. Болотова. А. К., Новый взгляд на проблему способностей // А. К. Болотова, Вопросы психологии. - 1997. - №5.- 1-9 с.
2. Брушлинский А.В., Творческий процесс как предмет исследования // А.В. Брушлинский Вопросы философии. - 1967. – 350 с.
3. Выготский Л.С., Мышление и речь // Л.С. Выготский, Собр. соч.: В 6 т. - М: Педагогика, 1982. -Т.2. 450 с.
4. Костюк Г.С., Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк, Упор. В.В. Андриєвська, Г.О. Балл, О.Т. Губко, О.В. Лроскура; під ред.. Л.М. Проколієнко. - К.: Радянська школа, 1989.- 285 с.
5. Красноголов В.О., Концептуальні методи навчання обдарованих дітей // В.О. Красноголов, Обдарована дитина - 1999. - №2.- 8-14 с.

ПРОБЛЕМА ЕМОЦІЙНИХ РОЗЛАДІВ В ДИТЯЧОМУ ВІЦІ

В науковій роботі піднімається питання вивчення особливостей емоційної сфери дитини, зокрема, вивчення емоційних розладів. Розглянуто причини виникнення емоційних розладів та їх можливі наслідки. Встановлено, що емоційні розлади виникають у дітей внаслідок негативних впливів на психіку зовнішніх стресогенних чинників та індивідуальних особливостей.

Ключові слова: емоційні розлади, страхи, фобії, тривога, депресія, дитяча агресія.

Спостерігаючи за останніми реформами в сфері освіти, доводиться констатувати, що суспільство не усвідомлює належним чином необхідність серйозного ставлення до розвитку емоційної сфери дитини, потреби дбати про неї не менше, а можливо й більше, ніж про інтелектуальну. Адже саме емоційна сфера дитини є однією з найважливіших сфер особистості, яка завжди була в полі особливої уваги вітчизняних психологів, оскільки виховання передбачає формування і розвиток у дитини певного емоційного ставлення до навколишнього світу відповідно до цінностей, норм та ідеалів суспільства. Емоції суттєво впливають на особистість, приводять до формування і закріплення певних емоційних рис.

Емоційний розвиток виступає як закономірний процес, який має певну логіку, а в кінцевому підсумку визначається загальною логікою розвитку особистості дитини в цілому, зміною видів діяльності, в яких формуються емоційні процеси, специфікою взаємодії дитини зі світом людей та предметним світом. Особистість дитини починає формуватись уже в дитячому віці, причому цей процес тісно пов'язаний з розвитком емоційно-вольової сфери, із формуванням інтересів та мотивів поведінки, що, відповідно, детерміновано соціальним оточенням, передусім типовими для даного етапу розвитку взаєминами з дорослими.

Проблема розвитку емоційної сфери дитини належить до однієї з найважливіших у дитячій психології і є предметом дослідження багатьох науковців, серед яких: Ф.Василюк, Л.Виготський, Д.Ельконін, О.Запорожець, К.Ізард, І.Кон, В.Котирло, М.Лісіна, Я.Неверович, М.Савчин та інші. Вчені описують різні аспекти розвитку емоційної сфери дитини, проте, узагальнюючи матеріали публікацій, можна відмітити, що проблема емоційних розладів недостатньо розкрита.

Метою дослідження став теоретичний аналіз праць вітчизняних та зарубіжних науковців з питань вивчення особливостей емоційної сфери дитини, зокрема, вивчення емоційних розладів.

Розробка ефективних науково обґрунтованих методів вивчення та виховання емоцій та почуттів є справою набагато складнішою за створення методів оволодіння дитиною певними знаннями та навичками. Виникають також і методичні труднощі при вивченні емоцій та намаганні дослідників змоделювати ті чи інші емоціогенні ситуації в умовах експерименту, при пошуку адекватних способів фіксації та аналізу різних життєвих ситуацій і відповідних емоційних переживань дитини.

Засновник дитячої психології В.Прейер у своїй книзі "Душа дитини" підкреслював, що поняття душі пов'язане з чуттєво-інтуїтивним сприйняттям світу, а провідні світові психологи визнавали період дошкільного дитинства, як «золотий вік» емоційного життя. Як свідчать дослідження останнього десятиріччя, проведені в руслі нейролінгвістичного програмування, моделі поведінки, які відпрацьовуються у грі дитини, мають значний вплив на нормальний хід розвитку особистості, її емоційне благополуччя. Дослідження Р.Ділтс, С.Сміта та інших показують, що модель поведінки дорослої людини має риси значимих в дитинстві людей та ранніх емоційних спогадів, переживань і стала вже часткою емоційного світу особистості [5].

В.К.Котирло характеризувала дитину як суцільний орган чуття, а його емоційну сферу як основний місток, що поєднує дитину з навколишнім світом, тією основою, на якій формується ставлення до людей та до себе. О.В.Запорожець утверджував, що емоції складаються в ході практичної діяльності, взаємин дитини з людьми, які її оточують. Підкреслив, що дитина відчуває те чи інше переживання після того, як вона здійснила певний вчинок, позитивно чи негативно оцінений дорослими чи іншими дітьми[4].

Емоційне життя – це сукупність емоційних явищ, які відбуваються в організмі та психіці дитини. Воно являє собою своєрідну форму існування, в процесі якого дитина класифікує об'єкти, явища, стани, людей на «приємні» та «неприємні», переживає їх, виражає своє ставлення до них.

Емоційні розлади виникають у дітей внаслідок негативних впливів на психіку зовнішніх стресогенних чинників та індивідуальних особливостей. До емоційних розладів можна віднести страх, фобію, тривогу, депресію, агресію тощо. У багатьох дітей трапляються помірні емоційні порушення, які складають частину їхнього розвитку і не повинні викликати занепокоєння. Є декілька видів нормального емоційного розвитку, схожих на психічні розлади. Наприклад, для дворічної дитини нормальними є прояви тривоги, викликані розлученням з матір'ю; для дошкільника 3 – 5 років — боязнь темряви і тварин, періодичні прояви роздратування і поганого настрою [2].

Емоційні розлади можуть призвести до виникнення порушень соціальних контактів дитини, а іноді можуть спричинювати невротичність у дорослому віці. Однак це не є загальною закономірністю. Схильність до емоційних розладів деякою мірою обумовлена впливом генетичних чинників, проте значну роль відіграють умови середовища, в яких зростає дитина. До стресогенних впливів навколишнього середовища можна віднести жорсткі обмеження з боку дорослих, гіперопіку, неуспішність діяльності, невміння налагодити стосунки з однолітками [1].

Виникнення в дитини різних емоційних розладів, порушень соціальної поведінки великою мірою пов'язане з особливостями їхнього сімейного виховання. Сімейні конфлікти, дефіцит батьківської любові й уваги, жорсткість, надмірна вимогливість, непослідовність у системі заохочень, і покарань, психологічна неграмотність батьків, хвороби рідних — ось неповний перелік обставин, які травмують дитину, провокують різні

емоційні розлади, до яких можна віднести страх, фобію, тривогу, депресію, агресію тощо.

Страх бере свій початок у ранньому дитинстві, звідки він може пробиратися в майбутнє людини і тероризувати її все життя. Навіть незначний страх руйнує емоційний стан, як крапля чорнила в склянці води змінює її забарвлення. Напревеликий жаль, страхи в дітей спричиняють самі батьки внаслідок педагогічного невігластва, елементарного незнання своєї дитини, її вікових особливостей та можливостей. Діти легко «заражаються» страхами, фобіями, тривогами. Фобії можуть запозичуватись від інших членів сім'ї або однолітків. Дитині важко залишатися спокійною, коли навкруги вона бачить схвильованих людей. [7].

За походженням страхи поділяються на такі види: навіювані, особистісно-зумовлені, ситуативні.

Навіювані страхи виникають у дитини під впливом слів чи дій дорослого. М. Буянов, Г. Еберлейн, В. Захаров, Дж. Левлі, І. Таран - виділяють окремі конкретні причини навіюваних страхів, зокрема, залякування, фізичні покарання, примушування, приниження особистої гідності, висміювання невдач дитини та гіперпротекція, коли за дитину все роблять батьки. Кожна з названих причин може зумовити виникнення в дитини одного з конкретних видів страху: перед фізичним покаранням, перед неуспіхом у діяльності, страх бути висміяним.

А. Адлер, Дж. Боулбі, В. Леві, І. Медведева, А. Рояк зазначають, що особистісно-зумовлені страхи виникають через незадоволення життєво-важливих потреб для повноцінного розвитку особистості. Це можуть бути думки про свої вади, недоліки, відсутність упевненості маляти в любові батьків, розлука з об'єктом прихильності, страх засинати, залишатися самому у темному приміщенні, вдома без дорослих, захворіти. Такі страхи дуже важко усунути.

Ситуативні страхи спричинені реальними подіями у житті дитини. Наприклад, пожежа, блискавка, землетрус, воєнні дії, поведінка п'яних батьків, мультфільми чи казка з жахами, присутність дитини на похороні. У таких випадках страх виникає як прояв природного захисного рефлексу, але на цьому, на жаль, його дія не припиняється. Ситуативні страхи минають, але залишають важкий слід у психіці дитини й часто переходять у доросле життя людини. Тому надзвичайно важливо обережати дітей від ситуацій, які можуть спричинити до переляку.

І.П.Павлов вважав страх проявом природного рефлексу, пасивно-оборонною реакцією з легким гальмуванням кори великих півкуль. Страх ґрунтується на інстинкті самозбереження, має захисний характер та супроводжується певними фізіологічними змінами у вищій нервовій діяльності. Напади страху проявляються у вигляді сомато-вегетативних реакцій (почервоніння, тремтіння, пітливість, прискорення пульсу й дихання).

Дитячі страхи найчастіше минають безслідно. Проте коли страх довго не минає або набуває хворобливого загострення, це вже є сигналом про небезпеку.

Найвагомішою обставиною, що спричиняє депресію у дитячому віці, є припинення взаємин з близькими людьми та виникнення переживань, пов'язаних з таким розривом. Процес депресії ускладнюється індивідуальними особливостями дитини — неврівноваженістю нервової системи, схильністю до владності тощо. Негативно позначаються на емоційному стані дитини інтенсивні контакти зі стривоженими дорослими, а також їхні високі сподівання, які дитина не може виправдати [6].

Тривога, як стан, в нормі переживається кожною здоровою людиною у випадках, що передбачають негативні результати. Даний стан виникає, коли індивід сприймає певні подразники чи ситуацію як таку, що несе в собі актуально і потенційно елементи загрози, небезпеки, шкоди. Ю.Л.Ханін відмічає, що тривога як стан — це реакція на різні стресори, що характеризується різною інтенсивністю, мінливістю у часі, наявністю усвідомлювальних неприємних переживань напруги, стурбованості, хвилювання і супроводжується вираженою активізацією вегетативної нервової системи [5].

На виникнення агресивності впливають не лише чинники, опосередковані особливостями онтогенетичного розвитку і соціалізації, а й суцільно ситуативні. Частота і вид агресивних проявів залежать від присутності дорослих, які по-різному реагують та оцінюють дитячу поведінку. Агресивний досвід засвоюється дитиною та урізноманітнюється через безпосередню участь у ситуаціях прояву агресії та пасивне спостереження за нею [2].

Агресивність дитини може виражатися не тільки словами, а й відповідними інтонаціями — погрозливий тон, наприклад, така ж ознака агресивного настрою, негативного ставлення до людини, як і образливі фрази. Однак можна спостерігати, що часто діти безпричинно повторюють за іншими грубі слова, інтонації, дії [3].

Таким чином, дитяча агресивність — не ознака ненормального розвитку. Проте є діти, в яких подібна поведінка виявляється особливо гостро. Потреба і готовність до боротьби — це природна якість, необхідна в житті людини. Тому, керуючи розвитком дитини, потрібно прагнути не того, щоб повністю ліквідувати її, а щоб вона не перетворилася в агресивність, небезпечну для людей.

Отже, зазначені вище погляди дають можливість підсумувати, що емоційні розлади у дітей виникають внаслідок негативних впливів на психіку зовнішніх стресогенних чинників та індивідуальних особливостей. Емоційні розлади можуть призводити до порушень соціальних контактів дитини і потребують системи коригувальних впливів з боку дорослих.

Література:

1. Абраменкова В.В. Сорадование и сострадание в детской картине мира / Абраменкова В.В. - М.:ИД "Эко", 1999. – 300с.
2. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / [Под. ред. В.В.Лебединкой, О.С.Никольской, Е.Р.Богенской, М.М.Либлинг]. – М., 1990. – 185с.
3. Колосова С.Л. Особенности дезадаптивных проявлений у детей с агрессивным поведением при переходе от дошкольного возраста к младшему школьному / Вопросы психологи. – №2. – 2006. – С.50 – 58
4. Котырло В.К. Развитие волевого поведения у дошкольников / Котырло В.К. – К., 1971. – С. 78 – 98.
5. Немов Р. С. Психология. В 3-х кн. Кн. 2.: Психология образования: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Р. С. Немов. – 4-е изд. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 606с.
6. Островська Л. Ф. Сімейне виховання. Дошкільник / Островська Л.Ф. – К., 1977. – 210с.
7. Справочник детского психиатра и невропатолога / Булахова Л.А., Саган О.М., Зинченко С.Н. и др.: Под ред. Л.А.Булаховой. – К.: Здоров'я, 1985. – 288с.

Орос О.Б.

ОСОБЛИВОСТІ ДЕЛІНКВЕНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ, ЩО ПРЕБУВАЮТЬ НА ОБЛІКУ В КМСД

В даному науковому дослідженні розкрито особливості делінквентної поведінки дітей, що перебувають на обліку в кримінальній міліції у справах дітей. Систематизовано форми контролю девіантної поведінки дітей уКМСД. Розглянуто канали стигматизації неповнолітніх злочинців

Ключові слова: діти, девіантна поведінка, делінквентна поведінка, неповнолітні злочинці.

Причини та умови злочинності неповнолітніх, як і злочинності в цілому, носять соціально обумовлений характер. Вони перш за все залежать від конкретних історичних умов життя суспільства, від змісту і спрямованості його інститутів, від сутності та способів вирішення основних протиріч. В останні роки склалася стійка думка про те, що головною причиною злочинності неповнолітніх та її стрімкого зростання є різке погіршення економічної ситуації і зросла напруженість в суспільстві. Звичайно, все це впливає і на дорослу злочинність, проте стрімке зниження рівня життя позначається найсильніше на підлітків, бо у всі часи діти були і залишаються найбільш «вразливою» частиною суспільства. «Вразливість» полягає в тому, що відрізняють неповнолітніх особливості (слабкою психікою, не сформована до кінця система цінностей) роблять їх більш

схильними до впливу чинників, яким дорослі люди протистоять набагато успішніше.

Не маючи можливості законним шляхом задовольняти свої потреби, багато підлітків починають «робити гроші» і добувати необхідні речі і продукти в міру своїх сил і можливостей, часто шляхом вчинення злочину. Неповнолітні активно беруть участь в рекеті, незаконному бізнесі та інших видах злочинної діяльності. Одне з негативних проявів економічної кризи - скорочення робочих місць. Це призвело до зменшення можливостей влаштування на роботу підлітків, в першу чергу тих, що відбули покарання у виховних установах. Злочинності неповнолітніх сприяє і неконтрольоване відрахування підлітків зі шкіл і ПТУ. Спостерігаються численні факти відрахування дітей, які не досягли 14-річного віку.

Відразу після розпаду СРСР, в установах пенітенціарної системи перебувало 3 тисячі 479 неповнолітніх, сьогодні - 1 тисяча 315 підлітків.

За умисне вбивство в даний час відбуваються покарання 49 людей, це - 3,7%, - уточнює чиновник - За умисне тяжке тілесне ушкодження - 57 людей, це - 4%; за звалтування - 37 осіб (2,8%); за розбій - 145 осіб (11%); пограбування 234 людини - це 17,8%. Зазвичай найбільша кількість становлять майнові злочини, а саме крадіжки - це 655 злочинів. Тобто майже 55%. Випадки хуліганств становлять 1,7% - 22 випадки. Сидять, уточнив чиновник, в основному – діти чоловічої статі. Дівчаток серед них - тільки 86. Всі діти, що надходять у виправні установи, у вкрай занедбаному психологічному стані. 70 відсотків з них - це діти з неблагополучних і неповних сімей. Проте, є підстави стверджувати, що значна частина злочинів залишається поза зведень ОВС.

При цьому на обліку в кримінально-виконавчій інспекції знаходиться близько 4 тисяч неповнолітніх. Близько 600 - сьогодні утримуються під вартою або в слідчих ізоляторах.

Потреба адекватної ідентифікації девіантної та делінквентної поведінки дітей та попередження проявів девіантної та делінквентної поведінки робить актуальним дослідження проявів злочинної поведінки дітей, які перебувають на обліку у КМСД УМВС України в Закарпатській області. Дослідження означеної проблеми є вкрай важливим для сучасного вітчизняного транзитивного суспільства, суто суспільно-правові системи якого доводять слабку спроможність дієво та адекватно впливати на девіантну особистість.

Отже мета дослідження – дослідити особливості проявів делінквентної поведінки дітей, які перебувають на обліку в кримінальній міліції в справах дітей. (КМСД)

Мета дослідження вимагає вирішення наступних завдань:

1. Дослідити соціальний зміст поняття девіантної та делінквентної поведінки.
2. Визначити канали стигматизації неповнолітніх із девіантною та делінквентною поведінкою.

3. Систематизувати форми контролю девіантної поведінки неповнолітніх уКМСД
4. Визначити можливості формування вторинної девіації під час контролю.

Об'єкт дослідження – делінквентна поведінка дітей.

Предмет дослідження – особливості проявів делінквентної поведінки дітей, які перебувають на обліку в міліції.

Девіантність визначається відповідністю або невідповідністю вчинків соціальним очікуванням. У зв'язку з цим досить вірогідно, що один і той же вчинок може вважатися одночасно девіантним і недевіантним, більше того, один і той же вчинок міг розглядатися як злочин в епоху, коли він був скоєний, і як великий подвиг, який викликає загальне захоплення майбутніх поколінь. Оскільки критерії визначення девіантної поведінки неоднозначні і часто розбіжні, важко точно встановити, які типи поведінки слід вважати девіантними у нашому суспільстві. Слід враховувати, що девіацію не варто ототожнювати із злочинністю, хоча аналіз девіантності фокусується на кримінальній поведінці. Злочинність, або поведінка, яка заборонена кримінальним законодавством, є також однією із форм девіації. Більше того, очікування, що визначають поведінку, з часом змінюються.

Щоб глибше зрозуміти сутність девіації, потрібно дати їй визначення. Спробуємо визначити девіацію, як відхилення від групової норми, яке тягне за собою ізоляцію, лікування, тюремне ув'язнення або ж інше покарання порушника.

На основі цього визначення можна виділити три головних компонента девіації: людина, якій притаманна визначена поведінка; очікування, або норма, яка являється критерієм оцінки девіантної поведінки; інша людина, група або організація, що реагує на поведінку.

Делінквентна поведінка – система вчинків чи окремі вчинки, які відхиляються від норм прийнятих в суспільстві в крайніх проявах караються кримінальним кодексом.

Особа, що порушує певні правила ще не вважає себе особою з девіантною поведінкою. Лемерт охарактеризував це як первинна девіація. І дійсно, спершу батьки та оточення не звертають належної уваги на мілкі проступки дітей. Спершу слабкі прояви девіантної поведінки сприймається як одиничний випадок, який не відіграє великої ролі у перетворенні загалом схвалюваної суспільством поведінки на девіантну. Згодом, якщо неналежна поведінка не була покарана, вона може повторитися знову, але буде девіантною вже у більшій мірі, ніж попередня.

Однозначно, що девіантна поведінка існує, але не існує девіантних людей. Девіантна поведінка перетворює дитину на девіанта з того моменту, коли оточуючі (сім'я, друзі, учні в класі) визнають, що вона девіант, ставляться до неї як до девіанта і накладають на неї "тавро девіанта" або "злочинця".

Дуже важливо знати: „Ким вважає людина сама себе? Людиною яка скоїла девіантний поступок, чи вже закінченою девіантною персоною?22

Індикатором такого визнання може бути формула висловлювання: „Я скоїв правопорушення” чи „я злочинець”. На формулу висловлення дитини із девіантним поведінням впливає: формула, яку використовують у КМСД, у сім’ї, на вулиці та інших місцях, де буває дитина з девіантною поведінкою.

Дуже велике значення має інформація про девіантну поведінку особи, яку отримує оточення. Вона може призвести до вторинної девіації, тобто на людину накладають „тавро девіанта”, всі починають поводитися з нею як із девіантом, поволі людина і сама звикає вважати себе девіантом і поводить себе у відповідності з цією роллю. Кожна роль передбачає дотримання певного стилю поведінки і її відповідності певним стереотипам. Частіше особа діє відповідно до образу, який приписують їй інші і який вона приписує собі сама. Саме тому поведінкові реакції особи, що вважає себе злочинцем будуть злочинними (скоріш за все неповнолітній буде красти, якщо оточуючі називають його крадієм і він погоджується, що це так).

У тих дітей, які вже тривалий час перебувають на обліку у КМСД УМВС України в Закарпатській області спостерігається набагато менший рівень побоювань перед працівниками органів внутрішніх справ, ніж у неповнолітніх, які щойно стали на облік. Особи, які вперше доставляються в міліцію походять себе боязко, невпевнено, з готовністю відповідають на всі запитання працівників органів внутрішніх справ, зазвичай говорять правду, інколи навіть плачуть. Така поведінка є цілком нормальною для дитини, яка вперше вчинила протиправне діяння чи підозрюється в його вчиненні.

Діти, які вже мали досвід спілкування із працівниками органів внутрішніх справ, або притягалися до адміністративної чи кримінальної відповідальності поведуться у присутності міліціонерів вільно і розкуто, відмічається навіть байдуже ставлення до працівників КМСД, зазвичай відповідають на питання нещиро, брешуть, причому роблять це звично і спокійно. Підлітки, які мали досвід перебування в ІТТ поведуть себе ще гірше, просто жажливо. Вони намагаються маніпулювати міліціонерами, зовсім спокійно реагують на претензії працівників ОВС і навіть починають виставляти власні претензії.

“Бували” неповнолітні поведуться вороже і насторожено по відношенню до працівників ОВС, виявляють злісну непокору. Врешті решт такі неповнолітні поведуться просто нахабно і що цікаво, чим старша особа, тим нахабніше вона себе веде. Причина такої поведінки неповнолітніх, що побували в ІТТ являється те, що ці діти мали змогу перейняти у старших “товаришів”, так званих “бувалих зеків” певні навички поведінки. Неповнолітні, які мали досвід спілкування із старшими засудженими, радо передають перейняті навички поведінки своїм друзям. Перш за все вони роблять це вихваляючись у колі товаришів і таким чином підтверджують свій статус „девіанта” чи „деліквента”. Тобто в середовищі, в якому вже перебуває цей

неповнолітній девіантна поведінка такою не вважається, в цій групі вона є нормальною, тобто такою, яку слід наслідувати.

Таким чином такі неповнолітні настільки вживаються в роль злочинця, що позбутися цього образу їм вже важко. Як наслідок більша вірогідність того, що неповнолітній скоїть злочин повторно і маючи вже певний досвід скоїть його так, щоб довести факт злочину чи причетність до злочину безпосередньо неповнолітнього було вкрай важко. Тому тільки незначна кількість неповнолітніх, які перебувають на особливому обліку у КМСД Ужгородського МВ УМВС України в Закарпатській області стають на шлях виправлення тільки 2%.

Слід зазначити, що групи дітей, в яких девіантна поведінка є нормою, не конфліктують між собою, поведуть себе дружельно по відношенні один до одного. Проте такі дружні відносини мають місце тільки до тих пір, поки не зачіпаються інтереси однієї з груп. Якщо виникає небезпека (загроза бути зловленими міліцією), то групи неповнолітніх миттю видають одне одного, тільки б самим залишитися поза підозрою.

Існує ще одна особливість у спілкуванні неповнолітніх злочинців. Ця особливість полягає у манері спілкування із однолітками, які не є девіантами. Неповнолітні девіанти спілкуючись із особами, що не схильні до девіантної поведінки хизуються перед ними своїм антисоціальним досвідом. Девіанти розповідають їм про свої правопорушення, а також злочини. Таким чином вони стверджуються в очах однолітків, піднімають таким чином свій авторитет. Вони починають вихвалитися, як просто здійснювати протиправні діяння, адже вони герої – скоїли злочин або ж правопорушення, побували у міліції і “не розкололися”. Як доказ своєї “безкарності” і “величності” неповнолітні можуть скоїти злочин на спір, просто на очах у здивованих однолітків (це може бути пограбунок безпорадної бабусі, або ж крадіжка з магазину чи непомітна крадіжка з кишені).

Таким чином провокуються нові злочини чи правопорушення. Але жахливим є той факт, що малолітні злочинці спонукають до протиправної поведінку дітей, які не схильні до девіантної поведінки. Діти, які не схильні до девіантної поведінки сприймають девіантну поведінку як прийнятну, в деяких випадках навіть як бажану, але тільки незначний відсоток наслідує її, переважно це діти з неблагополучних, багатодітних сімей.

Проте слід зазначити, що перебування на обліку у СКМСД не є причиною девіантної поведінки дітей, але відмічається залежність між терміном перебування на обліку і рівнем скоєння злочинів чи вчиненням правопорушень.

Працівники КМСД УМВС України в Закарпатській області відмічають, що одною із важливих причин формування у дітей девіантної поведінки є те, що вони потрапляють у середовище, де

девіантна поведінка є нормою. Едвін Саттерленд стверджував, що девіантної поведінки навчаються, тобто особа спілкуючись із девіантами сприймає цінності, що сприяють формуванню девіантної поведінки. Причому частота контактів з носіями цих цінностей, а також їх тривалість впливає на засвоєння людиною даних цінностей.

Тобто дитина, яка стоїть на обліку у КМСД вже ідентифікує себе як девіанта, а якщо він перебуває у середовищі, що сприяє засвоєнню цінностей, що сприяють формуванню девіантної поведінки, то величезна вірогідність того, що дитина із девіанта перетвориться на деліквента, тобто із правопорушника перетвориться на злочинця. Імовірно, що це і виступає як головна причина того, що у більшості випадків неповнолітні, які стали на профілактичний облік у КМСД Ужгородського МВ УМВС України в Закарпатській області згодом вже стають на особливий облік. Спершу діти є носіями девіантної поведінки, але якщо є сприятливі чинники (неблагополучна сім'я, особа спілкується із девіантами і вже ідентифікує себе як злочинця), то неповнолітній скоївши злочин, стає носієм делінквентної поведінки. Чим довший термін особа стоїть на обліку, тим більша вірогідність того, що вона вчинить правопорушення повторно.

У кримінальній міліції в справах дітей ведеться облік двох видів: профілактичний та особливий облік неповнолітніх. На профілактичний облік стають ті неповнолітні, які вчинили дрібні правопорушення, ведуть аморальний, розгульний спосіб життя, наприклад не відвідують школу, часто відвідують гральні автомати, часто відвідують інші розважальні заклади під час уроків. Також на профілактичному обліку числяться ті неповнолітні, що скоїли злочин у віці до чотирнадцяти років.

Неповнолітні, які скоїли злочин, притягувалися до кримінальної відповідальності стоять на особливому обліку у кримінальній міліції в справах дітей. На неповнолітніх, які стоять на особливому обліку у секторі кримінальної міліції в справах дітей Ужгородського МВ УМВС України в Закарпатській області заводиться облікова справа, в якій обов'язково документуються всі бесіди із неповнолітніми, частина яких спрямована на профілактику девіантної поведінки.

Упродовж першого півріччя 2012 року дітьми або за їх участю скоєно 237 злочинів, за аналогічний період попереднього року 214, що на 10,7% більше. Суттєво підвищився рівень злочинності серед дітей в Ужгородському, Руському, Між гірському, Виноградівському, Тячівському, Воловецькому районах. На 24,5 % відбувся ріст тяжких та особливо тяжких злочинів вчинених неповнолітніми.

На обліку у кримінальній міліції в справах дітей УМВС України в Закарпатській області 2012 року стоїть 516 неповнолітніх, з них 321 перебувають на профілактичному обліку і сто дев'яносто п'ять на особливому обліку. Варто зазначити, що категорія неповнолітніх, які стоять на профілактичному обліку перебувають тут тільки сім місяців,

якщо не було виявлено за цей період проявів девіантної чи делінквентної поведінки .

Діти, що на особливому обліку в КМСД перебувають до досягнення ними вісімнадцяти років, якщо після досягнення вісімнадцятирічного віку неповнолітній скоїв злочин, то в подальшому профілактикою девіантної поведінки даної особи займаються інші служби органів внутрішніх справ (дільничі інспектори міліції, карний розшук та інші). Часто трапляється так, що діти, які спочатку перебували на профілактичному обліку згодом скоївши злочин стають на особливий облік у КМСД.

Те, що рівень рецидиву девіантної поведінки зростає з рівнем перебування на особливому обліку в КМСД можна пояснити наступним чином: чим довше дитина стоїть на обліку у КМСД тим більше вона погоджується із статусом злочинця і поводить відповідно як злочинець. Всі 10 випадків рецидиву делінквентної поведінки спостерігаються у осіб, що стоять на обліку у КМСД більше року (спершу профілактичному, згодом особливому), спершу неповнолітні переступили бар'єр законнослухняний-правопорушник, згодом бар'єр правопорушник-злочинець, тобто ці неповнолітні поступово вживалися в роль злочинця, спробувавши спершу "зіграти роль" правопорушника і лише згодом стали проявляти делінквентне поведіння, тобто злочинне. За свідченнями зведень КМСД Ужгородського МВ УМВС України в Закарпатській області лише 2 % неповнолітніх, що стоять на особливому обліку стають на шлях виправлення. Визнавши себе злочинцями неповнолітні так і залишаються ними, виконуючи роль, до якої вже звикли і з якою змирилися.

Більшість протиправних діянь діти скоюють через матеріальні блага, тобто дітям не вистачає коштів для задоволення своїх потреб. Тобто найчастіше неповнолітні правопорушники ігнорують та заперечують соціально схвалювані способи досягнення цілі (мати мобільний телефон, купити плеєр, мати модний одяг), саме ця реакція описана Мертоном і називається інновацією. На думку працівників КМСД Ужгородського МВ, неповнолітні що скоюють матеріально-вигідні злочини і походять із благополучних сімей роблять це тому, що хочуть бути незалежними від батьків, або хочуть батькам чи друзям довести свою самостійність, або ж тому, що батьки не в змозі чи не бажають задовільнити потреби неповнолітніх, що постійно ростуть. Те, що кожна дитина хоче мати хороший телефон та модний одяг, мати достатньо кишенькових грошей -- це природно, як і те, що в кожного різні матеріальні статки, в когось вищі, в когось нижчі, проте діти, що перебувають на обліку в КМСД (переважно з незаможних сімей) не мають наміру законним шляхом заробити гроші, щоб придбати бажану річ, а вдаються до делінквентної поведінки, хоча знають, що так робити не можна і вже добре проінформовані, що протизаконні діяння

караються. В результаті усного опитування неповнолітніх, що перебувають на обліку в КМСД Ужгородського МВ УМВС України в Закарпатській області з питань “хорошої” і “поганої” поведінки, 100% неповнолітніх чітко вказали, що красти, грабувати, шахраювати, наносити тілесні ушкодження не можна, більше того це заборонено. Проте коли мова йшла конкретно про випадок (девіантну чи делінквентну поведінку) неповнолітнього, в якого питали, він майже завжди знаходив певні пояснення та виправдання своєму девіантному чи делінквентному поведінню. Можливо, неповнолітні, що перебувають на обліку в КМСД Ужгородського МВ успішно використовують мотивування. Мотивування -- раціональне пояснення суб’єктом причин дій за допомогою вказання на соціально прийнятні для нього і його референтної групи обставин, що спонукають до вибору даних дій. Мотивування відрізняється від дійсних мотивів поведінки людини і виступає як одна із форм усвідомлення цих мотивів. За допомогою мотивування особистість іноді виправдовує свої дії і вчинки, приводить їх у відповідність із нормативно встановленими суспільством способами поведінки в даних ситуаціях і своїми особистісними нормами, мотивування може іноді усвідомлено використовуватися суб’єктом для маскуванню дійсних мотивів його поведінки.

Але чому ж неповнолітні правопорушники усвідомлюючи протизаконність своїх вчинків все ж порушують заборону? Одна із можливих відповідей на це питання міститься в теорії нейтралізації американських кримінологів Грешема Сайкса і Девіда Матзи. Ця теорія базується на тому, що соціальні норми, що закликають до належної поведінки, в більшості випадків не висловлюються в категоричній формі. Нормативна система зовсім не жорстке зведення правил, виконання яких обов’язкове для будь-кого і в будь-яких обставинах, їй притаманна гнучкість. Є заповідь “не бреші”, але ж морально виправдана брехня “брехня заради спасіння”. Навіть заповідь “не вбий” не являється категоричною: вона не розповсюджується на дії солдата на війні. Така ж гнучкість притаманна кримінальному та адміністративному кодексу. В них містяться норми, що відсторонюють відповідальність через такі причини як необхідна оборона, крайня необхідність.

А особливо гнучкими є норми щодо злочинів, які скоюються з метою економічного збагачення. Наприклад, для того щоб дитину можна за законом покарати за скоєння крадіжки, необхідно, щоб він вкрав певну суму (і досить велику, до того вона постійно зростає), чи речі на цю суму. Тобто, для того щоб неповнолітнього було покарано не достатньо самого факту крадіжки, це повинні бути речі на велику суму. Дитина спершу може вкрати щось не дуже цінне, навіть якщо це буде виявлено правоохоронними органами, його все одно не буде покарано,

що дає можливість дитині думати, що наступні прояви девіантної чи делінквентної поведінки не будуть покарані.

Висновки. Недиференційований облік дітей під час їх постановки на облік у КМСД МВС здатний створювати несприятливий вплив на дітей. Передчасне розповсюдження інформації про постановку на профілактичний облік тягне за собою, як правило, негативні наслідки. Оточуючі починають сприймати дитину як особу з девіантною поведінкою і накладають на нього «тавро правопорушника». Це, у свою чергу, надає суб'єктивні підстави для самоідентифікації дітьми не в якості особи, що помилилася і яка є її ситуативною роллю, але як правопорушника і злочинця, яка є роллю тривалою. Стигматизація дитини під час обліку в КМСД впливає на її позицію в просоціальних системах (сім'я, община, суспільна спільнота) та сприяє залученню в асоціальні системи (групи, які підпадають під визначення «під обліковий елемент»). На рівні вже профілактичного обліку дітей відбувається факт невиправданого втручання у життя дитини, яке назавжди обумовлює його майбутнє. Стигматизація дитини під час обліку в КМСД руйнує його недостатньо сформовані цінності, позбавляє впевненості у майбутньому. Майбутнє дітей, цінності і норми яких ще не є повністю сформованими, визначається глибоко суб'єктивними моделями та помилками їх дорослих опікунів.

Література:

1. Захист дітей, які потребують особливої уваги суспільства: статистичний збірник [Текст] / відп. ред. І.В. Калачова. – К.: Держкомстат України, 2012. – 79 с.
2. Рущенко І.П. Соціологія злочинності: Монографія / І.П.Рущенко. – Харків: Вид-во Націон. ун-ту внутр. справ, 2001. – 370 с.

ЧАСТИНА 3. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Алмаші С.І.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У дослідженні розглядаються психологічні особливості професійної готовності майбутніх вчителів до інноваційної діяльності. Здійснено аналіз інноваційних (інтерактивних) технологій навчання. Проаналізована групова робота як передумова організації навчальної діяльності за інтерактивними технологіями. У дослідженні виокремлено структуру готовності студентів педвузів до використання інноваційних (інтерактивних) технологій у професійній діяльності: мотиваційний, когнітивний, операційний, емоційно-вольовий та рефлексивний компоненти. Доводиться, що саме ця готовність є особистісним утворенням, яке опосередковує залежність між ефективністю діяльності педагога і його спрямованістю на вдосконалення свого професійного рівня.

Ключові слова: психологічна готовність, готовність до професійної діяльності, готовність до професійної педагогічної діяльності, інтерактивні технології навчання.

Модернізація сучасної вищої освіти, пов'язана із залученням України до Болонського процесу, передбачає принципово нові підходи 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 становлення особистості юної людини та її діяльності як майбутнього вчителя-фахівця. Саме на основі усвідомлення студентом індивідуальних особливостей особистості у нього формується позитивне ставлення до педагогічної діяльності; завдяки осягненню 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 її діяльності у студентському віці відіграє ідентифікація, у процесі якої розвивається важлива для майбутнього педагога якість діяльності – готовність до педагогічної діяльності в загалі, і до інноваційної діяльності зокрема. Саме це дозволить майбутньому спеціалісту ввійти у професійну діяльність з оптимальними вміннями до самовдосконалення, сприятиме оптимальній професійній адаптації. Формуватися зазначена готовність майбутнього вчителя повинна ще під час навчання у вищому навчальному закладі.

Готовність до інноваційної діяльності раціональна і рефлексивна за своєю природою, вона тісно пов'язана зі становленням в особистості здатностей, що є необхідними для розвитку професійного "Я" образу. Якщо особистість майбутнього вчителя є показником його входження у професійне середовище, то розвиток у студентів готовності до професійної діяльності є показником їхньої адаптації до професійного середовища та міжособистісних взаємин з майбутніми колегами-педагогами. Таким чином, інтерес до

проблеми професійної готовності майбутнього вчителя не новий, але актуальний. Особлива недостатність розробки вказаної проблеми спостерігається саме щодо визначення змісту, структурних елементів готовності та їх психологічних особливостей. Наша мета полягає в дослідженні особливостей розвитку психологічної готовності майбутніх вчителів до інноваційної діяльності.

Готовність до педагогічної діяльності ґрунтовно розглядалася в межах загальної психології, психології праці та інженерної психології. Проте, найґрунтовніше це поняття розроблене в галузі педагогічної психології. А саме, це дослідження таких психологів, як: В.Борєв, А.Брудний, А.Деркач, В.Кан-Калик, А.Коваленко, О.Леонтєв, А.Назаретян, В.Петренко, Є.Селєзньов, В.Степановський, О.Тихомиров, Ю.Шерковін, Г.Балл, О.Бондаренко, Ж.Вірна, О.Дусавицький, М.Заброцький, Г.Костюк, В.Клименко, О.Леонтєв, С.Максименко, Ю. Машбиць, С.Мусатов, М.Савчин, В.Семиченко, І.Синиця, Н.Чепелєва, Т.Щербан та інші [2].

Як приклад міждисциплінарного підходу до проблеми готовності до педагогічної діяльності можна навести роботи педагогів, серед яких: А.Макаренко, В.Сухомлинський, К.Ушинський, Л.Кондрашова, В.Моляко, М.Сметанський, Т.Суцєнко, Г.Тарасєнко та інші. Проте, у жодному із наведених вище підходів, проблему готовності до професійної педагогічної діяльності не виокремлюють в якості предмета спеціального дослідження саме у процесі первинної професіоналізації. Аналізуючи проблему готовності до педагогічної діяльності, слід виділити дослідження: А.Ліненко, В.Щєрбина, І.Хромової, Л.Нікітенкової, К.Дурай-Новакової, В.Сластьоніна та інших [2].

Сутність сучасних наукових тенденцій розвитку питання професійної готовності майбутніх молодших спеціалістів педагогічного профілю полягає у здійсненні переходу від структурного вивчення особистості та її діяльності до аналізу розвивальної взаємодії її динамічних систем. Інтегративний характер змісту готовності до педагогічної діяльності обумовлює вивчення психологічних основ її розвитку як показника збереження психічного здоров'я особистості (В.Ананьєв, Е.Еріксон, В.Колпачников, О.Хорні), здатності до самоактуалізації (А.Маслоу), переживання емоційно-вольового стану власної індивідуальності (О.Весна, Р.Лєнг, Е.Фромм), засобів освоєння суспільного та індивідуального психологічного простору (Е.Еріксон, Д.Фельдштейн), здатності до самопрезентації (Р.Тайс, Д.Хаттон), основ самовизначення (Т. Буякас) [2]. Встановлено, що порушення у розвитку професійної готовності проявляються в негативному ставленні до себе як майбутнього професіонала, що провокує конформний внутрішній стан особистості.

В умовах розбудови національної системи освіти особливого значення набуває проблема формування професіоналізму сучасного педагога. Підготовча педагогічна освіта сьогодні передбачає усвідомлену і осмислену взаємодію студента з професійним середовищем, змістом навчання

професійної діяльності, передовим педагогічним досвідом і трансформаційними інноваціями. Особливий інтерес у майбутніх вчителів викликає особистість учителя-професіонала, його педагогічна майстерність та технології її самореалізації.

На сучасному етапі вивчення готовності педагога до професійної діяльності здійснюється за такими напрямками як: створення професіограми вчителя; розробка змісту, форм і методів формування педагогічних умінь та навичок; конкретні напрямки діяльності вчителя; вивчення педагогічних умінь, необхідних для виконання різноманітних функцій учителя.

До розуміння "готовності до педагогічної діяльності" так само як і до обґрунтування проблеми готовності до професійної діяльності вчені-психологи підходили по-різному. А саме, готовність – це: настанова (Д.Узнадзе); здібність (Б.Ананьєв, Н.Левітов, С.Рубінштейн); психологічний стан (Н.Левітов, В.Сластьонін, Л.Кондрашова, М.Дьяченко, А.Кандибович та ін.); якість, інтегративна властивість особистості (М.Дьяченко, А.Кандибович, А.Ковальов); включеність (В.Паригін)" [2]. Але попри доволі значний обсяг теоретичних і експериментальних досліджень з питань професійної готовності до діяльності, зазначаємо, що власне проблема професійної готовності до інноваційної діяльності майбутніх вчителів знаходиться на етапі вивчення. Неузгодженими залишаються погляди науковців на структуру професійної готовності майбутніх спеціалістів, взаємозв'язок професійної готовності до діяльності та готовності соціальної й особистісної. Потребує досліджень і питання динаміки розвитку професійної готовності до інноваційної діяльності у процесі професійного становлення особистості студента.

Держава сьогодні зацікавлена в успішному та компетентному фахівці. Будь-яка успішність передбачає готовність до професійної діяльності. Проблема готовності людини до професійної діяльності набула важливого значення вже в кінці XIX - на початку XX століття. Активно розглядати дане питання в науковій літературі почали в другій половині XX століття. Саме в цей час над загальною концепцією готовності до професійної діяльності працювали ряд вчених: О. Балл, К.Платонов, С.Рубінштейн, Д.Узнадзе [2]. Готовність до професійної діяльності є комплексною проблемою. Особливо активно сьогодні дослідженням даної проблеми займаються психологи. Адже психологічна складова є вирішальною у структурі готовності людини до виконання професійних функцій [2].

Н. Пихтіна переконана, що поняття "професійна готовність" походить від відомого в психології поняття "психологічна готовність", що визначається різними, але не завжди однозначними термінами: налаштованість, пильність, мобілізація, націленість тощо [2]. Психологічна готовність – це психічний стан, який характеризується мобілізацією ресурсів суб'єкта праці на виконання конкретної діяльності. Цей стан допомагає успішно виконувати свої обов'язки, правильно використовувати знання, досвід, особисті якості, зберігати самоконтроль і перебудовувати діяльність

при появі непередбачуваних перешкод [11]. На думку М.Дьяченка та І.Кандибовича, готовність, будучи передумовою для виконання будь-якої діяльності, є водночас і її результатом [2].

Сьогодні у психологічних наукових працях має місце розмаїття думок щодо тлумачення самого поняття "готовності". А.Ліненко зазначає, що проблема готовності розглядалася в три етапи. Перший етап характеризується проникненням готовності у психічні процеси людини. Другий етап – дослідження феномену стійкості людини до зовнішніх та внутрішніх впливів. Третій етап – вивчення поняття готовності в теорії діяльності. А саме, готовності через призму емоційно-вольового та інтелектуального потенціалу особистості щодо конкретного виду діяльності [2].

Аналізуючи процес вивчення даного поняття можна зазначити, що готовність учені досліджували виокремлюючи різні головні аспекти. Зокрема, О.Крилов підкреслює, що саме мотивація, направлена на задоволення потреби у суспільно-корисній праці, виражає готовність особистості до професійної діяльності. Таким чином, потреба та готовність до діяльності повинні становити єдиний комплекс, підтримуваний всією системою офіційних та неофіційних морально-ціннісних норм та імперативів суспільства. Сім'я, різні інститути суспільства, засоби масової інформації призвані з дитинства перетворювати природню активність людини в потребу і мотиваційно обумовлену готовність до професійної діяльності. Для реалізації готовності людини до професійної діяльності необхідне формування націленості на певний вид діяльності, що являється умовою успішного формування її внутрішніх засобів: знань, умінь та навичок. Становлення людини як суб'єкта праці потребує ціленаправленої та багатопланової підготовки. Чим «психологічніше» організований такий процес, тим більше він впливає на успіх соціалізації і соціальної адаптації особистості. Готовність до професійної діяльності досягається формуванням потребно-мотиваційно-діяльнісного комплексу в єдності зі суб'єктивною образно-понятійною моделлю діяльності (комплексом знань, умінь та навичок) на основі професійно важливих здібностей та властивостей [2]. Поряд з поняттям готовності до професійної діяльності актуальною є проблема надійності професійної діяльності. Інженерна психологія зазначає, що надійність професійної діяльності - це безпомилкове виконання людиною покладених на неї професійних обов'язків (функцій) на протязі визначеного часу і при заданих умовах діяльності. Досягнення безпомилкового і своєчасного виконання дій та діяльності в цілому є результатом належного функціонування різних підсистем організму і психіки людини. Шлях досягнення потрібного рівня надійності фахівця вимагає психологічне забезпечення вирішення ряду проміжних задач, які знаходяться по відношенню один до одного у чіткому взаємозв'язку. Іншими словами, психологічне забезпечення надійності професійної діяльності - це розподілений у часі еволюційний процес. По суті справи, річ йде про

психологічний супровід суб'єкта професійної діяльності і послідовному «нарощуванню» його надійності на етапах його професіоналізації: професійне самовизначення (у випадку необхідності і психологічний професійний відбір); професійна підготовка; готовність до професійної діяльності; виконання регулярної професійної діяльності (припускає не тільки перебування на потрібному рівні професійної майстерності, але й постійне її удосконалення). Дані етапи є рівноцінними і їх протікання в цілому передбачає надійність професійної діяльності фахівця [2].

У психології під поняттям готовності розуміють як складне особистісне утворення, підготовленість, якість особистості, здібність людини, настанову, включеність тощо [2; 5]. І.Парасюк зазначає, що у трактуванні поняття готовності до діяльності доцільно виокремити й інший напрямок, у якому готовність аналізують як певний психологічний стан: близький до поняття "оперативного спокою" за О.Ухтомським; передстартового стану за Н.Левітовим; оптимального робочого стану й стану спокою за Є.Ільїною [2]. Ш.Надірашвілі та Д.Узнадзе розглядали психологічну готовність як настанову [2], яку А.Ліненко характеризує як стан готовності, певну психологічну характеристику особистості, якою визначається своєрідність її поведінки, діяльності [2].

Щодо структури готовності до професійної діяльності, необхідно зазначити наявність різних поглядів. Зокрема, А.Деркач, Л.Орбан виділяють наступні компоненти:

- мотиваційний, який передбачає позитивне ставлення до певного виду діяльності, бажання ним займатися;
- когнітивний, в основі якого лежить наявність необхідних знань, уявлень;
- гностичний, за якого забезпечується оволодіння способами та прийомами, що необхідні в даному виді діяльності;
- емоційно-вольовий – характеризується самоконтролем, здатністю відчувати задоволення від роботи;
- оцінний – передбачає самооцінку своєї професійної діяльності [2].

У свою чергу М.Дьяченко та Л.Кандибович, у структурі професійної готовності, як складного психологічного утворення, виділяють такі компоненти: мотиваційний; орієнтаційний; операційний; вольовий; оцінний [2]. Характеристику вище вказаним компонентам надає І.Чорна. Мотиваційний компонент передбачає усвідомлення своїх потреб, інтересів, вимог суспільства, колективу; орієнтаційний - усвідомлення цілей, реалізація яких забезпечить розв'язання певного завдання, осмислення й оцінка умов, за яких збудуватимуться майбутні дії, актуалізація досвіду, пов'язаного в минулому з виконанням завдань і вимог подібного характеру; операційний - визначення на основі досвіду та оцінки намічених умов діяльності, найбільш вірогідних способів розв'язання завдань або втримання вимог (володіння методами й прийомами діяльності, знаннями, навичками, вміннями, розумовими антиципаціями: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення);

вольовий - мобілізація сил відповідно до умов праці та знань, самоконтроль, самонавіювання в процесі досягнення цілей; оцінний - оцінка співвідношення власних можливостей, рівня домагань певного результату; емоційний - здатність управляти своїми емоціями, емоційна сприйнятливість у рішенні навчально-виховних завдань [2].

Л.Кондрашова, аналізуючи структуру професійної готовності М.Дьяченка та Л.Кандибовича зазначає, що в ній не вистачає емоційного компонента [6]. Саме ця складова дає можливість досягти більшої результативності в діяльності людини за допомогою впливу на неї емоцій та почуттів.

За С.Ніколаєнко, у структурі психологічної готовності як цілісної системи, необхідно виділити дві підсистеми:

- довгочасну, яку визначає як комплекс професійно важливих якостей (особистісних, суб'єктивних, індивідуальних), що сприяють успішній діяльності в більшості ситуацій;

- ситуативну, що має свою динамічну структуру, до якої входять мотиваційний, пізнавально-орієнтаційний, оперативно-дійовий, емоційно-вольовий, оцінний [2].

Ряд вчених розрізняють тривалу готовність і тимчасовий стан готовності (синонімами якого є «передстартовий стан» (Н.Левітін), стан «оперативного спокою» (А.Ухтомський) і стан «пильності» (Л.Нарсесян, Н.Пушкін)). Тривала готовність - це структура, до якої входять:

- 1) позитивне ставлення до того чи іншого виду діяльності, професії;
- 2) риси характеру, здібності, темперамент, мотивація, адекватні вимогам діяльності;
- 3) необхідні знання, навички, уміння;
- 4) стійкі професійно важливі особливості сприйняття, уваги, мислення, емоційно-вольові процеси.

Тимчасова готовність відображає особливості та вимоги майбутньої професійної ситуації. Її основними рисами є відносна стійкість, дієвість, вплив на процес діяльності, відповідність структури готовності оптимальним умовам досягнення мети.

Динамічна структура стану психологічної готовності відноситься до складних видів діяльності - це цілісне утворення, що включає в себе ряд особистісних характеристик, основними з яких є:

- мотиваційні - потреба успішно виконувати поставлене завдання, інтерес до діяльності, прагнення добитися успіху і показати себе з кращого боку;

- пізнавальні - розуміння обов'язків, трудового завдання, оцінка її значимості для досягнення кінцевих результатів діяльності і для себе особисто (з боку престижу, статусу);

- емоційні - почуття професійної і соціальної відповідальності, впевненість в успіху, наснага;

- вольові - управління собою і мобілізація сил, зосередження на завданні, відволікання від заважають впливів, подолання сумнівів, боязні [11].

Зазначені вище погляди дають можливість проаналізувати різні концептуальні підходи до змісту та структури готовності. Так Л.Кондратова, Г.Штельмах виділяють у структурі готовності до професійної діяльності моральний і психологічний аспекти, які взаємопов'язані. Моральний характеризується таким комплексом якостей особистості, як: громадянськість (потреба працювати з повною віддачею сил на благо суспільства), почуття обов'язку, відповідальність, самостійність, наполегливість у досягненні поставлених завдань і мети, творче виконання професійних функцій. Психологічний аспект - усвідомлення особистістю специфіки обраної професії, особистісної придатності до виконання її функцій, намагання якнайкраще оволодіти нею [6].

Процес формування стану психологічної готовності до діяльності передбачає послідовність взаємопов'язаних процедур і дій:

- усвідомлення своїх потреб, вимог суспільства, колективу або поставленого іншими людьми завдання;

- усвідомлення цілей виконання завдань, вирішення яких призведе до задоволення потреб або виконання поставленого завдання;

- осмислювання і оцінка умов, в яких будуть протікати майбутні події, актуалізація досвіду, пов'язаного з вирішенням завдань та виконанням вимог подібного роду;

- визначення на основі досвіду та оцінки майбутніх умов діяльності найбільш раціональних і можливих (допоміжних) способів вирішення завдань або виконання вимог;

- прогнозування прояву своїх інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових процесів, оцінка співвідношення своїх можливостей, рівня домагань і необхідності досягнення певного результату;

- мобілізація сил відповідно до умов і завданням, самонавіювання віри в успішне досягнення мети[11].

У науковій психологічній літературі розрізняють готовність: функціональну та особистісну; психологічну та практичну; тимчасову та довготривалу; загальну та спеціальну; соціально-психологічну; моральну та професійну (Б.Ананьєв, А.Деркач, Ф.Гоноболін, М.Дьяченко, Л.Кандибович та ін). Аналізуючи розбіжність у концептуальних підходах учених до розглядуваної проблеми, можна виділити основне - усі вони у своїх наукових дослідженнях "готовність" подають як цілісне особистісне утворення. Не існує загальної професійної готовності, оскільки кожен вид діяльності різний, тому й готовність людини до неї має бути різною.

Докорінні соціально-політичні зміни, духовне відродження нації, перехід до нових форм економічного життя висувають на чільне місце проблеми освіти, зокрема проблеми підготовки вчителя до ефективної професійної діяльності за сучасних умов. Хоч би на якому етапі

професійного та життєвого шляху не був вчитель, він ніколи не може вважати свою професійну концепцію остаточно завершеною. У цій принциповій відкритості, незавершеності відображена фундаментальна особливість розвитку особистості вчителя, формування його індивідуального досвіду, професійної самосвідомості та категоріальних структур професійного мислення [11].

Педагогічна діяльність передбачає постійну готовність до самовиховання, під якою розуміють свідому роботу над удосконаленням своєї особистості як професіонала: адаптувати свої індивідуально-неповторні особливості до вимог педагогічної діяльності, постійно підвищувати професійну компетентність і неперервно удосконалювати ідейно-моральні та інші соціальні якості своєї особистості [11].

Готовність до педагогічної діяльності в основному докладно розглядали в межах загальної психології, психології праці та інженерної психології. Проте, найгрунтовніше це поняття розроблене в галузі педагогічної психології. А саме, це дослідження таких психологів, як: В.Борев, А.Брудний, А.Деркач, В.Кан-Калик, А.Коваленко, О.Леонтьєв, А.Назаретян, В.Петренко, Є.Селєзньов, В.Степановський, О.Тихомиров, Ю.Шерковін, Г.Балл, О.Бондаренко, Ж.Вірна, О.Дусавицький, М.Заброцький, Г.Костюк, В.Клименко, О.Леонтьєв, С.Максименко, Ю.Машбиць, С.Мусатов, М.Савчин, В.Семиченко, І.Синиця, Н.Чепелева, Т.Щербан та інші [2; 11].

Як приклад міждисциплінарного підходу до проблеми готовності до педагогічної діяльності можна навести роботи педагогів, серед яких: А.Макаренко, В.Сухомлинський, К.Ушинський, Л.Кондрашова, В.Моляко, М.Сметанський, Т.Сущенко, Г.Тарасенко та інші. Проте, у жодному із наведених вище підходів, проблему готовності до професійної педагогічної діяльності не виокремлюють в якості предмета спеціального дослідження саме у процесі первинної професіоналізації. Аналізуючи проблему готовності до педагогічної діяльності, слід виділити дослідження: А.Ліненко, В.Щербина, І.Хромової, Л.Нікітенкової, К.Дурай-Новакової, В.Сластьоніна та інших [2].

На сучасному етапі вивчення готовності педагога до професійної діяльності здійснюється за такими напрямками:

- створення професіограми вчителя;
- розробка змісту, форм і методів формування педагогічних умінь та навичок;
- конкретні напрямки діяльності вчителя;
- вивчення педагогічних умінь, необхідних для виконання різноманітних функцій учителя [2].

До розуміння "готовності до педагогічної діяльності" так само як і до обґрунтування проблеми готовності до професійної діяльності вчені-психологи підходили по-різному. А саме, готовність – це: настанова (Д.Узнадзе); здібність (Б.Ананьєв, Н.Левітов, С.Рубінштейн); психологічний стан (Н.Левітов, В.Сластьонін, Л.Кондрашова, М.Дьяченко, А.Кандибович та

ін.); якість, інтегративна властивість особистості (М.Дьяченко, А.Кандибович, А.Ковальов); включеність (В.Паригін)" [2].

Вважаємо за доцільне проаналізувати й інші підходи щодо змісту та структури готовності до педагогічної діяльності. О.Мороз, під педагогічною діяльністю розуміє "сукупність усвідомлених дій учителя, спрямованих на задоволення своїх педагогічних потреб та інтересів" [2]. Автор переконаний, що результат професійної діяльності вчителя більшою мірою залежить від його готовності [2]. Учений зміст даного поняття пов'язує з низкою морально-психологічних рис учителя, із розумовими та педагогічними здібностями, із комплексом суспільно-політичних, спеціальних та психолого-педагогічних знань, із наявністю методичних умінь та навичок, які необхідні вчителю в його діяльності [2].

На думку науковця, готовність до педагогічної діяльності можна подати у вигляді такої системи:

а) психологічна готовність (потреба в педагогічній діяльності, внутрішнє прийняття вимог діяльності, усвідомлення відповідності особистих якостей вимогам діяльності, усвідомлена мотивація особистого прагнення до даної спеціальності, морально-психологічна готовність до праці вчителя);

б) теоретична підготовленість до педагогічної діяльності (наявність глибоких знань основ наук, певний рівень розвитку, підготовка в певній галузі знань, знання вимог спеціальності до особистих рис та здібностей, володіння знаннями та методами постійного поповнення знань);

в) практична готовність до професії вчителя (уміння планувати та організовувати навчально-виховну роботу з учнями, уміння застосовувати раніше набуті знання, уміння та навички на практиці, формування нових умінь та навичок);

г) ідейно-політична підготовка, світогляд та загальна культура вчителя;

д) необхідний рівень розвитку педагогічних здібностей, які містять такі компоненти як, педагогічна спостережливість, педагогічна уява, вимогливість, педагогічний такт, розподіл уваги, організаторські здібності.

е) професійно-педагогічна спрямованість особистості вчителя [2].

Проте, у даній структурі не вистачає емоційного та оцінного компонентів. Л.Кондрашова вважає емоційний фактор дуже важливим, оскільки він є зв'язком у системі взаємодії вчителя та учня [6].

У свою чергу, М.Вієвська вказує на важливості саме оцінного компонента. Науковець зазначає, що даний компонент допомагає вчителю коригувати своє професійне ставлення, самооцінка допомагає вибрати оптимальні методи вдосконалення своєї професійної підготовки. А щодо емоційного компонента, то дослідниця переконана, що часто молоді вчителі страждають від емоційної невідповідності, не вміють управляти своїми емоціями [2]. Щодо поняття "готовність" О.Мороз підкреслює, що його доречно пов'язати з терміном "підготовленість", яка проявляється в наявності конкретних знань [2].

В.Сластьонін вважає, що професійна готовність учителя до педагогічної діяльності визначається низкою властивостей і характеристик, зокрема:

- психологічною готовністю, тобто сформованістю (з різним ступенем) спрямованості на педагогічну діяльність, установки на роботу в школі;
- науково-педагогічною готовністю, тобто необхідним об'ємом знань (суспільно-політичних, психолого-педагогічних і спеціальних), необхідних для педагогічної діяльності;
- практичною готовністю, тобто наявністю сформованих на рівні, що вимагається, професійно-педагогічних умінь і навичок;
- психофізіологічною готовністю, тобто наявністю відповідних передумов для педагогічної діяльності та оволодіння певною вчительською спеціальністю, сформованістю професійно значимих якостей особистості;
- фізичною готовністю, тобто відповідністю стану здоров'я і фізичного розвитку вимогам педагогічної діяльності та професійної працездатності [2].

А.Кондрашова готовність до педагогічної діяльності подає як "складне особистісне утворення, що містить ідейно-моральні та професійно-педагогічні погляди та переконання, професійну спрямованість психічних процесів, самовладання, педагогічний оптимізм, налаштованість на педагогічну працю, здатність до подолання труднощів, до самооцінки результатів даної праці, потребу в професійному самовихованні, що забезпечить високі результати педагогічної праці" [2].

Головним, на думку дослідниці, у готовності педагога є морально-психологічний аспект, який сам по собі є "складним особистісним утворенням, що зумовлює стійке бажання займатися педагогічною працею, готовністю діяти в педагогічних ситуаціях відповідно до ідейно-моральних та професійних принципів, ініціативно, самостійно й наполегливо підходити до вирішення навчально-виховних завдань, творчо використовувати професійні знання, уміння, установки як регулятор професійної поведінки" [2]. Автор звертає увагу на те, що варто формувати ще в період навчання у вузі морально-психологічну готовність до професійної діяльності, в основі якої лежить: високий рівень педагогічного мислення, педагогічні, комунікативні та організаційні здібності. У змісті готовності, за А.Кондрашовою, виділяють наступні компоненти: мотиваційний; морально-орієнтаційний; пізнавально-операційний; емоційно-вольовий; психофізіологічний; оцінний [6]. Аналіз вищевказаних структурних одиниць поданий у праці М.Вієвської. А саме, мотиваційний компонент – це професійні настанови, інтереси, прагнення займатися педагогічною працею; морально-орієнтаційний - професійний обов'язок та відповідальність, інтерес та любов до дітей, педагогічний такт, педагогічна вимогливість, комунікабельність, об'єктивність та принциповість тощо; пізнавально-операційний - педагогічний кругозір, професійна спрямованість, сприйняття, пам'ять, увага, мислення, уява, педагогічні здібності, дії, операції, здоров'я і прийоми, необхідні вчителю для успішного виконання професійної діяльності; емоційно-вольовий - емоційна

сприйнятливість у вирішенні навчально-виховних завдань, здатність управляти своїм настроєм та настроєм інших тощо; психофізіологічний - професійна діловитість, працездатність, прагнення до кінця доводити розпочату справу, активність та саморегуляція, урівноваженість та витримка, рухомий темп праці; оцінний - самооцінка своєї професійної підготовки та відповідність процесу вирішення професійних завдань оптимальним педагогічним способом [2].

Узагальнюючи відмітимо, що складові поняття готовності за А.Кондрашовою, на думку багатьох науковців, найбільш чітко відбивають усі аспекти, необхідні вчителю для професійної діяльності. Проте, О.Абдулліна має свій погляд на дану проблему, вона пише: «готовність до педагогічної діяльності являє собою складну цілісну різнобічну динамічну систему, що функціонує відповідно до цілей, завдань, принципів підготовки спеціалістів» [2]. На її думку, важливе місце в системі готовності посідають загальнопедагогічні дисципліни, які "являють собою цілісну, відносно стійку систему" [2]. У цій системі вона виділяє такі компоненти: "підготовка до загальних питань педагогіки (володіння загальнотеоретичними основами педагогіки); дидактики (володіння теорією освіти й навчання та методикою навчання і виховання в процесі навчання та позакласної роботи із предмета); підготовка до позакласної виховної роботи (володіння теорією й методикою виховання в системі позакласної діяльності класних керівників); підготовка в галузі управління керівництва народною освітою й школою" [2].

З вищевказаного слідує, що дослідниця системотворчим компонентом готовності вчителів до професійної діяльності виокремлює загальнопедагогічні знання: "знання фундаментальних ідей, концепцій, законів та закономірностей розвитку педагогічних явищ; знання провідних педагогічних теорій, основних категорій та понять; знання фундаментальних педагогічних фактів; прикладні знання загальної методики навчання та виховання" [2]. О. Абдулліна переконана у важливості саме загальнопедагогічних знань, і вважає їх "методологічним фундаментом професійної діяльності" та "безпосереднім інструментом практичних дій" [2].

Н. Кузьміна в структурі педагогічної діяльності виділяє такі головні складові: конструктивна, в основі якої відбір та впорядкування навчального матеріалу, відповідно до цілей діяльності, вікових та індивідуальних можливостей учнів; організаційна, яка передбачає організацію власної та учнівської діяльності в урочний та позаурочний час; комунікативна, що коригує стосунки з учнями [2].

Г.Абросимова розглядає готовність через призму інтегративно-компонентного підходу, суть якого полягає у "виділенні компонентів певного виду діяльності, розгляді їх у єдності та взаємозв'язку, здійсненні процесу формування вмінь даної діяльності як цілісного, інтегративного" [2]. Отже, у процесі готовності до професійної педагогічної діяльності науковець виділяє три компоненти: системоутворюючий, який пов'язаний зі знаннями теорії й

методики навчання та виховання школярів; операційний, який подається за допомогою системи практичних умінь та навичок; мотиваційний.

В.Пихтіна вважає професійно-педагогічну готовність складним цілісним утворенням, яке функціонує як інтегративна властивість особистості, що поєднує комплекс мотиваційних, емоційних, інтелектуальних, вольових та інших компонентів [2].

Українські науковці Л.Сохань, І.Єрмаков, Г.Несен, розглядаючи готовність як складову активної діяльності вчителя, виокремлюють такі структурні одиниці:

- мотиваційний- передбачає відповідальність за виконання завдань, почуття обов'язку;
- орієнтаційний - забезпечує знання й уявлення про особливості та умови діяльності, її вимоги до особистості;
- операційний – характеризується володінням способами та прийомами діяльності, необхідними ключовими компетентностями;
- вольовий - передбачає самоконтроль, самомобілізацію, уміння управляти діями;
- оцінний - прояв самооцінки своєї підготовленості й відповідність процесу розв'язання завдань оптимальним чином [2].

Проте в даній структурі, як і за М. Дьяченком Л. Кандибовичем, також відсутній емоційний компонент.

Н.Мойсеюк вважає, що під готовністю до педагогічної діяльності розуміють: психологічну, психофізіологічну, фізичну готовність (тобто професійну придатність); науково-теоретичну й практичну підготовку [2].

Інші погляди на зміст готовності має Л. Григоренко, який зазначає, що суть готовності варто розкривати через самостійну роботу, тобто через розвиток самостійного професійно-педагогічного мислення [2].

За Т.Щербан, готовність до виконання педагогічної діяльності – це готовність до розв'язання педагогічних задач та готовність до навчального спілкування. Специфічною особливістю педагогічних задач є те, що переважна більшість з них, у принципі, не піддається алгоритмізації. Тому розв'язання таких задач є справою творчою, як і професійно-педагогічна діяльність у цілому. Серед різноманітних умінь, необхідних для успішного розв'язання педагогічної задачі, більшість дослідників [11] на перше місце ставлять уміння аналізувати педагогічну ситуацію, здатність встановлювати суттєві та несуттєві ознаки спостережуваних педагогічних фактів, співставляти їх, визначати подібність та відмінність, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між ними і тими умовами, в яких вони протікають, і на цій основі виробляти педагогічно доцільну стратегію і тактику впливів на учня чи клас. Механізм використання вчителем психолого-педагогічних знань в умовах його практичної діяльності, процес руху думки від появи ідеї (задуму) рішення педагогічної задачі до вироблення конкретних способів його реалізації, зумовлених даною педагогічною ситуацією, має глибоко індивідуальний характер, що слід мати

на увазі при організації корекційної і формуючої роботи з молодими учителями[11].

Як підкресливала Н. Кузьміна, творчість вчителя полягає у пошуку нових рішень педагогічної задачі і пов'язана з усіма основними сферами педагогічної діяльності: гностичною, конструктивною, організаторською, комунікативною. Перед тим як шукати способи впливу на учня, необхідно визначити мету такого впливу, сформулювати її як педагогічну задачу. Тобто, вчитель має прогнозувати його подальше просування в умінні, вихованні та розвитку і визначати оптимальну систему методів і засобів педагогічного впливу, тобто управління учбовою (або іншими видами) діяльністю учнів. Про результативність професійного становлення молодих учителів можна судити передусім з того, наскільки успішно вони будуть справлятися з розв'язанням педагогічних завдань [11]. Професійна діяльність вчителів реалізується насамперед у сфері спілкування. У зв'язку з цим великого значення набуває їхня психологічна компетентність у даній сфері. Саме тому на сучасному етапі різномірними ситуаціями навчального спілкування пред'являються підвищені вимоги [11].

Один з перспективних напрямів перебудови підготовки вчителя, на переконання Т.Щербан, відкриває психологічна концепція вдосконалення підготовки фахівця. Найважливішою цінністю фахівця, яка характеризує вершину досконалості суб'єкта як творчої особистості, є професіоналізм. За тим, якою є культура професіоналізму в усіх сферах життя суспільства, можна судити про те, на якому рівні цивілізованості та суспільно-економічного прогресу вона перебуває.

Психологічний аналіз різних видів діяльності - процесуального та результативного її аспектів - дав можливість виокремити ті компоненти, які в своїй єдності зумовлюють високу ефективність реалізації її програм.

Було встановлено, що фундаментальними структурними утвореннями професіоналізму є:

- специфічність знань предмета діяльності і сформована на цьому ґрунті методологія професійного мислення;
- достатній досвід діяльності;
- творчий характер включення набутого досвіду в процес пошуку оптимальних варіантів виконання завдання;
- наявність чіткого орієнтувального образу стратегії і тактики виконання діяльності.

На підставі виокремлених компонентів структури професіоналізм можна визначити як творчий синтез якісно своєрідних професійних знань і практичного досвіду особистості, що зумовлює вибір оптимальної стратегії і тактики діяльності й забезпечує високу ефективність її виконання.

Аналізуючи підходи дослідників щодо готовності до педагогічної діяльності, слід зазначити, що більшість науковців мотиваційний компонент визначають як системоутворюючий у структурі готовності. На наш погляд,

це є доречним, оскільки саме даний компонент допомагає набути необхідного рівня професіоналізму.

Над дослідженням змістового і структурного аспектів вказаної проблеми працювало багато науковців. Проте усі вони одностайні в тому, що готовність до професійної педагогічної діяльності - це цілісне утворення, яке містить взаємопов'язані й взаємозалежні компоненти, що водночас можуть виступати і як самостійні частини із власною структурою.

На сучасному етапі (кінець ХХ - початок ХХІ століття), керуючись попередніми наробками, найефективніше розробляється такий аспект готовності як її формування. Найбільше наукових досліджень у галузі освіти присвячено формуванню готовності майбутніх учителів до різних видів педагогічної діяльності [2].

У системі післядипломної освіти особливу увагу вчені звертали на формування готовності до інноваційної діяльності (О.Козлова, В.Скнар); професійно-особистісних якостей учителів-предметників як (В.Вітюк); розвиток професіоналізму молодого вчителя (Б.Дьяченко); розробляли аспект формування духовної культури вчителя (О. Бабченко) тощо.

Аналізуючи різні підходи до розуміння структури готовності, розглянемо детальніше структуру за А.Деркачем [2], який вважає, що до складу готовності до педагогічної діяльності мають входити такі компоненти як: мотиваційний, емоційно-вольовий, когнітивний, оцінний, гностичний.

Таким чином, готовність педагога до професійної діяльності передбачає багатокомпонентне утворення, складові якого взаємопов'язані та взаємозалежні. Дана проблема є психолого-педагогічною.

Досить ґрунтовно професійно-особистісні якості вчителя дослідила у своїй праці В.Вітюк. Автор зауважує, що професійно-особистісні якості вчителя є інтегрованою сукупністю професійних і особистісних якостей [2]. Доважливих якостей, якими має володіти сучасний учитель-предметник вона відносить:

- творче ставлення до своєї професійної діяльності;
- прагнення до новаторства на базі сучасних наукових знань і досвіду;
- гуманістичний характер спілкування з учнями;
- усвідомлення себе носієм національної культури та полікультурності.

На думку В. Вітюк, не може бути педагог компетентним, якщо він не має творчого ставлення до своєї професійної діяльності [7; 2]. Творчий підхід допомагає вчителю виробити в собі низку вмінь, наприклад, бачити різні варіанти вирішення однієї й тієї ж проблеми; поєднувати форми, методи, прийоми, засоби для ефективності навчально-виховного процесу; розробляти нові, більш дієві, відповідно до знань, які подаються тощо [2].

Творче ставлення до діяльності передбачає наявність у вчителів критичного та креативного мислення. Перше допомагає педагогу її, помічати позитивне й негативне у своїй діяльності, робити висновки; друге сприяє пошуку шляхів, способів вирішення проблеми, творчому підходу до поставлених завдань. Учитель, який творчо ставиться до професійної

діяльності, має володіти й творчим мисленням. Крім вищевказаного, творчість учителя виявляється і в умінні розуміти внутрішній світ дитини. Таке розуміння допоможе йому скорегувати свої дії відповідно до кожного учня.

Як зазначалося вище, до проблеми готовності, до її змісту й структури, серед науковців не було одностайного підходу. Внаслідок цього з'явилася низка тлумачень щодо змісту та класифікацій структурних елементів готовності. На основі аналізу всіх вище названих структурних компонентів готовності до педагогічної діяльності, ми вважаємо за доцільне виокремити наступні компоненти готовності студентів педвузів до професійної діяльності (рис. 1).

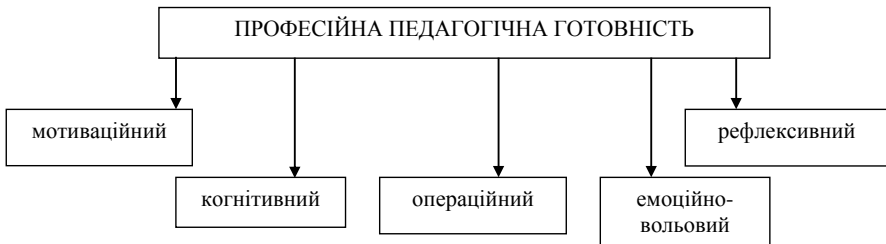


Рис 1. Структура готовності до педагогічної діяльності

Мотиваційний компонент передбачає наявність потреб, мотивів, прагнень до успішної діяльності, прояв відповідальності за розв'язання педагогічних задач, почуття обов'язку. Даний структурний елемент є тісно ланкою, яка спонукає вчителя до здійснення певного виду діяльності, яка об'єднана та взаємопов'язана з іншими складовими одиницями.

Когнітивний компонент - оволодіння вчителем-початківцем способами та прийомами, комплексом знань щодо розв'язування педагогічних задач, уміння швидко й адекватно орієнтуватися в численних і різномірних ситуаціях навчального спілкування.

Операційна складова характеризується наявністю у вчителя системи практичних умінь: проектувальних, конструктивних, організаційних та комунікативних, необхідних для професійної діяльності.

Властивість емоційно-вольового компонента полягає в умінні вчителя контролювати свої емоції, управляти своїм настроєм та настроєм учнів. Оскільки психологічна атмосфера, в якій вирують позитивні емоції спонукає до співпраці, створює творчу атмосферу.

Рефлексивний компонент характеризує пізнання й аналіз педагогом явищ власної свідомості та діяльності. Реалізується цей компонент через такі рефлексивні процеси, як саморозуміння й розуміння іншого, самооцінювання й оцінювання іншого, самоінтерпретація й інтерпретація іншого. Рефлексивна складова включає оцінний компонент готовності. Оцінний компонент передбачає прояв самооцінки своєї підготовленості щодо виконання педагогічної діяльності.

На наш погляд, саме даний компонентний складготовності допрофесійної педагогічної діяльності допомагає набути необхідного рівня професіоналізму, що є визначальним у сфері освіти зокрема.

Сучасна система освіти України характеризується орієнтацією на входження у світовий освітній простір. При чому цей процес супроводжується суттєвими змінами в психологічній теорії та практиці. Адже, змінюється освітня парадигма: зміст, підходи, відношення, стиль, мислення педагога. І саме це вимагає не тільки розширення, уточнення категоріального апарату педагогічної психології, але і нового підходу до підготовки педагогічних кадрів.

Педагогічна діяльність відноситься до соціономічних видів діяльності, де спілкування зі сторони, що супроводжує трудову діяльність перетворюється на професійно значиму, суттєву її сторону [11]. Розвиток комунікативної компетентності займає особливе місце в підготовці майбутніх педагогів. Всі основні види роботи вчителів здійснюються через організацію спілкування з учнями та іншими учасниками педагогічного процесу. Даний процес забезпечується реалізацією основних функцій спілкування: комунікативної, перцептивної та інтерактивної.

Комунікативна сторона спілкування забезпечує обмін інформацією між партнерами по спілкуванню. Перцептивна – процес сприймання один одного учасниками спілкування та встановлення на цій основі взаєморозуміння. Інтерактивна сторона спілкування передбачає організацію взаємодії між партнерами по спілкуванню, тобто обмін не лише знаннями та ідеями, а й діями [11].

Як уже відзначалося, професійно-педагогічна діяльність розглядається нами як неперервний процес розв'язання вчителем ряду навчальних задач, спрямованих на досягнення загальної мети – навчання, виховання та розвитку особистості учня. Принципово, що навчальне спілкування пронизує, є суттєвою стороною цього процесу.

Отже, нові підходи до педагогічної діяльності вимагають і нових підходів до педагогічного, навчального спілкування, яке виступає як: засіб розв'язання навчально-виховних завдань; соціально-психологічне забезпечення навчального процесу і як спосіб організації взаємостосунків учителя та учнів, що мають забезпечувати ефективність навчання, виховання та розвитку особистості. При цьому, особлива роль відводиться психологічному та духовному вихованню учнів. Збільшується роль психологічної науки у створенні таких технологій навчання, які б були адекватними рівню суспільних знань.

У психологічному плані основні тенденції удосконалення навчальних технологій характеризуються переходом:

- від навчання, як функції запам'ятовування, до навчання, як процесу розумового розвитку, який дозволяє використовувати засвоєне;
- від чисто асоціативної, статичної моделі знань до динамічноструктурованих систем розумових, мислительних дій;

- від орієнтації на середнього учня до диференційованих індивідуальних програм;
- від зовнішньої мотивації навчання до внутрішньої морально-рольової регуляції [2].

Найбільш доцільною, на думку науковців, є класифікація психолого-педагогічних технологій за ступенем прояву учнями суб'єктності, активності, самостійності у створенні умов для свого власного саморозвитку. Відповідно до цього, за О.Пометун, можна виділити дві основні групи технологій: репродуктивні (особистісно-відчужені); продуктивні (особистісно-орієнтовані)[8] (табл. 1).

Таблиця 1

Характеристика основних груп психолого-педагогічних технологій

Характеристика	Репродуктивні технології	Продуктивні технології
Мета	Повідомлення учням готової системи знань, формування на їх основі умінь, навичок.	Створення комплексу оптимальних умов для розвитку особистості учня.
Характер взаємодії учителя і учнів	Суб'єкт-об'єктні (учитель завжди суб'єкт діяльності, учні-об'єкт впливу вчителя).	Суб'єкт-суб'єктні рівноправні взаємини.
Провідна функція учнів	Сприйняття і запам'ятовування інформації вчителя. Діяльність за зразком.	Самостійне набуття знань, створення умов для свого розвитку і взаємодії з вчителем. Учень - суб'єкт діяльності, дослідник проблеми.
Провідна функція вчителя	Організація впливу на учнів, трансляція інформації у вигляді сформульованих положень, доказів, відібраних фактів, де можуть бути зафіксовані погляди вчителя або авторів підручника.	Організація взаємодії з учнями, створення умов розвитку їхньої особистості, самостійності у діяльності.
Головні пріоритети	Виконання обов'язкової навчальної програми.	Діяльність, спілкування, діалог, можливості самовираження, самореалізації як учнів, так і вчителя, розвиток, рефлексія учнями власного досвіду творчої діяльності.
Домінуючі методи	Пояснювально-ілюстративні.	Проблемно-пошукові, інтерактивні
Об'єкт головної уваги вчителя	Організація власної діяльності.	Організація діяльності учнів, навчальної взаємодії.

Усе викладене вище дає нам можливість охарактеризувати психологічні основи однієї з інноваційних психолого-педагогічних технологій, яка за своїми базовими характеристиками належить до продуктивних, - технологію інтерактивного навчання, в основі якої відображена інтерактивна функція спілкування між усіма учасниками навчального процесу.

Розглянемо сильні й слабкі сторони пасивного та інтерактивного навчання [8] (табл.2).

Таблиця 2.

Порівняльна характеристика пасивного та інтерактивного навчання

Критерії порівняння	Пасивне навчання	Інтерактивне навчання
1. Обсяг інформації	За короткий проміжок часу можна пройти великий обсяг матеріалу.	Невеличкий обсяг інформації потребує значного часу інформації.
2. Глибина вивчення змісту	Як правило, досягається тільки на рівні знання й розуміння.	Учні засвоюють усі рівні пізнання (знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінку).
3. Відсоток засвоєння	Як правило, невисокий.	Як правило, високий.
4. Контроль над процесом навчання	Викладач добре контролює обсяг і глибину вивчення, час і хід навчання. Результати роботи учнів передбачувані.	Викладач має менший контроль над обсягом і глибиною вивчення, часом і перебігом навчання. Результати роботи тих, хто навчається, менш передбачувані.
5. Роль особистості педагога	Особистісні якості педагога залишаються в тіні, він виступає як джерело знань.	Педагог сильніше розкривається перед учнями, виступає як лідер, організатор.
6. Роль учнів	Пасивна, учні не приймають важливих рішень щодо процесу навчання.	Активна, учні приймають важливі рішення стосовно процесу навчання.
7. Джерело мотивації навчання	Зовнішнє (оцінка, педагог, батьки, суспільство).	Внутрішнє (мотиви самого учня).

Понад 2400 років тому Конфуцій сказав:

Те, що я чую, я забуваю.

Те, що я бачу, я пам'ятаю.

Те, що я роблю, я розумію.

Ці три прості твердження обґрунтовують необхідність використання активних методів навчання. Дещо змінивши слова великого китайського педагога, можна сформулювати кредо інтерактивного навчання:

Те, що я чую, я забуваю.

Те, що я бачу й чую, я трохи пам'ятаю.

Те, що я чую, бачу й обговорюю, я починаю розуміти.

Коли я чую, бачу, обговорюю й роблю, я набуваю знань і навичок.

Коли я передаю знання іншим, я стаю майстром[8].

Набагато важливіше навчити, ніж просто розповісти. Хоча останній метод простіший, доступніший і, безумовно, швидший. Вчитель може швидко повідомити учням те, що вони повинні знати, а вони забудуть це ще швидше.

Отже, процес навчання не автоматичне вкладання навчального матеріалу в голову учня. Він потребує напруженої розумової роботи дитини і її власної активної участі в цьому процесі. Пояснення й демонстрація, самі по собі, ніколи не дадуть справжніх, стійких знань. Цього можна досягти тільки за допомогою активного (інтерактивного) навчання [2]. На відміну від методик, інтерактивні навчальні технології не вибираються для виконання певних навчальних завдань, а самою своєю структурою визначають кінцевий результат.

Проблема впливу на розвиток учнів, як творчо мислячих, високоморальних, соціально адаптованих особистостей, хвилювала багатьох науковців-психологів. Забезпечення партнерської діяльності вчителя і учнів, спрямованої на розв'язання системи найважливіших навчальних проблем – найбільш відповідає принципам сьогодення, а саме: гуманізації та демократизації освіти.

Досягнення вказаного можливе за умови впровадження інтерактивних технологій навчання. При цьому слід пам'ятати що стратегія педагогічної діяльності полягає у виявленні індивідуальних здібностей і нахилів учнів, створенні сприятливих умов для їх подальшого розвитку. При такому підході учень стає у рівноправну позицію з вчителем, тобто стає співавтором уроку. Саме це і визначає смисл інтерактивного навчання – навчання, яке відбувається за умови активної взаємодії всіх учнів. Вчитель і учень є рівнозначними суб'єктами навчання, проте організація такого процесу забезпечується педагогом. Є.Голант пропонує наступні моделі навчання, залежно від активності учнів у навчальній діяльності (пасивна та активна).

При пасивній моделі навчання учень засвоює й відтворює матеріал, представлений вчителем або іншим джерелом знань, тобто учень виступає в ролі «об'єкта» навчання. До методів навчання даної моделі належать – лекція, монолог, лекція-монолог, читання, пояснення, демонстрація та ін.

За активної моделі навчання учень виступає у ролі «суб'єкта» навчання, вступає в діалог з учителем та активно виконує творчі завдання. Основними методами даної моделі є: проблемні та творчі завдання, самостійна робота, взаємні запитання, що розвивають творче мислення та ін.

Суть таких активних методів полягає в тому, що його учасники здійснюють, говорять, управляють, моделюють тощо, тобто не виступають пасивними слухачами, спостерігачами, а беруть активну участь у тому, що відбувається, прикладаючи до цього власні зусилля. Саме взаємні зусилля

учасників такого інтерактивного процесу навчання забезпечують отримання належного результату.

Забезпеченню індивідуальних потреб дитини у навчанні сприяє інтенсивне навчання, яке відрізняється різноманітністю, рухливістю й мінливістю. Адже, кожен із сьогоденних школярів - яскрава особистість, яка характеризується індивідуальним рівнем інтелектуального розвитку і стилем уміння (сприймання, запам'ятовування, дослідження тощо).

Сьогодні довели, що сучасні школярі володіють різними способами сприйняття навчальної інформації - за участі різних аналізаторів: слухових, зорових, дотикових, один з яких часом домінує, й людина використовує його постійно. Так, аудіали (учні, у яких слух є основним способом сприйняття інформації) не ведуть записів, бажано брати участь у диспутах, дискусіях. Натомість візуали (учні, які сприймають інформацію за допомогою зору) полюбляють вести конспекти і підтримують пасивне сприйняття інформації. Кінестетики ж сприймають інформацію завдяки особистій участі у навчальному процесі. Характеризуються метушливістю, неспокійністю, надмірною активністю. Саме з метою врахування потреб різних учнів, психологічне забезпечення навчального процесу вимагає певної різноманітності. Вчитель повинен спрямовувати свою роботу на вдосконалення інтелектуальних здібностей (пам'яті, уваги, критичного, логічного, креативного мислення та ін.). На основі розвинених інтелектуальних здібностей відбувається процес формування творчих здібностей, бо творчість є найвищим виявом розвитку людського розуму. Таким чином, школа має бути не підготовкою до життя, школа має бути життям. Досягнути цього можливо, створюючи інтерактивне середовище[10].

Науковці О.Стребна, О.Пометун зазначають, що визначення сутності технології інтерактивного навчання слід починати із з'ясування визначення "інтерактивний метод". О.Пометун з цього приводу підкреслює, що метод необхідно визначити як спосіб цілеспрямованої взаємодії вчителя і учнів для вирішення навчальних завдань, для розвитку останнього. Тобто акцентується увага на інтерактивній функції спілкування, яка передбачає активну взаємодію всіх учасників навчального процесу. У понятті інтеракція можна виділити дві складові: "інтер" – між, "акція" – посилена діяльність. Таким чином, інтерактивні методи можемо трактувати як способи цілеспрямованої міжсуб'єктної взаємодії вчителя і учнів зі створення оптимальних умов для розвитку учнів. Інтерактивне навчання - це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету - створити психологічні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність [2].

Підсумовуючи узагальнимо, що психологічна суть інтерактивного навчання у тому, що це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють. Психологічна організація

інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставини та відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, дає змогу педагогу стати справжнім лідером учнівського колективу. Інтерактивна психологічна взаємодія виключає як домінування одного учасника навчального процесу над іншими, так і однієї думки над іншою. Під час такого навчання учні вчать бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати продумані рішення, тобто відбувається навчання та психічний розвиток учнів [8].

У психологічній літературі продовжується дослідження проблеми навчання та психічного розвитку, зокрема досліджуються психологічні чинники розвивального навчання. За Т.Щербан, особливу увагу слід приділити дослідженню взаємодії учнів в умовах спільної роботи, ролі вчителя в роботі з малою групою. Побудова розвивального навчання передбачає розробку критеріїв психічного розвитку. Як свідчать результати дослідження науковця [10], значний дидактичний потенціал має така форма організації спільної діяльності, при якій:

- а) оцінка, результат діяльності кожного залежить від успіху всієї групи;
- б) кожний член групи впевнений, що в разі труднощів він одержить допомогу членів групи;
- в) стимулюється активність кожного члена групи, кожний може розраховувати на уважне ставлення до своєї думки;
- г) соціометричний статус всіх членів групи однорідний;
- д) рівень успішності членів групи відносно однорідний.

За такої організації спільної діяльності учнів забезпечується ефективно розв'язання відповідних навчальних задач і психічний розвиток особистості.

Особливості мотиваційної сфери у системі розвивального навчання яскраво висвітленні науковцем О.Дусавицьким, який зауважує, що ні мотиви емоційного спілкування, ні предметно-маніпуляційні, ні ігрові не здатні постати у ролі-якості прямих продуктів учбової діяльності – такими є тільки учбові мотиви, які розвиваються саме завдяки прийнятій атмосфері уроку, тобто єдиному темпу роботи всіх учнів, що забезпечує оптимальний ритм перебігу навчального процесу. Науковцем обґрунтована мотиваційна модель уроку у системі розвивального навчання [3], яка характеризується внутрішнім долученням дитини до дій з допомогою учбового інтересу в основі якого знаходиться чинник новизни. Організація такого уроку передбачає чітку фіксацію результатів, що передбачає наявність особистого внеску кожного учня у загальну колективну учбову діяльність. Подібним принципам підпорядковується й організація інтерактивного навчання.

Психологічні дослідження, проведені Національним тренінговим центром (США, штат Меріленд) у 80-х рр., доводять, що інтерактивне навчання дозволяє різко збільшити відсоток засвоєння матеріалу, оскільки

впливає не лише на свідомості учня, а й на його почуття, волю (дії, практику). Результати цих досліджень відображені в схемі, що отримала назву "Піраміда навчання" [2]. В якій відображено, що: лекція забезпечує 5% засвоєння інформації; читання - 10% засвоєння; відео/аудіо матеріали - 20% засвоєння; демонстрація - 30% засвоєння; дискусія групи - 50% засвоєння; практика через дію — 75% засвоєння; навчання інших (застосування отриманих знань відразу ж) - 90% засвоєння.

З піраміди видно, що найменших результатів можна досягти за умов пасивного навчання (лекція - 5%, читання - 10%), а найбільших - інтерактивного (дискусійні групи - 50%, практично через дію - 75%, навчання інших чи негайне застосування - 90%). Це, звичайно, середньостатистичні дані, і в конкретних випадках результати можуть бути дещо іншими, але в середньому таку закономірність може простежити кожен педагог. Ці дані цілком підтверджуються дослідженнями українських психологів [2].

Варто зазначити, що інтерактивне навчання — це така психологічна форма організації пізнавальної діяльності, у процесі якої досягаються прогнозовані результати. Однією з цілей "інтерактиву" є створення психологічних умов навчання, за яких учень навчається успішно.

Психологічне значення інтерактивних методик полягає в активізації пізнавальної і групової діяльності учнів, підвищення інтересу до занять. Завдяки їм у школярів створюється настанова на творчу діяльність, на постійний пошук. При цьому створюються умови для формування особистісно значущих якостей, що виражаються у вмінні керувати своїм емоційним станом, формуються оперативні практичні вміння, попереджається втома, створюється комфортне середовище для навчання і виховання особистості школяра [2].

Інтерактивне навчання, на наш погляд, вимагає від учителя реалізації здібностей до навчального спілкування, діалогічної, інтенсивної комунікації; сприятливої, позитивної психологічної атмосфери в класі; спеціальної організації навчального процесу. Аналіз психологічної літератури дає підставу стверджувати, що актуалізація знань, вмінь і навичок спілкування учителя постає одним з визначальних чинників у встановленні успішних взаємин учителя з учнем, сприяє створенню умов для повноцінного розвитку учасників спілкування. Якщо учитель організовує навчальне спілкування на принципах діалогу, при чому майстерничого діалогу, то він не тільки формує знання школяра, а й вчить його самостійності, виховує душу, створює гармонійну особистість [11].

Інтерактивна діяльність на уроках у початкових класах повинна передбачати організацію і розвиток діалогового спілкування, яке веде до взаєморозуміння, взаємних дій, до спільного вирішення загальних, але значимих для кожного учасника завдань. Значення діалогу з погляду психології полягає в тому, що він — фактор розвитку свідомості людини, являє собою в цьому змісті структурно-генетичну вихідну спілкування. Він —

універсальна складова мовного спілкування і передусє в онтогенезі внутрішньому мовленню в його словесному вираженні. Діалог за методом майєвтики має здійснюватися таким чином: від співбесідника вимагається визначення предмета, який обговорюється; якщо відповідь поверхнева або помилкова, вчитель залучає приклади з повсякденного життя і тим самим уточнюється перше визначення; у результаті здійснюється створення більш точної дефініції, яка знову уточнюється за допомогою нових прикладів або аналогів, і так до тих пір, доки не «народиться» дійсна думка, що відображає спочатку невідомий предмет [11].

Майєвтичний діалог слід починати із суперечки, її умисного загострення до межі, використання іронії. Мета цього прийому полягає у:

- визначенні інтелектуальних потенцій співрозмовника і властивостей його особистості;

- піднесенні психічної напруженості співрозмовника, за якої усвідомлення факту незнання стає умовою його інтелектуального розвитку.

Показано, що розумове напруження має місце тоді, коли суб'єкт майєвтичної дії заглиблюється у задачу, він тим самим розв'язує як її предметний зміст, так і особисті проблеми. У процесі доведення способів розв'язання задачі стикаються протилежні «знання-незнання», завдяки яким і відбувається розвиток знань.

Двоголосість слова – умова діалогу (зокрема, діалогу з текстом) сутність якого полягає в тому, що останній постає чинником розвитку свідомості, становить у цьому сенсі структурно-генетичну вихідну одиницю спілкування. Іншими словами, діалог постає моделлю творчого акту [11].

В ході діалогового навчання учні вчать критично мислити, вирішувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, зважувати альтернативні думки, приймати продумані рішення, брати участь у дискусіях, спілкуватися з іншими людьми [2].

Отже, інтерактивні методики передбачають спільне навчання (навчання у співробітництві: і учень, і вчитель є суб'єктами навчання). Вчитель виступає лише в ролі більш досвідченого організатора навчального процесу. Усі учасники навчального процесу при цьому взаємодіють один з одним, обмінюються інформацією, спільно розв'язують проблеми, моделюють ситуації, оцінюють дії, результати праці своїх однокласників і свою власну поведінку. Учні заглиблюються в атмосферу ділового співробітництва з розв'язання навчальної проблеми, яка є найсприятливішою для вироблення навичок і якостей особистості. Особливістю цих методик є те, що вони є найбільш природними, створюють сприятливі умови для формування вмінь і навичок, дають можливість виявити свої інтелектуальні якості. Інтерактивні методики дають змогу впливати не тільки на свідомість людини, а й на її почуття, емоції, вольові якості, тобто включають у процес навчання "цілісність людини". Важливою в цьому процесі є мета застосування цих методик і місце різноманітних видів дій, виходячи з того пізнавального рівня, на який вони виводять учня [8].

На основі вище сказаного, підкреслимо психологічні особливості інтерактивного навчання:

- двобічний характер;
- спільна діяльність учителя й учнів;
- управління навчанням учня;
- спеціальна організація та різноманітність форм;
- інформаційна прогалина;
- цілісність та єдність;
- мотивація та зв'язок з реальним життям;
- виховання та розвиток особистості учнів одночасно з процесом засвоєння нових знань.

Інтерактивні технології навчання найбільше сприяють формуванню в учнів умінь і навичок, виробленню особистих цінностей, створюють атмосферу творчої взаємодії в навчанні. Вони дозволяють:

- забезпечити глибину вивчення змісту. Учні освоюють усі рівні пізнання (знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінка). При цьому відсоток учнів, які засвоїли знання, досить високий (понад 50%);
- змінювати роль учнів. Вона активна: учні приймають важливі рішення щодо процесу навчання;
- змінювати основне джерело мотивації навчання. Воно стає внутрішнім, це інтерес самого учня;
- значно підвищувати роль особистості педагога. Педагог більше розкривається перед учнями, виступає як лідер, організатор;

Водночас, при впровадженні інтерактивних технологій можливі наступні труднощі:

- засвоєння незначного обсягу інформації потребує значного часу;
- кожна інтерактивна технологія потребує попереднього розгляду і навчання учнів процедури;
- викладач має менший контроль над обсягом і глибиною вивчення, часом і ходом навчання;
- результати роботи учнів менш передбачувані;
- дисципліна учнів на інтерактивному уроці може бути проблемою для вчителя.

Інтеракція потребує зміни позиції вчителя у навчанні, а це викликає перестороги щодо її ефективності. А саме:

Результатів інтерактивного навчання можна досягти тільки за умови проведення рефлексій як завершення будь-якої інтерактивної технології. Слід враховувати, що інтерактивне навчання завжди ставить на багато конкретніші й вужчі завдання, в його основі один з основних принципів змісту освіти: краще менше, але реально, на доступному рівні компетентності.

Під час організації роботи в малих групах, слід уникати створення груп, які будуть неефективно використовувати навчальний час. Для цього особлива увага звертається на процес формування груп. Не слід зловживати

груповою діяльністю, щоб не знизити інтерес учнів працювати індивідуально.

Особливу увагу потрібно звернути, щоб інформація, яка обговорюється під час дискусії не була спотворена, оскільки в інтерактивних вправах ми часто спираємось на досвід (пізнавальний і життєвий) учнів. Слід пам'ятати, що учитель завжди може за допомогою традиційних методів ще раз повернутися до основних теоретичних положень навчального матеріалу.

Інтеракцію потрібно вводити поступово, учні звикатимуть і зможуть оцінити переваги такого навчання. Адже, чим менш активним було їхнє попереднє навчання, тим складніше вони переходитимуть до інтерактивного. Важливо відзначити, що в навчальному процесі жоден предмет не можна викладати, залишаючи дитину в пасивному стані, тому інтерактивне навчання підходить для будь-якого змісту навчального предмету.

Отже, використання інтерактивних технологій навчання є ефективним засобом досягнення тієї атмосфери у класі, яка найкраще сприятиме співробітництву, забезпеченню комфортних умов, за яких кожен учень відчував би свої успіхи, інтелектуальну роботу, продуктивність навчання, що, у свою чергу, забезпечується реалізацією інтерактивної функції навчання. Призначення інтерактивного навчання полягає не тільки в тому, щоб передати знання, але і усвідомити цінність інших людей.

Проблемним є питання класифікації інтерактивних технологій навчання взагалі і для початкової школи зокрема. У ряді праць розглядаються найбільш поширені інтерактивні технології. Н.Суворова виділяє найбільш відомі форми групової роботи, які доцільно застосовувати для навчання молодших школярів: "велике коло", "вертушка", "акваріум", "мозковий штурм", "дебати" [10]. О.Ісаєва - "рольові ігри", "семінар", "засідання прес-клубу", "мозкова атака", "дискусія" [9]. Л. Півень у своїй роботі розглядає такі інтерактивні технології: "робота в парах", "займи власну позицію", "робота в малих групах", "мозковий штурм", "розігрування ситуації", "коло ідей", "акваріум" [9]. А. Гін пропонує такі види робіт у групах: "спіймай помилку", "прес-конференція", "своя опора", "мозковий штурм"[10]. Г.Сиротенко пропонує таку класифікацію інтерактивних технологій: кооперативне навчання, навчання у грі, дискусія, метод проєктів, тренінгові методи навчання [9].

В основу класифікації дослідника М.Кларіна покладено принцип активності[2].Науковець пропонує методи фізичної, соціальної, пізнавальної активності.

Дослідники О.Пометун і Л.Пироженко досліджуючи інтерактивні технології навчання, виокремлюють наступні її види залежно від мети уроку та форм організації навчальної діяльності учнів [9]:

1. Інтерактивні технології кооперативного навчання.
2. Інтерактивні технології колективно-групового навчання.
3. Технології ситуативного моделювання.
4. Технології опрацювання дискусійних питань.

Інтерактивні технології кооперативного навчання. Групова навчальна діяльність – це форма організації навчання у малих групах учнів, об'єднаних спільною навчальною метою. За такої організації вчитель керує роботою кожного учня опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність групи. Таке навчання відкриває для учнів можливості співпраці зі своїми ровесниками, дає змогу реалізувати природне прагнення кожної людини до спілкування, сприяє досягненню учнями вищих результатів засвоєння знань і формувань вмій. До групового навчання можна віднести роботу в парах, ротатійні трійки, "Два – чотири – всі разом", роботу в малих групах, "Акваріум".

Інтерактивні технології колективно-групового навчання. До цієї групи відносяться інтерактивні технології, що передбачають одночасну спільну (фронтальну) роботу всього класу. Це обговорення проблеми у загальному колі, "Мікрофон", незакінчені речення, "Мозковий штурм", "Навчаючи - вчусь", "Дерево рішень" та інші.

До технологій ситуативного моделювання науковці відносять: симуляції або імітаційні ігри, спрощене судове слухання, громадські слухання, розігрування ситуації за ролями.

До технологій опрацювання дискусійних питань належать: метод «Прес», займи позицію, зміни позицію, неперервна шкала думок, дискусія, дискусія в стилі телевізійного ток-шоу, оцінювальна дискусія, дебати [9].

Нами проаналізована широка палітра методів інтерактивного навчання. Постає проблема у виборі найефективнішого методу. Вибір методу - це кропітка робота, що передбачає ретельний психолого-педагогічний аналіз класу (його склад, попередній досвід, готовність до навчання, рівень знайомства з таким видом діяльності); визначення мети використання методу; розуміння проблеми, якої торкається метод; свої власні проблеми та труднощі, що можуть виникнути, і, нарешті, технічні умови застосування. Необхідно акцентувати увагу й на тому, що інтерактивний метод не можна перетворювати на засіб розважання учнів під час уроку. Створювана методом сприятлива психологічна атмосфера не може бути єдиним і достатнім результатом уроку. Починати інтерактивне навчання бажано з найбільш простих для учнів і вчителя прийомів: робота в парах, у малих групах, обговорення в загальному колі тощо, ретельно пояснюючи учням послідовність дій і організовуючи після завершення технології хід діяльності учнів, успіхи та невдачі цієї діяльності, рефлексуючи та корегуючи процес навчання. Обираючи метод, учителям бажано визначити та проаналізувати свій стиль викладання, оскільки індивідуальний стиль впливає на вибір рівня взаємодії між педагогом і учнями, між учнями в групі (класі). Вибір методу не може бути випадковим і мусить ґрунтуватися на розумінні педагогом як цілей використання методу, так і передбачуваних результатів його застосування.

В цілому слід зауважити, що інтерактивне навчання не може бути епізодичним, тобто сьогодні педагог використовує метод інтерактивного

навчання, а завтра знову повертається до традиційної системи організації освітнього процесу. Це безперервний процес, що поступово змінює всю діяльність суб'єктів навчального процесу.

Таким чином правильне використання інтерактивних методів навчання дає можливість вирішувати одночасно декілька задач, а це:

- розкриває комунікативні уміння та навички;
- допомагає встановлювати емоційні контакти між учнями;
- забезпечує виховні цілі;
- привчає до роботи в команді;
- прислуховуватися до думки товаришів;
- знімає нервову напругу учнів;
- дає можливість міняти форми їх діяльності, переключати увагу на ключові питання теми заняття [8].

У психолого-педагогічній літературі поки що немає однозначного загальноприйнятого підходу до терміну “групове навчання”. Відмінності простежуються у самому розумінні групової діяльності, у технологіях її організації, у підходах до проблеми комплектування стабільних та динамічних груп тощо. Ця проблема досліджується педагогами, психологами з різних боків.

Питання спільної діяльності, спілкування та групової взаємодії, що є основою групового навчання, розглядалися вітчизняними та зарубіжними психологами (Б.Ананьєв, Л.Виготський, М.Каган, Б.Ломов, О.Леонтьєв, А.Маслоу, С.Рубінштейн, К.Рудестам та ін.). Ними напрацьовано концептуальні підходи до аналізу проявів особистості в спільній, груповій, колективній та індивідуальній діяльності, чинників її ефективності [11].

Проблема практичного застосування організації групового навчання у викладанні різних дисциплін стала предметом дослідження багатьох науковців (К.Бабанов, О.Ярошенко). О.Пометун та Л.Пироженко розглядають групове навчання як одну з інтерактивних технологій [10]. Саме вони передбачають організацію кооперативного (групового) навчання, яка характеризується як робота в малих групах. У ході інтерактивного навчання повинні здійснюватися дві основні функції, що необхідні для успішної діяльності: вирішення поставлених задач та здійснення підтримки членами групи під час спільної праці.

Значно рідше досліджуються соціально-психологічні аспекти групового (кооперативного) навчання. Оскільки немає відповідного діагностичного апарату, вчені, як правило, обмежуються якісною оцінкою соціально-психологічної ефективності групових форм навчання, не даючи їм кількісної характеристики.

А.Маслоу твердить, що в людині переважають дві потреби – потреба до постійного росту й потреба бути в безпеці. Людина, яка повинна вибрати між цими двома потребами, обирає потребу в безпеці [1]. Одним із найважливіших способів досягнення безпеки - це поєднатися з іншими людьми, залучитися

до групи. Почуття групової незалежності дає учням змогу подолати труднощі, які постають на їхньому шляху.

Питання про психологічні особливості саме групових форм навчальної діяльності посідає важливе місце у науці, тому що вони відкривають для дітей можливості розгортання їх потенціалу. Аналізуючи організацію праці учнів на уроці, вчені дійшли висновку, що коефіцієнт роботи учнів на окремих уроках становить від 40 до 60%. Тому вчителі, намагаючись оволодіти значними психологічними прийомами, знову звернулися до групової форми навчальної діяльності на уроці, а вчені почали розробляти рекомендації щодо впровадження в практику активних методів навчання [2].

Найбільший інтерес до групових форм навчальної діяльності спостерігається за останніх два десятиріччя. Значний внесок у розробку загальних принципів організації групової навчальної діяльності дали дослідження В.Дяченко, В.Кетова, Г.Цукерман, О.Ярошенко та ін. Дидактичні питання організації групової навчальної діяльності молодших школярів розроблено в працях В.Вихрущ, Є.Задої, І.Вітковської, Н.Нор та інших [10].

Психологічні дослідження свідчать, що групова навчальна діяльність сприяє активізації й результативності навчання школярів, вихованню гуманних стосунків між ними, самостійності, умінню доводити і відстоювати свою точку зору, а також прислуховуватися до думки товаришів, культурі ведення діалогу, відповідальності за результати своєї праці. Групова навчальна діяльність на занятті створює певні умови для формування позитивної мотивації учіння школярів (Х. Лійметс, К. Нор, Н. Побірченко, О.Савченко, Г. Цукерман, І. Чередов, О. Ярошенко та інші). Як вважають В.Виноградова, О. Дусавицький, В. Репкін, це відбувається в групах, де створено умови доброзичливості, чуйності, оволодіння учнями формами взаємодопомоги. Як свідчить шкільна практика, під час групової роботи активізується діяльність всіх без винятку її виконавців. Психологи пояснюють це тим, що "одна з найважливіших характеристик людини в групі полягає в тому, що вона звертається до своєї групи як до джерела орієнтації у навколишній дійсності" [8].

Тривалі спостереження вчителів-практиків дають змогу зробити висновок, що нетрадиційні форми роботи захоплюють учнів новизною, дозволяють вести міжпредметну розмову під час проведення занять, сприяють задоволенню навчальних інтересів школярів, а також забезпечують фундаментальні засвоєння або глибоку перевірку набутих знань.

Особливістю інтерактивного навчання є підготовка молодшої людини до життя і громадянської активності в громадянському суспільстві і демократичній правовій державі на заняттях з будь-якого предмета шкільної програми. Це вимагає активізації навчальних можливостей учня замість переказування абстрактної, "готової" інформації, відірваної від їхнього життя і суспільного досвіду. Уроки мають пробуджувати в учнів інтерес та мотивацію, навчати самостійному мисленню та діям. Ефективність і сила

впливу на емоції і свідомість учнів у великій мірі залежать від умінь і стилю роботи конкретного вчителя, а також його психолого-педагогічної підготовки.

Застосування інтерактивних технологій висуває певні вимоги до структури уроків. Як правило, структура таких занять складається з п'яти елементів:

а) мотивація;

б) оголошення, представлення теми та очікуваних навчальних результатів;

в) надання необхідної інформації;

г) інтерактивна вправа - центральна частина заняття;

д) підбиття підсумків (рефлексія), оцінювання результатів уроку.

Розглянемо кожен з цих елементів ґрунтовніше.

Мета етапу мотивації - сфокусувати увагу учнів на проблемі й викликати інтерес до обговорюваної теми. Мотивація є своєрідною психологічною паузою, яка дає можливість учням насамперед усвідомити, що вони зараз почнуть вивчати інший (після попереднього уроку) предмет, що перед ними інший учитель і зовсім інші завдання. Крім того, кожен тему, яку ми засвоюємо з учнями, відповідно до фундаментальних положень теорії психолого-філософського пізнання, можна реально вважати засвоєною, якщо вона(тема) стала основою для розвитку в особистості суб'єкта пізнання власних новоутворень: в його свідомості, в емоційно-ціннісній сфері тощо.

Мета другого етапу інтерактивного уроку - забезпечити розуміння учнями змісту їхньої діяльності, тобто того, чого вони повинні досягти на уроці і чого від них чекає вчитель. Часто буває доцільно долучити до визначення очікуваних результатів усіх учнів.

Формулювання результатів інтерактивного уроку для сприяння успішності навчання учнів має відповідати таким вимогам:

- висвітлювати результати діяльності на уроці учнів, а не вчителя;

- чітко відображати рівень навчальних досягнень, який очікується після уроку;

- щоб було зрозуміло, як можна виміряти такі результати, коли вони будуть досягнуті;

- бути коротким, ясним і абсолютно зрозумілим і для всіх учасників навчального процесу.

Надання необхідної інформації. Мета цього елементу, етапу уроку - дати учням достатньо інформації, для того щоб на її основі виконувати практичні завдання, але за мінімально короткий час.

Інтерактивна вправа - центральна частина заняття. Її метою є засвоєння навчального матеріалу, досягнення результатів уроку. Обов'язковою є така послідовність і регламент проведення інтерактивної вправи:

- Інструктування.

- Об'єднання в групи і (або) розподіл ролей.

- Виконання завдання, при якому вчитель виступає як організатор, помічник, ведучий дискусії, намагаючись надати учасникам максимум можливостей для самостійної роботи і навчання у співпраці один з одним.

- Презентація результатів виконання вправи .

- Рефлексія результатів учнями: усвідомлення отриманих результатів, що досягається шляхом їх спеціального колективного обговорення або за допомогою інших прийомів. Рефлексія є природним невід'ємним і найважливішим компонентом інтерактивного навчання на уроці. Вона дає можливість учням і вчителю: усвідомити, чого вони навчилися; пригадати деталі свого досвіду й отримати реальні життєві уявлення про те, що вони думали і що відчували, коли вперше раз зіткнулись з тією чи іншою навчальною технологією; оцінити власний рівень розуміння та засвоєння навчального матеріалу і спланувати чіткі реальні кроки його подальшого опрацювання; порівняти своє сприйняття з думками, поглядами, почуттями інших й інколи скоригувати певні позиції; як постійний елемент навчання привчати людину рефлексувати в реальному житті, усвідомлюючи свої дії та прогнозуючи подальші кроки; учителям - побачити реакцію учнів на навчання та вносити необхідні корективи.

Рефлексія здійснюється в різних формах: у вигляді індивідуальної роботи, роботи в парах, групах, дискусії, в письмовій та усній формі. Вона завжди містить кілька елементів: фіксація того, що відбулось, визначення міркувань та почуттів щодо отриманого досвіду, плани на майбутній розвиток. Рефлексія застосовується після найважливіших інтерактивних вправ, після уроку, після закінчення певного етапу навчання.

Підбиття підсумків (рефлексія) уроку. Підбиття підсумків - це дуже важливий етап інтерактивного заняття. Саме тут проясняється зміст проробленого; підводиться риска під знаннями, що повинні бути засвоєні, і встановлюється зв'язок між тим, що вже відомо, і тим, що знадобиться їм у майбутньому.

Технологізація навчання передбачає обов'язкову рефлексію, під якою в психології розуміють здатність людини до самопізнання, вміння аналізувати свої власні дії, вчинки, мотиви й зіставляти їх із суспільно значущими цінностями, а також діями та вчинками інших людей. Мета рефлексії: згадати, виявити й усвідомити основні компоненти діяльності - її зміст, тип, способи, проблеми, шляхи їх вирішення, отримані результати тощо.

Узагальнюючи відмітимо, що готовність до діяльності є фундаментальною первинною умовою успішного виконання будь-якої діяльності. Психологічний зміст поняття «професійна готовність» ґрунтується на таких характеристиках особистості, як її здібності й професійно важливі якості. Незважаючи на різноманіття конкретних тлумачень поняття готовності, більшість авторів дотримуються думки, що вона є особливим активно-дійовим станом. Крім існування готовності як психічного стану, вона виявляється і як стійка характеристика особистості.

Ця стабільна, стійка готовність діє постійно і є найважливішою передумовою успішної діяльності.

Таким чином, модель готовності до інноваційної діяльності можна розглядати через призму готовності до професійної діяльності, яка є вимогою сьогодення. Виходячи з цього, ми виокремлюємо наступну структуру готовності студентів педвузів до використання інноваційних (інтерактивних) технологій у професійній діяльності (рис. 2).

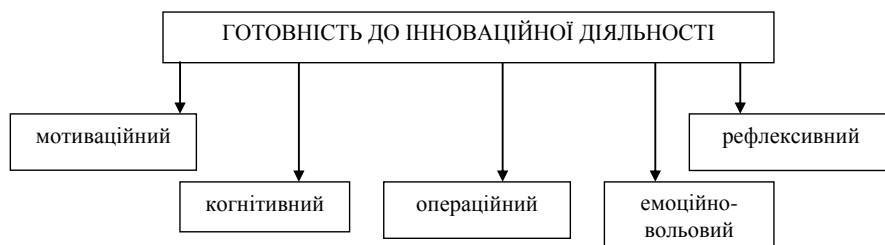


Рис. 2. Структура готовності до інноваційної діяльності

Мотиваційний компонент є стрижневим компонентом готовності до інноваційної діяльності. Він передбачає наявність потреб, мотивів, прагнень до інноваційної діяльності, прояв відповідальності за виконання завдань, почуття обов'язку, бажання досягти успіху. Даний структурний елемент є тією ланкою, яка спонукає вчителя до здійснення певного виду діяльності. Показниками мотиваційного компонента готовності до інноваційної педагогічної діяльності є пізнавальний інтерес до інноваційних педагогічних технологій та особистісно-значущий смисл їх застосування.

Когнітивний компонент - оволодіння вчителем-початківцем способами та прийомами, комплексом знань про суть і специфіку інноваційних педагогічних технологій, їх види та ознаки, а також комплекс умінь і навичок із застосування інноваційних педагогічних технологій у структурі власної професійної діяльності. Цей компонент є результатом пізнавальної діяльності. Його характеризують обсяг знань (ширина, глибина, системність), стиль мислення, сформованість умінь і навичок педагога.

Операційна складова характеризується наявністю у вчителя системи практичних умінь: проєктувальних, конструктивних, організаційних та комунікативних, необхідних для інноваційної діяльності. Проєктувальні вміння проявляються у здатності педагога планувати навчальний процес відповідно до цілей навчання, психологічних закономірностей, оптимальних видів, методів, прийомів професійної діяльності. Конструктивні - вміння обирати оптимальні прийоми і способи навчання, форми роботи, відбирати і дозувати навчальний матеріал, оптимально керувати процесом інтерактивної взаємодії. Організаційні вміння характеризуються здатністю вчителя організовувати свою діяльність і діяльність дітей відповідно до цілей навчально-виховного процесу в умовах інноваційної діяльності. Комунікативні - вміння використовувати різні механізми формування

міжособистісних взаємин учасників педагогічного процесу, запобігати і долати можливі конфлікти.

Властивість емоційно-вольового компонента полягає в умінні вчителя контролювати свої емоції, управляти своїм настроєм та настроєм учнів; подолання сумнівів, уміння мобілізувати свої сили; в умінні зберегти здорову психологічну атмосферу в класі під час запровадження інтерактивних технологій навчання. Оскільки психологічна атмосфера, в якій вирують позитивні емоції спонукає до співпраці, створює творчу атмосферу.

Рефлексивна складова характеризує пізнання й аналіз педагогом явищ власної свідомості та діяльності. Реалізується цей компонент через такі рефлексивні процеси, як саморозуміння й розуміння іншого, самооцінювання й оцінювання іншого, самоінтерпретація й інтерпретація іншого. Вона включає в себе оцінний компонент готовності. Оцінний компонент передбачає прояв самооцінки своєї підготовленості щодо використання інтерактивних технологій навчання. Показником рефлексивного компонента в структурі готовності до інноваційної педагогічної діяльності є сформованість рефлексивної позиції (характер оцінки педагогом себе як суб'єкта інноваційної діяльності).

Підсумовуючи зазначимо, що саме виокремлені нами компоненти готовності як до професійно-педагогічної, так і до інноваційної діяльності, передбачають високий рівень професіоналізму фахівця - творчий синтез професійних знань і практичного досвіду, наявність постійного активної дійового стану. Все це в цілому зумовлює вибір оптимальної стратегії професійно-педагогічної діяльності й забезпечує високу результативність її виконання.

На основі теоретичного аналізу проблеми розвитку професійної готовності до інноваційної діяльності майбутніх фахівців педагогічного профілю нами визначено понятійну основу дослідження, а саме:

- готовність - складне особистісне утворення, підготовленість, якість особистості, здібність людини, настанову, включеність тощо;
- психологічна готовність - це психічний стан, який характеризується мобілізацією ресурсів суб'єкта праці на виконання конкретної діяльності. Цей стан допомагає успішно виконувати свої обов'язки, правильно використовувати знання, досвід, особисті якості, зберігати самоконтроль і перебудовувати діяльність при появі непередбачуваних перешкод;
- надійність професійної діяльності - це безпомилкове виконання людиною покладених на неї професійних обов'язків (функцій) на протязі визначеного часу і при заданих умовах діяльності.

Дослідження теоретичних основ готовності до професійної діяльності дозволили узагальнити, що готовність до педагогічної діяльності це: настанова (Д.Узнадзе); здібність (Б.Ананьєв, Н.Левітов, С.Рубінштейн); психологічний стан (Н.Левітов, В.Сластьонін, Л.Кондрашова, М.Дьяченко, А.Кандибович та ін.); якість, інтегративна властивість особистості (М.Дьяченко, А.Кандибович, А.Ковальов); включеність (В.Паригін).

Вивчення проблеми розвитку професійної готовності до педагогічної діяльності майбутнього вчителя, як свідчать дані теоретичного дослідження, дозволили виділити структуру готовності до професійної діяльності: мотиваційний, когнітивний, операційний, емоційно-вольовий та рефлексивний компоненти. Саме даний компонентний склад готовності до професійної педагогічної діяльності допомагає набути необхідного рівня професіоналізму, що є визначальним у сфері освіти зокрема.

Аналіз проблеми розвитку професійної готовності до інноваційної діяльності майбутнього вчителя сприяв ґрунтовному ознайомленню із інноваційними (інтерактивними) технологіями навчання. Дані технології передбачають активну взаємодію всіх учнів. Учитель і учень є рівнозначними суб'єктами навчання, проте організація такого процесу забезпечується педагогом. Інтерактивна діяльність на уроках у початкових класах повинна передбачати організацію і розвиток діалогового спілкування, яке веде до взаєморозуміння, взаємних дій, до спільного вирішення загальних, але значимих для кожного учасника завдань. Аналіз психологічної літератури дає підставу стверджувати, що актуалізація знань, вмінь і навичок спілкування учителя постає одним з визначальних чинників у встановленні успішних взаємин учителя з учнем, сприяє створенню умов для повноцінного розвитку учасників спілкування. Якщо учитель організовує навчальне спілкування на принципах діалогу, при чому майєвтичного діалогу, то він не тільки формує знання школяра, а й вчить його самостійності, виховує душу, створює гармонійну особистість.

В ході теоретичного аналізу проблеми дослідження здійснено аналіз класифікацій інтерактивних технологій навчання. Зосереджено увагу на інтерактивних технологіях навчання, залежно від мети уроку та форм організації навчальної діяльності учнів за О.Пометун і Л.Пироженко, а саме: інтерактивних технологіях кооперативного навчання; колективно-групового навчання; технологіях ситуативного моделювання та опрацювання дискусійних питань.

У дослідженні проаналізована групова робота як передумова організації навчальної діяльності за інтерактивними технологіями. Адже саме групова навчальна діяльність сприяє активізації й результативності навчання школярів, їх самостійності, умінню доводити і відстоювати свою точку зору, а також прислуховуватися до думки товаришів, культурі ведення діалогу, відповідальності за результати своєї праці, що і є умовою організації інтерактивної взаємодії.

Розгляд моделі готовності до інноваційної педагогічної діяльності через призму готовності до професійної педагогічної діяльності, дозволив виокремити наступну структуру готовності студентів педвузів до використання інноваційних (інтерактивних) технологій у професійній діяльності: мотиваційний, когнітивний, операційний, емоційно-вольовий та рефлексивний компоненти. Ця готовність є особистісним утворенням, яке

опосередковує залежність між ефективністю діяльності педагога і його спрямованістю на вдосконалення свого професійного рівня.

Література:

1. Власенко Л.В. Інтегрування інтерактивних технологій у традиційну систему навчання / Л.В. Власенко // Початкове навчання та виховання. – 2005. – № 19–21. – С.65–77.
2. Гончаренко Л.А. Полікультурна освідченість педагога: теорія і практика / Гончаренко Л.А. – За ред. В.В.Кузьменка. – Херсон: РІПО, 2009. – 136с.
3. Дусавицький А.К. Развитие личности в учебной деятельности / Дусавицький А.К.– М.: Педагогика, 1996. – 204с.
4. Дусавицький О. К. Мотиваційна модель уроку у системі розвивального навчання / О. К. Дусавицький // Психологія і суспільство. – №4. – 2009. – С. 160–165.
5. Дьяченко М.И. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – М.: Просвещение, 1982. – 384 с.
6. Ісаєва О. Інтерактивні форми та види робіт при вивченні зарубіжної літератури в школі / О. Ісаєва // Всесвітня література та культура в навчальних закладах України. – 2002. – №3. – 53– 55.
7. Комар О.А. Викладання за інтерактивними технологіями/ О.А.Комар // Рідна школа. – 2006. – № 10. – С. 48 – 52.
8. Кузьміна Н.В. Психологическая структура деятельности учителя / Н.В. Кузьміна, Н.В. Кухарев. – Гомель, 1976. – 57 с.
9. Пометун О.Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О.Пометун, Л. Пироженко. – К., 2002. – 135 с.
10. Пометун О.І.Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук. – метод. посіб. / О.І.Пометун, Л.В. Пироженко. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
11. Щербан Т.Д. Психологія навчального спілкування: Монографія. /Тетяна Дмитрівна Щербан. – К.: Міленіум, 2004. – 345с.

Балецька Л.М.

АТРИБУЦІЯ УСПІХУ ЯК ЦІННІСНА ДОМІНАНТА ПРОФЕСІЙНОЇ САМОІДЕНТИФІКАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ.

Об'єктом дослідження є феномен атрибуції успіху особистості. Дається уявлення про репрезентований процес розвитку акмеологічних проєкцій буття людини спрямованих на успіх в ціннісно-орієнтованій перспективі. Розкривається зміст поняття «успіх», і як певна атрибутована мета і як процес самоідентифікації особистості, що направлений на реалізацію та породження особистісних ціннісних установок. У науковій роботі доводиться, що своєрідна модель успіху, як система аттракторів одночасно мотивує діяльність людини на досягнення відповідних ціннісно-привабливих атрибутів життєдіяльності та призводить до бажаних в певній соціальній структурі форм поведінки.

Ключові слова: успіх, феномен атрибуції успіху, цінності, процес успішної самоідентифікації.

Успіх – динамічний згусток – утворюється та видозмінюється разом з самою особистістю. Феномен атрибуції успіху, виступаючи ціннісною детермінантою, формує вибірковість сприйняття світу та направленість поведінки людини, беручи за основу історично-зумовлені цінності. Самоідентифікація, що реалізується через призму «Я-реальне» та «Я-успішне», набуває значення інтегральної функції, завданням якої якраз і є породження, репрезентація й реалізація смислу як індивідуальної цінності.

Професійна самоідентифікація виражається передусім в тому, щоб оперативно приймати професійні доцільні рішення у постійно мінливих соціальних умовах. Однак слід мати на увазі, що робота по розвитку професійної компетентності особистості має враховувати специфіку навчання у вузі, та співвіднесення індивідуального з соціальним.

Вивченням теоретико-методологічних основ атрибуції успіху в процесі професійної самоідентифікації займалися Ф. Хайдер, Б. Вейнер, Т. Роттер, Н. Фетер, А. Налчаджян, Л. Шнейдер, В. Колкутіна та ряд інших авторів. У дослідженнях психологів [3,6,7,8 та ін.] переконливо доведено, що неабиякий вплив в феномені атрибуції відіграють ціннісно-сміслові орієнтири. Таким чином, окреслена проблема на сьогодні залишається недостатньо розробленою і науково прогнозованою. Практично відсутні обґрунтовані концепції, які б уможлилювали конструктивний, реалістичний підхід до розв'язання проблеми.

Виходячи з цього, **мета дослідження** – дослідити особливості механізму атрибуції успіху в ціннісному контексті професійної самоідентифікації особистості.

Трансформаційні та еволюційні зміни поглядів на світ «ростуть» та генерують відповідно до цінностей людства. Устрій життя та загострення моментів проявлення акмеологічного нігілізму самоакумують питання успішної реалізації своїх потенцій як загалом, так і в професійній діяльності. В критичних стадіях розвитку особистості психологічна думка концентрується не так на вирішеннях проблем як на їх формуванні, не так на питаннях природи філософії та психології як на питаннях людини; не так на диспозиційних установах макросвіту як мікросвіту; не так на проблемах науки й техніки як на етиці та соціумно-психологічних проблемах. Звідси міф успішної людини, як такої, що зосереджена на успішних матеріальних досягненнях через свою професійну діяльність, вже давно не задовольняє суспільство. Своєрідна ціннісна свідомість «як особливий функціональний орган особистості» (З. Карпенко) спонукає переосмислити, переатрибутувати, що є насправді цінним в бутті. Цінність і виступає своєрідним співставленням мотивів, що виникають в умовах цього світу, саме вона і «розмежує» різні спрямування внутрішніх тенденцій.

Виникнення нових цінностей, визнання їх мотивами, що спонукають до вчинкових дій, створюють той життєвий шлях, наявність якого і робить

людину особистістю. В дослідженні Т.Титаренко це положення розвинуте до дефініції: “Життєвий світ є результатом саморуку, саморозвитку особистості, розгортання особистих цінностей і смислів та структурування відносно до них зовнішньої дійсності” [8; с.2]. Що ж буде значити для кожної окремої людини це поняття? Якщо спробувати схематизувати життєвий план і надати йому особистісної значимості, то своєрідним «лакмусовим папером» буде виступати атрибуція.

Тотожною ієрархізуючою детермінантою професійного становлення особистості виступають атрибутивні процеси успіху, відсуваючи адаптивне виживання та роблячи відправним як творення життя так і прагнення людини до успіху, в основі якого лежать індивідуальні цінності. Але що таке успіх з боку соціально-психологічного аналізу? Займаючись пошуком розуміння даного феномену, чи адекватно ми пояснюємо причини, що спонукають нас бути успішними? Адже соціальна перцепція не обмежується приписуванням якостей, рис та станів (виясненням «яка» це людина), а в першу чергу обов’язково включає і розуміння причин витоків дій, тобто атрибуції.

В ціннісно-орієнтованій перспективі можна репрезентувати розвиток акмеологічних проєкцій буття людини спрямованих на успіх («Я-успішне»). Хибним вважалося б вказувати ціль напрямку і при цьому не акцентувати увагу на детермінуючих фактах, поле дії яких межує між зовнішньою та внутрішньою діяльністю та звернене до ціннісної позиції суб’єкта. Мова йде про атрибуцію успіху, поле якої формується при пересіченні індивідуальних цінностей та внутрішньої діяльності в процесі самоідентифікації. І справді, якщо відійти від визначення А. Леонтьєва, яке постулює наступне: «особистість представляє собою такого роду особливе утворення, що не може бути виведене з пристосовуючої адаптивної поведінки», то при акцентуванні уваги на самоактуалізації можна помітити орієнтаційно-сміслову тенденцію розвитку ціннісного пласту свідомості, що буде мати розмірений характер саморозгортання у висхідній тенденції (чи у низхідній – у випадку регресу).

Вивільнення «надактивних» задатків розвитку та задоволення як практик і особистісних смислів в процесі професійної самоідентифікації можна зобразити у формі математичної схеми (*рис 1.*)

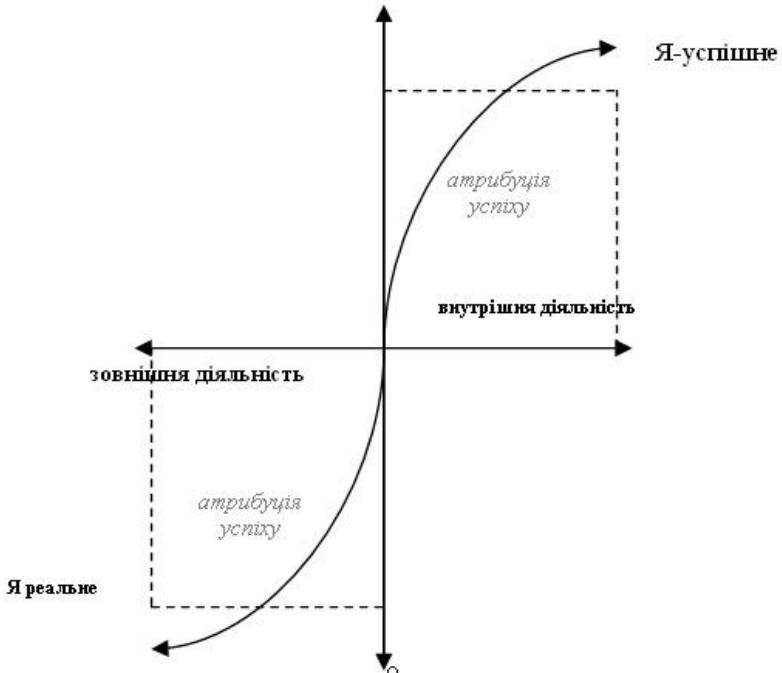


Рис. 1. Процес успішної самоідентифікації особистості

Роз'яснення даної схеми буде носити наступний характер.

Вісь абсцис ОУ (УО) характеризує цінності, які за своєю природою мають безмежний характер. У низхідній тенденції (УО) – це той шар цінностей, що зумовлені культурно-історичним розвитком людини загалом та особистості як певного елемента етнічного соціуму. Ця вісь буде містити в собі потреби й мотиви як першоджерело зародження цінностей.

Оскільки ці цінності становлять фундамент культурного надбання, то вони й виступають своєрідним регулятором поведінки членів даного суспільства (але при цьому не ототожнюються з нормами). З розвитком суспільства і його структуруванням, поглиблення духовності людини ускладнювалось і ціннісне світосприйняття, охоплюючи все нові потреби.

У дослідженнях Д. Леонтьєва знаходимо «соціальні цінності...безумовно первинні стосовно індивідуально-психологічних ціннісних утворень» [3; с.9].

Здійснюючи подальший «рух вгору» історично-зумовлені смисли переростають в особистісні, заряджаючись при цьому ще більшим мотиваційним спрямуванням. Завдяки процесам інтеріоризації, як механізму

соціалізації, відбувається фіксування в культурі соціальних норм і програм. Найбільшого розвитку ці вчення дістали завдяки школі Л.С. Виготського. Проте варто відмітити, що в даному випадку поняття соціалізації не обмежується поясненням через входження особистості в соціум. Процес інтеріоризації/екстеріоризації розглядається як канал обміну цінностями, смислами системи «людина-соціум».

Вісь індивідуальних цінностей за своїм існуванням є не менш складною і багатогранною вміщаючи в собі елементи недосяжності та зберігаючи при цьому духовне піднесення. А. Павліченко відмічає, що «цінності є тим елементом структури особистості, котрий характеризує змістовну сторону і її спрямування» [6; с.131].

Вісь ординат проектує вроджену тенденцію до цілісного і тому не може сприйматись константною, зафіксованою і незмінною. По обидва боки в «крайніх точках» зберігається поняття над-цінності (над-смислу), цим самим підтверджуючи давньо-філософські вчення єдності та гармонії. Цінність, як продукт, виростає з культурно-історичних надбань, доростає до певного роду духовності та приєднується до людських вчень. Утворене коло репрезентує розвиток всього найвищого, що є в людському існуванні за своєю суттю.

«Кожен смисл сам по собі є унікальним, бо за ним стоїть неповторність кожної конкретної життєвої ситуації. Але разом з тим є потреба віднайти й такі смисли, які були б відповідні до якихось типових повторюваних ситуацій, а зрештою й таких, які відповідали б загальній ситуації присутності людини у світі. Такі узагальнені смисли (незалежно від ступеня їх узагальненості) й є ніщо інше як цінності» [5; с.278].

Вісь ОХ презентує відносно-обмежену діяльність людини:

- 1) по часу (за тривалістю людського життя);
- 2) по раціонально-логічному чиннику, як елементу свідомості, а звідси здатності людини до духовного розвитку.

Тотожно до осі ОУ вісь абсцис здатна міняти свою полюсність, утворюючи різні за своїми значеннями поля атрибутції (співвідношення: зовнішня діяльність до індивідуальних цінностей та навпаки).

Тому обидві осі представляють собою швидше багатовимірне поняття ніж окремі унітарні, біполярні осі виміру і не претендують на константність, а мають розглядатись як один з варіантів руху, процесу самоідентифікації (зокрема професійної) окремої особистості.

Що ж являє собою так звана «точка відліку», точка, коли цінності видозмінюються, коли зовнішня діяльність породжує «внутрішній міцелій» для того, щоб в подальшому віднайти реалізацію в зовнішній? *0* можна вважати своєрідною точкою біфуркації (теорія синергійності, Г. Хакен) чи точкою «надситуативної активності» (О. Асмолов), або відліком початку напрямку до розрядження когнітивної невідповідності (дисонансу) (Л. Фестінгер), або балансу (Ч. Осгуд) та ін. Всі ці зовні не схожі загально-психологічні концепції мають на меті довести здатність людини виходити за межі адаптивності та сприяти феномену «ризик за ради ризику».

Формула А. Леонтьєва тлумачить: «внутрішнє (суб'єкт) діє через зовнішнє і цим самим себе змінює». Це ще раз підтверджує акцентоване домінування над-адаптивного характеру діяльності при вивченні активності людини. У С. Рубінштейна знаходимо підтвердження вище наведеної формули: «Своїми діями я безперервно підриваю, змінюю ситуацію, в якій я знаходжусь, а разом з цим безперервно виходжу за рамки самого себе» [7; с.334]. При розгляді єдиної розміреної особистісно-розвивальної системи в точці заломлення відбувається формування нових траєкторій розвитку, що резонують поняттю «успіх».

За таких умов варто зауважити, що успіх буде розглядатись нами не стільки кінцевим варіантом діяльності, як процесом, станом; при цьому частина процесу буде знаходитись в майбутньому, прогнозованому стані (особистісна модель успіху).

Своєрідна модель успіху, як система атракторів одночасно мотивує діяльність людини на досягнення відповідних ціннісно-привабливих атрибутів життєдіяльності та призводить до бажаних в даній соціальній структурі форм поведінки. Модель успіху завдяки своїй багатогранності індивідуального «приміряння» узгоджена з характером (цінності-норми) та сутнісним змістом діяльності особистості (цінності-потреби) залишає за собою широку варіативність розвитку подій.

Досягнення певної соціальної позиції в структурі соціуму, а через неї доступ до «цінних ресурсів», відбувається саме завдяки моделі успіху. «Як структура ізоморфна ціннісній системі культури модель успіху і цінність «успіх» (як форма вираження суми цінностей) реалізує дві основні функції:

- 1) Функцію ідентифікації, яка в більшій мірі має значення для окремо взятого індивіду;
- 2) Функцію легітимації соціального порядку, значимого з точки зору соціального цілого» [2; с.76]

Процес реалізації першої функції для нас носитиме пріоритетний характер дослідження, бо саме уявлення про успіх виступає об'єднуючим центром позитивних ідентифікаційних практик особистості.

В основі процесу професійної самоідентифікації особистості (рис. 1.) лежить ідея про те, що кожна людина представляє в собі дослідника. Створення чи переформатування власних імпліцитних теорій, приписування якостей та ознак (хороших чи поганих) все це складає поле атрибуції успіху, яка буде являти собою афективно-сміслові утворення, взяті на вершині самоусвідомлення в консенсусі «успіх-цінності-індивід».

«Людина в своїй поведінці орієнтується на визначені цінності, що існують в суспільстві чи референтній для нього соціальній групі. Ці цінності входять в структуру його переконань в вигляді визначених зразків оцінювання навколишнього світу, які стають основою вибору його власних вчинків.» [1; с.40]. Проте постає питання відповідності цінностям і накресленої моделі успіху, точніше її постійності. З однієї сторони цінності носять постійний характер, що дозволяє говорити про деяке становлення

ідентифікації індивіда. Частина дослідників доводить, що «...особистісний радикал не змінюється, порушення безперервності розвитку, окремі особистісні зміни, пов'язані з обставинами, мають місце тільки на перший погляд» [10; с.15]. Ми схильні до позиції, яка доводить існування змін довгострокових існуючих характеристик людини. Адже індивіди не окремі монади без вікон – так говорить давня філософська думка і з цим згідні й сучасні дослідники (Д. Мерлоу, К. Герген). Кожний індивід, в силу різних обставин не завжди зберігає одноманітність поведінки.

Це встановлене протиріччя підтверджує думку – зміни психічного залежать від діалогу в якому людина перебуває сама з собою. Діалог або рефлексія – своєрідна метапсихічна функція, яка спричиняє внутрішньо-особистісні зміни та перетворює потреби, бажання до самоствердження в конкретизований образ успішної особистості з професійно-важливими якостями. Ця здатність до самопізнання стимулює розвиток та збалансоване оцінювання власних психічних станів та вчинків (С. Степанов, В. Зінченко) при цьому відбувається й порівняльне оцінювання з бажаним образом. Інструментом і одного й іншого оцінювання виступає атрибуція успіху. Ідентичність суб'єкта залежить від того, як відбувається самоінтерпретація, що для нього є цінністю, тобто якого забарвлення є атрибуція. Звідси стає зрозумілим накреслене поле атрибуції успіху в нашому графіку (рис 1), де процеси атрибутування своїм виявленням будуть лежати на поверхні свідомості, але їх коріння сягають перехрестя цінностей та внутрішньої діяльності.

Поряд з цим ідентифікація має бути одночасно і визначеною і гнучкою, вона повинна піддаватись порівнянням, але не розчинятись в них, тому доцільним є припустити що феномен атрибуції успіху передбачає необхідність співвіднесення трьохрівневої оцінки:

- 1) Адекватність цілям, як співвідношення опису бажаного результату нормативного зразку (нормативно-цінова чи цільова оцінка).
- 2) Адекватність реальності.
- 3) Адекватність наявним засобам чи можливостям (оцінка на реалізованість).

Перехід від ідеального до реального буде відбуватись завдяки процесу інтеріоризації. Здійснення вдалих і невдалих дій наповнює атрибуцію біодинамічною, чуттєвою тканиною, своєю суб'єктивністю.

Атрибуція успіху як результат індивідуалізованої рефлексії залежить ще й від конкретного стану життєвого шляху. Людина потребує самовизначення і самостворення свого положення «тут і зараз» у всіх сферах існування. Тобто як в інтимно-внутрішньому так і в професійно-соціумному полі. Успіх – динамічний згусток – формується та видозмінюється разом з самою особистістю. Саме формування уявлення, атрибуції про власне Я-успішне, як кінцевий продукт ціннісних орієнтирів вже буде виступати каталізатором особистісного розвитку.

У процесі професійної самоідентифікації атрибуція успіху посідає місце універсального психологічного механізму формування моделі успіху, залишаючись поряд з цим психічним агентом саморозвитку та важливим індикатором професійної зрілості.

Потреба в самоатрибуції і атрибуції інших у людини присутня завжди, але під час виконання певних дій їх функціональна присутність проявляється гостріше. А. Налчаджян накреслює найголовніші функції атрибуції, з яких можна виділити пріоритетні для моделювання ситуації успіху:

- 1) пояснення причинності тих чи інших виконаних/виконуваних дій, ситуацій для себе і для соціуму (процес раціоналізації, самопізнання);
- 2) важкість рішення тої соціально-психологічної задачі, що стоїть перед нами;
- 3) в тих випадках, коли ми намагаємось вирішити деякі задачі ми опиняємось в залежності від інших людей.
- 4) може слугувати в якості способу узгодження (співставлення) різних точок зору (в середині «внутрішньої дискусії»)

Якщо звернутись до більш конкретизованої структури атрибуції успіху, то можна деталізувати її на зовнішню та внутрішню. Такий поділ є досить важливим в плані детермінаційних зв'язків та пов'язаний з етапом постатрибутування. В залежності від того кому індивід приписує свій успіх (чи неуспіх) – зовнішнім факторам або внутрішнім – буде залежати подальша успішність його діяльності.

Проте враховуючи специфіку атрибуції успіху можна накреслити ще один поділ. Виходячи з того, що Я-реальне буде атрибутувати Я-успішне, як індивіда зі схожими властивостями, але вже й з певним набором нових. Відносно цього й події, що відбуваються в змодельованій (прогнозованій) ситуації також будуть піддаватись атрибуції. «Всі атрибуції індивіда P_1 відносно P_2 і його поведінки можна розділити на:

- 1) (само-) атрибуції мотивів (основ) поведінки;
- 2) (само-) атрибуції причин поведінки та її результатів» [4; с.131] (*курсив наші*)

З такого поділу стає зрозумілим, що атрибуція успіху балансує між роллю людини як активного спостерігача так і суб'єкта процесів діяльності направлених на самоідентифікацію.

Сама структура та причинність виникнення атрибуції успіху буде залежати не тільки від абсолютності успішності (неуспішності), а ще й від ряду інших факторів таких як: а) рівень домагань особистості; б) соціальне порівняння; в) концептуальний зміст поняття успіх, та ін. Останній на нашу думку є найбільш важливим чинником формування атрибуції успіху. Як вже вище зауважувалось, концепт «успіх» зосереджує в собі весь ціннісно-смысловий світ людини, тому особистісні досягнення будуть супроводжуватись відповідним рівнем «ситуативного самоусвідомлення» (self-awareness) (С. Дювал, Р. Виклунд, Х. Хекхаузен) «Даний фактор виявляється, головним з тих, які спричиняють вплив на характер і динаміку

атрибуцій, оскільки посилення самоусвідомлення створює подібний вплив незалежно від того, очікує індивід успіх чи невдачу» [9; с.101]. Ці та ряд інших досліджень доводять наступну асиметрію атрибуції успіху: успіх приписується власним якостям, а неуспіх – ситуативним факторам.

Спираючись на низку досліджень самоатрибуції успіху Б. Вайнера можна зауважити наступне: в стійкого типу особистості мотивування успіху буде пояснюватись через рівень здібностей та прикладених зусиль, супроводжуючись при цьому високим рівнем ситуативного самоусвідомлення, а відтак інтенсивністю відчуттів, що переживаються. В той час як у нестійкого – відправним буде рівень везіння та складність поставлених завдань при досить низькому рівні самоусвідомлення та слабкому забарвленні інтенсивності відчуттів.

Підсумовуючи, зазначимо певні висновки:

1. Атрибуція успіху вміщає в собі змістовний, ціннісний та оціночний компоненти, які знаходяться в єдиному функціонально-смысловому сплетінні і являються при цьому основними показниками виміру структурних компонентів процесу самоусвідомлення.

2. Атрибуція виражає відповідні способи усвідомлення, закріплення та трансляції екзистенціальних фактів та ситуацій, що носять характер духовного засвоєння смислів, які є невід'ємною часткою колективного чи особистісного досвіду.

3. Атрибуція успіху має структурну побудову, основу якого на нашу думку складає пересічення смислів, прототипів та цінностей, що породжуються високим рівнем самоусвідомлення.

Огляд структурного аналізу процесу успішної самоідентифікації дозволяє розглядати в його змісті рух до ціннісного виміру буття окремої особистості, при реалізації власних потенцій.

Література:

1. Карандашев В.Н. Методика Ш. Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. / В.Н. Карандашев — СПб. : Речь, 2004. – 70 с.
2. Колкутина В.П. Ценностный характер социального мифа. Ценность «успех» / В.П. Колкутина // Современные наукоемкие технологии – 2007. – № 3. – С.74–77.
3. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / Д.А. Леонтьев // Вопросы философии – 1996. – №4. – С.15–26.
4. Налчаджян А.А. Атрибуция, дисонанс и социальное познание. / А.А. Налчаджян – М., «Когито-Центр», 2006. – 415с.
5. Нестеренко В.Г. Вступ до філософії: онтологія людини. / В.Г. Нестеренко – К. : Абрис, 1995. – 336с.
6. Павліченко А. Фахове становлення студента-психолога в контексті системної дії ціннісних орієнтацій (контурні дослідницького проекту)/ А.

- Павліченко // Психологія і суспільство. Український теоретико-методологічний часопис – 2006. – №2 (24). – С.123–133.
7. Пряжников Н.С., Вачков И.В., Гриншпун И.Б. Введение в профессию «психолог» / Н.С. Пряжников, И.В. Вачков, И.Б. Гриншпун. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2002. – 464 с.
 8. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: структурно-генетичний підхід: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. психол. наук : спец. 10.00.01 / Титаренко Т.М. – К., 1994. – 48 с.
 9. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен – М. : Педагогіка, 1986. – 218 с. – (Ч.2).
 10. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: учеб. пособие. / Л.Б. Шнейдер. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО МО ДЕК, 2004. – 600 с.

Барчій М.С.

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО – ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ ПЕДАГОГА

У науковій роботі проаналізовано психолого – педагогічні погляди на професійно – особистісні якості вчителя, підходи до визначення даного поняття та розглянуто точки зору вчених на виявлення комплексу професійних особистісних якостей вчителя.

Ключові слова: професійні якості, особисті якості, вчитель.

Актуальність вивчення професійного становлення особистості майбутнього педагога ґрунтується на його громадському та особистісному досвіді, тому опанування професії і розвиток професійних якостей, крім засвоєння певних когнітивних схем, умінь, систем предметних значень, спеціальних засобів мислення, передбачає глибокі перетворення структур суб'єктивного досвіду.

Важливе значення для професійного становлення майбутнього педагога має розвиток і збагачення його рефлексивних уявлень про себе як професіонала, що визначає ставлення педагога до професійної діяльності та характер її здійснення.

Система професійної підготовки досить успішно забезпечує засвоєння майбутніми вчителями знань, умінь і навичок професійної діяльності, а ось розвиток інших професійних якостей є складним процесом, що вимагає професійного виховання, актуалізації процесів самопізнання й самовдосконалення.

Професійне становлення майбутнього вчителя – це складне й багатовимірне явище перетворення особистості, починаючи від часу її студентства і до педагогічної діяльності.

Суспільний прогрес зумовив нову фазу розвитку людства, яку умовно можна назвати переходом до «суспільства професіоналів», про що свідчить зростання уваги вчених педагогів-практиків до питань професійної підготовки. Вирішення проблем підготовки фахівців, орієнтованих на роботу у системі «людина – людина» або «людина – знакова система» просувається простіше, ніж удосконалення підготовки спеціалістів, які належать до професій типу «людина – людина». Це пов'язано з особливостями даного типу професійної діяльності, що відбувається не тільки на рівні застосування досвіду, вираженого у знаннях, уміннях та навичках, а й у особистісному контакті і взаємовідносинах учителя з учнями, які дуже часто, як свідчить практика, мають вирішальне значення для успішності професійної діяльності.

Українськими та зарубіжними вченими було досліджено різні аспекти становлення особистості майбутнього вчителя, зокрема формування його професійних якостей, різноманітні форми, прийоми та методи виховання та навчання у вищих навчальних закладах, а саме :

- проблеми професійного становлення особистості (А.Алексюк, С.Батишев, А.Беляєва, Р.Гуревич, Н.Ничкало, О.Новиков та ін.);
- психологічні засади розвитку особистості вчителя (Л.Божович, Н.Кузьміна, Ю.Кулюткін, Г.Сухобська та ін.);
- теоретичні засади розвитку професійно-особистісних якостей майбутніх учителів (Ф.Гоноболін, І.Зязюн, А.Маркова, В.Сластьонін, О.Щербаків та ін.).

Мета роботи: простежити еволюцію поглядів на професійні особистісні якості вчителя, проаналізувати підходи до визначення поняття «професійні особистісні якості» та психолого-педагогічні погляди на комплекс професійних особистісних якостей учителя .

Професійні особистісні якості вчителя були об'єктом вивчення вчених-педагогів протягом століть. Їх дослідження вказували на залежність успішності професійної діяльності вчителя від розвитку його професійних особистісних якостей.

Так, Я.А.Коменський у «Законах» висував вимоги до особистості вчителя, який мав бути «набожним, чесним, діяльним і працьовитим», освіченим, моральним, благородним, прагнути до вдосконалення своєї майстерності, любити дітей. Головною умовою успіху педагогічної діяльності він вважав обдарованість та особистісні якості вчителя.

Ж.Ж.Руссо, описуючи виховання Емілія, теж вказував на важливість таланту, обдарованості та сформованих особистісних якостей учителя.

Видатний теоретик педагогічної освіти А.-В. Дістервег однією з умов успішності професійної діяльності вважав наявність сформованих особистісних якостей майбутнього вчителя. Він вказував на необхідність поєднання теорії, практики, досягнень з природознавства та національного виховання у підготовці майбутнього вчителя. До професійно-особистісних якостей вчителя-майстра А.-В. Дістервег відносив любов до педагогічної

професії, тактовність, твердий характер, енергійність, сильну волю, прагнення до самовдосконалення та наукової роботи .

Учений-педагог та просвітитель О.Духнович називав педагога майстром, відповідальним перед суспільством, а серед професійних якостей « творчо досконалого вчителя» відзначав високий інтелект, знання свого предмета, широку загальну та педагогічну освіту, а також оптимістичний характер, ввічливість, лагідність та поважність, любов до дітей .

Засновник вітчизняної педагогічної теорії К. Д.Ушинський вважав, що професійна підготовка вчителя повинна включати і спеціальне виховання, результатом якого мають стати сформовані якості, серед яких основними вважаються здатність до творчості та самовдосконалення. Видатний педагог наголошував, що «тільки особистість може впливати на розвиток та визначення особистості, тільки характером можна сформуванати характер» .

На думку П.Каптерева, найбільш важливими якостями педагога є любов до дітей, «яку треба відрізнати від любові до вчительської професії», а також сумлінність, витриманість, наполегливість, воля і характер [4].

Кожен із педагогів минулого розглядав особистість педагога, виділяючи різні комплекси професійно-необхідних якостей учителя, розширюючи та доповнюючи їх.

Певний науковий прорив у даній галузі наукового знання розпочався у радянський період, починаючи з 50-х років ХХ століття, а у 70-ті роки з'явилися фундаментальні дослідження особистості вчителя, представлені трьома ґрунтовними науковими школами, які очолювали Н.Кузьміна (Ленінградська школа), В.Сластьонін (Московська школа) та І.Зязюн (Полтавська школа). Важливим етапом стало створення професіограм учителя, які стали першим повним та систематизованим описом не тільки самої діяльності вчителя, а й вимог до властивостей і якостей його особистості, необхідних для успішного оволодіння та удосконалення у професійній діяльності.

Так, Н.Кузьміна розглядає процес формування особистості вчителя та розвиток педагогічних здібностей і майстерності, простежуючи послідовність розвитку професійно важливих якостей майбутнього вчителя у системі педагогічної освіти та у перші роки самостійної роботи. Вчена виділяє основні компоненти у структурі педагогічної діяльності, такі як конструктивний, організаторський, комунікативний, яким відповідає психологічна структура діяльності та особистості вчителя. Основні спеціальні здібності – конструктивні, організаторські та комунікативні, згідно з Н.Кузьміною, формуються у процесі педагогічної діяльності, а їх інтегративною основою є чутливість до об'єкта – людини, яка росте, особистості, яка розвивається [5].

Ф.Гоноболін виділяє такі професійно-особистісні якості вчителя, як спроможність розуміти учня, переконувати, доступно викладати матеріал, зацікавлювати, швидко реагувати та гнучко поводитися у педагогічних ситуаціях, передбачати результати діяльності, організаторські здібності,

педагогічний такт, любов до предмету, що він викладає та здатність до творчості. Серед загальноособистісних якостей виділяються переконаність, цілеспрямованість та принциповість [2].

Серед провідних професійних якостей педагога А.Маркова виокреслює педагогічну спрямованість, педагогічне цілепокладання та мислення, педагогічну рефлексію і такт [5].

Досліджуючи професійно важливі якості педагога, С.Рогов виокремлює складові його особистості, які охоплюють фізичні, психологічні та поведінкові складові його особистості: зовнішню привабливість, моральність, інтелект, доброту, спостережливість, високу загальну культуру, товарицькість, пластичність поведінки, організованість, компетентність, силу волі, прагнення до творчості, вимогливість, емоційність та енергійність [7].

До особистих якостей вчителів-предметників, на думку багатьох авторів [1, 2, 7, 18], висуваються вимоги, властиві тільки педагогічній діяльності, а саме: вміння вчити, виховувати, керувати слухати; мати широкий світогляд володіти культурою мовлення; володіти прогностичним підходом, який базується на тому, що людина може стати кращою; глибока відданість ідеї служіння народові; здатність до співпереживання; вміння діяти в умовах нестандартних ситуацій; високий рівень саморегуляції.

У складній структурі особистості ряд авторів [2, 5, 7, 8] виділяють найбільш значимі якості і здібності, які відіграють визначальну роль у діяльності педагога, а саме: працьовитість; організаторські здібності; прагнення до постійного самовдосконалення; культура поведінки і зовнішній вигляд здібність до передбачення та прогнозування, управлінські якості; комунікативність; мовні вміння і навички; кмітливість; діловитість; поєднання особистих інтересів з інтересами суспільства; громадська зрілість та активність. Тільки в комплексі ці властивості можуть дати позитивний результат діяльності. Співіснуючи одна з одною, утворюючи єдине ціле, вони формують авторитет, без якого вся педагогічна діяльність вчителя-предметника буде малоефективною.

Крім перерахованих вище основних властивостей виділяють характеристики, які доповнюють загальний портрет вчителя, а саме: високий рівень емоційної контактності; невимушеність; доброзичливість; гнучкість поведінки; чуйність; емоційна стабільність; стійкість до конфліктних ситуацій; почуття обов'язку [5].

В педагогічних дослідженнях [2, 3, 4, 7] склались певні погляди щодо особистих якостей вчителя-предметника: він повинен мати ґрунтовну спеціальну підготовку(теоретичну, методичну, психологічну), мати навички організаторської виховної роботи, володіти іноземними мовами, навичками використання сучасної інформаційної та комп'ютерної технології, бути високоосвіченим і культурним, економічно мислити, його повинна вирізняти ініціатива, прагнення до вдосконалення, новизни.

Слід зауважити, що основні професійно важливі якості вчителя-предметника для високопродуктивної діяльності можна об'єднати в такі групи [1,4,5,8]:

- якості, які визначають спрямованість особистості: соціальні потреби, ідейні переконання, усвідомлення соціального, суспільного обов'язку, моральна орієнтація, суспільна активність, громадська відповідальність;

- якості, які визначають педагогічну спрямованість особистості вчителя: любов до дітей, педагогічний такт, спостережливність, вимогливість, організаційні можливості, справедливність, цілеспрямованість, реальна самооцінка, стриманість, професійна працездатність;

- якості, які визначають пізнавальну активність: інтереси, інтелектуальна активність, готовність до самоосвіти, відчуття нового.

В сучасних умовах робляться спроби виділити найсуттєвіші якості з точки зору ефективності педагогічної діяльності. Правомірним є виділення домінантних, периферійних, негативних і професійно недопустимих якостей. Домінантними вважають якості, відсутність кожної з яких унеможливає ефективне здійснення педагогічної діяльності; периферійними - якості, які не здійснюють вирішального впливу на ефективність педагогічної праці, проте сприяють її успішності; негативними - якості, що призводять до зниження ефективності педагогічної діяльності, а професійно недопустимими - ті, що ведуть до професійної непридатності вчителя [8].

До домінантних якостей відносять:

1. Гуманність- любов до дітей, вміння поважати їхню людську гідність, потреба і здатність надавати кваліфіковану педагогічну допомогу в їхньому особистісному розвитку.

2. Громадянську відповідальність, соціальну активність.

3. Справжню інтелігентність, високий рівень розвитку інтелекту, освіченість у галузі предмета викладання, ерудицію, високу культуру поведінки.

4. Правдивість, справедливість, порядність, чесність, гідність, працьовитість, самовідданість [11]. Загальновідомо, що професія вчителя вимагає певних вимог до здоров'я: великого нервового і фізичного напруження, а тому передбачає розвиток голосу, добрий зір, вміння довго стояти, багато ходити, вільно і легко рухатись.

Не менш істотне значення мають вміння тримати себе з гідністю, бути завжди бадьорим і життєрадісним, дисциплінованим, внутрішньо зібраним і підтягнутим, стриманим, чемним, привітним [1,4].

Репертуар професійно значимих якостей фахівця може варіювати залежно від специфіки особистості і соціально-психологічних умов, професійного самовизначення і навчання. Проте існують і базові вимоги до компетентності, трудової дисципліни, моральних принципів, без дотримання яких неможливе повноцінне досягнення цілей та завдань соціально-педагогічної діяльності.

В основу розвитку особистісних якостей фахівця мають бути покладені такі принципи:

а) принципи творчого саморозвитку. Передбачає поєднання логічного й евристичного (пошукового, творчого), раціонального й емоційного; здійснення саморозвитку через безперервне самовдосконалення; поширення власного досвіду, власних знань з одночасним запозиченням досвіду колег;

б) принципи самопізнання, що передбачає орієнтацію на рефлексивне мислення; усвідомлення своїх сильних і слабких якостей; опора на сильні якості і робота над подоланням слабких; використання тестів самоконтролю, договорів із собою, самоспостереження, самоаналізу, аналізу чинників своїх успіхів і причин невдач;

в) принципи співтворчості викладача і студента, оскільки дбаючи про успіхи своїх колег, учнів не менше, ніж про свої, особистість виявляє до них довіру, щирість, терпимість, дотримується демократичних засад у взаємодії з ними, розв'язанні спільних завдань тощо.

Проведений нами аналіз літератури дає підстави констатувати, що науковці виокремлюють три групи професійних особистісних якостей педагога:

1. Психофізіологічні характеристики, які обумовлюють здібності для педагогічної діяльності. До них належать психічні процеси (сприйняття, пам'ять, увага, мислення), психічні стани (втома, апатія, стрес, тривожність, депресія), увага як стан свідомості, емоційні та вольної прояви (стриманість, наполегливість, послідовність, імпульсивність).

2. Психологічні якості, що характеризують педагога як особистість. До цієї групи якостей зараховують самоконтроль, самокритичність, самоаналіз, прагнення до самовдосконалення, самооцінка власних вчинків, а також стресовитривалість (фізична тренуваність, самонавіювання, вміння переключатися й управляти власними емоціями). Вони допомагають уникнути професійних стресів, здійснювати самоменеджмент - послідовне, цілеспрямоване використання ефективних методів і технологій самореалізації, саморозвитку творчого потенціалу. Також до цієї групи належать емоційна врівноваженість, низька тривожність, творче мислення, послідовність у діях, наполегливість, стриманість, уважність, спостережливість. Педагогу необхідна добре виражена спостережливість як здатність за незначними ознаками та показниками вбачати тенденції розвитку явища та процесів. Ясність і послідовність, гнучкість та критичність, творчий характер і продуктивність мислення, швидкість протікання розумових процесів, добре розвинена вербально – логічна пам'ять, здатність як до тривалого розподілу уваги, так і до тривалої концентрації. Учителеві необхідно педагогічно спрямована увага, що забезпечить уміння проектувати знання, уміння і навички учнів, прогнозувати бажані результати у формуванні певних якостей особистості учнів, передбачати помилки та утруднення.

3. Психолого-педагогічні якості, які впливають на ефект особистої привабливості. Такими якостями є комунікабельність (уміння швидко налагоджувати контакт із людьми); емпатійність (здатність співпереживати); атрактивність (зовнішня привабливість особистості); красномовність (вміння гарно, майстерно говорити, ораторський хист); знання себе і вміння допомагати іншим у самопізнанні, щирість, відкритість.

У формуванні якостей, необхідних педагогам для успішного виконання своїх обов'язків, суттєву роль відіграють природні дані, прагнення до самовизначення, до самоутвердження, бажання вчитися, ціннісні орієнтації, вольові зусилля.

Особливої значущості досліджувана проблема набуває в умовах становлення української системи підготовки фахівців, про що свідчить той факт, що протягом останнього десятиріччя проаналізовано розвиток професійно-особистісних якостей учителів у системі післядипломної освіти (В.Вітюк), педагогічні умови формування окремих професійних якостей педагогів (О.Гура, М.Ткаченко), різні аспекти виховання студентської молоді (І.Лошенова, О.Максимчук, І.Парасюк, А.Ржевська, В.Швирка та ін.), формування професійних якостей фахівців різних галузей (І.Марчук, Н.Сушик та ін.). Однак, проблема формування професійних особистісних якостей майбутнього вчителя потребує подальшого поглибленого вивчення.

У Національній доктрині розвитку освіти у XXI столітті одним із пріоритетних напрямів визнається «формування особистості і професіонала-патріота України, виховання людини демократичного світогляду і культури, формування трудової і моральної життєвої мотивації, активної громадянської і професійної позиції; навчання основних принципів побудови професійної кар'єри і навички поведінки у сім'ї, колективі і суспільстві, системі соціальних відносин; підготовка людей високої освіченості і культури, кваліфікованих спеціалістів, здатних до творчої праці, професійного розвитку» [6]. Вирішенню окреслених першочергових завдань, на наш погляд, сприятиме зростання науково-дослідницької уваги до формування особистісних професійних якостей майбутніх учителів, вихователів, викладачів.

Аналіз теорії та практики свідчить, що формування особистості студента як майбутнього спеціаліста у процесі навчання здійснюється за кількома напрямками:

- становлення професійних якостей, необхідних у майбутній діяльності;
- визначення індивідуальності студента та індивідуального стилю його діяльності;
- розвиток необхідних професійних здібностей;
- зростання почуття обов'язку, професійної самостійності та відповідальності за успішність майбутньої професійної діяльності;
- вдосконалення психічних процесів та професійного досвіду;

Підвищення ролі самовиховання студента у формуванні необхідних майбутньому спеціалістові якостей та досвіду [3].

Формування професійних якостей особистості майбутнього фахівця – один із найважливіших напрямів підготовки спеціаліста, і для подальшого дослідження ефективності цього процесу необхідно виокреслити місце якостей у структурі особистості. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що особистість характеризується різноманітними властивостями, які зумовлюють її відмінність від інших (стать, темперамент тощо) та виявляються у взаємодіях з іншими суб'єктами або предметами (особливості поведінки та спілкування). Усі властивості людини характеризуються умовами появи, ступенем прояву та можливостями їх вимірювання. «Їх можна класифікувати за трьома основними ознаками: атрибути – це невід'ємні властивості, без яких людину не можна уявити і без яких вона не може існувати (стать, вік, темперамент, здоров'я, мова, спрямованість); риси – це стійкі властивості, що проявляються постійно, їх дуже багато (розум, наполегливість, сміливість, ніжність, самостійність тощо); якості – це ті властивості, які мають різний ступінь вияву залежно від умов, ситуацій (загальні, спеціальні та психомоторні здібності, задатки, відчуття, сприйняття, пам'ять, мислення, увага, емоційні якості)» [7].

Не можна не обійти увагою термінологічну розбіжність у визначенні досліджуваного поняття, оскільки у психолого-педагогічній літературі ті ж самі особливості особистості визначаються і як «професійно важливі якості» (Є.Рогов), і як «професійно значущі особистісні якості» (Т.Марина), і як «професійні суб'єктивні властивості» (Н.Амінов, І.Зимня), і як «професійні якості» (О.Деркач, А.Маркова).

Однак, маючи різну понятійну форму, структурний зміст даних категорій є однаковим, тому що всі категорії, що позначають властивості особистості спеціаліста, необхідні для засвоєння спеціальних знань, умінь і навичок та для досягнення ефективності у професійній діяльності, містять ідентичні елементи .

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях існують різні підходи до визначення професійних особистісних якостей фахівців різних галузей, зокрема вчителів.

Так, Н.Замкова поряд із комунікативними, управлінськими та фаховими виокремлює такі особистісні якості майбутнього фахівця: професійну відповідальність, гуманність та самостійність, емпатію, емоційну стабільність, адаптивність, впевненість у власних діях [4].

А.Борисюк розглядає професійно значущі якості як низку важливих якостей спеціаліста, що сприяють успішному виконанню професійної діяльності, ефективному розв'язанню професійних завдань, особистісно-професійному зростанню й удосконаленню .

В.Вітюк підходить до цього таким чином: «професійно-особистісні якості вчителя – інтегрована сукупність професійних і особистісних якостей, яка виникає внаслідок трансформації професійно-важливих знань, вимог і умінь в особистісно значущі для вчителя та виявляється у більш ефективній педагогічній діяльності, посиленні впливу на особистість учня». Серед

якостей, найбільш актуальних у сучасних умовах, вона виділяє творче ставлення до своєї професійної діяльності, прагнення до новаторства на базі сучасних наукових знань і досвіду, гуманістичний характер спілкування з учнями, усвідомлення себе носієм національної культури та полікультурності. Зазначені професійно-особистісні якості, за твердженням автора, синтезують у собі загальні вимоги до вчителя як особистості, особливості його професійно-педагогічної діяльності та їх конкретний прояв в особистих якостях і діяльності вчителя [4].

Професійно компетентним можна назвати такого педагога який володіє такими якостями:

- успішно розв'язує завдання навчання і виховання, готує для суспільства потрібний соціальний продукт – випускника з бажаними психологічними якостями;

- мотивована до праці в професії, задоволена професією;

- досягає бажаних нині суспільством результатів у розвитку особистості учнів;

- засвоює норми, еталони професії, досягає майстерності в ній;

- прагне індивідуалізувати свою працю, а також усвідомлено розвиває індивідуальність засобами професії;

- має й усвідомлене перспективу, зону свого найближчого професійного розвитку, роблячи все для її реалізації;

- відкрита для постійного професійного навчання, нагромадження досвіду;

- збагачує досвід професії завдяки особистому творчому внеску;

- соціально активна у суспільстві;

- віддана педагогічній професії, прагне підтримувати навіть у складних умовах її честь і гідність, професійну етику.

Отже, ефективність професійної діяльності залежить не тільки від рівня підготовки фахівця, його знань і досвіду, а й від особистісних характеристик, якостей, ціннісних орієнтацій та життєвої позиції педагога, які є базисом для успішного здійснення його діяльності.

Висновки

Проаналізувавши психолого – педагогічні погляди на досліджувану проблему, можна зробити висновок про те, що педагогічна наука з давніх часів звертала увагу на значущість підготовки вчителів, причому вагомим чинником визнавалися не тільки знання та вміння майбутнього вчителя, а й рівень сформованості якостей, необхідних для професійної діяльності. Оскільки у викладацькій діяльності особистість учителя відіграє вирішальну роль, можна говорити про необхідність формування у майбутніх учителів не тільки професійних, а професійно – особистісних якостей, що набуває особливої актуальності в сучасних умовах розвитку української системи освіти та переходу її на Європейські освітні стандарти.

У цілому визначені підходи до формування особистості педагога добре узгоджуються з основними засадами освіти ХХІ століття, в яких

підкреслюються що професійний розвиток невіддільний від особистісного – в основі і того, і іншого лежить принцип саморозвитку, який детермінує здатність особистості перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичного перетворення, яке сприяє вищій формі життєдіяльності особистості – творчій самореалізації.

Література:

1. Андрущенко В., Табачук І. Формування особистості вчителя в сучасних умовах / В.Андрущенко., І.Табачук // Політичний менеджмент. – 2005. - № 1 .- с. 58-59.
2. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін. 2-ге вид.- К.: Каравела, 2009.-400с.
3. Віаніс – Трофименко К. Школа молодого учителя / Карина Борисівна Віаніс-Трофименко. – К; 2005. – с. 132.
4. Замкова Н.Л. Формування професійних якостей майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності у процесі вивчення іноземних мов: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н.Л.Замкова.- Інститут вищої освіти академії педагогічних наук України. – К; 2005. – 17с.
5. Маркова А.К. Психологія труда учителя / Аэлита Капитоновна Маркова. – М.: Просвещение, 1994. – 192с.
6. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті: /указ президента України 17 квітня 2002 р.(№ 347/ 2002) // Педагогічна газета. - №7.- 2002 р.
7. Рогов Е. И. Личность учителя: Теория и практика / Евгений Иванович Рогов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512с.
8. Савчин М.В. Педагогічна психологія: Навч. Посібник / Мирослав Васильович Савчин. – К.: Академвидав, 2007. – 424с.

Березовська Л.І., Швардак О.С.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРЯННЯ У ПЕДАГОГІВ

У даній науковій роботі розглядається особливості прояву професійного вигорання у педагогів з різним стажем педагогічної діяльності,

***Ключові слова:** професійне вигорання, педагоги, компонент «напруження», компонент «резистенція», компонент «виснаження», симптоми, емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція особистих досягнень.*

Соціальні, політичні, економічні та культурні зміни, які відбуваються в країні зараз, висувають до педагогів нові, більш складні вимоги, що безумовно впливає на психологічний стан працівників, провокує виникнення

емоційного напруження та розвиток значної кількості професійних стресів. Одним із найважчих наслідків довготривалого професійного стресу є синдром «професійного вигорання».

Метою дослідження є вивчення прояву синдрому професійного вигорання у педагогів.

Завданням дослідження є:

1. Вивчення рівня розвитку синдрому професійного вигорання у педагогів.
2. Дослідження особливостей прояву синдрому професійного вигорання у педагогічних працівників.

Методи та організація дослідження.

Дослідження професійного вигорання здійснено на базі Мукачівської загальноосвітньої школи №6 I-III ступенів. Вибірка складала 26 педагогічних працівників, з них 23 жінок, 3 чоловіків. Стаж педагогічної діяльності до 5 років - 6 педагогів, 6-20 років педстажу – 12 вчителів, 21 і більше років стажу – 8 педагогічних працівників.

На основі проведеного аналізу теоретичних джерел та методичного інструментарію, ми для дослідження обрали опитувальник «Психічне вигорання» розроблений Н.С.Водоп'яною, О.С.Старченковою на основі моделі К. Маслач та С. Джексон [2] та «Методику діагностики рівня емоційного вигорання» В. В. Бойка [1; 2; 3].

Опитувальник «Психічне вигорання» розроблений Н. С. Водоп'яною та О. С. Старченковою на основі моделі К. Маслач та С. Джексон. Опитувальник К. Маслач та С. Джексон був одним із перших методичних інструментаріїв для вивчення синдрому «професійного вигорання». Протягом декількох років після його опублікування у 1986 році він став найпопулярнішою методикою вивчення синдрому. Цей опитувальник отримав широке розповсюдження в Нідерландах, Германії, Франції, Австралії, Греції, Іспанії та в інших країнах. У зарубіжних дослідженнях отримані дані, що підтверджують дискримінантну валідність, внутрішню валідність, а також конвергентну валідність з іншими інструментами виміру синдрому «професійного вигорання» [2]. Опитувальник К. Маслач та С. Джексон є найбільш відомим інструментарієм для вивчення проявів синдрому «професійного вигорання» як закордоном так і у нас. Фактично переважна більшість опитувальників, що виникали та апробувались в подальшому базувались на ньому. Він зарекомендував себе як надійний метод вивчення синдрому у різних категорій працівників професій типу «людина-людина». Опитувальник побудований на трикомпонентній моделі синдрому «професійного вигорання», що запропонували американські психологи К. Маслач та С. Джексон. Тобто він дає можливість вивчити рівень розвитку основних компонентів синдрому: «емоційного виснаження», «деперсоналізації», «редукції особистих досягнень». У Росії цей опитувальник був адаптований Н. С. Водоп'яною і О. С. Старченковою та отримав назву - опитувальник «Психічного вигорання» [2; 3]. Опитувальник

містить 22 твердження про почуття і переживання, пов'язані з виконанням роботи та складається з трьох субшкал, що відповідають шкалам «МВІ». Відповіді оцінюються за 7-бальною шкалою вимірювання та варіюють від «ніколи» до «завжди». Існують варіанти опитувальника для різних професійних груп (вчителів, менеджерів, медичних працівників, співробітників правоохоронних органів, консультантів фондів соціального захисту тощо).

Згідно з моделлю американських дослідників К. Маслач і С. Джексон, «вигорання» тлумачиться як синдром емоційного виснаження, деперсоналізації і редукції особистих досягнень.

Емоційне виснаження розглядається як основна складова «професійного вигорання» та характеризується заниженим емоційним фоном, байдужістю або емоційним перенасиченням.

Деперсоналізація проявляється у деформації стосунків з іншими людьми. В одних випадках це може бути зростання залежності від інших людей, у інших - зростання негативізму, цинічності установок і почуттів стосовно реципієнтів: пацієнтів, клієнтів, підлеглих тощо.

Редукція особистих досягнень полягає або в тенденції до негативного оцінювання себе, своїх професійних досягнень та успіхів, негативізмі щодо службової гідності і можливостей, або у нівелюванні особистої гідності, обмеженні своїх можливостей, обов'язків щодо інших.

Про наявність високого рівня вигорання свідчать високі бали за субшкалами «емоційного виснаження» та «деперсоналізації» та низькі - за субшкалою «редукції особистих досягнень».

Методика діагностики рівня емоційного вигорання В. В. Бойка [1; 2; 3] дає можливість глибоко вивчити синдром «професійного вигорання» не тільки за трьома компонентами, але й за дванадцятьма симптомами «професійного вигорання».

Перший компонент - «напруження» - характеризується відчуттям емоційної виснаженості, втоми, викликаної власною професійною діяльністю. Він знаходить прояв у таких симптомах, як: *переживання психотравмуючих обставин* - людина сприймає умови роботи та професійні міжособистісні стосунки як психотравмуючі; *незадоволеність собою* - незадоволеність власною професійною діяльністю і собою як професіоналом; *«загнаність у кут»* - відчуття безвихідності ситуації, бажання змінити роботу чи професійну діяльність взагалі; *тривога й депресія* - розвиток тривожності у професійній діяльності, підвищення нервовості, депресивні настрої.

Другий компонент - «резистенція» - характеризується надмірним емоційним виснаженням, що провокує виникнення та розвиток захисних реакцій, які роблять людину емоційно закритою, відстороненою, байдужою. На такому тлі будь-яке емоційне залучення до професійних справ і комунікацій викликає у людини відчуття надмірної перевтоми. Це виявляється у таких симптомах, як: *неадекватне вибіркове емоційне реагування* - контрольований вплив настрою на професійні стосунки;

емоційно-моральна дезорієнтація - розвиток байдужості у професійних стосунках; *розширення сфери економії емоцій* - емоційна замкненість, відчуження, бажання припинити будь-які комунікації; *редукція професійних обов'язків* - згортання професійної діяльності, прагнення якомога менше часу витратити на виконання професійних обов'язків.

Третій компонент - «виснаження» - характеризується психофізичною перевтомою людини, спустошеністю, нівелюванням власних професійних досягнень, порушенням професійних комунікацій, розвитком цинічного ставлення до тих, з ким доводиться спілкуватися з робочих питань, розвитком психосоматичних порушень. Тут виявляються такі симптоми, як: *емоційний дефіцит* - розвиток емоційної почуттєвості на тлі перевиснаження, мінімізація емоційного внеску у роботу, автоматизм та спустошення людини при виконанні професійних обов'язків; *емоційне відчуження* - створення захисного бар'єру у професійних комунікаціях; *особистісне відчуження (деперсоналізація)* - порушення професійних стосунків, розвиток цинічного ставлення до тих, з ким доводиться спілкуватися при виконанні професійних обов'язків, та до професійної діяльності взагалі; *психосоматичні та психовегетативні порушення* - погіршення фізичного самопочуття, розвиток таких психосоматичних та психовегетативних порушень, як розлади сну, головний біль, проблеми з артеріальним тиском, шлункові розлади, загострення хронічних хвороб тощо.

Насамперед, необхідно звернути увагу на окремі симптоми. Показник вираженості кожного симптому знаходиться в межах від 0 до 30 балів:

0-9 балів - симптом не сформований;

10-15 балів - симптом на стадії формування;

16 і більше балів - симптом сформований.

Симптоми з показниками 20 і більше балів є домінуючими у фазі або у всьому синдромі «емоційного вигорання».

Методика дає можливість визначити провідні симптоми «вигорання». Суттєвим є те, до якої фази формування «емоційного вигорання» належать домінуючі симптоми і в якій фазі їх найбільша кількість.

Наступний крок в інтерпретації результатів - осмислення показників фаз розвитку - «вигорання»: «напруження», «резистенція» та «виснаження».

У кожній з них оцінка можлива в межах від 0 до 120 балів. Однак співставлений балів, отриманих для фаз, не є правомірним, тому що не свідчить про їхню відносну роль або внесок у синдром. Справа в тому, що вимірювані в них явища істотно різні - реакція на зовнішні і внутрішні фактори, прийоми психологічного захисту, стан нервової системи. За кількісними показниками можна твердити тільки про те, наскільки кожна фаза сформувалася, яка фаза сформувалася більшою або меншою мірою:

36 і менше балів - фаза не сформована;

37-60 балів - фаза на стадії формування;

61 і більше балів - фаза сформована.

Ми обрали саме цю методику для нашого дослідження тому що вона на сьогоднішній день дає найбільш повну картину особливостей синдрому «професійного вигорання».

Використання нами під час дослідження обох методик: «Методики діагностики рівня емоційного вигорання» В. В. Бойко та опитувальника «Психічне вигорання» розробленого Н.Е.Водоп'яною, Е. С. Старченковою на основі моделі К. Маслач та С. Джексон дало нам змогу різнобічно вивчити цей синдром, розглянувши його як під кутом західної так і під кутом російської моделі синдрому «професійного вигорання».

Отримані в результаті дослідження данні дозволили оцінити особливості прояву всіх компонентів «професійного вигорання» у педагогів. Проаналізуємо насамперед загальні дані, які дозволили нам оцінити рівень розвитку компонентів синдрому «професійного вигорання».

Дослідження прояву «професійного вигорання» у педагогів проводилося за «Методикою діагностики рівня емоційного вигорання» В. В. Бойка.

Як видно з таблиці 1, домінуючим компонентом в синдромі професійного вигорання у педагогів є «резистенція», який за В. В. Бойком, як було зазначено вище, характеризується згортанням професійних обов'язків, зменшенням взаємодії з колегами та учнями, розширенням сфери економії емоцій, бажанням побути на самоті, неадекватним емоційним реагуванням тощо. У 10 педагогів, що прийняли участь у дослідженні виявлено високий рівень розвитку даного компоненту, в той час як тільки у 1 досліджуваного виявлено високий рівень розвитку першого компоненту синдрому – напруження, а також у 3 опитаних – високий рівень розвитку третього компонента синдрому – виснаження. Тобто можна говорити про те, що розвиток «професійного вигорання» у педагогів відбувається саме через другий компонент синдрому.

Таблиця 1

Рівень розвитку компонентів синдрому «професійного вигорання»

№ з/п	Компоненти синдрому професійного вигорання	Рівні розвитку компонентів синдрому професійного вигорання					
		Високий		Середній		Низький	
		кількість	%	кількість	%	кількість	%
1.	Напруження	1	3,8	4	15,4	21	80,8
2.	Резистенція	10	38,5	13	50	3	11,5
3.	Виснаження	3	11,5	4	15,4	19	73,1

Професійна діяльність вчителя завжди включає в себе перевантажену емоціями комунікативну діяльність - спілкування з учнями, колегами, адміністрацією, батьками тощо. Все це створює для педагога умови

постійного емоційного напруження. Результати дослідження наочно показують, що в таких умовах педагоги схильні реагувати згоранням комунікативної діяльності. Вчителі, для того, щоб зберегти власне емоційне здоров'я та благополуччя дуже часто вдаються до тактики економії емоцій, виставляють захисні бар'єри на шляху виснажливого спілкування.

Звертає увагу на себе те, що у третини педагогів, що склали групу досліджуваних професійне вигорання сформувалося через компонент «резистенція», у 38,5% опитаних даний компонент є сформованим, а у 50% він знаходиться на стадії формування. Що ж до компоненту «напруження» та «виснаження», то тут дані є наступними. У 11,5% опитаних компонент «виснаження» є сформованим, а у 15,4% - на стадії формування. У 3,8% педагогів компонент «напруження» є сформованим, а у 15,4% - він формується. Результати дослідження представлено в діаграмі рис. 1



Рис. 1. Рівень розвитку компонентів синдрому «професійного вигорання»

Такий висновок підкріплюється і даними про розвиток у педагогів окремих симптомів професійного вигорання. Дані, отримані в результаті дослідження, свідчать про те, що у педагогічних працівників в синдромі професійного вигорання домінують симптоми другого компоненту – резистенції. Якщо проранжувати симптоми професійного вигорання за частотою виникнення, то домінуючими симптомами є симптоми компоненту «резистенція», перше місце отримують симптоми «неадекватне вибіркоче емоційне реагування» та «емоційно-моральна дезорієнтація» – у 61,5% опитаних він є сформованим. Друге місце має симптом «розширення сфери економії емоцій» - 42,3% опитуваних. Третє - симптом «редукція професійних обов'язків» - 23,1% опитуваних. Четверте місце - симптом «переживання психотравмуючих обставин» - 19,2% опитуваних. П'яте - симптом «психосоматичні та психовегетативні порушення» – 15,4% опитуваних, тощо (табл. 2).

Таблиця 2

Особливості прояву симптомів професійного вигорання

№	Симптоми «професійного вигорання»	К-сть	%
1.	Неадекватне вибіркоче емоційне реагування (симптом другого компоненту синдрому – «резистенції»)	16	61,5

1.	Емоційно-моральна дезорієнтація (симптом другого компоненту синдрому – «резистенції»)	16	61,5
2.	Розширення сфери економії емоцій (симптом другого компоненту синдрому – «резистенції»)	11	42,3
3.	Редукція професійних обов'язків (симптом другого компоненту синдрому – «резистенції»)	6	23,1
4.	Переживання психотравмуючих обставин (симптом першого компоненту синдрому – «напруження»)	5	19,2
5.	Психосоматичні та психовегетативні порушення (симптом третього компоненту синдрому – «виснаження»)	4	15,4
6.	Тривога й депресія (симптом першого компоненту синдрому – «напруження»)	3	11,5
6.	Емоційне відчуження (симптом третього компоненту синдрому – «виснаження»)	3	11,5
6.	Особистісне відчуження (деперсоналізація) (симптом третього компоненту синдрому – «виснаження»)	3	11,5
7.	Емоційний дефіцит (симптом третього компоненту синдрому – «виснаження»)	2	7,7
8.	«Загнаність у кут» (симптом першого компоненту синдрому – «напруження»)	1	3,8
9.	Незадоволеність собою (симптом першого компоненту синдрому – «напруження»)	0	0

Бойко В.В. звертає увагу на те, що якщо показники симптому 20 і більше балів, то даний симптом є домінуючим у компоненті або у всьому синдромі професійного вигорання». У 9 досліджуваних ми визначили, що показники симптому «неадекватне вибіркове емоційне реагування», у 8 - показники симптомів «емоційно-моральна дезорієнтація», «розширення сфери економії емоцій», що складають компонент «резистенція» є 20 і більше балів, що свідчить про їхнє домінування у формуванні професійного вигорання у педагогів, тобто через дані симптоми розвивається у них вигорання. Звертає увагу на себе те, що у 14 опитаних кількісні показники окремих симптомів більше, ніж 20 балів. А також визначено що у 3 досліджуваних показники за 5-8 симптомами є 20 балів і більше, у 6 опитаних - 2-4 симптоми.

Отже, отримані дані дають можливість нам розкрити сутність поведінкових реакцій педагогів при виникненні синдрому. Переважна кількість опитаних педагогів, на наш погляд, схильні до такої захисної реакції, як «економія емоцій», що відображається на стосунках з оточуючими, може призводити до неадекватних емоційних реакцій, а також провокує редукцію професійних обов'язків.

Особливості прояву синдрому «професійного вигорання» в педагогів ми визначили за опитувальником «Психічне вигорання», що розроблений Н.Є.Водоп'яною та О.С.Старченковою на основі моделі К. Маслач та

С. Джексон. У 5 досліджуваних визначено високий рівень показників за субшкалою «редукція особистих досягнень», у 13 опитаних – середній рівень. Дані педагоги негативно оцінюють себе, свої професійні досягнення та успіхи, проявляють негативізм щодо службової гідності і можливостей, або навпаки, нівелюють особисту гідність, обмежують власні можливості, обов'язки щодо інших. У 5 осіб визначено високий рівень показників за субшкалою «емоційне виснаження», у 2 досліджуваних – середній рівень, тобто в них занижений емоційний фон, байдужість або емоційне перенасичення. А також у 3 опитаних діагностовано високий рівень «деперсоналізації» та у 5 – середній рівень, що проявляється у деформації стосунків з іншими людьми. В одних випадках це може бути зростання залежності від інших людей, у інших - зростання негативізму, цинічності установок і почуттів стосовно реципієнтів: пацієнтів, клієнтів, підлеглих тощо. Отримані дані наведено в таблиці 3.

Таблиця 3

**Рівень розвитку синдрому «професійного вигорання»
в професіях системи «людина – людина»**

№ з/п	Компоненти синдрому «професійного вигорання»	Рівні розвитку синдрому «професійного вигорання»					
		Високий		Середній		Низький	
		К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
1.	Емоційне виснаження	5	19,2	2	7,6	18	69,2
2.	Деперсоналізація	3	11,5	5	19,2	18	69,2
3.	Редукція особистих досягнень	5	19,2	13	50	8	30,8

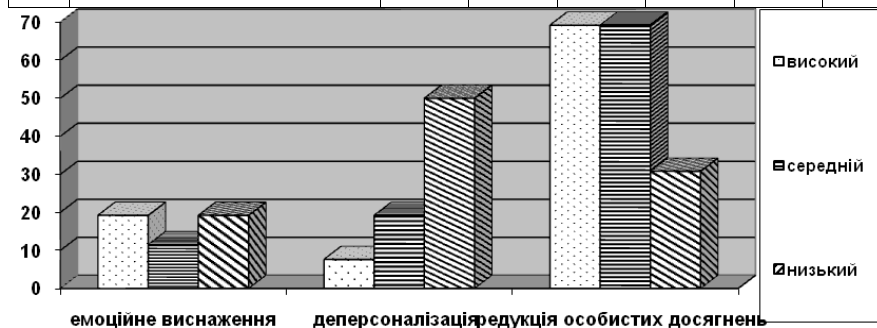


Рис. 2 Рівень розвитку синдрому «професійного вигорання»
в професіях системи «людина – людина»

Варто зауважити, якщо у 19,2% опитаних ми визначили високий рівень емоційного виснаження та редукції професіональних досягнень, то у 11,% досліджуваних високий рівень деперсоналізації. У 50% педагогів – середній рівень сформованості редукції професіональних досягнень, що ж до персоналізації, то середній рівень ми виявили у 19,2% опитаних та у 7,6% - того ж середнього рівня емоційне виснаження. Результати представлено на рис.2.

Отже, професійне вигорання у педагогів формується через компонент «резистенція», що проявляється згортанням професійних обов'язків, зменшенням взаємодії з колегами та учнями, розширенням сфери економії емоцій, бажанням побути на самоті, неадекватним емоційним реагуванням тощо. Найбільше проявляються симптоми компоненту «резистенція», найчастіше симптоми «неадекватне вибіркоче емоційне реагування» та «емоційно-моральна дезорієнтація» – у 61,5% опитаних, симптом «розширення сфери економії емоцій» - 42,3% педагогів, симптом «редукція професійних обов'язків» - 23,1% вчителів, симптом «переживання психотравмуючих обставин» - 19,2% досліджуваних, симптом «психосоматичні та психовегетативні порушення» – 15,4% осіб тощо.

У групі педагогів, що прийняли участь в дослідженні найбільше проявляється редукція особистих досягнень, що проявляється через негативне самооцінювання, своїх професійних досягнень та успіхів, негативізм щодо службової гідності і можливостей, або навпаки, через нівелювання особистісної гідності, обмеження власних можливостей, обов'язки щодо інших. Емоційне виснаження проявляється через занижений емоційний фон, байдужість або емоційне перенасичення. А також деперсоналізація проявляється у деформації стосунків з іншими людьми. В одних випадках це може бути зростання залежності від інших людей, у інших - зростання негативізму, цинічності установок і почуттів стосовно реципієнтів: пацієнтів, клієнтів, підлеглих тощо.

Професійне вигорання у педагогів формується через компонент «резистенція», яке проявляється через згортання професійних обов'язків, зменшення взаємодії з колегами та учнями, розширення сфери економії емоцій, бажання побути на самоті, неадекватне емоційне реагування тощо. Професійне вигорання сформується через фазу «резистенція» (38,5% опитаних даний компонент є сформованим, у 50% - на стадії формування).

Найбільше проявляються симптоми компоненту «резистенція», найчастіше симптоми: «неадекватне вибіркоче емоційне реагування», «емоційно-моральна дезорієнтація», «розширення сфери економії емоцій», «редукція професійних обов'язків», «переживання психотравмуючих обставин», «психосоматичні та психовегетативні порушення» тощо.

Також в 19,2% педагогів проявляється високий рівень редукції особистих досягнень, тобто вони негативно оцінюють себе, свої професійні досягнення та успіхи, виявляють негативізм щодо службової гідності і

можливостей, або навпаки, нівелюють особистісну гідність, обмежують власні можливості, обов'язки щодо інших; у 19,2% -високий рівень емоційного виснаження, що виявляється через занижений емоційний фон, байдужість або емоційне перенасичення. У 11,% - високий рівень деперсоналізації: деформація стосунків з іншими людьми. В одних випадках це може бути зростання залежності від інших людей, у інших - зростання негативізму, цинічності установок і почуттів стосовно реципієнтів: пацієнтів, клієнтів, підлеглих тощо. У 50% педагогів – середній рівень сформованості редукції професійних досягнень, у 19,2% опитаних середній рівень персоналізації у 7,6% - середній рівень емоційного виснаження.

Література:

1. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. / Бойко В.В. - М.: Информ. Издат. Дом Филлин, 1996. - С. 210.
2. Карамушка Л. М. Психология освітнього менеджменту: Навч. посібник. / Карамушка Л. М. - К.: Либідь, 2004. - 424 с.
3. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядипломн. освіти / За наук. ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, Т.В. Зайчикової. - К.: Міленіум, 2004. - 264 с.

Воронова О.Ю.

ОСОБЛИВОСТІ ТА УМОВИ РОЗВИТКУ ПОНЯТТЯ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ

У даній роботі здійснюється історико-ретроспективний аналіз розвитку феномена рефлексії. Уточнюється зміст поняття рефлексії, її структури та видів у її історичному розвитку з погляду різноманітних психологічних концепцій.

Ключові слова: рефлексія, професійна рефлексія, самопізнання, мислення, самосвідомість, саморозвиток, самовдосконалення.

На сучасному етапі розвитку суспільства до професіоналізму фахівця висуваються високі вимоги. Сучасний фахівець - це особистість, здатна аналізувати, коректувати й удосконалювати свою професійну діяльність. Необхідною умовою цього вдосконалення є професійна рефлексія. Перш ніж ставити питання щодо формування професійної рефлексії важливо проаналізувати генезис даного феномену.

Мета представленою дослідження: узагальнення та систематизація психологічних особливостей розвитку поняття професійної рефлексії. Відповідно до мети було сформульоване завдання: провести теоретичний

аналіз професійної рефлексії в науковій літературі, виявити її психологічні особливості та умови розвитку.

Зазначимо, що рефлексія (від лат.reflexio – повернення назад) - процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів. «Рефлексія - міркування особистості щодо самої себе. Не рефлексуючи, людина не може усвідомити те, що відбувається в її душі, у її духовному світі. Рефлексія занурює нас у глибину нашої «самості» і оскільки людина розуміє себе як розумну істоту рефлексія належить її природі, її соціальній наповненості через механізми комунікації: «рефлексія не може зародитися поза комунікацією, поза прилученням до скарбів цивілізації й культури людства» [4]. Отже рефлексія є одним із важливих чинників саморозвитку особистості взагалі і професійного розвитку зокрема. Осмислюючи власні духовні процеси, людина нерідко критично оцінює негативні сторони свого внутрішнього світу. І саме це робить особистість здатною до самовдосконалення. Пізнаючи себе, людина ніколи не залишиться такою, якою вона була колись.

У наукових дослідженнях існує багато підходів до визначення поняття рефлексії, її структури та видів. Велика розмаїтість сучасних концепцій до вивчення професійної рефлексії обумовила необхідність узагальнення та систематизації вивчення генезису вказаного психічного явища.

Зазвичай розрізняють три види рефлексії: елементарна – яка призводить до розгляду й аналізу знань і вчинків, до міркування про їхні границі й значення.; наукова - критика й аналіз теоретичного знання, проведеного на основі застосування й з'ясування тих методів і прийомів, які властиві даної області наукового дослідження; філософська - усвідомлення й осмислення граничних підстав буття й осмислення людської культури в цілому. Як форми пізнання, рефлексії притаманно не тільки критичний, але й евристичний принцип: вона виступає як джерело нового знання. Усвідомлюючи неусвідомлене, пізнаючи непізнане, рефлексія вважає своїм предметом саме знання про нього.

Рефлексія - це психологічне явище, що має досить складну історію генезису. Вона розглядалася з різних позицій, з урахуванням психологічної специфіки свого предмета.

Перші погляди щодо поняття «рефлексії» були вже в античній філософії. Сократ уперше в центр свого філософствування щодо «самопізнання» ставив людину з її сутністю, внутрішнім душевним протиріччям. Людина пізнає навколишній світ через пізнання себе. Через самопізнання людини народжується істина. Рефлексія при цьому виступає джерелом не тільки всіх знань, а й джерелом усіх благ [9].

Далі дане поняття розвивалося учнями Сократа - Платоном та Аристотелем. Платон мислення й рефлексію тлумачив як атрибути божественного розуму «Душі Світу», що здатний адекватно осмислити самого себе, будучи активним початком. У процесі мислення душа активна, внутрішньо суперечлива, діалогічна, тобто рефлексивна [9].

Аристотель так само, як і Платон, вважав, що мислення властиве тільки божеству. З його погляду, рефлексує не окрема людина, а Божественний Розум і з ним все буття. Нус, на його думку, споглядає самого себе, його думка є мисленням про мислення [3].

Таким чином, в античній психології рефлексія розглядалась як розум і діяльність, властива тільки божеству. Божественний Розум виступає джерелом пізнання, споглядання самого себе, як єдиний універсум. Для античності значимою фігурою виступає Космос.

Наступною епохою яка характеризується активними дослідженнями теми щодо змісту поняття «рефлексії» є епоха середньовіччя. Представники даної епохи - Августин Блаженний, Фома Аквінський, Роджерс Бекон.

Августин Блаженний (Аврелій Августин) у своїй концепції «Богопізнання» сформував наступне положення: пізнай Бога й власну душу, Бога через душу, душу через Бога. Поглиблення в себе є шлях до Бога. Чим краще людина пізнає самого себе, тим ближче вона стає до Бога [3].

В онтології Фоми Аквінського щодо «Уявної універсалії» всі предмети природи це єдність форми й матерії. Людина пізнає «загальне» у світі через уявні універсалії, тобто через аналіз самого себе. Загальне є Бог, іншого загального, крім Бога, не існує. Пізнаючи себе, загальне у світі, людина наближається до Бога [3].

Роджерс Бекон вважає внутрішній досвід - «містичним осяянням». Рефлексія в даній концепції розглядається в контексті внутрішнього досвіду людини, предметом якого є Бог. Бог обдаровує людину раптовим «містичним осяянням». Щоб стати бажаним Богові, необхідно зрозуміти себе [9].

Таким чином, для середньовіччя при розгляді питання рефлексії центральною фігурою був Бог. Пізнаючи себе, людина наближається до Бога.

Надалі у розгляді генезису «рефлексії» доцільно зупинитися на епосі Відродження. Представниками даної епохи є Ф.Петрарка, Н.Кузанський. Ф.Петрарка розглядаючи «творчі потенції людини», ставить особистість в центр всесвіту й зазначає, що при цьому вона виступає як творець самого себе. Рефлексія ототожнюється із творчими потенціями людини. Особистість завдяки своїм потенціям ставиться до себе як до творця самого себе, перетворюючи й змінюючи себе, а Бог як би зливається із природою, що представляється єдиним цілим [9].

Н.Кузанський розглядає рефлексію як творчу діяльність особистості. При цьому людина вважається мікрокосмосом. Філософ стверджує, що міць людського пізнання здійснюється через творчу діяльність власного розуму («людина є його розум») [9].

Отже, в епоху Відродження людина ідентифікується не тільки з різними релігійними персонажами (Бог, святі) а й, по-перше, із самим собою (акцентує життя на своєму Я), по-друге, із собі подібними. Механізмом такого ототожнення є конструювання «образу Я» («образу себе») і підпорядкування йому «природного поведіння» людини. Центральною фігурою тут виступає людина.

Щодо західно-європейської психології нового часу (XVII-XVIII ст.). Декарт виділяючи поняття «субстанції» вважає, що людині властива певна духовна субстанція, властива тільки людям і наділена самосвідомістю. Тобто, рефлексія ототожнюється з розумовою самосвідомістю як атрибутом внутрішнього духовного світу людини і виступає як спосіб збагнення безпосередньо достовірних основоположень свідомості [9].

Дж.Локк у праці «Досвід про людський розум» виділяє первинні й вторинні якості, властиві людині. Перші дають знання про властивості предметів. Їх Локк ототожнює із зовнішнім досвідом - відчуттями. Вторинні якості ототожнюються із внутрішнім досвідом, тобто рефлексією - це спостереження розуму, спрямоване на власну діяльність, що породжує особливі знання, на зразок того, як народжуються знання про зовнішній розум у речах [3].

Г.В.Лейбніц розглядав рефлексію у контексті теології. Він стверджував, що світ складається з монад - духовних елементів буття, для яких характерним є активність й самостійність. Монади він розділяв на нижчі, котрим властиві неясні подання (неорганічний, рослинний світ); у тварин досягають щабля відчуттів, а в людини - ясного розуміння, здатності до суджень, міркування, тобто до рефлексії. Рефлексія для Лейбніца не що інше, як увага до того, що в нас відбувається [3].

Д.Юм виділяючи поняття «асоціація» відмічав, що людина пізнає навколишній світ, саму себе й свій зв'язок з дійсністю шляхом рефлексії. Це пізнання він ототожнював з виникаючими у свідомості людини асоціаціями. Асоціації - це рефлексія над враженнями» отриманими ззовні [12].

Щодо психології французької освіти: Ф.Вольтер, Д.Дідро та ін. Ф.Вольтер стверджував, що в основі всіх видів пізнання людини лежить її досвід. Рефлексія розглядається як досвід людини, що проявляється в розумному поведженні.

Д.Дідро зазначав, що душа - це продукт єдності організму, його цілісності. Людина - це єдність у з'єднанні з пам'яттю. Ця єдність містить у собі душу, Я, свідомість, що здатна оцінювати свої дії, вчинки, прийняті рішення [12].

При обґрунтуванні психологічних особливостей розвитку поняття рефлексії доцільно зупинитися на поглядах І.Канта, І.Г.Фіхте, М.Гегеля, які були представниками німецької класичної філософії. І.Кант розглядав «трансцендентальну апперцепцію (єдність свідомості, що становить можливості для всякого пізнання)». У роботі «Антропологія із прагматичної точки зору» І.Кант наголошує, що рефлексія - джерело пізнання, розум. Філософ трактував справжню рефлексію, як механізм віднесення знань і уявлень до відповідних пізнавальних здібностей: рефлексія визначає джерела пізнання (розум або почуттєве споглядання), які формують поняття [7].

Німецький філософ І.Г.Фіхте рефлексію ототожнював з «внутрішнім почуттям», що створює не тільки себе, але й увесь навколишній світ.

Рефлексивна діяльність проявляється в його принципі єдності протилежностей: співвідношення «Я» й «Не - Я» [7].

У Г.Гегеля рефлексія світового духу виступає рушійною силою його розвитку, внутрішньою формою історичної самосвідомості й саморозвитку культури. Рефлексія є вищою формою духовної діяльності людини. Для концепції Г.Гегеля рефлексія - це взаємне відображення одного в іншому. Він ввів термін «рефлексувати» - обертати свідомість на самого себе, міркувати над своїм психічним станом [7].

Щодо Західної психології: А.Шопенгауер та ін.

А.Шопенгауер у своїх поглядах затверджував пізнаванність «речі в собі». Перший факт свідомості він бачив у представленні. Пізнання здійснюється або як інтуїтивне, або як рефлексивне. Інтуїція - це перший і важливий вид знання. Увесь світ рефлексії спочиває на інтуїції [9].

Надалі доцільно зупинитися на розгляді поняття рефлексії у руслі герменевтики. Представниками напрямку герменевтики є В.Дільтей, М.Хайдеггер, К.Ясперс.

В.Дільтей у своїй концепції стверджував, що зрозуміти життя людини можна двома шляхами на ґрунті розуміння або «чужого світогляду», або «власного світу». Розуміння «чужого світу» здійснюється шляхом «вживання», «співпереживання», «відчуття». Розуміння ж власного світу досягається шляхом інтроспекції, тобто самоспостереження, рефлексії. [6].

Для М.Хайдеггера рефлексія (тобто особливе застосування розуму) заснована на виявленні гносеологічних передумов. За допомогою споглядання людина повинна усвідомити особливості світу, зробити їх предметом свого внутрішнього міркування, тобто рефлексії [8].

У працях К.Ясперса простежується думка про те, що людина пізнає навколишню дійсність через мислення в «чистому виді», тобто самомислення, що реалізується через внутрішню діяльність людини, а саме через рефлексію [8].

Узагальнивши вище викладене можна зробити висновок про те, що в епоху нового часу, на відміну від античної філософії, розум і діяльність людини розглядаються як здатність її душі. На перший план виходить рефлексивна свідомість людини. Як і в епоху Відродження, центральною фігурою тут виступає людина. Рефлексія покликана пояснити цілісність і розвиток людини як особистості.

Щодо російської та української психології.

О.М.Радішев у трактаті «Про людину, про його смертність і безсмертя» розглядав «картину людини», підкреслював здатність людини бачити у всьому, у тому числі й у самому собі, присутність Бога. При цьому важливим він вважав уміння аналізувати пізнання навколишньої дійсності й себе що і є рефлексією [3].

П.Я.Чадаєв у своїх поглядах виділяв два види пізнання людиною навколишньої дійсності: досвіду, пов'язаного із зовнішнім світом, і безпосереднього осяяння, пов'язаного із внутрішнім світом, з рефлексією,

самосвідомістю. Свідомість людини, на його думку, не підлягає механістичним закономірностям природи, а є результатом божественного утворення.

О.І.Герцен вважав, що пізнання - не самоціль, а засіб для зміни життя. Рефлексію він розглядав у контексті самопізнання й свідомої діяльності, спрямованої на прагнення людей в ім'я волі.

М.Г.Чернишевський ототожнює рефлексію із соціальним досвідом людини. Індивід виступає первинною реальністю, а суспільство - безліччю окремих людей, взаємодіючих один з одним. Він стверджував, що мислення повинне опиратися на почуттєвий досвід людини. Здійснюючи рефлексію над собою, людина може взаємодіяти з іншими.

В.С.Соловйов підкреслює, що саме людина у своєму розумі й совісті є безумовною формою для «добра». Рефлексія проявляється в аналізі себе, свого поведіння, у порівнянні з іншими людьми, при цьому головний критерій - відповідність «добру» [9].

В основі світогляду М.О.Бердяєва лежить розбіжність «світу примарного» й «світу реального». Тіло, дух, людина перебувають у полоні «примарного духу». Завдання людини - звільнити себе від цього. Зробити це людина може за допомогою творчості, тобто рефлексії. Відчуття себе як людини, здатної творити можливе за допомогою рефлексії [9].

П.О.Флоренському належить ідея формування своєї власної людської природи, яку він ототожнював з рефлексією. Людина привласнює й створює предмети культури, проявляє себе перед самим собою, входить у соціальне суспільство, ототожнює себе з іншими, завдяки самоаналізу своєї природи.

Г.С.Сковорода вважав, що людське пізнання є безкінечним, бо відбувається в пафосі самопізнання. Воно ґрунтується самоусвідомленні і співзвучне світу символів. У процесі самопізнання людина розкриває свої здібності і спрямовує їх на відповідну діяльність [10].

П.Юркевич підкреслював, що серце своїми безпосередніми порухами раніше, ніж розум, реагує на прояви буття. Тому істина повніше виявляється через внутрішнє осягнення її, ніж через механічні умовисновки. [11].

М.О.Максимович зазначав, що усе нас переконує в тому, що просвіта в людині спочатку приходить із зовні з горішнього світу; людина спочатку має навчитися від інших, виховуватися на готовому досвіді, й уже після цього розкривається в ній власна творча діяльність душі, й вона власною працею сама здобуває новий досвід, живе самобутнім життям – більш або менш плідним для людства [6].

У російської та української філософії простежується антропологічний принцип вивчення людини. Людина виступає центральною фігурою. Рефлексія – це властивість людини, яка характеризує її здатність до міркування.

Поняття рефлексії ґрунтовно вивчається і сучасною психологією. У своїх працях П.К.Анохін, Н.А.Бернштейн., А.Р.Лурія підкреслюють широту представленості категорії «рефлексія» та неоднозначність в тлумаченні

самого поняття. Проте науковці виділяють універсальність механізму дії рефлексії, в основі якого лежить принцип зворотного зв'язку. [13].

В.М.Бехтерев у своїй праці «Свідомість і її границі» дав онтологічний аналіз свідомості, її структури, рівням і функціям, показав зв'язок свідомості із психічними переживаннями людини, акцентуючи увагу на суб'єктивності свідомості. Розкриваючи форми свідомості В.М.Бехтерев показав залежність зовнішніх впливів й індивідуально-особистісних особливостей людини. На його думку, рефлексія проявляється в умінні людини вводити в сферу свідомості подання й навчитися звітувати про явища, що відбуваються в його свідомості, тобто аналізувати психічні процеси, що відбуваються в ньому [8].

С.Л.Рубінштейн вводить аксіологічний аспект розуміння рефлексії як «світоглядних почуттів особистості». Він підкреслював, що рефлексія – це зміна внутрішнього стану суб'єкта під впливом зовнішніх причин, це вміння людини змінювати свій стан, по-різному виявляти себе у взаємодії з іншими людьми. С.Л.Рубінштейн вказував на два шляхи існування людини: життя, що не виходить за межі безпосередніх зв'язків людини, тобто життя, що представляє собою природний процес, у якому очевидна безпосередність і цілісність людини. Другий спосіб пов'язаний із проявом рефлексії, що ніби припиняє, перериває безперервний процес життя й виводить людину подумки за її межі [6].

Л.С.Виготський стверджував, що внутрішні процеси людської психіки складаються на ґрунті інтерпсихологічних, міжособистісних процесів. Індивід формує свій внутрішній світ шляхом засвоєння, інтеріоризації історично сформованих форм і видів соціальної діяльності. Узагальнення внутрішніх форм психічної діяльності знаходить вираження в переході до нового типу їхньої регуляції, до оволодіння власним поведінням [8].

Б.Г.Ананьев відзначав, що, відображаючи зовнішній світ, людина творить свій внутрішній світ, що, у свою чергу, направляє, регулює, активізує її діяльність. Внутрішній світ людини, не тільки критерій її роботи (переробка досвіду, вироблення власних позицій і переконань, шляхів самовизначення й т.д.) але і показник духовного багатства, індивідуальності, і здатності до рефлексії [12].

За твердженням М.М.Бахтіна, рефлексія – це завжди «перетинання двох свідомостей», діалог між ними. Діалог, на його думку, не засіб формування особистості, а засіб визначення її. Тільки в спілкуванні, у взаємодії людини з іншою людиною розкривається «людина в людині» як для інших, так і для самого себе. Науковець підкреслював важливість формування рефлексивного відношення до себе [8].

О.М.Леонтьев підкреслював, що рефлексія – це відношення до свого буття, опосередковане спільною діяльністю, що сприяє формуванню певного представлення себе самому як особистості здатної на суспільно-суспільно-значимі вчинки й дії. Подання себе (суб'єктивний образ свого «Я») складається під впливом оцінного відношення інших людей при співвіднесенні мотивів, цілей і результатів своїх учинків, дій з канонами й

соціальними нормами, прийнятими в суспільстві. Рефлексія – це також пошуки відповідності між будовою зовнішньої практичної діяльності й внутрішньою розумовою діяльністю[8].

Таким чином історичний контекст дослідження дозволив встановити, що феномен рефлексії розглядається на всіх історичних етапах з позиції різних аспектів своєї реальності. А саме, рефлексія розглядається від властивості Божества у вигляді загального Розуму до властивості саме людини, яка здійснює пошуки відповідності між будовою зовнішньої практичної діяльності й внутрішньою розумовою діяльністю. Отже рефлексія (лат. Reflexio- відображення) – розумовий розвиток, спрямований на пізнання людиною себе: поведінки, дій і вчинків, психічних станів, почуттів, здібностей, характеру та інших властивостей своєї особистості [10]. Незважаючи на інтерес до дослідження проблеми рефлексії в різні історичні епохи, її чіткого поняття не було дано жодним філософом чи психологом. Як доведено з вище сказаного, рефлексія ототожнювалася із самопізнанням, із внутрішнім досвідом, із самовідчуттям, з інтроспекцією, з інтуїцією, з аперцепцією, зі свідомістю і т.д.

Доцільно підкреслити, що суть даного феномена полягає у двоїстому співвідношенні. З одного боку, феномен рефлексії розглядається як самопрезентація й самоаналіз себе й своїх відчуттів, принцип людського мислення, спрямований на розгляд й аналіз знань і вчинків, діяльність самопізнання, міркування особистості про саму себе, здатність оцінювати свої форми психічної активності. З іншого боку – як усвідомлення й осмислення меж буття й міркування людини про себе й своє місце в цілісній культурі.

Відмітимо у психологічних концепціях рефлексія, незалежно від об'єкта вивчення, спрямована на самопізнання людиною самого себе, аналіз своїх дій, вчинків відповідно до особливостей сфери людської діяльності, у якій вона проявляється.

Рефлексія є особливо актуальною для працівників педагогічної сфери.

Н.Устинова як обов'язку умову керування розвитком творчого потенціалу педагога та вихователя визначає саморефлексію (самопізнання, самоаналіз, самооцінку, саморегуляцію, самовиховання) у його творчій діяльності.

Педагогічна рефлексія є однією з передумов розвитку творчої особистості, що здатна до:

- рефлексії, що характеризує здібності педагога-вихователя до самопізнання, 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 вихователя знань, умінь і навичок з метою досягнення бажаного рівня професійної компетентності.

Отже, педагогічна рефлексія - це не просто знання чи розуміння суб'єктом самого себе, а і з'ясування того, як інші (учні, вихованці) знають і розуміють «рефлексуючого», його особистісні особливості, емоційні реакції та когнітивні уявлення. При цьому постановою (готовність, налаштованість) педагога на постійний «зворотний зв'язок», на вміння інтерпретувати отриману інформацію з позиції учня, оцінювати результативність і доцільність педагогічних рішень, які він приймає, навчально-виховних задач і соціально-психологічних ситуацій. Саме це і є найважливішою умовою розвитку професіоналізму педагога-вихователя.

Рефлексія - це здатність зосередитись на собі самому й опанувати самого себе як об'єкт, який має своє специфічне значення - здатність пізнавати самого себе. Отже, рефлексію педагогічної діяльності треба розглядати як якість, властиву всім, хто здійснює таку діяльність. Чим вище рівень рефлексивних умінь, тим вище загальний рівень культури професійної педагогічної діяльності. Найвищий характеризується критичною й адекватною оцінкою різноманітних сторін власної особистості й діяльності, ясним розумінням причин своїх творчих успіхів і невдач, передбаченням розвитку в себе нових якостей. Рівень рефлексивної саморегуляції педагога відповідає його професійній майстерності і є психологічною основою його педагогічної творчості. Розрізняють такі рівні педагогічної рефлексії:

репродуктивний – педагог-вихователь може викласти, представити послідовність своїх навчальних та виховних дій на природній, життєвій мові. При цьому освітянин: не вміє оцінити актуальність і складність педагогічних проблем; вважає будь-яку педагогічну задачу такою, яку легко розв'язати; поведінку й інтелектуальний рівень учнів оцінює суб'єктивно (подобається - не подобається);

аналітичний - педагог уміє проаналізувати свою навчальну та виховну діяльність відповідно до того алгоритму, який освоїв на даний момент. При цьому правильно використовує найбільш відомі категорії психолого-педагогічних наук, здійснює цілеспрямоване педагогічне спостереження, організує досвідну роботу, уміє розробляти (проекувати) та коректувати навчально-програмну документацію, оцінює діяльність вихованців за їх результатами;

прогностичний - освітянин уміє: самостійно вичленувати та сформулювати педагогічну проблему, адекватно оцінити її актуальність і

складність; вибрати методику аналізу педагогічного процесу з кількох відомих йому; використовувати для аналізу виховної й навчальної діяльності загальнонаукові методи, наприклад, системний підхід. На основі проведеного аналізу намічає шляхи, методи та засоби педагогічного впливу. А застосування загальнонаукових методів дозволяє прогнозувати результати цього впливу з більшою чи меншою точністю;

філолофсько-конструктивний - педагог визначає соціальні, загальнолюдські смисли своєї діяльності.

Таким чином, важливого значення для педагогічної психології має узагальнення концептуальних підходів до вивчення поняття рефлексії.

За Л.В.Лідак доцільно виокремити цілісну наукову модель рефлексії відповідно до різних її об'єктів. Вона складається з наступних компонентів: культурно-історична рефлексія, суб'єктно-особистісна рефлексія

Культурно-історична рефлексія виступає як універсальна структура, що визначає еволюцію наукового знання у філогенезі суспільства (І.С.Ладенко, М.С.Каган, Г.П.Щедровіцький і ін.). Вона орієнтована як на фундаментальні дослідження, так і на галузеві напрямки. Як правило, вона носить об'єктивний характер [5]. Культурно-історична рефлексія поділяється на соціально-історичну, філософсько-методологічну та теоретичну.

Соціально-історична рефлексія - спрямована на усвідомлення подій і явищ громадського життя, що зробили вплив на рух наукової думки в конкретний історичний момент і розробку кардинальних проблем наукового знання [5].

Філософсько-методологічна рефлексія - припускає звертання до світоглядних основ науки, спрямована на пізнання й перетворення дійсності, конструювання методів, конкретизацію категоріального й понятійного апарата, пояснення тих або інших концепцій, ретроспективний і прогностичний опис існуючих парадигм [5].

Теоретична рефлексія - перебуває в тісній єдності з філолофсько-методологічною рефлексією. Вона припускає усвідомлення теоретичних і експериментальних даних на різних етапах розвитку науки, інтеграцію знань, класифікацію й осмислення логічних побудов [5].

Технологічна рефлексія - має прикладний характер, орієнтований на практику, перевірку гіпотез через практичну діяльність або спеціально організований експеримент [5].

Суб'єктно-особистісна рефлексія педагога. Виступає в якості онтогенетичного прояву людини в професії й професійному мисленні (А.В.Брушлинський, П.Я.Гальперін, В.В.Дружинін, Э.Ф.Зеер, Е.А.Клімов, Ю.Н. Кулюткін, А.К.Маркова, В.А.Сластьонін, П.С.Сухобская, Л.А.Регуш, А.І. Щербаков і ін.), психології особистості (К.А. Абульханова-Славская, В.И. Слободчиков, КБ. Котова, А.В. Петровский, Є.М.Шиянов і ін.), психології спілкування й міжособистісних відносин (Г.М.Андреева, А.А.Бодалев, Л.А.Петровская й ін.). Отже суб'єктно-особистісний підхід щодо вивчення рефлексії дозволяє виокремити наступні напрями

психологічних досліджень: професійний, кооперативний, комунікативний, особистісний.

Професійна рефлексія - рефлексивна сторона самосвідомості, яка являє собою розумовий процес, орієнтований на внутрішнє «Я». Усвідомлення й оцінка власного «Я» стимулює психічну й інтелектуальну активність, сприяє розвитку механізмів самовдосконалення й самореалізації. Це своєрідна форма розумової діяльності людини, що розкриває специфіку його духовного світу, схильність до аналізу власних можливостей і переживань (А.Г. Асмолов, Б.С.Братусь, А.В. Мудрик, І.С.Кін, В.П.Зінченко, А.В.Петровський, В.А. Петровський, І.Б. Котова й ін.).

У роботах Г.Н.Андрєєвої, А.В.Петровського, Б.Г.Ананьєва, А.А.Бодалева й інших стверджується, що рефлексія здійснює критичний і ретроспективний аналіз досягнень особистісного росту. Вона бере участь у корекції способів спілкування (А.А.Леонт'єв, Я.Л.Коломинський, Б.М.Паригін, А.О.Реан, С.В.Швірев і ін.), сприяє творчому пошуку й удосконалюванню професіоналізму (Е.Ф.Зеер, Б.А.Клімов, А.К.Маркова й ін.).

У ряді наукових праць рефлексія розглядається як сукупність трьох психологічних складових: когнітивної, емоційно-оцінної й поведінкової, у рамках яких формуються реальне, ідеальне й дзеркальне «я» (А.Л.Емельянов, Н.І.Гуткіна, А.Б.Холмагорова, В.К.Зарецький і ін.).

Кооперативна рефлексія - дозволяє людині бути прийнятою суспільством, здійснювати свій внесок у зміст діяльності референтної групи, координувати професійні позиції з іншими учасниками трудового процесу (Н.Г. Алексєєв, В.В. Рубцов, А.А. Тюков та ін.) [2].

Комунікативна рефлексія - близька до кооперативної. Інтерактивна взаємодія в процесі спілкування виступає як спосіб актуалізації відносин. Психологічна динаміка спілкування, що дозволяє встановлювати й підтримувати контакти, здійснювати обмін інформацією, підтримувати взаємодію й взаємовплив один на одного, сприяє реалізації й формуванню нового рівня відносин. Саме відносини є, у першу чергу, об'єктом суб'єктно-особистісної рефлексії, саме вони дозволяють коректувати зміст, стиль, форму спілкування (Б.Ф. Басв, А.А. Бодалев, А.А. Леонт'єв, В.Н. Мясищев, В.Н. Панф'оров, Б.Д. Паригін і ін.).

Варто звернути увагу й на соціально-психологічний аспект у вивченні рефлексії, що проявляється в процесі спілкування. Ряд авторів визначають рефлексію, що функціонує в процесах спілкування, як відбиття людиною внутрішнього світу інших людей (К.Е.Данілін, Е.А. Смірнова, А.П. Сопіков та ін.). А саме, за твердженням різних науковців, рефлексія – це:

- специфічна якість пізнання людини людиною, коли суб'єкт сприйняття реконструює у власній свідомості елементи внутрішнього світу інших людей - об'єктів сприйняття за К.Е. Даніліним;
- процес дзеркального відбиття людьми один одного за Г.М.Андрєєвим;

- відбиття внутрішнього світу партнера по взаємодії за В.Н. Козієвим.

Особистісна рефлексія - пов'язана з переосмисленням «образу Я», прийняттям цінностей (у тому числі професійних), розвитком самосвідомості, що детермінує зміну індивідуально-мотиваційної позиції (Н.І.Гуткіна, Ю.Н.Кулюткін, Ф.Патакі, А.О.Реан, В.В.Столін і ін.)[2].

У дослідженнях багатьох авторів представлені різні аспекти особистісної рефлексії. У роботах О.М.Леонтьєва, В.В.Давидова відзначено, що рефлексія бере участь у регуляції різних видів діяльності, і насамперед інтелектуальної. В.В. Давидов вважає, що формування «у ході виконання навчальної діяльності теоретичної (змістовної) рефлексії визначає істотну перебудову всієї пізнавальної й особистісної сфери» [5].

А.В.Петровський і М.Г.Ярошевський правомірно визначили шість позицій особистісної рефлексії. Три з них представляють самовідчуття суб'єктів і три - відчуття, що виникли під впливом іншої людини.

Перша позиція визначається реальним місцем суб'єкта в дійсності. Друга - суб'єкт і бачення самого себе. Третя - це бачення суб'єкта іншими людьми. Іншими словами, рефлексія являє собою «дзеркальне взаємне відбиття суб'єктами один одного». Погляди А.В. Петровського й М.Г. Ярошевського на проблему особистісної рефлексії збігаються з «теорією дзеркального «Я» Чарльза Хортон Кулі. Власне «Я» залежить від думок навколишніх, від того, який особистість здається іншій авторитетній людині, як інші оцінюють її й, нарешті, яка власна самооцінка, внутрішнє відчуття особистих можливостей і досягнень.

Рефлексія - це осмислення індивідом соціальних реалій у процесі соціалізації, на основі життєвого досвіду. Рефлексія заснована на прагненні особистості порівняти себе з іншими. Це самобутній спосіб життя й виходу за межі безпосереднього. Рефлексивне знання про себе залежить від норм суспільства, соціокультурного оточення, системи відносин і навчання, у яких здійснюється основна життєдіяльність людини .

Велике значення мають дослідження проблеми рефлексії П. А. Сорокіним. Обмін інформацією - науковими ідеями, вольовими імпульсами, емоційними відчуттями, діловими пропозиціями - будується, насамперед, на самовідчуттях, що дозволяють людині прогнозувати модель поведінки й особистісного росту [7].

В.А.Лефєвр, розглядаючи рефлексію, підкреслював, що людина в процесі спілкування здатна стати в позицію «контролера», «спостерігача», «дослідника» у двох варіантах. У першому випадку людина займає позицію стосовно себе, своїх дій, вчинків, думок; у другому - стосовно іншого. Науковець уперше ввів поняття «рівень рефлексії» і «рефлексивна система». Рівнів рефлексії в людини може бути стільки, скільки він може здійснити кроків, охоплюючи й по-новому відбиваючи на кожному наступному кроці зміст попереднього. В.А.Лефєвр у своїй графічній моделі рефлексії виділяє ранги: суб'єкта, образ суб'єкта (суб'єкт бачить самого себе) і модель («образ

себе в образі себе», тобто суб'єкт бачить себе бачущим себе). Під «рефлексивною системою» він розуміє таку організацію й функціонування рівнів рефлексії, що подібна «системі дзеркал, що багаторазово відбивають один одного як для діади взаємодіючих один з одним людей, так і для однієї людини». Тобто рефлексія - це процес подвоєного, дзеркального взаємовідображення суб'єктів, змістом яких виступає відображення особливостей один одного.

У дослідженнях педагогічної психології чітко формулюється поняття «рефлексія». Дослідники, які займалися вивченням даного феномена, починають диференціювати рефлексію на різні види залежно від досліджуваних об'єктів. Виокремлюється: наукова рефлексія (І.С. Ладенко, М.С. Каган, Г.П. Щедровіцкий і ін.); професійна рефлексія (О.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, В.А. Петровський, А.В. Мудрик, А.В. Петровський і ін.); кооперативна рефлексія (Н.Г. Алексеев, А.О. Тюков, В.В. Фляків і ін.); комунікативна рефлексія (Б.Ф. Басв, О.О. Бодальов, В.М. Мясішев і ін.); особистісна рефлексія (Н.І. Гуткіна, Ю.М. Кулюткін, А.О. Реан, В.В. Столін, О.М. Леонтьєв і ін.) та ін.

Методологічна підстава дослідження опирається на загальний рефлексивно-акмеологічний підхід, що перебуває в діалектичній єдності із принципом діяльнісного підходу.

У діяльнісному підході вихідним є аналіз перетворень психічної реальності в процесі діяльності. Саме в діяльності проходить розвиток і становлення свідомості: те, що в предметному світі виступає для суб'єкта як мотиви, мети й умови його діяльності, повинне бути представлене, відбито в його свідомості (О.М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн).

Даний принцип розглядається через призму природнонаукових досліджень, у яких професійна самосвідомість, «образ Я» ототожнюються із самовідчуттями (І.М. Сеченов). На думку В.М. Бехтерева, принцип діяльнісного підходу реалізується в умінні вихователя здійснювати у свідомості аналіз всіх психічних процесів, що відбуваються.

У психолого-педагогічних дослідженнях суть даного принципу проявляється: в дії механізму інтеріоризації (Л.С. Виготський); у засвоєнні, відбитті й переробці образів зовнішнього світу (Б.Г. Ананьєв) [1]; у взаємодії педагога-вихователя з іншими (Б.Г. Бахтін) [1]; у поданні про себе через усвідомлення суспільно значимих вчинків (О.М. Леонтьєв); у здійсненні ретроспективної й перспективної рефлексії (А.В. Петровський). У даних дослідженнях цей принцип також реалізується через розкриття сутності виділеного професійно-педагогічного аспекту, де рефлексія розглядається як вид діяльності.

Принцип діяльнісного підходу розкривається за допомогою виділених Н.В. Кузьміною рівнів педагогічної діяльності: репродуктивний; адаптивний; рівень, що локально моделює знання; рівень діяльності; рівень, що системно моделює поведіння дітей-вихованців - це дозволяє по-різному вишикувати педагогу-вихователю свою професійну діяльність.

Доцільно зазначити суть діяльнісного принципу представлено на підставі створеної В.О. Лефевром графічної моделі рефлексії, заснованої на взаємодії людини з іншими людьми й виробленню певних позицій стосовно них.

При розгляді рефлексії педагогів великого значення має принцип суб'єктного підходу (І.Н. Семенов, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубінштейн, Л.С. Виготський, А.В. Брушлинський, К.О. Абдулханова, С.Л. Франк, Т. Шарден і ін.). Системоутворюючим фактором акмеологічної системи є особистість, що виступає як суб'єкт. Принцип суб'єкта є парадигмальним для акмеології. Специфіка акмеологічного принципу суб'єкта пов'язана, насамперед, із критеріями суб'єктивності, які виділила К.А. Абдулханова:

1) дозвіл різного роду протиріч при кваліфікації особистості як суб'єкта. Дозвіл протиріч і дає суб'єктові досвід волі, упевненості, самостійності, веде до досягнення розміреності;

2) свобода володіння зовнішніми й внутрішніми умовами своєї життєдіяльності, наявність здатності до побудови оптимально розвиваючих саму особистість і інших людей як суб'єктів відносин історично зрілому типу життєвідношень;

3) наявність «Я-концепції», що являє собою базисне особистісне утворення, але у своїй конкретній архітектоніці, у своїй розміреності дозволяє судити про міру суб'єктивності особистості.

Майбутній вихователь як суб'єкт здатний перетворювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення, ставитися до самого себе, оцінювати способи діяльності, контролювати її хід і результати, змінювати її прийоми. Здатність до зміни дійсності, людей і самого себе в процесі перетворень умов своєї життєдіяльності є внутрішньою характеристикою людини в його родовому й індивідуальному вираженні.

На думку Тейяра де Шардена, проявом внутрішньої активності людини, центральним феноменом людської суб'єктивності є рефлексія - така специфічна людська здатність, що дозволяє йому зробити свої думки, емоційні стани, свої дії й відносини, взагалі самого себе - предметом спеціального розгляду (аналізу й оцінки) і практичного перетворення (зміни й розвитку). По своїй головній суті природа людської суб'єктивності знаходить своє вище вираження в здатності до рефлексії як основному механізму її становлення й розвитку в онтогенезі. Саме тому суб'єктивність є самий загальний принцип існування людської реальності, але її конкретний спосіб буття визначається характером і рівнем рефлексивності самого людського життя.

У роботі даний принцип реалізується через: безліч визначень поняття «рефлексія»; термінологічні особливості підходів до рефлексії протягом усього філософського, історичного простору (самопізнання, уявна універсальність, творчі потенції людини, внутрішній досвід, асоціації, внутрішнє почуття, самомислення, і ін.).

Принцип суб'єктного підходу через призму професійного мислення, психології спілкування й міжособистісних відносин простежується в роботах таких учених, як С.Л. Рубінштейна, Л.С. Виготського, А.В. Брушлінського, П.Я. Гальперіна, П.С. Сухобської, В.І. Слободчікова, Є.М. Шіянова, І.Б. Котовій і інших.

Суть даного принципу можна також розкрити через суб'єктивно-особистісний аспект, де рефлексія розглядається в саморефлексивному й особистісному підході. Тут явно простежується кореляція між самореалізацією й переосмисленням педагогом-вихователем своїх професійних стереотипів.

Принцип суб'єктного підходу реалізується через становлення адекватної «Я-концепції» майбутнього педагога-вихователя, а саме через два її компоненти: когнітивний, де, на думку А.К. Маркової, у педагога формується комплекс подань про себе як про професіонала, і описовий, котрий представлений «образом Я», самооцінкою й потенційною поведінковою реакцією майбутнього вихователя на події, що відбуваються.

Принцип комплексного підходу (Б.Г. Ананьєв, Н.А. Логінова, Б.Ф. Ломов і ін.) до вивчення професійної діяльності педагога спрямований на виявлення єдності й способів зв'язку його онтологічно різних якостей. На думку Н.А. Логінової, це спрямованість на виявлення багатоаспектності, багатofакторності, різнорідності онтологічних детермінант і онтологічних складових. Б.Ф. Ломов відзначає, тенденція розвитку комплексного підходу пов'язана з визначенням фундаментальних вузлових проблем, що вимагають комплексного дослідження [1;].

Застосування принципу комплексного підходу – необхідна умова вивчення педагогічної рефлексії. Це обумовлено рядом факторів. По-перше, цей принцип реалізується через багатоаспектний розгляд поняття «рефлексія», з погляду різних наукових дисциплін: філософських, природничих, психолого-педагогічних, соціологічних. При аналізі кожного з напрямків враховувалися особливості предмета дослідження рефлексії.

По-друге, цей метод застосовується при виділенні моделей рефлексії: концептуальної, операціональної, рівневої. У концептуальній моделі рефлексія здійснюється при реалізації вихователем певних завдань, що характеризуються проектувальним, виконавчим і аналітичним характером. Операційна модель опирається на три вихідних підстави: проблемний характер педагогічних ситуацій, дослідницький підхід у вирішенні педагогічних завдань і онтологічний статус всієї сукупності явищ у системі утворення. Рівнева модель відображає етапи розвитку рефлексивного мислення: виконавчий, конструктивно-методичний і рівень мета-аналізу. На кожному із цих етапів педагог-вихователю виступає в різних ролях: «експерт по комунікації», «експерт-проектувальник», «аналітик-дослідник».

По-третє, при формуванні позитивної «Я-концепції» майбутнього вихователя: власне бачення себе як професіонала, з погляду педагогічного колективу, дітей, батьків. Тут велике значення має не тільки певний

психологічний клімат педагогічного колективу, але й особливості спілкування, правила взаємодії й способи встановлення контактів вихователя з родиною, а також уміла організація взаємодії педагога в системі «педагог - дитина».

Щодо принципу системного підходу у вивчення педагогічної рефлексії (В.М.Садовский, Г.П.Щедровіцкий, Е.Г.Юдін, Л.С.Виготський, С.Л.Рубінштейн, О.М.Леонтьєв, Б.Г.Ананьєв, Б.Ф.Ломов та ін.). На думку Е.Г. Юдіна, системний підхід являє собою особливий напрямок у методології наукового пізнання, у його основі лежить подання про об'єкт як про систему. Принцип системного підходу характеризується наступними особливостями:

- опис елементів цілісної системи не має самостійного значення; кожний елемент описується не як такий, а з урахуванням його місця в структурі цілого;

- той самий об'єкт виступає в системному дослідженні як володіє одночасно різними характеристиками, параметрами, функціями й навіть різними принципами будови;

- системне дослідження об'єкта невіддільно від вивчення умов його існування;

- специфічною для принципу системного підходу є проблема породження властивостей цілого із властивостей елементів, і, навпаки, породження властивостей елементів з характеристик цілого;

- у системному дослідженні недостатні лише причинні пояснення функціонування об'єкту; для великого класу систем характерна доцільність як невід'ємна риса їхнього поведіння;

- джерело перетворення системи або її функцій лежить звичайно в самій системі; вона є системою, що самоорганізується.

Б.Ф.Ломов сформулював загальні вимоги до системного аналізу психічних явищ, отже вони є чинними і для рефлексії взагалі, і педагогічної зокрема:

- педагогічна рефлексія багатомірна й повинна розглядатися в різних системах виміру;

- вона повинна досліджуватися як багаторівнева, будуватися ієрархічно;

- при її описі необхідно мати на увазі множинність тих відносин, у яких вона існує, тобто представляти різнопорядковість її властивостей;

- багатомірність і багаторівневність рефлексії із необхідністю припускають систему їхній детермінант;

- педагогічна рефлексія повинна вивчатися в розвитку; у ході розвитку відбувається зміна її детермінант, зміна системних підстав.

Отже, у дослідженні педагогічної рефлексії принцип системного підходу реалізується повною мірою, тому що вона, вивчається в динаміці, з обліком теоретичної й практичної бази дослідження. Принцип системного підходу вивчення рефлексії реалізується через:

1) аспекти: суб'єктно-особистісний, професійно-педагогічний, професійно-особистісний. Аспекти необхідно розглядати невідривно один від одного, тому що всі вони є необхідною умовою успішної професійної діяльності будь-якого педагога;

2) структурні компоненти рефлексії: мотиваційно-цільовий, когнітивно-операційний, емоційний, оцінний, які також необхідно розглядати в системі, тому що при відсутності якого-небудь із них відбувається формування неадекватної «Я-концепції» педагога;

3) вивчення й узагальнення структурних компонентів «Я-концепції» педагога-вихователя: описового, когнітивного, поведінкових і оцінного, у якому одним з необхідних елементів виступає професійна й особистісна самооцінка, що дозволяє майбутньому вихователю по-іншому вишикувати свою професійну діяльність, взаємодію зі дітьми, батьками й педагогічному колективі.

Щодо, принципу гуманістичного підходу при вивченні педагогічної рефлексії (Шиянов Е.М., Котова І.Б. С.В. Кульневич і ін.). Він спрямований на висвітлення можливостей рефлексії для підтримки особистості шляхом визнання її якостей як суб'єкта і її здатностей самостійно вирішувати життєві протиріччя. Стосовно до утворення цей підхід актуалізує інтелектуальні можливості педагога - вихователя, його свідомість, завдяки яким він може оптимально вирішувати протиріччя, що виникають у професійно-педагогічній діяльності. Шляхом моделювання для особистості педагога природних або штучних ситуацій гуманістичний підхід дозволяє піднятися на новий рівень розкриття своїх можливостей.

Цей принцип також враховується, при дослідженні педагогічної рефлексії. Тут необхідно звернути увагу на характер педагогічної діяльності. У роботі розглядається рефлексія із трьох позицій: особистісної, предметно-функціональної й міжособистісної (Е.Н.Шиянов, І.Б.Котова), де дитина виступає суб'єктом утворювальної діяльності педагога.

Принцип гуманістичного підходу проявляється в одному зі структурних компонентів рефлексії - оцінному, що дозволяє майбутньому вихователю вникнути в сутність навчальних і виховних явищ і процесів, зрозуміти закономірності протікання професійної діяльності, правильно оцінити й вчасно скорегувати свою роботу.

Гуманістична парадигма утворення простежується в роботі через ряд психологічних принципів організації педагогічної взаємодії: принцип діалогізації навчальної та виховної взаємодії, принцип проблематизації, принцип персоніфікації й принцип індивідуалізації. Вони дозволяють здійснити особистісно рівноправні позиції дітей, стимулюють тенденцію до особистісного росту, дослідницьку активність, створюють умови для здійснення моральних вчинків, для самостійного обговорення й постановки пізнавальних проблем і завдань, а також дозволяють виявити індивідуальні особливості розвитку особистості дитини.

Використовуючи ці етапи у своїй діяльності, вихователь допомагає дітям не тільки засвоїти отримані знання, але й активно використовувати їх у практичній діяльності, тим самим відбувається підготовка до навчання у школі.

Щодо принцип аксіологічного підходу для вивчення педагогічної рефлексії (С.Л.Рубінштейн). У процесі своєї діяльності кожний вихователь як особистість актуалізує лише ту частину професійних цінностей, що є для нього життєво й професійно необхідними. Ця особливість дається педагогові в його свідомості в образі «Я - професіонал», з яким і коректується індивідуалізований професійно-педагогічний досвід і пов'язані переживання, переконання, професійні зв'язки й відносини.

Принцип аксіологічного підходу реалізується в професійній роботі через основні настанови майбутнього вихователя, що виникають у навчанні та вихованні: егоїстична настанова, пов'язана з інтересами й потребами свого его; організаційно-діяльнісна настанова, яка ґрунтується на інтересах колег, дітей, запитах батьків і зафіксована в інструкціях адміністрації; дидактична настанова, заснована на інтересах і вимогах до засобів навчання й виховання; гуманістична настанова, яка ґрунтується на інтересах і проявах своєї сутності в професійній діяльності й сутності інших людей: адміністрації, колег, батьків і дітей.

Принцип процесуально-динамічного підходу при вивченні педагогічної рефлексії (З.Фрейд, А.Маслоу, К.Роджерс, Г.Олпорт, К.Левін, С.Л.Рубінштейн і ін.). Автори даного принципу акценти ставлять на динаміку поведінки, на вивченні його детермінант і регуляторів, функціонального призначення окремих психічних явищ, тобто досліджують тимчасове розгорнення поведінки й діяльність людини, місце в ній різних психологічних структур. Цим самим вони наділяють структури психічного, отримані в результаті системно-структурного аналізу, наміченими характеристиками. Структурне подання щодо психічного перетворюють її у діючу модель, що дозволяє пояснити конкретні психологічні реалії: дії, стани, поведінки.

Цей принцип реалізується в у декількох напрямках:

- при визначенні сутності й структури педагогічної спрямованості, що реалізується через емоційно-ціннісне відношення до своєї професії, професійно-значиму якість особистості педагога, і рефлексивне керування розвитком дітей;

- при вивченні видів професійної компетентності: психологічної, педагогічної, психолого-педагогічної й рефлексивної;

- при виявленні структурного компонента рефлексії - мотиваційно-цільового, котрий детермінує професійну діяльність педагога, наповнює її особистісним змістом і сприяє тим самим формуванню адекватної «Я-концепції» вихователя;

- при розгляді поведінкової складової «Я-концепції», яку можна охарактеризувати за допомогою етапів самооцінної діяльності вихователя:

комунікативний; етап соціально-значимої діяльності; власне педагогічна діяльність; і самопізнання-оволодіння спеціальними самооцінними знаннями, методами й формами взаємодії з педагогічним колективом, вихованцями і їхніми батьками.

Щодо принципу психосоціального підходу при вивченні педагогічної рефлексії (К.А.Абдульханова - Славская). Сутність даного принципу полягає в русі до досліджуваного об'єкта при виявленні історичних, соціальних, культурних, особистісних детермінант його реального стану. Предметом психосоціального дослідження є не абстрактна особистість, а особистість, що живе в певному соціумі, специфіка її свідомості, обумовлена історичними, біографічними обставинами її життя, життєвим позицією, національною, професійною приналежністю, віком, статтю.

Щодо принципу операційно-технологічного підходу при дослідженні педагогічної рефлексії (А.С.Гусева, В.Г.Зазикін, А.К.Маркова, Е.А.Яблокова, О.С.Анісімов і ін.). Цей принцип проявляється не тільки на прикладних, практичних, емпіричному рівнях, у розробках акмеологічних технологій, а також у сукупності здатностей, навичок, умінь, професійно важливих якостей, але й містить у собі, на думку А.К.Маркової, компоненти операційної сфери: професійну свідомість, самосвідомість, професійне мислення (тип мислення). Система технологічного забезпечення діяльності в професії включає оптимальне використання психологічних ресурсів особистості, їхній розвиток і вдосконалювання [1].

Даний принцип реалізується через призму різних наукових досліджень, що розглядають рівні розвитку розумової діяльності вихователя з погляду свого досліджуваного об'єкту:

- 1) філософські дослідження, у яких рефлексивне мислення педагога ототожнюється з рефлексією, дане поняття змінювалося протягом усього життєвого історичного простору особистості;
- 2) природничо-наукове дослідження ототожнювало рефлексивне мислення педагога з руховими актами й відповідною реакцією організму;
- 3) психолого-педагогічні дослідження розглядає сформованість рефлексивного мислення через діалоговий, діяльнісний, особистісний рівні, відповідно до яких виділяють рівні сформованості професійного рефлексивного мислення педагога: низький, середній, високий. Тут явно простежується кореляція між стандартним і «новим», професійним мисленням вихователя, заснованим на механізмах рефлексії й творчості.

Щодо принципу зворотного зв'язку при вивченні педагогічної рефлексії (П.К.Анохін, Н.А.Бернштейн, А.Р.Лурия, І.М.Сеченов, В.М.Бехтерев і ін.). Даний принцип є одним з механізмів функціонування системи рефлексії. Зворотний зв'язок утворює основу оцінної діяльності вихователя. Зворотний зв'язок є розкриттям опосередкованого характеру самопізнання особистості через самореалізацію, є основою динамічного характеру формування й становлення її «Я - концепції» освітянина [1].

У психолого-педагогічних дослідженнях цей принцип простежується при вивченні професійного розвитку, формування адекватної «Я-концепції» вихователя. Мітіна Л.М. виділяє наступні стадії з різним рівнем розвитку самосвідомості:

1) стадія самовизначення - співвіднесення знань про себе відбувається в рамках зіставлення «Я» і «інші» (педагоги, діти, батьки), завдяки особливого взаємозв'язку з іншими людьми;

2) стадія самовираження - співвіднесення знань про себе відбувається в рамках «Я» і «Я», завдяки співвіднесенню поведінки з тією мотивацією, що реалізує вихователь;

3) стадія самореалізації - співвіднесення знань про себе відбувається в рамках «Я» і «вище Я»:

Одним з основних принципів вивчення педагогічної рефлексії є акмеологічний принцип (А. О.Деркач, В.І.Слободчиков, Б.Г.Ананьєв, О.А.Бодальов, Н.В.Кузьміна, А.К. Маркова й ін.), що реалізується через наступні аспекти: віковий, утворювальний, професійний, креативний і рефлексивний.

Віковий аспект спрямований на діагностику задатків і здібностей. Утворювальний аспект націлений на діагностику й розвиток знань і вмінь у системі загального, професійного й безперервного утворення. Професійний аспект пов'язаний з визначенням можливостей і результатів здійснення трудової діяльності через з'ясування професійної придатності, психологічної готовності до даного виду праці й ступеня соціальної відповідальності за його процес і результати.

Креативний аспект визначає затрачувані зусилля й успішність їхньої реалізації шляхом з'ясування рівня професіоналізму, рефлексивно-інноваційного потенціалу його вдосконалювання до ступеня майстерності й оцінки соціальної значимості інновацій, отриманих у процесі творчості.

Рефлексивний аспект (пов'язаний із самосвідомістю особистості як розвивається «Я» і розумінням партнерів по комунікації в процесі трудової діяльності) є системоутворюючим фактором, що забезпечує оптимальну взаємодію виділених акмеологічних аспектів професіоналізації людини.

Акмеологічна концептуалізація професійної діяльності представників конкретної сфери праці припускає побудову такої фундаментальної моделі професіоналізму, що розглядає в діалектичній єдності прояв діяльнісного й особистісного - професіоналізм особистості й професіоналізм діяльності, а також припускає спеціальний облік і виявлення того, якою мірою комунікативна активність членів колективу пов'язана з їх індивідуально-психологічними й особистісними особливостями [1].

У роботі «Акмеологія» А.О. Деркач визначає наступні методологічні принципи, що лежать в основі діагностики специфіки професійної діяльності педагогів:

- екологічний: людина як суб'єкт, а не об'єкт у цілісній системі життєдіяльності, представлені наступними рівнями: екстеріорним, інтеріорним;

- динамічної концептуалізації: закономірності процесу розвитку (формування - становлення - криза - розпад - перетворення);

- рівноцінності, а не ієрархії соціальних і індивідуальних основ у виборі спрямованості й змісту процесів життєдіяльності;

- індивідуальної відповідальності й соціальної участі у виробленні соціально значимих рішень;

- лонгітюдності і експерименту: багаторазових змін особистісно - діяльнісних проблем у часі й просторі життєдіяльності людей;

- антропологічний: проблеми індивідуального особистісного розвитку людини;

- єдності науки і практики: діагностичне дослідження робиться завжди під конкретні практичні цілі й завдання, воно не може бути самодостатнім;

- психологічний, що дозволяє враховувати особливості етно - національної психології в поведженні, діяльності, ціннісних настанов людей [7].

Таким чином, узагальнюючи вищевикладене, відзначимо, що в дослідженні рефлексії педагога і вихователя використані основні підходи й принципи до вивчення професійної діяльності. Теоретичне вивчення проблеми рефлексії вихователя ґрунтувалося на наступних принципах:

- принцип діяльнісного підходу, що відображає кореляцію між рефлексивною діяльністю і професійним досвідом;

- принцип суб'єктного підходу, що демонструє термінологічні особливості рефлексії протягом філософського й історичного простору;

- принцип комплексного підходу, що розкриває систему поглядів на проблему рефлексії з погляду різних наук: філософських, природничих, соціологічних, педагогічних і психологічних;

- принцип системного підходу, що реалізується через: аспекти професійної діяльності педагога: суб'єктно-особистісний, професійно-педагогічний, професійно-особистісний; через структурні компоненти рефлексії й через вивчення компонентів «Я-концепції» вихователя; а також через підбір психодіагностичних методик, тестів;

- принцип гуманістичного підходу, що ґрунтується на осмисленні педагогом своєї діяльності, її корекції з опорою на індивідуально-психологічні особливості всіх учасників виховного процесу;

- принцип аксіологічного підходу, що дозволяє вихователям зрозуміти цінність, значимість своєї професійної діяльності, що розкривається через мотиваційно-цільовий компонент рефлексії й виконання вправ, спрямованих на вивчення відношення вихователя до своєї роботи;

- принцип процесуально-динамічного підходу, що характеризує діяльність вихователя через призму його професійної спрямованості,

компетентності й готовності до здійснення рефлексивної педагогічної діяльності;

- принцип операціонально-технологічного підходу, що відображає рівні розвитку розумової діяльності вихователя з погляду різних наукових досліджень;

- принцип зворотного зв'язку, що характеризує рівень професійного розвитку вихователя, його професійної самосвідомості;

- принцип акмеологічного підходу, що показує динаміку розвитку рефлексії, сформованість образу «Я - професіонал», реалізацію в навчально-виховному процесі творчого підходу.

Проведений аналіз теоретичного дослідження сутності рефлексії, її механізмів, процесів, методологічних, теоретичних, експериментальних і прикладних проблем психології рефлексії дозволяє зробити наступні висновки.

Протягом свого генезису рефлексія трактувалася з позицій різних наукових досліджень неоднозначно. У дослідженнях західних філософів поняття «рефлексія» розглядався: як розум і діяльність, властивому Божественному розуму (антична філософія); як самопізнання самого себе через Бога (середні століття); як творча діяльність, властивій тільки людині (епоха Відродження); як здатність душі людини до пізнання себе й навколишньої дійсності (епоха нового часу). У трактатах російських філософів рефлексія ототожнювалася з діяльністю, заснованою на двох основних законах: інтеріоризації й екстеріоризації.

В природньонаукових дослідженнях рефлексія вивчається з погляду самосвідомості, що пов'язане із психічними переживаннями, що проявляються в рухових реакціях організму, тобто з погляду дії принципу зворотного зв'язку.

У психологічних дослідженнях рефлексія розглядається в аксіологічному підході: як світоглядні позиції особистості (С.Л. Рубінштейн); як інтерпсихологічні, міжособистісні процеси (Л.С. Виготський); як показник духовного багатства й індивідуальності особистості (Б.Г. Ананьєв); як рефлексивне відношення до себе (М.М. Бахтін); як уявлення про свій «образ Я» (В.А. Петровський); як діяльність (О.М. Леонтьєв і ін.).

У соціологічних дослідженнях рефлексія розглядається як показник сформованості певної моделі поведінки людини в різних життєвих ситуаціях.

У наш час рефлексія розглядається як цілісна наукова модель, у якій виділяються два її компоненти: культурно-історичний і суб'єктно-особистісний (Н.В.Кузьміна, Л.В. Лідак і ін.).

Література:

1. Акмеология: Учебник / под общ. ред. А.А. Деркача. - М. : Изд-во РАГС, 2004. - 688 с

2. Алексеев А.Г. Направления изучения рефлексии / А.Г. Алексеев, И.С. Ладенко // Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. - Новосибирск, 1990. - С. 5-11.
3. Алексеев, П.В. Философия: учебник для ВУЗов / П.В. Алексеев, А.В. Панин. –М.: ТЕИС, 1996. – 504 с.
4. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студ. Высш. И сред. пед. учеб. / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 176 с.
5. Лидак Л.В. Педагог как объект научной психологии / Л.В. Лидак. - Ставрополь : Кн. изд-во, 2000. - 189 с.
6. Роменець В.А. Історія психології ХІХ – початок ХХ століття / В.А.
7. Роменець. – Київ: «Либідь», 2007. – 832с.
8. Роменець В.А. Історія психології епоха Просвітництва: Навчальний посібник / В.А. Роменець. – К: Вища школа, 1993. – 568с.
9. Роменець В.А., Маноха І.П. Історія психології ХХ століття / В.А.Роменець, І.П.Маноха. – Київ: «Либідь», 2003. – 988с.
10. Спиркин, А.Г. Философия: Учебник / А.Г. Спиркин. – М. : Гардарики, 2001. – 816 с.
11. Степанов О.М. Психологічна енциклопедія (Енциклопедія ерудита) / О.М.Степанов. – Київ: «Академвидав», 2006. – 300-327с.
12. Юркевич П. Філософська і соціологічна думка / П.Юркевич. – Київ: «Абрис», 1993. – 11с.
13. Жуков С.М., Жукова Т.В. Історія психології: Навчальний посібник / С.М.Жуков, Т.В.Жукова. – К.: Цент навчальної літератури літератури, 2005. – 224с.
14. Корольчук М.С., Криворучко П.П. Історія психології: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. / М.С. Корольчук., П.П. Криворучко. – К.: Ельга, Ніка-Центр, 2004. – 248с.

Юрков О.С., Сакаль М.В., Оліферук Є.С.

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ (НА ПРИКЛАДІ ВИБОРУ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ)

У даній роботі розглядаються особливості психологічної підтримки професійного самовизначення учнів старших класів на прикладі вибору підприємницької діяльності.

***Ключові слова:** професійне самовизначення, підприємницька діяльність, психологічна підтримка.*

Мета – розкриття специфіки психологічної підтримки професійного самовизначення старшокласників в зв'язку конкретно-історичним моментом відродження підприємництва та підприємницьких організацій в Україні.

Об'єкт дослідження - професійне самовизначення старшокласників.

Предмет дослідження – особливості психологічної підтримки професійного самовизначення учнів старших класів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В умовах глибоких перетворень, формування ринкових суспільно-економічних відносин проблеми психологічної підтримки професійного самовизначення набули особливого значення. В період нових соціально-економічних умов професійна діяльність істотно ускладнюється, актуалізує внутрішні, психологічні ресурси особистості. Актуальність даного дослідження підкреслюється конкретно-історичним моментом відродження підприємництва та підприємницьких організацій в Україні. У сучасному українському суспільстві в зв'язку зі зміною соціально-економічної ситуації, сформувалася нова соціальна група людей, що є засновниками, або які очолюють підприємницькі організації. Вони у суспільній свідомості визначаються такими термінами, як бізнесмени, підприємці. Активність представників цієї групи впливає на економічне і політичне життя країни, тому підприємницькі організації сьогодні є об'єктом серйозного психологічного аналізу. На правильний вибір професії і націлена профорієнтація старшокласників важливі не лише з позиції визначення життєвих планів людини, але і з погляду розвитку суспільства в цілому.

Проблема професійного самовизначення є одною з головних в житті кожної людини. Вона набуває свого концентрованого виразу на межі виходу молодшої людини з школи в самостійне життя. Дані сучасних досліджень свідчать, що внаслідок незнання правил вибору професії, ситуації на ринку праці, відсутності практичного досвіду в професійній діяльності, близько 40% молодих людей вибирають професію, не відповідну їх інтересам, схильностям і переконанням, що в подальшому спричиняє розчарування.

Важливою передумовою успішного професійного самовизначення старшокласників є сформованість в особистості професійно-важливих якостей – окремих психічних, психологічних і фізичних властивостей, які відповідають вимогам певної професії і сприяють успішному оволодінню нею. Підготовка до свідомого вибору професії передбачає активне формування таких психологічних якостей як здібності, інтереси, ціннісні орієнтації, прагнення, професійні плани, ідеали, переконання.

Психологічна підтримка на професійному рівні актуальна для всіх категорій населення із-за складності процесу професійної і соціальної адаптації в соціально-економічних умовах нецивілізованого ринку, жорсткої кризи і психологічної «занедбаності» українського суспільства. Підприємницьку організацію можна визначити як організацію, яку формують і якою керують з метою заробляння прибутку для її власників (власника) шляхом виробництва одного або більше товарів для продажу на ринку.

Конструктивному сприйняттю підприємницьких організацій не сприяли процеси масового, стихійного входження у підприємництво людей випадкових, без належної освіти і фахової підготовки, відсутність належних умов і ефективних навчальних технологій для професійної переорієнтації і

перепідготовки населення для потреб малого і середнього бізнесу. Професійна орієнтація сприяє вибору професії відповідно до індивідуальних здібностей, схильностей та можливостей, що надає для людини суспільство. До професійної орієнтації входять: 1) професійна освіта – забезпечення молоді інформацією про світ професій, учбові заклади, можливості професійної кар'єри; 2) професійне виховання – формування у молоді працьовитості, працездатності, професійної відповідальності, здібностей і схильностей; 3) професійне консультування учнів і батьків по питаннях вибору професії, працевлаштування, можливостей отримання професійної підготовки; 4) професійний розвиток особистості і підтримку професійної кар'єри, включаючи перевибір професії і професійну перепідготовку.

В рамках вікової психології проблему професійного самовизначення розглядали такі науковці як І.С.Кон, В.А.Крутецький, Р.С.Немов, А.Е.Голомшток і Л.А.Йовайша та інші. Вони розглядали проблему професії у зв'язку з проблемою виховання особистості школяра. У вітчизняній науці можна виділити ряд напрямів, що сприяли вирішенню практичних питань професійної орієнтації підростаючого покоління. До них належать: система профорієнтації Б.А.Федорішина; діагностичні методики вивчення особистості школярів в цілях надання індивідуальної допомоги у виборі професії В.Д.Шадрікова; Є.А.Клімов, Н.С.Пряжніков досліджував теоретичні і методичні основи професійної консультації молоді; системний підхід до профорієнтації школярів – В.Ф.Сахаров, Н.К.Корів; суспільно-значущі мотиви вибору професії – Є.М.Павлютенков; особливості профорієнтації студентів в умовах вищої школи вивчали Н.Ш.Шадієв, П.А.Шавір, Н.Н.Чистяков тощо.

Важливу роль у формування системи профорієнтації молоді відіграє світовий досвід у психології підприємництва. Серед вітчизняних науковців велику увагу ролі психологічних факторів у господарській і, зокрема, підприємницькій діяльності приділяли В.Ворона, Є.Суїменко, В.Пилипенко, Ю.Пачковський, Є.Сірий [4]. Характерною рисою вітчизняних робіт, присвячених підприємству, є підвищена увага до соціально-психологічних аспектів цього феномена: проблемам спілкування, взаємодії і взаємин між людьми і групами в господарській діяльності. Вони відзначали наявність у характері організаторів підприємницьких організацій новаторство, енергійність, незалежність і підвищену схильність до ризику.

Вибір професії – одне з найважливіших стратегічних рішень у житті молоді людини і складна комплексна проблема. Це складний акт самовизначення – свідомого вибору суб'єктом життєвої позиції, яка стає вирішальним чинником у виборі способів розв'язання тих чи інших життєвих проблем. За методами вирішення та за змістом робота по професійному самовизначенню молоді - це соціально-економічна, медико-фізіологічна та психолого-педагогічна проблема, а за сферою впливу – соціальна, результати якої відображаються і на економічному рівні. Процес самовизначення

завершується досягненням стабільного становища у тій чи іншій сфері соціального життя й формування відповідних переконань, принципів, ціннісних орієнтацій та мотивації.

Психологічна підтримка професійного самовизначення старшокласників – це цілісна система, яка складається із взаємозв'язаних компонентів, з'єднаних спільною метою та єдністю управління. Традиційно виділяють наступні напрями: психологічне професійне консультування, професійний підбір та відбір, соціально-психологічні тренінги різної спрямованості, психологічне діагностування. [4,5]

Психологічна професійна консультація доповнюється індивідуально-психологічною та медичною консультаціями, оскільки у старшокласників часто спостерігаються коливання у виборі професії, пов'язані з недооцінкою себе, невпевненістю в правильності вибору.

Психологічна професійна консультація – науково організована система взаємодії профконсультанта і особи, яка потребує допомоги, на основі вивчення індивідуально-психологічних характеристик, особливостей життєвої ситуації, професійних інтересів, нахилів, стану здоров'я особи та з урахуванням потреб ринку праці. Вона має на меті встановлення відповідності індивідуальних психологічних та особистісних особливостей специфічним вимогам тієї чи іншої спеціальності. Психологічна професійна консультація у школі здійснюється в тісному зв'язку з професійною психодіагностикою (тобто, вивченням особистості з метою профконсультації) та професійним підбором (тобто рекомендацією молодій людині професії чи сфери діяльності, яка їй найбільше підходить). [1,с.417]

У психологічній професійній консультації можна виділити 3 етапи її проведення (за К.К.Платоновим):

1. Підготовча профконсультація повинна підвести учнів до усвідомленого і правильного вибору професії, вона здійснюється протягом усього періоду шкільного навчання. На цьому етапі профконсультація носить розвиваючий характер, бо спрямована на розвиток здібностей і позитивних якостей особистості. Якщо в молодій людині вже сформувались інтереси, що відповідають її здібностям, то завдання психолога, вчителя полягає в тому, щоб направляти її діяльність.

2. Завершальна психологічна консультація носить рекомендуєчий характер. Її завдання – надання допомоги у виборі професії у відповідності із нахилами та психофізіологічними здібностями учня, надання інформації про зміст і характер певного роду діяльності, можливості отримання спеціальної освіти, професійної підготовки і працевлаштування. В старших класах цю консультацію проводять відповідні спеціалісти-профконсультанти разом із вчителями та психологом.

3. Уточнююча (формуєча) профконсультація часто виходить за межі школи і проводиться у професійно-технічних училищах, вузах, на підприємствах і т.п. Її завдання – допомогти молодій людині у професійному виборі. [2,с.202]

Психологічна професійна консультація повинна носити активний характер і виконувати наступні завдання: всебічне вивчення особистості школяра (інтересів, нахилів, здібностей, психофізіологічних якостей, стану здоров'я); співставлення рівня практичної та психологічної підготовленості особи до вимог професії та спільний вибір найбільш підходящої; рекомендації молодій людині щодо шляхів компенсації відсутніх професійно важливих якостей особистості, необхідних для успішного оволодіння майбутньою професією; стимулювання самовиховання та самооцінки молодого людини шляхом систематичного контролю її діяльності з досягнення поставленої мети.

Залежно від ступеня сформованості професійних планів старшокласників, їх рівня розвитку здібностей і схильностей, успішності і навчання намічається різна стратегія проведення психологічної профконсультації. Для одних достатніми є 2-3 бесіди і коротке діагностичне обстеження, для того що б рішення про вибір професії було ухвалене (або зміцнене) і почата підготовка до неї. Для інших школярів потрібне поглиблене обстеження, багаторазові консультації з психологом, щоб підійти до рішення про вибір свого життєвого шляху.

Професійний підбір – система профдіагностичного обстеження особи, спрямована на визначення конкретних професій, найбільш придатних для оволодіння ними конкретною людиною. Професійний підбір носить організуючий характер, його метою є виявити і оцінити індивідуальні особливості людини, які й визначають її придатність до однієї, або кількох професій. [1,с.419]

Професійний відбір – система профдіагностичного обстеження, спрямованого на визначення ступеня придатності особи до окремих видів професійної діяльності згідно з нормативними вимогами. При цьому, якщо у претендента на даний вид професії з'ясовується відсутність хоча б однієї професійно важливої якості, йому відмовляють у працевлаштуванні. [5,с.128] Професійний відбір носить констатуючий характер і передбачає вирішення питання про придатність чи непридатність до професії тієї або іншої особи у формі «придатний»-«непридатний». Але це не означає, що профвідбір слід розглядати як негуманний акт, який обмежує соціальну свободу особистості. Навпаки істинний гуманізм полягає в тому, щоб вберегти молоду людину від небажаних, можливо, серйозних наслідків стихійного відбору. При здійсненні профвідбору надається перевага тим претендентам, які мають більш високий рівень професійно важливих якостей, властивостей і сприятливі перспективи їх розвитку. Професійний відбір, як правило, здійснюється поза школою у спеціальних лабораторіях і переважно по професіях, які пов'язані з умовами праці максимальної складності.

Варто розрізняти профпідбір і профвідбір. При проведенні профвідбору підбирають найбільш відповідальну даній професії особистість, тобто йдуть від професії до особистості, а при профпідборі підбирають даній особистості

професію, тобто йдуть від особистості до професії. Профвідбір і про підбір треба проводити з допомогою психологів, фізіологів, медиків.

Метою професійної діагностики є вивчення особистості молодшої людини з метою профорієнтації. В процесі профдіагностики вивчають характерні особливості особистості: ціннісні орієнтації, інтереси, потреби, нахили, здібності, професійні наміри, професійну спрямованість, риси характеру, темперамент, стан здоров'я. У школі існують лише окремі елементи попередньої діагностики з метою профконсультації, і у цьому випадку профдіагностика є складовою профконсультації. При проведенні професійної діагностики необхідно дотримуватись таких принципів: комплексність діагностики; особистісний підхід, що передбачає всебічне вивчення особистості як цілісної системи, яка має певну структуру; динамічність, що полягає у вивченні здібностей особистості; активність, яка передбачає формуючий вплив на особистість.

Соціально-психологічний тренінг розглядається як засіб розвитку компетентності в спілкуванні. Щодо розв'язання актуальних професійних завдань, спеціальна соціально-психологічна підготовка є необхідним елементом навчання майбутніх підприємців, управлінських кадрів методом ефективної комунікації в бізнесі: ведення ділових переговорів, управління персоналом, взаємодія з покупцем або презентація продукції підприємства.

Психологічне професійне консультування, професійний підбір та відбір, частково соціально-психологічний тренінг, психологічне діагностування як елементи психологічної підтримки професійного самовизначення старшокласників передбачають залучення і використання комплексу процедур і методів психологічного вимірювання здібностей, нахилів, інтересів учнів.

Для вивчення сформованості професійного плану, індивідуально-психологічних характеристик і взаємозв'язку типу особистості зі сферою професійних уподобань використовувалися методика визначення рівня мотиваційної сфери особистості, методика опитування, що спрямована на виявлення професійного вибору (опитувальник оптанта), визначення типу особистості за методикою Дж.Холланда, виявлення професійної спрямованості особистості ДДО Клімова та метод дослідження рівня суб'єктивного контролю (РСК). [3]

Вивчення специфіки індивідуально-психологічних особливостей учнів у залежності від професійних переваг було проведено в 11-Б класі Свалявської гімназії. У класі вчиться 24 учня: 14 дівчат і 10 хлопців.

Проведене анкетування, що було спрямоване на вивчення професійних уподобань та рівня сформованості професійного плану старшокласників, дозволило з'ясувати, що переважна частина класу має сформований професійний план, учнями були вибрані професії, продумані шляхи її отримання, але вибір більшості був сформований без урахування інтересів та попереднього досвіду особистості.

При вивченні взаємозв'язку типу особистості і сфери професійної діяльності був використаний опитувальник Дж.Холланда. Відповідно до його результатів чотири учня з класу відносяться до реалістичного типу. Їм варто займатися фізикою, економікою, кібернетикою, хімією чи спортом, тому що вони вибирають професії, які вимагають моторних навичок, з конкретними задачами – механік, водій, інженер, агроном. Такі люди володіють високою емоційною залежністю, орієнтовані на сьогодні, для них характерні невербальні здібності, розвинуті моторні навички, просторова уява.

Шестеро учнів належать до інтелектуального типу. Вони відрізняються аналітичним розумом, незалежністю і оригінальністю суджень, люблять інтелектуальні творчі задачі. У них переважає висока активність, але в діяльності на спілкування такі люди не налаштовані. Їм краще вибирати такі сфери діяльності як математика, географія, геологія, творчі професії.

П'ятеро учнів з класу належать до соціального типу, у них переважають вміння спілкуватися, прагнення до лідерства, потреба в чисельних соціальних контактах. Відрізняються прагненням виховувати оточуючих, здатністю до співпереживання. У структурі інтелекту більше виражені вербальні здібності. Вони незалежні, легко пристосовуються до обставин, можуть домогтися успіху в психології, медицині, педагогіці.

Ще п'ятеро учнів належать до конвенційного типу. Це слабкі організатори і керівники, підхід до проблем носить стереотипний характер, у них переважають консерватизм, підпорядкованість, залежність. Такі люди здатні до переробки конкретної, рутинної (цифрової) інформації, роботі по інструкції, визначеним алгоритмам. Найкращі такі спеціальності, як бухгалтер, фінансист, товарознавець, економіст, діловод, друкарка, канцелярський службовець.

До практичного типу належать три учня. Вони віддають перевагу задачам, що дозволяють виявити енергію, імпульсивність, ентузіазм, зв'язані з керуванням, особистим статусом. Їм притаманне прагнення до лідерства, потреба у визнанні, заповзятливість, агресивність. Вони непосидючі, їм не подобаються заняття, що потребують тяжкої праці, концентрації уваги. Найкращі професії для них, такі як дипломат, репортер, менеджер, директор, брокер.

До артистичного типу відноситься одна людина. Вона живе емоціями, уявою й інтуїцією. Відрізняється оригінальністю мислення і незалежністю у прийнятті рішення, є екстравертом. Надає перевагу заняттям творчого характеру: музиці, малюванню, діяльності в області гуманітарних наук. Ці особливості найбільш плідно реалізується в таких професіях, як історія, філологія, мистецтво.

Для вивчення професійної спрямованості на основі аналізу надання людиною переваг різним по характеру видам діяльності використовується диференційно-діагностичний опитувальник. Аналізуючи отримані дані бачимо, що один учень має професійну спрямованість до професій типу «людина – природа», йому краще обирати професії пов'язанні з рослинами,

лісовим господарством, тваринництвом тощо. Шестеро учнів з класу мають схильність до професії типу «людина – людина». Їм краще вибирати професії пов'язані з обслуговуванням людей, зі спілкуванням. Десятеро учнів з класу мають схильність до професій типу «людина – техніка». Їм варто обирати технічні спеціальності. П'ятеро учнів мають схильність до професії типу «людина – знак». Їм варто займатися діяльністю пов'язаною з розрахунками, цифрами та літерними знаками. Два учня мають професійну спрямованість до професій типу «людина – художній образ», їм варто обирати творчі спеціальності.

При порівнянні даних диференційно-діагностичного опитувальника та результатів за опитувальником Дж.Холланда бачимо, що в основі різної орієнтованості на професійну діяльність лежать індивідуальні особливості людей.

У старшокласників, які мають схильність до професій типу «людина – людина» виявлений переважно соціальний та практичний тип спрямованості особистості. У учня, що має схильність до професій типу «людина – природа» виявлений соціальний тип спрямованості особистості. У старшокласників, які мають схильність до професій типу «людина – знак», виявлений конвенціональний тип спрямованості особистості. У учнів, схильних до вибору професій типу «людина – художній образ», виявлений артистичний та інтелектуальний тип спрямованості особистості. У випробовуваних, які мають схильність до професій типу «людина – техніка», виявлений реалістичний та інтелектуальний типи спрямованості особистості.

Якщо порівнювати професійний вибір старшокласників з особистісною схильністю до обраних професій, то можна зробити висновок що лише у 42% старшокласників обрана професія відповідає особистісній схильності учня, т.б. у випробовуваних виявлено протиріччя між бажаною в майбутньому професією і особистісною схильністю до неї.

Вимір рівня мотивації досягнення був проведений за допомогою теста-опитувальника «шкала оцінки потреби в досягненні». За результатами тесту 4 учні мають високий рівень мотивації досягнення: дві дівчинки й один хлопчик набрали 16 балів і ще один учень набрав 17 балів. Найменшу кількість балів набрали п'ять дівчат по 10 балів, і два хлопчика набрали по 11 балів. У цих семи учнів низький рівень мотивації досягнення. Інші учні в класі мають середній рівень мотивації досягнення, вони набрали від 12 до 15 балів. У такий спосіб у 11-Б класі 29,2% мають рівень мотивації досягнення, 54,1% мають середній рівень мотивації досягнення і 16,7% учнів притаманний високий рівень мотивації досягнення. Ці 16,7% мають передумови в майбутньому стати успішними підприємцями, власниками фірм або підприємницьких організацій тому що люди, які володіють високим рівнем мотивації досягнення впевнені в успішному результаті, готові прийняти на себе відповідальність, рішучі в невизначених ситуаціях, виявляють наполегливість у прагненні до мети.

Експеримально-психологічна методика дослідження РСК дозволила оцінити сформований в учнів 11-Б класу рівень суб'єктивного контролю над різноманітними життєвими ситуаціями. За даними опитувальника троє учнів є інтерналами, вони набрали 32-35 балів по шкалі загальної інтернальності. Це високий рівень інтернальності, відповідає високому рівню суб'єктивного контролю над будь-якими значущими випадками. Люди, які мають такий локус контролю, вважають, що більшість важливих подій в їхньому житті – результат їхніх власних дій, що вони можуть ними керувати і відчувають відповідальність і за ці події, і за те, як складається їхнє життя в цілому. Інтернали з високими показниками суб'єктивного контролю мають емоційну стабільність, вони впertі, рішучі, відрізняються комунікабельністю, значним самоконтролем і стриманістю.

Шістнадцять учнів мають середній рівень інтернальності властивий для більшості людей. Особливості їхнього суб'єктивного контролю можуть дещо змінюватися залежно від складності та приємності ситуації. Хоча їхня поведінка і психологічне почуття відповідальності за неї залежать від конкретних соціальних ситуацій, усе ж можна і в них встановити перевагу того чи іншого локусу контролю. Сім учнів із шістнадцяти мають трохи вище середнього показники по шкалі загальної інтернальності – 24-28 балів. Вони ближче до плюса внутрішнього контролю, тобто до людей з інтернальним локусом контролю. Дев'ять учнів набрали 15-21 бал, що є показниками нижче середнього по шкалі загальної інтернальності. Вони ближче до людей з екстернальним локусом.

Ще п'ять учнів є екстерналами, по шкалі загальної інтернальності вони набрали 10-11 балів. При низькому рівні інтернальності люди майже не бачать зв'язку між своїми діями і важливими для них подіями життя. Вони не вважають себе здатними контролювати розвиток таких подій і вважають, що більшість їх є результатом випадку чи вчинків інших людей. Тому «екстернали» емоційно нестійкі, схильні до неформального спілкування і поведінки, слабо комунікабельні, у них поганий самоконтроль і висока напруженість. Їм властиве конформне і поступливе поведіння, вони краще працюють під чийось спостереженням при відеозаписі, ніж на самоті, вони вважають, що події, що відбуваються з ними, є результатом дії зовнішніх сил, інших людей.

У класі лише 12,5% учнів мають високий показник по шкалі загальної інтернальності, саме вони частіше інтерпретують значущі події як результат своєї власної діяльності, що в майбутньому допоможе їм налагодити свій бізнес або очолити підприємницьку організацію та успішно їх розвивати. У разі серйозної невдачі вони більшою мірою схильні залишатися у сфері підприємництва, або розпочавши нову справу самостійно, або підшукавши надійного компаньйона.

В цілому на основі отриманих даних можна зробити висновок, що існують як схожі риси, так і особливості психологічної схильності до підприємницької діяльності. В основі різної орієнтованості на

підприємницьку діяльність лежать індивідуальні особливості людей. Вони виявляються у виборі переважного способу діяльності, шляхів реалізації цього способу та емоційній оцінці ситуації. У більшості старшокласників має місце суперечність між обраною професією і особистісною схильністю до неї.

Висновок: Проблема професійного самовизначення – одна з найважливіших в житті людини. В зв'язку з радикальними і швидкими соціально-економічними змінами, що відбуваються в нашому суспільстві, питання, пов'язані з професійним самовизначенням особистості, її самореалізацією в професійній діяльності набули сьогодні особливої актуальності. Процес професійного самовизначення охоплює тривалий період життя людини – від появи зачатків професійних інтересів і схильностей в дитячому віці до остаточного затвердження у вибраній сфері професійної діяльності в роки зрілості. Впродовж цього періоду відбувається не тільки власне професійне, але і соціальне, а разом з тим і життєве самовизначення особистості.

В сучасному світі, що бурхливо розвивається, професійне самовизначення молодій людині має, принаймні, дві особливості. По-перше, поява нових технологій, а отже, і нових професій і спеціальностей, по своїх темпах значно випереджає можливості їх освоєння в традиційній системі професійної освіти. По-друге, вибір сфери професійної діяльності (як перший крок професійного самовизначення), якій віддається перевага, здійснюється сьогодні людиною у все більш молодшому віці, інакше час може виявитися згаяним, і людина виявиться соціально не адаптованою при вступі до дорослого життя. Ця проблема стає особливо актуальною, оскільки завершення учбової діяльності і вступ до трудового життя вимагають від осіб підлітково-юнацького віку достатньої фізіологічної і психологічної зрілості. Таким чином, професійна орієнтація старшокласників набуває нової якості. Вона є не тільки найважливішим компонентом освіти, але і його пріоритетною метою. Актуальність вивчення проблеми професійного самовизначення учнівської молоді полягає, насамперед, в тому, що випадковий вибір професії призводить до небажаних наслідків: низької продуктивності праці; помилок і браку в роботі; незадоволення і пригніченого стану людини (психічні розлади); економічних втрат на переучування та перекваліфікацію.

Професійне самовизначення старшокласника – це багатомірний процес, який можна розглядати з різних точок зору: як серію задач, які суспільство ставить перед особистістю, яка формується, і які дана особистість повинна вирішити за певний період часу; як процес поетапного прийняття рішення, за допомогою яких індивід формує баланс між своїми побажаннями та нахилами, з одного боку, і потребами суспільства – з іншого; як процес формування індивідуального стилю життя, частиною якого є професійна діяльність.

Швидкий розвиток науки та технологій у наш час пред'являє підвищені вимоги до загального розумового розвитку і рівня освіти молодих людей. З'являється все більше спеціальностей, в яких люди не можуть розрахувати на те, що їм вистачить отриманих в період навчання знань на весь час трудової діяльності. Зміни в світі професій приводять до того, що молодій людині, виступаючій в житті, можливо не раз доведеться змінити професію, або проходити перепідготовку в рамках вибраної, але такої, що стала іншою за складом операцій і змісту професій. Будуючи роботу по профорієнтації, психолог повинен не тільки орієнтувати старшокласника на певну професію або ряд споріднених спеціальностей, але і показати, що висококваліфікований фахівець повинен бути готовим набувати на базі знань і навичок, що є у нього, таких же знань і навичок в близькій і навіть абсолютно новій для нього спеціальності, бути психологічно готовим до зміни спеціальності. Це залишається актуальним навіть в тих випадках, коли вибирається відносно стабільна професія, оскільки в нашій країні все більш широко застосовуються гнучкі колективні форми праці і підприємництва, коли необхідне володіння декількома спеціальностями для того, щоб при необхідності можна було замінити свого співробітника або кваліфіковано допомогти йому.

З погляду інтересів держави профорієнтація – це, перш за все, категорія економічна, яка є необхідною умовою становлення цивілізованого суспільства з ринковою економікою. В останні роки в психологічній науці інтерес до вивчення психології підприємництва різко зріс. Воно не обмежено тільки економічною сферою, а виступає як соціальний і психологічний феномен. Адекватна та сформована мотивація вибору професійної діяльності має великий вплив на успішність профнавчання та на продуктивність діяльності. Психологічна підтримка направлена на створення умов для самореалізації особистості, розвитку її творчого потенціалу, підвищення працездатності підприємницьких композицій, забезпечення комфорту спілкування в межах спільної діяльності, сприятливих умов міжособової взаємодії. Основні заходи психологічної підтримки включають в себе психологічне консультування, професійний відбір і підбір кадрів, соціально-психологічні тренінги різної спрямованості, психологічне діагностування реальних процесів і явищ.

На основі отриманих під час дослідження даних можна зробити висновок, що існують як схожі риси, так і особливості психологічної схильності до підприємницької діяльності. Не всі люди схильні займатися підприємницькою діяльністю в однаковій мірі. У досліджуваному класі лише невелика частина учнів має потенційні можливості для успішної діяльності в підприємницькій організації. Особистісні якості впливають на професійне самовизначення в юнацькому віці. В основі різної орієнтованості на підприємницьку діяльність лежать індивідуальні особливості людей. Вони виявляються у виборі переважного способу діяльності, шляхів реалізації цього способу та емоційній оцінці ситуації. Професійне самовизначення

обумовлюється особистісними якостями, у більшості випробовуваних має місце протиріччя між бажаною в майбутньому професією та особистісною схильністю до неї.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що отримана при цьому інформація дозволяє зробити висновок про відповідність між бажаною в майбутньому професією та особистісною схильністю до неї, ця інформація може також послужити для виявлення заздалегідь існуючих обмежень для людей, здатних зайнятися підприємницькою діяльністю, до того, як стане очевидним, що людина не справляється з функціями керівника підприємницької організації та вибору напряму корекції неефективної поведінки і попередження можливих помилок і проблем.

В умовах нової соціально-економічної діяльності частина старшокласників опинилася в стані розгубленості по відношенню до свого професійного майбутнього. Перед психологами повстало завдання надання допомоги і підтримки молодим людям, що знаходяться як на порозі професійного вибору, так і на етапі професійного навчання. Для організації такої психологічної підтримки потрібне знання особливостей професійного самовизначення молодої людини, чинників, умов, що впливають на нього, особливостей і тенденцій розвитку світу сучасних професій. Частина психолога у процесі професійного самовизначення людини необхідна на всьому шляху становлення її як суб'єкта професійного самовизначення, оскільки професійні вибори, а значить, і проблеми самовизначення представлені на всіх етапах життя.

Література:

1. Зинченко В.П. Психологический словарь / В.П.Зинченко, Б.Г.Мещерякова. - М.: Педагогика – Прес, 2001. - 672с.
2. Климов Е.А. Как выбирать профессию / Е.А.Климов. - М.: ЭКСМО, 2007. – 416с.
3. Крылов А.А. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / А.А.Крылов, С.А.Маничев. – СПб: Питер, 2007. - 560с.
4. Пачковский Ю.Ф. Психология підприємництва / Юрій Франкович Пачковський. - К.: Каравелла, 2006. – 408с.
5. Пряжников Н.С. Профорентация в школе: игры, упражнения, опросники / Н.С.Пряжников. - М.: ВАКО, 2005. – 288с.

Щербан Т.Д.

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА

У дослідженні представлено розроблену концепцію навчального спілкування. Представлена визначена функціональна структура даного виду спілкування, яка

складається із процесів відображення, розуміння, доведення. Оптимальний обмін інформацією між учителем та учнем здійснюється продуктивно при умові створення системи «суб'єкт-предмет-суб'єкт». Показано, що продуктивність спілкування при навчанні педагога визначається рівнем оволодіння ним комплексом здібностей, які створюють «профіль навчальних можливостей». Дана характеристика професійно-педагогічній діяльності педагога як неперервного процесу вирішення системи педагогічних задач. Це передбачає оволодіння педагогами інтегральним умінням рішення педагогічних задач уже на початковому етапі професійної діяльності.

Ключові слова: навчальне спілкування, система «суб'єкт-предмет-суб'єкт», здібності до навчального спілкування, продуктивність навчального спілкування, майстичний діалог, сугестія, педагогічна задача, компетентність.

Сучасні соціальні перетворення певним чином стосуються і підготовки педагогічних кадрів. Це питання має важливе як теоретичне так і практичне значення. Педагогічна діяльність пов'язана з іншими людьми (учнями). Важливо визначити той аспект педагогічної діяльності, що пов'язаний з спілкуванням і його місцем в системі категорій психології. У зв'язку з цим виникає необхідність посилити розробку категорії спілкування, що розкриває іншу сторону буття: відношення “суб'єкт-суб'єкт (и)” і особливо коли ці суб'єкти мають різний обсяг знань, умінь та навичок, зокрема, в системі “вчитель - учень”, яка утворює новий напрям дослідження педагогічної психології – навчальне спілкування.

Таким чином, об'єкт представленого дослідження: психологія навчальної діяльності – форма буття і засіб розвитку людини. Предмет дослідження: спілкування у навчанні. Мета дослідження: розробити концептуальні засади психології навчального спілкування. Відповідно меті, предмету дослідження визначено наступні завдання: здійснити аналіз підходів до дослідження проблеми спілкування у навчанні; виокремити психологічні умови розвитку компетентності учителів.

В методологічному аспекті дослідження навчального спілкування ґрунтується на положеннях культурно-історичної концепції Л.С.Виготського, теорії свідомості В.П.Зінченка та С.Л.Рубінштейна, концепції психічного розвитку людини Г.С.Костюка, теорії учбової діяльності Д.Б.Ельконіна, В.В.Давидова, а також положеннях теорії особистісного опосередкування учбової діяльності С.Д.Максименка. Серед теоретико-методологічних засад були використані інформаційні, тезауросноціальові, кібернетичні, асимілятивно-контрасні та теорії спілкування наділені особистісним смислом. (К Шенон, Д.Урсул, Ю.А.Шерковін, В.В.Клименко, Ю.А.Шрейдер, У. Рейтман, К.Шеннон, А.А.Брудний, В.Ю.Борев, А.В.Коваленко, Ю.М.Лотман, Н.Вінер, та ін.). Дослідження також спирається на праці та ідеї вітчизняних та зарубіжних психологів та філософів (Леонтьев О.М., Гальперін П.Я., Балл Г.А., Заброцький М.М., Кузьміна Н.В., Кулюткин Ю.Н., Машбиц Е.И., Петровская Л.А., Чепелева Н.В. Яценко Т.С., та ін.).

Отже, навчальне спілкування слід визначати, як особливий вид взаємин між людьми. Це двобічний процес, у якому здійснюється не лише передача учневі знань, а й розвиваються у нього прагнення і вміння самостійно, без

вчителя набувати нових знань, досвіду. Навчальне спілкування - процес спільної роботи вчителя і учня, у якому ця форма взаємодії будується на активному зворотному зв'язку, який організує, регулює і збагачує кожного з учасників цього процесу.

Встановлено, що сучасні концепції компетентності вчителя сформувалися на основі вивчення його індивідуальної діяльності. Однак діяльність вчителя пов'язана, перш за все, з іншими людьми, тобто зі спілкуванням. Проте питання про співвідношення різних видів, форм та рівнів спілкування і компетентності у навчальному спілкуванні як якісного показника продуктивності праці вчителя розроблене у відповідній літературі недостатньо. Зазначається, що поняттєвий апарат спілкування розроблявся переважно у системі «суб'єкт - об'єкт» або «вчитель - учень». У зв'язку з цим постає необхідність розширити зміст категорії навчального спілкування, у напрямку включення до неї додаткової ланки, а саме «суб'єкт - предмет - суб'єкт(и)».

Професійно-педагогічна діяльність розглядається як неперервний процес розв'язання вчителем нескінченного ряду педагогічних задач, спрямованих на досягнення загальної мети формування особистості учня, його світогляду, переконань, свідомості, поведінки [2]. З-поміж педагогічних задач дидактичні задачі правомірно розглядати як структурні одиниці діяльності вчителя (передусім мисленнєвої) у процесі навчання. Відповідно функції його діяльності полягають в аналізі конкретних навчальних ситуацій, постановці задач у конкретних умовах діяльності, створенні планів розв'язання цих задач, регулюванні процесу здійснення намічених планів, оцінюванні одержаних результатів.

У педагогічній діяльності спілкування не просто її супроводжує, а становить професійно значиму, суттєву її сторону. Ця обставина зумовлює необхідність спеціального розгляду комунікативної сторони педагогічної діяльності, маючи на увазі, що навчальне спілкування при цьому виступає: по-перше, як засіб розв'язання навчально-виховних завдань, по-друге, як соціально-психологічне забезпечення навчального процесу і, по-третє, як спосіб організації взаємостосунків учителя і учнів, що мають забезпечувати ефективність навчання, виховання та розвитку особистості.

У процесі аналізу навчального спілкування як діяльності виділяють, зокрема, такі структурні компоненти: предмет спілкування - підручник, інша людина, партнер як суб'єкт спілкування; потреби у спілкуванні - прагнення людини до пізнання й оцінки інших людей, а через них та з їх допомогою - до самопізнання і самооцінки; мотиви спілкування - те, заради чого людина включається в спілкування. Відповідно до заданого предмета спілкування мотиви останнього мають втілюватися або «опредметнюватися» [5] у тих об'єктах, заради пізнання й оцінки яких людина вступає у взаємодію з оточуючими, у цьому випадку - педагогічну; дія спілкування - одиниця діяльності (у цьому випадку - педагогічної), цілісний акт, адресований іншій людині і спрямований на неї як на свій об'єкт; завдання спілкування - те, на

досягнення чого у даних конкретних умовах спрямовані різноманітні дії, що здійснюються у процесі спілкування; засоби спілкування - передусім ті розумові операції, за допомогою яких здійснюються дії спілкування; продукти спілкування - утворення матеріального й духовного характеру, що виникають у результаті спілкування.

Таким чином, навчальне спілкування розглядається нами як взаємодія двох (або більше) людей, спрямована на узгодження та об'єднання їх зусиль з метою встановлення і налагодження взаємостосунків та досягнення спільного результату навчання.

Відповідно, логіка навчальної взаємодії передбачає врахування таких складників: а) навчальна задача та її розв'язання; б) система методів навчального впливу, вибраних для реалізації прийнятого рішення; в) система задач спілкування, розв'язання яких необхідне для реалізації впливу; г) навчальна взаємодія вчителя з учнями.

У складі навчального спілкування виділяють такі етапи (див. рис. 1).

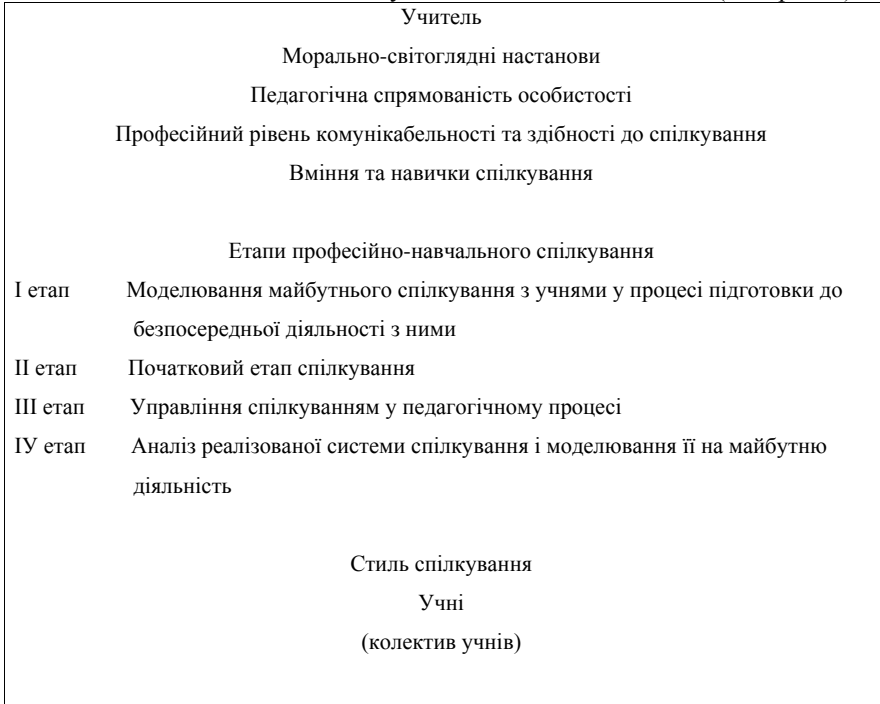


Рис. 1. Модель процесу професійно-навчального спілкування

Порівняння різних класифікацій процесу спілкування дозволяє виокремити низку інваріантних характеристик і на цій основі диференціювати такі стилі спілкування: діалогічний, альтруїстичний, конформістський, пасивний, маніпулятивний, авторитарно-монологічний, конфліктний (С.Л. Братченко, В.М. М'яшишев, С.О. Шеїн).

Вищим рівнем у поданій класифікації, найбільш продуктивним, з погляду організації навчального процесу та реалізації притаманного йому розвивального, виховного та творчого потенціалу, є діалогічний стиль. Під час навчання його учасники реалізують: реальний психологічний контакт; подолання різноманітних психологічних бар'єрів, що виникають у процесі взаємодії учителя з учнями (вікових, соціально-психологічних, мотиваційних, пізнавальних, ціннісних тощо); трансформацію позиції учня в позицію співробітництва й перетворення тим самим учнів на суб'єктів педагогічної діяльності; продуктивні міжособові стосунки вчителя з учнями; цілісну соціально-психологічну структуру навчального процесу.

Якщо пасивний стиль спілкування здійснюється таким чином, що у розгортанні процесу спілкування, позиції сторін, що взаємодіють (передусім вчителя), остаточно не з'ясовані, а сама взаємодія має поверхневий характер і перебуває на початковому етапі, то можна говорити про наявність двох протилежних тенденцій у розвитку навчального спілкування учителя.

Особистісно-діалогічне спілкування має на меті встановлення взаємин співробітництва. Спочатку має місце альтруїстичне зосередження на іншому (учневі) як на партнері по спілкуванню, яке поступово розвивається до безоціночного прийняття іншого, визнання особистісної рівноцінності власної та його позицій у довірчому діалозі і спільній творчості.

Особистісно-монологічне спілкування - протилежна стратегія (до розвитку монологічного стилю навчального спілкування), яка часто вказує на: егоцентризм, зосередженість учителя на власних потребах; маніпулювання або відверту агресивність щодо партнерів по спілкуванню. Зважаючи на погляди Б.В. Зейгарник, названі особливості у багатьох випадках можна розцінювати як наслідок деформованих особистісних настановлень і мотивів навчальної діяльності вчителів (зумовлених, зокрема, економічною кризою, криміналізацією суспільства, руйнуванням традицій та універсальних цінностей, посиленою деідеологізацією та іншими чинниками, які в сукупності породжують екзистенційний вакуум) [1].

Йдеться, зокрема, про особливості психологічного захисту людини від зовнішніх і внутрішніх проблем, які загрожують її особистісній стабільності, про специфічні особливості її «Я-концепції», що інтегрується навколо відчуття власної професійної та особистісної некомпетентності, про нерозвиненість потреби у самоактуалізації тощо.

Дослідження особливостей стилю навчального спілкування здійснювалися на вибірці з 830 вчителів загальноосвітніх шкіл. Отримані результати (з урахуванням наших спостережень, експертних оцінок, самохарактеристик студентів, учителів) дозволили констатувати наступне. Стійкі настановлення у сфері спілкування для розв'язання педагогічних задач сформовані у випускників педвузів лише у 9,0%. Це, на нашу думку, спричинене вадами організації навчально-виховного процесу у вищій школі. Поверхневі настановлення (30,0%) мають постійний характер і легко можуть змінитися у діаметрально протилежному напрямку. Авторитарно-

монологічний стиль спілкування має третина випускників (30,0%). Останній характеризується настановленнями, які спрямовують дії учителів на авторитарно-монологічне, маніпулятивне або конфліктне спілкування з учнями, У 31,0% випускників вказані настановлення не спостерігаються.

Для нашого дослідження вагомішими були ті встановлені тенденції розвитку компетентності вчителів у спілкуванні, які виявлялися безпосередньо на етапі розвитку навчальних здатностей вчителя. Виявлено, зокрема, що у вчителів, з набуттям педагогічного досвіду, змінюється ставлення як до професії загалом, так і до окремих аспектів навчального процесу. Зокрема, 55,0% опитаних вважали, що їхні попередні уявлення про вчительську професію не збігаються з тим, з чим вони стикнулися у реальній шкільній практиці. У судженнях опитаних посилюються критичні (35,0%) і негативні (10,0%) тенденції. Порівняно з вузівським періодом знижується привабливість спілкування з учнями, особливо неформального, й навпаки, певною мірою зростає привабливість викладацької діяльності.

Задоволення вчителів професією має виражений характер і залежить не лише від стажу, але й від орієнтацій у сфері навчального спілкування. Варто вказати на наростання невдоволеності вчителя залежно від стажу. Частка таких осіб серед вчителів зі стажем до одного року, від одного до трьох років, від трьох до п'яти років склала відповідно 21,0%, 9,0% і 28,0%. Виявили бажання при нагоді поміняти свою професію на іншу відповідно 32,0%, 14,0% і 40,0% опитаних. Виявлено, що уявлення учителів про себе, самосвідомість і навчальне спілкування складають взаємообумовлену систему, яка має тенденцію до стабільності та внутрішньої несуперечливості. У настановленнях і стилях спілкування ними апробуються, верифікуються, підтверджуються образ «Я» і самоствавлення. Психологічний захист забезпечує збереження певного емоційно - ціннісного ставлення до самого себе як через внутрішні ментально-рефлексивні дії, так і через відповідну організацію спілкування з іншими людьми.

У цьому випадку йдеться про конкретизацію більш загальної психологічної стратегії у таких умовах: схильність пояснювати успіхи внутрішніми і стабільними факторами власної діяльності, а невдачі - впливом зовнішніх нестабільних факторів. Вказана тенденція тим більш виражена, чим значимішим для людини є результат діяльності.

Аналіз особливостей навчального спілкування і компетентності учителів здійснювався, виходячи з концептуальної моделі трикомпонентної структури спілкування: останнє розглядалося як процес взаємодії людей, які певним чином відображають одне одного, ставляться одне до одного і впливають одне на одного. Встановлено, що молоді вчителі у процесі вузівської підготовки оволодівали певними знаннями щодо розв'язку тих чи тих міжособових ситуацій, проте не оволодівали здатністю займати власну рефлексивну позицію у таких ситуаціях.

Визначені нами теоретичні засади навчального спілкування дали змогу розробити критерії компетентності вчителя до діяльності: створення

позитивного ставлення вчителів до професії; розвиток комплексу здатностей спілкування.

Одним із ефективніших засобів розвитку здібностей навчального спілкування є матриці ділових ігор. Основними формами таких ігор в представленому дослідженні слугували колективна пізнавальна діяльність учасників груп, групові дискусії, виконання спеціально підібраних комплексів психотехнічних вправ. Їх загальна мета (підвищення компетентності у спілкуванні) конкретизувалася в ряді задач, що містили різні вимоги і, зокрема, передбачали: набуття знань, формування умінь, навичок, розвиток настановлень спілкування, а також визначення особливостей поведінки у процесі реалізації ділових ігор. Змістовий матеріал занять (предмет індивідуального та групового аналізу) складався з двох основних джерел: по-перше, розроблених ведучим навчальних ситуацій, рефлексії вчителями власного навчального досвіду та самого процесу колективної пізнавальної діяльності у групах; по-друге, тих ситуацій, що спонтанно виникають у процесі обговорення завдяки використанню методів соціально-психологічного тренінгу.

При розробці та організації ділових ігор ми дотримувалися ряду прийнятих у психологічній літературі методичних вимог: а) розвиток творчого професійного мислення учителів; б) учасники одночасно мають вирішувати як ігрові, так і навчально-пізнавальні завдання при домінуванні останніх; в) ділова гра має моделювати істотні особливості навчального процесу та професійної діяльності вчителя; г) всі учасники повинні брати активну участь у спільній діяльності (така вимога є обов'язковою умовою проведення повноцінної та результативної ділової гри); д) основним шляхом включення учасників груп у спільну пізнавальну діяльність є організація їх діалогічного спілкування, впродовж якого висуваються і приймаються індивідуальні та групові рішення, досягаються проміжні та кінцеві результати гри.

Важливу роль відіграє тут вчасна і об'єктивна діагностика здібностей до спілкування. Зокрема, це стосується діагностики: особливостей рис характеру й темпераменту, особливостей вольової регуляції дій, рівня тривожності та локус-контролю, здатності до емпатії, а також особливостей поведінки у конфліктних ситуаціях. У процесі розвитку здібностей учителя до навчального спілкування мають відігравати належну роль і практичні - психотехнічні вправи, цільова їх спрямованість на розвиток вміння розуміти психоемоційні стани людей, схильність до рефлексії та емпатії, до поглиблення здатності до самопізнання та розвитку виразності дій.

Встановлено, що функціональну структуру навчального спілкування складають процеси і продукти: відображення, розуміння, доведення, за допомогою яких процеси обміну інформацією у системі суб'єкт - предмет - суб'єкт стимулюють виникнення в учня нових думок, образів і почуттів, розвиток творчості. Для діагностики навчальних здібностей учителів у роботі використано метод взаємного оцінювання. Процедура отримання

узагальнених характеристик здійснювалася шляхом критичного обговорення властивостей кожного учасника з кожним. Показниками результатів обговорення слугували: стихійний рівень - як довільне складання характеристик особистостей (коли «усі про усіх знали усе» і всі були «як на долоні»), У більш прихованому, а часом і соціально замаскованому вигляді вони мали місце у всіх контактних групах; цілеспрямований рівень - плітки і суспільні уявлення, які складаються із результатів голосування, виборів на посаду, оцінки на іспитах; науковий рівень - об'єктивізація суб'єктивних вражень фахівця щодо оцінки здатностей свого колеги за наперед визначеними критеріями.

Складання незалежних характеристик завершувалося створенням «профілю навчальних здібностей вчителя». Останні склали основу компетентності вчителя в системі «суб'єкт - предмет - суб'єктивних» взаємин з учнями. У складі вказаного профілю виокремлювалися такі здібності: дидактичні - здатність викладати учням матеріал доступно, ясно, просто і зрозуміло, викликати інтерес до нього, збуджувати в них активну самостійну думку, використовувати інноваційні методи навчання; мовленнєві - вміння образно виражати свої думки; перцептивні - здатність проникати в психологію учня, навчальна спостережливість; експресивні - здатність ясно і чітко виражати думки і почуття за допомогою мови, міміки і пантоміміки; науково-дослідницькі; організаторські - здатність організувати процес навчання і виховання; комунікативні - здатність встановлювати правильні взаємостосунки з учнями, врівноваженість і постійність; конструктивні - здатності у відповідній галузі знань, здатність проектувати активність учнів; почуттєві - любов до дітей, емпатійність, витримка, наполегливість, терпіння; дослідницькі - спостережливість, здатність передбачати наслідки своїх дій, здатність проектувати розвиток особистості учня; гуманістичні - педагогічний такт, високий ступінь розподілу емпатійної уваги; сугестивні - здатності навіювати та допомагати народженню нових почуттів та образів; гностичні - знання вікових психологічних особливостей кожного учня з метою визначення індивідуальних можливостей; синектичні - здатність об'єднувати різні, несхожі між собою елементи у нові цілісності; майєвтичні - здатність допомагати учневі народжувати власні думки.

Дослідженням навчальних здатностей було охоплено, за різною мірою повноти, 3590 осіб.

Таблиця 1

Результати розподілу рівня сформованості у вчителів навчальних здібностей

Здібності	Σ	Користується практично завжди	Користується	Виявляється на рівні 50 %	Застосовується	Не користується
-----------	---	-------------------------------	--------------	---------------------------	----------------	-----------------

Спостережливість (дослідницькі)	416	31	60	170	98	47
Педагогічний такт (гуманістичні)	442	115	201	126	10	-
Любов до дітей, чуття дітей (почуттєві)	402	301	03	21	30	20
Здатність до навіювання (сугестивні)	49	2	29	10	6	2
Здатність проектувати активність учнів (конструктивні)	156	4	88	34	20	10
Уміння образно виражати свої думки (мовленнєві)	359	97	101	125	30	6
Використання інноваційних методів навчання (дидактичні)	105	-	14	-	70	21
Уміння підсилювати думки мімікою пантомімікою (експресивні)	375	50	201	102	22	-
Організація процесу навчання і виховання (організаторські)	408	250	107	25	20	6
Здатність проникати у внутрішній світ учня (перцептивні)	102	35	32	5	10	20
Знання психології учня (гностичні)	234	33	15	101	59	16
Уміння встановлювати взаємовідносини з людьми (комунікативні)	388	69	250	60	9	-
Науково-дослідницькі	52	-	-	13	39	-
Здатність об'єднувати разом різні елементи (синектичні)	70	-	-	-	54	14
Здатність допомагати народженню думки, почуттів та образу (майєвтичні)	40	-	-	19	21	-

Подані у таблиці результати незалежної експертної оцінки навчальних здібностей вчителів середніх і старших класів свідчать, що найменш розвинутими до навчального спілкування є здатності: до навіювання, впливу на учнів (сугестивні); допомога народженню нових думок, почуттів та образів (майєвтичні). У розділі аналізуються результати особливостей вияву вказаних здібностей педагогів безпосередньо у процесі навчальної діяльності.

Сугестія - метод впливу на психічну сферу людини, відновлення оптимальних станів, утворення асоціацій, стимуляції механізму творчості. Розвиток здібності до асоціативного сприймання відбувається у процесі оволодіння всією навчальною програмою. Проте під час вивчення літератури, особливо поезії, яскравіше проявляється сугестивний вплив образу та його переживання учнями.

Дослідження впливу сугестії на процес породження досліджуваними системи образів здійснювалося у процесі вивчення літератури, поетики. Причому асоціативне сприймання розглядалося у триаді: «суб'єкт - предмет - суб'єкт». Предмет вивчення - художній образ, який безпосередньо включався у навчальну взаємодію учня з вчителем. Учень, що засвоює художній твір і авторську ідею, переживає його як власний здобуток і потенційний регулятор власної активності.

Дослідження ефективності впливу сугестії відбувалося у двох серіях експериментів. У першій серії досліджувалися психологічні особливості сприймання досліджуваними художнього твору (зокрема, поезії) і зміст асоціацій, що виникали. У дослідженні взяли участь учні молодших класів

(24 особи віком 9-10 років), а у другій - учні старшого віку (20 осіб віком 13-14 років).

Результати досліджень дали підставу стверджувати, що у процесі сприймання учнем твору зміст його відповідає тому змісту, який узгоджується із власним смисловим досвідом досліджуваного. Його досвід вимагає від нього бачити і чути те, що йому психологічно близьке і привабливе. Встановлено, що сприймання художнього твору учнем має особистісний характер, активність його тісно пов'язується з механізмами відтворювальної уяви та образного мислення. Попри те, сенс тексту стимулює розвиток учнівських уявлень, хоча і Накладає певні обмеження на їх обсяг і змістовність.

Одержаний у процесі анкетування матеріал дозволив виділити чотири рівні сприймання старшокласниками художнього твору: екзистенційний (3 особи), почуттєвий (10 осіб), соціальний (2 особи) і відчуттєвий (5 осіб). Аналіз отриманого матеріалу дав змогу зробити такі загальні висновки: одні і ті ж слова здатні викликати в учня різні смислові асоціації; асоціації, що утворюються, пов'язуються з певними враженнями, настроями, спогадами, одержують ту чи іншу смислову й емоційну характеристику; сприйнятий і осмислений учнем смисл твору істотно залежить від його індивідуального досвіду.

Отже, активність і глибина асоціацій прямо залежать від характеру переживань учня при сприйманні ним поетичного образу. Асоціації заповнюються таким чином, порожнечі, залишені автором. Ці порожнечі заповнюються власним баченням реципієнта, внаслідок чого зазнає змін дійсний сенс твору. Звідси виникає ієрархія різночитань, порушується процес спілкування із автором, навіть на рівні найближчого значення слова. Це явище, що свідчить про порушення основного принципу спілкування, - розумінні художнього образу - заслуговує на особливу увагу.

Якісний аналіз даних, одержаних у процесі спостереження за молодшими школярами, бесід з ними, а також аналіз продукції дитячої творчості дали можливість встановити три рівні сприймання ними віршованого тексту. До першого рівня належать учні (12 осіб), які цілісно сприймають текст шляхом утворення смислових асоціацій, а доповненнями конкретизують зміст вірша; до другого (8 осіб) - учні, які цілісно сприймають текст, але їхні позаконтекстові асоціації ведуть до викривлення поетичних образів; до третього рівня (4 особи) - ті, які сприймають окремі деталі тексту, не схоплюють цілісності, виникаючі у них довільні асоціації порушують адекватність сприймання.

Отже, здійснений аналіз результатів дослідження свідчить, що розуміння і сприймання учнями художнього твору залежать від рівня розвитку образного мислення учня, наявності у нього досвіду, від володіння ним необхідними вміннями сприймання поетичного слова, а також віковими психологічними особливостями [3]. Труднощі сприймання й оцінки учнями творів художньої літератури зумовлені браком творчої

активності, яка визначає успішність засвоєння на уроках художнього змісту літератури, та браком знань і умінь роботи над лірикою та епосом.

З урахуванням виявлених у дослідженні особливостей асоціативного сприймання образу, нами розроблено методику аналізу учнем художнього твору, а також практичні рекомендації, які сприяють розвиткові здатності учня до адекватного аналізу й розуміння художніх текстів. Головними умовами асоціативного сприймання є: висока художня якість віршів як навчального матеріалу; відповідність індивідуального досвіду учня і поетичної комунікації; емоційна налаштованість учня на сприймання вірша; розвинений поетичний слух, поетичне бачення світу; уміння аналізувати образно-емоційний зміст вірша, давати йому почуттєву оцінку; схильність до перетворення сприйнятого; наявність схеми асоціації; активне використання міжпредметних зв'язків, здатних створювати подібні образи предметів і здійснювати їх синтез.

Отже, сугестивність художнього образу полягає в тому, що останній породжує множину додаткових образів, пов'язуючи тим самим у цілісність індивідуальний досвід учня і задум автора твору.

Результати застосування майєвтичного методу показали, що такий метод у складі навчального спілкування формує в учнів уміння створювати нові думки на базі власного досвіду. У свою чергу сформоване уміння сприяє: налагодженню творчої взаємодії вчителя з учнем під час їх навчального спілкування; виявленню умов, що сприяють реалізації внутрішніх потенцій та інтелектуальних здібностей.

Дослідження здійснювалося в 2 етапи: на першому - вчителі (5 осіб) засвоювали теоретичні аспекти породження думки у іншої людини шляхом відповіді на логічно побудовані питання, засвоювали уміння задавати питання і підводити іншого до самостійної думки; на другому етапі уміння застосування майєвтичного діалогу реалізовувалися під час навчання у диференційованих групах. На завершення дослідження учні вказаних груп показали вищі результати (згідно з експертною оцінкою вчителів), аніж в інших класах.

У підсумку аналізу результатів застосування прийомів майєвтики було розроблено рекомендації вчителям для проведення майєвтичного діалогу, зокрема: від співбесідника пропонується визначення предмета, який обговорюється; якщо відповідь поверхнева або помилкова, ведучий звертається до прикладів з повсякденного життя і тим самим уточнює перше визначення; у результаті досягається більша точність дефініції, яка знову уточнюється за допомогою нових прикладів або аналогів, і так доти, поки для учня не окреслиться незрозумілий на початку діалогу предмет обговорення.

Майєвтичний діалог спирається на такі механізми навчального спілкування, як: 1) іронія, що використовується з метою розкриття суперечливості висловлювань чи думок співрозмовником або незнання ним властивостей предмета; 2) індукція, що допомагає учневі усвідомити

загальне поняття, виходячи з розуміння звичних, буденних уявлень та поодиноких прикладів; 3) дефініція, що передбачає поступове сходження до правильного визначення поняття через застосування положень, що містяться у системі суджень.

Отже, майєвтика слугує прийомом, що сприяє народженню думки, і тому витoki її ідей становлять центральний ланцюг навчального спілкування через активізацію «спогадів душі», перетворення образу на зміст думки. Дійову роль у методі майєвтики відіграє іронія як стимул усвідомлення невідомого, мистецтво міркувати, застосовувати діалектику та використовувати можливості еристики.

Майєвтичний діалог має починатися із суперечки, її умисного загострення до межі, використання іронії. Мета цього прийому полягає у: визначенні інтелектуальних потенцій співрозмовника і властивостей його особистості; піднесенні психічної напруженості співрозмовника, за якої усвідомлення факту незнання стає умовою його інтелектуального розвитку.

Показано, що розумове напруження має місце тоді, коли суб'єкт майєвтичної дії заглиблюється у задачу, він тим самим розв'язує як її предметний зміст так і особисті проблеми. У процесі доведення способів розв'язання задачі стикаються протилежності «знання-незнання», завдяки яким і відбувається розвиток знань [4].

Двоголосість слова - умова діалогу (зокрема, діалогу з текстом) сутність якого полягає в тому, що останній постає чинником розвитку свідомості, становить у цьому сенсі структурно-генетичну вихідну одиницю спілкування. Іншими словами, діалог постає моделлю творчого акту.

Таким чином, процес створення автором і читачем художнього образу виступає як специфічний діалог між ними за посередництвом тексту. Читач - співавтор, який створює художній образ, відповідно до авторського задуму. Отже, текст розглядається як посередник у спілкуванні.

У дослідженні показано, що текст становить сукупність думок, почуттів та уяви у формі завершеної цілісності та зв'язаності, містить у собі проблемні ситуації, має прихований контекст, можливість до перекодування і перекладу на інші мови, містить у собі сховані й неусвідомлювані спонукання до певних дій, відображає художніми засобами дійсність, розкриває певну ділянку картини світу [7].

Результати застосування у процесі навчального спілкування методів сугестії та майєвтики дають підстави розширити і поглибити уявлення про особливості навчального спілкування в системі його суб'єкт-предмет-суб'єктних координат.

Теоретичний аналіз підходів до процесу підготовки вчителя до продуктивної педагогічної праці показав, що суб'єкт-предмет-суб'єктна парадигма є одним з перспективних напрямів удосконалення розвитку здібностей вчителя, зокрема до професійного мислення, рефлексії та емпатії як ключових для ефективного розв'язання учителем різноманітних педагогічних задач.

Професіоналізм вчителя є системотворним синтезом якісно своєрідних знань, педагогічних умінь навчального спілкування та практичного досвіду [6]. На початковому етапі розвитку навчальних здібностей вчителів провідною психологічною лінією є практичне оволодіння фахом, тенденція до самоутвердження в системі нових для себе стосунків між: професійно-педагогічною підготовкою у педвузі, і попередніми уявленнями про вчительську працю; соціально-психологічними сподіваннями та реальними вимогами. Ці задачі розв'язуються у педагогічній діяльності, як неперервному процесі. Підкреслимо, що діалектичне зняття суперечності у стосунках досягається шляхом оволодіння вчителями інтегральним умінням розв'язувати педагогічні задачі та розвитку потенціалу навчального спілкування.

Результати дослідження рівня підготовленості учителів (83 особи) до розв'язування дидактичних задач свідчать про невисоку ефективність стихійного освоєння вчителями своєї професійної діяльності. Так, за оцінками експертів, навіть у групі учителів зі стажем від 3 до 8 років у 57,0% спостерігається низький або дуже низький рівень здатності до розв'язання педагогічних задач (у групі вчителів зі стажем до одного року таких виявилось 68,0 %).

Причиною цього є: негативне ставлення учителів до користування психолого-педагогічною теорією розв'язання педагогічних задач; недостатня теоретична обґрунтованість педагогічних рішень; професійні функції виконуються на емпіричному рівні, методом спроб і помилок; користування інтуїтивним способом вирішення задач або з застосуванням аналогій з діями інших; труднощі у визначенні цілей та завдань уроку, нерозуміння значимості цільової настанови для досягнення належної ефективності педагогічного процесу; велика кількість помилок під час аналізу педагогічних ситуацій, виділення власно педагогічних задач, прийняття теоретично обґрунтованих рішень з їх розв'язання.

Отже, при стихійному освоєнні функціонального змісту педагогічної професії спостерігається паралельність процесів накопичення практичного досвіду і освоєння психолого-педагогічних знань, вони існують ніби відокремлено, що постає на заваді формуванню у вчителів обґрунтованих конструктивно-методичних засобів розв'язання педагогічних задач.

Дослідження особливостей формування у вчителів уміння розв'язувати психодидактичні задачі встановило існування динаміки розвитку цього уміння. А саме - після завершення експерименту не стало учителів з дуже низьким рівнем; суттєво збільшилась кількості вчителів з середнім рівнем (від 19,0% до 52,0%), за рахунок переходу до неї учителів з низьким і дуже низьким рівнем готовності на початку. При цьому зростає: систематичність та осмисленість теоретичних знань, прагнення операціоналізувати психолого-педагогічні знання, виробити на їх основі конструктивно-методичні схеми аналізу педагогічних ситуацій і прийняття продуктивних

педагогічних рішень; вироблення особистісного ставлення до тих чи інших психолого-педагогічних ідей та концепцій.

Дослідження здібностей до навчального спілкування - складової професійно-педагогічної діяльності, виявило значні резерви для актуалізації потенційних можливостей вчителів. Результати наших спостережень за навчально-виховним процесом у школах, спілкування з досвідченими вчителями й тими, які лише починають свою професійну діяльність, виявили, що оволодіння мистецтвом навчального спілкування постає найгострішою проблемою для сучасного корпусу педагогічних кадрів.

Як було встановлено, структура навчального спілкування характеризується єдністю зовнішньої, поведінкової, операційно-дієвої сторони та внутрішньої, глибинної, яка включає в себе мотиваційно-сміслові, ціннісні характеристики та емоційно-емпатійні можливості особистості і відіграє визначальну, детермінуючу роль щодо першої.

Дослідження рівня готовності до спілкування, у якому взяли участь 35 учнів, 10 вчителів та 40 студентів вищих навчальних закладів мало на меті вирішення таких завдань: вивчення особистісних психологічних властивостей і можливостей вчителя; виявлення оптимальних шляхів актуалізації потенціалу навчального спілкування; дослідження ролі такої готовності як чинника ефективності навчальної діяльності.

Результати дослідження підтвердили, що індивідуальні особливості навчального спілкування майбутнього спеціаліста, а також відповідні можливості студентської групи суттєво впливають на успішність спілкування (див. таблицю 2).

Таблиця 2

Значимі чинники навчального спілкування (за оцінками вчителів та учнів)

Чинники, названі вчителями	Місце за ступенем значимості	Чинники, названі учнями
Створення можливостей для учнів висловлювати власну точку зору і ставлення до проблеми	1	Точність, чіткість інформації
Новизна інформації	2	Достовірність інформації
Створення умов для того, щоб учні могли запитувати про те, що їм незрозуміло	3	Можливість висловлювати власну точку зору
Ввічливе ставлення до учнів	4	Ввічливе ставлення вчителя до учнів
Точність, чіткість інформації	5	Новизна інформації

Найважливішими чинниками, як свідчать наведені у таблиці 2 дані, для вчителів є одні, а для учнів - інші, навіть протилежні оцінки. Ця суперечність і породжує систему конфліктів між ними під час навчального спілкування. Аналіз отриманих результатів свідчить також про низький

рівень мистецтва спілкування вчителів, насамперед молодих фахівців, які відчувають значні труднощі у налагодженні контактів і спілкуванні з учнями (60-65% опитаних студентів).

З метою подолання зазначених труднощів нами була розроблена і реалізована програма психологічного тренінгу «Мистецтво навчального спілкування вчителів». Мета тренінгу полягала у підвищенні майстерності навчального спілкування на етапі вузівської підготовки. Змістом тренінгу передбачалося: опанування досліджуваними комплексом здатностей, що складають ядро компетентності вчителя, проведення практичних занять, присвячених формуванню здатностей, а також рефлексія учасниками тренінгу наявних здатностей до спілкування як джерела розроблення програми самовдосконалення. У таблиці 3 наводяться дані щодо результатів впливу застосованої програми на динаміку рівня готовності студентів до здійснення діалогового спілкування.

Таблиця 3

Динаміка готовності студентів до здійснення діалогового спілкування

Рівні готовності	Констатуючий етап				Підсумковий етап			
	Експериментальні групи		Контрольні групи		Експериментальні групи		Контрольні групи	
	п	%	п	%	п	%	п	%
Високий	3	13,33	3	13,33	5	23,33	3	15,0
Середній	14	73,33	15	76,67	14	71,67	14	73,33
Низький	3	13,33	2	10,0	1	5,0	3	11,67
Всього	20	100	20	100	20	100	20	100

Аналіз отриманих результатів (таблиця 3) свідчить про значне зростання в експериментальній групі кількості студентів, які оцінили свій рівень готовності до здійснення діалогового спілкування з учнями як високий (до 23,33%), та суттєве зменшення кількості тих, хто визнав свій рівень готовності низьким (до 5,0%).

Спираючись на отримані результати, слід виділити такі компоненти професійно-навчальної компетентності вчителів: наявність стійкої потреби в систематичному спілкуванні з дітьми у всіляких сферах; органічна взаємодія загальнолюдських і професійних показників; емоційний комфорт на всіх етапах спілкування; продуктивний вплив спілкування на інші компоненти навчальної діяльності; наявність здатностей до навчального спілкування; наявність навичок і вмінь спілкування. Органічна єдність зазначених компонентів утворює професійний рівень компетентності вчителя.

Отже, окреслено систему чинників, що впливають на успішність процесу спілкування вчителя: рівень розвитку знань і вмінь, наявність професійно важливих здібностей і якостей, рівень психологічної готовності здійснювати даний вид діяльності, міра інтеграції власної діяльності з діяльністю студентської групи, ступінь адаптації особистості до соціокультурного контексту спілкування, вміння спілкуватися в емоційно

напруженій (конфліктній) ситуації тощо. Розроблено програму формування у майбутніх педагогів знань, вмінь та навичок спілкування, а також обґрунтовано шляхи оптимізації підготовки студентів до педагогічної праці.

Узагальнюючи результати представленого дослідження слід підкреслити наступне.

Навчальне спілкування - особливий вид взаємин між людьми (у якому здійснюється не лише передача знань, а й розвиваються прагнення і вміння самостійно набувати нових знань, досвіду), як процесу спільної роботи вчителя і учня, у якій ця форма взаємодії будується на активному зворотному зв'язку, що організує, регулює і збагачує кожного з учасників цього процесу.

Результати теоретичного й експериментального дослідження дозволили встановити, що функціональну структуру навчального спілкування складають процеси відображення, розуміння, доведення. Показано, що оптимальний обмін інформацією між учнем і вчителем здійснюється за умови утворення системи суб'єкт - предмет - суб'єкт.

Теоретико-методологічний аналіз процесів комунікації дозволив уточнити структуру, функції та системний характер навчального спілкування. Продуктивність навчального спілкування визначається рівнем компетентності вчителя, мірою опанування ним комплексом здатностей, який утворює «профіль навчальних здатностей». До зазначеного комішеску належать, зокрема: спостережливість (дослідницькі здатності); педагогічний такт (гуманістичні); любов до дітей, емпатія (почуттєві); здатності до навіювання, впливу на учнів (сугестивні); здатності проектувати активність учнів (конструктивні); уміння словом виражати свої думки (мовленнєві здатності); здатності використання інноваційних методів навчання (дидактичні); уміння підсилювати думки мімікою і пантомімікою (експресивні); організувати процес навчання і виховання (організаторські); здатність проникати у внутрішній світ учня (перцептивні); знання психології учнів (гностичні); уміння встановлювати взаємовідносини з людьми (комунікативні); науково- дослідницькі; здатність об'єднувати разом різні, несхожі елементи (синектичні); здатність допомагати народженню думки, почуттів та образу (майєвтичні).

Представлено розроблену методику аналізу художнього твору з врахуванням психологічних особливостей асоціативного сприймання учнем художнього образу, а також відповідні практичні рекомендації для вчителів.

Впровадження у зміст експериментального навчання психологічні прийоми майєвтики сприяють встановленню творчої взаємодії вчителя з учнем під час їх навчального спілкування. Завдяки оволодінню прийомами майєвтичного діалогу учень навчається успішно розрізняти: відоме від невідомого, хибне, оманливе і дійсне; розвиває здатності до адекватного відображення, розуміння, доведення.

Розроблено концептуальні засади психологічної підготовки фахівця, спираючись на які прискорює процес професійного зростання і розвитку

навчальних здатностей учителя, зокрема до спілкування, професійного мислення, рефлексії та мистецтва вирішення педагогічних задач.

Представлена характеристика професійно-педагогічної діяльності вчителя як неперервного процесу розв'язання ним системи педагогічних задач (задач рефлексивного управління діяльністю учнів). Розроблені на її основі прийоми (сугестії, майєвтики, ділових педагогічних ігор) дозволили вчителям вже на початковому етапі своєї професійної діяльності оволодівати інтегральним умінням розв'язувати педагогічні задачі, формувати у них продуктивний стиль педагогічного спілкування, а також використовувати останній у процесі реалізації педагогічної діяльності.

Література:

1. Зейгарник Б.В. К вопросу о механизмах развития личности.//Вести. Моск.ун-та. Сер.:Психология,1979.-с.3-8.
2. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. - М.: Педагогика,1987. - 200 с.
3. Клименко В.В. Свідомі й сенсорні дії у психічному відображенні. //Практична психологія та соціальна робота №6, 2001.-С.30-33.
4. Кулюткин Ю.Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя //Вопросы психологии. -1986.-№2.-с.21 -30.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1975.- 304с.
6. Максименко С.Д. Генетична психологія М.: Реал-бук, К.:Ваклкр, 2000.- 319с.
7. Чепелева Н.В. Психологическая герменевтика – наука о понимании. //Практична психологія та соціальна робота №3, 2001.-С.6-10.

ЧАСТИНА 4. СОЦІАЛЬНО - ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГІВ

Барчій М.С., Бердишева Н.В.

ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ПЕРВИННОЇ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ

У дослідженні аналізуються психолого-педагогічні аспекти підготовки практичних психологів у процесі навчання у ВНЗ

Ключові слова: *особистісний розвиток, професійна підготовка професійні якості, психолог, тренінг*

Сучасна система вищої освіти покликана створювати відповідні умови для підготовки компетентного фахівця, орієнтованого на постійний професійний розвиток, самовдосконалення, що забезпечить у подальшому високий рівень конкурентоспроможності, професійної мобільності, продуктивності професійної діяльності і, як наслідок, кар'єрне зростання та

самореалізацію. Крім успішного оволодіння необхідною базою знань і вмінь відповідно до специфіки обраної спеціальності, важливим також є володіння максимально вираженими професійно необхідними якостями та практичними навичками, що є передумовою ефективного здійснення професійних функцій на будь-якому етапі професійного становлення особистості.

Однією із актуальних проблем сучасної освіти є професійна підготовка фахівця-психолога, професійні вміння якого відповідали б актуальним потребам суспільства. А для цього в рамках процесу професійного становлення у ВНЗ майбутній спеціаліст повинен оволодіти цілою системою умінь для здійснення психодіагностичної, психокорекційної, консультаційної, психотерапевтичної, тренінгової, психопрофілактичної роботи. Саме тому на перший план виходить питання не просто підвищення рівня теоретичної професійної підготовки студентів-психологів, а насамперед створення умов для практичної насиченості педагогічного процесу професійного становлення майбутніх фахівців.

Питання побудови навчально-виховного процесу відповідно до сучасних вимог професійної підготовки фахівців у вищій школі висвітлюється у працях Н.Г. Ничкало, С.О. Сисоєвої, В.Ф. Орлова, О.М.Пехоти, Н.А. Побірченко та ін. Особливості фахової підготовки майбутніх психологів розкрито у роботах Н.В. Чепелевої, Н.І. Пов'якель, В.Г. Панка, Т.С. Яценко та ін.

Як показує український досвід підготовки психологів у ВНЗ, традиційна система навчання не повною мірою забезпечує формування професіоналізму у майбутнього психолога, здатного на високому рівні виконувати різноманітні професійні обов'язки. На сьогодні спостерігається така тенденція: вищі прагнуть підготувати конкурентоздатного, висококваліфікованого, спроможного до саморозвитку і самореалізації фахівця, проте не забезпечують відповідних психолого-педагогічних умов на стадії професійної підготовки.

У результаті – до кола спеціалістів-психологів приєднується молодий фахівець, що характеризується фундаментальною теоретичною підготовкою, проте здатний до вирішення лишестандартних професійних завдань. Іншими словами, необхідно детальніше вивчити методичні основи формування професійних якостей майбутніх психологів у ВНЗ.

Мета нашого дослідження полягає в аналізі проблеми підготовки майбутніх фахівців з психології у вищій школі.

Вивчення підходів вчених щодо методології складання моделей підготовки спеціалістів, методики й техніки їх реалізації (О.Ф.Бондаренко)[6] дозволило теоретично обґрунтувати модель формування професіоналізму у фаховій підготовці майбутнього психолога. Необхідність її створення зумовлена не лише потребою продемонструвати компоненти підготовки та відповідні професійно значущі якості у вигляді сукупності, але й встановити змістові взаємозв'язки між компонентами підготовки та професійними

якостями, між різними групами професійно значущих якостей і окремими професійними якостями.

Запропонована модель дозволяє розглядати особистість фахівця як суб'єкта своєї соціальної професійної дії в трьох аспектах: суб'єкт, який усвідомив, що він є (свої особистісні і фізичні властивості, цілі і цінності); що він може (свої можливості, досвід, схильності); чого від нього чекає суспільство, трудовий колектив, референтна група, інший суб'єкт. Освіта, професійні знання та уміння, загальні і спеціальні здібності, соціально значущі і професійно важливі якості складають потенціал професійного розвитку фахівця. Реалізація цього потенціалу залежить від багатьох чинників, але провідним є система об'єктивних вимог до неї, детермінованих професійною діяльністю, в процесі виконання якої і виникають нові властивості і якості особистості. [5, 6]

Зокрема, метою моделі є забезпечення цілеспрямованого впливу з метою створення і реалізації у вищому навчальному закладі педагогічних умов, що сприяють формуванню професіоналізму майбутніх психологів у процесі фахової підготовки. Модель ґрунтується на принципах добровільності та мотивованої участі; системності та наочності; реалізації партнерських взаємин; усвідомлення та рефлексивного переживання; проблемності навчання; професійної спрямованості; науковості та доступності.

Отже, педагогічними умовами запровадження моделі вважається створення рефлексивного середовища, яке б сприяло усвідомленню педагогами необхідності формування професіоналізму у майбутніх психологів і втілення у відповідні мотиви професійної діяльності; розвиток та прояв у студентів – майбутніх психологів особистісних якостей, які сприяють оволодінню ними основними компонентами професіоналізму, стимулювання в них прагнення до підвищення та реалізації професійних здібностей завдяки внутрішнім сутнісним моральним установкам; педагогічний процес у вищій школі набуває ефективності, якщо побудований так, що в ньому професіоналізм вважається головною цінністю і результатом підготовки майбутніх психологів; фахова підготовка майбутніх психологів повинна відбуватись в умовах налагодження духовної взаємодії викладачів і студентів, що сприятиме створенню доброзичливого психологічного клімату, атмосфери інтелектуальної співтворчості, рівноправні партнерські толерантні навчальні взаємини, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, творча активність всіх його учасників.

Серед технологічних умов слід вказати такі: технологія наочно-модульного навчання, принципи відбору навчального матеріалу, технологія проблемного, системного, особистісно-орієнтованого навчання; методичні: єдність теорії і практики, курси на вибір, проблемно-методологічний і проблемно-практичний методи навчання. Мотиваційні умови: формування мотивів професійної діяльності, потреби в самоосвіті й творчій діяльності, позитивність мислення. Перцептивно-мнемічні умови: розвиток інтелекту,

формування професійного образу мислення в цілеспрямованій системі навчально-виховного процесу ВНЗ, у цілеспрямованій навчальній діяльності, орієнтованій на формування професіоналізму майбутніх психологів; розвиток професійного досвіду; стимуляція професійного саморозвитку: саморегуляція, самооцінка, рефлексія; проектування процесуальних моделей навчання з урахуванням особливостей формування професіоналізму майбутніх психологів, що забезпечують безперервний загальнокультурний, особистісний та професійний розвиток майбутніх психологів; використання формуючого потенціалу усіх навчальних дисциплін для активізації процесу формування професіоналізму майбутніх психологів[6].

Становлення особистості практичного психолога здійснюється в процесі його професіоналізації і визначається правами, обов'язками та етичними нормами, які знаходять своє віддзеркалення у властивостях і якостях зрілої особистості, що здатна цілеспрямовано перетворювати внутрішній і зовнішній світ за своїми власними законами. У процесі професійної підготовки майбутній практичний психолог повинен сформуватися як активний суб'єкт діяльності, як зріла особистість з розвинутими професійно-важливими якостями. У цих умовах зростають вимоги до якості професійної підготовки психологів. Тим часом в системі відтворення психологічних кадрів ще недостатньо враховуються об'єктивні тенденції, властиві розвитку освіти в цілому. Усе більш гострими стають протиріччя між:

- затвердженням в реальній практиці новим типом професійної діяльності психолога та його особистісної спрямованості і моделі вищої професійної освіти, орієнтованої переважно на парадигму "знання", що відрізняється обмеженістю можливостей вибору змісту, освітніх траєкторій, форм підвищення освітнього рівня;

- індивідуальними стратегіями професійно-особистісного становлення психологів і відсутністю в системі вищої освіти адекватних моделей, алгоритмів і технологій навчання;

- однобічною орієнтацією вищої освіти на підвищення "науковості", збагачення його новими дисциплінами і усе більш очевидним розумінням того, що підготовку психолога як суб'єкта професійної діяльності не можна забезпечити шляхом простого інформаційного насичення;

- органічною включеністю психолога в структуру своєї професійної діяльності і дискретно-локальним характером системи підготовки і підвищення кваліфікації кадрів, що склалася;

- об'єктивними все зростаючими вимогами практики до особистості психолога і відсутністю цілісної теорії, що розкриває сутнісні ознаки феномену його професійно-особистісної стійкості.

Таким чином, оптимізація особистісно-професійного розвитку практичних психологів може бути забезпечена шляхом реалізації комплексної інтегрованої системи як фундаментальної, теоретичної підготовки, так і за допомогою формування практичних умінь, навичок у

різних напрямках, що сприяють психологічному оздоровленню, саморозвитку, самовдосконаленню й самопізнанню майбутніх фахівців. При цьому розвиток професійних умінь, навичок, ціннісних орієнтирів і професійно важливих якостей відбувається успішніше при дотриманні та врахуванні комплексу психологічних та соціально-психологічних умов.

Серед практичних рекомендацій, виконання яких сприяє оптимізації особистісно-професійного розвитку майбутнього практичного психолога, доцільно виділити такі: 1) теоретична підготовленість майбутніх практичних психологів; 2) формування й розвиток практичних умінь і навичок; 3) підвищення ефективності зв'язку підготовки та професійної діяльності (взаємозв'язок теорії і практики); 4) розвиток практичного психолога в цілісності, унікальності як природно-соціальної і культурно-професійної індивідуальності; 5) розвиток особистості практичного психолога як активного, творчого суб'єкта діяльності; 6) розвиток здібності до широкого і глибокого соціально-педагогічного мислення і творчості; 7) розвиток здатності управляти своїм психічним і фізичним станами; 8) свідоме здійснення практичним психологом на себе виховного впливу, управління своєю поведінкою; 9) прогноз перспектив особистісно-професійного росту; 10) спрямованість на продуктивність і ефективність майбутньої професійної діяльності; 11) аналіз ступеня сформованості професійно важливих якостей; 12) визнання практичного психолога суб'єктом безперервного процесу розвитку (саморозвитку), пізнання (самопізнання), професійного функціонування (самореалізації), особистісно-професійного вдосконалення (самовдосконалення)[5].

Професійна діяльність психолога практика висуває особливі умови до особистості фахівця, покликаною надавати психологічну допомогу людині у ситуації "неможливості жити" (Ф.Ю. Василюк). Особистість практичного психолога виступає еталоном психологічного здоров'я і комфорту та є, за словами Р.Мея, основним інструментом, знаряддям праці. Таким чином, серйозним завданням системи професійної підготовки практичних психологів має бути сприяння їх особистісному розвитку, культивування потреби у постійному самовдосконаленні, яке є неможливим без самопізнання. Завдяки активності самопізнання особистість перестає бути продуктом зовнішніх обставин, набуває здатності до самотворення, самоактуалізації. Адекватна самооцінка та високий рівень рефлексивних здібностей, несуперечлива Я-концепція (забезпечена за К.Роджерсом, уявленнями про власні характеристики та здібності, уявленнями про себе відносно інших людей та навколишніх, цінностями та ідеалами) обумовлюють високий рівень мотивації особистісного і професійного зростання, постійне розширення життєвого простору. Водночас професійна свідомість психолога практика виступає як відкрита система, що знаходиться у постійній взаємодії з іншими, система інтерсуб'єктна за своєю природою (М. Мамардашвілі). Це вимагає від фахівця спеціальних умінь збереження власного психічного гомеостазу, витримки і терпіння, тому майбутні

практичні психологи повинні володіти хоча б найпростішими методами і прийомами саморегуляції, відбір і використання яких повинно базуватись теж на знаннях про власні особистісні характеристики. Самопізнання - невід'ємний компонент психічного життя особистості, що сприяє її повноцінному "функціонуванню": форма свідомості, що передбачає активність і самостійність особистості як суб'єкта своєї життєдіяльності. Необхідною умовою розвитку особистості виявляється її постійне перебування в "стані самопізнання", розвиток рефлексивних здібностей. Отже, науковцями визначені основні професійно значущі особистісні якості практичного психолога, розроблені зміст, методологія підготовки даних фахівців. І хоча існують певні розбіжності щодо даних аспектів підготовки фахівців, проте дослідники погоджуються з тим, що цей процес має певні особливості, порівняно навіть з підготовкою спеціалістів, які не спрямовані на практичну діяльність. Це пов'язане з тим, що практична психологія є галуззю професійної діяльності, яка має на меті визначення психологічних особливостей життєвої ситуації та індивідуальності людини або групи, внесення позитивних змін у процес взаємодії між ними і профілактику небажаних форм поведінки для найбільш повного розкриття сутнісних сил людини[7].

Таким чином, мова йде про кваліфіковану психологічну допомогу. А вона, як відомо, забезпечується за допомогою специфічних психологічних методів, методик і технологій. Використовується в практичній діяльності спеціаліста, спрямованого на допомогу іншим, і тренінгова робота, яка також має певні особливості, принципи проведення. Тож постає питання про необхідність підготовки психолога - практика, який може в своїй практиці використати і можливості групової форми роботи, адже вона є ефективною і продуктивною, сприяє не лише покращенню самопочуття, підвищенню самооцінки, але й особистісному зростанню (К.Рудестам). З іншого боку, сама тренінгова робота може виступати як надійний засіб самопізнання особистості майбутніх практичних психологів, а, отже, й усвідомлення функціонування особливостей їх психічного життя, певних сфер життєдіяльності, та, звичайно, професійно значущих особистісних якостей. Тобто студенти в межах навчання у вузі мають можливість познайомитись з тренінговою роботою, включитись в групову діяльність і за допомогою інших учасників групи та тренера - викладача зростати особистісно, набувати не лише теоретичні знання, але й досвід. Це дасть можливість студентів на належному рівні мати професійні навички, розвивати їх. Адже існує багато способів роботи над собою, проте одним з найефективніших методів є групові тренінгові програми, на тренінгах ми навчаємось у себе, у тренера і у інших учасників. Один із плюсів будь якої тренінгової роботи є робота в команді, робота з розумінням себе та інших. У сучасній літературі тренінгом називають досить різні варіанти групової роботи: особистісні перетворення дорослих, активне навчання студентів, організаційно-ділову гру на виробництві, розвиток самооцінки в молодших школярів. Що ж саме поєднує

ці варіанти діяльності? Дещо складним, але найбільш прийнятним можна вважати таке формулювання цього поняття, запропоноване С. І. Макшановим: “Тренінг — це багатофункціональний метод цілеспрямованих змін психологічних феноменів людини, групи або організації з метою гармонізації професійного та особистісного буття людини”. У цьому визначенні поняття звернено увагу на мету тренінгової роботи як такої, але не зазначені характерні риси тренінгів, які вирізняють їх серед інших варіантів психологічної допомоги людям чи організаціям. Тому слід назвати характерні риси тренінгів:

- потребують чітко визначеної групи учасників (зазвичай 10–15 осіб);
- вирізняються єдністю часу, місця та дії: все відбувається й обговорюється тут і тепер, на особистому досвіді учасників і тренера, без домашніх завдань або попередньої підготовки;
- переважає активність учасників групи та їхній особистий досвід, а не інформація, отримана від тренера;
- заняття спрямовані не лише на формування знань, а й на розширення практичного досвіду учасників та групи в цілому.

Залежно від парадигми, якої дотримується тренер, і мети тренінгу виокремлюють засоби його проведення та загальну спрямованість.

Якщо основна мета тренінгу — навчити конкретних навичок і вмій, він стає частиною процесу навчання або професійної адаптації. Є таке прислів'я: “Я чув — та забув, я бачив — та запам'ятав, я зробив — то я знаю”. Тренінг дає учасникам змогу не лише почути думку викладача чи подивитися на таблиці та схеми, а й практично застосувати отримані знання, перетворивши їх на вміння. Тому тренінгова форма роботи все ширше застосовується в сучасних системах навчання, а особливо навчання та перепідготовки дорослих.

Тренінгова форма навчання має такі переваги:

- активність групи;
- поєднання інформації та емоційного ставлення до неї;
- підвищення рівня мотивації;
- здатність групи до колективного мислення та прийняття рішень;
- практична перевірка та закріплення отриманих знань.

Недоліки тренінгу:

- ця форма непридатна для подання великого обсягу суто теоретичного матеріалу (формул, історичних відомостей тощо);
- має бути відносно невелика група;
- теоретична підготовка членів групи має бути однаковою;
- потрібна більша майстерність викладача, оскільки слухачі можуть по-різному усвідомлювати тренінгові вправи.

У сучасних навчальних закладах склалася практика поєднання традиційних форм навчання (лекцій, семінарів) і тренінгової роботи.

Основною умовою ефективності тренінгових занять, крім стійкої позитивної мотивації її учасників, є поєднання тренінгової роботи зі

спеціально організованою учбовою діяльністю студентів, яка включає самодіагностику і зворотній зв'язок (у процесі виконання психогімнастичних вправ, участі у групових дискусіях, рольових іграх), а також складання та реалізація індивідуальних програм особистісного самовдосконалення[3].

Психологічний тренінг є потрібним, тим більше, що за його допомогою у студента створюється образ майбутньої професійної діяльності, усвідомлюється відповідність даному образу, а, отже, є можливості для професійного зростання.

Психологічний супровід професійної підготовки майбутніх психологів може реалізовуватися як засобами психологічної служби вишу, так і шляхом конструювання змісту навчальних дисциплін та використання сучасних методів навчання , одним з яких і виступає тренінг. Поєднання цих двох організаційних форм психологічного супроводу дозволяє реалізувати принципи неперервності та системності психологічної підтримки на етапі первинної професіоналізації.

Серед виокремлених методичних засад формування професійних якостей психологів під час навчання доцільно вказати такі:

1. За застосування нетрадиційних форм навчальної діяльності в процесі професійної підготовки студентів провідна роль має належати викладачеві, оскільки педагогічний процес, маючи об'єктивні внутрішні закономірності, водночас є продуктом свідомої конструктивної діяльності викладача та його творчої взаємодії зі студентами.

2. Педагогічний процес, у якому переплітається та взаємодіє безліч чинників, вимагає чіткого усвідомлення тих форм навчальної діяльності, які максимально забезпечать потреби студентів у самореалізації, сприятимуть розвиткові їхніх особистісних якостей.

3. Застосування нових форм діяльності учіння студентів в умовах професійної підготовки вимагає високого рівня самостійності, свідомості й активності самих студентів. Це у свою чергу потребує адаптації педагогічного керівництва, яка передбачає наявність духовної єдності, довіри, спільної навчальної мети викладачів і тих, хто навчається. Адміністрування, повчання, авторитаризм, дріб'язкова опіка у взаєминах не можуть, звичайно, сприяти розвиткові в студентів ініціативності, винахідливості, самостійності та інших якостей, які за певних умов інтегруються в систему професійних умінь.

4. За організації нетрадиційних форм навчання студентів необхідно, щоб педагогічне керівництво зважало на індивідуальний підхід у стосунках зі студентами. Для цього педагогові слід бачити в кожному студентові унікальну особистість, яка усвідомлює як власну неповторність, так і причетність до соціального цілого. У такий спосіб викладач допомагає студентові розуміти та зберігати себе як особистість, одночасно поважаючи особистості інших людей.

5. Професійна підготовка в умовах університету повинна сприяти розвитку здібностей студентів і спонукати їх до задоволення об'єктивних потреб як в ідентифікації з групою ровесників, так і персоніфіковано до себе.

6. Необхідно поєднувати колективні та індивідуальні форми роботи, управління та самоуправління, урахувати процеси самоорганізації в студентських групах.

Саме тоді буде створено умови для цілеспрямованого впливу викладача на формування та розвиток визначених професійних якостей студента, які б допомогли йому в майбутній практичній діяльності.

Навчальний процес у ВНЗ повинен орієнтуватись на використання психологічних засобів активізації професійного становлення студентів - цілеспрямоване застосування психодіагностики професійно важливих якостей, консультування, соціально-психологічних тренінгів професійного і особистісного зростання, спрямованих на активізацію відповідних структур в особистості майбутнього спеціаліста. Участь у тренінгових групах дозволить студентству оволодіти системою відповідних психологічних знань, сприятиме зростанню самопізнання учасників та здатності до позитивного самоставлення до себе і життя, стимулюватиме розвиток здатності аналізувати власну поведінку з метою допомоги собі й іншим у досягненні більш ефективних міжособистісних взаємин.

Оптимізація процесу особистісно-професійного розвитку також повинна включати необхідність формування професійних установок, умінь та навичок. Основою успішного професійного становлення майбутніх психологів у період навчання у ВНЗ можна вважати морально-етичне вдосконалення їхньої особистості, сприяння самореалізації та вирішенні особистих психологічних проблем, активізацію професійної мотивації, єдність змісту, форм, методів навчання, суб'єкт-суб'єктні стосунки між викладачами та студентами.

Процес професійного становлення тривалий та багатогранний. Він вимагає від викладача ВНЗ і студента складної роботи над формуванням системи професійно важливих знань, умінь, навичок, відповідного науково-культурного кругозору та світогляду. Важливим завданням виступає також розвиток цілісної, гармонійної особистості, орієнтованої на самопізнання та самозміни. Професійне становлення сучасного кваліфікованого спеціаліста в галузі практичної психології повинно будуватись на основі особистісного підходу як психолого-педагогічного принципу організації профільної та професійної підготовки. Проблема професійної підготовки нерозривно пов'язана із необхідністю формування тих або інших професійних якостей, здібностей та індивідуально-особистісних особливостей, необхідних фахівцю відповідного профілю. Тому навчально-виховний процес повинен забезпечувати умови для формування у майбутніх практичних психологів таких цінностей, потреб, переконань, які б спрямовували їх на особистісну та професійну самореалізацію і самовдосконалення.

Література:

1. Абрамова Г.С. Психологическое консультирование: теория и опыт / Галина Сергеевна Абрамова. – М.: Академия, 2000. – 240 с.
2. Основи практичної психології: Підручник для студентів вищих навчальних закладів / Панок В., Титаренко Т., Чепелева Н. та ін. – К.: Либідь, 2006.– 536 с.
3. Панок В.Г. Реформування змісту, форм і методів підготовки практикуючих психологів як нагальна вимога суспільної практики / В.Г.Панок // Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах . – К.: Ніка-Центр, 2002. – С.18-28.
4. Рибалка В.В. Особистісний підхід як психолого-педагогічний принцип організації профільної та професійної підготовки учнівської молоді / В.В.Рибалка // Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді: Науково-методичний посібник. – Київ, Тернопіль: Підручники і посібники, 2002.– С.80-90.
5. Токарева Н. Проблема моделювання особистості практичного психолога в системі фахової підготовки /Н. Токарева // Рідна школа – 2010 – № 7-8 – С.24-28.
6. Шульга В.В. Особливості формування професійно важливих якостей психологів освіти в залежності від стажу роботи / В.В.Шульга // Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України – К.: Главник, 2005. – Вип. 26, том 4. – С. 499-508.
7. Шинкаренко О. Про деякі мотиви вибору професії практичного психолога / О.Шинкаренко //Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах. – К.: Ніка-Центр, 2002. – С.54-56.

Бубряк Т.Ю.

ФОРМУВАННЯ САМОІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Представлене дослідження присвячено актуальним проблемам – дослідження самоідентичності. У нашій роботі проведений психологічний аналіз проблеми самоідентичності, доведено її складність, неоднозначність трактувань, з'ясовано сутність та структуру самоідентичності, розкрито значення її формування, щодо розвитку особистості. Проведено порівняння результатів теоретичних досліджень зарубіжних і вітчизняних науковців з даної проблеми. Розглядається процес формування особистісно-професійної самоідентичності при підготовці майбутніх психологів, виділяються фактори, що впливають на формування.

Ключові слова: самоідентичність, самоідентифікація, особистісно-професійна самоідентичність.

Соціально-економічні та політичні умови розвитку, що відбуваються у суспільстві, висувають підвищені вимоги до професійних якостей сучасного фахівця, тому однією з актуальних проблем сьогодення виступає проблема

формування особистісно-професійної самоідентичності при підготовці майбутніх психологів. Інтерес до проблем психологічної освіти визначається потребами гуманізації всіх сторін громадського життя, що в свою чергу підвищує потребу держави, установ і окремих громадян у психологічних послугах, а отже, висуває перед навчальними закладами завдання підвищення якості підготовки майбутніх практичних психологів.

Професія психолога є особливим видом діяльності, який вимагає, крім знань, певних особистісних якостей, особливої структури світогляду. Тому, разом з теоретичними знаннями і професійними вміннями, які є фундаментом будь-якої професії, молодь, що отримує фахову психологічну підготовку, потребує комплексного психолого-педагогічного підходу до створення умов особистісного розвитку в процесі формування особистісно-професійної самоідентичності.

Дослідження проблеми самоідентичності простежується в роботах класиків зарубіжної та вітчизняної філософії, психології і соціології від появи перших зародкових теоретичних форм до форм самостійного теоретичного знання.

Традиційно проблематику вивчення ідентифікації та ідентичності пов'язують з Е. Еріксоном, який перший ввів поняття «ідентичність», «криза ідентичності». Надалі еволюція проблеми ідентичності простежується в роботах психологів: Р. Баумайстера, У. Джеймса, Е. Еріксона, А. Маслоу, Дж. Міда, Ж. Піаже, З. Фрейда, К. Юнга та ін. Серед вітчизняних вчених можна виокремити, М. Бахтіна, Л. Виготського, Д. Ельконіна, О. Леонтєва, С. Рубінштейна, Л. Шнейдер та ін.

Причини, які зумовили породження численних теорій самоідентичності пов'язані із загостренням проблеми особистісного вибору і норм персональної відповідальності в усіх сферах життєвого простору і життєвої ідеології людини. Сьогодні людина стала більш вільною в отриманні професійної освіти, в доступі до різних засобів інформації, у виразі плюралізму думок, у створенні шлюбних союзів, навіть у виборі статі, в творчій самореалізації, є багато аспектів за допомогою яких можна описати самоідентичність, як багатовимірний процес людського становлення [4].

За таких умов вкрай загострилася необхідність формування та розвитку самоідентичності. Теоретична база вивчення самоідентичності потребує певного узагальнення. Тому **метою** представленого дослідження – здійснити теоретичний аналіз змісту та структури самоідентичності особистості.

У сучасній психологічній літературі, при вивченні самоідентичності виділяють два види: особистісну і соціальну. Особистісна самоідентичність (іноді її називають особистою або персональною) трактується як самовизначення в термінах фізичних, інтелектуальних і моральних рис. Тобто це деякий набір якостей, що відрізняється певною постійністю або, принаймні, наступністю в часі і просторі, що дозволяє диференціювати дану людину від інших людей. Іншими словами, під особистісною

самоідентичністю розуміють сукупність індивідуальних характеристик, які роблять людину подібній самій собі і відмінній від інших.

М.Заковоротна вважає, що дослідження самоідентичності поєднує три процеси: соматичний, психологічний та соціальний [5]. Часто для психолога - самоідентичність є вираженням внутрішніх процесів, для соціолога самоідентичність - це комплекс ролей і статусів, організовані адекватно соціальній системі, для філософа проблемою в теорії самоідентичності є питання: яким ідеалам слідувати в житті? Якими є цінності, на які ми орієнтуємося? Самоідентичність можна визначити, порівнюючи що-небудь з ним же самим, але існуючим в інший час і в іншому місці. Порівнюється теперішній і минулий стан особистості, і якщо перенести в теперішній обидві ці особистості, то ми будемо мати два абсолютно однакових індивіда. Але так як дві абсолютно однакові особистості не можуть існувати в сьогоденні, робиться висновок, що це одна людина. Таким чином, самоідентичність є щось, що відноситься до обох індивідів і створює спільність розглянутих напрямів.

Вважається, що в основі слова «самоідентичність» лежать латинські слова «idem» - «подібний», «той самий», «аналогічний» і «ipse» - «самість» і означає тотожність, збіг чого-небудь з чим-небудь.

З концепцією самоідентичності тісно пов'язане поняття самоідентифікації. Самоідентифікація - копіювання поведінки іншого, близьке до пристрасного бажання бути схожим, наскільки можливо, на цю людину. У роботі «Масова психологія і аналіз людського Я» З. Фрейд вперше ввів дане поняття. Таким чином під «самоідентифікацією» Фрейд розуміє прояв емоційного зв'язку з іншою особою. Він виділив кілька типів самоідентифікації: первинну, що є примітивною формою емоційної прихильності дитини до матері і вторинну самоідентифікацію, яка грає роль захисного механізму і допомагає дитині впоратися з тривогою і занепокоєнням [10].

В «Критичному словнику психоаналізу» під самоідентичністю розуміється почуття неперервності свого буття як сутності, відмінної від всіх інших.

Е. Еріксон розглядав самоідентифікацію, як процес, за допомогою якого людина: 1) поширює самоідентичність на будь-кого іншого; 2) запозичує від когось-небудь; 3) змішує або плутає самоідентичність з самоідентичністю іншого [4].

У праці «Загальна психопатологія» К. Ясперс виділив чотири ознаки самоідентичності: 1) почуття діяльності - усвідомлення себе як активної істоти; 2) свідомість власної єдності; 3) усвідомлення самоідентичності, що означає, я залишаюся тим, ким був завжди; 4) усвідомлення того, що «Я» відмінна від решти всього світу [4].

Г. Андреева під самоідентичністю розуміє ототожнення себе з іншим, що і є механізмом пізнання і розуміння іншого. Самоідентичність -

«співвіднесення чого-небудь («що має буття») з самим собою в зв'язності і неперервності власної мінливості.

«Самоідентичність як самореферентність (лат. «refere» - повідомляти) повідомлення - відчуття і усвідомлення унікальності свого буття і неповторності особистісних властивостей - самому собі про те, хто «Я» і що є моїм». Самоідентичність - сукупність персональних якостей і характеристик індивіда, що забезпечує цілісність і тотожність особисті, її позитивне самоприйняття.

Самоідентичність - набір факторів, що дозволяють людині ототожнювати себе з якоюсь спільнотою - сім'єю, дружнім колом, професійним співтовариством, релігійною громадою, нацією, расою, і т.д. [10].

В. Павленко, самоідентичність розуміє, як набір рис чи інших індивідуальних характеристик, що відрізняють певною сталістю або, принаймні, наступністю в часі і просторі, що дозволяє диференціювати даного індивіда від інших людей.

Необхідно відзначити, що дослідження самоідентифікації не є аналізом самоідентичності. Самоідентичність включає в себе різні аспекти, а самоідентифікація - опис таких аспектів. Самоідентичність є результатом, самоідентифікація - процесом (вибору, прийняття норм, установок, традицій).

Поняття самоідентичності є об'єктом вивчення, що утворює соціальну психологію. З одного боку, самоідентичність - це частина самоідентичності особистості, або «Я-концепції», один з елементів структури особистості людини. Тут поняття вбудовується в систему загальнопсихологічного теоретичного знання. З іншого боку, самоідентичність це результат самоідентифікації людини або групи людей з соціальною спільністю, таке розуміння і є соціологічним поняттям.

В області соціальних наук дискусії щодо самоідентичності мають двох форм: психодинамічної і соціологічної. Психодинамічна теорія Зігмунда Фрейда розглядає самоідентичність як істотну і невід'ємну "складову", що знаходиться в тісному взаємозв'язку і взаємодії з іншими психічними структурами: Я, Супер Его, Ід. Самоідентичність виконує інтегративну функцію в психіці, будучи стрижнем, який скріплює і навколо якого відбувається об'єднання в особистість. У соціологічному руслі поняття «самоідентичність» особливу популярність здобуло завдяки праці «Самотній натовп» Рісмена, в якій автор вводить в дослідне поле феномен соціального характеру, намагається вирішити проблему співвідношення особистості і суспільства, індивідуального відчуження і групової ідентифікації. Подальший розвиток соціологічної традиції теорії самоідентичності пов'язано з символічним інтеракціонізмом і впливає з прагматичної теорії самості, що розроблялися Вільямом Джемсом, Джорджем Гербертом і Чарльзом Хортон Кулі [2].

Дж. Мід визначає самоідентичність як здатність людини сприймати свою поведінку і життя в якості пов'язаного і єдиного цілого. Мід розрізняє два типи самоідентичності: усвідомлювана і неусвідомлювана. Мід стверджував, що, з одного боку, суспільство визначає самоідентичність індивіда, задаючи норми, закони існування, з іншого боку, індивід сам задає власне визначення у виборі цілей, цінностей.

У сучасній психологічній науці особистісна самоідентичність визначається як «набір рис або інших індивідуальних характеристик, що відрізняються певною стабільністю, або принаймні, наступністю в часі і просторі, що дозволяє диференціювати даного індивіда від інших людей». Таким чином, особистісна самоідентичність - це набір характеристик, який робить людину індивідуальною, неповторною, не схожою на інших людей.

Можна виділити декілька теоретичних підходів щодо дослідження проблеми самоідентичності: психоаналітичний напрям (А. Ватерман, Е. Еріксон, Дж. Марсія, З. Фрейд, К. Хорні та ін.), символічний інтеракціонізм (Ю. Габермас, Гоффман, Ч. Кулі, Г. Мід, І. Г. Фогельсон та ін.), когнітивний підхід (Д. Абрама, Г. Теджфел, Дж. Тернер, М. Хогт та ін.).

Розробляючи проблему «Я-концепції», У. Джеймс сформулював гіпотезу щодо професійної природи і інтегральності «Я». Він вважав, що особистісне «Я» є професійнимутворенням: «Я-свідоме» (І) та «Я - як об'єкт» (Ме). «Я-свідоме» представляє собою досвід людини, «Я - як об'єкт» - зміст цього досвіду, те, що людина може назвати своїм. Він виділяв чотири складові «Я»: «Я - духовне», «Я - матеріальне», «Я - соціальне», «Я - фізичне».

З. Фрейд вважав, що за допомогою самоідентифікації формується «Супер-Его», а сама самоідентифікація є групоутворюючим фактором, що допомагає індивіду вийти за межі «Я» і відчувати переживання інших. У розвитку самоідентичності науковець виділяв два рівнозначних процеси: біологічний, при якому організм стає ієрархічною організацією серед живих органічних систем в життєвому циклі; соціальний, при якому організми систематизуються в групи, які географічно, історично і культурно визначені [12].

К. Хорні розглядала самосвідомість людини через взаємодію «Я-реальне» і «Я-ідеальне». У формуванні реального «Я» велике значення мають батьки, які визначають знак цього ставлення.

Е. Фромм у своїх роботах [11] показав, що самоідентичність означає почуття приналежності до якоїсь цілісної структури, усвідомлення людиною того, що вона є частиною цієї структури і займає в ній певне, визначене положення. Самоідентичність допомагає людині знайти свою соціальну ношу, щоб уникнути сумнівів та самотності.

Вивчення терміну «самоідентичність», у психології пов'язують з ім'ям Е. Еріксона, який визначив самоідентичність як внутрішню неперервність і тотожність особистості. З тих пір, як термін був вперше введений в теорію, він став надзвичайно популярний не тільки в наукових, але і буденних колах.

Термін відразу ж придбав багатозначність і вживається в зовсім несподіваних ситуаціях. Це демонструє лише те, що, незважаючи на статичну сутність предмета, який він відображає, сам феномен є об'єктом історичного становлення.

Еріксон вперше створює структуровану модель самоідентичності, що враховує її персональні компоненти і вплив суспільного середовища. Дана модель представлена як організація трьох порядків, які взаємно доповнюють один одного (див. рис. 1.).

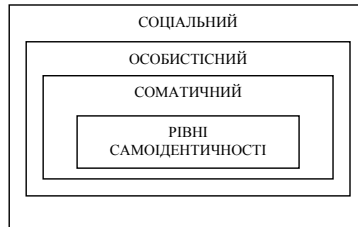


Рис. 1. Рівні самоідентичності за Е. Еріксоном

Перший рівень - соматичний, при якому організм прагне зберегти свою цілісність у постійній взаємодії із зовнішнім світом. Другий рівень - особистісний, завдання якого - інтеграція зовнішнього і внутрішнього досвіду у свідомості й поведінці людини. Третій рівень - соціальний, спільно підтримуваний людьми і їх підтримувальний порядок. Всі три рівні взаємодоповнюють один одного.

На рівні індивідуального досвіду Еріксон виділив наступні елементи самоідентичності: почуття самоідентичності - це почуття особистісної тотожності і історичної неперервності особистості; свідоме почуття особистісної самоідентичності засноване на двох одночасних спостереженнях: сприйняття себе як тотожного і усвідомлення неперервності свого існування в часі і просторі, з одного боку, і сприйняття того факту, що інші визнають мою тотожність і неперервність, - з іншого; переживання почуття самоідентичності з віком і за мірою розвитку особистості посилюється: людина відчуває зростаючу неперервність між усім тим, що вона переживала за все своє дитинство, і тим, що вона припускає пережити в майбутньому; між тим, ким вона хоче бути, і тим, як сприймає очікування інших по відношенню до себе.

Атакож вчений виділив вісім стадій розвитку самоідентичності, які мають не тільки свою проблему, яка вимагає свого вирішення, але і можливість вибору (див.рис.2.).

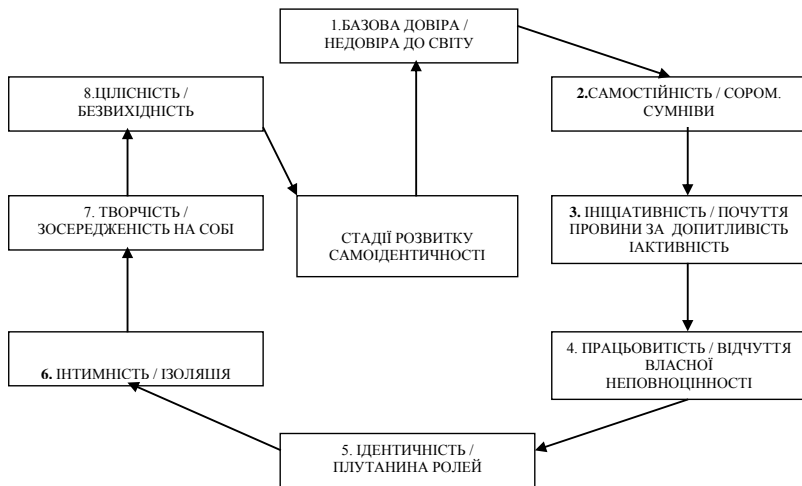


Рис. 2. Стадії розвитку самоідентичності за Е. Еріксоном

Вчення Е. Еріксона продовжив американський психолог Дж. Марсія, який розробив статусну модель самоідентичності. За Дж. Марсіа, «самоідентичність – його структура - внутрішня самостворююча, динамічна організація потреб, здібностей, переконань та індивідуальної історії». Він припустив, що самоідентичність проявляється через спостереження паттерни «вирішення проблем» [2].

У своїй моделі Дж. Марсія використовував два параметри: 1) наявність або відсутність кризи - стану пошуку самоідентичності; 2) наявність або відсутність одиниць самоідентичності - особистісно значущих цілей, цінностей і переконань. Відповідно до цього він виділив чотири статуси самоідентичності: досягнута самоідентичність, якою володіє людина, що пройшла період кризи і сформувала певну сукупність особистісно значущих для неї цілей, цінностей і переконань; мораторій - цей статус характерний для осіб, що знаходяться в стані кризи самоідентичності і які намагаються вирішити його, для чого вони постійно шукають корисну інформацію; передчасна самоідентичність - цей статус має людина, яка не переживала кризу самоідентичності, але що володіє своїми цілями, цінностями і переконаннями; дифузна самоідентичність – особи з таким статусом не мають міцних цілей, цінностей і переконань і не намагаються сформулювати їх.

Теорію самоідентичності в рамках варіанту американського психоаналізу розвиває А. Ватерман. Під самоідентичністю він розуміє наявність у людині чіткого самовизначення, що включає вибір цілей, цінностей і переконань, яким людина слідує в житті, які, на її думку, є елементами самоідентичності.

Для формування самоідентичності, за А. Ватерманом, найбільш значимими є такі сфери життя: 1) вибір професії та професійного шляху; 2) прийняття та переоцінка релігійних і моральних переконань; 3) вироблення

політичних поглядів; 4) прийняття набору соціальних ролей, включаючи статеві ролі та очікування щодо шлюбу та батьківства.

У соціально-психологічному плані проблематика самоідентичності розроблялася Ч. Кулі, Дж. Мідом, Е. Гоффманом, Л. Краппман (символічного інтеракціонізму). Ч. Кулі вважав, що особистість визначається і представляється соціальними умовами. Значущим для «Я-концепції» індивіда є уявлення індивіда про те, що думають про нього інші, тобто «Я» - іншої людини. Ч. Кулі запропонував теорію «дзеркального Я», в основі якої лежить різноманітна взаємодія індивіда з різними соціальними групами, членом яких він є. Самоідентичність розуміється Дж. Мідом як здатність людини сприймати свою поведінку і життя в якості зв'язаного, і єдиного цілого, і складається з властивостей, які продукуються в ході соціальної взаємодії («соціальної інтеракції»)

Е. Гоффман висунув драматичну модель соціальної взаємодії. У його визначенні, самоідентичність - це сукупність соціальних ролей і одночасно рефлексія на власні соціальні ролі. Він виділяв три типи самоідентичності: соціальна, особиста, Я-ідентичність. Для оцінки впливу людини на інформацію про себе, що продукується на соціальне оточення, Е. Гоффман вводить поняття «політика самоідентичності». Для реалізації цієї політики існують різні техніки, метою яких є допомога індивіду в критичних ситуаціях спілкування. Це - уникнення; компенсація - спотворення думки про себе; десоціалізація - зміна ознак самоідентичності.

Л. Краппман виділив здібності, необхідні для збереження самоідентичності, а саме це здібності до: рольового дистанціювання, емпатії, толерантності, успішної репрезентації.

А. Ребер вважав самоідентифікацію розумовою операцією, за допомогою якої людина «приписує собі характеристики іншої людини або групи». Представники когнітивно-орієнтованої психології Х. Теджфел, Дж. Тернер, Г. Брейкуелл [11] визначали самоідентичність як когнітивну систему, завдання якої - виконання ролі регулювання поведінки у відповідних умовах.

До складу самоідентичності Х. Теджфел включив наступні компоненти: біологічний компонент - найбільш важливий, який протягом життя індивіда стає менш важливим; змістовний компонент - набір характеристик, які визначають унікальність особистості; ціннісний компонент - оцінки (позитивні чи негативні) принципів, ситуацій, особистостей; хронологічний компонент - розвиток самоідентичності у суб'єктивному часі.

А. Бандура вважає, що самоідентифікація відноситься до процесу копіювання суб'єктом думок, почуттів або дій іншої особи. На думку Д. Гевіртца, самоідентифікація є придбання, або засвоєння цінностей, ідеалів, ролей і моральних якостей значущих для особи. Згідно дефініції Р. Адамека та Є. Дейгера, коли один суб'єкт самоідентифікується з іншою (моделлю), він (суб'єкт самоідентифікації), відчуває до моделі почуття симпатії, засвоює її норми і цінності, сприймає прямий контроль над собою як законний.

К. Юнг обговорює поняття «індивідуалізації» і «самості». Індивідуалізація полягає в тому, щоб стати окремою істотою і «знайти глибоку, останню і незрівнянну унікальність, - стати власною самістю». «Розкладання самості - це самовідмови на користь зовнішньої ролі або уявного значення». «Мета індивідуалізації, таким чином, - не що інше, як звільнення самості від брехливих нашарувань персони, з одного боку, і від сугестивної влади несвідомих образів - з іншого» [4]. К. Юнг робить спробу визначитися не в категоріях самосвідомості, а в категоріях свідомого і несвідомого.

А. Маслоу була розроблена теорія самоактуалізації. Під самоактуалізацією він розумів «повне використання талантів, здібностей, можливостей і т.п.». На основі розробленої ним ієрархії потреб він розглядав особистісний ріст як послідовне задоволення все більш високих потреб, але мотивація зростання є більш слабкою щодо фізіологічних потреб. Процес особистісного зростання можуть гальмувати соціальні впливи і тиск групи; негативний вплив минулого досвіду; внутрішні психологічні захисти; шкідливі звички. Для К. Рудестама «самоідентифікація являє собою тип поведінки здорової особистості».

Р. Фогельсоном була запропонована модель боротьби самоідентичності. На його думку, в людині відбувається боротьба між чотирма видами самоідентичності: реальною самоідентичністю; ідеальною самоідентичністю; негативною, що викликає страх і пред'явленою самоідентичністю.

Щодо теорії самоідентичності у вітчизняній психології.

Виготський Л. в основу процесів людської психіки ставив міжособистісні відносини. «Спочатку інші люди діють по відношенню до дитини, потім вона сама вступає у взаємодію з оточуючими і починає діяти на себе» [1].

С. Рубінштейн вважав, що особистісне самовизначення не може бути особистою справою індивіда. Ця проблема з самого початку співвіднесена з іншими суб'єктами [1]. Для самовизначення активність життєвої позиції як результат взаємодії об'єктивного процесу спілкування з «іншими» і суб'єктивний внутрішній процес самовизначення.

В. Мухіна розглядала «самоідентичність» у парі з «відчуженням». Ця пара разом забезпечує регулювання поведінки людини, оволодіння нею соціальними нормами, формування ціннісних орієнтацій, особистісних смислів. У розвитку самосвідомості вона виділяє два етапи: привласнення структури самосвідомості через механізм міжособистісної самоідентичності і формування світогляду та системи особистісних смислів.

К. Абульханова-Славська відзначає, що «Я-концепція» включає в себе три типи відносин - до себе, до інших і очікування інших до мене. Для особистісної самоідентичності використовується самооцінка, «Я» - представляюче, «Я» - реальне. Вона вважає, що уявлення про «Я» пов'язане з уявленням про суспільство.

К.А. Крилов вважає, що повноцінна самоідентичність передбачає наявність наступних трьох факторів: «я» - фактор - людина сама вважає себе частиною цієї спільноти, і не «в душі», а, показуючи це; «ми» - фактор - спільнота з цим згідна і демонструє цю згоду не на словах, а на ділі; «вони» - фактор - це визнають сторонні («треті особи»). Він вважає, що наявність цих трьох факторів свідчать про «повноцінну», «стовідсоткову» самоідентичність. Але самоідентичність може бути половинною, неповною, проблематичною (у випадку, якщо один або два фактори самоідентичності відсутні).

Вивчення самоідентичності, на думку А. Асмолова, «може істотно допомогти у вирішенні такого завдання виховання, як подолання морального егоцентризму особистості та формування у людини здатності співпереживати іншим людям». А. Асмолов приводить схему японського дослідника Сакамото (див. таб. 1.), в якій «осями» є спрямованість самоідентичності (зовнішня - внутрішня) і оцінююча модальність в термінах «позитивна-негативна».

Таблиця 1

Прояви самоідентичності в залежності від спрямованості особистості

СПРЯМОВАНІСТЬ САМОІДЕНТИЧНОСТІ	ПРОЯВИ САМОІДЕНТИЧНОСТІ	
	ПОЗИТИВНА	НЕГАТИВНА
ЗОВНІШНЯ	Співучасть	Агресія
У НАПРЯМКУ СУСПІЛЬСТВА	Інтеграція	Дискримінація Насильство
НЕВИЗНАЧЕНІСТЬ	Автономія Незалежність Невимушеність	Апатія Індиферентність Покорство
ВНУТРІШНЯ	Самореалізація	Самознецінення
У ІНДИВІДУАЛЬНОМУ НАПРЯМКУ	Самовиховання Самовдосконалення	Знеособленість Адикція (наркоманія) Самогубство

І. Кон відзначає, що людська психіка постійно сприймає, переробляє і координує величезну кількість інформації і чим ця інформація різноманітніша, і різноманітніша, тим гостріше індивідуальне самовідчуття та диференційований образ «Я» [7]. Дослідник виділяє чотири рівні або стани зв'язків «Я» і нормативних вимог до особистості: «дифузна самоідентичність», яка передує стадії соціального самовизначення, стадія «вирішення» - увімкнення у дорослу систему відносин без вагань і моральних конфліктів, «мораторій» - момент самовизначення, «зріла самоідентичність» - коли молода людина долає внутрішню кризу і від пошуку «Я» переходить до практичної самореалізації.

Л. Шнейдер виходить з того, що «самоідентичність є синтез всіх характеристик людини в унікальну структуру, яка визначається і змінюється в результаті адаптації та суб'єктивної прагматичної орієнтації в постійно мінливому середовищі» [12]. Гештальт-психолог А. Казанська аналізує

самоідентичність особистості як відповідність тому, що людина жива і жива не назавжди. Самоідентичність повинна бути одночасно і стійкою і гнучкою, вона повинна піддаватися порівнянню, але не розчинятися в них.

Багатьма авторами самоідентичність трактується як один із захисних механізмів. Так, О. Соколова вважає, що самоідентичність «може відбуватися з будь-яким об'єктом - іншою людиною, твариною, з неживими предметами, ідеєю і т.д.», дозволяє здолати слабкість і почуття неповноцінності і є неусвідомлюваним наслідуванням зразків і ідеалів. Самоідентичність є одним з механізмів, який допомагає людині продуктивно впоратися з важкою ситуацією і з успіхом вийти з конфлікту [11]. Таким чином, можна виділити три рівні пояснення терміну «самоідентичність»: 1) рівень очевидності або раціоналістичний (він відображає цілісність, неподільність, натуральність особистості як інтегральну властивість), людина така, якою вона здається; 2) понятійний (він відображає конкретно-науковий зміст, що визначений дослідниками, представляє ступінь відповідності людини групі, статі, етносу, роду і ін.); 3) глибинний або ірраціональний (він відображає самість, річ у собі, - «це така коштовність, яка виявляється не лише за зовнішнім виглядом, але вона така за суттю» [3]. Він ґрунтується на визнанні ілюзорності людської самосвідомості, необхідності роз'яснення свідомості з будь-яким наявним вмістом свідомості, критиці будь-яких форм самоідентичності людини у сфері сушого.

М.А. Щербаков ввів модель рівнів самоідентичності, які безпосередньо пов'язані зі структурою свідомості (див. рис. 3.): соціально-професійний; рівень сімейно-клановий рівень; національно-територіальний рівень; релігійно-ідеологічний; еволюційно-видовий: я - людина; статевий рівень самоідентичності; духовний рівень.

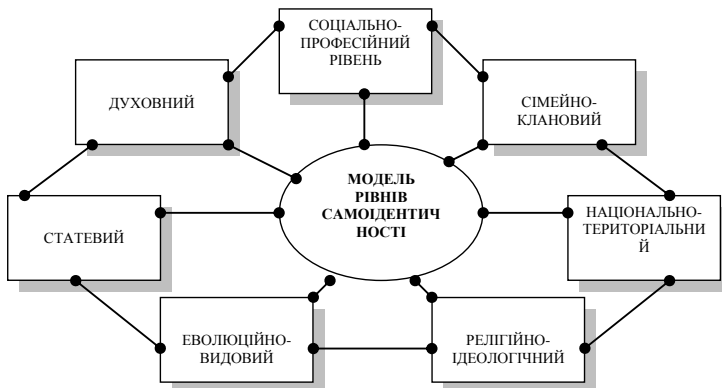


Рис. 3. Модель рівнів самоідентичності за М. Щербаковим

Н.В. Антонова [1] описала дві основні шкали для виміру ступеня розвитку у людини якостей, пов'язаних з самоідентичністю: «сила - слабкість» самоідентичності; «відкритість - закритість» самоідентичності.

Виходячи з цих двох шкал, можна виділити чотири крайніх види розвитку самоідентичності:

1) Відкрита сильна самоідентичність - склався в наслідок особистісного вибору в ситуації кризи самоідентичності щодо уявлення про себе і своє життя.

2) Закрита сильна самоідентичність - людина характеризується раз і назавжди сформованим, жорстким, не мінливим «образом Я». Вона вважає за краще залишатися в рамках стереотипів і не бажає змінюватися.

3) Відкрита слабка (дифузна) самоідентичність - люди відчувають зміст своїх страждань і активно йде шляхом придбання самоідентичності.

4) Закрита слабка (дифузна) самоідентичність - люди смутно відчувають, що роблять щось не так, але не знають, як треба, і не бачать перспектив для самозміни.

Т.З. Козлова виділяє наступні характеристики самоідентичності:

1. Фізичні характеристики: зовнішні дані, демографічний статус, здоров'я, темперамент.

2. Психічні властивості: здібності, психічні особливості (мазохіст, песиміст).

3. Соціо-психологічні риси, обумовлені соціальним контекстом: - моральні якості, етичні якості, риси характеру («не можу сказати: «Це - ми, я відчуваю себе самотнім», ставлення до протилежної статі, ставлення до спиртного, елементи в структурі поведінки).

4. Світоглядні риси: інтереси, політичні погляди, особливості світовідчуття (естет, філософ, мрійник, улюблений колір, нещасний випадок).

5. Локус-контроль: «У мене немає потреби відчувати себе частиною якогось «ми». Я живу сам по собі»; рівень самооцінки («Я - маленька людина»).

6. Соціостатусні характеристики і особливості стилю життя: рівень матеріального добробуту, освіта, професія, стиль життя (мало сплю, втомився, багато їм).

7. Знак зодіаку.

Як показав теоретичний аналіз, незважаючи на відсутність єдиного трактування поняття самоідентичності, в інтерпретаціях різних авторів виявляється багато загального: важлива роль міжособистісного впливу, вплив спілкування та емоційне забарвлення взаємодії у спілкуванні, засвоєння цінностей, формування переконань, становлення поведінкових реакцій на основі ідентифікаційних процесів, причому як на свідомому, так і на несвідомому рівні.

«Професійна самоідентичність - це об'єктивна і суб'єктивна (тобто. дане в переживанні) єдність з професійною групою, справою, окремою людиною, яка обумовлює спадкоємність професійних характеристик (норм, ролей і статусів) особистості. Зворотний процес, пов'язаний з об'єктивним і суб'єктивним відкиданням цієї єдності і ламкою професійних характеристик

особистості є професійне відчуження» на думку Л.Шнейдер і на нашу думку воно є найбільш прийнятним.

А. Грецов виділяє чотири статуси професійної самоідентичності : 1) невизначена професійна самоідентичність: вибір подальшого шляху не зроблено, чіткі уявлення про кар'єру відсутні, але людина навіть і не ставить перед собою таку проблему; 2) нав'язана професійна самоідентичність: людина має сформовані уявлення щодо свого професійного майбутнього, але вони нав'язані ззовні (наприклад, батьками) і не є результатом самостійного вибору; 3) мораторій (криза вибору) професійної самоідентичності: людина усвідомлює проблему вибору професії і знаходиться в процесі її вирішення, але найбільш підходящий варіант ще не визначений; 4) сформована професійна самоідентичність: професійні плани визначені, що є результатом осмисленого самостійного рішення.

Н. Пряжніков [9], аналізуючи професійну самоідентичність, вважає, що даному випадку мова може йти про співвіднесення себе з представниками конкретної професії (або конкретного трудового колективу) або про співвіднесення себе з цією соціально-професійною групою (бачення себе в якості носія певних цінностей і способу життя, не завжди пов'язаних із найбільш професійною діяльністю).

Л. Шнейдер [12] пропонує наступні рівні розвитку професійної самоідентичності:

1. усвідомлення професійних цілей, бажання зрозуміти свою справу і оволодіти нею у повному обсязі; відповідність людини і професії встановлюється в модальності: «хочу»; характеристика самого суб'єкта діяльності - мріє; професійна самоідентичність - невиражена;

2. засвоєння основних знань і вимог професії до людини, усвідомлення своїх можливостей, подання щодо виконання даної діяльності, здійснення діяльності за зразком (професійний досвід не дорівнює нулю); встановлення професійних контактів; відповідність людини і професії встановлюється в модальності: «знаю», характеристики самого суб'єкта діяльності - обізнана; професіональна самоідентичність - виражена пасивно;

3. практична реалізація обраних професійних цілей, самостійне і усвідомлене виконання діяльності, формування свого індивідуального стилю діяльності; формування певного кола професійних контактів, інтенсифікація процесу професійного спілкування; відповідність людини і професії встановлюється у модальності: «можу»; характеристика самого суб'єкта діяльності - умілий; професійна самоідентичність - активна;

4. вільне виконання професійної діяльності, підвищення рівня домагань, професійне вдосконалення, майстерність і творчість; відчуття значимості професійних контактів, усвідомлення своєї професійної неповторності, бажання передавати свій досвід іншим, ділитися ним; відповідність людини і професії встановлюється в модальності: «роблю»; характеристика самого суб'єкта діяльності - творчий; професійна самоідентичність - стійка.

Н. Пряжніков також виділяє рівні професійної самоідентичності: агресивне неприйняття даної діяльності; прагнення уникнути дану діяльність; виконання даної діяльності за взірцем, за шаблоном, за інструкцією; прагнення вдосконалити окремі елементи виконуваної діяльності, зробити щось по-своєму; прагнення збагатити, удосконалити виконувану діяльність в цілому, пов'язане з наявністю особливих смислів, іноді відразу і незрозумілих для оточуючих [9].

У процесі професійної самоідентичності можливі наступні варіанти (див. рис.4):

- 1) плавне, безконфліктне і безкризове професійне становлення в рамках однієї професії;
- 2) прискорений розвиток на початкових стадіях становлення з подальшою стагнацією і спадом. Реалізується, як правило, також у рамках однієї професії;
- 3) ступеневий, стрибкоподібний особистісний та професійний розвиток, що приводить до вершини досягнення (не обов'язково в рамках однієї професії) і супроводжується кризами та конфліктами професійного становлення.

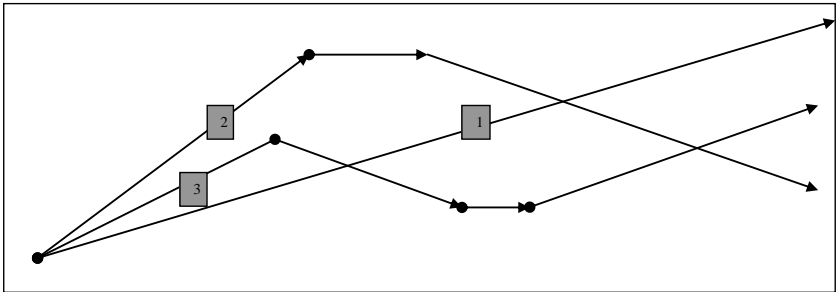


Рис. 4. Варіанти професійної самоідентифікації за Е. Зеером

О. Бодальов [12] розглядає наступні сценарії розвитку дорослої людини: індивідуальний розвиток значно випереджає особистісний та професійний, таке співвідношення характеризує слабовиражений розвиток людини як особистості і як працівника; особистісний розвиток людини йде більш інтенсивно, ніж індивідуальний і професійний; професійний розвиток домінує над особистісним і індивідуальним; відносна відповідність темпів індивідуального, особистісного та професійного розвитку - це оптимальне співвідношення. На становлення професіонала впливають амбівалентні тенденції:

- суперечність між саморозвитком і самозбереженням в професії;
- протистояння результатів і процесу праці;
- розбіжність предметних, соціальних еталонів, норм праці з індивідуальними нормами і критеріями;
- неузгодженість становлення різних видів компетентності (спеціальної, соціальної, особистісної, індивідуальної);

- неузгодженість темпів розвитку мотиваційної та операціональної сфери професійної діяльності;
- різна роль і ступінь вираженості процесів розвитку та компенсацій у різних людей, а також у однієї людини на різних етапах розвитку;
- нерівномірність освоєння окремих дій та цілісної структури професійної діяльності;
- протиставлення у свідомості людини прагнення до вузької спеціалізації і потреби дізнатися щось про суміжні професії;
- розбіжність проявів психічних якостей у професійній і в непрофесійній сферах;
- розбіжність між посиленням конкуренції на ринку праці, безробіттям і умінням частини людей робити самостійні вибори у професійній сфері, бути готовим до помилок, вмінні запропонувати себе як професіонала;
- некваліфіковане використання способів професійної діяльності деякими фахівцями та установами.

Т. Кудрявцев виділяє чотири стадії професійної самоідентифікації особистості: 1) виникнення і формування професійних намірів під впливом загального розвитку та первісного орієнтування в різних сферах праці (у стінах школи); 2) професійне навчання - цілеспрямована підготовка до обраної професійної діяльності при навчанні в училищі, технікумі, вузі. У особистості формується не тільки ставлення до себе як до суб'єкта певної діяльності, але і професійна спрямованість, в якій відображається настанова на розвиток професійно-значущих якостей; 3) професійна адаптація - активне освоєння професії і знаходження свого місця у виробничому колективі; 4) повна або часткова реалізація особистості в самостійній праці - ступінь оволодіння операціональною стороною професійної діяльності і рівень сформованості ставлення до справи.

К. Клімова виділяє наступні фази професійної самоідентифікації: оптація - період вибору професії в навчально-професійному закладі; адаптація - входження в професію і звикання до неї; фаза інтернала - придбання професійного досвіду; майстерність - кваліфіковане виконання трудової діяльності; фаза авторитету - досягнення професіоналом високої кваліфікації; наставництво - передача професіоналом свого досвіду.

Е. Зеєр [6] характеризує 7 етапів: 1) аморфна оптація (0-12 років) - професійна орієнтація інтересів та схильностей; 2) оптація (12-16 років) - формування професійних намірів, вибір шляху професійної освіти і професійної підготовки, навчально-професійне самовизначення; 3) професійна підготовка (16-23 року) - професійна підготовленість, професійне самовизначення, готовність до самостійної праці; 4) професійна адаптація (18-25 років) - освоєння нової соціальної ролі, досвіду самостійного виконання професійної діяльності, формування професійно важливих якостей; 5) первинна професіоналізація - професійна позиція, утворення інтегративних професійно значущих констеляцій, індивідуальний стиль діяльності, кваліфікована праця; 6) вторинна професіоналізація - формування

професійного менталітету, самоідентифікація з професійним співтовариством, професійна мобільність, корпоративність, гнучкий стиль діяльності, висококваліфікована діяльність; 7) професійна майстерність - творча професійна діяльність, рухливі інтегративні психологічні новоутворення, самопроекування своєї діяльності та кар'єри, вершина (акме) професійного розвитку.

Т. Скібо виокремлює особливості професійного становлення особистості на кожній професійній стадії: 1) формування професійних намірів (оптація), первинне професійне самовизначення; вибір професії; 2) отримання професійної освіти: адаптація до навчального закладу, нової соціальної ролі студента; освоєння системи професійних знань, умінь і навичок; формування соціально значущих і професійно важливих якостей особистості, позитивного ставлення та інтересу до обраної професії; 3) професіоналізація: входження і освоєння професії (адаптація); 4) майстерність: якісне, творче виконання професійної діяльності.

Ю. Поваренков виділяє узагальнені критерії професіоналізму особистості [9]: 1) професійна продуктивність; 2) професійна самоідентичність; 3) професійна зрілість.

Критерій професійної самоідентичності характеризує значимість для людини професії і професійної діяльності як засобу задоволення своїх потреб і розвитку свого індивідуального потенціалу.

Е. Дворцова, С. Дружілов оцінюють професійну самоідентичність на основі суб'єктивних показників, що включають задоволеність працею, професією, кар'єрою, собою. Вони вважають, що професійна самоідентифікація людини відбувається шляхом співвіднесення інтеріорізованих моделей професії та професійної діяльності з професійною «Я-концепцією».

Є. Єрмолаєва відзначає, що за відсутності професійної самоідентичності розвивається таке психологічне явище, як маргіналізм: при зовнішній формальній причетності до професії, - внутрішня неналежність до професійної етики і цінностей даної сфери професійної праці як у плані самоідентичності самосвідомості (самоототожнення з усім тягарем відповідальності, посадових обов'язків і моралі), так і у сфері реальної поведінки (дія не в рамках професійних функцій і етики, а під впливом інших мотивів або цілей).

Професія і професійна самоідентичність розглядаються, як причина і наслідок. Професійна самоідентичність є психологічною категорією, результатом якої є усвідомлення індивідом своєї належності до професії і професійної групи, що представляє її.

Поняття професійна самоідентичність і професіоналізм не є тотожні, якщо розуміти професіоналізм як вираженість мотивації та успішність операціональної сфери людини. У цьому випадку професіоналізм включається в професійну самоідентичність. У разі його розгляду професіоналізм у контексті життєвих перспектив, самовизначення

особистості, можна виділити, що професійна самоідентичність і професіоналізм виявляються співвідносними. Проте зовнішні джерела формування професійної самоідентичності не є достатніми. До внутрішніх джерел становлення професійної самоідентичності відносять: емоційно-позитивний фон, на якому відбувалося отримання первинної і подальшої інформації щодо власної професії; позитивне сприйняття себе як суб'єкта професійної діяльності; емоційно-позитивне прийняття своєї належності до професійного співтовариства; успішне засвоєння (привласнення) прав і обов'язків, норм та правил професійної діяльності.

Професійна самоідентичність є не тільки оцінкою своєї відповідності з професійною спільнотою, але і оцінкою психологічної значущості членства в цій спільноті, переживання своєї професійної цілісності й визначеності. Так як у навчанні професії психолога дуже складно відокремити особистісні якості людини і його професійні характеристики, то ми вважаємо за необхідне розглядати особистісну і професійну самоідентичність у нерозривній єдності, як особистісно-професійну.

Пропонуємо наступне визначення особистісно-професійної самоідентичності. Особистісно-професійна самоідентичність - це результат усвідомлення власних особистісно-професійних характеристик, включаючи: ідеал фахівця, обраний напрям діяльності; рівень професійної підготовки; стиль відносин з учасниками навчально-виховного процесу вузу; професійні переваги і результативність діяльності, які складають особистісно-професійну «Я - концепцію» майбутнього фахівця.

Особистісно-професійна самоідентичність – це результат усвідомлення власних особистісно-професійних характеристик, включаючи: ідеал фахівця, обраний напрям діяльності; рівень професійної підготовки; стиль відносин з учасниками навчально-виховного процесу вузу; професійні переваги і результативність діяльності, які складають особистісно-професійну «Я-концепцію» майбутнього фахівця.

Зростаючий інтерес до проблем професійної самоідентичності є реакцією на зміну соціально-економічних умов і нових вимог до підготовки професіоналів. Соціально-економічні зміни в Україні призводять до зміни вимог до професій і професіоналізму, управлінським механізмам, зміні соціальних ролей. Професіонал для виживання в сучасних умовах повинен прагнути до постійного професійного росту та розвитку, поведінкової гнучкості, гнучкості у прийнятті рішень, цілепокладання, розвитку та аналізу свого місця в професійному середовищі.

Д. Сьюпер створив теорію професійного розвитку, основними положеннями якої є наступні твердження: люди характеризуються здібностями, інтересами і властивостями; на цій основі кожна особистість підходить до ряду професій, а професія - до ряду індивідів; в залежності від часу і досвіду змінюються як об'єктивні, так і суб'єктивні умови професійного розвитку, що обумовлює множинний професійний вибір; професійний розвиток має ряд послідовних стадій і фаз; особливості цього

розвитку визначаються соціально-економічним рівнем батьків, властивостями індивіда, його професійними можливостями і т.д.; на різних стадіях розвитком можна керувати, з одного боку, сприяючи формуванню в індивіда інтересів і здібностей і, з іншого, підтримуючи індивіда у прагненні «спробувати» діяльність в реальному житті і в розвитку його «Я-концепції»; професійний розвиток складається, в розвитку і реалізації її «Я-концепції»; взаємодія «Я-концепції» та реальності відбувається при програванні і виконанні професійних ролей; задоволеність роботою залежить від того, якою мірою індивід знаходить адекватні можливості для реалізації своїх здібностей, інтересів, властивостей особистості в професійних ситуаціях, що в значній мірі визначається можливістю грати ту роль, яка здавалася б підходящою на стадії професійного розвитку.

Для професійної самоідентичності важливу роль відіграє образ професії, або уявлення про неї. В. Брагіна під поняттям щодо професії розуміє сукупність знань суб'єкта про аспекти, що відображають соціально-економічну, виробничо-технічну, виробничо-педагогічну та соціально-психологічну сторони професії.

Образ професії не є статичним, він зазнає значних змін. В. Овсяннікова виділила наступні тенденції в динаміці уявлень: від усвідомлення загальнолюдського сенсу діяльності до підкреслення основних операційно-технічних її сторін; від романтично-піднесеного осмислення професії - концентрації на вузько технологічному її боці, від неточних, неістотних уявлень до все більш точних і узагальнених.

Дослідження показують, що, обираючи професію, випускники шкіл не мають адекватних уявлень про вимоги, які вона пред'являє до індивідуально-психологічних особливостей людини і лише в процесі професійного навчання формуються адекватні уявлень про професію. Важливу роль у цьому процесі відіграє ціленаправлена робота зі студентами вузу. При цьому такий фактор, як тривалість навчання не дає уявлення щодо професії не робить, професійні наміри - стійкими, а ставлення до професії - позитивним.

Виникнення вибірково-позитивного ставлення до професії означає утворення системи «людина – професія», всередині якої починається взаємодія об'єкта і суб'єкта. Поняття «ставлення людини до професії» не може бути зведене до активності, що йде від суб'єкта. Дослідження професійної спрямованості, умов і рушійних сил її розвитку, не може бути здійснено у відриві від системи впливів, що йдуть від іншої сторони відносини, тобто від професії. За певних умов взаємодії сторін даного ставлення набуває характеру діалектичного протиріччя, що створює рушійні сили розвитку професійної спрямованості. Ідеальна модель відповідності між особистістю і працею повинна містити повний збіг об'єктивного змісту діяльності та її особистісного сенсу. Однак повного збігу реально досягнутого бути не може з наступних причин. По-перше, не завжди в структурі мотивів вибору професії домінує мотив, внутрішньо пов'язаний з даною діяльністю. Щоправда, як зазначає Шишкіна Л., вказаний зміст має

приватний характер, оскільки існує можливість перебудови системи мотивів і підвищення рівня професійної спрямованості. Більш принципове значення має інше міркування. У всіх випадках, коли переважним є інтерес до специфічного змісту діяльності, зберігається можливість поглиблення цього інтересу. При правильній організації діяльності її творчої можливості образ професії повніше відображається людиною.

У процесі розвитку професійної спрямованості особистість, що навчається проходить ряд ступенів, виділених Халяпіною Л. Початковий ступінь. Особистість, яка навчається, зовні приймає рішення освоїти конкретну професію, маючи емоційний настрій, епізодичний, ситуативний інтерес, предметну настанову, деякі трудові звички, однак у неї немає самостійності і не проявляється ініціатива.

Другий ступінь. Особистість, яка навчається, має фіксовану настанову на професію і більш стійкі інтереси, і в неї проявляються схильності, однак більше її цікавлять практичні сторони навчального матеріалу; сформувавшись мета дає загальний напрямок навчально-виробничої діяльності, у неї з'являється відчуття упевненості в собі, самостійність; формується почуття відповідальності.

Третій ступінь. Особистість, яка навчається, має тверду настанову на професію, стійкий інтерес і схильність до неї; проявляє особливу захопленість як до практичної, так і до теоретичної сторони навчального матеріалу; йде самоствердження особистості через професійну працю.

Четвертий ступінь. Палке захоплення своєю професією; людина і справа зливаються в єдине ціле; спрямованість формується при наявності великих здібностей до обраної професії, яскраво виражені схильності і покликання; відзначається висока професійна майстерність і наявність професійного ідеалу; мають місце тверді переконання щодо особистої й суспільної значимості своєї професії.

Розвиток професійної самоідентичності не можна зрозуміти, обмежившись лише внутрішнім світом особистості, активністю її свідомості. Це підтверджується тим, що усвідомлення розглянутої суперечності ще не достатньо для цього вирішення. Можливість загострення даного протиріччя багато в чому буде залежати від характеру супідрядності таких більш загальних мотиваційних факторів, як ідейні мотиви, прагнення до самовираження, прагнення до задоволення матеріальних потреб. У разі виникнення боротьби мотивів можлива лише переорієнтація, або збереження початкового наміру. Однак внутрішня боротьба сама по собі не може змінювати той особистісний смисл, який має для людини зміст її професії.

При переважанні побічних мотивів нова інформація про вимоги, що йдуть від специфічного змісту діяльності, не завжди достатня для зміни початкового особистісного сенсу вибору даної професії, тому може не привести до зсуву мотивів і, отже, не забезпечити переходу суперечності першого рівня до внутрішнього. П. Шавір відзначає: «Чи зможе людина в результаті переробки нової інформації про професію поставитися до неї по-

новому, як би заново відкрити її особисто для себе, залежить як від змістовності і яскравості інформації, так і від психологічної готовності особистості до її засвоєння. Облік останньої обставини особливо важливий при здійсненні професійної освіти. Нерідко лекції та бесіди про професію виявляються малоефективними, не пробуджують інтересу до змісту праці саме тому, що проводяться без урахування потреб, інтересів, схильностей конкретних студентів».

Безсумнівно, що найбільші можливості для пробудження розглянутої суперечності містяться в перетворювальній діяльності, оскільки в ній ціннісні відносини особистості безпосередньо взаємодіють з вимогами діяльності. Організація активної проби сил у сфері діяльності, на яку ми орієнтуємо студента, - найважливіша умова підвищення рівня його професійної спрямованості. Реалізація даної умови припускає таку організацію діяльності, при якій перед молодими людьми ставляться задачі, що розкривають специфіку діяльності, її творчі сторони. Слід врахувати, що в основі зміни мотиваційного відношення до діяльності лежить зміна відповідних потреб, інтересів, схильностей.

При правильній організації перетворювальної діяльності студентів на кожному її етапі послідовному вимоги до діяльності передбачають більш багатогранну, активну, в чомусь змінену потребу особистості. У цьому криється джерело внутрішнього протиріччя. Разом з тим, у процесі успішної реалізації цілей діяльності, це протиріччя дозволяється. Погоджуючись з О. Леонтєвим, вважаємо, що показник дозволу - почуття задоволення - свідчить про подальший розвиток і збагачення відповідної потреби. Іноді мотив, спочатку укладений у меті діяльності, як би зсувається на її користь, у зв'язку з чим виникають нові за змістом мотиви. В інших випадках розвиток потреби обумовлений самим процесом засвоєння нових форм поведінки і діяльності, оволодінням готовими предметами культури.

Безсумнівно, існують і інші механізми розвитку потреб. Те, що відбувається в процесі діяльності зародження нових потреб так само свідчить про розвиток професійної спрямованості. Однак цей процес насамперед полягає в розвитку провідної потреби від елементарних її форм до все більш складним: від однобічного, або слабо вираженого інтересу до більш глибокої професійної діяльності. Такий розвиток потреби в основному змісті діяльності і обумовлює зміну її особистісного сенсу і в кінцевому рахунку підвищення рівня професійної спрямованості.

Таким чином, психологічними механізмами професійної самоідентичності студента можуть виступати складна багаторівнева структура мотивів, цінностей, особистісних смислів, а так само здібностей, що визначають професійно важливі якості.

У зв'язку з викладеним вище розумінням рушійних сил професійної самоідентичності для розвитку останньої необхідна така організація діяльності студентів, яка актуалізувала б протиріччя між вимогами до бажаної діяльності та її особистісними смислами. Можливості різних видів

діяльності у цьому відношенні не рівноцінні. Вже на етапі професійного навчання змінюються професійні мотиви, цінності та настанови, перебудовується ціннісно-мотиваційна структура особистості професіонала.

Найважливішим фактором, що впливає на сучасну молодь, є «стратифікаційна революція», результатом якої стала якісна зміна соціальної структури суспільства, поліпшення становища одних соціальних груп поряд з різким погіршенням положення інших, основу якого складає їх природне розшарування. Спостерігається процес зниження значущості найважливіших цінностей, що є стрижневими для будь-якої сфери діяльності людини: освіченість, працьовитість, чесність, порядність, вихованість, інтелігентність. Однак, відмовившись від колишніх цінностей, молодь не зуміла вирішити проблему формування нових цінностей, в результаті чого виникла проблема втрати змістотворних основ життя, що, в остаточному підсумку, призвело до кризи самоідентичності, коли людина втрачає усвідомлення свого місця в суспільстві, свого призначення. Криза самоідентичності породжує почуття невпевненості, тривожності, психосоматичні синдроми, гострі депресії, психози.

Відбулися і зміни ставлення студентів до системи освіти. Ставлення студентів до системи освіти стає все більш прагматичним. Вони вважають, що у вузі вони повинні отримати той мінімум знань, умінь і навичок, який їм знадобиться у подальшому житті, але не розглядають його в якості фундаменту діяльності, якою вони хотіли б присвятити життя.

Період студентства супроводжується ламанням звичних стереотипів, він є часом розвитку і зміни людини за різними напрямками. Приходячи до вузу підлітком, він закінчує його дорослою людиною, проходячи за цей час через ряд істотних і необоротних психологічних і соціальних змін.

У студентські роки перед молодими людьми постає питання пошуку сенсу життя, проявляється прагнення до здобуття вищої освіти та цікавої, високооплачуваної роботи. Провідним видом діяльності та умовою розвитку особистості студента є спілкування.

Саме в студентські роки відбувається процес інтенсивного формування особистісно-професійної самоідентичності: освоюється система ціннісно-сміслових уявлень, характерних для професії; відбувається оволодіння професійними вміннями та навичками, відбувається розвиток професійно важливих якостей. Ступінь сформованості професійних уявлень під час навчання у вузі є передумовою успішності в професійній діяльності.

У порівнянні з навчанням у школі вуз має наступні важливі соціально-організаційні особливості:

- студент стає представником («репрезентантом») особливої соціальної групи - студентства;
- вузівське навчання має більш прагматичну спрямованість, більш наближену до майбутньої практичної, виробничої діяльності (включаючи й виробництво нових знань у роботі психолога-дослідника);
- наявність у студента великої кількості вільного часу;

- багатоплановість всього студентського життя;
- істотне переструктурування всієї розумової діяльності студента.

М. Ронгінський виділив наступні основні характеристики студентської групи: єдиний характер праці - навчання, єдиний вид діяльності - пізнання; загальна мета навчання - здобуття вищої освіти; єдина професійна спрямованість; вікова та психологічна однорідність; неформальність взаємин студентів один з одним.

Для характеристики психосоціального стану, відповідного підлітково-юнацького віку, Е. Еріксон [5] увів поняття - «психосоціальний мораторій», який він визначив і як психологічний стан, і як часовий відрізок, і як певний соціальний простір. Це той час, який необхідно людині для інтеграції у доросле життя і суспільство дає йому відстрочку, протягом якої можна експериментувати з різними аспектами самоідентичності і оцінювати їх соціальну прийнятність.

Згідно Е. Еріксоном, головне завдання, з якою людина повинна впоратися до 20 років (тобто до віку студентів третього курсу ВНЗ), - це об'єднання всього того, що вона знає про свої психофізіологічні особливості, про себе як про сина (дочку), друга, члена соціуму, студентів, спортсменів і т.д., тобто збір в єдине ціле всіх своїх ролей та аспектів.

Е. Еріксон припустив, що зазвичай криза самоідентичності дозволяється до 18-20 років. Д. Шеффер показує, що тільки до 21 року більшість молодих людей досягають стану мораторія, а стабільна самоідентичність досягається пізніше. «Але це в жодному разі не означає завершення процесу формування самоідентичності. Багато дорослих все ще мучаються проблемами самоідентичності чи знову задають собі питання про те, хто вони такі, не дивлячись на існуючу досі впевненість, що всі відповіді вже отримані». Д. Шеффер вважає, що під час навчання у вузі може відбуватися формування самоідентичності, але може відбуватися регресія зі стадії досягнення до стадії мораторія або до стадії дифузної самоідентичності.

Важливим питанням у формуванні особистісно-професійної самоідентичності студента-психолога є питання про створення оптимальних умов для усвідомлення себе, як особистості і професіонала під час навчання у вузі. Ефективність навчального процесу у вузі в цілому, прямо пов'язана з тим, наскільки висока мотивація оволодіння майбутньою професією у студентів.

У наш час з усвідомлення потреби суспільства в освічених людях приходить розуміння важливості підтримки та виховання студентства. Студенту необхідно навчитися реалізовувати свій індивідуальний потенціал, приймати на себе відповідальність за наукові рішення, підвищувати свою загальну і спеціальну компетенцію. Тим часом поки студенти орієнтовані лише на придбання теоретичних знань, отримання диплома і статусу спеціаліста, решта відкладається на подальші роки. Тривалість навчання не

робить уявлення про професію більш правильними, професійні наміри - стійкими, а ставлення до професії - позитивним.

Формування особистісно-професійної самоідентичності студентів-психологів під час навчання у вузі представляє великий інтерес. Психолог - це не тільки та людина, яка володіє певними знаннями і навичками в певній сфері знань, це і людина, яка повинна володіти певними особистісними якостями.

Професійна діяльність людини полягає в тому, що вона передбачає обов'язкову рефлексію на утримання предмета професійної діяльності. Предметом професійної діяльності психолога є психічна реальність людини, що породжується й існує тільки за властивим їй законам.

В даний час психолог покликаний надавати професійну допомогу життєвих проблем людини. Використовуючи рекомендації фахівців - психологів, багато проблем людина може вирішувати самостійно, тобто здатна бути сама для себе інтуїтивним психологом, оцінювати свої психічні стани, особливості поведінки та прояв емоцій. Однак бувають такі ситуації, в яких самостійно впоратися зі складними проблемами людина не в силах і потребує психофізіологічної допомоги.

Виражена орієнтація на цінність іншої людини у професійній діяльності психолога передбачає адекватне сприйняття ним своїх можливостей для впливу на іншу людину. Це робить професію психолога, на думку Г.С. Абрамова, одним з небагатьох видів соціальної активності, де узагальнені ідеї про цінності людини гранично конкретизуються і персоніфікуються в його словах і діях, спрямованих на іншу людину.

Л. Шнейдер призводить набір якостей, якими повинен володіти ефективний психолог (психотерапевт): соціабільність, товариськість, великодушність до людей, хороша пам'ять, люб'язність, тактовність, дипломатичність у спілкуванні, совісність, має почуття обов'язку і відповідальності, сильний, енергійний, вміє підпорядкувати собі, сміливий, швидко вирішує практичні питання, комунікабельний, сензитивний, спрямований на іншого, Тактовний, що вміє бачити світ очима іншої людини при одночасному збереженні професійної об'єктивності.

Ю. Укке наводить перелік основних особистісних особливостей і професійних умінь психолога. Він включає в себе: розуміння, прагнення зрозуміти позицію інших; дружелюбність, товариськість; здатність стати лідером; ввічливість; керівництво здоровим глуздом, слідування приписами; життєрадісність; терплячість, завзятість; велике почуття відповідальності; здатність виконувати роботу, повний різноманіття; ентузіазм у трудовій діяльності; послідовність дій; схоплювання нових ідей, самостійність суджень; акуратність і послідовність в роботі; здатність до планування свого майбутнього; здатність до усних висловлювань; хороша пам'ять; здатність навчати інших; вміння піклуватися про хворих; вміння піклуватися про сторонніх.

Саме психологічні якості більшою мірою, ніж володіння технологіями сприяють ефективній професійній діяльності психолога. Тому розвиток цих психологічних якостей у процесі навчання у вузі має першорядне значення.

I. Вачков, узагальнюючи численні дослідження професійно важливих особистісних рис психотерапевтів і психологів, виділяє особистісні риси, бажані для практичного психолога: концентрація на клієнті, бажання і здатність йому допомогти; відкритість до відмінних від власних поглядів та суджень, гнучкість та терпимість; емпатичність, сприйнятливість, здатність створювати атмосферу емоційного комфорту; автентичність поведінки, тобто здатність пред'являти групі справжні емоції і переживання; ентузіазм і оптимізм, віра в здатності учасників групи до зміни й розвитку; врівноваженість, терпимість до фрустрації і невизначеності, високий рівень саморегуляції; впевненість у собі, позитивне самоставлення, адекватна самооцінка, усвідомлення власних конфліктних областей, потреб, мотивів; багата уява, інтуїція; високий рівень інтелекту.

Основні якості кваліфікованого психолога представлені в моделі практичного психолога Г.Аврамової:

1. Цілі психологічної допомоги: орієнтує клієнта в його цілі, пропонуючи йому максимально можливе число варіантів поведінки; своє завдання бачить у розширенні можливостей клієнта.

2. Відгуки і реакції в ситуації професійної діяльності: дає різноманітні вербальні та невербальні відгуки; уникаючи оціночних суджень, дає конструктивний зворотний зв'язок.

3. Світогляд (концепція) практичного психолога: розуміє складність дослідження людської індивідуальності і впливу на неї, усвідомлює неможливість багатовимірного її опису в рамках однієї концепції і тому прагне використовувати в роботі безліч концепцій.

4. Культурна продуктивність практичного психолога: здатний до вироблення безлічі ідей та моделей поведінки, як у своїй культурі, так і в рамках інших культур, що дозволяє йому приєднатися до світу клієнта, знайти розуміння життєвого шляху, відмінного від власного.

5. Конфіденційність: чітко рефлексує зміст одержуваної психологічної інформації, вміє зберігати професійні таємниці.

6. Обмеження в діяльності практичного психолога: реально оцінює свої можливості та межі компетентності, готовий до співпраці з представниками суміжних професій і колегами.

7. Міжособистісний вплив у роботі практичного психолога: усвідомлює і фіксує взаємовплив його і клієнта, постійно рефлексує свої почуття, думки, бажання; враховує результати міжособистісного впливу.

8. Людська гідність: повага гідності клієнта – це аксіома. Зокрема, забезпечує адекватність для клієнта використовуваного психологічного словника.

9. Узагальнена теорія: активно рефлексує зміст узагальненої теорії, постійно освоює нові теорії та підходи; іноді здатний до вироблення власної

концепції психологічної допомоги, відкритий для сприйняття альтернативних точок зору.

10. Ставлення до узагальненої теорії: бачить в теорії відображення реальності, які може змінювати в залежності від зміни психологічної реальності клієнтів, усвідомлює факт існування в будь-якій теорії предмета і різних способів його опису.

А також в першу чергу професії психолога пред'являються вимоги до інтелектуальних якостей, емоційно-вольовим, психомоторних. Це такі вимоги, як швидкість розумових процесів, висока продуктивність розумової діяльності, емоційна стійкість, гарна вольова регуляція.

Вимоги до сприйняття: психолог повинен володіти активним сприйняттям для того, щоб сформувати адекватний образ предмету; на першому місці - зорове і слухове сприйняття, а також сприйняття часу, яке залежить від емоційного стану.

Важлива довільність уваги, великий обсяг, спрямованість розуміння на почуття, емоції суб'єкта, з яким взаємодіє психолог, хороший розподіл уваги. Пам'ять повинна бути переважно довільна, довготривала, зорова, слухова. Переважні способи переробки інформації: аналіз і синтез, узагальнення. Характер мислення повинен бути цілеспрямованим для успішного вирішення професійних проблем і завдань. Повинно бути добре розвинене: словесно-логічне та образне мислення; важливі гнучкість, швидкість мислення; конкретність і абстрактність мислення, так як завдання перед психологом часто стоять складні і вимагають відповідальності при ухваленні рішення.

Навантаження на емоційно-вольову сферу йде велике, так як в роботі психолога більшість ситуацій, що викликають емоційну напруженість вимагають великих вольових зусиль.

Вимоги до особистості психолога можна розглянути через вимоги до рис характеру: здібності до емпатії, рефлексивність мислення, вміння ідентифікувати себе з суб'єктом взаємодії, і його проблемами; доброзичливість, прагнення до самовиховання, самовдосконалення, тактовність і дипломатичність. Таким чином, слід підкреслити, що неможливо розділити особистісні та професійні якості психолога, бо саме особистісні якості визначають надалі розвиток професійних якостей психолога і його професійну успішність як фахівця.

Професійне світогляд студентів-психологів формується на стику науково-теоретичного та життєво-практичного пізнання психологічної природи людини і суспільства. Формування особистісно-професійної самоідентичності повинно включати процес зближення образу ідеального психолога з реальним «Я».

У процесі навчання студентів у вузі використовуються різні психолого-педагогічні стратегії: стратегія розвитку та дорозвитку потрібних психологічних якостей, доведення їх до бажаного рівня; стратегія жорсткого формування, навчання чіткому складу трудових дій в строго визначеному порядку; стратегія м'якого формування як навчання широкого спектру

трудових дій з можливістю їх варіації та індивідуалізації; стратегія корекції – перебудови неправильно сформованих трудових умінь і якостей майбутнього спеціаліста; стратегія розвитку особистості професіонала.

Процес підготовки професійного психолога не може обмежуватися отриманням знань, формуванням навичок, умінь і особистісних якостей. Найскладнішим психологічним завданням цієї підготовки вважається розвиток професійної самосвідомості майбутніх соціальних психологів.

Досліджуючи природу і генезис професійної самосвідомості особистості, розглядаються чотири генеральних чинники:

1. Мотивація до досягнення високого рівня професійної майстерності;
2. Професійне суб'єктивно-орієнтоване навчання;
3. Спрямованість особистості на оволодіння цієї професії;
4. Оптимальний часовий проміжок.

Е. Гульянц вважає, що до структури професійної самосвідомості студента входять наступні елементи:

- усвідомлення своєї належності до певної професійної спільності;
- знання, думку про ступінь своєї відповідності професійним еталонам;
- знання людини про ступінь його визнання у професійній групі;
- знання про свої сильні і слабкі сторони, про шляхи вдосконалення, про ймовірні зони успіхів і невдач;
- уявлення про себе і про свою роботу в майбутньому;
- співвіднесеність професійної діяльності і «образу Я».

У системі багаторівневої вищої освіти можна виділити два компоненти: освітній (освіта для особистості) і професійний (освіта для професії). У процесі навчання студента-психолога у вузі відбувається процес особистісно-професійної підготовки. Під час цього процесу формуються знання, вміння та навички, адекватні та всебічні уявлення про майбутню професію, адекватне емоційно-особистісне ставлення студента до майбутньої роботи, усвідомлення себе у професійній ролі, які дозволяють виконувати роботу в сфері психології, Тобто відбувається процес формування особистісно-професійної самоідентичності студента-психолога.

Особистісно-професійна підготовка студента-психолога включає в себе теоретичне (засвоєння необхідних знань) та практичне навчання (формування професійних умінь і навичок). На жаль, в процесі навчання студентів переважає теоретичне навчання, що призводить до зниження задоволеності студентів обраною професією, яку вони вважають «теоретичною і далекою від життя» переживань, пов'язаних з усвідомленням своєї відповідальності за свій професійний вибір і професійний шлях.

У процесі навчання студента-психолога можливі «кризи-розчарування» (розчарування в самому собі, невпевненість студента в тому, що він правильно вибрав професію, що з нього вийде справжній професіонал і т.п.), які можуть мати два можливих варіанти їх розв'язання: 1) криза може сприяти особистісно-професійному розвитку; 2) криза може призвести до особистісно-професійної деградації. Завданням студента є використання

енергії своєї кризи і напрямку її в потрібне русло, постійний пошук нових проблем.

Студенти часто чинять опір можливостям, які дає їм криза: змінити себе, своє ставлення до світу, до професії. Н. Пряжніков [9] приводить варіанти «захистів-розчарувань», які використовують студенти, ці захисти призводять до того, що студент розчаровується не в собі, а у своїй професії і в навколишньому світі: розчарування в своїх колись любимох викладачах; розчарування в досліджуваному предметі (в окремих психологічних дисциплінах або у всій психології відразу); розчарування в своєму навчальному закладі; розчарування в перспективах своєї подальшої роботи (в умовах ринкової економіки заробляти відразу й багато практично неможливо).

Н. Пряжніков [9] виділяє наступні етапи професійного розвитку психологів: захоплено-романтичний; етап самоствердження; етап перших розчарувань. На цьому етапі вирішується важливе питання: чи навчиться студент долати ці розчарування; початок самостійного розв'язання деяких психологічних проблем (теоретичних або практичних) з використанням вже відомих технологій і методів. На цьому етапі накопичується негативний досвід використання психологічних технологій і формуються спроби індивідуального стилю діяльності; перші серйозні спроби працювати повному, які також можуть призводити до криз розчарування або інсайт (психолог розуміє, що йому необхідно добре знання психологічної теорії та методології); звернення до теоретичних та методологічних основ психології; імпровізація і професійна творчість на основі оновленої теоретичної та методологічної бази.

У процесі особистісно-професійної самоідентичності студентів-психологів у вузі можна виділити деякі проблеми: труднощі професійного самовизначення і нереалістичність професійних установок, а також невизначеність і мала диференційованість майбутнього, неузгодженість різних життєвих цілей і відсутність чіткої програми досягнення бажаного майбутнього.

Все це свідчить про недостатню готовність студентів до реальних труднощів та вирішення проблем самостійного життя, що може стати причиною виникнення психологічної кризи після закінчення вузу [7].

Для вирішення цих проблем необхідно формування особистісно-професійної самоідентичності майбутнього психолога, професійної етики та стилю поведінки, розвитку рефлексії власної діяльності, допомога у формуванні комфортних міжособистісних відносин у студентських групах та спілкуванні з викладачами, Розвиток і зміцнення діалогу викладачів зі студентами на всіх етапах і при всіх формах навчання.

У процесі формування особистісно-професійної самоідентичності студентів-психологів часто перед ними постає питання про їх відповідність особистісно-професійним нормам і вимогам.

Важливим моментом у формуванні особистісно-професійної самоідентичності є особистість викладача. Можна виділити такі рольові позиції викладача психології: «Викладач - фахівець у своїй області», «Викладач - вірний друг», «Викладач - психотерапевт», «Викладач - приклад для наслідування у всьому», «Викладач - об'єкт глузувань», «Викладач - поліцейський». На наш погляд, жодна з позицій викладача не є кращою чи оптимальною. У процесі спілкування викладача зі студентами можливо поєднання декількох рольових позицій.

Для формування особистісно-професійної самоідентичності студентів-психологів необхідно використовувати нові підходи: тренінги професійної самоідентичності, практико-орієнтоване навчання, метод, аналізу конкретних ситуацій, соціально-психологічний тренінг, і ігрове моделювання. Завдання тренінга особистісно-професійної самоідентичності включає створення умов для усвідомлення своїх професійних можливостей, визначення шляхів входження в професійне співтовариство та вектора подальшого професійного зростання [12].

Метод аналізу конкретних ситуацій заснований на аналізі конкретних трудових ситуацій, які відображають конкретну подію трудової діяльності і потребують будь-яких оцінок і організаційних впливів. У ситуації завжди проглядаються міжособистісні відносини. Завдання учнів - проведення аналізу та оцінки ситуацій та формулювання пропозицій щодо її оптимізації.

Можливі різні ситуації:

- ситуація - ілюстрація, коли пропонується для навчання якийсь реальний, конкретний випадок як демонстрація моделі поведінки;
- ситуація - вправа, в якій учні повинні провести самостійну обробку частини інформації, для того, щоб знайти правильне рішення;
- ситуація - оцінка, в якій пропонується вже готове рішення, і потрібно його оцінити;
- ситуація - проблема, яка формулюється як ряд запитань, а учні повинні їх проаналізувати і вирішити.

В останні десятиліття в практику професійної підготовки майбутніх психологів дедалі більшою мірою включається ігровий метод, покликаний сформувати навички особистісної поведінки в самих різних професійних ситуаціях. Гра включає розробку сценарію, який імітує якусь професійну ситуацію. Група учасників, розподіливши між собою ролі «героїв» ситуації програє її у відповідному своєму розумінню варіанта.

Особистісно-професійна самоідентифікація є безперервним процесом формування особистості професіонала. Вона починається з моменту вибору і прийняття майбутньої професії, і закінчується з припиненням людиною активної трудової діяльності. Найбільш інтенсивний період професійної самоідентифікації - період навчання у вищому навчальному закладі. Особистісно-професійна самоідентичність формується в результаті цілеспрямованої професійної активності студентів. Досягнення адекватної

особистісно-професійної самоідентичності зменшує роздвоєність, невпевненість, авторитарність і тривожність студентів-психологів.

Отже, у дослідженні проведений аналіз проблеми самоідентичності показав її складність, неоднозначність трактувань, внаслідок безлічі теоретичних підходів до цього поняття.

Особистісно-професійна самоідентичність студентів-психологів є результат усвідомлення майбутніми фахівцями своїх особистісно-професійних характеристик, які визначають ідеал фахівця, впливають на вибір напрямку діяльності; відображають рівень професійної підготовки, Результат стилю відносин з суб'єктами освітнього процесу; виявляють професійні переваги, а також обумовлюють результативність діяльності, складаючи в цілому «Я-концепцію» майбутнього фахівця.

Психологічна підтримка, особистісно-орієнтоване навчання, аксіологічна орієнтація навчально-виховного процесу та розвиваюча сутність професійного навчання впливають на формування особистісно-професійної самоідентичності майбутніх психологів. Час навчання студентів-психологів у ВНЗ є сенситивним періодом розвитку самоідентичності, тому необхідно в процесі навчання створити оптимальні умови для формування особистісно-професійної самоідентичності.

Науковцями виявлені психологічні компоненти розвиваючої сутності особистісно-професійної самоідентичності майбутніх психологів, а саме: когнітивний, афективний і поведінковий. Вчені доводять положення про те, що формування особистісно-професійної самоідентичності у студентів-психологів у процесі навчання у вузі залежить від реалізації моделі, відповідно до якої навчально-виховний процес має особистісну орієнтацію, що включає в себе професійну спрямованість особистості, індивідуальні особливості пізнавальної діяльності, адаптивні властивості особистості, стилі спілкування та реалізацію ціннісно-сміслового змісту діяльності на основі «Я-концепції».

До психолого-педагогічних умов формування самоідентичності відносяться: вдосконалення форм і методів навчання, стимулювання самопізнання і саморозвитку студентів; вдосконалення взаємовідносин між викладачами та студентами; формування позитивного мікросередовища у навчальних групах; організація позанавчальної діяльності студентів.

Література:

1. Антонова Н.В. Проблема личностной идентификации в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии / Антонова Н.В. //Вопр. психол. - 1996. -№1. - С. 131-143.
2. Барзгова Е. С. Американская социология. Традиции и современность. Курс лекций./ Е.С. Барзгова. - Екатеринбург, Бишкек: Деловая книга, 1997. - 176 с.
3. Дмитриева М.А. Уровни и критерии профессионализма: проблемы формирования современного профессионала / М.А. Дмитриева, С.А. Дружилов.

- Сибирь. Философия. Образование: Альманах Сибирского отделения РАО. - Новокузнецк: Изд-во ИПК, 2000. - Вып.4. - С. 18-30.
4. Заковоротная М.В. Идентичность человека. Социально-философские аспекты / М.В. Заковоротная. - Ростов-на-Дону, Издательство Северо-Кавказского научного центра высшей школы, 1999. - 175 с.
 5. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов.— 2-е изд., перераб., доп./ Э.Ф. Зеер. - М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003.— 336 с.
 6. Колесникова Л.Д. Становление личностно-профессиональной самоидентичности студентов-психологов / Л.Д. Колесникова // Устойчивое развитие и безопасность России: Политические и социально-экономические аспекты. Сб. научн. тр. - Воронеж: Воронеж, гос. техн. ун-т, 2004. - С. 283-286.
 7. Кон И.С. Открытие Я / И.С. Кон. - М.: 1978. - 189 с.
 8. Мухина В.С. Возрастная психология / В.С. Мухина. - М., 2000. -323 с.
 9. Пряжников Н.С. Введение в профессию «психолог» / Н.С. Пряжников, И.В. Вачков, И.Б. Гриншпун. - М.: Московский психолого-социальный институт, 2002. - 464 с.
 10. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы; / А. Фрейд. пер. с англ. - М.: Педагогика, 1993. - 144 с.
 11. Фромм Э. Иметь или быть / Э. Фромм. - М.: Прогресс, 1999. -330 с.
 12. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: Учеб. пособие. / Л.Б. Шнейдер. - М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО МО ДЕК, 2004. - 600 с.

Марценюк М.О.

ПРОБЛЕМИ НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ РАМКАХ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ

У дослідженні розкривається зміст поняття психологічного консультування в контексті надання психологічної допомоги особистості. Розглядаються передумови і джерела виникнення професій, що безпосередньо відносяться до галузі надання психологічної допомоги. Окреслюється специфіка та основні проблеми психологічного консультування та його відмінність від інших видів психологічної допомоги.

***Ключові слова:** зміст психологічної допомоги, галузі застосування консультування, психотерапія, підходи, клієнт, психолог-консультант.*

Проблема надання психологічної допомоги особистості є **надзвичайно актуальною** у сучасному суспільстві. Високі темпи життя, значний інформаційний потік, дефіцит часу, важкі життєві періоди, стани емоційного зриву, психологічна самотність – це далеко не повний перелік тих проблем, які впливають на психіку особистості і стають причинами різних відхилень в нормальній діяльності окремих чи багатьох функціональних систем

організму. Саме тому сьогодні є дуже актуальним питання надання психологічної допомоги людям різного віку з різноманітними проблемами. Ці питання розглядалися, вивчалися і досліджувалися в роботах К. Роджерса, З. Фройда, А. Адлера, К. Юнга, Е. Берна, Б. Скінера, Р. Мей та багатьох інших. А також в роботах Г.С. Абрамової, Ю.Е. Альошиної, Р. Кочунаса, Р.С. Немова, Б.Г. Мещерякова, С.В. Васьківської, О.Ф. Бондаренко, А.Н. Елізарова, О.Е. Сапогової, А.В. Юпітова, Н.Н. Обозова, А.Ф. Копйова та багатьох інших.

Поняття «психологічна допомога» відображає деяку діяльність, деяку психологічну практику, полем діяльності якої є сукупність питань, утруднень і проблем, що відносяться до психічного життя людини. Це препущення вимагає уточнення кордонів понять «психіка» і «психічне». І тут є доцільним уявлення про людину як про трьохрівневу єдність: фізичного (body), психоемоційного (mind) і духовного (spirit). Навіть таке схематичне розуміння людини досить яскраво вказує на сферу прикладання зусиль, що відображено в словосполученні «психологічна допомога». Вочевидь, що галуззю діяльності даного спеціаліста є широке коло проблем, особливостей психічного життя людини та особливостей суспільства, в яких відображається психологічна специфіка його функціонування. Так, психологічна допомога є галуззю і способом діяльності, що призначені для сприяння людині і співтовариству в розв'язанні різноманітних проблем, що породжуються душевним життям людини в соціумі. Тому і зрозуміло, що розуміння проблематики психологічної допомоги пов'язано з розумінням психіки як такого простору людського буття, різноманітність і багатогранність якого визначається сукупністю проблем в діяльності відповідного спеціаліста:

- міжособистісні стосунки;
- емоційні внутрішньоособистісні (як глибинні, так і ситуативні) конфлікти і переживання;
- проблеми соціалізації (вибір професії, створення сім'ї, різні форми суспільних посилань);
- проблеми персоналізації, тобто весь спектр емоційно-змістового життя людини, як суспільної істоти, що наділена психікою.

Об'єктом є психологічне консультування як вид психологічної допомоги особистості і співтовариству.

Мета даної роботи – розкрити сутність та специфіку психологічного консультування.

Що ж визначає зміст психологічної допомоги? Головним є те, що зміст психологічної допомоги полягає в забезпеченні емоційної, змістової і екзистенційної підтримки людини або співтовариства у важких ситуаціях, що виникають в ході їх особистісного чи соціального буття.

Легко помітити, що в глибинній основі психологічної допомоги виявляється властива різним рівням існування матерії схильність до самоорганізації, структурування. Той самий інстинкт допомоги існує і у

тваринному світі. В людському ж суспільстві феномен допомоги існував завжди, хоча в якості соціального інституту виник і оформився тільки в середині ХХ ст., чим спричинив появу цілого ряду професіоналів:

- соціального працівника,
- психолога-консультанта,
- психолога-психотерапевта.

І це вже-окрім вже знаних у суспільстві традиційних фігур священника, психіатра і психоаналітика.

Традиції допомоги серед людей мають глибоке коріння, що сягає в глибину тисячоліть і згадуються ще в текстах Священного Писання. Тексти всіх книг Нового Заповіту, просякнуті великою ідеєю милосердя.

Першими дійсними консультантами можна назвати людей, що намагаються впливати на інших людей за допомогою своїх моральних вчень. До їхнього числа варто віднести в першу чергу родоначальників світових релігій, таких як Мойсей (1200 років до н.е.), Мухаммед (570-362 р. до н.е.), Будда (500 років до н.е.), а також великих філософів стародавності: Лао-Цзи (600 років до н.е.), Сократ (450 років до н.е.), Платон (400 років до н.е.), Аристотель (350 років до н.е.), і ін. Їх «консультативна діяльність» спиралася на потребу людини в духовному і пізнавальному поясненні світу, відповідно – на потребу людини в духовній, пізнавальній підтримці. Цю потребу в першу чергу психологічно могли задовольнити міфологічні описи, релігійні вчення, філософські пояснення і доктрини, а потім вже і наукові дослідження. На думку Дж. Кеттлера і Р. Брауна сучасні психологи-консультанти успадкували кілька основних принципів з їх учень:

- на жодне запитання немає єдино правильної відповіді;
- існує безліч можливих інтерпретацій одного й того ж досвіду;
- будь-яка філософія абсолютно марна, якщо її не можна використовувати в повсякденному житті .

І тому, в появі професій, які безпосередньо відносяться до психологічної допомоги, на основі даних, що є в сучасній літературі, можна виділити шість основних передумов і джерел:

1. Розвиток експериментальної психології, що розпочався із створення у 1879 році першої психологічної лабораторії В.Вундта в Лейпцизі.

2. Формування нового, гуманного і наукового підходу до людей, що страждають психічними захворюваннями (в 1793 р. Ф. Пінель зняв з пацієнтів психіатричної лікарні ланцюги, Ж. Шарко і П. Жане описали такий психічний розлад як «істерія» з обґрунтуванням в подальшому катартично-гіпнотичного методу його лікування Дж. Брейером і З. Фройдом, а також відкриття в 1905 році блідої спірохети, що безпосередньо довело матеріальну обумовленість ураження психічних функцій).

3. Розвиток психологічного тестування і руху за розумову гігієну (цей напрям пов'язаний з діяльністю Ф.Гальтона, Ф.Біне, Л.Термена, Е. Торндайка і К. Бірса).

4. Виникнення в Бостоні в першому десятилітті ХХ ст. консультування, що було пов'язано з вибором професії і призначалося для допомоги людині у виборі роботи, яка їй підходила.

5. Виникнення і становлення в 1940-х роках в США «недирективної психотерапії» К. Роджерса, який ввів в психотерапію філософію екзистенціалізма, відмовився від терміна «пацієнт» на користь терміну «клієнт», і таким чином закріпив у суспільній свідомості уявлення про психологічну допомогу, якою воно є і дотепер, увібравши в себе як власне консультування, так і психотерапію.

6. Виникнення в роки, що передували Другій світовій війні інституту релігійного опікунства і соціальних працівників. Його випускники після суміщених факультетів філософії, теології і соціології були призвані здійснювати безпосередню практичну допомогу особам, що потрапили у важку емоційну або життєву ситуацію.

Таким чином, в 50-х роках ХХ ст. багаточисельні течії в психології, психіатрії психотерапевтичній, соціальній і релігійній практиці призвели до оформлення специфічної галузі людської діяльності, що отримала назву «counseling» (консультування, наставлення, психологічна підтримка).

Аналіз багаточисельної літератури з проблематики «counseling» показує, що немає жодної області людського життя, в якій би людина залишалася б без психологічної допомоги. Тут можна виділити наступні галузі застосування науки і мистецтва психологічної допомоги:

1. Психічний (і духовний) розвиток дитини. Спеціальними проблемами тут є: психологічна допомога дитині в подоланні комплексу Едіпа; задоволення емоціональних запитів в набутті особистісної ідентичності в процесах культурного, етнічного і етичного самовизначення; психологічна допомога в запобіганні емоційних травм при усвідомленні неминучості смерті або у випадках реальної втрати батьків і близьких родичів; сприяння у виробленні стійких ціннісних і моральних норм, особливо в критичні періоди розвитку.

2. Екзистенційні і особистісні проблеми підлітка. Головний напрямок роботи в даній галузі - допомога в подоланні кризи психологічного відокремлення від батьків та ідентифікація підлітка з іншими значимими людьми. Зазичай, психолог-консультант і психотерапевт зустрічаються тут з усім можливим спектром підліткового віку – почуттям неповноцінності, усвідомленням обмежених можливостей батьків, сексуальними проблемами, боротьбою за особистий і соціальний статус, процесами трансформації інфантильної релігійної свідомості тощо.

3. Шлюб і сім'я. Інститут шлюбу залишається однією з найбільш насичених сфер діяльності психологів-консультантів і сімейних психотерапевтів. Подружні і батьківські конфлікти, сімейні кризи, стосунки в сім'ї – звичні проблеми в цій області. Важливе місце мають зайняти проблеми дошлюбного консультування, звичайної сімейної і подружньої психотерапії, а також проблематика психологічної допомоги розлученим,

незаміжнім і неодруженим, рівно як і консультування і психологічна підтримка при здійсненні повторних шлюбів.

4. Проблематика психічного і особистісного здоров'я. Традиційна привентивна і поточна допомога при психічних і соматичних захворюваннях, при душевних і духовних стражданнях, пов'язаних з розладами настрою, алкоголізмом, наркоманією, життєвими стресами, конфліктами, пограничними станами.

5. Окремою галуззю психологічної допомоги має стати практично відсутня у нас допомога помираючій людині і психотерапія горя. Цю тему можна назвати найскладнішою з усіх проблем психологічної допомоги.

6. Проблеми похилого віку. Вироблення адекватного йому світосприйняття, задоволення емоційних запитів літніх людей, відгук на релігійні проблеми що можуть виникнути, регулярний патронаж і допомога в організації відповідного стилю і способу життя - все це є звичайним колом турбот психологічної допомоги на Заході.

7. Місця позбавлення волі, лікарні, казарми, студентські містечки – це вже давно освоєні галузі роботи, де проблеми особистості, спілкування, психічного стану, а також духовності являє собою настільки ж звичні, наскільки такі, які потребують постійного зусилля проблеми.

8. Психологічна допомога і підтримка в кризових ситуаціях: раптова смерть, спроба суїциду, згвалтування, зрада, вирата любові, роботи і т.д.

9. Шкільне консультування, що охоплює проблеми стосунків учителя з учнем, учнів між собою, питання стосунків з батьками, проблеми шкільної успішності, розвиток здібностей, відхилення в поведінці і т.д.

10. Професійне консультування, що включає в себе як загальне орієнтування у виборі тієї чи іншої професії, так і приватні питання: як скласти «резюме», де і як отримати другу професію, де знайти роботу по своїм можливостям.

11. Психологічна допомога, що відноситься до кроскультурної проблематики: бар'єри в адаптації, подолання етнічних забобонів і стереотипів у емігрантів, а також така самостійна проблема як підготовка консультантів для роботи з етнічними меншинами, що виключає небезпеку відношення професіонала до клієнта, не як до особистості, а як до представника етносу або раси.

12. Управлінське консультування (консультування в організаціях) виникло в 1970 - ті рр. В даний час цей вид соціально-психологічної допомоги володіє широким спектром можливостей, що включає допомогу в прийнятті управлінських рішень, тренінг-комунікативних навичок, відслідковування і розв'язання конфліктів, робота з персоналом[2].

Якщо говорити саме про психологічне консультування як окремий вид психологічної допомоги, звернемося до першоджерел. Так, в психотерапевтичній енциклопедії під редакцією Б.Д. Карвасарського психологічне консультування визначається як «професійна допомога пацієнту в пошуку рішення проблемних ситуацій», де в якості пацієнтів

«можуть виступати здорові або хворі люди, які висувають проблеми екзистенційної кризи, міжособистісних конфліктів, сімейних утруднень або професійного вибору» [8,с.413-414] В словнику А.В. Петровського, М.Г. Ярошевського – як один із видів надання психологічної допомоги «в ситуаціях подолання різного роду психологічних утруднень» [7, с.306]. Р. Нельсон-Джоунс розглядає психологічне консультування як психологічний процес, оскільки, з його точки зору всі консультаційні підходи фокусують увагу на «зміні почуттів, думок і дій людей таким чином, щоб вони могли жити більш ефективно [6, с.14]. У другому виданні словника психолога-практика під редакцією С.Ю. Головіна психологічному консультуванню дано визначення як «формі надання практичної психологічної допомоги у вигляді порад і рекомендацій на базі попереднього вивчення проблем, що турбують клієнтів, а також вивчення самих клієнтів і їх взаємостосунків з оточуючими людьми» [10, с.288]. На підставі вище наведених визначень психологічного консультування, можна відокремити його «основні прикмети»:

1. Психологічне консультування є одним з видів психологічної допомоги;
2. Дана допомога носить практичний процесуальний характер;
3. Надається фахівцем, що має відповідну кваліфікацію;
4. Для її реалізації необхідна наявність клієнта;
5. Присутність в житті клієнта якогось психологічного дискомфорту, що визначається ним або його найближчим оточенням, як проблема;
6. Бажання клієнта розв'язати даня проблему;
7. Цілеспрямовані дії консультанта, що спрямовані на усвідомлення клієнтом сутності проблеми і шляхів її вирішення;
8. При наданні психологічної допомоги консультант робить акцент на ресурси, що є у клієнта;
9. Консультація проводиться в конфіденційних обставинах.

Підсумовуючи всі вище наведені складові можливо визначити психологічне консультування, як галузь практичної психології, сутність якої полягає в наданні психологом-консультантом психологічної допомоги клієнту в ході спеціально організованої бесіди, що спрямована на усвідомлення клієнтом сутності проблеми і шляхів її рішення.

Термін «консультування» у практиці надання психологічної допомоги професіоналами також застосовується в декількох випадках. Наприклад, консультування можна розглядати як особливий вид допомоги, як деякий репертуар можливих дій і як психологічний процес [6]:

- як особливий вид допомоги. Роджерс і прихильники теорії і практики особистісно-центрованого консультування вважають, що надання допомоги психологом не тільки необхідна, а й достатня умова того, щоб із клієнтами відбулися конструктивні зміни [9]. Надати допомогу можна шляхом емпатійного розуміння, уважного ставлення до потенційної можливості клієнта самому будувати своє життя, конгруентності, чи

дійсності (щирості), а також «активного слухання» чи «слухання в поєднанні з винагородою»;

-як деякий репертуар можливих дій. Фактично всі консультанти погоджуються з тим, що гарні відносини допомоги необхідні для ефективної роботи з клієнтами, але більшість консультантів не вважають використання відносин допомоги досить ефективним для того, щоб у клієнта відбулися конструктивні зміни. Тому багато фахівців змушені використовувати, як правило, визначений репертуар специфічних впливів, що відбивають їхню теоретичну орієнтацію (психоаналітичні впливи, раціонально-емотивні поведінкові впливи, гештальтвпливи). Консультанти, що мають репертуари впливів, повинні визначити, які впливи варто застосовувати стосовно різних клієнтів і яка ймовірність успіху; як психологічний процес. Р. Нельсон-Джоунс вказує на основні причинифундаментального зв'язку між психологією і консультуванням [6].

По-перше, цілі консультування мають пов'язаний зі свідомістю аспект. Різною мірою всі консультаційні підходи фокусуються на зміні почуттів, думок і дій людей таким чином, щоб люди могли жити більш ефективно.

По-друге, процес консультування є психологічним. Консультування не є чимось статичним, воно має на увазі обмін думками між консультантами і клієнтами, а також процес проходження розумових операцій окремо у консультанті і клієнта. Крім того, значна частина інформації, отриманої при консультуванні, виявляється у свідомості клієнтів в інтервалах між заняттями, а також у періоди, коли клієнти намагаються допомогти собі самі після закінчення консультування.

По-третє, основні теорії, з яких "виростають" цілі консультування і впливи, що використовуються в ньому, є психологічними. Багато головних теоретиків консультування, наприклад К. Роджерс і А. Елліс, — психологи. Деякі провідні теоретики, як А. Бек і Е. Берн, — психіатри.

По-четверте, великий внесок у створення теорій консультування зробили фахівці, що проводять психологічні дослідження; крім того, результати психологічних досліджень використовуються при оцінці процесів консультування і його результатів.

Традиційно психологічне консультування розглядається як процес, спрямований на допомогу людині у вирішенні (в пошуку шляхів вирішення)

проблем і труднощів психологічного характеру, що виникають у неї. Не поспішаючи давати власне визначення консультуванню, ми припускаємо, що воно має більш точно відбивати те, що консультанти роблять, навіщо вони це роблять і як усе це працює.

Існують три основних підходи до психологічного консультування:

- проблемно-орієнтоване консультування, яке фокусується на аналізі сутності внутрішніх і зовнішніх причин проблеми, пошуку шляхів її вирішення. Біхевіоризм і сімейне консультування (наприклад, К. Вітакер) віддають перевагу саме цьому підходу;

- особистісно-орієнтоване консультування спрямоване на аналіз індивідуальних, особистісних причин виникнення проблемних і конфліктних ситуацій і шляхів запобігання їх у майбутньому. Фундатором напряду традиційно вважається Карл Роджерс. У цьому випадку консультант не займається психотерапією, а лише сприяє особистісному дозріванню клієнта, фасилітує його;

- консультування орієнтоване на рішення, спрямоване на виявлення ресурсів для розв'язання проблеми. Сюди відносять Короткострокову позитивну терапію Н. Пезешкіана, Нейро-лінгвістичне програмування Р. Бендлера і Д. Гріндера, Zen, Психотерапію нового рішення Гулдінгів тощо [2].

Очевидно, що особистісно-орієнтоване консультування за своєю спрямованістю близьке до психотерапії.

Практично неможливо чітко відокремити консультування від психотерапії. До виходу у світ книги К. Роджерса «Консультування і психотерапія» консультуванням було прийнято називати одиничні і поверхневі контакти з клієнтом, більш тривалі контакти, спрямовані на глибоку реорганізацію особистості, позначалися терміном «психотерапія».

І консультування і психотерапія скоріше багатоеlementні, ніж однорідні галузі знань і діяльності. Більш вірно буде розглядати консультаційні підходи і методи психологічної терапії. І консультування і психотерапія ґрунтуються на «плановому застосуванні методик, розроблених на базі загальноприйнятих психологічних принципів». І більшість західних дослідників вживають терміни «консультування» і «психотерапія» як синонімічні (Дж. Кеттлер, У. Сахакіан, Дж. Хейлі, А. Блазер).

Як консультанти, так і психотерапевти використовують ті самі теоретичні моделі і підкреслюють, що необхідно цінувати клієнта як особистість, вислуховувати його співчутливо, сприймати сказане і заохочувати прагнення клієнта допомагати самому собі і відповідати за свої вчинки. К. Роджерс вважав, що консультування, консультативні бесіди, «з огляду на їхній цілющий ефект, можуть кваліфікуватися як психотерапія». І фактично протягом усієї своєї діяльності використовує ці терміни як взаємозамінні і рівнозначні на тій підставі, що вони можуть бути віднесені «до того самого основного методу, а саме серії прямих контактів з індивідом, спрямованих на те, щоб допомогти йому змінити свої психічні установки і поведінку. Незважаючи на те, що, може бути, й існують які-небудь причини для такої диференціації, та зрозуміло й те, що інтенсивне й успішне консультування нічим не відрізняється від інтенсивної й успішної психотерапії»[9].

Проте, можна впевнено розмежувати психологічне консультування і психотерапію. Перш ніж визначити відмінні риси психологічного консультування і психотерапії, розглянемо докладніше саме поняття "психотерапія".

Якщо виходити від дослівного змісту цього поняття (від грецьк. *psyche* — душа, *therapeia* — лікування), то психотерапія — це "лікування душі", чи "зцілення душею". У тлумачних словниках Даля чи Ожегова визначення "терапії" як "лікування" знаходиться тільки на шостому місці, поступаючись іншим значенням: "служіння", "турбота", "підкування" [2].

На сьогодні не сформульовано чіткого визначення психотерапії, здатного охопити всі її форми і види. Kazdin указує, що нині відомо і застосовується на практиці близько 400 різновидів психотерапії для дорослих і приблизно 200 — для дітей і підлітків [11]. Можна говорити про існування медичної, психологічної, соціологічної і філософської моделей психотерапії. Ми обмежимося розглядом медичного і психологічного підходів у психотерапії.

У медичній моделі, коли акцент робиться на об'єкті впливу — психіці, психотерапія розглядається як частина психіатрії і визначається, насамперед, як система лікувальних впливів, що входять у компетенцію медицини [8, 11]. От деякі з цих визначень.

Психотерапія — це:

- система лікувальних впливів на психіку і через психіку на організм людини;
- специфічна ефективна форма впливу на психіку людини з метою забезпечення і збереження її здоров'я;
- процес лікувального впливу на психіку хворого чи групи хворих, що поєднує лікування і виховання.

Як бачимо, основними поняттями цього підходу є: лікувальні впливи, хворий, здоров'я, хвороба, організм, психіка.

Психологічна модель визначає психотерапію як надання психологічної допомоги здоровим людям (клієнтам) у ситуаціях різного роду психологічних утруднень, а також у разі потреби поліпшити якість власного життя [1].

На початку 70-х років минулого століття, коли психологи почали активно практикувати в сфері групової психотерапії, була розгорнена дискусія про те, чи може психолог працювати як психотерапевт. Життя підтвердило, що

психологи можуть не тільки успішно реалізовувати цю можливість, але найчастіше і більш підготовлені до психотерапевтичної діяльності, особливо як групові психотерапевти. Поява і поширення різних термінів — "нелікарська психотерапія", "психологічна психотерапія", "позамедична психотерапія" і, нарешті, "психологічна корекція" — було спробою розмежування сфер діяльності лікарів і психологів. Лікар займається психотерапією, психолог — психологічною корекцією. До речі, термін "психологічна корекція" більше розповсюджений у країнах Співдружності, за кордоном діяльність психолога в сфері психотерапії частіше визначається терміном "психологічна психотерапія" [8].

Психологічний підхід акцентує увагу на засобах впливу. Основними поняттями цього підходу є: міжособистісна взаємодія, психологічні засоби, психологічні проблеми і конфлікти, відносини, установки, емоції, і проблеми і конфлікти, відносини, установки, емоції, поведіння, засоби впливу [8]. Як приклад, можна навести такі визначення.

Психотерапія — це:

- особливий вид міжособистісної взаємодії, під час якого пацієнтам надається професійна допомога психологічними засобами при вирішенні проблем і труднощів психологічного характеру;
- засіб, що використовує вербальні методики і міжособистісні взаємини з метою допомоги людині в модифікації відносин і поведінки, що інтелектуально, соціально чи емоційно є негативними;
- тривала міжособистісна взаємодія між двома чи більше людьми, один із яких спеціалізувався з корекції людських взаємин;
- персоналізована техніка, що становить собою щось середнє між технікою запланованих змін відносин, почуттів і поведінки людини, і пізнавальним процесом, що, на відміну від будь-якого іншого, ставить людину
- віч-на-віч з її внутрішніми конфліктами і протиріччями.

Отже, ми розглянули два основні погляди на визначення поняття "психотерапія". Відповідно до першого, психотерапія є лікувальною практикою і, відповідно до закону, нею може займатися тільки особа, яка має вищу медичну освіту. Відповідно до другого, психотерапія може розглядатися як надання допомоги клієнтам психологічними засобами при вирішенні проблем психологічного характеру, і нею можуть займатися психологи. Далі по тексту для позначення медичної психотерапії будемо використовувати термін "психотерапія", а для психологічної психотерапії — "психокорекція".

Спроба об'єднати обидва ці підходи знаходить висвітлення у визначенні психотерапії, запропонованому С. Кратохвілом: "Психотерапія становить собою цілеспрямоване упорядкування порушеної діяльності організму психологічними засобами" [5].

Український психолог О. Ф. Бондаренко розглядає співвідношення цих рівнів за наступними параметрами: проблематика, об'єкт і предмет діяльності, зміст діяльності, методи і психологічні парадигми допомоги, мета і результати (табл. 1).

Таблиця 1

Співвідношення рівнів і форм терапевтичної допомоги особистості і співтовариству

Рівень психологічної допомоги	Психологічне консультування	Позамедична психотерапія (особистісна і соціальна)	Медична психотерапія
Проблематика	Особистісне благополуччя	Особистісне і соціальне здоров'я	Психічне та соматичне здоров'я

Об'єкт і предмет діяльності	Екзистенційні цінності та їх переломлення в життєвих ситуаціях	Особистість і суспільство у проживанні критичних ситуацій	Організм та психіка в конкретних захворюваннях
Зміст діяльності	Емоційна підтримка, ціннісно-сміслові орієнтування, пропрацювання життєвих стратегій	Об'єктивізація і рефлексія ситуації, структурування процесів, що збігаються, та створення умов для загоювання психосоціальних травм і конфліктів	Лікування основного та супутнього захворювання усунення симптомів та причин страждання
Методи і психологічні парадигми допомоги	Консультативна бесіда, групи зустрічей, СПТ, когнітивна і гуманістична психологія	Психотерапевтична бесіда, групи зустрічей, СПТ, групі інтенсивної психотерапії, аутотренінг, гуманістична, глибинна та трансперсональна психологія	Психотерапевтичний санс, непряме та пряме навіювання(гіпноз), аутотренінг, групова психотерапія, поведінкова та глибинна психотерапія
Цілі та результати	Поглиблення саморозуміння, прояснення ситуації, змінення соціальної або екзистенційної позиції, вироблення нових психосоціальних вмінь	Емоційне відреагування (зняття стресу), виробіток нових життєвих смислів, загоювання емоційної рами, розв'язання конфліктів, подолання криз	Поліпшення стану, одужання

Література:

1. Большой психологический словарь. [под ред. Мещерякова Б.Г., Зинченко Р.П.] – М.: Прайм-Еврознак, 1997.- 462 с.
2. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика. Учебн. Пособие / Александр Федорович Бондаренко. Изд. 3-е, испр. и доп. — М.: Независимая фирма “Класс”, 2001.- 336 с.

3. Елизаров А.Н. Введение в психологическое консультирование. Учебное пособие./Андрей Николаевич Елизаров – М.: «Ось-89», 2003.- 190 с.
4. Кочюнас Р. Психологическое консультирование и групповая психотерапия. Учебн. пособие / Римантас Кочюнас [пер. с литов. В. Матулявичене, под ред. В.В.Макарова]- М.: Академический Проект: Гаудеамус, 2010.- 463 с.
5. Кратохвил С. Психотерапия семейно-сексуальных дисгармоний. / Станислав Кратохвил; [научн. монография, пер. с чешского В.Ф.Кобеляцкий] – М.: Медицина, 1991.- 350 с.
6. Нельсон – Джоунс Р. Теория и практика консультирования /Ричард Нельсон-Джоунс; [пер. с англ. Е. Волкова]. – СПб, «Питер», 2002.- 464 с.
7. Психология. Словарь/[составитель Л.А.Карпенко, под общей ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-ое изд.] – М.: 1990.- 430 с.
8. Психотерапевтическая энциклопедия / [под общей ред. Б.Д. Карвасарского]. – СПб: Питер Юг, 2006.- 944 с.
9. Роджерс К. Консультирование и психотерапия: Новейшие подходы в области практической работы / Карл Роджерс;[переклад з англ. Р.Кучкаровой]. – М.: «Психотерапия», 2008.- 510 с.
10. Словарь практического психолога / [составитель С.Ю. Головин] – Минск: Харвест, 2001. 798 с.
11. Справочник практического психолога/ [авт.-составитель Малкина-Пых И.Г.] - М.: ЭКСМО, 2010. - 847 с.

Юрков О.С., Бурбьяк Т.Ю.

АКТИВІЗАЦІЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО СПЕЦІАЛІСТА ПРИ ВИВЧЕННІ ДИСЦИПЛІНИ «ПСИХОЛОГІЯ УПРАВЛІННЯ»

У роботі розглядається обґрунтування необхідності й доцільності та показання ефективності застосування «мозкового штурму» та ігрових методів навчання при вивченні дисципліни «Психологія управління», з метою формування творчої особистості майбутнього спеціаліста.

Ключові слова: *творчість, метод «мозкового штурму», ігрові методи.*

Мета – активізація творчого потенціалу майбутнього спеціаліста шляхом застосування методів «Мозкового штурму» та ділових ігор при вивченні дисципліни «Психологія управління»

Об'єкт дослідження – творчий потенціал майбутнього спеціаліста.

Предмет – активізація творчого потенціалу майбутнього спеціаліста при вивченні дисципліни «Психологія управління»

Аналіз останніх досліджень і публікацій: Досягнення творчого рівня розвитку особистості можна вважати найважливішим результатом педагогіки вищої школи, яка враховує тезу психологічної науки про те, що «творчість –

показник продуктивної діяльності». Питання розвитку творчої особистості вивчалось та продовжує цікавити вітчизняних та західних психологів, серед яких можна назвати таких як В.М. Дружиніна, З.І.Калмикову, В.В. Клименко, Г.С. Костюка, О.І. Кульчицьку, В.О. Моляко, Я.А. Пономарьова, В.А. Роменця, Т.М. Титаренко та ін. Серед західних психологів вагомий внесок у розуміння творчої природи особистості зробили видатні вчені Е. де Боно, Дж. Гілфорд, Д.Дьюї, А. Маслоу, Т. Рібо, Р. Стернберг, З.Фрейд, К.С.Фромм, Юнг та ін [4].

Творчість, за словником С.І. Ожегова, - створення нових за задумом і реальним втіленням культури та матеріальних цінностей. У психологічному словнику творчість подається як діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей. Педагогічна енциклопедія визначає творчість як вищу форму активності та самостійної діяльності особистості. Творчість у широкому розумінні слова – це те, що народжує щось нове.

Творчість — діяльність людини, спрямована на створення якісно нових, невідомих раніше духовних або матеріальних цінностей (нові твори [мистецтва](#), [наукові](#) відкриття, [інженерно-технологічні](#), [управлінські](#) чи інші [інновації](#) тощо). Необхідними компонентами творчості є фантазія, уява, психічний зміст якої міститься у створенні образу кінцевого продукту - результату творчості [4].

Творчість може розглядатися у таких аспектах як: психологічному й філософському. Психологія творчості досліджує процес, психологічний "механізм" протікання акту творчості як суб'єктивного акту індивіда. Філософія розглядає питання про сутність творчості, що по-різному ставилося в різні історичні епохи.

В психології творчість вивчається головним чином у двох аспектах: як психологічний процес творення нового і як сукупність властивостей особистості, які забезпечують її включеність у цей процес. Творчість як процес розглядалася спочатку, виходячи із самозвітів діячів мистецтва й науки (опис «натхнення», «мук творчості» тощо). Деякі великі натуралісти Г. Гельмгольц, А. Пуанкаре, У. Кеннон й ін. виділили кілька стадій у процесі від зародження задуму до моменту (який не можна передбачати), коли у свідомості виникає нова ідея [4].

Англійський учений [Г. Воллес](#) розчленував творчий процес на 4 фази: *підготовку*, *дозрівання (ідеї)*, *осяяння ([інсайт](#))* й *перевірку*. Подібні стадії виділяв і [Анрі Пуанкаре](#), описуючи процес здійснення їм декількох математичних відкриттів. На думку вченого творчий процес починався з постановки задачі, далі проходив процес несвідомої роботи, раптового знаходження ключа для розв'язання і, нарешті, заключна обробка результатів. Оскільки головні ланки процесу (дозрівання й осяяння) не піддаються свідомому-вольовому контролю, це послужило доводом на користь концепцій, що відводили вирішальну роль у творчості підсвідомому й ірраціональному факторам.

Сукупність психічних властивостей, характерних для творчої особистості, стала об'єктом конкретно-наукового вивчення з винаходом тестів і методик їхньої обробки й аналізу. Цей напрямок сходить до Ф. Гальтону. Положення Гальтона про спадкоємний характер творчих здібностей була піддана критиці в психологічній науці, як і зближення геніальності із психічним розладом у [Ч. Ломброзо](#) й ін. Інтерес до дослідження психологічних аспектів творчості (особливо наукового) поглибився в середині ХХ ст. під впливом науково-технічної революції. В статистичних обстеженнях учених вивчається співвідношення між утворенням і продуктивністю роботи, віком і динамікою творчості, розроблялися методики стимуляції групової творчості.

Психологи вивчають індивідуально-психологічні особливості творчих людей, соціально-психологічні аспекти розвитку та діяльності творчих людей, особливості продуктів творчої діяльності. Зокрема, вивчення індивідуально-психологічних особливостей творчої особистості включає дослідження специфіки перебігу психічних процесів, характерологічні особливості, структуру та рівень здібностей, спрямованість та ціннісно-сміслові орієнтації особистості, її прояви на рівні поведінки, спілкування та ін.

Розуміння поняття творчої, обдарованої, креативної особистості в психологічних концепціях витікає з визначення категорії творчості.

Згідно з уявленням В.В.Клименко, творчі люди наділені фізичним та душевним здоров'ям, оскільки для роботи механізму творчості мають бути повноцінно задіяні такі компоненти як енергопотенціал, психомоторика та критичність, а це можливо для людей здорових та гармонійних [4].

Водночас, починаючи, з Ч. Ломброзо, ряд науковців дотримуються протилежної точки зору, згідно якої, творчі люди мають проблеми з психічним здоров'ям. Російський дослідник в області функціональної асиметрії головного мозку М.М. Ніколаєнко приводить данні, що свідчать про високу кореляцію між талановитістю та схильністю до депресій, психічних захворювань. В.М. Дружинін визнає, що численні дослідження виявили взаємозв'язок креативності з нейротизмом. Він пояснює це таким чином, що творчий процес у геніальної особистості в більшій мірі протікає на активності несвідомого, в зв'язку з чим, виходить з під раціонального контролю, що може проявлятися у вигляді перепадів настрою. Вчений також стверджує, що креативні особистості мають бути схильні до психофізіологічного виснаження під час творчої активності, оскільки творча мотивація працює за принципом позитивного зворотнього зв'язку, а раціональний контроль емоційного стану ослаблений [4].

Розглядаючи індивідуально-психологічні аспекти творчих людей, буде актуальним звернутись до досліджень Я. А. Пономарьова, який прийшов до висновку, що на рівні протікання психологічних процесів креативним людям, притаманні:

1) цілісність, свіжість, синтетичність як властивості сприйняття, здатність побачити те, чого не бачать інші, певні перцептивні особливості, пов'язані з високою чутливістю до субсенсорних подразників;

2) певні особливості пам'яті, що проявляються в швидкому засвоєнні головного і в легкому забуванні другорядного, в здатності пригадати малосуттєву дрібницю; пам'ять на рідкісні в повсякденному житті слова, образи, факти;

3) здатність помічати багатозначність слів, відчувати певні підтексти;

4) швидкість, гнучкість, оригінальність, відкритість мислення, вміння узагальнювати явища, не пов'язані між собою видимим чином.

Відносно соціально-психологічних особливостей творчої особистості, її взаємодії з соціумом, слід послатися на дослідження Я. А. Пономарьова згідно якому в стосунках з групою, в дитячому та юнацькому віці, такі люди частіше відіграють ролі лідерів або ж відторгнутих.

Дослідження М. М. Ніколаєнка свідчать, що при досить легкому установленні контактів з людьми творчі люди часто шукають усамітнення. Їх потреба в спілкуванні нижча в порівнянні з контрольною вибіркою. А. Маслоу описував, що на фоні покращення стосунків з оточуючими, для людей, що самоактуалізуються зростає потреба в усамітненні. Цікавим поясненням цього феномену є думки Р. Мея відносно конструктивної самотності: «.. ми не зможемо пережити осяяння, що надходить від неспівідомого, якщо не погодимося на рідкі хвилини самотності» [4].

Серед важливих ознак, що стосуються творчої особистості психологи виділяють:

- 1) незалежне мислення;
- 2) свіжість та цілісність сприйняття;
- 3) інтуїція;
- 4) оригінальність;
- 5) ініціативність;
- 6) безпосередність;
- 7) чесність;
- 8) працездатність;
- 9) ентузіазм;
- 10) висока самооцінка.

Отже, творчою можна розглядати особистість, здатну до постановки та оригінального вирішення задач з високим рівнем мотивації до реалізації своїх ідей.

Результати психолого-педагогічних досліджень свідчать, що, коли дитині 3-6 років, її творча уява, фантазія осягають найвищого розвитку, яка згодом зникає, оскільки школярів, потім студентів вчать сприймати вже готове, всіма доведене. Тому студенти настільки пригноблені стереотипами мислення, що їх уже важко навчити творчо мислити.

Психологічна інтерпретація є бар'єром при створенні нового. Такими психологічними бар'єрами можуть бути:

- боязнь втрутитися в чужу галузь, породжена вузькою спеціалізацією;
- боязнь видатися некомпетентним, що породжує боязнь критики;
- страх перед авторитетом;
- боязнь ідеального як чогось недосяжного, нереального;
- невміння сприймати об'єкт у незвичній функції, тобто творча сліпота.

Для усунення цих бар'єрів необхідно дотримуватися основних принципів стимулювання творчої активності, які передбачають:

- створення для студента безпечної психологічної бази, до якої він міг би повертатися. Будучи «здивованим» власними відкриттями у процесі пошуків нестандартних рішень;
- підтримання здатності студента до творчості, неприпустимість несхвальної оцінки творчих спроб;
- терпимість до незвичних ідей і запитань, необхідність відповідати на всі запитання студентів тощо.

Системні методи формування творчої особистості почали створюватися і застосовуватися в 40-60 роках нашого століття. Було розроблено безліч різних методів і їх модифікації. Наприклад, в Радянському Союзі: метод економічного аналізу та по елементного відпрацювання Ю. Соболева у 1950 р., алгоритм розв'язання винахідницьких завдань Г. Альтшуллера у 1956 р., метод спрямованого мислення М. Середи у 1961 р., метод системно-логічного підходу до вирішення винахідницьких задач та ін. У США: метод контрольних питань Д. Пойа у 1945 р., метод «мозкового штурму» О. Осборна у 1957 р., метод аналізу витрат і результатів Ю. Фате у 1935 р., метод ступеневого підходу до вирішення завдань та ін. [1.10]. В цей же час впроваджуються в практику навчального процесу рольові ігри.

Нами використовуються елементи методу "мозкового штурму" на семінарському занятті: «Методологія та методи психології управління», елементи рольових ігор: «Постановка завдання на косметичний ремонт аудиторії силами навчальної групи» на семінарському занятті «Психологічні основи прийняття управлінських рішень», «Прийняття на роботу претендентки» на семінарському занятті «Психологія управління людським ресурсами», «Найрозумніший повинен погоджуватися» на семінарському занятті «Прийняття управлінського рішення при розв'язанні конфліктної ситуації, яка шкодить успіху виробництва».

Методика проведення семінарського заняття «Методологія та методи психології управління» з елементами «мозкового штурму».

Професор А.М. Алексюк у системі семінарських занять пропонує уникати одноманітності їх проведення, вносячи елементи дискусії, гри, змагальності [5]. Тому перша половина семінарського заняття передбачає усні відповіді студентів з наступним їх обговоренням методів, спрямованих на розв'язання управлінських завдань і прийняття управлінських рішень. До цих методів відносять: метод «гарної ідеї», метод «мозкового штурму»,

метод синектики, метод щоденників, метод «635», метод голосування «за-проти», метод Дельфі, метод «Дельбека», метод утопічних ігор.

Метод «мозковий штурм» винайшов американський психолог О. Осборн, заступник ректора університету в м. Буффало і засновник інституту творчих методів навчання. Утворення терміну «мозковий штурм» пов'язане з тим, що група як єдиний мозок штурмує творчі рішення проблем, які розглядаються. Його психологічну основу становить теорія З. Фрейда про те, що у звичайних ситуаціях мислення людини визначається здебільшого свідомістю, в якій панують контроль і порядок, а для подолання психологічної інерції потрібно створити умови для прориву із підсвідомості «неспокійних і грізних сил та інстинктів» Цей метод враховує психологію не лише окремої людини, а й «натовпу», що дає змогу залучати з глибини підкірки мозку підказку до розв'язання задачі. Ідея методу полягає в тому, що критика і страх гальмують мислення, сковують творчі процеси. З огляду на це, було запропоновано розділити в часі висування гіпотези і їх критичну оцінку. Проводити ці два процеси повинні різні люди. [5,6,7,8].

Звідси витікають принципи роботи:

1. Недопустимість критики ідей (словесна, жестова, мімічна).
2. Вільне висловлювання ідей.
3. Підтримується будь-яка ідея, навіть жартівлива або навіть безглузда.
4. Чим більше ідей, тим краще.
5. Обмін думками і поєднання ідей.

Покажемо на конкретній управлінській задачі технологію проведення заняття.

Задача.

«Перед Вами, представником столичної фірми керівництво поставило завдання в місті Мукачево відкрити філію Вашої фірми. З метою скорочення строків відкриття та подальшої успішної діяльності Вам необхідна підтримка першої людини в місті – мера.

Для здійснення цих планів перед Вами стоїть психологічне завдання: увійти в близьке оточення мера міста. Людей, які б в цьому склали Вам протекцію, у вас немає».

Викладач задиктовує цю задачу студентам або роздає картки і дає декілька хвилин для виникнення в суть задачі. В цей час він малює на дошці, або має заготовлену на ватмані таблицю (див. табл. 1.).

Таблиця 1.

№ п/п	Ідея	Кількість чоловік	Ранг ідей
1.			
2.			

3.			
4.			
5.			

Ідеї:

1. Піти на прийом до мера і прямо сказати, чого хочеш.
2. Взяти мера «в діло».
3. Дати доброго хабара.
4. Дати рекламу в газету про свої плани.
5. Дізнатися про відкриті і таємні плани, і мрії мера.

Експертне оцінювання – звичайним «голосуванням» членів групи (студентів). Ідея, яка отримала найбільшу кількість голосів, звичайно посідає 1-ше місце за можливістю свого застосування (1-й ранг) і т.д..

Розв'язок нашої задачі (стратегія дій).

1. Зібрати всю можливу інформацію про плани, мерії, уподобання обіцянки тощо мера міста.

2. Дізнатися про проблеми міста (асфальтування вулиць, новий міст через річку, забезпечення водою, робочі місця тощо) і поєднати їх аналітично із планами, мріями, обіцянками мера.

3. Розрекламувати в засобах масової інформації та плакатами і оголошеннями про намір вашої фірми інвестувати певний проект (ті, які обіцяні та омріяні мером і дадуть йому голоси на виборах).

4. Зблизитись з формальними діями і неформально з колом людей, які мають «прямі доступи» до мера і його ділових партнерів, друзів, соратників, приятелів чи родичів.

5. Влаштувати прийом з офіційним запрошенням мера міста і громадськості. Попередньо, через близьких до мера людей, домовитись про його присутність на прийомі (бажано з «фуршетом»).

6. Прагнути психологічно зблизитись з мером на прийомі (для цього вивчаючи уподобання), обговорити в загальних моментах спільні плани і домовитись про ділову зустріч для уточнення деталей.

7. Продумати можливість взяти мера в «діло» цілком легітимним способом, тобто зацікавити також матеріально

Висновок: На думку учасників нашого «мозкового штурму» приведена вище стратегія дій представника виявити схильність і сприяння адміністрації міста до діяльності філії невідомої фірми.

Гра як засіб формування творчої особистості, майбутнього спеціаліста.

Витоки ділових (рольових) ігор сходять до магічних обрядів стародавньої людини, до ритуальних танців мисливців, відтворюючи процес полювання до його початку і виконуючи не тільки магічні, а й навчальні функції. Безпосередній предмет - ділової гри – військова гра, що зародилася в

XVII столітті «Потішні війська» юного Петра I і їх військові забави - предтеча маневрів, які стали діловими навчальними іграми в армії. Перша ділова гра, названа «Перебудова виробництва у зв'язку з різкою зміною виробничої програми» була розроблена Ленінградською промисловою академією ім С.М. Кірова для тренування студентів вузів і керівників фабрично-заводського персоналу. Ця гра проводилася в 1936 р. на Ленінградській фабриці «Червоний ткач» у вихідні дні, а також на ряді інших підприємств і у вузах.

В даний час ігрові методи отримали широке поширення як ефективний засіб навчання, особливо професійного. Особливе місце займає гра в концепції знаково-контекстного навчання, яка розроблена професором А.А. Вербицьким [5].

Відомо, що формування професійної діяльності фахівця в системі вузівської і середньої професійної освіти викликає певні труднощі. Перш за все ці труднощі пов'язані з необхідністю поєднувати два різних типи діяльності - навчальну та професійну. Перехід від першої до другої вимагає тривалого процесу адаптації випускника і обраної професії, щоб припускати тільки вміння застосовувати знання, а й володіти навичками соціальної взаємодії і спілкування в системі цієї професії. Традиційні методи навчання нездатні вирішувати ці проблеми.

Нами в дисципліні «Психологія управління» на семінарі «Управління людськими ресурсами» використовується відома рольова гра «Прийняття на роботу претендентки» [5, 7, 8], а на семінарському занятті «Психологічні основи прийняття управлінських рішень» ділова гра «Прийняття управлінського рішення на ремонт аудиторії в авторитарному, демократичному і ліберальному стилях».

Навчальна група розбивається на три підгрупи, кожна з яких буде приймати рішення в авторитарному, демократичному і ліберальному стилях керівництва відповідно. Викладач доводить наказ ректора про ремонт навчальної аудиторії, закріпленої за навчальною групою, силами студентів. Студенти навчальних підгруп в ролі куратора виробляють рішення у відповідних стилях керівництва, потім ставлять завдання які відображають:

1. Причину.
2. Головну задачу: хто, що, в які строки з яким розподілом ресурсів повинен зробити.
3. Конкретні задачі виконавцям.
4. Питання взаємодії.
5. Питання забезпечення.
6. Питання управління контролю.

Після доповіді керівником підгруп, проводиться обговорення і при необхідності, викладач доводить свій варіант постановки завдання.

«Прийняття управлінського рішення при розв'язанні конфліктної ситуації, яка шкодить успіху виробництва», на прикладі рольової гри «Найрозумніший повинен погоджуватися».

Задача.

«Вас підвищили по службі тільки 11 місяців тому на посаду «директора збуту «Південь», та ви вже маєте неприємності з тією людиною, про яку ви доброзичливо турбуєтесь протягом 10 років: наступником на вашу посаду, «керівником Баварського відділу». Це Крістіан Кунінг, йому зараз 29 років, він проходить завжди в швидкому темпі один шабель за вами, нормальний кар'єро-керівник: заступник, регіональний керівник, керівник області і зараз, вже також 11 місяців, керівник Баварського відділу. Та з цим Кунінгом, на жаргоні фірми його називали «КК», керівником Баварського відділу, зменшився товарообіг. Постійно вниз, без коливань вгору... Як в зачарованому колі.

Через цей негативний розвиток подій вже була велика неприємність. Директор усього підприємства пан Гербер навіть «нацькував» на вас радника підприємства, чий рапорт безжалісно відкрив деякі ваші недоліки управління. Переговори з Гербером йшли слідом за вашою бесідою з «КК». Це була перша неприємна бесіда за 10 років. Раніше було досить оптимальне співробітництво. Раніше ви та Кунінг асоціювались як «батько та син» - а зараз ця історія!

«КК» намагався, звичайно, виправдатися у бесіді з вами. Він наводив у якості виправдувальної причини той факт, що весь корпус керівників галузей, який очолює Шутц. Неофіційний керівник цієї групи, настроєний проти його підвищення по службі. Шутц уже давно є одним із кращих керівників галузі фірми, а також заступником «КК», наприклад, під час відпустки чи у випадку хвороби. Та саме цей Шутц працює зараз проти «КК».

Коли запитують, на чому базуються ці ворожі стосунки, «КК» тільки ухиляється від відповіді: сталася одна історія, в яку була втягнута також пані Кунінг, в якій «КК» вважає, що Шутц повівся непристойно.

На основі цих тверджень ви змушені викликати пана Шутца на бесіду.

Ви хотіли б при цьому уяснити наступне та відповідно з'ясувати:

- Що ж тоді сталося, мабуть, багато років тому, що стосунки між Шутцом та «КК» досі такі напружені?

- Чи дивиться Шутц на цю історію так само трагічно, як «КК», - що являє собою ця недовірлива людина?

- Навіть якщо особисте протистояння було серйозним та тривалим, жоден випадок не повинен завести так далеко, щоб фірмі була заподіяна шкода. Але це той випадок, коли Шутц підбурює всю керівну групу галузі і всі «йдуть, не поспішаючи».

Отже, ви йдете з метою переконати в процесі бесіди Шутца, щоб він – якщо це взагалі можливо – відмовився від своєї прихованої обструкції. Він, як найрізноманітніший, який знає про людську зрілість та про професійні якості «КК», має зрозуміти, що у даному випадку він повинен погоджуватися!

Знижений товарообіг означає знижений прибуток для всіх 1500 працівників області збуту «Південь». Чи зможе він, Шутц, за це відповісти – чи для нього важливіше тільки «збитим пострілом» «КК»?

Порядок виконання завдання:

I. Ознайомлення зі сценарієм рольової гри. Оцінка ситуації.

II. Перед проведенням рольової гри винесіть на обговорення такі положення:

1. Чи завжди особисте суперництво працівників не сприяє успіхові загальної справи?

2. Чи завжди формальний заступник чи неофіційний лідер прагнуть зайняти місце свого керівника?

3. Що породжує бажання у заступника (чи неофіційного лідера) стати самому керівником:

- професійна некомпетентність керівника?

- невміння керівника враховувати людський (психологічний) чинник?

- звичайна заздрість чи щось інше?

4. Що важливіше – інтереси кар'єри чи інтереси сім'ї? Чи можуть бути інші варіанти?

5. Яке б ви прийняли рішення з метою виправлення виробничого становища, маючи посаду директора пана Вольфа, але будучи самим собою (за менталітетом):

- помирили обох суперників і взяли з них слово, що вони більше не будуть ворогувати?

- звільнили «КК» і на його місце призначили п. Шутца?

- розвели конкурентів по різних організаціях так, щоб їхні інтереси не перепліталися?

- звільнили п. Шутца, а «КК» дали доброго «прочухана» і залишили на посаді – хай виправляє становище?

- інші варіанти?

Аргументуйте ваші рішення.

III. Проведіть рольову гру «Найрозумніший повинен погоджуватися!» за поданим сценарієм (ролями).

Висновок: Таким чином, формування творчої особистості майбутнього спеціаліста при вивченні дисципліни «Психологія управління» здійснюється традиційними формами і методами, а також використанням елементів активних форм навчання: методів «мозкового штурму», рольових і ділових ігор.

Використання ігрових методів в «Психології управління» є важливим методичним засобом дослідження або вивчення певної проблеми, підготовки та прийняття рішень, вони дають змогу повніше відтворювати діяльність, наприклад, менеджерів (керівників), виявляти проблеми й причини їх появи, розробляти варіанти вирішення проблем, оцінювати кожен з них, приймати рішення й визначати механізм його реалізації.

Результатом застосування ігор як методу навчання в «Психології управління» можна виокремити наступні моменти: підвищення інтересу до навчальних занять взагалі й до тих проблем, що моделюються й розігруються в їх процесі; студенти отримують та засвоюють більшу кількість інформації, що ґрунтується на прикладах конкретної дійсності; студенти стають більш активнішими, об'єктивнішими; позитивний вплив на ставлення студентів до навчального процесу.

Література:

1. Альтшуллер Г.С. Поиск новых идей: от озарения к технологии / Альтшуллер Г.С., Зусман А.В., Филатов В.И. – Кишинев: Карта Молдов., 1989. – 381с.
2. Герасимова В.С. Методика преподавания психологии: Курс лекции / Герасимова В.С. – М.: Ось-89, 2004. – 42с.
3. Дичківська І.М. Іноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник/ Глона Михайлівна Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. -352с..
4. Клименко В.В. Психологія творчості / Клименко В.В. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 480с.
5. Кузьмінський А.І. Педагогіка: завдання і ситуації: Практикум / Кузьмінський А.І., Вовк Л.П., Омеляненко В.Л. – К.: Знання – Прес, 2003.-429с.
6. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи / Кузьмінський А.І. – К.: Знання, 2005. – 486с..
7. Крижко В.В. Теорія та практика менеджменту в освіті. : Навч.посіб./ Крижко В.В. – К.: Освіта України, 2005. – 256с.
8. Лозниця В.С. Психологія менеджменту / Лозниця В.С. – К.: Тов. «УВПК» 2000. – 512с.

Актуальні проблеми розвитку особистості у сучасному суспільстві

Підписано до друку 05.05.2015 р.

Формат 60x84/16. Папір офс. Друк офс. Ум. друк арк. 17,03

Гарнітура Times New Roman. Наклад: 500 прим.,

Замовлення № 05/05/15

Видавець: ТОВ «НВП «Інтерсервіс»

м. Київ, вул. Бориспільська, 9,

Свідоцтво серія ДК № 3534 від 24.07.2009 р.

Виготовлювач: Типографія «Айс Принт»

Тел: +38 (063) 231-92-82, +38 (048) 735-92-83

Site: www.ice-print.com.ua

E-mail: info@ice-print.com.ua