

37
054



ISSN 9125 0912

ВІСНИК

Дніпропетровського університету

2009

Т. 17

№ 9/1

Серія

**ПЕДАГОГІКА І
ПСИХОЛОГІЯ**
Випуск 15

ВІСНИК



Дніпропетровського університету

Науковий журнал

№ 9/1

Том 17

2009

РЕДАКЦІЙНА РАДА:

акад. Академії наук ВШ України, д-р фіз.-мат. наук, проф. **М. В. Поляков** (*голова редакційної ради*); акад. Академії наук ВШ України, д-р техн. наук, проф. **М. М. Дронь** (*заст. голови*); д-р фіз.-мат. наук, проф. **О. О. Кочубей**; д-р хім. наук, проф. **В. Ф. Варгалюк**; чл.-кор. АПН України, д-р філос. наук, проф. **П. І. Гнатенко**; д-р фіз.-мат. наук, проф. **О. Г. Гоман**; д-р філол. наук, проф. **В. Д. Демченко**; д-р техн. наук, проф. **А. П. Дзюба**; д-р пед. наук, проф. **Л. І. Зеленська**; чл.-кор. НАН України, д-р фіз.-мат. наук, проф. **В. П. Моторний**; чл.-кор. АПН України, д-р психол. наук, проф. **Е. Л. Носенко**; д-р філос. наук, проф. **В. О. Панфілов**; д-р біол. наук, проф. **О. Є. Пахомов**; д-р іст. наук, проф. **С. І. Світленко**; акад. Академії наук ВШ України, д-р фіз.-мат. наук, проф. **В. В. Скалозуб**; д-р філол. наук, проф. **Т. С. Пристайко**; чл.-кор. НАН України, д-р біол. наук, проф. **А. П. Травлєєв**; д-р техн. наук, проф. **Ю. Д. Шептун**.

Серія: ПЕДАГОГІКА
І ПСИХОЛОГІЯ

Випуск 15

Дніпропетровськ
Видавництво
Дніпропетровського
національного університету

Викладено результати досліджень актуальних проблем психології та педагогіки, які стосуються емоційної, мотиваційної сфер особистості, взаємовідносин батьків та дітей, внутрішньосімейних відносин, феномена емпатії, суб'єктивного образу світу, а також процесів адаптації, антиципації та соціалізації особистості. Розглянуто також аспекти психолого-педагогічного супроводу дітей.

Для наукових співробітників, викладачів вищих навчальних закладів, аспірантів, слухачів ФПК, студентів гуманітарних факультетів.

Изложено результаты исследований актуальных проблем психологии и педагогики, касающихся эмоциональной, мотивационной сфер личности, взаимоотношений детей и родителей, внутрисемейных отношений, феномена эмпатии, субъективного образа мира, а также процессов адаптации, антиципации и социализации личности. Рассмотрены аспекты психолого-педагогического сопровождения детей.

Для научных сотрудников, преподавателей высших учебных заведений, аспирантов, слушателей ФПК, студентов гуманитарных факультетов.

Редакційна колегія:

д-р психол. наук, проф., член-кор. АПН України **Е. Л. Носенко** (відп. редактор), д-р психол. наук, проф. **О. Ф. Іванова**, д-р психол. наук, проф. **Н. Ф. Шевченко**, д-р психол. наук, проф. **І. Ф. Аршава**, канд. психол. наук, доц. **І. Г. Батраченко** (відп. секретар), д-р мед. наук, проф. **М. І. Черненко**, д-р пед. наук, проф. **Н. П. Волкова**, д-р пед. наук, проф. **Т. І. Сущенко**, д-р пед. наук, проф. **Л. І. Мішник**, д-р пед. наук, проф. **В. В. Приходько**, д-р пед. наук, проф. **Л. І. Зеленська**

УДК 159 9 7

І. Ф. Аршава, Т. В. Кулешова

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

ПСИХОЛОГІЯ МИСТЕЦТВА: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Розглянуто актуальні проблеми психології мистецтва, запропоновано короткий огляд го.ю-вних робіт і визначено перспективні напрями цієї галузі психології.

Ключові слова психологія мистецтва, художній твір, особистість, арт-терапія.

Рассмотрены актуальные проблемы психологии искусства, предложен короткий обзор главных работ и определены перспективные направления этой отрасли психологии.

Ключевые слова психология искусства, художественное произведение, личность, арт-терапия.

The pressing issues of psychology of art are considered, the short review of main works and perspective directions of this brunch of psychology are offered.

Keywords psychology of art, artistic work, personality, art-therapy.

Галузь психології, що вивчає закономірності сприйняття та розуміння витворів мистецтва, завжди привертала увагу дослідників – адже мистецтво здатне формувати світогляд, виховувати гуманістичні ідеали, визначати систему цінностей особистості і впливати на її духовну організацію. Проте, незважаючи на зацікавлення, майже кожне довідкове видання зазначає на непропорційно малий розвиток психології мистецтва порівняно з іншими галузями психологічних знань.

Необхідність систематизації наявних підходів психології мистецтва для визначення подальших перспектив розвитку визначає *актуальність* даного дослідження. *Метою статті* є вивчення головних напрямів, точок зору та підходів, що вплинули на розвиток зазначеної галузі знань, огляд хрестоматійних та нещодавніх досліджень. Це дозволить виявити низку актуальних проблем та питань, наблизитися до визначення сучасного рівня розвитку психології мистецтва.

Серед численної кількості психологічних напрямів та підходів до вивчення художньої творчості можна вирізнити низку стрижневих, на яких будувалися подальші дослідження, – це функціональний, психоаналітичний, об'єктивно-аналітичний, конкретно-соціологічний та психологічно-естетичний підходи.

Представники функціональної теорії мистецтва (Ю. Б. Борев [8], М. С. Каган [18, 19], С. Х. Рапопорт [27], Л. Н. Столович [30] та ін.) вважали, що типологія функцій мистецтва дозволить сформулювати типологію творчої особистості, і звертались до соціальних функцій художнього витвору як визначальних щодо його впливу. С. М. Ейзенштейн, Н. Гартман [13], Р. Інгарден [17] (в межах об'єктивно-

аналітичного методу, запропонованого Л. С. Виготським [12]) досліджували форму художніх творів, її компоненти та структуру; в результаті такого аналізу очікувалось відтворити естетичну реакцію та встановити її закономірності.

Конкретно-соціологічний напрям орієнтований на дослідження взаємозв'язків між ціннісною орієнтацією в мистецтві та віковими, професійними, ролевими, демографічними характеристиками особистості. Психолого-естетичний підхід спрямований на особистість у взаємодії з мистецтвом, тобто розглядає особистість через її художню свідомість: «Той, хто сприймає мистецтво, повинен розглядатися не в мистецтві і не поза мистецтвом – він окрема психологічна реальність, що має власні закономірності, які проявляють себе в «практиці» його художньої свідомості» [22, с. 3]. У межах цього підходу найбільш відомим дослідженням останніх років виступає робота О. П. Крупник, в якій запропоновано концепцію психологічного впливу мистецтва: внутрішньою умовою, яка перетворює його потенційні можливості на реальний художній вплив на духовну організацію особистості, виступає *художня свідомість особистості*. Художня свідомість розглядається автором з двох боків: феноменологічного, з визначенням головних «компонентів» його структури та їхніх функцій відносно одне одного; операціонального, що визначає три комунікаційні фази ставлення особистості до мистецтва [22].

Значний вплив на дослідження проблем психології мистецтва у ХХ ст. здійснила фрейдистська естетика. Психологи-фрейдисти розглядали сприйняття мистецтва як несвідомий, ірраціональний процес, що мотивований сексуальними комплексами та образами «колективного несвідомого». У цьому випадку мистецтво виступає символічним відбиттям архетипів, воно користується мовою ірраціональних, несловесних форм, які неможливо розшифрувати раціональним, дискурсивним способом.

Багато дослідників критикували погляди фрейдистів, проте найбільш об'єктивними є критичні зауваження Л. С. Виготського – розглядаючи психоаналітичний підхід до інтерпретації мистецтва, він слушно зауважив на прагнення до необгрунтованого пансексуалізму та зменшення значення художньої форми: взаємовідношення людини (в усій складності її внутрішніх суперечностей) та соціального і природного середовища є невід'ємним предметом художнього твору, як і співвідношення свідомого та несвідомого в людині.

Робота Л. С. Виготського «Психологія мистецтва» присвячена аналізу структури художнього твору з позицій об'єктивно-аналітичного методу. Протягом дослідження вчений обгрунтовує суперечність та складність художньо-психологічної реакції: боротьба фабули та сюжету, змісту та форми зумовлює суперечність художнього сприйняття. Л. С. Виготський розкриває розуміння художньої гармонії через конфліктність художньої структури – вона відповідає потребам людини в мистецтві як явищі, що сильно та владно збуджує глибокі, емоційно забарвлені творчі процеси: у будь-якому витворі мистецтва слід розрізняти емоції, породжені формою, та емоції, породжені змістом, «саме в суперечності цих емоцій міститься афект, який у завершальній фазі, немов у короткому замиканні, знаходить власне знищення» [12, с. 269]. Проте цей катарсис і головний ефект впливу мистецтва слід аналізувати безвідносно до автора твору, адже «прийти до психології автора на засадах тлумачення знаку неможливо» [12, с. 17].

Позиція Л. С. Виготського є протилежною твердженню Е. Генекена про те, що будь-який твір мистецтва може дати певні вказівки щодо його автора та його шанувальників – з певним смаком, який з'ясовується характером твору [14]. Ця точка зору властива й іншим дослідникам. «... психологія мистецтва, з якої видалена особистість, не може бути психологією творчості та співтворчості. Художній витвір та його вплив на людину можна зрозуміти лише за умови виходу за межі «тексту» до автора та шанувальника його твору. Витвір мистецтва – не самоціль, а за-

сіб реалізації іншої мети: психологічного впливу на особистість» [22, с. 4]. Вплив мистецтва на особистість являє собою цілісний системний акт, в якому вступають у взаємодію такі складові, як стимул впливу (витвір мистецтва з його засобами виразності), художня свідомість особистості, яка опосередковує цей вплив (психологічні механізми впливу), та ефект «післядії» художнього витвору на особистісну організацію людини.

Жодний художній витвір не можна пояснити без урахування біографічних особливостей, у творі кожного автора можна виокремити несвідомі конфлікти, але разом з тим витвір мистецтва включає значний шар соціального та культурного досвіду, який пояснює насолоду від художнього твору такою ж мірою, як і економія афекту та думки, особливості ритму та гри слів.

Проти естетики фрейдизму у вивченні мистецтва також виступив американський естетик та психолог Рудольф Арнхейм, широко відомий роботами з теорії та психології мистецтва. Найбільш значним його дослідженням є твір «Мистецтво та візуальне сприйняття» [2]: мета книги полягає в дослідженні принципів організації художньої форми та її сприйняття в процесі візуального пізнання світу. У роботі наведений багатий експериментальний матеріал досліджень процесу зорового сприйняття, її методологічною основою виступають закони і принципи гештальтпсихології: контраст «фігури та фону», співвідношення частини і цілого, вертикалі та горизонталі, константності образу. Р. Арнхейм аналізує чималий художній матеріал класичного та сучасного живопису і розглядає особливості взаємодії фігур, закони та вплив різних видів перспективи, специфіку відображення руху. Разом з цим, автор орієнтований на реалістичне зображення (причини відхилення від нього слід шукати у психологічних законах сприйняття), на класичне мистецтво з його неприйняттям модернізму. Абстракціонізм, формалізм і сюрреалізм характеризуються дисонансом між об'єктом та його значенням, ідеєю та реальністю, формою та змістом; ці напрями живопису сприймаються Арнхеймом як відбиття трагічної обмеженості людини: «Замість того, щоб злитися зі змістом, форма постає між глядачем та темою твору» [2, с. 162].

Під час аналізу психологічних факторів сприйняття Арнхейм полемізує з представниками естетики психоаналізу: він вважає психоаналітичні інтерпретації художніх витворів довільними та випадковими, зазначаючи на виключенні представниками даного напрямку із сфери мистецтва функції пізнання. Вчений звертає увагу на символічність сприйняття і підкреслює, що всі суттєві ознаки дійсності знаходять реалізацію у витворі мистецтва в таких експресивних характеристиках як форма, колір, будова, рух: навіть якщо облишити фізичні об'єкти і зберегти лише форми, кольори та ін., усі ці «абстрактні» одиничні прояви можуть символічно пояснювати відповідну поведінку. Це надає лікарю можливість виявити домінуючі схильності та пристрасті своїх пацієнтів за допомогою не тільки легко пізнаваних об'єктів у їх роботах, але й абстрактних малюнків [2, с. 273].

Безсумнівною позитивною якістю роботи є акцент на творчому, активному походженні процесу художнього сприйняття: воно не обмежується лише репродукціями об'єкта, має продуктивні функції, що містяться у створенні візуальних моделей. Кожний акт візуального сприйняття, за Арнхеймом, являє собою активне вивчення об'єкта, його візуальне оцінювання, відбір суттєвих рис, зіставлення їх зі схованими у пам'яті, аналіз та подальшу організацію в сукупний візуальний образ.

Ставлення Арнхейма до сучасних напрямів живопису заслуговує на окрему увагу: на думку вченого, мистецтво має власну логіку, яка не дозволяє автору порушувати внутрішню природу фактів та зображуваних явищ; спроби зламати цю логіку спровокували занепад сучасного мистецтва як такого. Проте такий погляд на проблему призводить до недооцінювання багатьох митців і суттєво збіднює

психологію художньої творчості Руйнування стереотипів сприйняття, нові звукосполучення, композиційний монтаж, своєрідність колориту та інші прийоми мистецтва (починаючи з постімпресіонізму), безумовно, зменшують співпереживання аудиторії, але й провокують нову, більш глибоку співтворчість, іноді з одночасним прямим впливом на несвідому сферу психічного життя людини Індивідуальне бачення світу, втілене у оригінальні образи, вимагає індивідуалізованого відгуку, хоча б і не адекватного запропонованій художній системі « чим «абстрактніший» художній витвір, чим далі він від «фігурального зображення», тим індивідуальніший, інтимніший особистісний відгук на нього» [6, с 53]

Інший вітчизняний вчений також зазначав на недостатню вивченість багатьох актуальних проблем психології мистецтва Б Г Ананьєв підкреслював, що ця галузь наукового знання покликана встановити загальні закономірності всіх видів художньої діяльності, розкрити механізми становлення особистості людини-митця, проаналізувати різні форми впливу мистецтва на людину «Проблема взаємодії, інтеграції мистецтв безпосередньо відноситься до проблем психології мистецтва», адже «таке зближення відповідає природі людської особистості» [1, с 237] У роботі «Задачі психології мистецтва» Б Г Ананьєв висловлює низку гіпотез, що потребують поглибленого вивчення Перша з них стосується природи мистецтва, художньої обдарованості, художнього хисту Вчений зазначає на необхідність вивчення особливостей художнього мислення, структури інтелекту (та її вербальної і невербальної підструктур), уяви творчої особистості Наступна гіпотеза Б Г Ананьєва співзвучна завданням, що поставлені у дослідженнях Б М Теплова [31], та пов'язана з необхідністю вивчення психофізіологічних та нейродинамічних передумов художньої обдарованості Ці запитання привертали увагу таких дослідників, як В В Іванов [16], М М Ніколаєнко [25] У монографії останнього розглядається, як творчий процес (або художнє мислення в його основі) обумовлюється діяльністю структур мозку Автор аналізує роль структур мозку у створенні образу, поняття, моделей відображення простору, піднімає питання походження та еволюції мистецтва, досліджує стадії творчого процесу, своєрідність особистості митців, випадки відродження творчих здібностей після тяжких мозкових уражень [25]

Наступне коло питань пов'язане з вивченням емоційної сфери особистості художника, характеру та глибини емоційної експансії, ступеня емоційного збудження І нарешті, не викликає сумніву накреслена Б Г Ананьєвим необхідність всебічного дослідження динаміки формування і розвитку творчих здібностей Зазначаючи, що на високому рівні майстерності особливості людини як суб'єкта діяльності значною мірою детерміновані соціалізацією особистості, вчений підкреслює необхідність з'ясування природи художньої обдарованості на початковому етапі її розвитку, розробки відповідних методик діагностики художніх здібностей Останнє коло питань найбільш затребуване вітчизняною і зарубіжною психологією, які пропонують безліч досліджень розвитку креативності

Окрім викладеного вище, Б Г Ананьєв звертає увагу на стан концептуального та операціонального апарату «Безумовно, для відтворення стратегії проведення досліджень необхідний належний концептуальний апарат Проте ми маємо багато чудових теорій, а проблеми художньої творчості та обдарованості дотепер недостатньо вивчені Головне – не концептуальний, а операціональний апарат Вадюю багатьох досліджень та теорій є відсутність експериментальних даних» [1, с 242]

Значною роботою в галузі психології мистецтва є книга Еміля Генекена «Досвід побудови наукової критики» видана у кінці XIX ст, вона досі є об'єктом активного цитування для психологів, філологів, мистецтвознавців Незважаючи на застаріння деяких власне критичних міркувань, ця робота містить чимало актуальних ідей Найбільш визначною є гіпотеза Е Генекена про схожість читача та

письменника або ширше – автора твору та реципієнта «Художній витвір естетично впливає лише на тих, чия душевна організація є, хоча й нижчою, проте аналогічною організації митця, що надала твір і може бути з'ясована на основі твору» [14, с 56] Це положення затребуване в роботах відомого бібліографа М Рубакіна [28] і в розвитку сучасної бібліотерапії, в дослідженнях з психолінгвістики (Ю Сорокін [29], В Белянин [4]), в арт-терапії (М Бурно [9]) й емпіричній естетиці Гіпотеза Е Генекена знайде підтвердження в багатьох роботах вітчизняних дослідників на початку 1980-х рр буде підтверджено схожість читачів та авторів наукової фантастики, трохи пізніше – доведено роль особистості перекладача як мовної особистості, дослідники продемонструють, що емоційно-змістовна домінанта залежить не від мови тексту, а від переданої емоції, що тексти політичної партії збирають осіб з подібними психологічними рисами

Незважаючи на активні звертання дослідників до актуальних проблем психології мистецтва, в цій сфері існують галузі настільки ж значні, наскільки недостатньо вивчені Це, в першу чергу, проблеми художнього образу та художньої форми

На думку М Г Ярошевського, психологія може використовувати образи мистецтва в трьох планах для ілюстрування положень, виведених за допомогою її власних методів, для пояснення того, як вони створюються митцем, під час аналізу процесу їх утворення та переживання реципієнтом Саме останні два плани, на його думку, можна віднести до головних проблемних галузей психології художньої творчості «адже в мистецтві рецепція його об'єктів являє собою форму співтворчості» [35, с 16]

Згадки про цінність впливу мистецтва на розвиток та виховання особистості, про стимулювання її духовних потреб давно є загальним місцем у дослідженнях психологів А В Запорожець описав еволюцію сприйняття сценічної дії дошкільниками від співприсутності до співучасті, співпричетності [15] Саме так реалізується одна з головних особливостей зовнішнього впливу справжнього мистецтва (згадаймо теорію Л М Толстого про зараженість мистецтвом) Проте сприйняття художнього твору «лише остільки здатне зберегтися як довгострокове враження тієї чи іншої емоційної насиченості, оскільки відповідь потребам реципієнта, увійде в динамічний контакт з його прагненням до їх задоволення» [6, с 45]

Спробою узагальнити різні існуючі на сьогодні погляди на проблему сприйняття образотворчого мистецтва стала книга датського психолога Бьорна Функа «Психологія сприйняття мистецтва» [36] Він розглядає чотири головних психологічних підходи до вивчення сприйняття візуального мистецтва (психофізичний, когнітивний, психоаналітичний та екзистенціальний), коло проблем кожного підходу та їх специфічну феноменологію, а також виділяє п'ять предметних напрямів у вивченні психології сприйняття мистецтва, відповідних таким аспектам цього процесу, як естетична насолода, розуміння, емоційне сприйняття, естетична фасцинація та естетичне співпереживання (потрібно відмітити, що О Білоногова та Д Леонтьєв зазначали на формальних критеріях виділення типів сприйняття творів живопису і відсутності зв'язку з емпіричним матеріалом [3])

Усі напрями, виокремлені Функом, не тільки мають справу з різними предметами психологічного дослідження і концентрують увагу на різних аспектах сприйняття мистецтва, але і являють собою різні типи художнього сприйняття, зазначають на ступінь екзистенційного залучення глядача у його переживання

Найбільш поширеною є точка зору про декодування реципієнтом інформації, що містить художній образ Разом з тим, розуміння співтворчості як явища, протиставленого художній творчості, позбавляє мистецтво його специфіки Співтворчість виявляє художнє начало у сприйнятті реципієнта «Воно не лише розшифровує, але й у відповідь творчо конструює за допомогою уяви власні образи, що прямо не співпадають з баченням автора, хоча й близькі до них за змістовни-

ми ознаками, водночас оцінюючи хист, майстерність митця зі своєї точки зору на життя та мистецтво» [6, с 33]

Мистецтво використовує форми зовнішнього світу для виявлення вищої реальності шляхом відсікання випадкових рис, в результаті форма набуває значення символу, що втілює безпосередній досвід життя. Тобто значення форми в мистецтві не обмежується функцією прикрашання, вона не тільки приносить гедоністичне задоволення, але й виступає головним елементом передачі повідомлень в акті комунікації між митцем і реципієнтом. Завдяки формі образ є не лише доступним для спостереження – форма надає йому ясність та максимальну дієвість. У якості інструменту комунікації образ та спосіб його втілення розглядаються в арт-терапії – суміжній галузі психології мистецтва та терапії.

Образотворча діяльність дитини давно привертає увагу педагогів і психологів. Досліджується вікова еволюція дитячого малюнка, здійснюється психологічний аналіз процесу малювання, вимірюється обдарованість під час малювання, аналізується взаємозв'язок розумового розвитку та малювання, малюнка і емоцій. У вітчизняній літературі вперше вказується на важливість вивчення дитячого малюнка для оцінювання динаміки розвитку дитини (в першу чергу психологічного) в роботі В. М. Бехтерева «Первісна еволюція дитячого малюнка в об'єктивному вивченні» [5]. Серед значних досліджень за цією темою можна назвати роз'єднані значним інтервалом у часі книги П. І. Карпова «Творчість психічнохворих та її вплив на розвиток науки і техніки» [20], С. О. Болдиревої «Малюнки дітей дошкільного віку, хворих на шизофренію» [7], Е. О. Вачнадзе «Малюнки дітей, хворих на шизофренію» [10], Р. Б. Хайкіна «Художня творчість очима лікаря» [33].

Американський психолог Г. Ферс в роботі «Таємний світ малюнка (зцілення мистецтвом)» [32] звертається до вивчення спонтанних малюнків як одного з найефективніших засобів, легко доступного для аналітика. Методологічною основою книги є концепція К. Г. Юнга та його школи – як і мова сновидінь, мова малюнків – це голос несвідомого, що лунає у моменти бракування слів. Питання графічної діагностики розглядаються й у монографії «Психологічний аналіз малюнка і тексту» автори намагаються узагальнити дані з графічної діагностики, аналізують зміни зображень під час психотерапевтичного лікування логоневрозів, неврозів та інших психічних хвороб [26].

Затребувані артотерапією й інші форми взаємодії особистості з художніми витворами деякі напрями арт-терапії надають можливість навчання у співзвучних видатних митців, допомагають відшукати в глибині свого «Я» цілющий творчий поштовх (ТТС М. Бурно). Зосереджуючи увагу на парадоксі цілісності художнього враження, який передбачає безумовну динамічну суперечність, В. Б. Блок зазначає «необхідним є довірливе емоційне співвіднесення побаченого, почутого, прочитаного з власним життєвим досвідом, з власним душевним станом сьогодення, і разом з тим потрібна захоплююча відстороненість від побаченого, почутого, прочитаного як життєвого відображення, піднесений настрій від зустрічі з мистецтвом як таким. У комплексі художнього враження одна протилежність стимулює іншу. Захоплюючись майстерністю художника, читач, глядач, слухач більш інтенсивно асоціює створені образи із власними життєвими спостереженнями, ідеальними пориваннями, потребами» [6, с 34].

Г. Хульбут звертається до техніки інтермодальної арт-терапії як засобу здолення почуттів гніву та сорому у емоційно травмованих пацієнтів. Робота з візуальними образами досить часто виступає ефективним засобом подолання наслідків психічних травм. «Образотворче мистецтво є засобом невербального відбиття думок та почуттів пацієнта. Завдяки допомозі арт-терапевта він може прийти до усвідомлення змісту візуальних образів і поступово зрозуміти та подолати власні внутрішньо психічні конфлікти» [34, с 175]. Оскільки травматичний досвід закарбо-

ується в образній формі, процес художньої творчості є ефективним засобом його подолання. Різноманітні глибокі почуття супроводжують творчий акт і призводять до відчуття катарсису. У художній продукції пацієнта знаходять відображення його переживання, у той час як аналіз результатів творчого процесу виступає основою психотерапевтичних змін [34].

Проте і в цій галузі існує нагальна потреба у вивченні проблем художньої форми, адже інтерпретація художньої продукції в психотерапевтичному контексті передбачає розкриття змісту художнього образу. Сьогодні існує безліч підходів до аналізу художньої продукції, але можна виділити дві крайні позиції – релятивістську та консервативну. Перша пов'язана з визнанням того факту, що зміст роботи цілком залежить від засобу її інтерпретації, в той час як інтерпретація є актом творчості, що веде до створення потенційно необмеженої кількості різноманітних значень. Консервативна позиція визнає автономність витвору мистецтва та існування певної системи пов'язаних з ним, найбільш стійких значень, тобто передбачає знаходження найбільш коректного або валідного змісту.

Візуальні образи нерідко «ізоморфні» поведінці власних авторів. Проте однією з головних характеристик образу є його символічність, що передбачає генерування безлічі різних значень і створює проблематичність для їх однозначної інтерпретації. Під час аналізу художньої продукції не можна ігнорувати уявлення про процес психічного розвитку, архетипи, символоутворення та культурні впливи, але водночас не можна відмовитися від фокусування на власне художньому об'єкті та його формальному контексті (тобто таких формальних ознаках, як рівновага, примирення протилежностей та дискордантність, повторювані мотиви, єдність та зв'язність). Крім цього, неправильно ігнорувати й феноменологічний підхід, який передбачає ставлення до спостерігача як до складової критичного дискурсу і пропонує вивчення суб'єктивного досвіду. Образотворча діяльність не може бути визначена як залежна чи незалежна від інтерпретації, але може передбачати обидва стани, тому потрібно пам'ятати що «багатомірність» та «відкритість» художнього образу значні, проте не безмежні [21, с. 42].

У розмові про створення і сприйняття образу в мистецтві неможливо не звернути увагу на вплив, що справляють на ці процеси характерні для сучасності проблеми патогенності суспільства, своєрідності масової культури, прагнень до пошуків сенсу та міфологізації дійсності. О. М. Веселовський зазначав, що міфічний процес властивий природі людини, як будь-яке інше психологічне посилення [11]. У суспільстві завжди існують ті чи інші міфи, проте в час так званої «перехідної доби» – доби переломів, зрушень, корінної перебудови масової свідомості – уявлення про світ змінюються, а значить, потребує змін і «міфологічна парадигма», будується нова картина світу. До двох головних періодів великої міфотворчості належить дописемне язичництво та середні віки [11]. Третьою такою добою постає ХХ століття з його катастрофами, потрясіннями, революціями та війнами, що знецінили життя людини та гуманістичний ідеал. Цей час також породжував багато штучних міфів, розвінчування яких посилювало тривожність та невпевненість, що (разом зі стрімким розвитком наукового та технічного знання) спричинило змінювання картини світу окремої людини і суспільства в цілому.

Свого часу О. Тоффлер наголошував на небезпечності стрімких змін для психіки людини і вирізняв явище «футуршоку», проте у витворах мистецтва (особливо сучасного) нерідко відображуються явища, що з часом усвідомлюються як передчуття майбутнього. Сьогоднішнє мистецтво нерідко є сховищем розщепленої свідомості, воно дозволяє втілити в реальність світ фантазії, уяви, ірраціонального, навіть явного абсурду. Через мистецтво людина передає те, до чого змушується зсередити, навіть якщо сама не усвідомлює створеного.

За думкою А. Менегетті, сучасне мистецтво «майже завжди шизофренічно зма-

льовує хворобу, зізнаючись у власній обмеженості < > Митець, вільний від кайданів раціональності, втілює латентну шизофренію, огортаючи у форму символи кодування за допомогою знаків-негативів, на які орієнтується егоїчна свідомість Митець, як втілення вищої чутливості в суспільстві, відтворює його занепад та існування зла в реальності людини» [24, с 21]

Таким чином, не викликає сумніву необхідність системного дослідження цієї ідеальної форми в мистецтві, яка в результаті засвоєння та суб'єктивізації під час індивідуального розвитку перетворюється на реальну форму психіки та свідомості індивіда. Межі публікації не дозволяють нам звернутися до огляду робіт з вивчення колористики, рецепції музичних творів, драматичної та кінематографічної дії, проте дослідження, що існують (з урахуванням актуальності поставлених завдань та важливості отриманих результатів), являють собою ізольовані спроби вивчення окремих питань, в той час як мистецтво (яке за своїм походженням є системним об'єктом) може бути адекватно осягнуте лише у міждисциплінарному дослідженні

Бібліографічні посилання

- 1 **Ананьев Б. Г.** Задачи психологии искусства / Б. Г. Ананьев // Художественное творчество. сб – Л, 1982 – С 236–242
- 2 **Арнхейм Р.** Искусство и визуальное восприятие / Р. Арнхейм – М, 1974
- 3 **Белоногова Е. В.** Синтетическая модель восприятия искусства // Психологический журнал – Том 22 – №2 – 2001 – С 140–142
- 4 **Белянин В. П.** Экспериментальное исследование психолингвистических закономерностей смыслового восприятия текста. автореф. дис. на соиск. науч. степ. канд. филол. наук / В. П. Белянин – М, 1983 – 20 с. (Ин-т языкознания АН СССР)
- 5 **Бехтерев В. М.** Первоначальная эволюция детского рисунка в объективном изучении / В. М. Бехтерев – СПб, 1910
- 6 **Блок В. Б.** Сопереживание и сотворчество / В. Б. Блок // Художественное творчество и психология. сб – М, 1991 – С 31–55
- 7 **Болдырева С. А.** Рисунки детей дошкольного возраста, больных шизофренией / С. А. Болдырева – М, 1974
- 8 **Борев Ю. Б.** Эстетика / Ю. Б. Борев – М, 1988
- 9 **Бурно М. Е.** Терапия творческим самовыражением / М. Е. Бурно – М, 1989
- 10 **Вачнадзе Э. А.** Рисунки детей, больных шизофренией / Э. А. Вачнадзе – Тбилиси 1975
- 11 **Веселовский А. Н.** Историческая поэтика / А. Н. Веселовский – Л, 1940
- 12 **Выготский Л. С.** Психология искусства / Л. С. Выготский – М, 1987
- 13 **Гартман Н.** Эстетика / Н. Гартман – М, 1958
- 14 **Геннекен Э.** Опыт построения научной критики. Эгопсихология / Э. Геннекен – СПб 1892
- 15 **Запорожец А. В.** Восприятие и действие / А. В. Запорожец – М, 1967
- 16 **Иванов В. В.** Художественное творчество, функциональная асимметрия мозга и образные способности человека / В. В. Иванов // Текст и культура. Труды по знаковым системам Т 16 – Ученые записки ТГУ. Вып 635 – Тарту, 1983 – С 3–14
- 17 **Ингарден Р.** Исследования по эстетике / Р. Ингарден – М, 1962
- 18 **Каган М. С.** Морфология искусства / М. С. Каган – Л, 1972
- 19 **Каган М. С.** Социальные функции искусства / М. С. Каган – Л, 1978
- 20 **Карпов П. И.** Творчество душевнобольных и его влияние на развитие науки и техники / П. И. Карпов – М, Л, 1926
- 21 **Келиш Э.** В поисках смысла визуальных образов / Э. Келиш // Арт-терапия в эпоху постмодерна – СПб, 2002 – С 15–49
- 22 **Крупник Е. П.** Психологическое воздействие искусства / Е. П. Крупник – М, 1999
- 23 **Марков М. Е.** Искусство как процесс / М. Е. Марков – М, 1970
- 24 **Менегетти А.** Кино, театр, бессознательное. Том 1 / А. Менегетти – М, 2001
- 25 **Николаенко Н. Н.** Психология творчества / Н. Н. Николаенко – СПб, 2005
- 26 **Потемкина О. Ф.** Психологический анализ рисунка и текста – СПб, 2006
- 27 **Раппопорт С. Х.** От художника к зрителю. Проблемы художественного творчества / С. Х. Раппопорт – М, 1978

- 28 Рубакин Н. А. Психология читателя и книги / Н. А. Рубакин - М., 1977
- 29 Сорокин Ю. А. Почему живут и умирают книги? / Ю. А. Сорокин - Самара, 1999
- 30 Столович Л. Н. Жизнь, творчество, человек / Л. Н. Столович - М., 1985
- 31 Теплов Б. М. Избранные труды / Б. М. Теплов - Т 1 - М., 1985
- 32 Ферс Г. М. Тайный мир рисунка (исцеление через искусство) / Г. М. Ферс - СПб., 2003
- 33 Хайкин Р. Б. Художественное творчество глазами врача / Р. Б. Хайкин - СПб., 1992
- 34 Хульбут Г. Укрощение бури интермодальная арт-терапия в качестве инструмента преодоления чувств гнева и стыда у перенесших эмоциональные травмы пациентов / Г. Хульбут // Арт-терапия в эпоху постмодерна - СПб., 2002 - С. 173-186
- 35 Ярошевский М. Г. Психология творчества и творчество в психологии / М. Г. Ярошевский // Вопросы психологии - №6 - 1985 - С. 14-26
- 36 Punch, B. S. The Psychology of Art Appreciation - Copenhagen, 1997 - V XII - 312 p

Надійшла до редколегії 12 02 09

УДК 159 923 2

О. О. Байер

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

АНАЛІЗ ФАКТОРІВ, ЩО ВИЗНАЧАЮТЬ ОСОБИСТІСНУ СТІЙКІСТЬ ЗА УМОВ СОЦІАЛЬНИХ РЕПРЕСІЙ

На основі розгляду теоретичних джерел із суміжних областей психологічної науки виокремлено деякі внутрішньоособистісні та зовнішні фактори, що могли виступити як допоміжні в опануванні особистістю руйнівних впливів радянської адміністративної системи.

Ключові слова *жизнестійкість, ресурси подолання, шляхи подолання, смисл, похилий вік, особливості функціонування пам'яті.*

На основе рассмотрения теоретических источников из смежных областей психологической науки выделены некоторые внутриличностные и внешние факторы, которые могли выступить как вспомогательные в овладении личностью разрушительных влияний советской административной системы.

Ключевые слова *жизнестойкость, ресурсы преодоления, пути преодоления, смысл, преклонный возраст, особенность функционирования памяти.*

On the basis of the consideration of theoretical sources from the contiguous areas of psychological science some intrapersonal and external factors which could be regarded as auxiliary in the process of personality's capture of destructive influences of the soviet management system are selected.

Keywords *vitality, resources of overcoming, ways of overcoming, sense, declining years, feature of functioning of memory.*

Постановка проблеми Уже істотний проміжок часу відділяє нас від радянської епохи, але в науці й досі лишається не проаналізованою ціла низка питань стосовно неї. Зокрема українська психологія (за винятком поодиноких досліджень [2, 19, 20]) не знає робіт, що б якомога повніше й детальніше висвітлювали за допомогою яких внутрішніх і зовнішніх ресурсів людина-свідок «епохи застою» могла зберігати себе як особистість за умов утисків, які спричиняла влада.

Актуальність питання полягає й у тому, що поступово відходять свідки того часу, «жива історія» нашої країни, які могли б допомогти вченим сформулювати правильне уявлення про те, що ж насправді відбулося протягом років радянської диктатури й у чому полягають її психологічні, соціальні, політичні та інші наслідки.

Планування дослідження кола визначених питань повинно було б враховувати якомога більше факторів, що можуть вплинути на його достовірність.

Мета даної статті – зауваження на тих аспектах проблеми, які, на наш погляд, складатимуть вагомий внесок у розробку цієї тематики.

Свідомість людини, яка є свідком кризового періоду в державному розвитку – своєрідне поле двох різновекторних тенденцій: з одного боку, пошуку змісту того, що відбувається, з іншого – розчарування у спробах його осмислити [1; 27; 28; 36; 37]. У нашому дослідженні історичним періодом, який був обраний фокусом уваги, виступає радянська епоха – та, якій притаманні так звані «соціальні репресії» [14].

Діяльність людини певною мірою завжди «заключає в себе момент смислової незаданності и, следовательно, риск смысловой несостоятельности» [18, с. 3]. Проте період жорстких адміністративних утисків, постійних переслідувань та обмежень, що накладались панівним режимом, об'єктивно містив усі передумови для втрати людиною себе: через неможливість переслідувати бажані цілі, задовольняти актуальні потреби, формувати образ себе як позитивної, гідної поваги особистості. Людина втрачала зміст існування – повноту, зрозумілість і логічність життєвих відношень, які втілюються індивідом у межах діяльності [41].

У межах нашої дослідної роботи була сформульована низка питань: якими були шляхи подолання людиною руйнівних впливів адміністративної системи? Чи можуть вони бути зведені до прийнятої у психологічній науці таксономії копінг-стратегій та видів психологічного захисту [25]? Чи міг кризовий досвід вплинути на людину таким чином, щоб змінити її – як на краще, так і на гірше [29; 30]? Які особистісні та зовнішні фактори зумовлювали здатність людини зберігати психологічну цілісність? У розумінні останньої ми цілком погоджуємось із наданим К. А. Абульхановою-Славською визначенням, згідно із яким «целостность личности достигается только при целостном способе ее жизни (а целостность жизни исключает ее ограничение одним планом, ... ее раздвоение на жизнь показную, внешнюю, и подлинную, внутреннюю)» [1, с. 18].

У пошуках тих внутрішніх та зовнішніх ресурсів, на які спиралися люди за умов жорстких устоїв радянської системи, не можна оминати і поняття «життєстійкості» – набору настанов, який дозволяє не лише ефективно протистояти стресам, але успішно опановувати тривогу. С. Мадді стверджує, що життєстійкість формується протягом життя, до складу її входять настанова на залученість (активну участь у тому, що відбувається), контроль (над подіями, які мають місце у житті індивіда) та прийняття ризику (індивід розглядає зміни, що трапляються, не як небезпечні та руйнівні, але як потенційно сприятливі, як такі, що несуть новий досвід) [44; 45]. Якщо дослідження шляхів подолання наслідків соціальних репресій та ресурсів протистояння їхньому впливу включатиме біографічний метод або метод інтерв'ю, саме зазначені вище категорії можуть стати предметом пошуку та аналізу серед особистісних текстів, що розглядаються.

Системний підхід до аналізу психічних явищ потребує врахування взаємовпливу ситуації та суб'єкта одна на одного. Тому продуктивність переживання особистістю кризи визначатиметься як «об'єктивною кризовістю» (відчуженістю ціннісних відношень від Я та інтенсивністю їх актуалізації), так і «суб'єктивною кризовістю» (суб'єктивною активністю та різних стадіях кризи та функціональною специфікою актуалізованих засобів її переборення) [7]. Розглянемо деякі фактори, що склали обидва елементи системи.

М. В. Зоткін у своїх роботах [17; 18] доводить: у ситуаціях смислової невизначеності – а саме такою, безперечно, була епоха застою, яка аналізується, – виокремлюють три форми звернення до змісту. Пошук змісту, що існує, конструювання змісту або відмова від установлення змісту.

Роботи російських дослідників [1: 24; 31] свідчать, що особистісний вибір може бути активним або реактивним. Перший відрізняється розгорнутою аргу-

ментацією суб'єктивних обґрунтувань, другому, навпаки, це зовсім не властиво – він здійснюється на основі безпосередніх переваг за умов відсутності внутрішньої проблематизації та розгорнутої внутрішньої активності. Подібні ідеї цілком співзвучні із наявними на цей час у науці відомостями щодо емоційного інтелекту та його ролі в опануванні складних ситуацій життєдіяльності [34; 35; 46; 47].

У свою чергу, пригадаємо, що активний вибір розділяється на вибір незмінності та невідомості [44; 45]: при першому суб'єкт апелює до тих компетенцій, задатків, інтересів, при другому – орієнтується на зовнішні можливості та тлумачить свій досвід як такий, що потребує нових способів дій [31]. Виділення двох видів особистісного вибору за умов проблемної ситуації легко співвіднести із ідеями щодо акціональної та ситуативно-зумовленої орієнтації людини, виділених ще Ю. Кулем [43] та проаналізованих у низці робіт [3; 16].

Цілком виправдано припустити, що суб'єкти, які виявилися спроможними до протистояння системі, які відшукали у собі або в оточенні певні ресурси, допоміжні у протидії руйнівному впливу радянського апарату, вдавались саме до активного вибору невідомості. Адже побудування поведінкової лінії у руслі даного виду особистісного вибору включає вибір нового, досі невідомого досвіду, опору на власні сили та ресурси, прийняття цілковитої відповідальності за те, що відбувається. Тому доречно орієнтуватись на пошук у цих осіб таких індивідуально-психологічних характеристик, як толерантність до невизначеності, осмисленість життя, високі здатності до самоорганізації діяльності, високий рівень оптимізму та самоефективності, що були встановлені у відповідних дослідженнях [6; 8; 10; 24 та ін.].

Перелічені вище риси, ймовірно притаманні групі осіб, спроможних до активної поведінки навіть за жорстких соціальних умов, співзвучні за змістом міркуванням К. А. Абульханової-Славської, яка зауважує, що подібні стратегії життя «...обеспечили им большую независимость именно потому, что они брали на себя ответственность и сохранили интерес к делу, мотивацию самостоятельного преодоления трудностей и т. д.» [1, с. 113]. Узагалі, складається стійке враження, що визначення людей, які змогли вистояти за скрутних обставин радянської епохи, співпадатиме із пошуком осіб, що характеризуються високим рівнем автентичності особистості, адже передумовами її становлення є вміння не втрачати довіру до себе, визнання власної цінності, відкритість новим горизонтам значень [21].

Стосовно реактивного вибору, припустимо, що до осіб даної групи належать ті, хто в епоху «застою» не вступали у протиріччя із суспільними вимогами, вдаючися до певних внутрішніх компромісів. Зниження моральної нормативності визнається загальним алопсихічним механізмом у кризовій ситуації [27; 28]. Як вважають фахівці, особистісна ціна, яку вимушені були платити ці люди, полягала у глибоких втратах, деградації особистості – вони були позбавлені цілей, ідеалів, сміливості, що відчужувало людину від її власного життя [1; 15]. Згадаємо й такий факт: переживання неконтрольованості ситуації тісно пов'язане із зниженням адаптаційних можливостей [10; 22].

Цікавим феноменом, який теж може бути взято до розгляду в межах обраної проблематики, є виявлений О. Л. Луценко захисний адаптаційний механізм погіршення: під його дією оцінка себе, соціального оточення і ситуації стає заниженою. Даний механізм, на думку автора, виконує функції підготовки до гіршого, спрощення життєвих інтерпретацій, ослаблення соціальної відповідальності та створення умов психологічного відпочинку [27; 28].

Деякі зовнішні ресурси, допоміжні в опануванні безглуздої оточуючої реальності, вже частково аналізувалися нами раніше [5]. Щодо інших, багато ідей надають роботи представників екзистенціальної школи, скажімо, І. Ялома [42]. Автор називає декілька можливих варіантів так званого «секулярного» смислу: альтруїзм, відданість справі, творчість, гедонізм та інші. Зазначені сфери життєдіяльності співз-

вучні описаному І П Манохою онтологічному відношенню до світу пізнавальному, перетворюючому та відношенню «людяності» [32, 33] Перелічені аспекти можуть бути обрані категоріями контент-аналізу особистісних текстів досліджуваних

Важливим аспектом дослідження повинний бути і віковий Досвід протистояння системі, який вивчатиметься в межах даної тематики, розглядатиметься через особистісні тексти свідків епохи, які на даний момент знаходяться у похилому або навіть старечому віці Безумовно, закономірності функціонування пам'яті також впливатимуть на ті відомості, що надаватимуть досліджувані, адже особистісний досвід не є «набором фактів», тобто чимось усталеним – це динамічна структура, що постійно перетворюється, пристосовуючись до актуальних вимог суб'єктивної ситуації [4, 9] Недарма у дослідженні М О Кузнецова [23] у групі осіб старшого віку було зареєстровано найбільшу кількість позитивних спогадів при тому, що досліджуваним усіх підгруп різні емоційні стилі були, в середньому, притаманні в однаковій мірі

Переструктурування досвіду з метою підтримання певних особистісних переконань можливе за умов описаної у роботах Є Б Піднебесної стратегії старіння «позбавлений можливості» [12, 38, 39] На основі когнітивного та афективно-емоційного компонентів автор виокремила декілька стратегій старіння, які реалізуються при поєднанні соматичних та соціальних умов Стратегія «позбавлений можливості» характеризується наявністю мотивів до активної діяльності, сприятливим фізичним станом і несприятливими соціальними умовами, в результаті реалізації даної стратегії у людини похилого віку виникає стан підвищеного емоційного комфорту, що Є Б Піднебесна розглядає як гіперкомпенсацію існуючих обмежень (нагадаємо, що про можливість парадоксального підсилення емоції, яка зберігається у пам'яті, із часом – так званої «інкубації емоції» – писав, зокрема, Я Рейковський [40]) Активність таких людей спрямована у сфери, де можливість перешкод мінімальна

Припустимо, що саме зазначена вище стратегія притаманна особам, які характеризуються високим рівнем суб'єктивного задоволення від життя (а саме цей параметр, на спільну думку авторів, може виступати критерієм високої якості життя [1, 42], виходячи з якої дослідник зможе зробити висновок щодо плідності обраних суб'єктом шляхів протистояння жорстким зовнішнім умовам) Як зазначає М О Кузнецов, «воспоминания служат средством доступа к дополнительным ресурсам, используемым личностью в грудных жизненных ситуациях Они позволяют отстраниться от негативных переживаний разного происхождения и сконцентрироваться на задачах деятельности, организовать волевое усилие посредством придания смысла исходному мотиву» [23, с 456] Автор також зауважує, що із віком люди привчаються захищати себе від негативних емоцій, пов'язаних із образами особистого минулого – причому не стільки за рахунок зниження кількості негативних спогадів, скільки за рахунок звички концентруватись на «кращій стороні життя», тобто на приємних спогадах

Отже, індивідуальний досвід таких осіб певним чином переструктурований, і судження щодо засобів, до яких вони вдавалися із метою опору негативним впливам державного апарату, повинно формулюватися із урахуванням цього потужного артефакту

Висновки Вивчення шляхів подолання руйнівних впливів державного апарату (на прикладі радянської епохи) та допоміжних засобів у збереженні психологічної цілісності особистості може відбуватися через

– урахування психологічного феномену життєстійкості – набору настанов, який дозволяє не лише ефективно протистояти стресам, але успішно опановувати тривогу,

– визначення виду особистісного вибору у ситуації смислової невизначеності та з'ясування пов'язаних із ним індивідуально-психологічних характеристик,

– встановлення притаманного досліджуванім рівня автентичності особистості,
– пошук варіантів «секулярного смислу», обираного досліджуваними за умов існування безглузкого зовнішнього оточення

Дослідження факторів, що визначають особистісну стійкість за умов соціальних репресій повинно враховувати якомога ширше коло факторів, які могли б вплинути на його достовірність. Серед них у даній статті проаналізовано, зокрема, особливості функціонування емоційної пам'яті стосовно актуальних задач суб'єктивної ситуації

Бібліографічні посилання

- 1 **Абульханова-Славская К. А.** Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская – М., 1991
- 2 **Анурьева М. Г.** Динамика социальных изменений сквозь призму судеб нескольких поколений одной украинской семьи / М. Г. Анурьева / Способ доступа URL http://www.sociology.kharkov.ua/tus/chten_01.phphtm/ – Загол с экрана
- 3 **Аршава І. Ф.** Емоційна стійкість людини та її діагностика автореф. дис. на здобуття наук ступеня д-ра психол. наук / І. Ф. Аршава – Київ, 2007
- 4 **Асмолов А. Г.** Принципы организации памяти человека системно-деятельностный подход к изучению памяти человека учеб.-метод. пособ. / А. Г. Асмолов – М., 1985
- 5 **Байер О. О.** Шляхи подолання наслідків соціальних репресій та фактори, що визначають особистісну стійкість / О. О. Байер // Наука і освіта – 2009 – № 1 (з друку)
- 6 **Белова М. Э.** Применение методики ММРІ в целях исследования психологических особенностей лиц с различным уровнем стрессоустойчивости / М. Э. Белова, Н. Ф. Будиянский // Известия международной славянской академии образования им. Я. А. Коменского – Бендеры – 2006 – № 4 – С. 235–238
- 7 **Бреусенко А. А.** Отношение человека как субъекта психической жизни к жизни и смерти в ситуации жизненного кризиса / А. А. Бреусенко // Науковий вісник Одеського державного політехнічного ун-ту. Гуманітарні науки. Природничі науки. Технічні науки – № 5 – 1998 – С. 36–43
- 8 **Бучек Л. І.** Аналіз емоційної стійкості як прояву особливостей саморегуляції особистості автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. психол. наук / Л. І. Бучек – Київ, 1994
- 9 **Веккер Л. М.** Психические процессы в 3 т. / Л. М. Веккер – Л., 1974 – Т. 1
- 10 **Виноградова Л. В.** Дослідження суб'єктивної системи відображення особистістю емоційно важких життєвих ситуацій / Л. В. Виноградова // Актуальні проблеми сучасної психології. Матеріали наук читань, присвячених 60-річчю Харк. психол. школи – Харків, 1993 – С. 361–364
- 11 **Вовк А. О.** Психологічні чинники набуття життєвого сенсу / А. О. Вовк // Проблеми загальної та педагогічної психології зб. наук пр. Ін-ту психології ім. Г. Костюка АПН України – 2004 – Т. 4, вип. 1 – С. 67–65
- 12 **Дементьева Н. Ф.** Проблемы качества жизни пожилых людей / Н. Ф. Дементьева, Р. В. Золоев, Е. Б. Поднебесная // Вестник Всероссийского общества специалистов по медико-социальной экспертизе, реабилитации и реабилитационной индустрии – 2004 – № 3 – С. 72–75
- 13 **Джидарьян И. А.** Проблема общей удовлетворенности жизнью теоретическое и эмпирическое исследование / И. А. Джидарьян, Е. В. Антонова // Сознание личности в кризисном обществе / под ред. А. А. Абульхановой-Славской, А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой – М., 1995 – С. 76–94
- 14 **Жертвы политического террора в СССР** (официальный сайт Международного общества «Мемориал») [Электронный ресурс] / Способ доступа URL <http://www.memo.ru/> – Загол с экрана
- 15 **Залевский Г. В.** Психологические особенности ригидности (к проблеме фиксированных форм поведения) автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук / Г. В. Залевский – М., 1971
- 16 **Зайва О. О.** Особливості використання почуття гумору як ресурсу психологічного подолання автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. психол. наук / О. О. Зайва – Харків, 2006

17. **Зоткин Н. В.** Смысл как психическое образование / Н. В. Зоткин // Известия Самарского научного центра РАН. Вып. : Актуальные проблемы психологии. – 2006. – № 3. – С. 18–25.
18. **Зоткин Н. В.** Смыслополагание в ситуации неопределенности : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук / Н. В. Зоткин. – Самара, 2000.
19. **Іванова О. Ф.** Перспективи дослідження проблеми адаптації до тоталітарних та соціальних утисків / О. Ф. Іванова // Психологічні проблеми адаптації особистості до змінюваних умов життєдіяльності : тези доповідей всеукр. наук.-практ. конф., Дніпропетровськ, 13-14 листопада 2008 р. – Д., 2008. – С. 9–10.
20. **Іванова О.** Феномен внутрішньої еміграції / Олена Іванова // Соціальна психологія. – 2004. – № 1. – С. 53–63.
21. **Когутяк Н. М.** Роль аномальної кризи у становленні автентичної позиції особистості / Н. М. Когутяк // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія № 12. – Психологія : зб. наук. пр. – № 1 (25). – К., 2004. – С. 27–35.
22. **Кожевникова В. А.** Эмоциональные особенности лиц, переживших различные экстремальные события / В. А. Кожевникова // Український вісник психоневрології. – 2002. – Т. 10. – № 1 (додаток). – С. 191–192.
23. **Кузнецов М. А.** Эмоциональная память : моногр / М. А. Кузнецов. – Харьков, 2005.
24. **Леонтьев Д. А.** Смысловые основания личностного выбора и его альтернативы: выбор фактичности и выбор возможности / Д. А. Леонтьев, Е. Ю. Мандрикова // Междунар. науч. конф. «Проблема смысла в науках о человеке». – М., 2005. – С. 151–157.
25. **Либин А. В.** Реакции на стресс – защита или совладание? / А. В. Либин, Е. В. Либина // Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций. – М., 1999. – С. 433–455.
26. **Логвинова Н. Ю.** Исследование ценностно-смысловой сферы личности в условиях социально-экономических трансформаций / Н. Ю. Логвинова // Вестник ХГУ. – Серия : Психология. – № 395. – Харьков, 1997. – С. 87–90.
27. **Луценко О. Л.** Анализ проблемы адаптации личности в условиях переходного периода / О. Л. Луценко // Вісник Харк. ун-ту. Серія : Психологія. – 1999. – № 452. – С. 95–97.
28. **Луценко О. Л.** Механізми психологічної адаптації в перехідному періоді / О. Л. Луценко // Тези міжнар. наук.-практ. конф. молодих науковців «Психологія сучасності: наука і практика». – Ч. II. – Одеса, 2004. – С. 35–36.
29. **Лушин П. В.** Личностное изменение как «управляемая метафора» / П. В. Лушин // Мир психологии. – 2002. – № 2 (30). – С. 70–76.
30. **Лушин П. В.** Личностное изменение: новый контекст анализа / П. В. Лушин // Журнал практ. психолога. – 1999. – № 9. – С. 14–21.
31. **Мандрикова Е. Ю.** Виды личностного выбора и их индивидуально-психологические предпосылки : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук / Е. Ю. Мандрикова. – М., 2005.
32. **Маноха І. П.** Буттєвий потенціал особистості: психологічні способи змістової кваліфікації / І. П. Маноха // Зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2001. – Т. IV. – Ч. II. – С. 159–166.
33. **Маноха І. П.** Психологія потенціалу індивідуального буття людини: онтологічно орієнтований підхід : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук / І. П. Маноха. – К., 2003.
34. **Носенко Е. Л.** Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції : монографія / Е. Л. Носенко, Н. В. Коврига. – К., 2003.
35. **Носенко Е. Л.** Емоційна розумність як детермінанта успішності життєдіяльності людини і шляхи її операціоналізації / Е. Л. Носенко // Вісник Дніпропетр. ун-ту. Серія Педагогіка і психологія – 2000. – Вип. 6. – С. 3–9.
36. **Осин Е. Н.** Общество, отчуждение и смысл жизни / Е. Н. Осин // Психологические проблемы смысла жизни и акме. Материалы XI симпозиума / под ред. Г. А. Кайзер, Е. Е. Вахромова. – М., 2006. – С. 26–27.
37. **Осин Е. Н.** Смыслотрата как переживания отчуждения: структура и диагностика . автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук / Е. Н. Осин. – М., 2007.
38. **Поднебесная Е. Б.** Особенности эмоционального состояния лиц поздних возрастов, проживающих в различных социальных условиях (условия дома-интерната и ситуа-

ция одинокого проживания в домашних условиях) : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук / Е. Б. Поднебесная. – М., 2006.

39. Поднебесная Е. Б. Пожилой человек и семья: аспект общения / Е. Б. Поднебесная // Материалы II Российского Конгресса «Мир семьи». – М., 2001. – С. 47–49.

40. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / Я. Рейковский. – М., 1979.

41. Франкл В. Основы логотерапии. Психотерапия и религия / В. Э. Франкл. – СПб., 2000.

42. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / И. Ялом. – М., 1999.

43. Kuhl J. A Theory of Self-Regulation: Action vs. State Orientation, Self-Discrimination and some Applications / Julius Kuhl // Applied Psychology. – 1992. – № 41. – P. 95–173.

44. Maddi S. R. Hardiness: An operationalization of existential courage / S. R. Maddi // Journal of Humanistic Psychology. – 2004. – № 44. – P. 279–298.

45. Maddi S. R. Hardiness and mental health / S. R. Maddi, D. M. Khoshaba // Journal of Personality Assessment. – 1993. – № 63. – P. 265–274.

46. Mayer J. D. Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings / J. D. Mayer, P. Salovey // Applied and Preventive Psychology. – 1995. – Vol. 4. – P. 197–208.

47. Mayer J. D. The intelligence of emotional intelligence / J. D. Mayer, P. Salovey // Intelligence. – 1993. – Vol. 17. – № 4. – P. 433–442.

Надійшла до редколегії 27.02.09.

УДК 159.946.3

Л. І. Байсара

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

ДЖЕРЕЛА МОВНОЇ ТРИВОЖНОСТІ ТА ШЛЯХИ ЇЇ ЗАПОБІГАННЯ

Розглянуто проблему мовної тривожності при навчанні іноземної мови та запропоновано деякі шляхи попередження як форми превентивної адаптації до потенційно стресогінних умов, що супроводжують процес вивчення іноземної мови. Запропоновано використання кооперативного навчання як одного з прийомів комунікативного підходу, що сприяє запобіганню створення тривожних ситуацій та сприяє свідомому засвоєнню матеріалу, що вивчається.

Ключові слова: навчання іноземній мові, мовна тривожність, комунікативний підхід, кооперативне навчання.

Рассмотрена проблема речевой тревожности при обучении иностранному языку и предложены некоторые пути предупреждения как форма превентивной адаптации к потенциально стрессогенным условиям, которые сопровождают процесс изучения иностранного языка. Предложено использование кооперативного обучения как одного из приемов коммуникативного подхода, который способствует предотвращению создания тревожной ситуации и способствует сознательному усвоению изучаемого материала.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, речевая тревожность, коммуникативный подход, кооперативное обучение.

The problem of vocal anxiety is considered in the process of teaching a foreign language, and some ways of prevention as a form of preventive adaptation to potentially stress conditions which accompany the process of study of foreign language are offered. The use of the co-operative teaching is offered as one of the methods of communicative approach which is instrumental in prevention of the creation of anxious situation and instrumental in the conscious mastering of the studied material.

Keywords: teaching of a foreign language, vocal anxiety, communicative approach, co-operative teaching.

Актуальність вивчення проблеми. Оволодіння іноземними мовами набуває нового виміру у зв'язку з новітніми дослідженнями лінгвістики та когнітивної психології, представники якої звернули увагу на роль афективних змінних у ви-

вченні мови. Такі афекти, як мотивація, тривога, співчуття та ставлення (attitude) можуть значно впливати на процес оволодіння мовою. Використана С. Крашеном метафора «афективного фільтру» дає чітке уявлення про роль тривожності у процесі вивчення іноземної мови. У цій метафорі емоції являють собою фільтр, який контролює, чи має мова дозвіл на доступ до мозку. Якщо рівень тривожності високий, то фільтр піднімається і інформація не має доступу до системи обробки у мозку. Якщо рівень тривожності знижується, то оперативна система мозку може зосередитися на обробці інформації, що надійшла. Тому вивчення причин мовної тривожності є актуальним на даному етапі як в теоретичному плані, так і для вчителів-практиків.

Ступінь розробки проблеми. Проблема мовної тривожності досліджувалась як вітчизняними вченими [6; 7], так і зарубіжними психологами [1; 4; 9], які звернули увагу на вплив емоцій (тривожності, емпатії, мотивації та ставлення (attitude)) на процес оволодіння іноземними мовами. Саме їхні дослідження привели до концептуалізації поняття мовної тривожності та висвітлення когнітивних, афективних, соціальних та особистісних аспектів цього феномену.

Дана проблема вивчалася у декількох аспектах: при навчанні читання, письма, граматики, комунікації, тобто усіх видів мовної діяльності. Досліджувалися також гендерні особливості мовної тривожності.

Метою дослідження є проаналізувати причини виникнення мовної тривожності та запропонувати прийоми її попередження, які можна розглядати як форму превентивної адаптації до потенційно стресогінних умов оволодіння іноземною мовою як новим видом діяльності. Досягнення мети передбачає вирішення **таких задач:**

- розгляд проблеми мовної тривожності як особливого стану, відмінного від тривожності при вивченні інших предметів;
- визначення типів тривожності;
- виявлення умов, за яких виникає мовна тривожність;
- визначити та запропонувати шляхи запобігання мовної тривожності.

Тривожність являє собою поєднання зовнішніх (ситуації, що складаються) та внутрішніх факторів (самооцінка, сумніви, думка про те, «що скажуть інші»). Сукупність цих факторів стає очевидною, коли людина стикається з обставинами, які вона не може подолати.

Вивчення іноземної мови є специфічним видом діяльності, відмінним від вивчення інших предметів, адже воно пов'язане з необхідністю спілкуватися, виступати з мовними повідомленнями перед групою, слухати та реагувати на мовні повідомлення інших, час від часу стикаючись з ситуаціями невизначеності. Для усіх, хто навчається, характерні такі відчуття та емоції, як почуття скутості, фрустрація, сумнів, стурбованість або страх, подібно до інших видів тривожності, але тривожність у мовному контексті відзначається особливими рисами.

Дослідники проблеми мовної тривожності (Е. Горвіц) підкреслюють, що саме на заняттях з іноземної мови вона виявляється в специфічних ситуаціях і маніфестується через нервовий стан перед необхідністю висловлення, почуття страху перед оцінкою інших, боязню відстати від інших у навчанні тощо. Е. Горвіц визначає мовну тривожність як «чітко визначений комплекс, що складається з самовідчуття, емоцій та поведінки, які з'являються на фоні унікальної атмосфери навчального процесу на заняттях з іноземної мови» [1986]. Р. Гарднер дотримується думки про те, що мовна тривожність є окремим поняттям, що відрізняється від інших форм тривожності та визнається наразі як ключове в контексті оволодіння іноземною мовою [1991].

Почуття страху виникає у двох типах ситуацій: при необхідності розуміння мовлення на слух, тобто сприйняття чужої мови, а також при необхідності всту-

пити в комунікацію, тобто при необхідності продукувати власне висловлення. Е. Горвіц зазначає, що якщо людина боїться спілкуватися навіть з невеличкою групою людей рідною мовою, то цей страх збільшується в десятки разів при необхідності спілкування на іноземній мові з людьми, з якими вона ледь знайома.

Результатом тривожного стану при вивченні іноземної мови може бути відсутність концентраційної уваги, прояви поведінки «ухилення» (avoidance), необґрунтовані пропуски занять, відкладання виконання домашніх завдань, страх перед невизначеністю, боязнь спілкування. На думку Е. Горвіц, тривожність при спілкуванні виникає при нерозумінні кожного слова на іноземній мові, нездатності відокремлювати смислові групи тощо. Саме при вивченні іноземної мови, на відміну від інших предметів, і виникає напруга та нервування. Греггерсен додає, що в стані мовної тривожності виявляється обмеженість у міміці, недостатній зоровий контакт, скутість жестів та рухів [2004]. Ці «симптоми» негативно впливають на когнітивні процеси та надбання мовного досвіду. У зв'язку існуванням постійної негативної кореляції між мовною тривожністю та використанням мови на практиці, нагальним є усвідомлення як викладачем, так і суб'єктом навчання, важливості афективних реакцій та необхідності розвитку адаптаційних ресурсів для їх усунення або подолання.

У ширшому контексті стан тривожності необхідно розглядати у декількох вимірах: як рису, притаманну особистості (trait), як таку, що обумовлена ситуацією (situation-specific), та як стан людини в певних умовах (state anxiety).

Тривожність як риса характеру – це схильність до нервування у багатьох ситуаціях. Вона є рисою особистості, яка характеризується стабільністю протягом певного часу і може проявлятися у будь-якій ситуації. Люди з високим рівнем тривожності такого типу відзначаються загальною нервовістю та низьким рівнем емоційної стабільності. Навпаки, ті, у кого низький рівень тривожності як риси характеру, є емоційно стабільними та спокійними.

Ситуативна тривожність виявляється в мовному контексті або ситуації. Вона є стабільною протягом певного часу і проявляється не завжди (це – тривожність перед виходом на сцену, під час складання тестів, при вивченні іноземної мови). Кожна з цих ситуацій відноситься до конкретного контексту (виступ, промова, іспит), але ситуації можуть відрізнятися одна від одної і тому в одній людина може нервувати, а в іншій залишатися спокійною. Існує вірогідність прояву ситуативної тривожності в особливих типах ситуацій.

Тривожність стану – це тимчасовий прояв тривожності, короткочасний емоційний стан нервування, різний за інтенсивністю та часом перебігу. Вона проявляється перед публічними виступами, а також перед необхідністю спілкування іноземною мовою.

Перший та другий типи тривожності можуть викликати нервовість у певних ситуаціях, в той час як тривожність стану впливає на емоції, когнітивні процеси та поведінку, що призводить до підвищення рівня збудження. У стані тривожності у людини відзначається підвищена чутливість до того, «що подумують інші про них», з'являються роздуми про реальні та уявні причини помилок та невдач, шляхи їх запобігання у майбутньому. На фізичному рівні цей стан супроводжується заламуванням рук, підвищеним пульсом та намаганням відсторонитися від подібних ситуацій.

Методики вирішення задач. Учені стверджують, що мовна тривожність – це форма ситуативної тривожності, для визначення і оцінки якої існують численні опитувальники (Гарднер, Горвіц, Макінтайер). Опитувальник, розроблений Р. Л. Оксфорд містить 15 питань, які дають змогу оцінити пам'ять, когнітивні та компенсаторні стратегії суб'єктів навчання (по п'ять питань відповідно). Опитувальник, автором якого є К. Монос, призначений для оцінювання чотирьох осно-

вних умінь з іноземної мови граматики, вимови, вокабулярію, письма та усного мовлення. У ньому є такі питання, які дають змогу встановити ступінь самостійності у прийнятті рішень та форму їх висловлення іноземною мовою. Опитувальник Горвіц та Коуп складається з 33 питань, які торкаються тривожності під час іспитів, боязні висловлювання та негативної оцінки на заняттях. Відповіді респондентів ранжируються по шкалі Лікерта.

Щодо мовної тривожності, вчені виділили декілька джерел її витоків. Першоджерелом тривожності при вивченні іноземної мови Спарк та Ганчоу вважають недостатнє володіння рідною мовою. Янг [1991] визначає шість потенційних взаємопов'язаних джерел мовної тривожності, що можуть виникати на заняттях з іноземної мови, серед яких заслуговують на увагу такі:

- особистісна та міжособистісна тривожність, результатом якої є боязнь спілкуватися,

- взаємодія між викладачем та суб'єктом навчання,
- методика викладання та окремі методичні прийоми,
- надмірні очікування суб'єктів навчання від навчального процесу,
- уявлення та очікування викладача від навчального процесу,
- мовне тестування

У дослідженнях Грегерсена та Горвіц [2002] встановлено також зв'язок між мовною тривожністю та перфекціонізмом.

До інших джерел відносяться:

- необґрунтована віра в те, що іноземною мовою можна оволодіти швидко,
- необґрунтоване переконання в тому, що існує один певний метод вивчення мови, і якщо його знайти, то процес вивчення не вимагатиме особливих зусиль,
- необхідність виступу перед групою ровесників,
- нерозуміння кожного слова на іноземній мові,
- страх перед оцінкою вміння спілкуватися, яка надається як викладачем, так і членами групи,
- низька самооцінка та страх втратити свою ідентичність,
- виправлення помилок викладачем у присутності інших,
- методи тестування

Отже, мовна тривожність як комплексний феномен, що маніфестується у багатьох вимірах, проявляється в суб'єктах по-різному.

Шляхи запобігання виникненню тривожності. З метою попередження мовної тривожності застосовуються різні види діяльності, особливо при навчанні усного мовлення, а саме:

- робота в парах, що збільшує час мовлення кожного індивідуума,
- навчання автентичної комунікації через введення розмовних формул (гамбітів),
- навчання взаємодії з іншими студентами,
- застосування комунікативних прийомів навчання (information gap, information transfer, interview activities, role play),
- кооперативне навчання

У межах даної статті доцільно окремо зупинитися на кооперативному навчанні як превентивному засобі запобігання мовної тривожності. Кооперативне навчання направлене на оволодіння новими знаннями шляхом активізації соціальних, інтелектуальних та когнітивних процесів, завдяки яким суб'єкти навчання оволодівають навичками взаємодії та співробітництва з іншими, тим самим розвиваючи свій міжособистісний інтелект. Кооперативне навчання, відоме ще й під назвами *Collaborative learning* (навчання співробітництва) та *навчальна співпраця*, – це така форма роботи, яка ґрунтується на спільній роботі учнів у малих групах і сприяє гуманізації відносин між учителями й учнями.

Навчальна мета студентів структурується з метою сприяння розвитку кооперативних та індивідуальних зусиль

Викладач у груповій навчальній діяльності керує роботою кожного студента опосередковано через завдання, які він пропонує групі та які регулюють діяльність суб'єктів навчання. Стосунки між викладачем та ними набувають характеру співпраці, тому що педагог безпосередньо втручається у роботу груп тільки в тому разі, якщо у студентів виникають запитання і вони самі звертаються за допомогою до нього. Це їхня спільна діяльність, яка, на відміну від фронтальної та індивідуальної, не ізолює один від одного, а навпаки, дозволяє реалізувати природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги і співпраці.

Абрахам Маслоу стверджував, що в людині переважають дві потреби – потреба до постійного зростання й потреба бути в безпеці. Людина, яка повинна вибрати між цими двома потребами, обирає потребу бути в безпеці. Один із найважливіших способів її досягнення – це поєднатися з іншими людьми, залучитися до групи. Коли студенти навчаються разом з іншими, вони відчують істотну емоційну та інтелектуальну підтримку, яка дає їм можливість вийти далеко за рамки їхнього нинішнього рівня знань і вмінь.

Джером Брюннер визначив соціальний бік навчання, стверджуючи, що людина повинна відповідати за інших, діяти разом у напрямі досягнення мети, що він називає взаємодією і основою активного навчання.

Концепції Маслоу та Брюннера лежать в основі розробки методів спільного кооперативного навчання, що ґрунтуються на колективних формах організації навчальної діяльності.

Як вид навчальної діяльності студентів, кооперативна діяльність є багатофункціональною (рис 1)

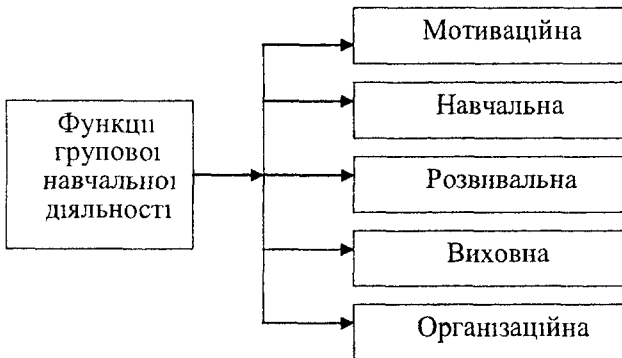


Рис. 1. Функції групової навчальної діяльності

Вона характеризується такими невід'ємними компонентами, як позитивна взаємозалежність, взаємодія учасників спілкування один-на-один, особиста участь та відповідальність за успіх спільної роботи, опираючись на міжособистісний інтелект.

Позитивна взаємозалежність означає, що кожен член групи залежить від інших таким чином, що без внеску кожного члена групи мету проекту досягти неможливо. Суб'єкти навчання розуміють, що вони можуть досягти мети тільки за умови, що інші члени навчальної групи також досягають її. Завдання і мета складаються і повідомляються їм у такий спосіб, який дає змогу усвідомити, що досягти мети можливо тільки разом. Позитивна взаємозалежність є вирішальною для успіху кооперативної групи, тому що динаміка взаємопов'язаності допомагає студентам навчитися «давати і брати», зрозуміти, що кожен в групі може зробити щось, але ніхто не може зробити все. Коли кооперація проходить успішно, з'являється синергія, і ціле постає більшим, ніж сума його складових частин.

Взаємодія один-на-один означає, що суб'єкти навчання працюють прямо один з одним. Вивчення мови вимагає, щоб студенти мали змогу зрозуміти те, що вони

чують та читають, а також виразити себе у значущих завданнях. Кооперативне навчання створює природні інтерактивні контексти, в яких студенти мають автентичні причини слухати один одного, ставити питання, обговорювати поняття, що вивчаються, перевіряючи розуміння, пов'язуючи даний матеріал з тим, що вивчався раніше, уточнюючи деякі питання та формулюючи точки зору. Кожен з цих видів діяльності можна структурувати і представити у вигляді інструкцій та процедур для групової роботи. Це забезпечує як систему академічної підтримки (кожен знає, що є хтось, хто прослідкує і допоможе йому вивчити матеріал), а також систему особистої підтримки (кожен знає, що хтось в групі залежить від нього так же само, як і він залежить від когось іншого). Саме через навчання один-на-один члени групи відчують особистісну відповідальність один за одного, а також за досягнення спільної мети.

Відповідальність за успіх спільної роботи означає, що кожен член групи повинен зробити свій внесок, кожен звітується за виконання своєї частини роботи. Індивідуальна звітність має місце, коли оцінюється робота кожного, і оцінка повідомляється як групі, так і індивіду з тим, щоб розпізнати кому потрібно більше допомоги, підтримки та заохочення у процесі навчання. Метою груп кооперативного навчання є зробити кожного члена групи сильнішою особою.

Опір на міжособистісні уміння означає, що суб'єкти навчання навчаються правильно та ефективно ставити питання, схвалювати вислови своїх однолітків та допомагати іншим вчитися. Кооперативне навчання є набагато складнішим, ніж те, в якому змагаються, тобто індивідуалістичне, тому що студенти повинні одночасно працювати як над виконанням завдання (вивчення академічного матеріалу), так і співпрацювати в команді (функціонуючи ефективно як група). У змаганні має місце негативна взаємозалежність між тими, хто змагається, студенти розуміють, що вони можуть досягти своєї мети, якщо і тільки якщо інші студенти не зможуть цього зробити. Унаслідок цього, студенти або працюють напружено з метою обійти інших, або не працюють зовсім, тому що не вірять в успіх, що є одним з джерел тривожності і невдоволеності.

Соціальні вміння для проведення ефективною кооперативною роботою не виникають магічно, самі по собі, під час таких занять. Вони повинні стати метою цілеспрямованого навчання, як і інші академічні вміння, такі як лідерство, прийняття рішень, створення атмосфери довіри, спілкування та управління конфліктними ситуаціями.

Регулярне обговорення всією групою ходу роботи з метою підвищення її ефективності означає, що викладач не просто дає завдання, а постійно заохочує учнів до аналізу виконаної роботи, він просить задуматися над тим, що вони виконують, навчає їх виділяти переваги і недоліки всього, чим учасники займалися. У результаті таке осмислення підвищує ефективність роботи в групах на подальших етапах, позбавляючи їх від тривожності, емоційної напруженості та невдоволення результатами роботи.

Подальше дослідження даної проблеми передбачає вивчення залежності мовної тривожності від мотивації, встановлення розбіжностей між стратегією оволодіння іноземною мовою та стратегією її викладання, тобто стратегією суб'єктів навчання та викладача, визначення тих стратегій, що ведуть до зменшення мовної тривожності.

Бібліографічні посилання

- 1 Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986) Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- 2 Horwitz, E. K., & Young, D. J. (1991) *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

- 3 MacIntyre, P. D., (2000) Language anxiety a review of the research for language teachers *Affect in Foreign Language and Second Language Learning* McGraw-Hill College 24-45
- 4 MacIntyre, P.D., & Gardner, R. C., (1989) Anxiety and Second language learning toward a theoretical classification *Language Learning*, 39, 251-275
- 5 Monos Katalin (2004) Learner Strategies of Hungarian secondary grammar school University of Debrecen, 2004
- 6 Nosenko, E., On the syndromological approach to studying the personality aspects of teaching stress In XXIX International Congress of Psychology, Berlin, 2008
- 7 Nosenko, E., Implicit assessment of proneness to emotional stress through foreign language anxiety In XXIX International Congress of Psychology, Berlin, 2008
- 8 Oxford, R. L., (1992/1993) Language learning strategies in a nutshell Update and ESL suggestions /TESOL Journal, 2/(2), 18-22
- 9 Young, D. J., (200) Affect in Foreign Language and Second Language learning A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere 3-9

Надійшла до редакції 14 02 09

УДК 159 955 4

Л. І. Байсара, Н. Ю. Черевач

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

РЕФЛЕКСІЯ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬОЇ ТВОРЧОСТІ УЧНІВ МУЗИЧНИХ ШКІЛ

Зроблено спробу дослідити проблему рефлексії як фактору розвитку творчих здібностей учнів музичних шкіл. Проаналізовано вплив рівня рефлексії на креативність та розвиток музично-ритмічного інтелекту.

Ключові слова творчі здібності, креативність, рефлексія, музичний інтелект, учні музичних шкіл.

Сделана попытка исследовать проблему рефлексии как фактора развития творческих способностей учеников музыкальной школы. Проанализировано влияние уровня рефлексии на креативность и развитие музыкально ритмического интеллекта.

Ключевые слова творческие способности, креативность, рефлексия, музыкальный интеллект, ученики музыкальной школы.

The attempt to investigate the problem of the reflection as a factor of development of creative capabilities of students of musical school is done. Influence of the level of the reflection on the creativity and the development of musical and rhythmic intellect is analyzed.

Keywords creative capabilities, creativity, reflection, musical intellect, students of musical school.

Актуальність дослідження. У психологічній літературі існує широке різноманіття підходів, в яких феномени рефлексії, креативності, музичного інтелекту та музичних здібностей розглядаються окремо, але вивченню взаємовпливу цих феноменів приділялося порівняно мало уваги. Тому вивчення особливостей взаємозалежності властивостей рефлексивності, креативності та музичного інтелекту є актуальним напрямом як теоретичних, так і практичних досліджень [6]

Останнім часом вивченню рефлексії приділяється підвищена увага у різних галузях психологічних знань

За Б. Г. Ананьєвим, розробка проблеми розвитку рефлексії в процесі самостійної роботи учнів має велике значення для правильної постановки питань виховання та самовиховання розуму [3, 12]. Л. С. Виготський вважав, що «нові типи зв'язків і співвідношень функцій передбачають у якості своєї основи рефлексію, відображення власних процесів у свідомості» [4]. С. Л. Рубінштейн підкреслював, що «виникнення свідомості пов'язане з виділенням із життя і безпосереднього переживання рефлексії на навколишній світ і на самого себе» [4]

Ступінь розробленості проблеми. Ряд авторів (Д А Кабалевський, С І Науменко, Г М Тарасов, Б М Теплов) наголошує на зв'язку рефлексії та художнього, зокрема музичного, сприймання

Дл вивчення зв'язку рефлексії та художньої творчості мають значення роботи, присвячені питанням самосвідомості (Б Г Ананьєв, О О Бодальов, С Л Рубінштейн та ін) Гносеологічні характеристики рефлексії та їхнє вираження в мисленневих і, загалом, пізнавальних процесах розкрито у працях Г О Антипова, М О Розова [3] Місце рефлексії в структурі навчальної діяльності розкривалось у працях М О Семенова, М І Поливанова та ін З'ясуванню генетичних чинників рефлексії присвячені дослідження Ж Паже Питання інтелектуальної та особистісної рефлексії розроблялись в дослідженнях В В Давидова, Б Д Ельконіна

Метою дослідження є виявити вплив рівня рефлексії на розвиток художньої творчості учнів музичних шкіл у порівнянні з учнями загальноосвітніх шкіл

Завдання роботи зробити огляд теоретичних підходів до розгляду феноменології рефлексії, творчості, музичної обдарованості та музичного інтелекту, встановити факт існування взаємозв'язку між рівнем розвитку рефлексії, креативності та музичного інтелекту в учнів музичної та загальноосвітньої шкіл, визначити наявність значимих відмінностей між рівнем вираженості рефлексивності, розвитку музичного інтелекту та креативності в учнів музичної та загальноосвітньої школи

Об'єктом дослідження був рівень розвитку рефлексії, музичного інтелекту та креативності у учнів музичної та загальноосвітньої школи

Предметом дослідження виступала взаємозалежність вищевказаних феноменів та відмінності між ступенем їхнього розвитку у учнів музичної та загальноосвітньої школи

У дослідженні використовувалися такі методи:

- методика на діагностику індивідуального ступеня вираженості властивості рефлексивності А Карпова [3],
- модифікація музичного субтесту «Опитувальника множинності форм інтелекту» Г Гарднера [10],
- другий субтест фігурної батареї тестів творчого мислення П Торранса [7],
- коефіцієнт кореляції r-Пірсона та t-критерій Стьюдента для статистичної обробки результатів

Проаналізувавши теоретичні підходи до розгляду феноменів рефлексивності, креативності, музичного інтелекту та музичних здібностей, ми обрали теоретичною базою для емпіричного дослідження погляди А Карпова, який розглядав рефлексію як синтетичну психічну реальність, що одночасно виступає і як психічний процес, і як психічна властивість, і як психічний стан, але не зводиться до жодного з них [3]

За спрямованістю він розділяв рефлексію на інтра- та інтерпсихічну, а за «часовим» принципом на ситуативну (актуальну), ретроспективну та перспективну [4] Перша співвідноситься з рефлексивністю як здатністю до самосприйняття змісту своєї власної психіки і його аналізу Друга – зі здатністю до розуміння психіки інших людей, що включає, поряд з рефлексивністю як здатністю «стати на місце іншого», також і механізм проєкції, ідентифікації, емпатії Таким чином, загальна властивість рефлексивності включає обидва вказаних типи, а рівень розвитку даної властивості є похідним одночасно від них обох

Згідно з «часовим» принципом виділяють три головних види рефлексії ситуативну (актуальну), ретроспективну та перспективну

Ситуативна рефлексія забезпечує безпосередній самоконтроль поведінки людини в актуальній ситуації, осмислення її елементів, аналіз того, що відбувається, здатність суб'єкта до співвіднесення своїх дій із ситуацією і координації у зв'язку

з умовами, що змінюються, і власним станом. Виявами у поведінці і характеристиками даного виду рефлексії є час обдумування суб'єктом своєї поточної діяльності, те, наскільки часто він звертається до аналізу того, що відбувається, ступінь розгорнутості процесів прийняття рішень, схильність до самоаналізу в конкретних життєвих ситуаціях.

Ретроспективна рефлексія проявляється у схильності до аналізу діяльності, яка була виконана в минулому, та подій, що вже відбулися. У даному випадку предметами рефлексії є передумови, мотиви і причини того, що відбулося, зміст минулої поведінки, а також його результативні параметри і допущені помилки. Ця рефлексія виражається, зокрема в тому, наскільки часто і як довго суб'єкт аналізує і оцінює події, що відбулися, чи схильний він взагалі аналізувати минуле і себе в ньому.

Перспективна рефлексія співвідноситься з функцією аналізу майбутньої діяльності, поведінки, з плануванням як таким, прогнозуванням можливих наслідків та ін. Її основні поведінкові характеристики – це ретельність планування деталей своєї поведінки, частота звернення до майбутніх подій, орієнтація на майбутнє [3, 4].

Розглядаючи теоретичні підходи до феномену творчості, ми обрали базою для нашого емпіричного дослідження «теорію інтелектуального порогу» Е. Торранса, згідно з якою якщо IQ нижче 115–120, інтелект і креативність утворюють єдиний фактор, а при IQ вище 120 творча здібність стає самостійною величиною [1, 2, 5].

Крім підходу Торранса, існують ще два підходи до розгляду творчих здібностей.

Прихильники першого стверджують, що як таких творчих здібностей немає. Інтелектуальна обдарованість виступає як необхідна, але недостатня умова творчої активності особистості. Головні ролі у творчості відіграють мотивація, цінності, особистісні риси. До основних рис творчої особистості відносять когнітивну обдарованість, чутливість до проблем, незалежність у невизначених і складних ситуаціях. Цієї думки дотримувались А. Адлер, Р. Кеттелл, А. Маслоу, Г. Олпорт. Креативний тип особистості властивий усім новаторам, незалежно від роду діяльності: музиканти, художники, льотчики-випробувачі, винахідники.

Згідно з другим, високий рівень розвитку інтелекту передбачає високий рівень творчих здібностей, і навпаки. Творчого процесу як специфічної форми психічної активності немає. Цю точку зору поділяють більшість спеціалістів у галузі психології інтелекту, зокрема Г. Айзенк [2].

Предметом досліджень багатьох вчених є також розвиток креативності в онтогенезі. Згідно з даними низки досліджень, розвиток креативності проходить як мінімум дві фази.

1. Розвиток «первинно» креативності як загальної творчої здібності, неспеціалізованої по відношенню до певної сфери людської життєдіяльності. Сенситивний період цього етапу, за даними деяких авторів, настає в 3–5 років. У цей час наслідування значимому дорослому як креативному взірцю, можливо, є основним механізмом формування креативності. Можливо також, що на якийсь період креативність переходить у латентний стан (феномен «дитячої творчості»).

2. Підлітковий та юнацький вік (можливо, від 13 до 20 років). У цей період на основі «загальної» формується «спеціалізована» креативність: здатність до творчості, пов'язана з певною сферою людської діяльності, як і «зворотний бік», доповнення та альтернатива. На цьому етапі особливо значиму роль відіграє професійний взірець, підтримка сім'ї та однолітків. Але, головним є те, що юнак визначає для себе «ідеальний образ» творця, якого він прагне наслідувати (часом до отождолення) [1, 2].

Сама стадія наслідування має у своїй структурі декілька етапів

- вибір певного виду діяльності – наслідування-копіювання,
- виділення обраного варіанта (патерну) здійснення даного виду діяльності – здобуття зразка для наслідування – творче наслідування,
- досягнення первинної ідентифікації з особистістю зразка – наслідувальна творчість,
- звільнення від відпрацьованої ідентифікації з особистістю зразка – здобуття самостійної творчої особистості

Як видно з вищесказаного, друга фаза закінчується запереченням власної наслідувальної продукції та негативним ставленням до колишнього ідеалу

Індивід або затримується на фазі наслідування назавжди, або переходить до оригінальної творчості

Отже, процес формування креативності складається з ряду етапів і супроводжується оволодінням соціально значущою діяльністю шляхом наслідування. Умовою переходу від наслідування до самостійної творчості є особистісна ідентифікація зі зразком творчої поведінки

Дослідивши погляди різних вчених на розвиток музичних здібностей в онтогенезі та положення теорії множинності форм інтелекту Г. Гарднера, ми обрали теоретичною базою емпіричного дослідження погляди Г. Гарднера на феномен музичного інтелекту, згідно з яким розвиток музично-ритмічного інтелекту не зводиться до музичного таланту. Це скоріше знання того, як використовувати музику і ритм, щоб привести себе в оптимальний стан для креативного подолання різноманітних ситуацій [8, 9]

Говард Гарднер у своїй книзі «Frames of Mind» стверджує, що кожний нормальний індивід, який часто підлягав впливу музики, може маніпулювати висотою, ритмом і тембром, щоб з певною майстерністю займатися різними видами музичної активності, включаючи написання музики, спів або гру на музичних інструментах [9]

Ключові здібності музично-ритмічного інтелекту включають в себе

- здатність визначати структуру музики та ритм,
- «схеми» для слухання музики,
- чутливість до звуків та вібрацій,
- розпізнавання, створення та відтворення звуку, ритму, музики, тону та вібрації,
- визначення характерних якостей тону і ритму

З точки зору неврологів, музично-ритмічний інтелект першим починає розвиватися у людини. Деякі вчені пропонують називати його «слухово-вібраційним інтелектом», тому що це більше ніж просто музика та ритм. Цей інтелект пов'язаний з цілою сферою звуків та вібрацій природного або штучного походження: звуки створені машинами, музичними інструментами, голосовими зв'язками тощо.

Вплив музики, ритму, звуку та вібрації є сильнішим за вплив вияву будь-якої іншої форми інтелекту. Сила музики, ритму і звуку здатна змінювати настрої, викидати національну гордість, виражати глибоку любов чи втрату [4]

Як зазначає Говард Гарднер, музичний талант виявляє себе значно раніше, ніж обдарованість у інших сферах людського інтелекту. Діти, що мають цей талант, прагнуть створювати музику, і необхідно забезпечити їм умови для цього. Але гіпотетично кожен, включаючи людей з порушеннями слуху та глухих, має потенціал для розвитку музичних здібностей [11]

Вплив на свідомість музично-ритмічного інтелекту більший, ніж вплив будь-якого іншого інтелекту, завдяки впливу музики на стан мозку. Музика, ритм і звук володіють величезною силою впливу на стан організму: заспокоюють людину у стані стресу, стимулюють її активність, підсилюють радість чи горе тощо. Зважаючи на це, музика дуже ефективно використовується у теле- і радіорекламі.

Обидві півкули головного мозку задіяні у роботі музично-ритмічного інтелекту. Ліва півкуля задіяна у формальному систематичному підході до музики та ритму. Наприклад, ми можемо навчитися читати по нотах, відбивати заданий ритм і впізнавати різні тони і/або інструменти. Права півкуля – це місце задоволення музикою заради неї самої, незважаючи на те, знаємо ми щось про неї як про формальну систему чи ні.

Музика – це діяльність, що залучає весь мозок. Оскільки вона використовує обидві півкули головного мозку, це допомагає нам легше відправляти інформацію в довготривалу пам'ять [1].

Розуміння музики включає в себе набір ключових операцій. Ключовими компонентами музики є висота звуку, ритм і тембр. Усі ці компоненти необхідні для впізнавання музичного твору.

Розвиток музично-ритмічного інтелекту не має нічого спільного з тим, що називається музичним талантом. Це скоріше знання того, як використовувати музику і ритм, щоб привести себе в оптимальний стан для креативного подолання різноманітних ситуацій. Наприклад, ми можемо навчитися відчувати різноманітні настрої, темпи, теми та ідеї, що виражаються в музичному творі або ритмічному фрагменті, які не можуть бути виражені за допомогою слів [1].

Досить складним завданням є спроба виявити студентів, які мають музичні здібності або добре розвинений музичний інтелект. Існує великий діапазон музичних здібностей і навряд чи один індивід може втілювати у собі їх усі. Наприклад, відомо багато видатних музикантів, що мали вдалі спроби в одних сферах і провали в інших. Ходять чутки, що Чайковський ледве не провалив прем'єру Шостої симфонії через погане диригування. Шопен був обдарованим композитором фортепіанних творів, але не виявляв інтересу до інших інструментів.

Деякі індивіди можуть мати невдачі на заняттях з музичної теорії, проте демонструвати обдарованість у співі. Інші, як наприклад, Л. Армстронг, можуть мати видатні здібності до імпровізації у певних стилях музики. Отже, неможливо визначити музичний інтелект, використовуючи список, що охоплює лише декілька проявів цього складного виду інтелекту [2].

Людина з добре розвиненим музичним інтелектом характеризується такими ознаками:

- слухає та реагує на різноманіття звуків, включаючи людський голос, звуки оточуючого середовища і музику та організовує ці звуки у смислові моделі,

- отримує задоволення і потребує можливості слухати музику або звуки оточення в навчальному середовищі. Прагне перебувати в середовищі музикантів та навчатися від них,

- реагує на музику кінестетично – через диригування, виконання та складання музики, танець, емоційно – через реагування на настрої та темпи музики, інтелектуально – через обговорення та аналізування музики, естетично – через цінування і розуміння змісту та значення музики,

- розпізнає і обговорює різноманітні музичні стилі, жанри та культурні відмінності музики. Виявляє інтерес до ролі, яку відіграє музика в людському житті,

- колекціонує музику та інформацію про неї в різноманітних формах (записи, друкована інформація). Може збирати музичні інструменти та грати на них, включаючи синтезатор,

- розвиває вокальні здібності та вміння грати на музичних інструментах (індивідуально або в групі),

- використовує музичний словник та музичні поняття,

- має власну колекцію музичних творів, яку вдало використовує для коригування свого емоційного стану,

- отримує задоволення від імпровізування звуками і може адекватно завершити дану музичну фразу,
- може запропонувати власну інтерпретацію того, що композитор висловив через музику Також може аналізувати і критикувати музичні підбірки,
- може цікавитися професіями, пов'язаними з музикою (співак, інструменталіст, звукорежисер, композитор, продюсер, критик, виробник інструментів, учитель, диригент) [1]

Отже, на основі вищевказаних теоретичних підходів та методів нами було проведено емпіричне дослідження взаємовпливу рівня розвитку рефлексії музичного інтелекту та креативності у учнів музичної школи в порівнянні з учнями загальноосвітньої школи

У ході емпіричного дослідження перевірялися такі гіпотези

Експериментальна гіпотеза №1:

Якщо у індивіда високий рівень розвитку рефлексії, то у нього високий рівень розвитку музичного інтелекту та високий рівень таких показників креативності, як оригінальність та розробленість

Експериментальна гіпотеза №2:

Якщо порівняти рівень розвитку рефлексії, музичного інтелекту та таких показників креативності як оригінальність та розробленість у учнів музичної школи з рівнем розвитку цих властивостей у учнів загальноосвітньої школи, то у учнів музичної школи результати по кожному з цих показників будуть вищими

У нашому дослідженні брали участь 30 учнів музичних шкіл № 23 та № 34 м Дніпропетровськ віком від 12 до 18 років та 30 учнів середньої загальноосвітньої школи № 84 м Дніпропетровськ віком від 12 до 18 років

Досліджувані були розділені на дві групи експериментальну, до якої увійшли учні музичної школи, та контрольну, що складала учні загальноосвітньої школи Досліджувані обох груп тестувалися за допомогою методів, вказаних вище

Щоб перевірити гіпотезу про взаємовплив рефлексивності, музичного інтелекту та креативності, ми підраховували внутрішньо груповий коефіцієнт кореляції г-Пірсона попарно для досліджуваних показників Результати підрахунку показані у табл 1 Дані, наведені у таблиці, свідчать про те, що між показниками рефлексивності та музичного інтелекту як у контрольній, так і у експериментальній групах існує значимий зв'язок на 5 % рівні, тобто, зі зростанням рівня вираженості властивості рефлексивності зростає рівень музичного інтелекту і навпаки Між іншими показниками значимий кореляційний зв'язок не був виявлений Це означає, що розробленість та оригінальність не пов'язані ні з рівнем вираженості рефлексивності, ні з рівнем розвитку музичного інтелекту

Таблиця 1

Показники коефіцієнта кореляції г-Пірсона

Показник	Музична школа			Загальноосвітня школа		
	Рефлексія	Оригінальність	Розробленість	Рефлексія	Оригінальність	Розробленість
Музичний інтелект	R=0,421	R=0,014	R=0,267	R=0,442	R=0,054	R=0,073
Оригінальність	R=0,085			R=0,091		
Розробленість	R=0,046			R=0,045		

Для перевірки другої гіпотези було підраховано t-критерій Стьюдента для показників рефлексивності, музичного інтелекту, оригінальності та розробленості у учнів музичної та загальноосвітньої школи

Результати цього підрахунку представлені у табл 2

Показники t-критерія Стьюдента

Показники	Музична та загальноосвітня школи			
	Рефлексія	Музичний інтелект	Оригінальність	Розробленість
Рефлексія	t = 0,893			
Музичний інтелект		t = 3,437		
Оригінальність			t = 1,053	
Розробленість				t = 1,821

Дані, наведені в табл. 2, свідчать про те, що значимі відмінності на 1 % рівні між контрольною та експериментальною групами існують лише по показнику розвитку музичного інтелекту – рівень розвитку музичного інтелекту в експериментальній групі значно перевищує рівень розвитку музичного інтелекту в контрольній групі.

Що стосується рівня вираженості властивості рефлексивності, розробленості та оригінальності, то між експериментальною та контрольною групою не було виявлено значимих відмінностей по цих показниках. Тобто, факт навчання у музичній школі не має значимого впливу на їхній розвиток.

У результаті проведеного дослідження та обробки даних нами було

- визначено рівень розвитку рефлексивності, музичного інтелекту та креативності учнів музичної та загальноосвітньої школи,
- виявлено кореляційний зв'язок на 5 % рівні значимості між показниками рефлексивності та музичного інтелекту у учнів музичних та загальноосвітньої шкіл,
- встановлена відсутність кореляційного зв'язку між показниками рефлексивності та розробленості і оригінальності, розробленості та оригінальності і музичного інтелекту,
- гіпотеза про взаємозв'язок рівня розвитку рефлексії, музичного інтелекту та таких показників креативності, як оригінальність і розробленість підтвердилася частково,
- встановлено існування значимих відмінностей між рівнем розвитку музичного інтелекту у учнів музичних та загальноосвітньої школи,
- виявлено відсутність значимих відмінностей між рівнем вираженості рефлексивності, рівнем розвитку оригінальності та розробленості у учнів музичних та загальноосвітньої школи,
- гіпотеза про існування значимих відмінностей між рівнем розвитку рефлексії, музичного інтелекту та таких показників креативності, як оригінальність та розробленість у учнів музичної школи та рівнем розвитку цих властивостей у учнів загальноосвітньої школи підтвердилася частково.

Отримані нами результати дослідження свідчать про те, що спеціальна музична освіта позитивно впливає на розвиток базових компонентів музичного інтелекту, в тому числі і таких, які не пов'язані безпосередньо з виконавчою майстерністю та створенням музики. Крім того, систематизований вплив на музичні здібності та специфічне музичне оточення ефективніше сприяють розвитку музичного інтелекту, ніж несистематизований вплив на музичні здібності, якому підлягають діти, що не відвідують музичну школу.

З вищесказаного випливає, що у загальноосвітній школі слід приділяти більше уваги плануванню і проведенню уроків музики і ставитися до них як до нагальної необхідності, а не формальних факультативних занять. Слід також ввести уроки музики у навчальну програму до 11 класу включно, а не завершувати ці заняття у 6 класі, адже більш глибоке розуміння музики і розвиток багатьох базових компонентів музичного інтелекту відбувається саме у підлітковому і юнацькому віці.

Крім того, не слід обмежувати використання музики лише програмними уроками співу та ритмики. Музика може ефективно використовуватися при навчанні інших академічних предметів, зокрема рідної та іноземної мови.

Відсутність значимих відмінностей між рівнем вираженості рефлексивності в експериментальній та контрольній групах свідчить про те, що спеціальне музичне навчання не здійснює вирішального впливу на базові складові властивості рефлексивності. Існування ж значимого кореляційного зв'язку між рефлексивністю та музичним інтелектом в учнів музичної школи пов'язане не з фактом їх спеціального навчання музики, а з тими компонентами музичного інтелекту, які не є безпосереднім результатом навчання у музичній школі. Це припущення підтверджується тим, що у учнів загальноосвітніх шкіл теж є кореляція між рефлексивністю та музичним інтелектом.

Відсутність значимих відмінностей по показниках розробленості та оригінальності між експериментальною і контрольною групами можна пояснити тим, що в музичній школі підвищена увага приділяється розвитку специфічних музичних здібностей, виконавчої майстерності, технічних навичок гри та співу, а не розвитку здатності висувати нестандартні, нові ідеї, неконформності, здібностей до дослідницької та конструктивної діяльності, що забезпечують високі показники оригінальності та розробленості. Тобто в музичній школі навчання в основному спрямоване на розвиток репродуктивних, а не продуктивних видів діяльності.

Отже, з вищесказаного випливає, що теоретична цінність отриманих нами результатів полягає в тому, що вони доводять доцільність інтегрального підходу до розгляду феноменів рефлексії, креативності та музичного інтелекту.

Щодо практичної цінності, то отримані нами результати можуть бути корисними для педагогів музичних та загальноосвітніх навчальних закладів, шкільних психологів, спеціалістів, що працюють з обдарованими дітьми, психологів, що займаються колекційною роботою з підлітками та юнаками, спеціалістів сфер виховної та педагогічної психології.

Подальші дослідження у рамках вивчення даної проблеми можуть бути спрямовані на виявлення того, які саме методи розвитку рефлексивності, музичного інтелекту та креативності є найбільш ефективними для роботи з підлітками та яким чином ці методи можуть бути впроваджені у навчальний процес.

Бібліографічні посилання

- 1 Дружинин В. Н. Психология общих способностей учеб пособие / В. Н. Дружинин – СПб. 2000 – С. 211–241.
- 2 Дружинин В. Н. Психология творчества / В. Н. Дружинин // Психологический журнал – Т. 26 – 2005 – № 5 – С. 101–109.
- 3 Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал – Т. 24 – 2003 – № 5 – С. 45–57.
- 4 Карпов А. В. Психология рефлексии / А. В. Карпов, И. М. Скитяева – М., 2002.
- 5 Роджерс Н. Творчество как усиление себя / Н. Роджерс // Вопросы психологии – 1990 – № 1 – С. 164–168.
- 6 Сабо А. Ю. Рефлексия як чинник розвитку художньої творчості учнів музичних шкіл автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. психол. наук / А. Ю. Сабо – К., 2007.
- 7 Сборник психологических тестов. Часть II. пособие / сост. Е. Е. Миронова – Мн., 2006.
- 8 Armstrong T. 7 Kinds of Smart. Penguin Books – USA, 1993 – 98 p.
- 9 Gardner H. Frames of Mind: The theory of multiple intelligences – N. Y.: Basic Books, 1983 – 416 p.
- 10 Gardner H. Multiple intelligences: The theory in practice – N. Y.: Basic Books, 1993 – 528 p.

Надійшла до редакції 22.03.09

УДК 159 95

І. Г. Батраченко

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІ ЕВОЛЮЦІЇ ПОНЯТТЯ «АНТИЦИПАЦІЯ» У ПСИХОЛОГІЇ

Проаналізовано співвідношення поняття «антиципації» з близькою до нього термінологією. Показано як у процесі історичного розвитку психології відбувалося поступове підвищення концептуального статусу поняття «антиципації» і набуття ним системотворчих функцій.

Ключові слова антиципація, передбачення, психічне відображення майбутнього, прогнозування, еволюція поняття.

Проанализировано соотношение понятия «антиципации» с близкой ему терминологией. Показано как в процессе исторического развития психологии происходило постепенное повышение концептуального статуса понятия «антиципации» и приобретение ним системотворческих функций.

Ключевые слова антиципация, предвидение, психическое отражение будущего, прогнозирование, эволюция понятия.

Correlation of the concept of «anticipation» with the correspondent terminology is analyzed. It is shown how in the process of historical development of psychology there was a gradual increase of conceptual status of the concept «anticipation» and acquisition by it system functions.

Keywords anticipation, foresight, psychical reflection of the future, prognostication, evolution of the concept.

Постановка проблеми. Терміном «антиципація» у психології описують найрізноманітніші форми психічного відображення майбутнього і регуляцію на цій основі активності живих істот. Але у теоретичному плані ще не до кінця систематизовано строкате розмаїття термінології, що описує ефекти антиципації.

Окрім поняття «антиципація» у психологічній науці для опису відповідних явищ широко використовуються такі близькі до нього терміни як «прогнозування» [8, 28, 42, 44, 48, 52, 53] «імовірнісне прогнозування» [10, 24, 57], «передбачення» [58, 59], «уявлення про майбутнє» [22, 27] тощо. Поняттями, підпорядкованими поняттю «антиципація», є також поняття «мета», «ціль», «цілепокладання» [18, 31, 32], «модель потрібного майбутнього» [5], «акцептор результату дії» [1], «план», «планування» [29, 41]. Досить активно у психології використовується і термін «очікування», «експектація» [13, 26]. Окремим різновидом антиципації є феномени надії [35, 37, 19] та відчаю [37].

Тобто феномен антиципації у психології куди частіше досліджується без вживання терміну «антиципація», ніж оперуючи зазначеним поняттям. Пропозиція Б. Ф. Ломова та Є. М. Суркова зробити поняття «антиципація» інтегративним, що пропагувалася ними у 80-х роках минулого століття, хоч і різко підвищила його популярність серед психологів, але реального домінуючого статусу йому ще не надала. Однак вживаність терміну «антиципація» серед психологів, як свідчить аналіз наукової літератури, невпинно зростає. Серед російських психологів з'явилася ціла низка дослідників, які зацікавилися проблемою антиципації [3, 20, 33, 34, 50, 51, 60 та ін.]. До 1980-х термін «антиципація» серед російських психологів вживається вкрай рідко (і радянських теж). До цих рідкісних випадків слід віднести, насамперед, статті Геллерштейна [14], а також ранню роботу Є. М. Суркова із співавторами [11].

Приємно відзначити також те, що останнім часом інтерес до спеціального дослідження антиципації з'явився і серед українських психологів. Ще на початку 90-х років минулого століття автор даної роботи був практично єдиний в Україні, хто спеціально досліджував проблему антиципації [4]. Нині коло українських

дослідників психологічних аспектів антиципації досить швидко розширюється [7, 9, 21, 39, 40, 43, 45, 46, 47]

Як добре видно з викладеного вище, термін антиципація впевнено рухається до домінуючого становища серед термінології психологічної науки, якою описуються різноманітні прояви стосовно фактора майбутнього. І в цьому контексті виникає питання про те, якого, так би мовити, максимального термінологічного статусу слід надати поняттю «антиципація» серед понятійно-категоріального апарату сучасної психології.

Мета статті: Проаналізувати історію входження поняття «антиципація» у психологічну науку і виокремити основні тенденції його еволюції в термінологічному апараті психології.

Результати теоретичного аналізу проблеми Прийнято вважати, що поняття «антиципація» у психологію увів В. Вундт, і воно органічно долучилося до термінологічного апарату психології свідомості [12]. Принаймні такої думки дотримуються у своїй класичній роботі Б. М. Ломов та Є. М. Сурков [30]. Але на сьогодні є уточнення щодо зазначеної першості. Так, зокрема, А. А. Дев'яткін звертає увагу на те, що майже одночасно з роботою В. Вундта у 1989 році в «Американському психологічному журналі» була опублікована стаття К. Хілла, у якій теж використовувалося поняття «антиципація» [16, с. 193]. Але як би то не було, це поняття увійшло у психологію практично разом з її виокремленням у самостійну науку.

До того, слід зазначити, що поняття «антиципація» використовувалося і на так званому донауковому етапі розвитку психологічної науки, коли вона розвивалася, насамперед, у лоні філософії. У філософію ж першим поняття «антиципація» ввів давньогрецький філософ Епікур.

Давньогрецьке слово «антиципація» означало «схвачувати наперед». Це засвідчують у своїй роботі і Марк Тулій Ціцерон [55], і Секст Емпірик [49, с. 215], які вслід за Епікуром користувалися цим терміном. Під останнім вони розуміли досвідні, наперед наявні в душі людини уявлення про речі та явища, природжене попереднє знання про них (передзнання). У цьому значенні поняття антиципації від Епікура перейняли і стоїки.

Пізніше давньогрецький термін антиципація було асимільовано філософами Стародавнього Риму. З цієї причини у більшості психологічних, філософських та інших словників і енциклопедій зазначається, що слово має латинське походження.

Антиципацію у сенсі апріорного знання розглядав як основний принцип пізнання І. Кант. Під нею він розумів знання, за допомогою якого людина апріорно пізнає те, що пізнає емпірично [25]. Великого значення надавав антиципації як апріорному знанню і поет та філософ Гете, тісно пов'язуючи її з поетичним даром. Він стверджував, що істинний поет володіє природженим знанням життя і для його зображення йому не потрібно ні великого життєвого досвіду, ні емпіричної оснастки [6]. Однак він додавав, що таке природжене знання, антиципація, торкається лише речей, споріднених таланту поета. Тому залежно від широти чи обмеженості антиципацій визначається і масштаб поетичного дару.

Саме у зазначеному вище сенсі В. Вундт і запозичив поняття «антиципація» з філософії у психологію, пов'язуючи її з апперцепцією, наявним у свідомості ще до сприймання враженнями [12]. Деяко пізніше У. Джеймс писав, що в актах людської уваги має місце антиципація акта уваги [17], а Люїс говорив про преперцепцію в актах сприймання [17]. Але ні В. Вундт, який увів до науково-психологічного вжитку поняття антиципація, ні У. Джеймс, ні інші представники психології свідомості спеціального дослідження не робили, а використовували в контексті дослідження інших психологічних проблем, які знаходилися у фокусі їхньої уваги.

Більше того, біхевіоризм, який після кризи психології свідомості на деякий час зайняв панівне становище у психологічній науці, відкинув поняття антиципації як

непотрібне і ненаукове Тільки після кризи ортодоксального біхевіоризму, яка не примусила себе довго чекати, для досліджень антиципації настав значно сприятливіший період

Спроби необіхевіористів виправити класичну стимульно-реактивну схему аналізу поведінки шляхом уведення різного роду проміжних змінних відродили ідею антиципації у величезному розмаїтті різноманітних термінів, що так чи інакше описують здатність живих істот до передбачення Зокрема, Толмен починає користуватися поняттями мети, наміру, очікувань (експектації), пізнавальних карт, гіпотез К Халл виділяє і досліджує цілу низку форм активності, які він називає частковими антиципуючими реакціями У психології інтенсивно починає використовуватися введене Брунсіком поняття імовірнісного очікування Різноманітні трактування, установки в необіхевіоризмі також торкаються тих чи інших аспектів проблеми антиципації [2] Хоча, хіба що окрім К Халла, самим терміном «антиципація» необіхевіористи не користувалися При цьому новим кроком у розвитку цього поняття стало те, що його застосування було розширено за межі свідомості і адаптоване щодо аналізу поведінкових актів

Представники Вюрцбургської школи мислення, піддавши критиці трактовку мислення як перебіг асоціацій, зайнялися питанням про спрямованість мислення, його детермінацію і як необхідність зіткнулися з проблемами антиципації Н Ах висунув для пояснення механізму спрямованості мислення поняття детермінуючої тенденції, вважаючи, що фактором, який спрямовує пошуки невідомого при розв'язуванні задачі, є цільове уявлення [15] О Зельц, розвиваючи ці погляди, запропонував розглядати задачу як «схематично антиципуючий комплекс», де невідоме утворює «прогалину», яку треба заповнити в процесі розв'язування задачі [15] Пізніше започаткована традиція прогностичного підходу до вивчення мислення була продовжена в радянській психології А В Брушлінським [8]

Поняттям антиципації користувалися також і прихильники психоаналізу С Арті [62], З Фрейд [54] та ін Антиципація, на їхню думку, призначена для обслуговування принципу реальності Наприклад, передбачення небезпеки дозволяє зберегти своє існування і відмовлятися від дій із шкідливими наслідками, часто навіть на шкоду принципу задоволення Передбачення насолоди або передчуття страждання належить до найважливіших регуляторів поведінки Прояви антиципації можуть зустрічатися і в різних патологічних реакціях, наприклад, у виникненні невротичних станів (неспокою, скорботи, депресії і т п)

Розроблялася проблема антиципації і в когнітивній психології Обмеженість лінійних моделей переробки інформації людьми, з яких спочатку виходили представники цього напрямку, дала поштовх до пошуку моделей, більш адекватних вибіркового характеру переробки інформації людською психікою У зв'язку з цим У Найссером була запропонована циклічна модель, згідно з якою сприйняття та переробка інформації людиною являють собою циклічний потік передбачення і збирання інформації Він також підкреслював, що ця модель справедлива не тільки по відношенню до сприйняття, але і по відношенню до психічної активності в цілому [36]

У радянській психології історично склалося так, що ідея антиципації спочатку розроблялася мовби у кількох паралельних напрямках З одного боку, з проблемою антиципації зіткнулися вчені, які працювали в галузі нейро- і психофізіології Ще І П Павлов, розробляючи теорію умовних рефлексів, підкреслював їхню випереджувальну функцію пристосування живої істоти до майбутніх подій, їхня обумовленість фактором майбутнього часу [38]

П К Анохін, розвиваючи ідеї І П Павлова, вводить для пояснення механізмів поведінки поняття акцептора дії, розуміючи під ним модель його аферентних властивостей, що прогнозує результат Порівняння зворотної аферентації з

цією моделлю слугує важливим механізмом регуляції дій. Цю вихідну ідею П. К. Анохін розвинув у теорію функціональних систем, а також ввів у науку категорію випереджаючого відображення [1]. Близькі уявлення про регуляцію поведінки були розроблені М. О. Бернштейном. Він запропонував розглядати поведінку як процес розв'язання задачі, що включає в себе як найважливіший компонент «модель потрібного майбутнього». Уявлення про рефлекторну дугу було відкинуто як перше грубе наближення до дійсності і замінено новим уявленням про рефлекторне кільце [5].

Особливий внесок у розробку проблеми антиципації складають роботи, виконані в руслі концепції імовірного прогнозування (І. М. Фейгенберг, В. А. Іванніков, Д. А. Ширяєв та ін.). Цей термін трактується як «здатність зиставляти інформацію про наявну ситуацію з інформацією про минулий досвід, що зберігається в пам'яті, і на основі всіх цих даних будувати гіпотези про майбутні події, приписуючи їм ту чи іншу імовірність» [10, с. 8].

Прогнозування як пізнавальна здатність досліджувалася в роботах Л. А. Регуш. Пізнавальна прогностична здатність розуміється цим автором як сукупність якостей розумових процесів, що визначають успішність пізнавальної прогностичної діяльності суб'єкта. Ефективність функціонування прогнозування у професійній діяльності залежить від рівня розвитку якостей розумових процесів, а також значною мірою від змістовної сторони прогнозування – професійних знань. При цьому було встановлено, що темпи оволодіння знаннями як інформаційною основою прогнозування і темпи розв'язання професійних прогностичних задач не збігаються: засвоєння знань йде значно швидше, ніж підвищення результатів. Успішність застосування професійних знань залежить від ступеня їхньої оперативності [44].

Усі вищезгадані роботи були присвячені вивченню антиципації в окремих аспектах. Першою спробою проаналізувати проблему антиципації в цілому стала монографія Б. Ф. Ломова та Є. Н. Суркова «Антиципація в структурі діяльності», що вийшла в 1980 році. Саме в цій роботі було сформульовано найбільш чітко і повне визначення антиципації як здатності діяти і приймати рішення з певним просторово-часовим випередженням по відношенню до очікуваних майбутніх подій [30].

У цій роботі було розглянуто закономірності антиципації загальнопсихологічного характеру. До такої Б. Ф. Ломов та Є. Н. Сурков відносять багаторівневий системно-інтегральний та ієрархічний характер антиципації. У залежності від типу вирішуваних людиною задач було виділено п'ять рівнів організації процесів антиципації: субсенсорний, сенсомоторний, перцептивний, уявний та мовно-розумовий. По суті, тільки в останні десятиліття завдяки роботам Б. Ф. Ломова та Є. Н. Суркова, термін «антиципація» став активно використовуватися в психології, і в рамках саме цього терміна розпочалися процеси інтеграції накопичених психологічних знань про антиципацію [30].

Загальнопсихологічного статусу поняттю «антиципація» пропонує надати і О. О. Сергієнко. На думку цієї авторки, вже сам процес психічного розвитку є антиципуючим, бо кожна його стадія не тільки спирається на попередні, є їх продовженням, але й містить у собі зародки та передумови наступних [50]. Безперечно, розвиток психіки в онтогенезі має випереджаюче спрямування. Але, мабуть, не варто настільки розширювати поняття «антиципація», аби воно за своїм обсягом майже злилося з категорією випереджаючого відображення. Хоча, врешті-решт, кожний дослідник має право на своє розуміння тієї чи іншої категорії.

Такі основні історичні віхи дослідження проблеми антиципації. Спробуємо тепер підсумувати тенденції еволюції поняття «антиципація» і накреслити напрями подальшої розробки цієї проблематики.

Висновки. Перша тенденція розвитку поняття антиципації полягає в розширенні його обсягу і змісту. Наприклад, у руслі психології свідомості до поняття антиципації включали тільки усвідомлювані її форми. Пізніше почали розглядати і неусвідомлювані форми передбачення. Довгий час когнітивні аспекти антиципації (що вивчалися в рамках психології свідомості, Вюрцбургської школи мислення, когнітивної психології) та її регулятивні ефекти (частково антициповані реакції в необихевиоризми, умовні рефлексії і т.п.) розглядалися окремо, поза її єдністю і зв'язком одне з одним. По суті, лише в роботах Б. Ф. Ломова та Є. Н. Суркова антиципація почала вперше розглядатися як єдине когнітивно-регулятивне утворення. Далі, якщо антиципація спочатку розглядалася тільки в проявах мислення і уяви, то пізніше вона була включена до контексту інших психічних процесів (сприйняття, сенсомоторні реакції).

Інша тенденція полягає в переході від розгляду антиципації як явища, вивчення якого є потрібним для розв'язання окремих питань, до уявлення про антиципацію як універсальний компонент будь-якої активності, вивчення якого необхідне для розв'язання проблем загальнопсихологічного порядку. Тому антиципація у своїх різноманітних формах має універсальне значення для будь-яких різновидів людської діяльності.

Оскільки антиципація має загальне значення для регуляції будь-яких різновидів людської активності, то вона повинна мати, зокрема, і цілий ряд закономірностей, інваріантних відносно конкретного змісту активності суб'єкта.

Але, з іншого боку, включаючися в конкретний різновид людської активності, антиципація, поряд з загальнопсихологічними закономірностями, набуває і багато специфічних особливостей. Причому через надзвичайне розмаїття і суттєві несхожості окремих видів людської активності питома вага цих специфічних закономірностей у функціонуванні антиципації може бути настільки великою, що є підстави виділяти їх як предмет спеціального дослідження. Тому можна припустити, що подальший розвиток досліджень проблеми антиципації буде йти, з одного боку, в напрямі формування загальнопсихологічної теорії антиципації, а з іншого – в напрямі спеціально-психологічних теорій антиципації (комунікативної, педагогічної, ділової тощо).

Бібліографічні посилання

- 1 Анохин П. К. Философские аспекты теории функциональной системы / П. К. Анохин – М., 1978.
- 2 Асмолов А. Г. Проблема установки в необихевиоризме: прошлое и настоящее / А. Г. Асмолов // Вероятностное прогнозирование в деятельности человека / под ред. И. М. Фейгенберга и Г. Е. Журавлева – М., 1977 – С. 60–111.
- 3 Базылевич Т. Ф. Системное исследование антиципации в структуре индивидуальности / Т. Ф. Базылевич // Вопросы психологии – 1988 – № 4 – С. 46–55.
- 4 Баграченко І. Г. Психологія розвитку антиципації людини / І. Г. Баграченко – Дн., 1996.
- 5 Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н. А. Бернштейн – М., 1966.
- 6 Беседы с Гете // <http://sem44.narod.ru/ekkerman/ekkerman04.htm>
- 7 Бочарова С. П. Связь показателей эффективности оперативной памяти с точностью антиципации в задачах слежения / С. П. Бочарова, С. Г. Кисель, В. В. Плохих // Психол. журн. Российская академия наук – 1998 – Т. 19 – № 5 – С. 54–59.
- 8 Брушлинский В. А. Мышление и прогнозирование / В. А. Брушлинский – М., 1979.
- 9 Будз М. М. Використання навичок антиципації у музично-професійному навчанні / М. М. Будз // Наук. зап. – Рівне, 2003 – Вип. 27. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти – С. 115–117.
- 10 Вероятностное прогнозирование в деятельности человека / под ред. И. М. Фейгенберга и Г. Е. Журавлева – М., 1977.

11. **Водлозеров В. М.** К вопросу об уровнях антиципации в структуре сенсомоторных и интеллектуальных действий спортсмена / В. М. Водлозеров, Г. В. Суходольский, Е. Н. Сурков // Вопросы психологической подготовки к соревнованиям в спорте. – Л., 1972.
12. **Вундт В.** Введение в психологию / В. Вундт. – М., 1912.
13. **Гаженко О. П.** Соціальні очікування старшокласників та їхніх батьків від системи вищої освіти / О. П. Гаженко // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – №4. – С. 23–25.
14. **Геллерштейн С. Г.** Антиципация в свете проблемы бессознательного / С. Г. Геллерштейн // Проблемы сознания. – М., 1966. – С. 305–316.
15. **Гиппенрейтер Ю. Б.** Хрестоматія по общей психологии. Психология мышления / Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухов. – М., 1981.
16. **Девяткин А. А.** Явление социальной установки в психологии XX века : монография / А. А. Девяткин – Калининград, 1999.
17. **Джеймс У.** Внимание / У. Джеймс // <http://www.psychology-online.net/articles/doc-494.html>.
18. **Дичковська Г.** Формування мети діяльності та феномен сакралізації / Г. Дичковська, Р. Пятківський // Соціальна психологія. – 2005. – №2. – С. 83–93.
19. **Дьяконов Г.** Діалогічне дослідження надії / Г. Дьяконов // Соціальна психологія. – 2005. – №4. – С. 163–171.
20. **Жукова Н. В.** Единство антиципации и рефлексии как психологический механизм регуляции мышления студента в контекстном обучении : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук / Н. В. Жукова. – М., 2000.
21. **Загайкевич С. В.** Антиципация жизненного кризиса как предпосылка преодоления беспомощности в безнадежной ситуации / С. В. Зайкевич // Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави. – К., 1997. – С. 28–30.
22. **Захарчук Т. П.** Метод вільного опису у дослідженні уявлень молоді про своє майбутнє подружнє життя / Т. П. Захарчук // Психологія. – К., 2002. – Вип. 15. – С. 260–267.
23. **Ибн Сина.** Избранные философские произведения / Сина Ибн. – М., 1980.
24. **Иванников А. В.** Вероятное прогнозирование и преднастройка к движениям / А. В. Иванников, И. М. Фейгенберг – М., 1978.
25. **Кант И.** Критика чистого разума / И. Кант [пер. с нем. Н. Лосского сверен и отредактирован Ц. Г. Арзаканяном и М. И. Иткиным ; примеч. Ц. Г. Арзаканяна] – М., 1994.
26. **Коновалова О. А.** Проблема експектацій в спілкуванні / О. А. Коновалова // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – №8. – С. 30–31.
27. **Леонтьев Д. А.** Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего / Д. А. Леонтьев, Е. В. Шелобанова // Вопросы психологи. – 2001. – №1 – с. 57.
28. **Линчевский Э. Э.** Психологические аспекты взаимопонимания (прогнозирование в процессе общения) / Э. Э. Линчевский. – Л., 1982.
29. **Лисовский В. Г.** Зависимость жизненных планов молодежи от пола и возраста / В. Г. Лисовский // Возрастная психология взрослых. Л., 1971. – Вип. 2. – С. 20–27.
30. **Ломов Б. Ф.** Антиципация в структуре деятельности / Б. Ф. Ломов, Е. Н. Сурков. – М., 1980.
31. **Лысюк Л. Г.** Эмпирическая картина становления продуктивного целеполагания у детей 2–4 лет / Л. Г. Лысюк // Вопр. психол. – 2000. – №1. – С. 58.
32. **Малиненко Т. І.** Психологічні особливості процесу цілепокладання у керівників вищих навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.01 / Т. І. Малиненко. – О., 2005.
33. **Мальцев С. М.** О субсенсорном и сенсомоторном уровнях антиципации в музыкальной импровизации / С. М. Мальцев // Вопр. психол. – 1988. – №3. – С. 115–122.
34. **Менделевич В. Д.** Неврология и психосоматическая медицина / В. Д. Менделевич, С. Л. Соловьева. – М., 2002.
35. **Муздыбаев К.** Феноменология надежды / К. Муздыбаев // Психол. журн. – 1999. – №3. – С. 18–27.
36. **Найссер У.** Познание и реальность / У. Найссер. – М., 1981.
37. **Особистісний вибір: психологія відчаю та надії / за ред. Т. М. Титаренко.** – К., 2005.

38. Павлов И. П. Рефлекс цели / И. П. Павлов // <http://www.easyschool.ru/books/12/31/>
39. Плохих В. В. Временной параметр антиципации в процессе слежения за движущимся объектом / В. В. Плохих // Психол. журн. – 2002. – №... – С. 46–53.
40. Подкоритова Л. О. Поняття «антиципація», «передбачення», «прогнозування»: спільне й відмінне / Л. О. Подкоритова // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Т. X, част. 1 – К., 2008 – С. 352–358.
41. Посохова В. Інтернет-середовище і формування гендерної ідентичності в процесі життєвого планування / В. Посохова // Соціальна психологія. – 2005. – №4. – С. 153–162.
42. Прасол Д. Структура прогностичного компонента та його роль в управлінській діяльності / Д. Прасол // Соціальна психологія. – 2005. – №5 (13). – С. 38–45.
43. Профотаєва О. М. Формування здібностей до антиципації студентів-другокурсників у процесі навчання пошукового читання / О. М. Профотаєва // Актуальні проблеми менталінгвістики. – Черкаси, 2003. – Ч.2. – С. 149–153.
44. Регуш Л. А Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л. А. Регуш. – СПб., 2003.
45. Рихальська О. Г. Психологічні особливості життєвої антиципації особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук / О. Г. Рихальська. – К., 2004.
46. Саврасов В. П. Функции «неявного знания» в структуре антиципаций / В. П. Саврасов // Актуальні проблеми педагогіки та психології. – Дн., 1996. – Т.1. – С. 94–99.
47. Савчин І. М. Дослідження антиципації життєвого шляху в ранній юності / І. М. Савчин // Зб. наук. пр.: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ, 2003. – Вип.8, ч.2. – С. 214–219.
48. Самойлов О. Є. Основи логіко-психологічної теорії мисленнєвого прогнозування : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : 19.00.01 / О. Є. Самойлов. – К., 1999.
49. Секст Эмпирик. Сочинения в двух томах. Т. 1. / Эмпирик Секст; [вступит. статья и пер. с древнегреч. А. Ф. Лосева]. – М., 1975.
50. Сергиенко Е. А. Антиципация в раннем онтогенезе человека / Е. А. Сергиенко. – М., 1992.
51. Сергиенко Е. А. Раннее когнитивное развитие: Новый взгляд / Е. А. Сергиенко. – М., 2006.
52. Степаносова О. В. Мотивация и интуиция в регуляции вербальных прогнозов при принятии решений / О. В. Степаносова, Т. В. Конилова // Психол. журн. – 2006. – №... – С. 59–67.
53. Сычев О. А. Исследование прогнозирования в психологии / О. А. Сычев // <http://www.spf.kemsu.ru/portal/psy2004/1.9.htm>
54. Фрейд З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – М., 1990.
55. Цицерон. Философские трактаты / Цицерон. – М., 1985.
56. Чернобровкін В. М. Цілепокладання у педагогічній діяльності / В. М. Чернобровкін // <http://www.psy-science.kiev.ua/department/texty/v8.2/chernobrovkin.doc>
57. Ширяев Л. А. Психофизиологические механизмы вероятностного прогнозирования / Л. А. Ширяев. – Рига, 1986.
58. Шиян И. Б. Предвосхищающий образ в структуре диалектического мышления дошкольников / И. Б. Шиян // Вопр. психол. – 1999. – № 3. – С. 57.
59. Эльконнинова Л. И. Возрастная характеристика предвидения в мышлении дошкольников / Л. И. Эльконнинова // Вопр. психол. – 1987 – №2. – С. 33.
60. Эльконнинова Л. Психологические особенности антиципации дошкольников / Л. Эльконнинова // Новые исследования в психологии. – М., 1985. – №2. – С. 52–55.
61. Anticipacion // Encyclopedia of Psychoanalysis Ludwig Eidelberg M., Editor in Chief. The Free Press, New York. Collick-Machilaun Limited, London. – P. 148–149
62. Aritie S, «The Process of Expectation and Anticipation». JNMD, 106, 1947

Надійшла до редколегії 15.04.09.

УДК 159 953

Т. О. Гальцева

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

НАВЧАННЯ ЯК ФАКТОР ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДОРΟΣЛИХ

Розглянуто роль навчання і розумової діяльності в інтелектуальному розвитку дорослої людини у різні вікові періоди.

Ключові слова інтелектуальний розвиток, розумова діяльність, навчання, доросла людина, віковий період.

Рассмотрена роль обучения и умственной деятельности в интеллектуальном развитии взрослого человека в разные возрастные периоды.

Ключевые слова интеллектуальное развитие, умственная деятельность, учеба, взрослый человек, возрастной период.

The article deals with the role of education and mental activity in the intellectual development of the adult person at different ages.

Keywords intellectual development, mental activity, studies, adult man, age-related period.

Розвиток виробництва, його технічне переозброєння вимагає пошуків активізації інтелекту дорослої людини, її мобільності й готовності до безперервного навчання. Важливими стають дані щодо інтелектуального потенціалу людини, її готовності до особистісного розвитку, можливостей навчання, здібності до навчання на всіх етапах онтогенезу.

Теоретико-методологічний виклад досліджуваної проблеми

З 1920-х років нашого сторіччя інтенсивно розвиваються прикладні аспекти психології дорослих, особливо пов'язані з їхньою здатністю до навчання (Е Торндайк, Е Бридж, І Тілтон, Е Вудьярд). Американський психолог Е Торндайк разом зі своїми співробітниками в роботі «Психологія навчання дорослих» дослідили психологічні особливості навчання дорослих та вплив його на психічний розвиток людини. Інтерес до проблем психології дорослих був пов'язаний, головним чином, з пошуками відповіді на питання «Чи дорослий здатний до навчання?» [10].

Тривалий час у психолого-педагогічній науці панувала точка зору, відповідно до якої психологічний розвиток особистості спрямовувався на досягнення дорослості, за межами якої власне цей розвиток припиняється. Так, американський філософ і психолог Роберт Соммер стверджував «Якщо відкинути те, що пов'язане з власною професією, єдиними ідеями, якими на практиці володіють люди протягом усього їхнього життя, – це ідеї, отримані ними до 25 років. Вони не можуть навчитися більше нічому новому. Їхня безпосередня цікавість належить уже до минулого, їхнім розумом керує рутинна і звичка, здатність здобувати собі новий досвід пройшла» (R. Sommer, 1989). Швейцарський психолог Е. Клапаред писав, що «дорослість рівносильна зупинці в розвитку, скам'янінню, мета дитинства – відсунути якнайдалі хвилину, коли наша істота перестане розвиватися, коли вона застигає, приймає визначену форму, подібно шматкові заліза, охолодженому ковалем» [3]. Ряд дослідників вважали, що через вікову ригідність психіка дорослої людини практично не піддається змінам.

Біхевіористи початку ХХ століття вважали, що дорослі менш здатні до навчання, гірше засвоюють новий матеріал, витрачають на це занадто багато енергії. Ту ж точку зору поділяв і американський психолог В. Джемс, що відзначав, що дорослі не здатні здобувати нові ідеї після 25 років. Американський вчений Холлінгворст також стверджував, що з віком здатність до навчання знижується. М. Еббінгауз виділив три періоди розвитку людини: прогрес, що охоплює період життя від народження до 25 років, зупинку – від 25 до 50 років, і регрес, що

починається з 50 років Відповідно до кривої пам'яті Г Еббінгауза [4] людина може розраховувати на інтелектуальний розвиток тільки до 25 років Якщо зміни спостерігалися, їх відносили за рахунок простого нагромадження знань Подібні концепції позбавляли теорію освіти дорослих якого б то не було обґрунтування, роблячи безперспективним розширення вікових меж освіти

Але дослідження, що були проведені у другій половині ХХ століття, спростували ці гіпотези і довели безмежність особистісного розвитку людини, при її постійній інтелектуальній активності в значимих для неї сферах життєдіяльності Так, Е Торндайк у своїй роботі «Психологія навчання дорослих» на основі широко проведених досліджень довів, що дорослі можуть учитися так саме добре, як і в часи молодості й дитинства Більше того, дорослі володіють додатковими індивідуальними рисами, що допомагають ефективному навчанню Головні серед них – інтенсивність і ясність інтересів Він стверджував, що при «навчанні сам вік, як такий, грає однаково малу роль як при успіху, так і при невдачі» [10]

Представники гуманістичної психології відстоювали ідею про конструктивність дорослої особистості, про здатність її приймати статус учня на різних вікових етапах, і це пов'язано з динамікою соціогенних потреб дорослої людини потребами у самоактуалізації, самоздійсненні, самопрезентації, самотворчості (К Роджерс, А Маслоу, А В Петровський, С Л Рубінштейн)

Також були проведені численні дослідження різних аспектів навчання дорослих організаційних, філософських, соціологічних, соціально-психологічних З'ясувалося, що високий потенціал навченості людина зберігає на всіх етапах свого життя Людина в усі періоди свого життя здатна набувати нові знання і розширювати розумовий кругозір, а в процесі трудової діяльності оволодівати новими і суміжними професіями при певних потребах Концепція безперервної освіти стверджує, що пізнавальні потреби людини нескінченні і для задоволення цих потреб необхідна єдина безперервна система освіти Безперервна освіта проголошує навчальну діяльність людини як невід'ємну і природну складову частину її способу життя у будь-якому віці

Процес розвитку психічних функцій у дорослому віці дуже складний і неоднозначний та багато в чому залежить від специфіки професійної діяльності Фази протікання цілісного життєвого циклу людини – це є послідовна зміна моментів становлення, еволюції й інволюції Постійна розумова робота, включеність особистості в навчальну діяльність зберігає високий рівень психофізіологічних функцій Б Г Ананьєв вважав, що у людей з вищою освітою, які продовжують навчатися протягом усього життя, рівень високого інтелекту зберігається на всьому досліджуваному діапазоні Фрібель писав, що у дорослих, які належать до однієї вікової групи, але мають різний рівень освіти, показники розвитку інтелекту не співпадають [6]

Вікова періодизація інтелектуального розвитку дорослих свідчить про те, що доросла людина піддається і навіть потребує навчання, але ж ступінь сприйняття засобів педагогічного впливу у різних вікових періодах неоднаковий Тому для кожної категорії дорослих необхідно створити сприятливі умови для навчання, визначити необхідні цілі, підходи, методи та прийоми навчання, окреслити психологічні особливості навчання різних категорій дорослих

Когнітивний розвиток дорослого має певні властивості К У Шайн висловив думку, що зміни з віком набувають саме функції інтелекту, а не сама його природа [6] Він виділив три періоди зміни функцій інтелекту

- рання дорослість (20–40 років) – стадія досягнень Інтелект використовується, щоб вирішити з його допомогою реальні проблеми, що можуть визначити подальше життя людини (вибір роботи чи дружини),

- середня дорослість (40–60 років) – (стадія виконання соціальних обов'язків) Людина приймає рішення, від яких залежать інші люди, і вона зобов'язана враховувати їхні інтереси,

- пізня дорослість (60 років і більше) – стадія реінтегрування Використання знань змінюється Досвід, мудрість, цінності, установки пропонуються іншим поколінням як приклад, зразок дій, основи для подальших форм удосконалення

Спираючись на дослідження К У Шайн та інших вчених для аналізу впливу навчання на розвиток пізнавальних процесів дорослої людини, ми виділили три основні періоди її життєвого шляху

Рання дорослість період юності – це молоді люди від 18(19) до 23(24) років, що отримують професійну освіту у вищих навчальних закладах різних рівнів акредитації та молодих людей, що вступили в професійне життя без системної професійної підготовки (пройшли курси або тренінги на підприємстві чи у бізнес компаніях, та ін), період молодості – це молоді люди від 25–35(40) років ті, що вступили на професійний шлях після отримання диплому у вищих навчальних закладах різних рівнів акредитації

Середня дорослість спеціалісти від 41 до 55(60) років – це пік професійної майстерності в багатьох професіях і поступове зниження окремих пізнавальних функцій

Пізня дорослість 60–75 років – люди похилого віку, понад 75 років – старечий або літній вік

Юнацький вік 18(19) – 23(24)р. – «поріг дорослого життя». Відбуваються якісні зміни в пізнавальних можливостях людини більш рухливими та гнучкими стають взаємозв'язки між пам'яттю та увагою Підвищується рівень уваги (високі показники обсягу, переключення і вибірковості уваги) Покращуються показники пам'яті Найбільший обсяг набуває оперативна (короткочасна) пам'ять зорової і слухової модальності

Активно розвиваються розумові здібності людини, особливо теоретичне мислення, (вміння абстрагувати, узагальнювати, робити висновки) У багатьох дослідженнях показано, що оптимуму інтелектуальні функції досягають якраз у юнацькому віці Так, вміння ефективно логічно мислити, здатність до арифметичного рахунку, до просторового сприйняття, до запам'ятовування інформації набуває піку у віці 18–19 років [6, с 326]

Однак, треба відмітити, що динаміка когнітивних функцій у цей період може бути як позитивною, так і негативною і багато в чому залежить від особистісного розвитку людини На думку С Пака, освіта протистоїть інволюційним процесам Якщо навчання у школі є обов'язковим для всіх, то підвищення рівня освіти після закінчення школи залежить від потреб самої особистості Тому розвиток когнітивної сфери юнаків нерозривно пов'язаний з потребою в отриманні знань та із включенням молоді людини в навчальний процес Багато молодих людей в цей період стають студентами, вступаючи до вищих навчальних закладів різних рівнів акредитації

Студентський період життя найсприятливіший для навчання Навчання у вищому навчальному закладі забезпечує всебічний розвиток особистості, готує молоді людину до виконання професійних, громадсько-політичних, культурологічних та інших суспільних функцій

За даними Б Г Ананьєва, структура інтелекту динамічно змінюється протягом усього вікового розвитку й усередині самого студентського віку Так, у віці 18–21 року кореляційна плеяда з різних функцій (пам'яті, мислення, сприйняття, уваги) виступає у вигляді ланцюжка зв'язків, тоді як у 22–25 років утворює вже розгалужений комплекс, із мнемічними і атенційними ядрами У студентському віці важливу роль відіграє фактор уваги, але в цей період він займає тільки четверте місце

за числом і потужністю кореляційних зв'язків, хоча рівень його концентрації підвищується. Стійкість уваги підвищується лише з 22 років, що говорить про важливість цілеспрямованої роботи над організацією уваги студентів у навчальному процесі [6].

Розвиток мислення тісно пов'язаний з розвитком пам'яті у 19 років мнемічні функції розвиваються швидше логічних, тоді як у 20 років спостерігається зворотна картина, а з 22 року знижуються показники обох функцій.

Найважливіша здатність, що повинна бути розвинута у студентів у ВНЗ – це здатність самостійно вчитися, що у подальшому позначиться на його професійному становленні, визначить його можливості у безперервній освіті. Навчитися учитися важливіше, ніж засвоїти конкретний набір знань, що у наш час швидко застарівають.

Однак, не кожен студент сповна реалізує свої потенційні можливості щодо досягнення високого рівня розвитку інтелектуальних та інших сфер особистості. Це можна пояснити недостатнім розвитком самосвідомості деяких студентів, низьким рівнем саморегуляції власної поведінки та низькою навчальною мотивацією. Тому за даними Л. Г. Подоляк та В. І. Юрченко «лише трохи більше половини студентів наприкінці навчання підвищують показники свого інтелекту порівняно з першим курсом, таке підвищення спостерігається в слабких і середніх студентів. Нерідко навіть у кращих студентів показники інтелектуального розвитку залишаються на тому ж рівні, з яким вони прийшли до університету» [7, с. 52].

Тому у вищих навчальних закладах необхідно створити відповідні психолого-педагогічні умови для того, щоб студенти систематично, свідомо і творчо опановували професійними знаннями, розвивали професійно-важливі вміння і навички, отримували якісні професійні знання.

У період молодості 25–35(40) років багато психологічних функцій людини досягають свого максимального розвитку і зберігаються на досягнутому рівні до 40 років. Молодість є важливим етапом у розвитку розумових здібностей людини інтенсивно розвивається творче мислення, уміння узагальнювати, підвищується здатність до абстрактного мислення. На перший план у молодості виступає здатність пошуку оригінальних, нестереотипних рішень [5].

Дослідження показують, що оптимум обсягу, переключення й вибірковості уваги спостерігається у 27–33 роки, оптимум стійкості уваги – в 34 роки, після чого показники рівня розвитку уваги поступово знижуються. Але сучасні дослідження властивостей уваги дорослих говорять про нерівномірність розвитку її показників. Ця нерівномірність обумовлена індивідуальними особливостями розвитку людини. На розвиток уваги впливають ті види діяльності, якими займається людина. Так, активна розумова діяльність при засвоєнні знань позитивно впливає на розвиток уваги дорослого.

Дослідження пам'яті, проведені Я. І. Петровим, показали, що найвищі показники розвитку вербальної короткочасної пам'яті на слух припадає на 18–30 років і знижуються ці показники до 40 років. Образна пам'ять та вербальна довгочасна пам'ять у період від 18 до 35 років не змінюється. Однак, дослідник відмічає, що розвиток мнемічних функцій залежить від характеру діяльності людини. Активна розумова діяльність дозволяє людині досягати більш високих показників розвитку цих функцій [6, с. 405].

Пік невербального інтелекту відмічається у людини у 30–35 років, після чого починається зниження його рівня, а вербального інтелекту до 45 років та старше. Найвищі показники розвитку практичного мислення це вік у 31–34 роки та 34–35 років. Оптимуми в розвитку теоретичного мислення припадають на вік 20, 23, 25, 32 роки. Оптимуми в розвитку образного мислення знаходяться у віці 20, 23, 25, 32, 35 і 39 років [1].

Дані щодо показників інтелектуального розвитку дорослої людини у період від 25–35(40) років у різних вчених розходяться. Причину цих розходжень учені бачать у тих умовах, в яких розвивається особистість дорослого, в характері і формах її розумової діяльності, рівні освіти, сформованості розумових операцій, досвіді та інше [6, с. 406].

Дослідження особливостей мислення в період ранньої дорослості показали, що у більшості людей мислення відрізняється більш гнучкими переходами у взаємозв'язках образних, логічних і дійових компонентів. Л. С. Виготський відмічав, що в середині єдиного мислительного акту дорослої людини постійно відбуваються переходи від образного мислення до логічного і навпаки. Вивченням мислення людей ранньої дорослості займався дослідник Клаус Ригель. Він вважав, що важливим досягненням цього періоду є розвиток діалектичного мислення, завдяки якому людина розуміє протиріччя, обдумує протилежні думки, синтезує або інтегрує їх. Це дозволяє людині адекватно сприймати оточуючу дійсність і приймати адекватні рішення. Діалектичність мислення за К. Ригелем є сильною стороною мислення дорослої людини [3, с. 411].

У період молодості людина активно опановує професійною діяльністю та соціальними ролями дорослого. Молоді люди пізнають себе через професійне зростання. Щоб стати професіоналом, молодій людині необхідно постійно вдосконалювати свої знання та професійну майстерність. З'являється потреба в самореалізації та самоствердженні. У період 33–40 років доросла людина починає найбільш повно реалізовувати свої сили й здібності в професійній і суспільній діяльності, здобуває авторитет і впевненість у своїй професійній діяльності, відчуває свою соціальну значимість, стає відповідальною за результати своєї праці.

Незважаючи на те, що дорослі досягають певного соціального й професійного статусу, вони все одно потребують систематичного навчання. Рівень розвитку інтелектуальних функцій дорослої людини залежить від включення її в активну розумову діяльність, від того, чи займається дорослий самоосвітою, чи є у нього потреби та здібності до самостійного розвитку своєї когнітивної сфери. Роль навчання у період ранньої дорослості дуже велика. Дорослому необхідно постійно вчитися, накопичувати знання і вміння для підвищення рівня своєї майстерності, особистісного та кар'єрного зростання, реалізації свого творчого потенціалу.

Період середньої дорослості 41–55(60) років. Це період підйому і спаду професіоналізму дорослого, появи професійних криз, стагнацій, негативних професійних стереотипів та деформацій.

У період між 35 та 46 роками поряд з ростом інтелектуальної активності й продуктивності у звичній професійній діяльності, можливості освоєння нових галузей знань і навичок утруднені, відбувається зниження можливостей новоутворення. Це виражається в тому, що інтелектуальна активність дорослого залишається високою у звичних умовах професійної роботи, але виникають серйозні утруднення, якщо вносяться зміни в умови праці або виникає необхідність в оволодінні новими видами діяльності. Тому підготовка, перепідготовка й постійне підвищення кваліфікації працівників, створення на виробництві системи безперервної освіти кадрів – важливі умови професійного й інтелектуального розвитку людини.

Дорослі, які досягли цього віку, починають усвідомлювати, що їхній інтелектуальний розвиток вже не такий, як у молодих людей, швидкість прийому інформації, її переробки й реакції на неї, інтенсивність уваги, а також емоційна врівноваженість і інші психологічні показники знижуються.

Тому успіх у професійній діяльності, кар'єрне зростання залежить від системної роботи по збереженню та розвитку своїх інтелектуальних можливостей.

Так, дослідники Фульдець і Рівний, розглядаючи логічні здібності дорослих, вважають, що якщо рівень розвитку логічних здібностей 20-літніх прийняти за

100 %, то подальша характеристика буде виглядати: 30 років – 96 %, 40 років – 87 %, 50 років – 80 %, 60 років – 75 %.

У комплексних дослідженнях, проведених під керівництвом Б. Г. Ананьєва, показано, що поступовий розвиток інтелекту відбувається до 50 років, а потім настає незначне зниження його показників до 60 років. Але, у людей інтелектуальної праці, що досягли періоду середньої дорослості, показники інтелектуального розвитку практично не відрізняються від показників інтелекту в юності [1].

Навчання та самоосвіта є важливішим фактором, що, з одного боку, протистоїть інволюційним процесам, а з іншого – допомагає дорослим знайти нові цінності і піднятися у своєму професійному та особистісному розвитку. Люди середнього віку часто повертаються до процесу навчання через необхідність переучуватися внаслідок: втрати робочого місця або пошуку нового більш престижнішого робочого місця; повернення жінок на робоче місце (коли діти подорослішають); якщо відбувається застаріння професійних знань у тих сферах діяльності, якими займається дорослий (наприклад, найбільш швидко застарівають знання з комп'ютерних технологій, медицини, техніки) та ін. [3, с. 484]. Актуальним для цієї категорії дорослих є систематичне навчання на курсах підвищення кваліфікації та самоосвіта. Саме схильність до навчання протидіє професійним кризам і допомагає дорослому піднятися на новий рівень професійної майстерності.

У дорослої людини інтелектуальна діяльність досягає найвищого рівня розвитку за умови творчої активності незалежно від її форми. Експериментальні дослідження вітчизняних і закордонних психологів встановили, що найбільшого підйому наукова творчість досягає до 35–40 і 40–45 років життя.

Дослідження показують, що люди середнього віку, що навчаються, відносяться до навчання більш відповідально та осмислено, ніж дорослі учні молодшого віку. Людина середнього віку краще усвідомлює значимість та користь, яку приносять їй знання.

Пізня дорослість – 55(60)–75 років – люди похилого віку. Період геронтогенеза (період старіння) починається відповідно до міжнародної класифікації з 60 років у чоловіків і 55 років – у жінок. Це період виходу дорослої людини на пенсію та завершення активної трудової діяльності. Це період мудрості, коли різко зростає значення життєвого досвіду, накопиченого людиною у професійній та особистісній сферах. Людина, що перейшла 60-річний вік, так же як і молода людина має потребу у самореалізації, передачі досвіду підростаючому поколінню, прагне бути корисною для інших, брати активну участь у житті суспільства.

Основною особливістю цього віку є поступовий процес старіння. Відбувається деяке послаблення діяльності організму та когнітивних процесів. Знижується фізична активність людини. Спостерігається зменшення швидкості обробки інформації в процесі пізнання, знижується швидкість механічного запам'ятовування. Однак, коли це відбувається, то починають функціонувати відповідні компенсації. У результаті втрата деяких когнітивних характеристик істотно не впливає на повсякденне життя дорослого. Уповільнюються реакції дорослого на подразники. Знижується обробка перцептивної інформації та швидкість когнітивних процесів. Так, при виконанні простих когнітивних завдань людям 70-річного віку потрібно на 50 % більше часу ніж 30-літнім. Але, якщо дати можливість людині трохи потренуватися, то тоді дорослі в змозі відновити втрачену швидкість [6, с. 549].

Проведені дослідження пам'яті дорослих після 60 років показують, що вони здатні сприймати трохи менше інформації ніж молоді. Об'єм сприйняття також трохи менший, особливо якщо дві події відбуваються одночасно. Відбувається зниження вибірковості уваги і здатності до розпізнавання окремих якостей предметів.

З віком знижується механічна пам'ять, але зберігається логічна. Образна пам'ять слабшає, а смислова ні. Людина краще запам'ятовує образи пов'язані зі смислом,

ніж образи, які не несуть в собі смислового навантаження. Не знижуються показники оперативної пам'яті. Пам'ять на віддалені події зберігається практично повністю. Похилі люди краще пам'ятають дрібниці із минулого ніж молоді. На збереження пам'яті впливає потреба в навчанні людей та їхній спосіб життя, види діяльності, якими вони займаються у похилому віці. Люди, що займаються інтелектуальною працею, краще зберігають функції пам'яті ніж ті, що менш освічені [6, с. 51]. У таких людей менші можливості для формування та удосконалення нових навиків, тому процес навчання потребує більше уваги та витримки.

Пізня дорослість має свій позитивний бік по відношенню до розвитку та трансформації когнітивної сфери. Позитивний розвиток мислення людей похилого віку приводить до формування ознак мудрості. Але не у всіх людей, що досягли цього віку, динаміка когнітивної сфери має однаковий характер. Зниження пізнавальної діяльності людей, що досягли пізньої дорослості, може відбуватися з різних причин: захворювання мозку, появою проблем зі здоров'ям, низьким рівнем освіти, відсутністю мотивації до пізнання, виключення із суспільного життя, втрати спілкування з рідними, зниження мотивації до активності та ін. [6, с. 559]. Видатний психолог Б. Г. Ананьєв показав, що інтенсивність старіння інтелектуальних функцій залежить від двох факторів: обдарованості людини (внутрішнього фактора) і освіти (зовнішнього фактора) [8, с. 84]. Різного роду зміни людини як індивіда, що відбуваються в літньому й старечому віці, спрямовані на те, щоб актуалізувати потенційні, резервні можливості, наявні й сформовані в людини в попередні періоди онтогенезу. Роль навчання в збереженні індивідуальної організації й регуляції її активності в період геронтогенезу підсилюється.

Старечий вік – людина після 75 років. У період старіння спостерігається порушення кровопостачання мозку й серця, знижується інтенсивність окисних процесів. Однак, на збереження розвитку психічних процесів істотний вплив здійснює професійна діяльність, якою займалася або займається людини та її рівень освіти. При високому рівні освіти та постійній розумовій роботі не спостерігається різкого зниження інтелектуальних функцій.

Важливим фактором життєздатності літньої людини є вид її занять. Зберігаються ті функції, які були активно включені в професійну діяльність. Так, за даними М. Д. Александрової, у літніх інженерів не змінюються з віком невербальні функції, а літні бухгалтери виконують тест на швидкість і точність арифметичних дій так само добре, а у вчених не змінюється з віком запас слів і загальна ерудиція [6, с. 559].

Таким чином, зниження інтелектуальних функцій в процесі старіння не є строгою закономірністю. Часто люди, які досягли пізньої дорослості, зберігають активність і працездатність своєї когнітивної сфери завдяки прагненню до пізнання. Люди з вищою освітою та високим рівнем культури мають більше шансів зберегти свою активність та працездатність ніж малоосвічені люди. Багатолітня звичка і сформованість пізнавальних навиків спонукають їх займатися саморозвитком незалежно від віку.

Продуктивному старінню сприяє навчання, яке допомагає затримати інволюційний процес, зберегти набутий інтелектуальний рівень, відчувати себе самодостатньою людиною і не відставати від постійно зростаючого та оновлюючого соціального прогресу. С. Г. Вершловський вважає: «Якщо на етапі активної творчої діяльності навчання виступає переважно як засіб рішення важливих проблем у різних сферах життя (насамперед у виробничій сфері), то у старості воно приваблює своєю самоцінністю, тобто здатністю робити життя більш повноцінним» [2]. Говорячи про соціальні фактори довголіття, сучасні геронтологи виділяють як один з важливих серед них – навчання дорослих, що забезпечує тривалість працездатності й життєвої активності людини. « фізичне довголіття є інтегральний

результат багатьох обставин життя, форм виховання й видів діяльності самої людини, але в цьому інтегральному ефекті вихованість інтелекту й здатність до постійної самоосвіти займають центральне місце» [1, с 21]

Висновки.

Численними дослідженнями встановлено, що в різні періоди життя людини спостерігається нерівномірний розвиток її інтелектуальних функцій. Включення дорослого в процес навчання є чинником оптимізації його інтелектуального потенціалу і засіб стримання інволюційних процесів в його розвитку. На різних етапах дорослості відношення до навчання змінюється в залежності від провідного виду діяльності та пізнавальних потреб особистості. Тому створення системи безперервної освіти дорослих є важливою умовою професійного й інтелектуального розвитку людини.

Бібліографічні посилання

- 1 **Ананьев Б. Г.** Интеллектуальное развитие взрослых людей как характеристика обучаемости / Б. Г. Ананьев // Советская педагогика – 1969 – №10
- 2 **Вершловский С. Г.** Взрослый как субъект образования / С. Г. Вершловский // Педагогика – 2003 – №8 – С 15–21
- 3 **Клапаред Э.** Психология ребенка и экспериментальная педагогика / Э. Клапаред – СПб, 1911
- 4 **Кулагина И. Ю.** Возрастная психология – полный жизненный цикл развития человека – учеб. пособ. для студентов высших учеб. заведений / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий – М., 2001
- 5 **Кулоткин Ю. Н.** Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулоткин – М., 1985
- 6 Психология человека от рождения до старости – СПб, 2002 (Серия «Психологическая энциклопедия»)
- 7 **Подоляк Л. Г.** Психология вищої школи – навч. посіб. для магістрів і аспірантів / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко – К., 2006
- 8 **Рыбалко Е. Ф.** Динамика основных характеристик человека в различные периоды его зрелости / Е. Ф. Рыбалко // Хрестоматия по возрастной психологии – учеб. пособ. для студентов / сост. Л. М. Семенов, под ред. Д. И. Фельдштейна – 2-е изд. дополн. – М., 1996 – С 298–304
- 9 **Степанова Е. И.** Психология взрослых – экспериментальная акмеология / Е. И. Степанова – СПб, 2000
- 10 **Торндайк Э.** Психология обучения взрослых / Э. Торндайк – М., Л., 1931

Надійшла до редколегії 13 03 09

УДК 159.923

О. І. Глушко

*Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара***ШЛЯХИ СИСТЕМАТИЗАЦІЇ ТА ОПЕРАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ДЕЯКИХ ФОРМ
ВИЯВЛЕННЯ СУБ'ЄКТНОЇ АКТИВНОСТІ**

Представлено результати систематизації наявних підходів до дослідження структури та форм виявлення суб'єктної активності, описано початковий варіант структурної моделі форм виявлення суб'єктної активності та результати її емпіричної перевірки за допомогою спеціально розробленого опитувальника. Отримані в процесі його застосування дані були оброблені за допомогою факторного аналізу.

Ключові слова: суб'єктна активність, ініціативність, відповідальність, рівень домагань, впевненість у власній ефективності, саморегуляція.

Представлены результаты систематизации имеющихся подходов к исследованию структуры и формы выявления субъектной активности, описан начальный вариант структурной модели формы выявления субъектной активности и результаты ее эмпирической проверки с помощью специально разработанного опросника. Полученные в процессе его применения данные были обработаны с помощью факторного анализа.

Ключевые слова: субъектная активность, инициативность, ответственность, уровень притязаний, уверенность в собственной эффективности, саморегуляция.

The results of the systematization of the present approaches to the investigation of the structure and form of exposure of subject activity, the initial variant of structural model of the form of exposure of subject activity and results of its empiric verification is described by specially developed questionnaire are presented. Information, got in the process of it application, was processed by a factor analysis.

Keywords: subject activity, initiativeness, responsibility, level of claims, confidence in own efficiency, self-regulation.

Питання суб'єктної активності набули широкої популярності в контексті розвитку суб'єктно-вчинкової парадигми. Дослідженнями активності та суб'єктності як окремих категорій займалося багато психологів, проте не всі вони концентрували увагу на активності особистості, а, тим більше, на такому її виді, в межах якого «людина виступає автором власної активності» [8, с. 18]. Цей вид, який можна вважати суб'єктною активністю, отримав детальну розробку в роботах К. О. Абульханової, А. Бандури, К. В. Карпінського, О. А. Конопкіна, О. І. Крупнова, В. І. Моросанової, А. К. Осницького, В. А. Петровського, С. Л. Рубінштейна, В. О. Татенка, В. Е. Чудновського та багатьох інших.

Зазначені автори дослідили особливості цього явища, встановили його зв'язки зі спорідненими психологічними явищами, описали форми виявлення та вказали на його особливу значущість для розвитку особистості. Проте, одним зі складних, дискусійних та недостатньо розроблених питань, за словами К. В. Карпінського, на сьогоднішній день залишилась структура суб'єктної активності: «Структура активності, на відміну від структури діяльності, практично не досліджена в сучасній психології» [4, с. 72].

Першим важливим кроком на шляху вирішення цієї проблеми є систематизація описаних форм прояву суб'єктної активності, що співвідносяться із структурою як зовнішню та внутрішню: «дослідження якісної визначеності конкретного прояву активності передбачає, з одного боку, пізнання зовнішнього (процесу, властивості, стану), з іншого – дослідження внутрішнього (елементів та структури)» [6, с. 26].

Мета даної статті – представити конкретний варіант такої систематизації та описати емпіричну перевірку його правомірності. Для досягнення мети було обрано *декілька задач*: по-перше, проаналізувати окремі форми виявлення суб'єктної активності, описані в літературі; по-друге, здійснити їхню систематизацію; по-

третє, висвітлити результати емпіричної перевірки правомірності такої систематизації за допомогою спеціально побудованого опитувальника.

Для вирішення першої задачі було розглянуто роботи ведучих спеціалістів з цієї проблематики та ті форми виявлення суб'єктної активності, що в них описані. Так, дослідження О. І. Крупнова були спрямовані на встановлення психофізіологічних компонентів активності [6]. Аналізуючи поняття активності, він виділяє три його найбільш суттєві ознаки: кількісні та якісні характеристики інтенсивності перебігу процесу, чи будь-якої взаємодії, кількісні та якісні характеристики потенційних можливостей суб'єкта до взаємодії, та ступінь ініціативності суб'єкта в процесі взаємодії. Велику увагу в даному аспекті привертає ознака ініціативності, яка виступає однією з головних детермінант не лише активності в широкому розумінні цього слова, але і суб'єктної активності, як її окремого виду [1; 2; 4]. Інтенсивність, на наш погляд, є диспозиційною ознакою, що зумовлює будь-яку, в тому числі і суб'єктну активність, на психофізіологічному рівні, що ж стосується потенційних можливостей, то це поняття можна тлумачити як щось не проявлене, не реалізоване, що може взагалі не реалізуватися, що недоступно на певний момент самому суб'єкту, або стороннім спостерігачам (Артемьева Т. І., 1978, Маноха І. П., 2003). Поняття потенційних здібностей достатньо часто застосовується поряд із потенційними можливостями і завдяки цьому контексту може бути пов'язане зі структурою здібностей взагалі.

Наступний варіант структури активності був запропонований К. О. Абульхановою. У її інтерпретації активність складається з інтегралу трьох компонентів: рівня домагань, вдовolenості та саморегуляції [1; 2]. Кожен з компонентів входить до активності не поодиноці, а лише у співвіднесенні з іншими компонентами. Так, наприклад, високий рівень домагань може суттєво визначати високу активність лише за умов відповідного рівня саморегуляції, що забезпечує реалізацію цих домагань в реальності, та вдовolenості від отриманих результатів, як показника відповідності досягнутого справжнім потребам суб'єкта. Окрім структурних компонентів, К. О. Абульханова також виділила дві форми виявлення суб'єктної активності: ініціативність та відповідальність. Ініціативність можна вважати загально визнаною ознакою суб'єктної активності, а відповідальність, хоча і не є настільки загально прийнятою особливістю, проте цілком очевидно виступає значущою характеристикою суб'єктно активної людини. Для підтвердження цього можна припустити, що регуляція діяльності за допомогою суб'єктної активності як своєї метадіяльності передбачає довільність. Довільну ж регуляцію часто пов'язують з волею, і хоча існує безліч специфічних рис кожного з понять, що зумовлюють необхідність більш детального їхнього розгляду, в широкому наближенні можна припустити, що суб'єктно активна людина буде мати певні риси, що також притаманні і вольовій людині, а серед них присутня відповідальність [13].

У варіанті операціоналізації, запропонованому та втіленому у методиці ССП-98 («Стиль саморегуляції поведінки») В. І. Моросановою виділяються такі регуляторні процеси: планування, моделювання, програмування, оцінка результату, а також регуляторно-особистісні властивості – гнучкість та самостійність [7]. У роботах В. Е. Чудновського мова йде про становлення ядра суб'єктивності та сенс життя, що «набуває відносної незалежності від зовнішніх та внутрішніх умов, що його породили». Крім того, В. Е. Чудновський зазначає, що однією з вихідних ознак суб'єктності виступає наявність малого середовища, в чому ми вбачаємо вказівку на особливості соціальних стосунків, що мають супроводжувати розвиток суб'єктної активності [12].

У роботах, присвячених активності особистості, В. А. Петровський, так само як і В. Е. Чудновський, вказує на потребу реалізувати, продовжити себе в комусь, що є особливою ознакою особистісного розвитку, а також висуває власну теорію над-

ситуативної активності, що, між іншим проявляється в схильності до «непотрібного» ризику Пояснюючи зміст категорії «активність» в категоріальному каркасі А В Петровський та В А Петровський також звертають увагу на те саме явище «активність – це вихід за межі передумовленого» [9, 10]

Аналізуючи роботи С Л Рубінштейна, слід на наш погляд, звернути увагу на особливу думку, висвітлену ним в роботі «Людина і світ» важливою ознакою суб'єктної активності є рефлексивне осмислення свого життя, що з одного боку розриває, припиняє відносно «наївне» існування в «неусвідомленому» житті, а з іншого породжує більш глибоке, дійсно суб'єктне ставлення до життя [11]

Підводячи підсумки проведеного аналізу, можна констатувати, що суб'єктна активність – це складне, багатоаспектне явище, дослідження якого є достатньо актуальним, а одним із перших завдань на шляху його вивчення стоїть систематизація форм виявлення Результатом такої систематизації стали шість груп проявів суб'єктно активної людини, що, на наш погляд, інтегрують більшість перелічених характеристик суб'єктної активності

1 Мотиваційно-сміслові прояви (прагнення, рівень домагань, компоненти смислової сфери особистості та усвідомлений смисл життя як вершина цієї сфери)

2 Емоційні прояви (вдоволеність від досягнутого, впевненість у власній ефективності та компетентності)

3 Регуляційні прояви (організованість, відповідальність, здатність до упорядкування справ та речей, ініціативність)

4 Прояви соціальної активності (готовність розділити переживання іншої людини, достатня кількість людей, що підтримують в обраних видах діяльності, прагнення спілкуватися з людьми, що здатні на конструктивну критику)

5 Прояви інтелектуальної активності (відкритість новому досвіду, велика зацікавленість у художній творчості, прагнення до невідомого, ризикованого, прагнення тренуватися в самоспостереженні, самоаналізі (рефлексія))

6 Динамічні прояви активності (активність (в широкому розумінні), інтенсивний темп роботи, висока швидкість реакцій та дій)

Для діагностики всіх перелічених рис, та перевірки їхньої дійсної приналежності до шести означених груп проявів була розроблена методика, що побудована на засадах психосемантики і являє собою техніку суб'єктивного шкалювання Такий методологічний фундамент був обраний не випадково, оскільки психосемантичні методи втілюють суб'єктну парадигму, що є актуальним для дослідження суб'єктної активності [15]

Запропонований інструментарій не можна вважати повноцінною психодіагностичною методикою Він виступає технічним засобом, що націльний на систематизацію описаних форм прояву суб'єктної активності

Опитувальник становить собою 23 полярні твердження, що відбивають зміст зазначених вище характеристик або форм виявлення суб'єктної активності Ці твердження були відібрані з близько 40 характеристик, що згідно зазначеним вище теоретичним концепціям притаманні суб'єктно активним людям Для кожного з тверджень було підібрано протилежне, полярне за змістом З метою обрання найбільш влучних формулювань, твердження перевірялися за допомогою «Атласу особистісних рис» О Г Шмельова [15] та експертних оцінок психологів ДНУ імені Олеса Гончара

Наступним етапом роботи стала перевірка змістовної валідності та правомірності застосування обраних тверджень для операціоналізації шести груп проявів суб'єктної активності Для цього було застосовано факторний аналіз Діагностика відбувалася у два етапи в першому етапі взяло участь 75 досліджуваних, в другому – 100 Досліджуваними виступили студенти першого, другого та четвертого

курсів психологічного та хімічного факультетів ДНУ імені Олеся Гончара віком від 17 до 24 років. Досліджуваних просили оцінити за семибальною шкалою (від -3 до +3), наскільки кожне з тверджень відповідає їхнім особистісним рисам.

Отримані дані були оброблені за допомогою методу головних компонент з наступним Varimax-обертанням. При факторизації результатів першої підгрупи (75 досліджуваних) найбільш оптимальним для інтерпретації було обране п'ятифакторне рішення, що пояснює 52 % дисперсії. Серед варіантів факторної структури, отриманої на вибірці в 100 осіб, найбільш влучним було обране шестифакторне рішення, що пояснює 57 % дисперсії. Результати обох варіантів факторизації продемонстровані в табл. 1 і 2. Окрім факторного аналізу було також здійснено підрахунок коефіцієнта α -Кронбаха, що склав 0,64 для вибірки в 75 досліджуваних та 0,82 – для вибірки в 100 досліджуваних. Цей показник свідчить про достатньо високий ступінь внутрішньої узгодженості опитувальника.

Таблиця 1

Факторне відображення показників форм виявлення суб'єктної активності, отриманих на першому етапі дослідження (75 досліджуваних)

Змінні	Фактор				
	1	2	3	4	5
Організованість	0,04	0,68	-0,10	0,25	-0,25
Впевненість у власній ефективності	0,58	-0,02	0,09	0,05	0,06
Прагнення до досконалості	0,05	-0,09	0,07	0,49	0,27
Готовність поділити переживання іншої людини, висловити співчуття	-0,21	-0,27	0,65	-0,13	-0,04
Великий інтерес до художньої творчості	0,13	-0,55	0,09	0,04	-0,36
Самостійність у справах і рішеннях	0,11	-0,05	-0,05	0,36	0,67
Усвідомлений сенс життя	0,11	-0,05	-0,14	0,64	0,05
Вдоволеність від досягнутого	0,20	-0,08	0,51	-0,13	0,01
Компетентність у спілкуванні	0,57	0,15	0,37	0,06	-0,08
Здібність до упорядкування справ та речей	0,00	0,73	0,04	0,36	-0,24
Достатня кількість людей, що підтримують в обраній діяльності	0,27	0,05	0,43	0,15	0,04
Активність	0,71	0,21	0,32	0,17	0,21
Прагнення до невідомого, ризикованого	0,17	-0,56	0,06	0,27	-0,07
Відповідальність	0,14	0,76	0,22	0,20	0,19
Бажання тренуватися в самоаналізі та самоспостереженні	-0,47	0,27	0,18	0,25	0,28
Прагнення жити у відповідності із високими моральними нормами	-0,09	-0,16	0,29	0,66	-0,42
Інтенсивний темп роботи	0,77	-0,09	-0,14	0,06	0,00
Компетентність у найважливіших видах діяльності	0,56	0,01	0,26	0,24	0,47
Ініціативність	0,61	0,19	0,49	0,08	0,15
Прагнення спілкуватись із людьми, що здатні висловити конструктивну критику	0,21	0,00	0,16	-0,07	0,74
Високий рівень домагань	0,14	-0,06	-0,11	0,60	0,07
Гнучкість у поведінці	0,13	0,15	0,70	-0,13	0,04
Висока швидкість реакцій та дій	0,78	0,04	0,12	0,12	0,32

Таблиця 2

**Факторне відображення показників форм виявлення суб'єктної активності,
отриманих на другому етапі дослідження (100 досліджуваних)**

Змінні	Фактор					
	1	2	3	4	5	6
Організованість	0,00	0,69	-0,08	0,01	-0,14	0,09
Впевненість у власній ефективності	0,63	-0,02	-0,10	0,03	0,07	0,20
Прагнення до досконалості	0,04	0,07	0,01	0,10	0,02	0,53
Готовність поділити переживання іншої людини, висловити співчуття	0,03	0,21	0,75	0,05	-0,01	0,07
Великий інтерес до художньої творчості	0,10	-0,32	0,34	0,48	-0,15	-0,05
Самостійність у справах і рішеннях	0,39	0,20	-0,37	0,09	0,34	0,36
Усвідомлений сенс життя	0,31	0,35	-0,17	0,34	-0,20	0,37
Вдоволеність від досягнутого	0,32	-0,03	0,19	-0,46	-0,14	0,31
Компетентність у спілкуванні	0,63	-0,11	0,31	-0,04	-0,18	0,14
Здібність до упорядкування справ та речей	0,00	0,86	0,05	0,07	-0,09	-0,06
Достатня кількість людей, що підтримують в обраній діяльності	0,11	0,00	0,31	-0,10	0,08	0,43
Активність	0,81	0,08	0,13	0,12	0,05	0,16
Прагнення до невідомого, ризикованого	0,40	-0,29	-0,10	0,46	-0,12	-0,18
Відповідальність	0,18	0,80	0,09	-0,09	0,12	0,10
Бажання тренуватися в самоаналізі та само-спостереженні	0,04	-0,01	0,14	0,65	0,20	0,37
Прагнення жити у відповідності із високими моральними нормами	-0,04	0,30	0,03	-0,06	-0,68	0,29
Інтенсивний темп роботи	0,77	0,23	-0,04	0,10	0,02	-0,30
Компетентність у найважливіших видах діяльності	0,62	0,02	0,10	-0,07	0,30	0,24
Ініціативність	0,73	0,04	0,32	0,14	0,06	0,26
Прагнення спілкуватися із людьми, що здатні висловити конструктивну критику	0,25	0,04	0,12	0,16	0,70	0,29
Високий рівень домагань	0,23	0,28	-0,07	0,56	0,18	0,14
Гнучкість у поведінці	0,25	-0,16	0,69	-0,01	0,11	0,04
Висока швидкість реакцій та дій	0,74	0,09	0,10	0,13	0,35	0,02

Примітка Виділені показники є значущими при $p = 0,05$

Результати та їхнє обговорення

Для інтерпретації було обрано відразу два варіанти факторизації, оскільки вони доповнюють один одного, що, на наш погляд, дозволяє повніше розкрити особливості різних форм прояву суб'єктної активності

У обох варіантах факторизації до першого фактора увійшли такі змінні «впевненість у власній ефективності», «компетентність у спілкуванні», «активність», «інтенсивний темп роботи», «компетентність у найважливіших видах діяльності», «ініціативність», «висока швидкість реакцій та дій». У запропонованому варіанті систематизації перелічені змінні були присутні в підгрупі динамічних (активність, інтенсивність та висока швидкість реакцій та дій) та емоційних форм прояву суб'єктної активності (впевненість у власній ефективності та компетентності у справах та спілкуванні). Серед зазначених змінних також присутня ініціативність, яка в систематизації знаходилася в групі регуляційних проявів, поряд із

відповідальністю, виходячи з поглядів К. О. Абульханової, що тлумачить їх як дві форми прояву активності особистості. Проте, як це було продемонстровано в теоретичному аналізі, ініціативність найближча до активності [1–4, 6, 7, 15], отже не дивно, що вони опинилися в одному факторі.

Загальний зміст першого фактора можна передати як **фактор готовності до дії**. Така інтерпретація випливає з того, що людина, яка впевнена в собі, активна, ініціативна, має високі динамічні показники активності, є ніби максимально озброєною для дії, нагадує спортсмена на старті, який знаходиться в стані оптимальної готовності до перемоги.

Цій інтерпретації не суперечить змінна «бажання тренуватися в самоаналізі та самоспостереженні», що ввійшла до цього ж фактора при першому варіанті факторизації із від'ємним знаком, оскільки самоаналіз дійсно заважає готовності – людина готова до дії, а додаткові роздуми її відволікають. Такий самий висновок можна зробити, спираючись на теорію Ю. Куля, що протиставляє орієнтацію на стан, що переважає у людей з певними складностями в ініціативі та орієнтацію на дію, що переважає у людей, які відносно легко переходять до реалізації запланованого. Ю. Куль навіть припускає, що останні здійснюють контроль за дією мимовільно [14, с. 19].

При другому варіанті факторизації до першого фактора також ввійшла змінна «самостійність в справах та рішеннях». Ця дещо суперечлива обставина може бути пояснена двома шляхами. З одного боку, наявність самостійності в першому факторі готовності до дії можна пояснити виходячи з того, що самостійність дійсно важлива для здійснення запланованого без впливу оточуючих, згідно обраного плану та ініціативно. З іншого боку, заслуговує на окрему увагу те, що в першому варіанті факторизації самостійність утворила окремий фактор разом із прагненням спілкуватися з людьми, здатними на конструктивну критику. На наш погляд, фактор із такими складовими можна інтерпретувати як фактор самостійності та сміливості в реалізації обраної життєвої позиції. У обох варіантах інтерпретація є достатньо цікавою, проте, вочевидь, справжнє місце самостійності в структурі суб'єктної активності ще остаточно не з'ясовано.

Другий фактор в обох варіантах факторизації містить три змінні «організованість», «відповідальність» та «здатність до впорядкування справ і речей», що відбивають зміст групи регуляційних форм прояву суб'єктної активності, а тому цей фактор достатньо правомірно також назвати **регуляційним або фактором нормативного контролю за дією**.

У першому варіанті факторизації окрім перелічених до нього також увійшли ще дві змінні з від'ємним знаком «великий інтерес до художньої творчості» та «прагнення до невідомого ризикованого». Те, що такі форми прояву суперечать організаторським здібностям не є очевидним. Виходячи з цієї інформації, що була отримана на даному етапі дослідження цю обставину складно не стільки пояснити, скільки довести правомірність такого пояснення, проте ми сподіваємося, що в майбутньому наші припущення стосовно неї знайдуть своє підтвердження.

Змінні, що були об'єднані в групу проявів соціальної активності, розподілились між декількома факторами. У першому варіанті факторизації вони майже повністю увійшли до складу третього фактора, в другому варіанті – розподілились між третім, п'ятим і шостим факторами. В обох варіантах «готовність розділити переживання іншої людини» та «гнучкість у поведінці» були одночасно присутні в одному факторі. Пояснити це можна, спираючись на одне з наших попередніх досліджень, де гнучкість виявилася тісно пов'язаною із активністю у спілкуванні та високим соціометричним статусом у неформальних стосунках [3].

Змінна «прагнення спілкуватися з людьми, що здатні на конструктивну критику», в одному варіанті утворила окремий фактор із «самостійністю в справах

та рішеннях», а в другому – із «прагненням жити у відповідності із високими морально-етичними нормами», до того ж, із від'ємним знаком Вочевидь, людина, що прагне бути незалежною, відстоювати себе, іноді також не погоджується із загальноприйнятими «високими» нормами, що встановлюють інші, а прагне створювати, чи підтримувати такі норми, що не завжди співпадають із загальноприйнятим еталоном. Таким чином, **третій фактор** в обох варіантах факторизації **можна інтерпретувати як фактор соціальної кооперації, а п'ятий, так само в обох варіантах як фактор сміливості та незалежності у відстоюванні своєї точки зору.**

Четвертий фактор у першому варіанті факторизації цілком відповідає передбачуваній групі мотиваційно-сміслових проявів та вміщує такі змінні «прагнення до досконалості», «усвідомлений сенс життя», «прагнення жити у відповідності із високими морально-етичними нормами» та «високий рівень домагань». Його аналогом у другому варіанті факторизації можна вважати шостий фактор, що вмістив дві змінні із шойно перелічених («прагнення до досконалості», «усвідомлений сенс життя»), а також змінну «достатньої кількості людей, що підтримують в обраній діяльності». **Загальна назва для цих факторів – мотиваційно-сміслова направленість діяльності.**

Останнім фактором, що потребує інтерпретації, є четвертий фактор у другому варіанті факторизації. Змінними, що ввійшли до його складу із додатним знаком, були «великий інтерес до художньої творчості», «прагнення до невідомого, ризикованого», «бажання тренуватися в самоаналізі та самоспостереженні», «високий рівень домагань», а також із від'ємним знаком – вдоволеність від досягнутого. **Цей фактор можна назвати фактором особистісного росту, який, з одного боку «підштовхує» невдоволеність, як протиріччя, що є джерелом активності, з іншого направляє велике бажання пізнавати себе та світ.** Важливою умовою, з одного боку, тут виступає міра невдоволеності, що за такою версією має бути в межах зони найближчого розвитку, а, з іншого боку, міра «прагнення до змін», що при певному ступені свого вираження може виступати ознакою перфекціонізму.

Висновки

Проаналізовано та систематизовано форми виявлення суб'єктної активності, що були відібрані як із загальнотеоретичних уявлень про активність, так і зі спеціалізованих теоретичних розробок, що відкривають специфічні особливості саме такого виду активності як суб'єктна, здійснений теоретичний аналіз показав, що теоретичні розробки явища суб'єктної активності ілюструють велику кількість форм її прояву, які, проте, недостатньо систематизовані, потребують додаткового аналізу та вивчення їхніх співвідношень, а також операціоналізації та створення конкретного інструментарію для їхньої діагностики. У цьому питанні дійсно можна погодитись із К. В. Карпінським, який пише, що сучасна психологія суб'єкта розвивається нерівномірно і на даному етапі «розробка загальних методологічних принципів та підходів за темпами випереджає освоєння конкретних теоретичних підходів та методик їх експериментальної верифікації» [4, с. 33–34].

Для наближення до розв'язання цих проблем була здійснена спроба систематизації описаних форм виявлення суб'єктної активності та емпірична перевірка її правомірності. Було виділено шість підгруп та для кожної з них відібрано найбільш значущі та важливі характеристики. 23 обрані характеристики було зібрано в опитувальник і для кожної з них було підібрано протилежну, полярну рису. Таким чином, опитувальник був виконаний у вигляді шкальної психосемантичної методики. За її допомогою було проведено дослідження, а отримані результати було оброблено за допомогою факторного аналізу.

Факторний аналіз дозволив частково підтвердити шість описаних підгруп та їхні складові, а також додав нової інформації про структурні особливості суб'єктної активності. Загалом було виділено та інтерпретовано шість факторів. На даному етапі дослідження складно дати їм цілком відповідні назви, проте ми запропонували їхні робочі варіанти, що можливо в подальшому буде замінено. На даний момент ці робочі назви такі: 1) фактор готовності до дії, 2) фактор регуляції або нормативного контролю за дією, 3) фактор соціальної кооперації, 4) фактор сміливості та незалежності у відстоюванні власної точки зору, 5) фактор мотиваційно-сміислової направленості діяльності, 6) фактор особистісного зростання.

У подальшому, ми плануємо продовжити дослідження. На даний момент стало цілком зрозуміло, що для його успішної реалізації потрібно не лише продовжити експериментальне вивчення феномену суб'єктної активності та його конкретних проявів, а й наблизитися до створення методики діагностики цього явища, що на даний момент надто складна, проте надзвичайно важлива задача.

Бібліографічні посилання

- 1 Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская – М., 1991
- 2 Абульханова К. О. Методологічне значення категорії суб'єкта для сучасної психології / К. О. Абульханова // Людина Суб'єкт Вчинок. Філософсько-психологічні студії / за ред. В. О. Татенка – К., 2006 – С. 37–51
- 3 Глушко О. І. Особистісні передумови суб'єктної активності / О. І. Глушко // Вісник Дніпропетр. нац. ун-ту – 2006 – № 7 – С. 23–30
- 4 Карпинский К. В. Человек как субъект жизни / К. В. Карпинский – Гродно, 2002
- 5 Конопкин О. А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития / О. А. Конопкин // Вопросы психологии – 2004 – № 2 – С. 128–135
- 6 Крупнов А. И. Психологические проблемы исследования активности / А. И. Крупнов // Вопросы психологии – 1984 – № 3 – С. 25–33
- 7 Моросанова В. И. Стилевая саморегуляция поведения человека / В. И. Моросанова, Е. М. Коноз // Вопросы психологии – 2000 – № 2 – С. 118–127
- 8 Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности / А. К. Осницкий // Вопросы психологии – 1996 – № 1 – С. 5–19
- 9 Петровский А. В. Основы теоретической психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский – М., 1998
- 10 Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В. А. Петровский – Ростов-на-Дону, 1996
- 11 Рубинштейн С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн // Проблемы общей психологии / отв. ред. Е. В. Шорохова – 2-е изд. – М., 1976
- 12 Чудновский В. Э. К проблеме соотношения «внешнего» и «внутреннего» в психологии / В. Э. Чудновский // Психологический журнал – 1993 – Т. 14 – № 5 – С. 3–12
- 13 Чумаков М. В. Диагностика волевых особенностей личности / М. В. Чумаков // Вопросы психологии – 2006 – № 1 – С. 169–178
- 14 Шапкин С. А. Экспериментальное изучение волевых процессов / С. А. Шапкин – М., 1997
- 15 Шмелев А. Г. Психодиагностика личностных черт / А. Г. Шмелев – СПб., 2002

Надійшла до редакції 2 04 09

УДК 159.9:316.6

О. М. Данцева

*Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара***МЕТАФОРИЧНІ МОДЕЛІ МАЙБУТНЬОГО У ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ УКРАЇНИ**

Проаналізовано підходи вітчизняних та зарубіжних учених щодо вивчення соціально-психологічних аспектів дискурсу, в яких здійснюється реконструкція картини світу, що задається засобами метафори. Розглянуто роль метафоричних моделей у формуванні антиципаційного політичного дискурсу. Представлено результати емпіричного дослідження особливостей метафоричних моделей майбутнього стосовно їх часово-просторової локалізації. Визначено домінуючі метафоричні моделі відносно політичної ретроспекції, політичної презентоспекції та політичної антиципації, які можуть бути індикаторами змін засобів концептуалізації політичної дійсності.

Ключові слова: дискурс, антиципаційний дискурс, метафорична модель, політична ретроспекція, політична презентоспекція, політична антиципація, часові модулі (минулий, теперішній, майбутній).

Проанализированы подходы отечественных и зарубежных ученых относительно изучения социально-психологических аспектов дискурса, в которых осуществляется реконструкция картины мира, который задается средствами метафоры. Рассмотрена роль метафорической модели в формировании антиципационного политического дискурса. Представлены результаты эмпирического исследования особенностей метафорической модели будущего относительно их временно-пространственной локализации. Определена доминирующая метафорическая модель относительно политической ретроспективы, политической презентоспекции и политической антиципации, которые могут быть индикаторами изменений средств концептуализации политической действительности.

Ключевые слова: дискурс, антиципационный дискурс, метафорическая модель, политическая ретроспектива, политическая презентоспекция, политическая антиципация, временные модули (прошлый, нынешний, будущий).

Approaches of domestic and foreign scientists in relation to the study of social-psychological aspects of the discourse, in which the reconstruction of the picture of the world, set by the facilities of metaphor, is carried out, are analyzed. The role of metaphorical model in the process of forming of the anticipation political discourse is considered. The results of the empiric research of the features of metaphorical model of the future in relation to their temporal-spatial localization are presented. A dominant metaphorical model in relation to a political retrospective view, political presentspection and political anticipation, which can be the indicators of changes of facilities of the conceptualization of political reality, is determined.

Keywords: discourse, anticipation discourse, metaphorical model, political retrospective view, political presentspection, political anticipation, temporal modules (past, present, future).

Проблема. У сучасній психологічній науці питання, пов'язані з осмисленням комунікативної практики, різних форм мовного спілкування набувають нової траєкторії руху. В останнє десятиріччя все більше увиразнюється тенденція вивчення мови в межах дискурсивного підходу. Посилена увага науковців до проблематики дискурсу, що об'єднує сьогодні представників різних гуманітарних наук, не є випадковою. Вона викликана зростанням ролі комунікації в сучасному світі, поширенням глобалізаційних процесів, інтенсивним розвитком інформаційних технологій. Як відзначає Н. Д. Павлова, «з досліджень, орієнтованих на вивчення природи мови та її механізмів, розробку моделі мовномисленнєвої діяльності, акцент переноситься на проблеми вербальної комунікації, аналіз дискурсу» [15, с. 28]. У зв'язку з цим виникає новий об'єкт дослідження – дискурс. Особливо активно останнім часом відбувається становлення політичної дискурсології. Вивчення соціально-психологічних аспектів дискурсу здійснюється і на основі дослідження психологічних моделей метафори. В останні роки як у вітчизняній, так

і зарубіжній психологічній науці з'явився цілий цикл робіт, присвячених аналізу метафор як способу концептуалізації політичної дійсності.

Мета статті: з'ясування та систематизація основних теоретичних положень щодо психологічної теорії метафори в межах когнітивного та дискурсивного підходів, визначення домінуючих метафоричних моделей майбутнього політичного дискурсу України відносно часових модусів.

Дискурс сьогодні попадає в центр дослідницького інтересу фахівців різних наук – соціальних психологів, психолінгвістів, лінгвістів, політологів, представників різних сфер соціально-гуманітарного знання. У поняття «дискурс», окрім мови (тексту), залучаються когнітивні, соціокультурні, ситуаційні та інші екстралінгвістичні фактори, що формують цей дискурс і впливають на його організацію [2, с.19]. У дискурсі відображаються уявлення мовців про світ взагалі, їхні настанови, відносини, інтенції. Поняття дискурсу набуває широкого розповсюдження в різних напрямках психологічних досліджень. Але особливо активно відбувається становлення політичної дискурсології. Це не дивно, тому що за словами А. Л. Журавльова та Н. Д. Павлової «... дискурс – аж ніяк не безневинне явище: він здатний впливати на стан суспільства та ті процеси, які в ньому відбуваються» [9, с. 6].

Одним із напрямів вивчення соціально-психологічних аспектів дискурсу є питання взаємовідносин дискурсу та соціальної реальності. Шляхом їхнього дослідження є сьогодні психологічна теорія метафори, що переживає період інтенсивного розвитку. До осмислення ролі метафори у науковому дискурсі та обґрунтування корисності їх у психології звертався В. П. Зінченко [10; 11]. Збагачення теорії когнітивної метафори за рахунок застосування надбань культурно-історичного підходу Л. С. Виготського є перспективним напрямом для її розвитку вважає О. В. Улибіна [22]. На застосування метафори в неklasичній теорії мови Л. С. Виготського звертав увагу також Д. Роббінс [19]. В останні роки як у вітчизняній, так і зарубіжній психологічній науці з'явився цілий цикл робіт, присвячених аналізу метафор як способу концептуалізації політичної дійсності. К. І. Алексєєв присвятив свої дослідження динаміці метафоричних моделей дійсності у передвибірчому політичному дискурсі [2], метафорі як засобу репрезентації дійсності у дискурсі, насамперед політичному [3]. Метафора як засіб реконструкції інтенцій авторів політичних текстів цікавила таких науковців, як Т. Н. Ушакова, Н. Д. Павлова [20, с. 6]. У доробку вітчизняного вченого Д. В. Позняка знайшли втілення особливості відображення передвибірчої метафори в політичній масовій свідомості громадян України. Ним було проведено психосемантичне дослідження «розкодування» повідомлення політичної метафори на матеріалі президентської виборчої кампанії 2004 р. [17].

З приводу традиції дослідження метафори досить влучно висловився один із вчених, порівнявши її долю з долею психології взагалі, – має довге минуле, але коротку історію. Справа в тому, що вивчення метафори почалося ще з часів античності. Підвалини наукового вивчення метафори були закладені Аристотелем, який розглядав метафору як засіб переносу імені. Саме Аристотелем було надано канонічне визначення метафори як невластивого імені та виділено чотири типи метафоричного переносу – з роду на вид, з виду на род, з виду на вид чи за аналогією [4]. Від нього розпочинається традиція порівняльного підходу до аналізу метафори. Порівняльні теорії, які спрямовані на дослідження порівняння та переносу у відносно непроникних смислових полях, до цього часу розробляються науковцями у царині традиційної поезики.

Так, починаючи з часів античності впродовж до кінця ХХ століття метафору традиційно було прийнято розглядати з позицій лінгвістики та літературознавства. Її вважали лише тропом, засобом мовної виразності.

Проте ситуація докорінно змінилася на початку 80-х років ХХ століття. Кардинально інший підхід до аналізу феномена метафори та принципово іншу перспек-

тиву його бачення продемонстрували вчені різних напрямів когнітивізму. У цьому плані не можна не відзначити роботи Д. Лакоффа й М. Джонсона [12, 13], що стали наріжним каменем когнітивної теорії метафори. Дж. Лакофф та М. Джонсон дещо змінили ставлення до метафори, вивільнивши її з-під монополії суто лінгвістичних наук. Вони вважали, що метафора є не лише лінгвістичним феноменом і «виявляється не тільки у мові, але й у мисленні та дії. Наша буденна понятійна система, в межах якої ми мислимо та діємо, метафорична за самою своєю сутністю» [12].

Саме завдяки цим ученим метафора як об'єкт дослідження переводиться в когнітивно-логічну парадигму і досліджується вже з позицій її зв'язку із глибинними когнітивними структурами та процесом категоризації світу. Наукові дослідження Д. Лакоффа та М. Джонсона підтвердили інтуїтивні припущення їхніх попередників. На феномен метафоричності мислення звертали увагу Д. Віко, Ф. Ніцше, А. Річардс, Х. Ортега-і-Гассет, Е. Кассіер, М. Блек та інші дослідники (роботи їх представлені у збірнику «Теорія метафори» [21]).

Д. Лакофф і М. Джонсон у своїй програмній роботі «Метафори, якими ми живемо» [12] переконливо довели, що метафори пронизують не тільки мову, але й мислення. Метафора може виступати найважливішим засобом категоризації світу як в цілому, так і в окремих сферах. Вона є інструментом структурування та сприйняття чуттєвого досвіду. Тобто Д. Лакофф та М. Джонсон вважали, що понятійна система метафорична за своєю сутністю. Осмислення та переживання явищ одного роду в термінах явищ іншого роду – це фундаментальна властивість нашого мислення. Ключова ідея Д. Лакоффа та М. Джонсона полягає в тому, що метафори як мовні вирази стають можливими лише завдяки тому, що понятійна система людини є метафоричною у своїй основі.

Американські вчені виділяють три типи метафор. Перший тип – орієнтаційні, в них зафіксований наш досвід просторової орієнтації у світі. Другий тип – структурні метафори, в них використовується отриманий досвід в одній концептуальній сфері для визначення іншої. Третій тип – онтологічні, в них позначаються абстрактні явища як матеріальні субстанції.

Таким чином, когнітивна теорія метафори Д. Лакоффа розвиває такі теоретичні положення: метафора є основним механізмом у понятійному мисленні людини, вона принципово повинна розглядатися у сфері мислення, а не мови. Метафори є перенесенням між різними концептуальними сферами, і такі метафори є неповними і асиметричними. Кожне перенесення – це набір онтологічних відповідностей між сутностями із сфери мети і сутностями із сфери джерела. Коли задіються фіксовані відповідності, за допомогою проектування здійснюється перенос патернів логічного висновку із сфери джерела на патерни сфери мети.

Метафоричні перенесення підкоряються принципу інваріантності, суть якого полягає в тому, що при перенесенні зберігається когнітивна топологія (структура образа-схеми) сфери джерела відповідно до внутрішньої структури сфери мети. Ці перенесення не є довільними, тому що засновані на нашому фізичному, повсякденному й тілесному досвіді (а не на подібності). Концептуальна система складається із тисячі конвенційних метафоричних перенесень, які і формують усередині її високоструктуровані підсистеми. Існує два типи переносів: концептуальний і образний, і обоє підкоряються принципу інваріантності.

Буквальне значення метафори у перекладі із грецької – візок. Вантаж, який перевозить метафора із пункту А в пункт Б, є сенс. Як доречно зазначав В. П. Зінченко, що у даному випадку дані пункти знаходяться у різних семантичних просторах, а вантаж, який транспортує метафора, і є смислом [10, с. 102]. Об'єкт А наділяє смислом і у той же час збагачує ним об'єкт Б. Тобто, метафора може розглядатися як засіб обміну, розширення та поглиблення смислу. Але при цьому пе-

ренос смислу не порушує цілності об'єктів, що пов'язані метафорою

П Рикер, автор роботи «Жива метафора», розташовував метафору на межі між семантикою та прагматикою та стверджував, що саме тут здійснюється зв'язок логічного з сенсорним чи вербального з невербальним Він розглядав метафору як потік образів, що породжуються смислом чи, навпаки, розгортання смислу в образи [18, с 435]

Традиційно виокремлюються дві основні функції метафори емоційного впливу та моделювання дійсності [20] Якщо протягом усієї традиції у центрі уваги науковців знаходилася саме функція емоційного впливу, то моделююча функція метафори стала виділятися у ХХ столітті

Останнім часом дедалі більшої популярності набуває погляд на метафору як механізм функціонування колективних уявлень соціуму Так, А М Баранов вважає, що метафори відображають мовленнєве несвідоме членів соціуму, ці метафори прямо не усвідомлюються, але використовуються в процесі формування ставлення до певних політичних об'єктів та суб'єктів [5]

Метафора активно використовується при побудові картини світу у політичній сфері, причому використовується настільки ефективно, що її присутність, яка стала невід'ємною частиною політичного дискурсу, дозволяє впливати як на свідомість, так і на несвідомі компоненти психіки людини

А М Баранов дає таке визначення основної мети політичної метафори «політична метафора є мовний вплив з метою формування у реципієнта (найчастіше – у суспільства) або позитивної, або негативної думки про ту чи іншу політичну одиницю (політику, партію, програму, заходи)» [6, с 189]

Дослідників політичної метафори цікавлять два типи кореляції метафоричних виразів і свідомості людини З одного боку корпусні дослідження метафор дозволяють виявити структури «колективного підсвідомого», які не виражені експліцитно

З огляду на сучасні політичні реалії в українській державі на важливість вибору конструктивних варіантів соціального розвитку, передбачення подій, виходу із світової економічної кризи, нас перш за все цікавить генезис антиципаційного дискурсу і механізми його формування Про наявність антиципаційного дискурсу в структурі політичного дискурсу наголошувалося у статті І Батраченко, О Данцевої «Політична антиципація як предмет психологічного дослідження» [7, с 58] У ній були виокремлені три форми існування політичної антиципації Перша форма – політична антиципація може існувати як психічна властивість (здатність) особистості чи соціально-психологічної властивості (здатності) малої або великої групи Друга форма – індивідуальний чи груповий процес усвідомлення пізнавальних потреб щодо майбутнього, діяльність спрямована на побудову моделей майбутнього розвитку Третя форма політичної антиципації – це її існування у формі тих чи інших продуктів образів, усних чи письмових текстах, дій чи утримання від дій тощо Антиципаційна складова політичного дискурсу певним чином формує наше ставлення до майбутнього і є інструментом взаємодії суб'єкта з майбутнім Таким чином вона може розглядатися як форма пізнання майбутнього [1, с 59] У метафоризації, як ми уже зазначали, дослідники теж вбачають значний епістемологічний потенціал [8, 14]

Спираючись на положення загальнопсихологічної теорії антиципації про наявність темпорально спрямованого структурування психічного на функціонально спеціалізовані підсистеми відображення реальності у межах кожного з трьох часових модусів – минулого, теперішнього і майбутнього, ми визначили політичну антиципацію як підструктуру психічного, призначену для суб'єктивного моделювання майбутнього перебігу політичних подій, процесів, станів, політичної сфери суспільного життя

З огляду на таке визначення, окрім політичної антиципації, ми виокремили ще два типи психічних підструктур. Одну з них можна назвати політичною ретроспекцією, а другу – політичною презенсоекцією. Перша відображає політичну реальність у минулому, а друга – у наш час. Загалом же диференціація психологічного часу на модулі минулого, майбутнього і теперішнього має різномасштабний ієрархічно-рівневий характер. Унаслідок цього і функціонування політичної антиципації, презенсоекції та ретроспекції здійснюються шляхом ієрархічно-рівневого нашарування цих психічних процесів, які відображають модулі різного масштабу. Отже, у структурі психічних процесів, що регулюють будь-який різновид політичної активності особистості, завжди можна виокремити підпроцеси політичної ретроспекції, політичної презенсоекції та політичної антиципації.

Диференціацію політичної антиципації на підпроцеси можна провести і в іншій площині, виокремивши процеси змістової генерації моделі майбутнього, оцінки суб'єктивної значущості змісту майбуття, а також часової та просторової локалізації змодельованого майбутнього.

У контексті даної концептуальної схеми нас цікавило виокремлення домінуючих концептуальних метафоричних моделей відносно майбутнього України, а також їхня локалізація стосовно трьох часових модулів – минулого – сьогодення – майбутнього.

Метафора має здатність впливати на процес прийняття рішень. А. М. Баранов і Е. Г. Казакевич указують на властивість метафор – підказувати, набутовувати, наводити на певний тип рішення та поведінки [5, 21]. Вони вважають, що когнітивна сила метафори робить її незамінним інструментом при пошуку рішень проблемних ситуацій. Метафоричне мислення в політиці є ознакою кризового мислення, мислення в складній проблемній ситуації, вирішення якої вимагає значних зусиль від когнітивної системи людини щодо засвоєння нових знань і переробці їх для побудови безлічі варіантів дій і вибору правильної альтернативи [8].

Методологія нашого дослідження склалася під впливом когнітивно-дискурсивної парадигми та розвинутої на її основі теорії метафоричного моделювання (К. І. Алексєєв, А. Н. Баранов, М. Джонсон, Ю. Н. Караулов, Дж. Лакоффа) а також структурно-рівневого та когнітивно-поведінкового підходів до вивчення антиципації (Дж. Брунер, Б. Ф. Ломов, У. Найссер, Є. М. Сурков та ін.).

За К. І. Алексєєвим, ми будемо диференціювати терміни «метафора» та «метафоричні моделі», використовувати термін «метафора» для характеристики мовних виразів, що застосовуються для позначення в описуванні позамовної дійсності, та «метафорична модель» – для характеристики когнітивних засобів (понять, уявлень тощо), за допомогою яких ця позамовна дійсність усвідомлюється, категоризується та концептуалізується [3]. Такий підхід узгоджується з використанням цих термінів у когнітивній теорії метафори Д. Лакоффа та М. Джонсона.

Завданням нашого емпіричного дослідження було вивчення специфіки функціонування метафоричних моделей майбутнього в антиципаційному політичному дискурсі України, виокремлення домінуючих метафоричних моделей та виявлення особливостей їх віднесення до певних часових модулів, що задають траєкторію концептуальних векторів, спрямованих на сприйняття та осмислення політичної дійсності.

Пілотне емпіричне дослідження проводилося у два етапи. На першому етапі був здійснений відбір зразків політичної метафори на основі контент-аналізу вітчизняних ЗМІ за період 2004-2008 років. З даного масиву текстів було відібрано експертами 40 метафоричних висловів, що репрезентували наявний антиципаційний політичний дискурс, а також згруповані у відповідності до метафоричних моделей, найбільш частотно представлених у даному дискурсі. Найбільш частотними метафоричними моделями антиципаційного дискурсу були моделі

боротьби (війни), руху, персоніфікації, об'єктивації, гри, тваринного та рослинного світу

У модель руху були об'єднані метафори, що видають політичні процеси як рух фізичних об'єктів «дрейфувати під вплив Росії», «кататися на хвилях історії», «гальмування історичної ходи», «українське колесо пробуксовує в історичному багні», «суспільний поступ пришвидшується» тощо Для метафори війни (боротьби) характерне використання лексики, характерної для військового тезауруса «передвиборчий бій», «похід на парламент», «внутрішньополітичні та внутрішньовладні розбірки», «політичні баталії» тощо

У метафорі гри відображається уявлення про гру (як спортивну, так і акторську), її правила, закони, компоненти «масштабний спектакль, де головна мета – обдурити глядачів», «зробити ставку», «політичний кетч розділений на два раунди», «коаліція має всі козири на руках» тощо

Метафоричні моделі об'єктивації представлені характеристиками явищ, об'єктів, людей «доля України кується на селі», «Україна є продуктом вестернізації», «державна – територія для отримання зиску» Метафоричні моделі тваринного та рослинного світу представлені характеристиками явищ та об'єктів політики, запозиченими для характеристики тварин чи рослин «Україна як равлик повільна та впевнена», «Україна як птах у клітці»

Метафоричні моделі персоніфікації є найбільш частотними і відображають уявлення про об'єкти політичної дійсності як про людину, з властивими їй рисами та властивостями («Україна починає грати сама по собі», «Україна копіює своїх сусідів», «Україна-безприданниця» тощо

На другому етапі емпіричного дослідження респондентам, а це 56 осіб, студентам дніпропетровських ВНЗ, було запропоновано перелік із 40 виокремлених шляхом контент-аналізу метафоричних тверджень, які репрезентували зазначені вище метафоричні моделі Наведені метафоричні вирази треба було розподілити та віднести до часових модусів минулого, теперішнього чи майбутнього, а також визначити ступінь згоди з кожним із тверджень У відповідному стовпчику опитувальника треба було поставити оцінку 1 – «зовсім не згоден», 2 – «більше не згоден, ніж згоден», 3 – «не можу визначитися», 4 – «більше згоден, ніж не згоден», 5 – «повністю згоден»¹

Для обробки отриманих даних застосовувалася комп'ютерна програма SPSS 16 Відмінність отриманих розподілень від рівномірних визначалася за допомогою непараметричного критерію χ Отримані результати емпіричного дослідження показують, що в антиципаційному дискурсі, як видно із рис 1, переважають метафоричні моделі, що репрезентують теперішнє України, тобто домінуючою є політична презенсспекція

Найбільш частотною є метафорична модель боротьби (війни), тобто осмислення політичних процесів в нашій державі як тотального протистояння Дана модель проникнута концептуальним вектором небезпеки, жорстокості, агресивності На другому місці знаходиться метафорична модель гри, вона задає концептуальний вектор нещирості української політики, неправдоподібності того, що відбувається, неприродності процесів

Третій концептуальний вектор, який характерний для політичної презенсспекції – модель руху І хоча сама по собі метафорична модель руху є конструктивною моделлю, але оскільки образи даної моделі репрезентують не просування вперед чи вгору (тип орієнтаційної моделі за Д. Лакоффом), а ходіння по колу, сповільнення цього просування, то задають концептуальні вектори невизначеності та зневіри у діях українських політиків

¹ Емпіричне дослідження проводилося разом з магістрантом факультету психології ДНУ К. Захаровим

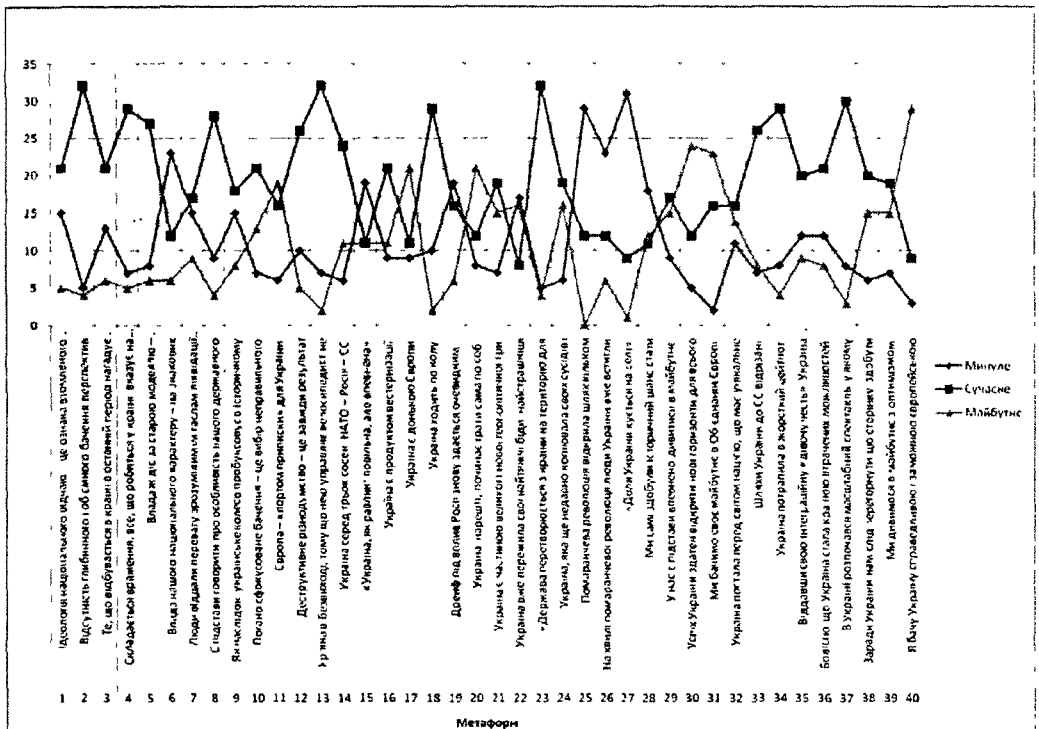


Рис.1. Кількість віднесення метафор до різних часових модусів

Щодо політичної ретроспекції, то серед метафоричних моделей минулого важко виокремити домінуючу модель, за винятком метафоричної моделі об’єктивізації. Разом з цією моделлю до минулого у змістовному плані відходять метафори, що описують спільне майбутнє з Росією, а також метафори, пов’язані з Помаранчевою революцією.

Досить цікавим фактом, який, з нашої точки зору, потребує додаткових досліджень та осмислення, є те, що домінуючими метафоричними моделями майбутнього є моделі персоналізації та моделі об’єктивації. Причому концептуальні вектори і першої і другої моделей співпадають у спрямованості на європейський вибір та проявляються у надії на те, що в майбутньому Україна буде такою суб’єктом світової політики, «почне грати сама по собі», що вона є «донькою Європи», що «порт її приписки Європа» тощо.

Висновки. За результатами проведеного дослідження можна стверджувати, що політична метафора в антиципаційному дискурсі зумовлює формування настанов щодо політичного майбутнього України. На основі теорії психологічної моделі метафори, яка сьогодні активно розробляється, можна відслідковувати динаміку функціонування метафоричних моделей у масовій свідомості. Домінування та зміна тих чи інших метафоричних моделей майбутнього у контексті часових модусів політичного дискурсу може слугувати індикатором змін засобів концептуалізації політичної дійсності.

Результати дослідження можуть бути використані для оптимізації соціального впливу, протидії мовного маніпулювання масовою свідомістю.

Оскільки в даному емпіричному дослідженні ми змогли зосередитися лише на політичному дискурсі сучасної України, то перспективи наших подальших наукових пошуків ми вбачаємо у здійсненні порівняльно-історичних та крос-культурних розвідок метафоричних моделей майбутнього як України, так і інших країн, щоб поглибити та систематизувати наші знання щодо конструювання картини світу, що задається у дискурсі засобами метафори

Бібліографічні посилання

1. **Алексеев К. И.** Метафора в научном дискурсе. Психологические исследования дискурса / отв ред. Н. Д. Павлова. – М., 2002. С. 40–50.
2. **Алексеев К. И.** Метафора как средство репрезентации действительности в дискурсе. Ситуационная и личностная детерминация дискурса / К. И. Алексеев / под ред. Н. Д. Павловой, И. А. Зачесовой. – М., 2007, – С. 244–258.
3. **Алексеев К. И.** Метафорические модели действительности в предвыборном политическом дискурсе. Проблемы психологии дискурса / К. И. Алексеев / отв. ред. Н. Д. Павлова, И. А. Зачесова. – М., 2005, – С. 135–147.
4. Аристотель. Поэтика. [www//philosophy.ru/library/aristotle/poet.html](http://www.philosophy.ru/library/aristotle/poet.html)
5. **Баранов А. Н.** Политическая аргументация и ценностные структуры общественного сознания / А. Н. Баранов // Язык и социальное познание. – М., 1990. – С. 25–32.
6. **Баранов А. Н.** Русская политическая метафора (материалы к словарю) / А. Н. Баранов, Ю. Н. Караулов. – М., 1991.
7. **Батраченко І. Г.** Політична антиципація як предмет психологічного дослідження / І. Г. Батраченко, О. М. Данцева // Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави : зб. наук. пр. / за заг. ред. М. М. Слюсаревського. – К., 2005. – Вип. 4. – С. 58–64.
8. **Гогоненкова Е. А.** Эпистемологический статус метафоры: экспозиция проблемы [Электронный ресурс] / Е. А. Гогоненкова. – Электрон. дан. – CREDO NEW теоретический журнал [2004 - № 2, № 3]. http://www.orenburg.ru/culture/credo/02_2004/11.html, - Загол. з екрану.
9. **Журавлев А. Л.** К междисциплинарной проблематике дискурса (Вместо предисловия) / А. Л. Журавлев, Н. Д. Павлова // Ситуационная и личностная детерминация дискурса / под ред. Н. Д. Павловой, И. А. Зачесовой. – М., 2007. – С. 6.
10. **Зинченко В. П.** Живые метафоры смысла / В. П. Зинченко // Вопросы психологии. – 2006. – №5. – С. 100–113.
11. **Зинченко В. П.** Опыт анимации метафор смысла / В. П. Зинченко // Вопросы психологии. – 2006. – №6. – С. 59–63.
12. **Лакофф Д.** Метафоры, которыми мы живем / Д. Лакофф, М. Джонсон – М., 2004.
13. **Лакофф Д.** Женщины, огонь и опасные вещи: Что категории языка говорят нам о мышлении. / Д. Лакофф. – М., 2004.
14. **Ничипоренко Н. П.** Феномен антиципационных способностей как предмет психологического исследования / Н. П. Ничипоренко, В. Д. Менделевич // Психол. журн. – 2006. – Т. 27. – №5. – С. 50–59.
15. **Павлова Н. Д.** Новые направления исследований в психологии речи и психолингвистике / Н. Д. Павлова // Ситуационная и личностная детерминация дискурса / под ред. Н. Д. Павловой, И. А. Зачесовой. – М., 2007.
16. **Павлова Н. Д.** Новые направления исследований в психологии речи и психолингвистике / Н. Д. Павлова // Психол. журн. – 2007. – Т. 28. – №2.
17. **Позняк Д. В.** Особливості відображення передвиборчої передвиборчої метафори в масовій політичній свідомості / Д. В. Позняк // Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави : зб. наук. праць. / за заг. ред. М. М. Слюсаревського. – К., 2005. – Вип. 4. – С. 369–377.
18. **Рикер П.** Живая метафора / П. Рикер // Теория метафоры. / под ред. Н. Д. Арутюновой и М. А. Журиной. – М., 1990. – С. 435–455.
19. **Роббинс Д.** Применение метафоры в неклассической теории языка Л. С. Выготского / Д. Роббинс // Вопросы философии. – 2005. – №9. – С. 122–130.
20. **Слово в действии.** Интент-анализ политического дискурса / под ред. Т. Н. Ушаковой, Н. Д. Павловой. – СПб., 2000.
21. Теория метафоры / под ред. Н. Д. Арутюновой и М. А. Журиной. – М., 1990.
22. **Улыбина Е. В.** Культурно-исторический подход Л. С. Выготского и развитие теории когнитивной метафоры / Е. В. Улыбина // Психол. журн. – 2008. – т. 29. – №1. – С. 119–125.

Надійшла до редколегії 21.05.09.

УДК 372 854 046 16 159 923

Т. М. Деркач, Т. Є. Легостаєва

*Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара***ВПЛИВ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ
НА ПСИХІЧНИЙ СТАН СТУДЕНТІВ**

Описано дослідження динаміки змін психічних станів студентів під впливом мультимедійної навчальної презентації з хімії. Встановлено зв'язок характеру змін з індивідуально-типологічними характеристиками студентів, а саме темпераментом та домінуючим типом репрезентативної системи.

Ключові слова психічний стан, темперамент, репрезентативна система, мультимедійна навчальна презентація, студенти.

Описано исследование динамики изменений психических состояний студентов под воздействием мультимедийной учебной презентации по химии. Установлена связь характера изменений с индивидуально-типологическими характеристиками студентов, а именно темпераментом и доминирующим типом репрезентативной системы.

Ключевые слова психическое состояние, темперамент, репрезентативная система, мультимедийная учебная презентация, студенты.

The research of the dynamics of students' psychical state of students under influence of multimedia educational presentation on chemistry is described. Connection of the character of changes with individual and typological descriptions of students, namely with temperament and dominant type of the representative system, is set.

Keywords mental condition, temperament, representative system, multimedia educational presentation, students.

Актуальність проблеми. Інформатизація є одним із важливих засобів реалізації реформи системи освіти України та переходу до нових особистісно орієнтованих технологій навчання. Вирішення проблеми оптимізації взаємодії викладача та учнів в умовах застосування інформаційних технологій є одним з резервів підвищення якості підготовки студентів у системі вищої освіти.

Вивчення змін, що відбуваються за людиною в навчальній діяльності, має важливе значення. Перед психологами й педагогами стоїть проблема контролю й зниження розумової перевтоми, нервово-емоційної напруги, що виникають. На даний час характер впливу сучасних інформаційних технологій на інтелектуальну сферу учнів досліджено недостатньо [7, 11]. Практично немає робіт, що характеризують специфіку використання мультимедійних засобів для представлення навчальних матеріалів у предметних галузях – хімії, фізиці, біології тощо. Дослідження, проведені в цьому напрямі, часто є емпіричними та не дозволяють викладачу оцінити психолого-педагогічні можливості інформаційної технології як навчальної.

Вважається, що застосування навіть найпростіших графічних візуальних засобів є надзвичайно ефективним. Мультимедійні презентації дозволяють зручно та наочно представити навчальний матеріал, що знімає з викладача частину обов'язків по безпосередній передачі інформації [6]. Рациональний розподіл функцій між викладачем і презентацією забезпечує більш високий рівень взаємодії з аудиторією, вивільняючи педагогу час для індивідуальної роботи зі студентами.

Лекційний матеріал з хімії має особливості, серед яких можна назвати великий обсяг матеріалу – законів, принципів, схем, діаграм, порівняльних таблиць, алгоритмів дій для розв'язування задач тощо, а також необхідність використання символічних записів. Предметом хімічної науки є речовини та їх перетворення, закономірності керування хімічними реакціями, для повноцінного пізнання яких необхідно створювати образи на основі використання моделей, графіків, мультиплікаційних схем та ін. [3, 4, 6].

Нині відмічається недостатньо ефективного використання комп'ютерних навчальних засобів (КНЗ) під час викладання хімічних дисциплін [2]. Така ситуація склалася через те, що поширення КНЗ випередило створення необхідної теоретичної бази для їх розробки. Багато КНЗ були зроблені викладачами-ентузіастами або програмістами на основі їхніх уявлень про традиційний тип навчання. Вищезгадане стосується й використання сучасних засобів наочності на лекціях. Найчастіше викладачі самостійно створюють навчальні мультимедійні презентації, підходять до цього спрощено та не враховують психологічні закономірності сприйняття інформації та особливості ментальних репрезентацій матеріалу.

У результаті виникає протиріччя між можливостями сучасної техніки й низькою ефективністю її застосування в навчальному процесі.

Метою даного дослідження є визначення впливу мультимедійної навчальної презентації на психічні стани студентів під час вивчення неорганічної хімії, а також виявлення кореляцій між характером цього впливу та індивідуально-типологічними характеристиками студентів. Передбачалося, що це дозволить індивідуалізувати процес навчання з урахуванням можливих психологічних проблем, а також обґрунтувати рекомендації, якими доцільно керуватися розробникам мультимедійних наочних засобів для забезпечення успішності оволодіння матеріалом студентами.

На підставі літературних даних [5, 12] ми припустили, що інформаційна технологія, а саме лекція з мультимедійною презентацією, впливає на психологічний стан студентів у напрямі формування станів, що характеризуються як «оптимальні для занять» [8], а характер та інтенсивність впливу залежить від індивідуально-типологічних характеристик особистості.

Характеристика експериментальної групи та обґрунтування методичного комплексу дослідження.

Дослідження було проведене на хімічному факультеті ДНУ імені Олеса Гончара. Вивчалася динаміка зміни психічних станів учнів під час викладання дисципліни «Неорганічна хімія» з використанням мультимедійних навчальних презентацій студентам першого курсу біологічного факультету. У досліджах брали участь 141 особа: 123 дівчини та 18 юнаків. Основу експерименту склали 12 лекційних занять тривалістю 80 хв кожне (по шість у контрольній та експериментальній групах).

Лекції з мультимедійними презентаціями включали вступну, основну та заключну частини. Навчальний матеріал подавався за сценарієм у вигляді послідовності кадрів. Для створення презентацій використовували стандартний пакет прикладних програм Power Point фірми Microsoft. Кожна презентація тривала 80 хв та містила від 19 до 23 кадрів. Показ одного слайду та його озвучення викладачем займало від 1 до 5 хв, що за літературними даними [3, 5] є оптимальним. Кожен слайд містив теоретичне поняття або якийсь образ, що втілював теоретичний зміст. Також подавалися слайди, які у вигляді рівнянь реакцій відображали властивості хімічних речовин.

Аудиторія була обладнана мультимедійним проектором, ноутбуком та екраном, за комп'ютером працював оператор, який за сигналом викладача транслював слайди на екран. Викладач озвучував презентацію та керував її демонстрацією. Презентації були підготовані на основі опорних схем, розроблених колективом авторів хімічного факультету згідно нормативних вимог до аудіовізуальних засобів навчання [3].

Лекції в контрольній групі проводилися без мультимедійного супроводу у традиційний спосіб з використанням дошки, крейди, таблиць, схем та були ідентичними за змістом до експериментальних.

Проведений аналіз показав, що основну частину вибірки склали юнаки та дівчата у віці 17 і 18 років. Гендерний склад груп представлений на рис 1.

У комплекс методик для вивчення характеристик особистості студентів увійшли:

1) Тест визначення темпераменту Г. Айзенка [10], згідно з яким комбінації показників екстраверсії й нейротизму були сформовані п'ять груп індивідів, що умовно названі: флегматики, сангвініки, меланхоліки, холерики та змішаний тип.

З результатів, наведених на рис. 2, видно, що в досліджуваних групах чисельність емоційно неврівноважених індивідів (холерики, меланхоліки) значно переважає над емоційно врівноваженими (флегматики, сангвініки).

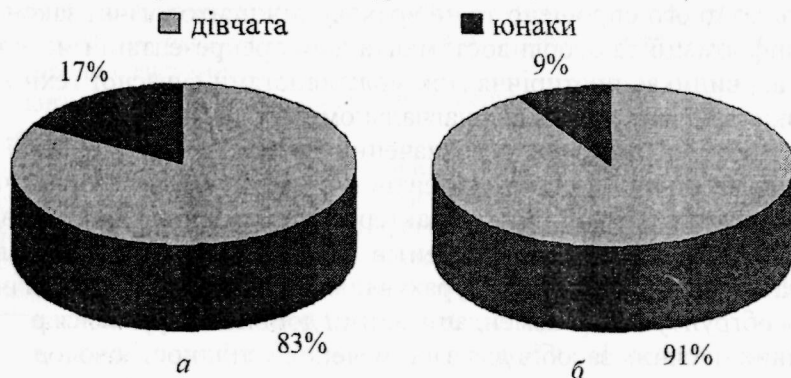


Рис. 1. Гендерна характеристика складу груп:
а) контрольної; б) експериментальної

2) Тест на визначення типу репрезентативної системи [9], що дозволяє встановити, яким з каналів (візуальним, аудіальним і кінестетичним) людина користується найчастіше для сприйняття навколишнього світу. За домінуючим типом репрезентативної системи студенти були розподілені на три групи: аудіали, візуали та кінестетики. Результати дослідження наведені на рис. 3, з якого видно, що переважна більшість студентів відноситься до групи з кінестетичним типом сприйняття.

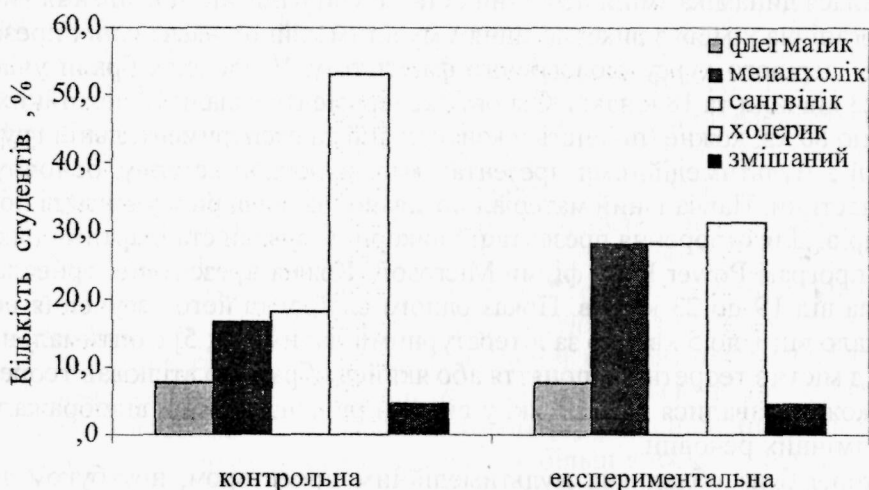


Рис. 2. Розподіл студентів у групах за темпераментом

3) Тест САН, призначений для оперативної оцінки самопочуття, активності і настрою [10]. Для визначення характеру динаміки зміни параметрів САН опитування студентів проводилося у 2-х паралельних групах (експериментальній та контрольній) на початку та наприкінці занять.

Первинні дані піддавалися статистичній обробці з використанням спеціального пакета прикладних програм SPSS, у результаті чого визначалася достовірність отриманих даних, порівнювалися характеристики вибірки, оцінювалася достовірність відмінностей.

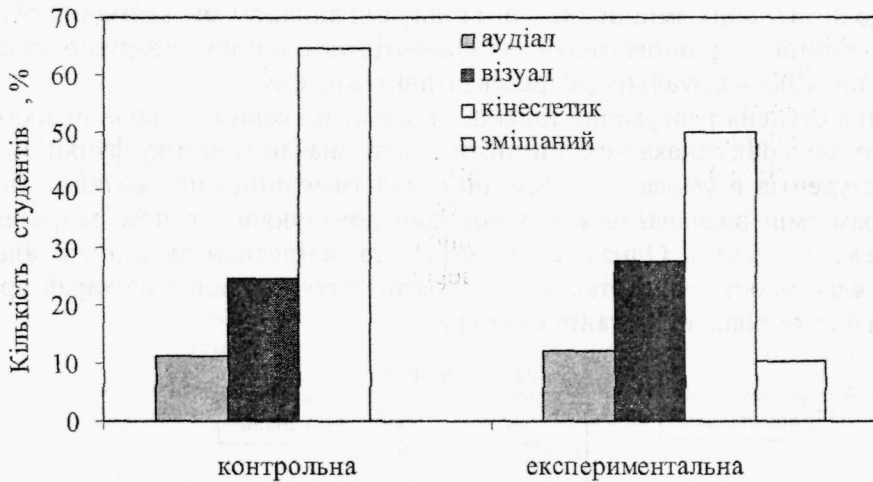


Рис. 3. Розподіл студентів у групах за домінуючим типом репрезентативної системи

Експериментальні результати.

Згідно з гіпотезою дослідження був вивчений характер впливу інформаційної технології (мультимедійної навчальної презентації) на психічні стани тих, хто навчається. На діаграмах рис. 4 представлені суми середніх значень різниці балів характеристик САН, отриманих на початку та наприкінці занять для шести дослідів в експериментальній (з ММП) та контрольній (без ММП) групах. Дані згруповані для індивідів з різним темпераментом та типом домінуючої репрезентативної системи. Там же побудовано відповідні лінійні регресії для експериментальних та контрольних груп.

На лекціях з мультимедійною презентацією зафіксовані позитивні зміни за показниками самопочуття, активність та настроїв (САН) для тих студентів, що в якості домінуючої мають візуальну та аудіальну репрезентативні системи. Аналіз лінійних регресій, наведених на діаграмах рис. 4, дозволив виявити протилежність тенденцій змін характеристик САН для таких студентів експериментальної та контрольної груп. На лекціях у контрольній групі позитивні зміни спостерігаються набагато менше.

Встановлено відсутність впливу використання на лекції мультимедійної презентації на психічні стани студентів, що мають кінестетичну репрезентативну систему та різні темпераментальні характеристики. Із рис. 4 видно, що найбільш типовими є негативні зрушення для флегматиків та сангвініків. Порівняння показників САН дозволяє виділити їх як найбільш стійкі групи, характер реагування яких не залежить від зміни умов проведення лекцій. Для «кінестетиків» експериментальної та контрольної груп характеристики САН є дуже близькими, тому лінійні апроксимації даних майже збігаються та мають близький кут нахилу.

Аналіз результатів, які показали студенти, що мають різний рівень нейротизму та екстраверсії, виявив значні відмінності у показниках ряду груп. Дані свідчать про наявність позитивних змін характеристик САН для емоційно неврівноважених груп майже всіх типів репрезентативної системи. Однак, для меланхоліків-аудіалів такі зміни характерні лише для показника активності, оскільки самопочуття та настроїв їх погіршується, а для холериків-візуалів – для показників активності та настрою.

Для аналізу функціональних станів треба враховувати не тільки значення окремих показників, а й їхні співвідношення, оскільки у людини, що має «оптимальний для роботи» стан, оцінки активності, настрою й самопочуття звичайно є приблизно рівними. Враховуючи це, можна зробити висновок про найбільш виражену

тенденцію до позитивних змін психічного стану під впливом мультимедійної презентації для емоційно врівноважених екстравертів та емоційно неврівноважених інтровертів, що мають візуальну репрезентативну систему.

Порівняння ступеня реагування юнаків та дівчат на лекції дозволило зробити висновок, що гендерна ознака не є чинником, що визначає динаміку функціональних станів студентів в умовах застосування мультимедійної презентації. Таким чином, напрям змін визначається в основному домінуючим типом репрезентативної системи студентів. Однак, екстраверсія та нейротизм як індивідуально-типологічні властивості особистості здійснюють суттєвий вплив на характер реакції та змін функціональних станів слухачів.

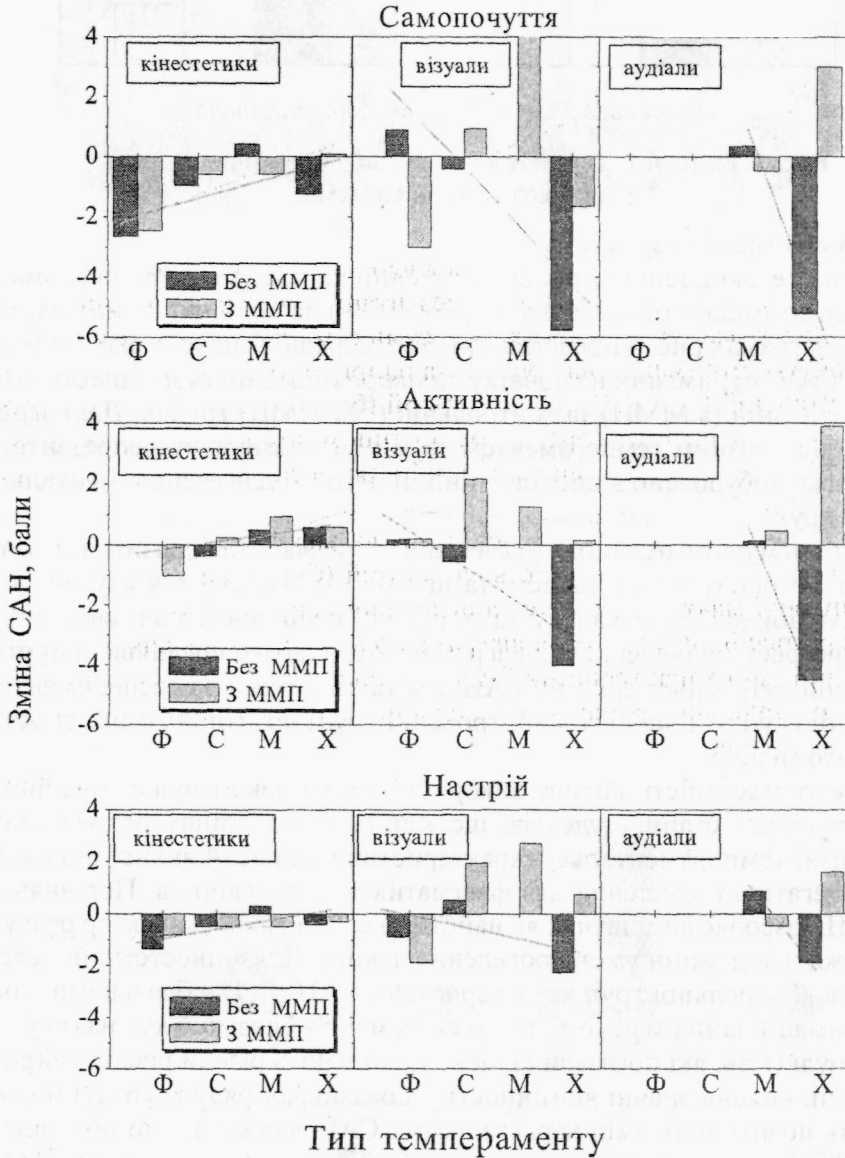


Рис. 4. Зміна характеристик САН для студентів досліджуваних груп, де: Ф - флегматики, С – сангвініки, М – меланхоліки, Х – холерики

Обговорення результатів.

У навчальній діяльності для підтримки людиною достатнього рівня уваги необхідні або особиста активність за рахунок вольових зусиль або додаткові дії викладача по активізації стану учнів. Для забезпечення якості та тривалості впливу

бажано використовувати дії, стимули, які будуть підкріплювати й підсилювати вже існуючі й властиві людині індивідуальні системи відносин і установок, що обумовлюють готовність індивіда сприйняти ці дії. Якщо викладач прагне, щоб навчання було ефективним, він повинен використовувати багатосенсорні техніки, щоб кожний учень міг сам вибирати звичний для нього спосіб сприйняття навчального матеріалу. Вища школа відрізняється тим, що навчання відбувається в основному в одній модальності – аудіальній, відповідно, для великої кількості студентів, у яких домінують інші модальності, навчання в значній мірі ускладнюється.

Отримані в роботі результати свідчать про те, що створені нами презентації активізують в основному візуальний та аудіальний канали передачі інформації, що дозволяє підвищити активність студентів з відповідним типом сприйняття. Однак, як видно з рис. 5, де представлена загальна характеристика складу досліджених груп, таких студентів не більш ніж 10–25 % від загальної кількості. Основна маса має кінестетичний тип сприйняття, і саме на цю масу впливу практично не відбувається. Тому, розробка рекомендацій, як організувати техніку подачі інформації з використанням мультимедійних технологій, щоб задовольнити потреби в різних модальностях сприйняття, є актуальною задачею та темою подальших досліджень авторів.

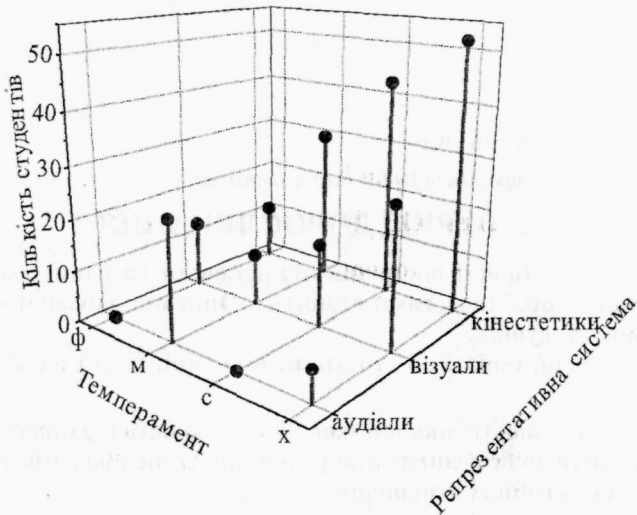


Рис.5. Загальна характеристика складу груп

Вирішення цієї задачі потребує від викладача принципово іншого рівня осмислення матеріалу навчального курсу, розробки спеціальних прийомів стимулювання взаємодії студентів з його змістом. Підхід до проблеми керування навчально-пізнавальною діяльністю студентів, заснований на активізації процесу мислення, дозволяє в широкому плані розглядати специфіку мультимедійної презентації як засобу цілеспрямованого впливу на особистість у процесі формування хімічних знань і вмінь.

Бібліографічні посилання

1. Альманах психологических тестов. – М., 1995.
2. Деркач Т. М. Використання інформаційних технологій при викладанні хімічних дисциплін у вищій школі / Т. М. Деркач, А. О. Павлова // Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі : зб. наук. пр. – Кривий Ріг, 2006. – С. 255–260.
3. Дрижун И. Л. Технические средства обучения в химии : учеб. пособ. для студентов пед. вузов / И. Л. Дрижун. – М., 1989.
4. Кононенко Н. Интегративный подход до використання засобів навчання хімії / Н. Кононенко // Біологія і хімія в школі. – 2008. – № 3 (67). – С. 53–54.

5 Мартынова Н. А. Влияние мультимедийной образовательной презентации на оптимизацию психического состояния обучающихся взрослых [Электронный ресурс] дис канд психол наук 19 00 07 / Н А Мартынова – М , 2003

6 Методика и техника эффективного использования средств обучения в учебно-воспитательном процессе сб науч тр / под ред Л П Прессмана и Х Вайса – М . 1984

7 Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е С Полат, М Ю Бухаркина, М В Моисеев / под ред Е С Полат – М , 2001

8 Психические состояния / сост и общ ред Л В Куликова – СПб . 2000

9 Сайт института психологи та управління. – [Цит 2009, 9 травня] – Доступний з <<http://ru.khspu.ru>>

10 Тест дифференцированной самооценки функционального состояния / В А Доскин, Н А Лаврентьева, М П Мирошников // Вопросы психологии – 1973 – № 6 – С 141–145

11 Трайнев В. А. Информационные коммуникационные педагогические технологии (обобщения и рекомендации) учеб пособ / В А Трайнев. И В Трайнев – 3-е изд – М , 2007

12 Юсупова Н. И. Интеллектуальный подход к разработке системы психолого-педагогической поддержки обучаемого / Н И Юсупова, Л Р Чернышова, И Б Герасимова, С В Шорохова – Уфа, 2001

Надійшла до редколеги 12 05 09

УДК 159 922 6

Л. П. Журавльова

Житомирський державний університет імені Івана Франка

ВІКОВА ДИНАМІКА ЕМПАТІЇ В ПЕРІОД ДОРОСЛІШАННЯ

Показано взаємозв'язок динаміки емпатійності школярів підліткового та раннього юнацького віку з їхніми онтогенетичними особливостями розвитку. Описано найхарактерніші для цього віку типи емпатійних стосунків.

Ключові слова вікова динаміка, емпатія, емпатійні стосунки, школярі, підлітковий вік, юнацький вік.

Показана взаимосвязь динамики эмпатийности школьников подросткового и раннего юношеского возраста с их онтогенетическими особенностями развития. Описаны самые характерные для этого возраста типы эмпатийных отношений.

Ключевые слова возрастная динамика, эмпатия, эмпатийные отношения, школьники, подростковый возраст, юношеский возраст.

The intercommunication of the dynamics of empathy of schoolboys of juvenile and early youth age is shown with their ontogenetic features of development. The most characteristic for this age types of empathy relations are described.

Keywords age-related dynamics, empathy, empathy relations, schoolboys, teens, youth age.

Постановка проблеми Вхідження в підлітковий вік знаменує собою низку кількісних і якісних змін у всіх сферах особистості [1] Природно, що соціально-психологічні трансформації в цьому періоді підготовлені всім попереднім розвитком школяра Розвиток теоретичного, гіпотетико-дедуктивного мислення дозволяє підлітку остаточно подолати межі конкретної чуттєвої даності і перейти до сутнісного осягнення об'єктів дійсності в їхніх взаємозв'язках Підлітку відкривається величезний, складний, раніше недоступний світ реальних зв'язків і відносин Цей факт знаменує справжній переворот у його світоставленні і самосвідомості Релятивність буття, що відкрилася підліткам і стала доступною їхній свідомості, штовхає їх на пошук константних і загально визначених орієнтирів законів розвитку природи, суспільства, людини

Інтенсивного розвитку набуває емоційно-вольова сфера. Розвиваються такі вольові риси, як наполегливість, завзятість у досягненні мети, уміння долати перешкоди і труднощі, здатність до цілеспрямованої вольової діяльності.

Емоції підлітків пов'язані перш за все із спілкуванням з ровесниками. У них дуже розвинуте почуття належності до групи. Водночас підлітки і юнаки висувають високі вимоги до дружби. Проте юнацька дружба характеризується більшою стійкістю і глибиною порівняно з підлітковою. У міжстатевих стосунках підліткова закоханість переходить у більш стійке, інтенсивне і глибоке почуття кохання. Переживання підлітків більшою мірою інтровертовані, а юнаків екстравертовані – спрямовані на інших людей, природу, навколишній світ загалом [1]. У підлітків спостерігається набагато більша емоційна збудливість порівняно зі школярами раннього юнацького віку. Стійкість емоцій і почуттів, їхня урівноваженість та здатність до екстравертованості обумовлює розвиток та прояв більш високих рівнів емпатії юнацтва порівняно з підлітками.

Активно формується самосвідомість і самооцінка. На початок підліткового віку школяр навчається усвідомленню своїх власних змін, у нього інтенсивно розвивається особистісна рефлексія. За словами Д. Б. Ельконіна, під час цього періоду відбувається «поворот» від спрямованості на світ до спрямованості на самого себе. Виникає питання «Що я таке?» А відповідь на це питання знаходиться, перш за все, у спілкуванні з однолітками, яка стає провідною діяльністю у цьому віці. Виникає підвищений інтерес до оцінки оточуючими власних особистісних якостей. Молодший підліток дивиться на себе очима оточуючих [6], і, в першу чергу, членів референтної групи. У них виникають переживання з приводу оцінки їхньої поведінки та особистості іншими членами групи.

Одностатеві угруповання хлопчиків і дівчаток, що починають виникати ще в третьому класі, в 5 – 6 класах досягають апогею у своєму розвитку. Між членами групи зав'язуються дружні стосунки на основі взаєморозуміння і відчуття єдності. У членів таких груп часто розвиваються емпатійні взаємостосунки: вони співчувають невдачам своїх товаришів і радіють їхнім успіхам, а за необхідності надають допомогу, іноді навіть на шкоду своїм інтересам. Підлітки захищають, вигороджують товариша будь-яким чином, навіть знаючи, що той вартий осуду, беруть його провину на себе тощо. Таким чином, у підлітковому віці починають інтенсивно розвиватися *групоцентричні емпатійні ставлення* [5]. При цьому у стосунках різних угруповань можна спостерігати і агресивність, і конкуренцію, і байдужість. Проте спільна діяльність з досягнення певної мети може об'єднати членів різних груп і обумовити в них встановлення відносин співпраці.

У старшому підлітковому віці посилюються процеси індивідуалізації особистості, що може спричинити деяке ослаблення емпатійних ставлень. Проте розвиток у школярів вищих форм інтелектуальної діяльності, рефлексії, здійснення, за словами Ж. Піаже [9], останньої фундаментальної децентрації сприяє розумінню не лише дійсності та власної особистості, а й інших людей. Розширення та ускладнення інтелектуальних можливостей, актуалізація і посилення «туги за другом» [1], активний його пошук, потреба в тому, хто б міг зрозуміти і разом поспівпереживати, зумовлюють розвиток вищих форм особистісно-сислової емпатії в *моносуб'єктних емпатійних ставленнях* [5].

У спілкуванні підлітки репрезентують ставлення до людини як до носія загальнолюдських цінностей, моральних норм і також суб'єкта власної життєдіяльності. У результаті такого спілкування відбувається інтеріоризація морально-етичних норм, критично переосмислюється система моральних цінностей, формуються моральні переконання, відбуваються якісні зміни в моральній свідомості.

Безумовно, ми не можемо говорити про розвиток емпатійності однаковою мірою у всіх підлітків. Так, Т. П. Гаврилова [3], А. С. Сичевський [12], І. М. Юсупов

[14] вважають, що у 14 – 15 років відбувається природне зниження емпатійних реакцій співпереживання за рахунок суперечностей особистісного розвитку підлітка під час статевого дозрівання та більш диференційованого прояву емоційного компонента емпатії. З іншого боку, М В Савчин та Л П Василенко [12] наводять результати досліджень сучасних підлітків Д І Фельдштейна, за якими серед старших підлітків зростає кількість осіб з альтруїстичною акцентуацією гуманістичної спрямованості – спрямованості на задоволення потреб інших людей.

До кінця старшого підліткового віку одностатеві групи можуть об'єднатися в одну різностатеву або взагалі розпастися. Так завершується «негативна» фаза пубертата і школярі переходять у наступний етап онтогенезу – ранню юність. Негативною фазою західні психологи називають період від 12 до 15 років (пубертатна стадія), а позитивною – від 16 до 18 років, який відповідає ранньому юнацькому віку в дослідженнях вітчизняних психологів.

Влучну характеристику раннього юнацького віку за Ш Бюлер описує у своєму посібнику Л Ф Обухова [1]. Позитивний період настає поступово і починається з того, що перед підлітком відкриваються нові джерела радості, до яких він донедавна не був чутливим. На перше місце Ш Бюлер ставить «переживання природи» – свідоме її переживання як чогось прекрасного і живого.

На наш погляд, переживання природи в ранній юності не є поверненням до анімістичного світовідчуття дитинства. Це, швидше, прояв юнацького релятивізму: все живе навколо вимагає не меншого співчуття і допомоги, ніж людина. *Емпатійне ставлення до природи в цьому віці є одним з основних моментів духовного розвитку особистості.* «Широкий світ цінностей, що слугують дорослій людині джерелом високого щастя, розкривається вперше на порозі юності [1, с 283]». До всього цього приєднується любов, тепер уже свідомо спрямована на доповнююче «Ти».

Очевидно, саме в любові людина може проявити найвищу емпатійність. Пояснимо наші міркування співзвучними думками Е Шпрангера.

Первинно естетична любов або еротика, вважає Е Шпрангер, – це єднання з іншою психікою, вчування в неї, здійснюване через її видимий вияв у зовнішньому тілесному образі. Він виділяє три шаблони еротичних переживань. Перший – вчування, коли юна людина в міру свого дозрівання навчається сприймати внутрішню, натхненну красу. Другий – психічне розуміння, яке «сприймає іншого як духовне утворення, як певну осмислену форму». І третій – розуміюча симпатія – «співзвуччя душ, що покоїться на естетичному ставленні, але такому, що ґрунтується також і на сумісному переживанні глибоких цінностей [1, с 280]».

У любові хлопець і дівчина навчаються *трансцендентним емпатійним стосункам* [5]. Такі стосунки вказують на їхню високу моральну та особистісну зрілість. За Д Б Ельконіним [1, с 292], усі новоутворення підліткового віку як у краплі води відображаються у ставленні хлопця до дівчини: досить подивитися на це ставлення, щоб побачити всю систему моральних норм, засвоєних особистістю. У юнацькому віці ціннісно-сміслова сфера розвивається не лише в спілкуванні з однолітками і дорослими, але й у спілкуванні з коханою людиною. Для підлітка віра в ідеал ототожнюється з вірою в кохану людину, відзначав Е Шпрангер [1].

Згідно з Л С Виготським, істотні зміни в цьому віці відбуваються і в розвитку уяви. Під впливом абстрактного мислення уява «йде у сферу фантазій [3]». Кажучи про фантазію підлітка, Л С Виготський відзначав, що «вона звертається у нього в інтимну сферу [3, с 217]». Проте необхідно додати, що в ранній юності школярі фантазують про різні сфери соціального життя, вони більш критично ставляться до витворів своєї уяви, порівняно з підлітками. При цьому відбувається мислительне та уявне програвання всіх найскладніших сторін майбутнього життя. Ця можливість пропрацювати, проіграти, співпережити в думках і мріях свої устремління має важливе значення для розвитку внутрішнього життя особис-

тості І це єдина діяльність, у якій внутрішнє життя може бути «продягане [3]» прожите у будь-яких напрямках. У основі такої діяльності лежать *антиципуючі ставлення* [5].

Як зазначалося, підлітковий вік є перехідним від дитинства до дорослості в усіх сферах розвитку особистості: фізіологічній, психологічній, соціальній. Пов'язана з цим корінна ломка – інволюція одних психічних особливостей і низ зривання інших – обумовлює низку психологічних труднощів, суперечностей як суб'єктивно значущих для підлітка, так і об'єктивних, що нерідко ускладнюють взаємодію оточуючих з ним. У сфері емоцій – це поєднання підвищеної сензитивності з частою зовнішньою грубістю і розбещеністю, емоційної нестійкості та навіюваності з підвищеною впертістю, негативізмом і афективною збудливістю. Одноточасна присутність рис дитячості і дорослості ускладнює взаємодію підлітка з навколишнім середовищем.

Труднощі у взаємодії з підлітками можуть бути зумовлені й нескладними розладами нервової системи, різними видами акцентуацій, тимчасовими затримками психічного розвитку тощо. Деякі спричиняють і відхилення в моральному розвитку особистості, неадекватні уявлення про справжню дорослість, жіночість і чоловічість, дружбу, товариську взаємодопомогу, принциповість тощо [12].

Типові для підліткового віку психологічні реакції, що виникають при взаємодії з навколишнім середовищем (реакції опозиції, протесту, імітації, емансипації, відмови і тощо), асоціальна поведінка можуть проявлятися як у природній, так і в девіантній, патологічній і делінквентній поведінці, що не лише призводить до шкільної і соціальної дезадаптації, але й нерідко вимагає психотерапевтичної та клінічної корекції.

У відповідності до предмету дослідження розглянемо лише ті форми асоціальної поведінки школярів, які є реакцією на внутрішній стан іншого. При цьому є важливим урахування ролі деприваційного досвіду в дитячо-батьківських стосунках досліджуваних підлітків. Соціальна, емоційна депривація є вагомим об'єктивним фактором, що гальмує розвиток емпатійної особистості та спонукає до актуалізації та інтенсифікації агресії.

До об'єктивних чинників агресивної поведінки в підлітковому віці, як зазначалося вище, відносять і певні вікові особливості та психопатологічні відхилення. Для дослідження ролі емпатії в модальності поведінкових реакцій цікавим є порівняння детермінант агресивної поведінки психічно здорових підлітків з такими, що мають психопатологічні відхилення. Скористаємося результатами дослідження Н. В. Алікіної [1] механізмів агресивної поведінки неповнолітніх, що не мають психопатологічних відхилень. Нею був виділений механізм «емоційного відсторонення», який розглядався як емоційний аспект психологічних чинників агресії і насильства і як психологічний «антипод» механізму співпереживання. Феномен механізму емоційного відсторонення дослідниця розглядала як посилення емоції суб'єктивного смислу і певної деконцентрації зовнішніх умов, які супутні діям людини.

Можливо, можна погодитися з Н. В. Алікіною, що у психічно здорових людей агресивна поведінка обумовлена механізмом емоційного відсторонення. Проте, зважаючи на наш досвід практичної роботи, а також аналіз клініко-психологічних досліджень [7, 9], в основі агресивної поведінки людини в емпатогенній ситуації може лежати співпереживання та переживання з приводу почуттів іншого. Проте при цьому переживання суб'єкта емпатії з приводу почуттів її об'єкта має протилежну модальність до почуттів об'єкта насильства, тобто проявляється дисонансна емпатія [5].

Для підтвердження наших міркувань проаналізуємо витяг з історії розвитку підлітка Слави А., який описує К. С. Лебединська [7]. Підліток є учнем восьмого класу масової школи-інтернату, і йому виповнилося 14 років.

« Піддослідний підліток від першої вагітності, що протікала на фоні початкового алкоголізму матері, у поведінці був важкий з раннього дитинства. Коли хлопчику було 4 роки, батько пішов із сім'ї (у зв'язку з алкоголізмом матері). Хлопчик залишився жити з матір'ю і фактично виявився без догляду. З п'ятого класу переведений у школу-інтернат. В інтернаті друзів не має, діти його не люблять. Приєднується до старших, фізично сильніших підлітків, підлабузнюється перед ними, намагається наслідувати їхні силові прийоми.

На перерві серед дітей привертає до себе увагу похмурістю, мовчазністю, стоїть самотньо з незадоволеним виразом обличчя, мовчки *спостерігає* за метушньою дією дітей. *Пожвавлюється*, коли бачить бійки, *намагається* нішком *включитися* в них, використовуючи при цьому молодших. Іноді сам шукає приводу для бійки. *Б'є жорстоко і молодших, і дівчаток, застосовуючи спеціальні прийоми*. Ніколи не розкаюється, пояснюючи свою поведінку тим, що кривдник «заслужив», а він тільки «віддав належне». Запальний, легко впадає в лють. Бійкою захоплений настільки, що вивести його з цього стану буває важко. Не заспокоюється, поки не побачить свою жертву переможеною. *Може злорадно спостерігати, як кричить і плаче дитина*. Після такого спалаху довго залишається озлобленим, напруженим.

Негативно відгукується про однокласників «Погані всі, наклепники». Сам говорить, що любить знущатися над однокласником Д. В., тому що він «дивний якийсь – нервовий». Цікаво спостерігати, як він кричить, коли його доводять. Злісно налаштований щодо всіх дорослих [7, с. 83–86]» (*курсів наш. Л. Ж.*).

З наведених прикладів агресивної поведінки підлітка стосовно інших дітей, а також опису його емоційних станів, переживань при цьому ми однозначно можемо констатувати, що в основі такої поведінки лежить не механізм емоційного відсторонення. Тут простежується прояв *дисонансної емпатійності у всіх її формах від ствердження* («пожвавлюється, коли бачить бійки»), *злорадності* («може злорадно спостерігати, як кричить і плаче дитина»), *наміру протидіяти* (спостерігаючи за бійкою, продумує, як би нішком включитися) *до реальної протидії, навіть садизму стосовно іншого* («б'є жорстоко, застосовуючи спеціальні прийоми. Не заспокоюється, поки не побачить свою жертву переможеною»).

Таким чином, у підлітковому віці дисонансна емпатія може репрезентуватися на фоні негативного, озлобленого ставлення до людей.

Автор дослідження [7] визнає, що в цьому випадку йдеться про аномальну структуру особистості, швидше, конституціонального характеру – епілептоїдної психопатії. Проте залишається безперечним той факт, що формуванню і закріпленню аномальних особистісних рис сприяли вкрай важкі соціальні умови. Фактично відсутність сім'ї, матеріальні негаразди полегшували формування відчуття пригнобленості у підвищено самозакоханої епілептоїдної особистості, а також сприяли розвитку спрямованості ставлення до оточуючих у напрямку озлобленості і недобррозичливості, активізували схильність до агресії і жорстокості.

Описаний приклад з історії розвитку підлітка є ілюстративним для розуміння й інших психопатологій неповнолітніх. *У більшості випадків будь-яка психопатологія, що полягає в прояві крайніх форм дисонансної емпатії, супроводжується деприваційним досвідом дитячо-батьківських стосунків*.

В умовах адекватної соціальної ситуації розвитку підліткової та юнацької вік є дуже важливим для позитивної динаміки емпатії, інтеграції її в особистісну якість. Якщо у молодшому шкільному віці високоемпатійність як якість особистості проявлялася у поодиноких дітей і, найімовірніше, була наслідком спеціальної корекційно-розвиваючої роботи, то в старшому підлітковому й юнацькому віці можна говорити про становлення емпатійності як вікової особливості особистості. У ранньому юнацькому віці емпатія стає інтегральною характеристикою особистості, у якій проявляється її ставлення до світу, людей і до власної особи.

Наше припущення підтверджують і експериментальні дослідження вікової динаміки емпатії в період дорослішання (від 11 років до 18 років)

Методика та організація дослідження У дослідженні було використано опитувальник А Мехрабієна, Н Епштейна для діагностики здатності до емпатії [9] Досліджуваними були 938 школярів 6–11 класів м Житомира і Житомирської області та першокурсники вищих навчальних закладів м Житомира

Результати дослідження та їх обговорення Результати дослідження відображені в таблиці та графіках (рис 1–4)

Аналіз показників розвитку емпатії в пубертатному та постпубертатному періодах виявив деякі її вікові особливості і закономірності Вище зазначалося, що на динаміку емпатії в підлітковому віці впливають загальні особливості психічного та особистісного розвитку цього періоду

Так, у шестикласників виявлено загальну позитивну спрямованість на іншу людину У більшості з них відзначається середній рівень емпатії Вони не схильні до агресії Лише 18,52 % шестикласників мають низьку емпатійність

Таблиця

Вікова динаміка здатності до емпатії на етапі дорослішання, %

Рівні емпатії	6 клас	7 клас	8 клас	9 клас	10 клас	11 клас	1 курс
Високий	3,70	5,66	6,25	17,17	4,89	8,92	10,58
Середній	77,78	45,28	56,25	43,43	50,37	54,46	55,02
Низький	18,52	45,28	34,38	33,34	42,48	34,27	31,75
Дуже низький	0,00	3,78	3,12	6,06	2,26	2,35	2,65

Зовсім іншу картину спостерігаємо у семикласників Схоже, що особливості їхньої емпатійності відображають «кризу 13 років» та індивідуалістичну акцентуацію, під якою, за Д І Фельдштейном [14], припадає на середину пубертату Індивідуалістичну акцентуацію підлітки проявляють у спрямованості активності на задоволення насамперед власних потреб, на особисте самоствердження Суспільство, інші люди цікавлять їх опосередковано, крізь призму власних інтересів

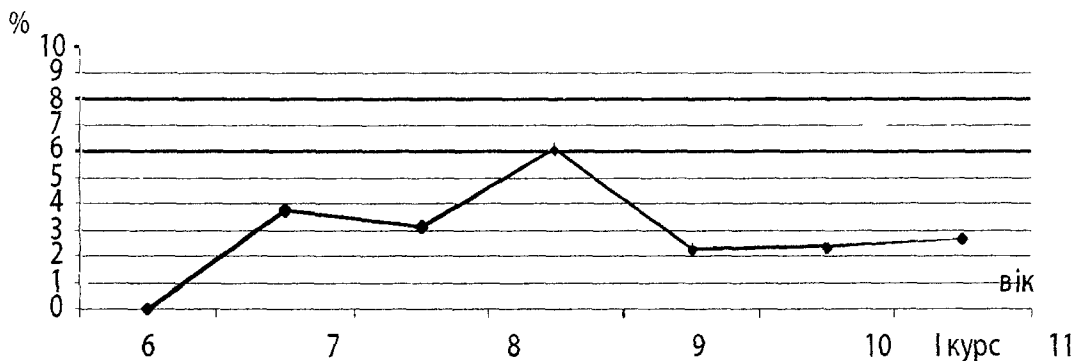


Рис. 1. Вікова динаміка дуже низької емпатії

Після 13 років намічається тенденція до збільшення кількості підлітків, які мають середній і високий рівень розвитку емпатії Особливо значні позитивні зміни спостерігаються у 8 класі Дев'ятикласники дещо порушують загальну позитивну динаміку розвитку емпатії Схоже, що на межі між пубертатом і постпубертатом найяскравіше проявляється юнацький максималізм, який обумовив найбільшу диференціацію рівнів розвитку емпатії у школярів

Так, частки високоемпатійних дев'ятикласників і таких, які мають дуже низьку емпатію, найбільш порівняно з учнями всіх інших класів підліткового та юнацького періодів

На початку раннього юнацького віку, в 15 – 16 років (10 кл.), знову відбувається пониження емпатійності майже до рівня 7 класу. Лише на 5 % більше десятикласників порівняно з семикласниками мають середній рівень розвитку емпатії. І всього майже на 3 % менше низькоемпатійних юнаків порівняно з підлітками середнього віку.

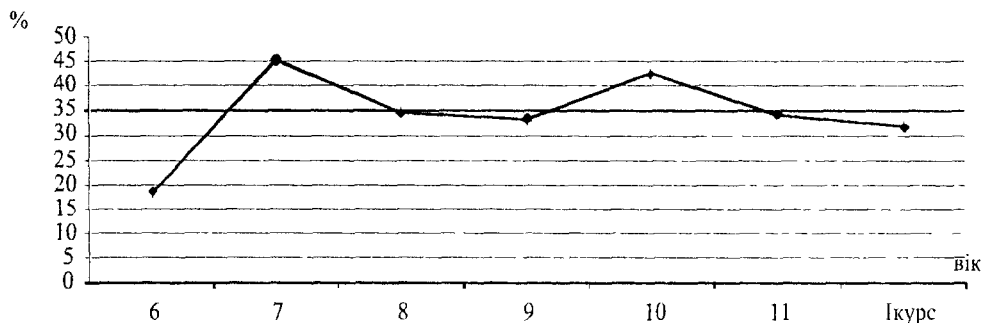


Рис. 2. Вікова динаміка низької емпатії

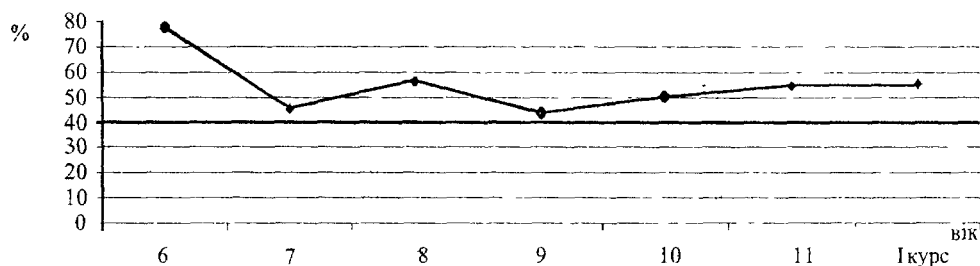


Рис. 3. Вікова динаміка середньої емпатії

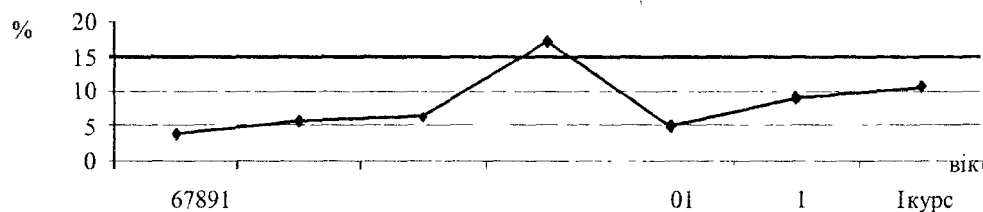


Рис. 4. Вікова динаміка високої емпатії

Очевидно велика кількість дев'ятикласників, які проявляють крайні полярні варіанти емпатії, а також різке зниження показників високого рівня емпатійності у десятикласників пов'язані з інтенсифікацією якісної перебудови у цьому віці самосвідомості та моральної свідомості, пошуком еґо-ідентичності, власного стилю життя, а також його сенсу.

Зовсім іншу картину вікової динаміки емпатії спостерігаємо у ранньому юнацькому віці порівняно з підлітковим. Після 15 – 16 років відбувається плавна позитивна динаміка у розвитку емпатії. З кожним роком збільшується кількість осіб, які мають високий та середній рівень розвитку емпатії, а низькоемпатійних юнаків та дівчат стає менше. Зважаючи на це, можемо зробити **висновок**, що стабільна і плавна динаміка емпатії протягом періоду ранньої юності, очевидно, репрезентує інтеграційні процеси в становленні емпатійності як особистісної якості.

Бібліографічні посилання

1. Аликіна Н. В. Возрастные психологические особенности агрессивного поведения несовершеннолетних : автореф. дис. на соискание научн. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / Н. В. Аликіна. – К., 1989.

2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб., 2008.
3. Выготский Л. С. Детская психология / Л. С. Выготский // Собр. соч. в 6 т. – М., 1984. – Т. 4.
4. Гаврилова Т. П. Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего и среднего школьного возраста / Т. П. Гаврилова // Вопросы психологии. – 1974. – № 5. – С. 107–114.
5. Журавльова Л. П. Емпатійні ставлення та їх класифікація / Л. П. Журавльова // Соціальна психологія. – 2008. – № 5(31). – С. 39–46.
6. Кон И. С. Психология ранней юности: книга для учителя / И. С. Кон. – М., 1989.
7. Лебединская К. С. Подростки с нарушениями в аффективной сфере : Клинико-психол. характеристика «трудных» подростков / К. С. Лебединская, М. М. Райская, Г. В. Грибанова. – М., 1988.
8. Обухова Л. Ф. Детская психология : теория, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. – [3-е изд., стер.] – М., 1998.
9. Патохарактерологические исследования подростков : [сб. статей / под ред. А. Е. Личко, Н. Я. Иванова]. – Л., 1981.
10. Пашукова Т. І. Практикум із загальної психології / Т. І. Пашукова, А. І. Допіра, Г. В. Дьяконов / за ред. Т. І. Пашукової. – К., КОО, 2000.
11. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М., 1969.
12. Савчин М. В. Вікова психологія : навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К., 2005.
13. Сичевський А. С. Психологічні особливості емоційного компонента емпатії у пубертатному періоді : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / А. С. Сичевський. – К., 2004.
14. Фельдштейн Д. И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте / Д. И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 1988. – № 6. – С. 31–41.
15. Юсупов И. М. Вчувствование, проникновение, понимание / И. М. Юсупов. – Казань, 1993.

Надійшла до редколегії 14.05.09.

УДК 159.923

Т. Ю. Запривода

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

ЕЛІТАРНІ ДОМАГАННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Розглянуто проблему елітарних домагань особистості під психологічним кутом зору, конкретизовано поняття елітарних домагань як важливої складової самореалізації особистості та проаналізовано роль цих домагань у процесі елітогенезу.

Ключові слова: особистість, елітарні домагання, самореалізація, елітогенез.

Рассмотрена проблема элитарных притязаний личности под психологическим углом зрения, конкретизировано понятие элитарных притязаний как важной составляющей самореализации личности и проанализирована роль этих притязаний в процессе элитогенеза.

Ключевые слова: личность, элитарные притязания, самореализация, элитогенез.

The problem of personality's elite claims is considered under the psychological point of view, the concept of elite claims is specified as an important constituent of self-realization of personality and the role of these claims in the process of elitogenesis is analyzed.

Keywords: personality, elite claims, self-realization, elitogenesis.

Постановка проблеми. Сьогодні в умовах формування незалежної України, в період побудови нового демократичного суспільства особливо важливою постає проблема формування розвиненої особистості члена суспільства, який буде здат-

ний реалізувати свій внутрішній потенціал у відповідності до загальних умов існування суспільства. Важливим компонентом самосвідомості особистості, що дозволяє ефективно реалізовувати свій потенціал та прогнозувати своє майбутнє у відповідності до зовнішніх умов, є її рівень домагань.

У зазначених умовах важливим є виховання гідних лідерів держави, від яких багато в чому залежить прогресивний розвиток усіх сфер суспільного життя в країні та становлення успішного демократичного суспільства. Тому постає необхідність в ефективному процесі елітогенезу, невід'ємною складовою якого є рівень елітарних домагань особистості.

Визначення та вивчення феномену елітарних домагань особистості є важливим напрямом психологічного дослідження процесів формування та функціонування еліти, особливо в перехідних умовах становлення держави. Адже особливості перехідного періоду істотно впливають як позитивно, так і негативно на самосвідомість сучасної молоді, її становлення, самореалізацію, на її мотивацію та прагнення зайняти лідируючі позиції в державі. Тому актуальним постає питання дослідження не тільки системи домагань особистості, але й такої важливої складової цієї системи, як елітарні домагання, які є важливим компонентом процесу елітогенезу та становлення всебічно розвинених лідерів держави.

Проблеми еліт та елітогенезу вже приділяли увагу дослідники різних наукових напрямів. Серед політологів, які присвятили свої роботи цій проблемі, слід зазначити К. Мангейм [6], Р. Міхельс [8], Г. Моска [9], Х. Ортега-і-Гассет [11], В. Парето [12] та інші. Серед соціологів – Г. К. Ашин [1], Дж. Джиттлер [16], А. Фріш [1] та інші, а психологів – А. Адлер [1], З. Фрейд [15], Е. Фромм [13] тощо. Феномену домагань у психології свої праці присвятили такі дослідники, як Дж. Аткінсон [2], Т. Дембо [14], К. Левін [4], В. С. Мерлін [7], В. Н. М'ясищев [10], Дж. Френк [2], Ф. Хоппе [17] та інші.

При цьому соціологи вважали, що причиною розділення людей на масу та еліту є рівень їхніх здібностей або вихідні статусні можливості. Психологи також намагалися дослідити відмінності між елітою та масою у здібностях та можливостях, але й поза їхньою увагою залишався дуже важливий мотиваційний компонент елітогенезу, рушійною силою якого є елітарні домагання, без якого практично неможливо входження особистості до еліти. Тому актуальним постає питання дослідження саме цього компонента процесу елітогенезу.

Метою даної роботи є конкретизування поняття елітарних домагань в системі домагань особистості та аналіз проблеми елітарних домагань як складової процесу елітогенезу.

Виклад основного матеріалу. Для чіткішого розуміння поняття «елітарних домагань» слід, по-перше, розглянути поняття «еліти». Так, в сучасній науці існує безліч визначень поняття еліти. Серед авторів, хто займався дослідженням феномену еліти, слід зазначити представників класичних шкіл. Г. Моска називав елітою людей, які здійснюють найважливіші функції в суспільстві [9]. В. Парето до еліти відносить індивідів з найвищими показниками в будь-якій сфері соціально-політичного життя [12]. Х. Ортега-і-Гассет визначає еліту як верству суспільства, наділену високими здібностями до управління та як ту, що є результатом природного відбору осіб з видатними якостями і здібностями управляти суспільством, високим статусом та інтелектуальною перевагою [11]. К. Мангейм під елітою розуміє меншість, яка володіє монополією на владу та на прийняття рішень. Тобто еліта є необхідним елементом соціальної структури суспільства, якому відводиться вирішальна роль в управлінні суспільством [6].

Виходячи з понять еліти, які пропонують політологи та соціологи, можна побачити, що еліта – це категорія людей, яка володіє певними перевагами перед іншими людьми, високими розумовими, творчими та моральними характеристиками.

Цю точку зору розділяють й багато дослідників, які пропонують психологічне аргументування існування еліт в суспільстві, пояснюючи причини поділу людей на еліту та масу в залежності від їхніх психологічних характеристик. Так, Дж. Джиттлер стверджує, що існують певні природжені якості, в залежності від яких індивід належить до еліти або до маси. На його думку, елітою можна назвати тих особистостей, що володіють певними якостями, які вважаються цінностями на даному етапі розвитку певного суспільства й культури, та забезпечують їм можливість володіти певними обов'язками та владою [16].

З метою обґрунтування погляду на еліту як на людей, які володіють надзвичайними розумовими здібностями, психологи часто пропонують тести інтелектуальних здібностей, стверджуючи, що тільки найбільш здібні та обдаровані здатні управляти більшістю. Так, А. Фрш говорить, що з тисячі є тільки десять індивідів, здібних до творчої діяльності [цит. по 1].

Цікавими є підходи до дослідження еліт й серед класиків психології. Так, наприклад, З. Фрейд вважав, що розподіл людей на еліту та масу є проявом прагнення до життя, яке проявляється як статевий інстинкт, та прагнення до смерті відповідно. Тобто він розглядає належність людини до еліти як прояв природжених інстинктів людини [15]. З думкою З. Фрейда сперечається Е. Фромм, який вважає, що характеристики людини, які забезпечують їй попадання до еліти, є результатом соціального розвитку. При цьому він говорить про те, що існує три види елітарних орієнтацій особистості: прагнення зробити інших залежними від себе, прагнення використовувати інших та прагнення примушувати інших страждати фізично або морально [13]. Інший представник неофрейдизму А. Адлер стверджує, що для еліти характерне стійке прагнення до влади як функції захисту людини, що страждає від своєї безпорадності і неповноцінності. Тобто, на його думку, відчуття неповноцінності та прагнення до влади є тими характеристиками особистості, які породжують поділ суспільства на еліту та масу [1].

З цими підходами можна посперечатися, адже неможливо заперечити той факт, що належність до еліти визначається не тільки розумовими здібностями та природженими якостями, але й соціальними зв'язками, багатством та спадковістю врешті-решт. Ці всі фактори часто й впливають, наприклад, на рівень розумових здібностей, адже вони забезпечують людину, що виховується в родині високого соціального та фінансового статусу, умовами, більш сприятливими для розвитку цих самих здібностей. Тобто неможливо належність людини до еліти звести до її, начебто, природжених здібностей, ігноруючи соціальні умови її виховання та становлення.

Крім того, поза увагою залишаються такі важливі характеристики індивіда, що забезпечують йому попадання до еліти, як вміння встановлювати та підтримувати соціальні зв'язки, сильне прагнення до влади та здатність боротися за неї, висока мотивація досягнення елітарного статусу, здатність прогнозувати результати своєї діяльності, висока старанність і працездатність, іноді навіть впертість. Як говорить П. Друкер у своїй роботі «Ефективний керівник», прямого зв'язку між високими інтелектуальними й творчими здібностями та високою ефективністю людини немає. Навіть найбільш обдаровані індивіди можуть бути неефективними, в той же самий час, як інші, менш обдаровані, досягають значних успіхів у своїй діяльності. На його думку, вищого рівня ефективності можна досягти в результаті лише цілеспрямованої та спланованої праці [3]. Цю точку зору також можна віднести й до феномену еліти, оскільки наявність високих розумових здібностей є важливою первопричиною формування елітарної особистості, але недостатньою без стійкої мотивації та цілеспрямованості праці.

Отже, можна допустити, що в процесі елітогенезу функціонує певний механізм, який відповідає за якісний процес становлення еліти та виходить поза межі

реалізації лише розумових здібностей, творчих талантів особистості та природжених інстинктів, але який розкриває інший бік елітогенезу, пов'язаний з сильною волею, високою мотивацією та здатністю планувати свої цілі й прогнозувати результати досягнення цих цілей. Усі ці виявлені аспекти елітогенезу можна включити до поняття «елітарні домагання».

Перш ніж детальніше розглянути поняття «елітарні домагання» слід звернути увагу на психологічні підходи до вивчення феномену «рівня домагань».

Питанням дослідження домагань особистості в психологічній науці займалися багато вчених, кожний з яких зробив вагомий внесок у розвиток психологічного розуміння феномену домагань. Поняття «домагання» має велику кількість визначень. Термін був запропонований в теорії К. Левіна, який визначає рівень домагань особистості як оцінку нею своїх можливостей при прогнозуванні імовірності досягнення певних цілей. [4] В подальших дослідженнях Т. Дембо визначила цим поняттям прагнення індивіда до мети такого рівня складності, який, за його думкою, відповідає його здібностям. Т. Дембо інтерпретує рівень домагань як проміжну мету, яка являє собою більш легку задачу, необхідну для наближення до початкової мети, яку людина бажає досягнути поетапно [5; 14].

Ф. Хоппе визначив рівень домагань як елемент складної цільової структури особистості, який відображає наміри індивіда, пов'язані з певною метою. Він уточнює поняття рівня домагань, називаючи його метою наступної дії, тобто, на його думку, рівень домагань є сукупністю як більш невизначених очікувань та домагань, так і більш точних цілей, які наближають індивіда до майбутніх власних досягнень [17]. Дж. Френк трактує феномен рівня домагань як загальні цілі особистості та її самосвідомість. В. Гошек у своїх дослідженнях стверджує, що рівень домагань – це самооцінка, яка опосередковано виявляється за допомогою вимог до якості власної діяльності [2].

Серед російських дослідників також можна виділити тих, хто займався питанням дослідження феномену домагань. Так, В. Н. Мясіщев називає рівень домагань особистості показниками, яким повинні відповідати: результати діяльності особистості [10]. Згідно В. С. Мерліну рівень домагань відображає ступінь оцінки, яка необхідна людині для того, щоб відчувати задоволення [7]. Н. Л. Коломінський вважає, що «домагання є так званою моделлю самоіснування людини, образом, який є прийнятним для неї» [2].

Рівень домагань є одним з найважливішим утворень особистості, оскільки все життя практично кожної людини являє собою процес формування та досягнення певних цілей, а рівень домагань є одним з механізмів цілепокладання людини. Оскільки, намагаючись досягнути поставленої мети, людина завжди або сподівається на успіх, або намагається уникнути невдачі. При цьому оцінка успіху чи невдачі залежить саме від наявного рівня домагань особистості. Якщо поставлена мета досягається, то діяльність сприймається індивідом як успішна, якщо мета не реалізовується, то ця ситуація є для індивіда невдачею. При цьому, за думкою Дж. Аткинсона, орієнтація особистості на успіх є тією силою, що спонукає її на певну діяльність щодо досягнення поставленої мети. Орієнтація же на невдачу гальмує діяльність індивіда, навіть викликає гостре бажання припинити діяльність по досягненню мети. Орієнтація на успіх завжди підвищує рішучість людини, її наполегливість, готовність брати на себе відповідальність та боротися за досягнення мети. Останні якості, як було визначено раніше, є невід'ємними характеристиками особистості елітарного типу. Тому елітарні домагання можна розглядати як рушійні сили елітогенезу, оскільки вони здатні як сприяти, так й протистояти попаданню людини до еліти в залежності від її особистісної орієнтації, яка у свою чергу або розкриває потенціал та необхідні якості людини, або навпаки гальмує чи навіть припиняє рух людини до елітарної верхівки.

Елітарні домагання являють собою механізм спонукання особистості, який виражає прагнення особистості досягти мети, в якості якої виступає мета потрапляння до еліти, прагнення отримати визнання в певній сфері діяльності, а також статусні претензії. Це, так би мовити, стратегічний елемент активності індивіда, що орієнтує індивіда на таку форму самовираження, як досягнення елітарного статусу в суспільстві в тій чи іншій сфері.

Домагання особистості зв'язують особистість з існуючою дійсністю, орієнтують її та спонукають до певної діяльності. Неприятливі умови зовнішнього середовища здатні породити в людині невпевненість в собі, знизити її самооцінку, обмежити життєву активність людини, викликаючи в неї очікування невдач та провалів у досягненні своїх цілей. Це може пояснити той факт, що сучасні умови розвитку України здатні впливати на формування та розвиток домагань сучасної людини, насамперед на її елітарні домагання. Адже хід та успіх процесів становлення української державності багато в чому залежить саме від елітарної верхівки суспільства, яка як спрямовує розвиток держави, так і надає приклад для підростаючого покоління, яке у майбутньому здатне зайняти позиції саме цієї верхівки. Тому дослідження цього типу домагань стає найбільш актуальним та цікавим у перехідний період становлення державності країни, адже дозволяє вчасно діагностувати рівень розвитку елітарних домагань у сучасної молоді та своєчасно вплинути на підвищення цього рівня.

Звичайно еліта займає найвищі соціальні статуси, відрізняється високим рівнем розумових здібностей, моральних якостей та високою продуктивністю праці в певних сферах життя, а також покликана приймати відповідальні та найважливіші державні рішення. Так склалося, що перехідні періоди розвитку держави характеризуються частою зміною влади, зміною поколінь владної верхівки, що суттєво впливає на загальний розвиток суспільства, економіки та, взагалі, всієї країни. Тому майже кожного сучасного українця цікавить питання стосовного того, що їх очікує у майбутньому, хто буде править державою тощо. У майбутньому до влади придуть ті, хто зараз тільки формує свою політичну самосвідомість та політичний світогляд. Тому дослідження елітарних домагань дозволить більш наочно побачити та оцінити перспективи формування майбутньої еліти та процес якісного елітогенезу, однією з рушійних сил якого є саме елітарні домагання.

У нестабільних умовах розвитку держави, в умовах кризових перетворень усіх сфер життя хоча і важко сформувати в себе стійку впевненість в реалізації всіх своїх цілей, своїх прогнозів, своїх елітарних домагань, але й можливо. Це все не тільки формує широке поле для подальших досліджень та програм дослідження цього виду домагань, але й створює нагальну необхідність у побудові стратегій корекції елітарних домагань, у створенні тренінгових та консультаційних програм, спрямованих на розкриття потенціалу людини та допомогу в реалізації існуючих домагань.

Виходячи з усього вищевикладеного, можна розглядати три групи чинників, які доцільно представити у вигляді трьохфакторної моделі попадання особистості до еліти:

1. Рівень розвитку здібностей особистості.
2. Інтенсивність елітарних домагань особистості.
3. Сприятливість соціальної ситуації.

При цьому як рівень розвитку здібностей, так й інтенсивність домагань може бути низькими, середніми, високими та дуже високими. У свою чергу сприятливість соціальної ситуації також може проявлятися як низька, середня, висока та дуже висока. Можна ще раз підкреслити, що і серед соціологів, і серед психологів, які займалися проблемами еліт, увага приділялася питанню ролі здібностей особистості та сприятливості зовнішньої ситуації в процесі елітогенезу, але

на узбіччі уваги лишалася така важлива сила елітогенезу, як елітарні домагання. Так, наприклад, В. Парето стверджував, що до еліти можна віднести особистість, яка володіє найвищим рівнем розвитку здібностей. Ця точка зору відображає ціннісний підхід до дослідження еліт. Але є ще й структурний підхід, представники якого вважають, що до еліти належать індивідууми, які займають найвищі соціальні статуси в суспільстві. Якщо представники першого підходу дотримуються думки про те, що високий рівень здібностей є запорукою того, що особистість потрапить до еліти, то представники другого підходу схильні думати, що саме сприятливість соціальної ситуації впливає на процес входження особистості до еліти. Серед факторів сприятливої соціальної ситуації можна виокремити такі, як належність до елітарної родини, соціальне положення в суспільстві та в державі. Наприклад, такі форс-мажорні обставини, як війна, старіння владної еліти здатні знизити бар'єри входження до еліти. Але з іншого боку, належність до елітарної родини може мати й зворотні наслідки, оскільки ці обставини можуть розслабити людини, яка може бути схильною думати, що в неї вже все є, та не треба докладати зусиль для потрапляння до еліти.

Таким чином, видно, що особистості дуже часто замало мати сприятливу ситуацію або високий рівень здібностей, щоб увійти до еліти. Треба мати ще й високі елітарні домагання, адже існує багато прикладів того, як людина з високим рівнем розвитку здібностей, будучи в досить сприятливій соціальній ситуації, не потрапляє до еліти лише тому, що не має сильних елітарних домагань, які забезпечують людині здатність боротися, наполегливість та високу мотивацією. Крім того, маючи високий рівень елітарних домагань, особистість може компенсувати недостатньо високий рівень розвитку своїх здібностей та несприятливі умови зовнішнього середовища.

Психологи також досліджували відмінності між масою та елітою, концентруючи увагу на відмінностях у рівні їхніх здібностей та сили прояву природжених характеристик (інстинктів, комплексів, внутрішніх конфліктів тощо). Деякі дослідники також підкреслюють сприятливість соціального становища особистості. Так, В. Рейх, наприклад, висловлює точку зору про те, що людина розвивається в родині з її певними нормами та установками, що безперечно впливає тим чи іншим чином на становлення елітарної особистості [1].

Тобто як у соціологів, так і у психологів мова йде про здібності та сприятливість соціальної ситуації, а елітарні домагання не досліджуються. При цьому елітарні домагання мають досить цікаву специфіку, адже автоматично пов'язуються з самооцінкою своїх здібностей та з оцінкою сприятливості соціальної ситуації. Оскільки елітарні домагання – це бажання та самооцінка своїх здібностей щодо потрапляння до еліти, то можливе виникнення деформацій в системі елітарних домагань. Так, одні можуть сподіватися, що місце в еліті їм гарантоване, та у зв'язку з цим схильні зовсім не докладати зусиль щодо досягнення цієї мети. Інші, маючи реальні шанси увійти до еліти, можуть вважати, що це неможливо і нереально. Тобто у особистості може спостерігатися як неадекватна недооцінка, так й переоцінка своїх здібностей та сприятливості зовнішніх обставин. У цих випадках особливо важливо досліджувати мотиваційний чинник елітогенезу – елітарні домагання.

Різний суспільний устрій та культури здатні або сприяти розвитку інтенсивності елітарних домагань маси або, навпаки, гальмувати їх. В українському суспільстві не існує ні сприяння, ні гальмування цього важливого фактора елітогенезу, тому виникає гостра необхідність у підтримці елітарних домагань особистостей, що у свою чергу створить умови для елітарної конкуренції та якісного елітогенезу.

Висновки. Під час дослідження феномену еліти та процесу елітогенезу поза увагою дослідників залишається такий важливий компонент елітогенезу, як елі-

тарні домагання особистості. Поряд з такими факторами, як рівень здібностей та сприятливість соціальної ситуації, інтенсивність елітарних домагань особистості є необхідною умовою попадання людини до еліти.

Під елітарними домаганнями особистості доцільно розуміти яскраво виражене бажання особистості увійти у майбутньому до складу еліти та високу самооцінку ймовірності реалізації цієї мети. Часто елітарні домагання пов'язують з самооцінкою особистістю своїх здібностей та оцінкою сприятливості соціальної ситуації. У випадку менш розвинутого рівня здібностей або несприятливих обставин соціальної ситуації елітарні домагання здатні до певної міри компенсувати недолік цих факторів. Тому недооцінка значення елітарних домагань особистості в процесі елітогенезу може певним чином вплинути на процес входження людини до еліти.

Елітарні домагання особистості є однією з рушійних сил елітогенезу, поряд з такими важливими характеристиками, як вміння прогнозувати свою діяльність, ставити цілі та боротися за їхню реалізацію, висока мотивація, наполегливість, працездатність тощо. Розвиток та підтримка цих характеристик здатні підвищити шанси особистості щодо подолання різного роду бар'єрів входження до еліти, які існують у суспільстві.

Бібліографічні посилання

- 1 Ашин Г. К. Элитология / Г. К. Ашин – М., 2005
- 2 Бороздина Л. В. Исследования уровня притязаний / Л. В. Бороздина – М., 2000
- 3 Друкер Ф. П. Эффективный руководитель / Ф. П. Друкер – М., 2007
- 4 Зейгарник Б. В. Теория личности К. Левина / Б. В. Зейгарник – М., 1981
- 5 Левин К. Уровень притязаний / К. Левин, Т. Дембо, Л. Фестингер. // Психология личности / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырея – М., 1982
- 6 Мангейм К. Человек и общество в эпоху преобразования / К. Мангейм // Элитологические исследования – 1998 – №1
- 7 Мерлин В. С. Лекции по психологии мотивов человека / В. С. Мерлин – Пермь, 1971
- 8 Михельс Р. Социология политической партии в условиях демократии / Р. Михельс // Диалог – 1990 – №3 – С. 58–77
- 9 Моска Г. Правящий класс / Г. Моска // Социологические исследования – 1994 – №10
- 10 Мяснишев В. Н. Избранные труды / В. Н. Мяснишев – М., 1995
- 11 Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс / Х. Ортега-и-Гассет // Вопросы философии – 1989 – № 3–4
- 12 Парето О. В. Трактат общей социологии / О. В. Парето – Женева, 1964
- 13 Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм – М., 2008
- 14 Dembo T. Der arger als dynamisches problem – Psychol Forsch, 1931, bd 15, p 144
- 15 Freud S. Ausgewählte Schriften, B, 1969
- 16 Gittler J. social dynamics N Y, 1952
- 17 Hoppe F. Erfolg und Misserfolg // Psychol Forsch, 1930, Bd 14, p 162

Надійшла до редколегії 8 04 09

УДК 159.923.2

О. М. Знанецька, Е. Л. Носенко

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

РОЛЬ ХАРАКТЕРИСТИК Я-КОНЦЕПЦІЇ У ЗУМОВЛЕННІ УСПІШНОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ЛЮДИНИ ЯК СУБ'ЄКТА ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

Розглянуто результати емпіричної перевірки гіпотези щодо каузального зв'язку між показниками диференційованості і ясності Я-концепції особистості та оптимістичністю її прогнозів на майбутнє у різних сферах життєдіяльності.

Ключові слова: Я-концепція, особистість, диференційованість Я-концепції, ясність Я-концепції, прогнози на майбутнє.

Рассмотрены результаты эмпирической проверки гипотезы относительно каузальной связи между показателями дифференцированности и ясности Я-концепции личности и оптимистичностью ее прогнозов на будущее в разной сфере жизнедеятельности.

Ключевые слова: Я-концепция, личность, дифференцированность Я-концепции, ясность Я-концепции, прогнозы, на будущее.

The results of empiric verification of hypothesis in relation to causal connection between the indexes of differentiation and clarity of I-conception of the personality and optimisticness of its prognoses on the future in the different sphere of vital functions are considered.

Keywords: I-conception, personality, differentiation of i-conception, clarity of i-conception, prognoses, on the future.

Актуальність проблеми вивчення ролі характеристик Я-концепції у забезпеченні успішності функціонування людини як суб'єкта життєдіяльності, в зумовленні її відчуття психологічного благополуччя пов'язано з тим, що Я-концепція піддається формуванню, вдосконаленню, диференціації і ускладненню в процесі розвивальної освіти [7]. Тому доведення її ролі у забезпеченні успішності функціонування людини як суб'єкта життєдіяльності відкриває принципово нові шляхи для забезпечення гармонізації особистості в процесі навчання, підготовки людини до дорослого життя, яке спрямовується оптимістичними орієнтаціями на майбутнє, що сприяє самоактуалізації особистості.

Проведений нами аналіз стану розробки дослідження проблеми Я-концепції як зарубіжними, так і вітчизняними авторами, свідчить про те, що Я-концепція розглядається як складовий елемент загальної суб'єктивної картини світу людини, який формується в процесі набування нею досвіду життєдіяльності [2]. Згідно з так званою когнітивно-експеренціальною теорією формування внутрішнього світу особистості [5; 10], формування позитивної чи негативної картини світу особистості залежить від багатьох факторів, пов'язаних, зокрема, з досвідом дитинства, з активністю людини на наступних етапах її розвитку, стосунками у батьківській родині, її навчанням. У людини може сформуватися уявлення про світ або як про справедливий, упорядкований, передбачуваний, такий, що піддається осмисленню, що сприяє реалізації індивідуальних цілей людини, або – в залежності від особливостей формування досвіду, – як про непередбачуваний, позбавлений упорядкованості, змісту, як хаотичний, такий, що не сприяє реалізації життєво важливих цілей людини. У відповідності з розглянутими вище картинами світу у цілому у людини виникає й уявлення про себе або як про суб'єкта, спроможного успішно реалізувати цілі своєї життєдіяльності, як гідного поваги, або, навпаки, як такого, для кого вірогідність досягнення успіху знаходиться під великим сумнівом, тобто як невпевненої в собі людини. Партнери по взаємодії у спілкуванні, відповідно, сприймаються людиною або як гідні поваги, довіри, або як джерела загрози її благополуччю. І порушення будь-якого зі складових елементів

загального внутрішнього образу світу людини, а саме картини світу у цілому, образу Я, чи сприйняття інших людей спричиняє дисбаланс у формуванні особистості і впливає на її загальне світосприйняття і успішність життєдіяльності.

Вивчення Я-концепції пов'язувалося з дослідженням її різноманітних функцій у навчанні, професійній самореалізації та інших сферах діяльності, проте вірогідний зв'язок ясності і диференційованості Я-концепції з успішністю життєдіяльності людини досліджено недостатньо.

Мета даної статті полягає в тому, щоб проаналізувати результати перевірки гіпотези про вплив Я-концепції на психологічне благополуччя людини, формування в неї оптимістичного ставлення до власного майбутнього і до власної спроможності успішно реалізувати цілі професійної діяльності і життєдіяльності у цілому, забезпечити гармонійне функціонування у світі. Для того, щоб перевірити таку гіпотезу, було поставлено ряд конкретних завдань, перше з яких полягало в тому, щоб дослідити зв'язок різних рівнів сформованості, когерентності, диференційованості і складності Я-концепції з наявністю у людини різних орієнтацій на майбутнє – позитивних, оптимістичних, чи, навпаки, негативних, песимістичних, що дало б змогу опосередковано оцінити вплив характеристик Я-концепції на психологічне благополуччя людини, одною з ознак якого є оптимістичність прогнозування майбутніх подій життя. Друге завдання полягало у тому, щоб перевірити гіпотетичний каузальний зв'язок Я-концепції з благополуччям людини через порівняння відмінностей в образах Я у жінок і чоловіків. Як стверджують зарубіжні дослідники, у чоловіків простежується, у цілому, більш низький рівень психологічного благополуччя, ніж у жінок [9]. Доведення наявності відповідних відмінностей і в рівнях диференційованості Я-концепції у чоловіків і жінок було додатковим підтвердженням залежності психологічного благополуччя від рівня сформованості Я-концепції.

Для вирішення поставлених завдань були обрані такі методичні прийоми і засоби: підібрана вибірка досліджуваних, яка складалася з рівної кількості чоловіків і жінок. За допомогою відомих стандартних методик: Q-сортування В. Стефансона [2], «Короткий індекс самоактуалізації» А. Джоунс та Р. Крендел, «Шкала ясності Я-концепції» Дж. Кемпбел [8], «Тест-опитувальник самовідношення» В. В. Століна і С. Р. Пантілеєва [6] була проведена порівняльна оцінка рівнів диференційованості і складності Я-концепції у чоловіків і жінок окремо та в групі у цілому. Виявилось, що дійсно, Я-концепція жінок, рандомізовано відібраних у вибірку, відрізнялася від Я-концепції чоловіків у напрямку її більшої диференційованості, складності і когерентності (узгодженості аспектів Я-реального і Я-ідеального), що оцінювалось за допомогою відповідних методів, розглянутих нами в інших публікаціях [3]. У тих же самих досліджуваних були оцінені показники психологічного благополуччя за допомогою відомої методики К. Ріф, адаптованої нами до української вибірки [4; 16].

У експериментальному дослідженні взяли участь 180 студентів Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара (94 юнаки та 86 дівчат) віком від 16 до 19 років. За допомогою методики Л.-Е. Малмберга «Future Life Orientation Test» [12] були оцінені орієнтації досліджуваних різної статі на майбутнє у трьох найважливіших видах їхньої життєвої активності: у здобутті освіти, в самореалізації у майбутній професійній діяльності та у сімейному житті.

Звісно, існуючі у суспільстві соціокультурні норми впливають на цілі, які ставить перед собою людина, на вибір адекватних засобів їх досягнення. З одного боку, людина конструює своє власне майбутнє, з іншого – її цілі відображують певний соціокультурний контекст у певний історичний період [11]. Так, головні цілі, сподівання та інтереси юнаків та дівчат віддзеркалюють головні задачі розвитку подальшого дорослого життя (майбутня освіта, працевлаштування, знаходження партнера для сімейного життя), у той же час, як їх хвилювання відображують

загальні соціальні труднощі і негаразди (наприклад, загроза стати безробітним) [13] Тобто, орієнтація на майбутнє включає цілі особистості, її плани та потенційні результати планувань [14] і є важливим фактором, який пов'язаний із благополуччям особистості [15]

Результати дослідження, як видно з даних, представлених у таблицях, свідчать про наявність розбіжностей як в образах Я чоловіків і жінок вибірки, так і в показниках психологічного благополуччя представників різної статі У жінок, які мають більш високий рівень диференційованості і складності Я-концепції, встановлено й більш високий рівень відчуття психологічного благополуччя у порівнянні з чоловіками, у яких зафіксовано більш низькі показники рівнів складності і ясності Я-концепції У такий спосіб було доведено, що існує каузальний зв'язок між вищезазначеними характеристиками

Таблиця 1

Усереднені за підгрупами показники Я-концепції в підгрупах жінок та чоловіків

Характеристики Я-концепції	Середні значення показників для підгруп		t-критерій Стьюдента при міжгруповому порівнянні	Критерій ϕ^2 -кутове перетворення Фішера
	жінок (N=86)	чоловіків (N=94)		
Індекс задоволення собою	0,83	0,76	2,283**	1,563*
Ясність Я-концепції	39,1	36,3	1,723	1,53*
Інтегральне самовідношення	20,4	17,8	2,61***	1,565*
Очікування позитивного ставлення інших людей до себе	11,5	10,0	3,006***	1,622**
Самоінтерес	7,0	6,1	2,073**	1,998**
Самоприйняття	5,7	4,5	2,286**	1,755**
Самокерівництво	4,8	4,2	2,1**	1,75**

Розбіжності між підгрупами чоловіків і жінок значущі *** - при $p < 0,01$, ** - при $p < 0,05$, * - при $p < 0,06$

Як видно з табл 1, між жінками та чоловіками зафіксовано статистично значущі розбіжності за t-критерієм Стьюдента та за критерієм ϕ^2 -кутове перетворення - Фішера з таких показників Я-концепції: індекс задоволення собою (за методикою Q-сортировки), ясність Я-концепції, інтегральне самовідношення, очікування позитивного ставлення інших людей до себе, самоінтерес, самоприйняття, самокерівництво (за «Тестом-опитувальником самовідношення»), які свідчать про більш позитивний і диференційований образ Я у жінок

У табл 2 представлено усереднені за підгрупами жінок і чоловіків показники оптимістичності орієнтацій на майбутнє Як видно з таблиці, в усіх сферах діяльності (окрім сімейної) у жінок і чоловіків зареєстровані значущі розбіжності відносно оптимістичності прогнозів на майбутнє Наскільки закономірними, а не випадковими є ці спостереження, можна судити за наявними у літературі даними відносно притаманності чоловікам більш негативно забарвленого образу світу і образу Я Дослідники, які вперше прослідкували цю закономірність, вказують, що вона зумовлена такими факторами, як більш високий рівень невпевненості чоловіків відносно їх спроможності забезпечити у майбутньому матеріальне благополуччя родини Як зазначає М Аргайл [1, 9], чоловіки та жінки мають різні джерела відчуття задоволення життям основними детермінантами почуття суб'єктивного благополуччя у чоловіків є матеріальний стан і робота, а у жінок – діти та благополуччя сім'ї Останнє більшою мірою залежить від індивідуальних зусиль, а перше – від об'єктивної ситуації у суспільстві

**Усереднені за підгрупами показники оптимістичності орієнтації на майбутнє
в підгрупах жінок та чоловіків**

Сфери оцінки оптимістичності життєвих орієнтацій на майбутнє	Середні значення показників для підгруп		t-критерій Стьюдента при міжгруповому порівнянні
	жінок (N=86)	чоловіків (N=94)	
Оптимістична орієнтація на майбутнє у сфері освіти	17,3	15,8	2,77**
Оптимістична орієнтація на майбутнє у сфері професійної діяльності	17,2	16,0	2,079*
Оптимістична орієнтація на майбутнє у сфері сім'ї	18,5	17,6	1,453
Загальна оптимістична орієнтація на майбутнє	52,7	49,5	2,872**

Розбіжності між підгрупами чоловіків і жінок значущі ** - при $p < 0,01$, * - при $p < 0,05$

Аналіз результатів дослідження щодо цього тесту свідчить про те, що показники загальної оптимістичної орієнтації на майбутнє та орієнтацій на майбутнє у сфері освіти жінок виявилися вищими у порівнянні з показниками чоловіків (розбіжності статистично значущі при $p < 0,01$) Це може бути свідченням того, що на сучасному етапі розвитку суспільства жінки виявляють велику зацікавленість у питаннях щодо отримання гідної освіти, що є запорукою міцної життєвої позиції у майбутньому. Значущі розбіжності (при $p < 0,05$) у показниках чоловіків та жінок (на користь жінок) були також виявлені у сфері майбутньої професійної діяльності. Цей факт виступає логічним продовженням вищезазначеної тенденції про посилення з боку сучасних молодих жінок прагнення до здобуття гідної професії, яка б забезпечила їм надійне майбутнє. Проте, відмінності у показниках чоловіків та жінок відносно оптимістичності їх орієнтацій щодо перспектив створення сім'ї виявилися статистично незначущими, що, на наш погляд, зумовлено демографічними факторами, що у межах цієї статті не потребує коментарів.

Інший засіб перевірки гіпотези про зв'язок характеристик Я-концепції з показниками оптимістичності прогнозувань успішності життєдіяльності передбачав розподілення групи на дві полярні підгрупи, що статистично значуще відрізнялись за показниками Я-концепції, і перевірку наявності відмінностей між групами в показниках оптимістичності життєвих орієнтацій на майбутнє.

У табл. 3 і 4 представлено дані щодо характеру зв'язку між рівнем сформованості Я-концепції і оптимістичністю життєвих орієнтацій на майбутнє за методикою Л-Е Малмберга («Future Life Orientation Test»), обчислених для групи у цілому, поділеної на дві підгрупи за рівнем сформованості Я-концепції. Ці дані повністю підтверджують гіпотезу дослідження і свідчать про те, що особи, яким притаманні більш високі рівні ясності і когерентності Я-концепції, орієнтовані на майбутнє більш оптимістично. Це досить чітко виявляється у такій сфері, як освіта та за показниками загальних оптимістичних орієнтацій на майбутнє (розбіжності значущі за t-критерієм Стьюдента при $p < 0,001$), а також у сфері майбутньої професійної діяльності (розбіжності значущі за t-критерієм Стьюдента при $p < 0,01$). Слід зазначити, що, хоча за t-критерієм Стьюдента було виявлено лише тенденцію до зв'язку рівня диференційованості Я-концепції та оптимістичності орієнтацій у сфері сімейних відносин, перевірка за багатофункціональним ϕ^* -критерієм - кутове перетворення - Фішера виявила значущість розбіжностей при $p < 0,001$. Це може пояснюватися тим, що на даному віковому етапі (молоді дорослі, середній вік досліджуваних дорівнює 18 років) люди схильні приділяти більшу увагу освіті та майбутній професії, і, відповідно, меншу – майбутній сім'ї.

Таблиця 3

Показники оптимістичності орієнтації на майбутнє в групах досліджуваних, полярних за рівнями диференційованості і ясності Я-концепції

Сфери оцінки оптимістичності життєвих орієнтацій на майбутнє	Показники оптимістичності орієнтації на майбутнє			t-критерій Стьюдента при міжгруповому порівнянні
	1 група (досліджувані з більш високим рівнем розвитку Я-концепції)	2 група (досліджувані з більш низьким рівнем розвитку Я-концепції)	Середнє по всій вибірці	
Оптимістична орієнтація на майбутнє у сфері освіти	17,81	15,64	16,62	4,373***
Оптимістична орієнтація на майбутнє у сфері професійної діяльності	17,44	16,00	16,65	2,656**
Загальна оптимістична орієнтація на майбутнє	53,37	49,36	51,17	3.749***

Розбіжності значущі при: *** - при $p < 0,001$; ** - при $p < 0,01$.

Таблиця 4

Показники оптимістичності орієнтації на майбутнє у сфері сім'ї в групах досліджуваних, полярних за показниками рівнів сформованості Я-концепції

Сфера оцінки оптимістичності життєвих орієнтацій на майбутнє	1 група (досліджувані з більш високим рівнем розвитку Я-концепції)	2 група (досліджувані з більш низьким рівнем розвитку Я-концепції)	Середнє по всій вибірці	Критерій F^* -кутове перетворення Фішера
Оптимістична орієнтація на майбутнє у сфері сім'ї	18,48	17,73	18,07	4,227***

Розбіжності значущі при: *** - при $p < 0,001$.

Таким чином, на підставі результатів дослідження можна зробити **висновки** відносно існування статистично значущого каузального зв'язку між показниками Я-концепції та відчуттям впевненості щодо майбутнього. У зв'язку з отриманими результатами можна стверджувати доцільність розширення цілей освіти в напрямі забезпечення її ролі у формуванні адекватної диференційованої Я-концепції суб'єктів навчання, що можливо, як свідчать дані інших дослідників цієї проблеми [7], за умов розвивального навчання. У процесі формування аналітичних здібностей суб'єкта при розвивальному навчанні забезпечується перенос навичок аналізу навчального матеріалу на власну особистість, усвідомлення її переваг і недоліків, завдяки чому формується більш адекватний образ Я. Це допомагає особистості досягти більшого відчуття психологічного благополуччя, що, у свою чергу, сприяє і збереженню психологічного здоров'я.

Перспективи подальших досліджень в обраній галузі ми вбачаємо у вивченні різноманітних засобів імпліцитної діагностики Я-концепції, бо, як відомо, експліцитні методи дослідження особистісних властивостей тією чи іншою мірою страждають від бажання досліджуваних справити відповідне враження на дослідника.

Продовжує зберігати свою актуальність і проблема вивчення численних факторів, крім навчання, що можуть впливати на формування позитивної і ясної Я-концепції, а саме: сімейне виховання, прийняття молодого людини її батьками, успіхи у спортивній, творчій та інших видах діяльності, пов'язаних із самовдосконаленням.

Бібліографічні посилання

1. **Аргайл М.** Психологія щастя : переклад з англ. / М. Аргайл. – М., 1990.
2. **Гуменюк О. Є.** Психологія Я-концепції / О. Є. Гуменюк. – Тернопіль, 2002.
3. **Знанецька О. М.** Експериментальне дослідження взаємозв'язку характеристик Я-концепції особистості та її психологічного благополуччя: результати та їх опис / О. М. Знанецька // Вісник Дніпропетр. ун-ту. – 2007. – №7. – С. 3–10.
4. **Знанецька О. М.** Методика дослідження феномену психологічного благополуччя: опис, адаптація, застосування / О. М. Знанецька // Вісник Дніпропетр. ун-ту. – 2006. – №9 – С. 40–46.
5. **Носенко Е. Л.** Шляхи детекції сприйняття суб'єктом певної інформації як загрозової з позицій когнітивно-семантичної моделі тривоги / Е. Л. Косенко, М. В. Нестеренко // Вісн. АПН України «Педагогіка і психологія». – 1998. – Вип. 4. – С. 45–54.
6. **Пантїлєєв С. Р.** Самоотношение как эмоционально-оценочная система : спецкурс / С. Р. Пантїлєєв. – М., 1991.
7. **Чепїга Л. П.** Розвиток Я-концепції у підлітковому віці в залежності від засобу організації учбової діяльності у початковій школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07 / Л. П. Чепїга. – Одеса, 2002.
8. **Шемелюк І. Я.** Короткий індекс самоактуалізації та шкала ясності Я-концепції як показники особистісної зрілості / І. Я. Шемелюк // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – № 6. – С. 26–27.
9. **Argyle M. and Henderson M.** The Anatomy of Relationships. London: Heinemann; Harmondsworth: Penguin, 1985.
10. **Epstein S.** Cognitive-experiential self-theory //Pervin, Lawrence A. (Ed.) Handbook of Personality: Theory and Research. – The Guilford Press, 1990. – P. 165-192.
11. **Brandtstädter, J.** Action perspectives on human development. In R. M. Lerner (Ed.), Theoretical models of human development (5th ed., pp. 807-863). New York: Wiley, 1998.
12. **Malmberg, L.-E.** Education and students future-orientation: Adolescents future preparation, future goals and self-evaluation in educational contexts in Finland and Poland. (Dissertation). – Vasa: Abö Akademi University, 1998.
13. **Malmberg, L.-E., & Norrgård, S.** Adolescents ideas of normative life-span development and personal future goals. – Journal of Adolescence. – 1999. – Vol. 22. – P. 33-47.
14. **Nurmi, J.-E.** Adolescents development in an age-graded context: the role of personal beliefs, goals and strategies in the tackling of developmental tasks and standards. – International Journal of Behavioral Development. – 1993. – Vol. 16. – P. 169-189.
15. **Pulkkinen, L. & Rönkä, A.** Personal control over development, identity formation, and future orientation as components of life orientation: a developmental approach. –Developmental Psychology. – 1993. – Vol. 30. – P. 260-271.
16. **Ryff C. D.** Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being // J. of Personality and Social Psychology. – 1989. – Vol. 57. – P. 1069-1081.

Надійшла до редколегії 16.02.09.

УДК 159 922 1 316 6

Т. В. Кубриченко*Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара***СОЦІОКУЛЬТУРНІ АСПЕКТИ ЖІНОЧОЇ ГЕНДЕРНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ**

Проаналізовано процес конструювання жіночої гендерної ідентичності в соціально-культурному контексті.

Ключові слова гендерна соціалізація, гендерна ідентичність, жінка, соціокультурні аспекти.

Проанализирован процесс конструирования женской гендерной идентичности в социально-культурном контексте.

Ключевые слова гендерная социализация, гендерная идентичность, женщина, социокультурные аспекты.

The process of constructing of womanish gender identity in a social and cultural context is analyzed.

Keywords gender socialization, gender identity, woman, social and cultural aspects.

Постановка проблеми у загальному вигляді Пошуки нової парадигми виховання молоді в умовах префігуративного суспільства, розгляд соціалізації як важливої функції формування особистості, визнання провідної ролі соціально-культурних чинників у формуванні гендерної ідентичності обумовлюють усвідомлення важливості вивчення явища соціалізації та, зокрема, гендерної соціалізації як одного з її видів, що підкріплюється визначенням проблеми гендерної соціалізації як однієї з найважливіших і актуальних проблем, науковий інтерес до якої неухильно зростає. Висновки авторів щодо більш сильного тиску соціального середовища на представників чоловічої статі, які піддаються більш інтенсивній гендерній соціалізації (Е Маккобі, С Джеклін), а також – щодо відсутності «драматичних колізій» у становленні жіночого гендерного Я, бо «у дівчаток не виникає ситуації, при якій їм би доводилося витратити значні зусилля для відповідності нормам і очікуванням дорослих» [14, с. 53], все ж, на нашу думку, не дають підстав для ствердження про меншу впливовість соціальних чинників на гендерну ідентифікацію жінок. Адже спричинена філогенетичними механізмами більша онтогенетична пластичність жінок (В Абраменкова, В Каган), загострене переживання ними власної відповідності нормативам суспільства, прагнення до позитивного ставлення інших до себе робить вплив середовища більш визначним саме для представниць жіночої статі (В Каган).

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми Міждисциплінарна категорія соціалізації в роботах вітчизняних дослідників відрізняється багатством визначень. Не наводячи в межах статті основних їхніх положень, зауважимо, що різноманітність останніх відображає певну ступінь активності індивіда, ставлення до нього як до об'єкта або суб'єкта соціалізації. Але здатним точно окреслити зміст означеної категорії видається визначення соціалізації як процесу двостороннього, що передбачає як засвоєння соціального досвіду, норм, цінностей, настанов, властивих суспільству і певним соціальним групам, так і активне входження в систему соціальних зв'язків, активне відтворення культурних цінностей і соціальних норм, саморозвиток, самозмінення людини в процесі засвоєння і відтворення культури, взаємодії зі стихійними, відносно керованими та цілеспрямовано створеними умовами життя на усіх вікових етапах (Г Андреева, Н Лукашевич, А Мудрик та ін.)

При цьому гендерна соціалізація вивчається авторами як багатоаспектне явище, що здійснюється через інтеріоризацію статевовідповідних установок, норм,

правил поведінки, зумовлюється соціальним контекстом, гендерними стереотипами, символікою, традиціями, визначається як функція суспільства, що полягає у спрямуванні розподілу гендерних ролей, розширенні їх діапазону, у гармонізації міжстатевої взаємодії, у навчанні дітей соціально бажаних для їх статі поведінки, у формуванні гендерної ідентичності (Ю Альошина, А Волович, Т Белавіна, В Васютинський, Н Гафізова, Т Говорун, Ю Гусева)

У сучасному світі чоловіки і жінки взаємодіють у широкому спектрі соціальних ролей, які, на відміну від попередніх епох, не відрізняються ієрархічною організацією, а значить, можна констатувати радикальні зміни у системі диференціації гендерних ролей, певне нівелювання традиційних відмінностей у нормах поведінки, психології чоловіка і жінки. Відповідно, соціально визнані нормативні набори чоловічих і жіночих рис вже не виявляються полярними. Крім того, відзначається, що вільні від жорсткої гендерної типізації індивіди демонструють багатший поведінковий репертуар та виявляються психологічно більш благополучними (І Кон)

Сучасні суспільні трансформації роблять вірогідною ресоціалізацію [3]. У процесі гендерної ресоціалізації руйнуються раніше засвоєні норми та зразки поведінки і виникають нові норми, що регулюють соціальну взаємодію у змінених умовах.

Крім того, для різних поколінь, прошарків суспільства, етнокультурних і релігійних груп приписи і виконання, які відповідають маскулінності і фемінінності, можуть відрізнитися, а значить, у кожному багатокультурному і багатонаціональному суспільстві треба мати на увазі гендерну різноманітність (Е Здравомислова, А Тьомкіна). Остання робить актуальним формування гендерної толерантності (Л Шустова)

Зазначена динамічність, мінливість гендерних норм, зразків може спричинити кризу гендерної ідентичності – втрату власної ідентичності, переживання непослідовності змін себе як чоловіка або жінки, розузгодження внутрішніх цінностей, неприйняття себе або окремих боків своєї особистості (М Кордуелл). Площинами, у яких виявляється ця криза, названо, по-перше, кризу образів і норм маскулінності і фемінінності, пов'язану з «розмиванням» або, навпаки, з надмірною стереотипізацією норм у комунікаційних каналах соціуму, по-друге – кризу ідентичності у особистості як внутрішній конфлікт з відповідною «втратою» відчуття цілості себе як чоловіка або жінки. При цьому, як зазначається, у феномені кризи гендерної ідентичності відображається ситуація, при якій моделі маскулінної і фемінінної поведінки, які репрезентуються носіями ідентичності, стають у значній мірі такими, що не відповідають нормативним зразкам маскулінності або фемінінності, розповсюдженим у суспільній свідомості [7].

Оскільки, як зазначається, в процесі гендерної ідентифікації особистість вирішує завдання прийняття або вироблення способів соціокультурної презентації своїх анатомічних якостей у тій манері і формі, що відповідає її індивідуальним особистісним особливостям, має місце варіативність гендерної ідентичності. Тому своєчасним видається запропонований авторами мультиполярний підхід у типології гендерної ідентичності, який допускає існування кількох її варіантів у межах однієї статі: андрогінний жіночий і андрогінний чоловічий, маскулінний жіночий і маскулінний чоловічий, фемінінний жіночий і фемінінний чоловічий. Така варіативність дозволила припустити, що динамічні характеристики гендерної ідентичності обумовлені складною взаємодією біологічного і соціокультурного впливу з ціннісними орієнтаціями і життєвими смислами, які спрямовані на задоволення базових потреб особистості (прагнення до внутрішньої узгодженості, самоактуалізації) поза залежністю від статевої приналежності (Л Великанова, 2006).

З огляду на те, що гендерні дослідження базуються на соціально-конструктивістській парадигмі, яка в основних положеннях узгоджується з позиціями вітчизняних психологів, визначається, що гендерна соціалізація як система кроків з

набуття та збагачення гендерної ідентичності, зумовлюється соціальним контекстом (Ю Альошина, А Волович, Т Белавіна, В Васютинський, Т Говорун, Ю Гусева та ін) А становлення гендерної ідентичності, що відбувається в умовах соціалізації з відтворенням певної домінуючої гендерної культури, дає змогу авторам говорити не стільки про стихійний розвиток гендерної ідентичності, скільки про її соціокультурне формування [14, с 53] Отже, в процесі соціалізації, що триває протягом усього життя, індивід засвоює культурні зразки, соціокультурні норми, які визначають психологічні якості, моделі поведінки, види діяльності чоловіків і жінок При цьому пануючий у суспільній свідомості образ маскуліності і фемінінності, як зазначається, виявляється лише характеристикою чоловіка або жінки у поточній культурі [3]

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячена стаття Незважаючи на досить інтенсивні у останній час дослідження категорії гендерної соціалізації, процеси моделювання жіночої статі, соціально-психологічні механізми і фактори становлення фемінінності потребують подальшого наукового усвідомлення

Саме тому **метою** статті став теоретичний аналіз ряду соціокультурних аспектів жіночої гендерної соціалізації

Викладення основного матеріалу дослідження Гендерна соціалізація жінок передбачає, що дитина, народжена особою жіночої статі, буде інтегруватися в суспільство, входить до великої соціальної жіночої гендерної групи, отримувати певну соціальну програму, засвоювати статево відповідні цінності, норми, зразки поведінки

Враховуючи зменшення полярності гендерних ролей, розширення їхнього кола, наявність соціальних ролей, які взагалі не диференціюються за статевими ознаками, емансипаційну демократизацію стереотипів гендерної поведінки та більш стрімке змінення саме жіночих гендерних стереотипів (Т Вівчарик, І Кон, В Каган), можна було б сподіватись на те, що із двох моделей гендерної соціалізації – патріархальної (традиційної) та «сучасної» («альтернативної») – конструкт патріархальної соціалізації не виявиться таким, що може активно відтворюватися і зараз Проте, дані дослідників засвідчують, що патріархальне світосприйняття, ідеали виявляються і у значній кількості мешканців мегаполісів, і в українського студентства (Л Мищик, Н Нечаєва та інші) Друга модель гендерної соціалізації – «сучасна» – поки що не має чітко визначеного змісту та позиціонується або як протилежна патріархальній (феміністська), або як перехідна модель з акцентуванням індивідуальних здібностей представників різних статей на тлі рівності соціальних статусів чоловіків і жінок [14, с 50]

Те ж, яким саме буде зміст жіночої гендерної соціалізації, визначається домінуючою гендерною картиною світу, що відтворюється інститутами жіночої соціалізації (представленими у контексті макро- та мікросередовищних факторів) та агентами гендерної соціалізації (Н Радіна, Е Терешенкова, 2006)

Навіть визнаючи наявність транскультурних констант у гендерній соціалізації жінок (менша інтенсивність їхньої гендерної соціалізації, менш чітка визначеність фемінінних ролей, висунення підвищених вимог до дівчат, жінок щодо домашньої роботи, догляду, піклування (І Кон)), автори вказують на регламентацію навчання дівчинки жіночої гендерної ролі культурними традиціями певного суспільства, його гендерною ідеологією, гендерною структурою, соціальним статусом жіночої соціальної групи в ньому У дослідженнях показано відмінності у нормах гендерної поведінки, у становищі жінок у різних типах суспільства [1, 2, 4, 11, 12, 13] При цьому кожна культура детермінує припустимий зміст гендерних ролей, заохочує жінку наслідувати певні норми гендерної поведінки (Т Белавіна, Т Говорун, М Мід, В Пісоцький)

Натомість встановлені в андроцентричних культурах показники самовизначення особистості, зокрема такі, як успішна професійна кар'єра, високі заробітки тощо, роблять соціально бажаними та позитивно оцінюваними маскулітні риси особистості (Т Говорун, О Лібін) Попри це жінки, як з'ясовано, гальмують у себе розвиток якостей, які не відповідають гендерному стереотипу, побоюються приймати на себе нетрадиційну суспільну роль та претендувати на успіх, конкурентність (С де Бовуар, Є Ільїн, Л Міщик)

Враховуючи безпосереднє і важливе значення для соціалізації мікросередовища, в роботах авторів аналізується роль школи, дитячого садка, засобів масової інформації, сім'ї як інститутів гендерної соціалізації

Відзначено, зокрема, що попри стрімкі суспільні зміни, соціальне, предметне і методичне середовище дитячого садка підтримують домінуючий гендерний порядок, транслюють жорсткі соціальні стереотипи [14, с 51] В основному гендерностереотипізованою залишається дитяча література Мистецтво, ЗМІ, рекламна продукція також створюють переважно стереотипні, традиційні образи жінки (Ш Берн, Е Герасимова, Т Говорун, І Грошев, Е Здравомислова, О Кікінежді, Д Майєрс, Н Троян, О Туркіна)

Залучення до традиційних гендерних норм і цінностей здійснюється і у школі, де і зміст освіти, і організація навчально-виховного процесу залишаються переважно гендерностереотипізованими Зазначено, що ставлення вчителів до дівчаток помітно відрізняється від ставлення до хлопчиків, адже воно є менш суворим, менш вимогливим, менш уважним, що у прихованій формі демонструє їхню другорядну роль у класі Вважається, що дівчинка повинна знати, а не вдаватися до досліджень і сумнівів щодо істинності і повноти знання Недостатні академічні успіхи учениць пояснюють відсутністю здібностей (Т Говорун, Г Дмитрієв, І Кльоцина, Д Майєрс, Л Попова та ін) Відзначається упереджене ставлення вчителів до обдарованих дівчаток, які можуть отримувати низькі оцінки, виявляючи здібності до аналітичного мислення, до висунення власних оригінальних ідей (Л Попова)

Різне ставлення педагогів до хлопчиків і дівчат підкріплюється шкільними підручниками, в яких зображення осіб жінок не тільки кількісно вдвічі поступається чоловічим, а й якісно жіночі персонажі є пасивними, такими, що потребують допомоги, підтримки Натомість чоловіки у них зайняті інструментальною діяльністю, зображені в ситуації відпочинку, розваг, виконання навчальної діяльності Встановлена також недостатня представленість у підручниках жінок-вчених, які є відомими і визнаними в світі (І Кльоцина, Н Оболенцева, 1997)

Указано на існування так званого «прихованого» навчального плану, вимірами якого є зміст предметів, стиль викладання, гендерна стратифікація вчительської професії тощо, що підтримує гендерну нерівність, недооцінюючи жіноче і надаючи перевагу чоловічому і домінантному (Е Ярська-Смирнова)

Протиріччя між переважно маскулітним змістом освіти та формами організації навчання, індиферентність школи щодо статевих відмінностей учнів, фемінізованість школи, прогресуюче зменшення вимог до фемінітності учениць тощо ускладнює гендерну соціалізацію дівчаток (Г Бреслав, В Хасан, В Каган)

Хоча педагоги й вважають себе активними агентами гендерної соціалізації та більш жорстко, ніж батьки, контролюють відтворення патріархальної картини світу дітьми Самі учні, визначаючи тих, хто вплинув на їхні уявлення про себе як представників певної статі, говорять про сім'ю та, зокрема, про матір [14, с 57] Раніше проведене нами дослідження [10] також підтвердило, що лише незначна кількість респонденток-студенток педколеджу визнають значення вчителів у формуванні гендерної ідентичності, натомість переважна більшість досліджуваних провідну роль у становленні свого жіночого Я віддали матері та членам своєї сім'ї

Саме сім'я є «першим середовищем статевої соціалізації» (В. Каган, 1991). Дослідниками показано, що сім'я, батьки забезпечують здійснення статевої типізації, засвоєння дитиною гендерних ролей, гендерних зразків поведінки, характеристик особистості, емоційних реакцій (Г. Андрєєва, І. Кон, А. Мудрик та ін.). Структура сім'ї, установки батьків, стилі виховання і рольові переваги виступають, як відзначено, в якості предикторів адаптивно-дезадаптивної поведінки дитини [15, с. 56]. Серед факторів, що визначають особистісний і гендерний розвиток дитини, як відомо, названо соціальне становище сім'ї, професійний статус батьків, повнота сім'ї, характер родинних відносин, наявність братів і сестер, домінантність матері і батька тощо (Р. Бернс, 1986).

Зауважено, що суттєвими факторами гендерної соціалізації дитини виступають статеву приналежність батьків, їхні ціннісні орієнтації, моральні настанови, рольові очікування, які впливають на формування образу Я дитини (Р. Бернс, Я. Коломенський, І. Кон, М. Мелтсас, Ю. Орлов, Р. Столлер). Значущість батьків у гендерній соціалізації підтверджується й висновком про те, що, зокрема, для підлітків образи маскулінності і фемінінності асоціюються з образами батька і матері; ця тенденція зберігається і у ранньому юнацькому віці [15, с. 57]. Крім того, неприйняття дитиною батьків своєї статі у значній мірі заважає її гендерній ідентифікації (Т. Архіреєва).

З іншого боку, любов матері і батька до дитини стає тим аспектом сімейних відносин, особистості батьків, до якого можна ефективно апелювати в ході гендерної соціалізації (В. Каган). Виявлено, що в сім'ях дітей зі статевої відхиленнями була порушена структурна рівноваженість, відзначалися суттєві відмінності і віддаленість оцінок і позицій дитини та батьків, дефіцит взаєморозуміння між батьками та дітьми, в той час як сім'ї дітей без статевої відхилення мали певну структурну рівноваженість (І. Лунін).

Показано, що гендерні ролі матері і батька по відношенню до дітей відрізняються за кількома параметрами: поділ видів відповідальності за дітей, стилі батьківської поведінки, демонстрація гендерно-типових рис своєї статі, відмінність або подібність поведінки по відношенню до сина і доньки, бажання підсилувати статево сегрегацію або конвергенцію по відношенню до дітей [1, с. 334].

У дослідників не викликає сумніву визначна роль матері у гендерній соціалізації дівчинки. Це обумовлено як тим, що мати є першим значимим об'єктом для дитини, спеціальною материнською роллю у особистісному і когнітивному розвитку і дівчаток, і хлопчиків (Дж. Баттерворт, М. Харріс; Х. Кохуб та інші), як важливістю щільних аффіліативних контактів з нею для сприяння розвитку психічно здорової цілісної особистості (Є. Сергієнко, Г. Віленська), вирішальною роллю у розвитку самовідношення дитини (Т. Архіреєва), великою виховною роллю матері (Н. Федотова), безпосереднім характером її впливу на дитину (К. Кларк-Стюарт), здатністю знаходити більше відмінностей між хлопчиками і дівчатками (В. Каган), так і, безумовно, однаковістю статі матері з донькою. Останнє може забезпечувати більш сильний підкріплюючий вплив на дитину (Р. Бернс) та надає можливість дівчинці шукати в матері «свою подібність», «друге Я» (І. Кон).

Саме мати виступає в якості еталону для наслідування у дівчат підліткового віку (І. Дементєва). Виявлено, що у дівчаток значно вищим є ступінь прийняття матері, при цьому останнє є важливим для позитивного самовідношення дитини та не залежить від типу виховання: дівчинка приймає матір майже завжди (Т. Архіреєва). Показано, що матері більше контролюють своїх доньок (О. Баранник), а дівчатка навіть надають переважне право матері на покарання (В. Каган).

За зауваженням Т. Бендас (2007), у нашій культурі прийнято покладати відповідальність за виховання дітей саме на матір, навіть за умови, що вона працює. Хоча культура, в якій вихованням дітей займається переважно жінка, є, за М. Мід [12],

більш сприятливою для виховання дівчаток, ніж хлопчиків. За відсутності значних відмінностей у поглядах матері і доньки, «першою ідентифікацією доньки може бути її власна мати, яка втілює в собі цілком прийнятний для неї ідеал життя» [12, с. 225].

Проте, як показано, в якості принципів ідентифікації дитини з батьками виступають компетентність, турботливість батьків, емоційний інтимний зв'язок з ними, соціальна влада над дитиною, престижність батьків, інтенсивність спілкування дитини з дорослим (А. Захаров, Я. Коломенський, М. Мелтсас, А. Мудрик та ін.). Отже, в разі невдоволення дівчинки спілкуванням з матір'ю, невизнанні близькими фемінінної поведінки матері, суперечливості її гендерної ролі можна очікувати деформацій у засвоєнні дівчинкою жіночої гендерної ролі (Ю. Набіулліна, Ю. Орлов, Р. Столлер).

При визнанні матері провідним агентом гендерної соціалізації, роль батька, як зауважується, залишається «білою плямою» [14, с. 51], недооцінюється дослідниками [15, с. 56].

З одного боку, напевне, це може спричинитися зміненням рольової структури сім'ї, більшою симетричністю функцій, зростанням авторитету і впливу жінки з відповідним зниженням домінуючої соціальної ролі чоловіка [1; 3]. Попри це, з іншого боку, перетворення чоловіка із голови сім'ї у партнера жінки приводить до того, що він починає брати все більшу участь у вихованні дітей, а отже, місія батьківства набуває більшої соціальної значущості. Разом з тим, стереотипи щодо чоловіка-батька можуть нівелювати, викривлювати батьківську роль у вихованні дитини, сприяти прохолодності і наявності соціальної дистанції у взаєминах з дитиною (І. Кон, Н. Харламенкова).

Відрізняючись більшою гендерною вибірковістю, ніж матір [5, с. 276], батько по мірі дорослішання доньки помітно зменшує ступінь психологічної близькості з нею [1, с. 323], причому, як відзначено, дівчинка не тільки частіше відчуває відчуженість з боку батька, а й сама більш часто не приймає батька порівняно з матір'ю. Прийняття ж батька дівчинкою, на відміну від прийняття нею матері, залежить від типу виховання, а також – від ставлення до неї матері (при відторгненні матір'ю дівчинка приймає батька) (Т. Архіреєва). Проте, «антагонізм з батьком не обов'язково призводить її до такої ж розгубленості, що й її брата» (М. Мід).

Натомість, не варто недооцінювати роль батька у гендерній соціалізації дівчинки. Адже його специфічний вплив на внутрішній світ дівчинки-підлітка виступає в якості суттєвої детермінанти остаточного прийняття гендерної ідентичності, бо саме батько підкреслює фемінінні риси дівчинки, підсилюючи їх у її стосунках з партнерами протилежної статі [15, с. 62]. Якщо ж у дитинстві стосунки доньки з батьком не склалися, це може призвести навіть до її самотності у дорослому житті через негативне ставлення до чоловічої статі (Г. Казанцева). Дівчинка, вихована без батька, менш успішно формує свої уявлення про маскуліність, натомість за умов приділення батьком достатньої уваги вихованню доньки можна очікувати її емансипованості, зорієнтованості на досягнення успіху [6].

Зазначено, що вплив батька запускає механізм розототожнення дівчини з матір'ю, що є важливим, бо ця діада, рівно як і тріада «донька-мати-бабуся», не акцентує елементів жіночності. Батько ж перебудовує дифузні ролі, трансльовані матір'ю, у ролі гендерні та підтримує фемінінність доньки, побудову нею нових взаємин з протилежною статтю [15, с. 62-63].

Крім того, як представник іншої статі, батько у більшій мірі, ніж мати, підкріплює гендерностереотипну поведінку доньки (Дж. Берісон) та бере більшу участь у привчанні дівчини до гендерної ролі [9, с. 143].

Отже, в процесі гендерної соціалізації жінка з дитинства готується до виконання ролі дружини, матері, проте її гендерна ідентичність представлена в контексті

«відсутності» певної компетентності [14, с. 58]. При цьому оптимістично виглядає висновок про те, що менша інтенсивність гендерної соціалізації жінок, менший контроль з боку агентів соціалізації відкриває їм можливість нестандартного гендерного досвіду, здатного привести до соціальної творчості і розхитування традиційних уявлень про гендерну структуру суспільства [14, с. 58].

Висновки. Здійснений аналіз ряду досліджень дозволяє стверджувати, що модель жіночої гендерної соціалізації визначається у контексті макро- та мікросередовищних факторів та залежить від відтворюваної інститутами і агентами гендерної соціалізації домінуючої гендерної культури. Транслявання ними патріархальної картини світу, з одного боку, та більша значущість маскулінності для суспільства, з іншого боку, робить гендерну соціалізацію жінок досить складним і суперечливим процесом.

Перспективи подальших розвідок вбачаються, серед іншого, у дослідженні впливу агентів жіночої гендерної соціалізації на структуру та показники сформованості гендерної ідентичності жінок.

Бібліографічні посилання

1. Бендас Т. В. Гендерная психология : учеб. пособ. / Т. В. Бендас. – СПб., 2007.
2. Брандт Г. А. Природа женщины / Г. А. Брандт – Екатеринбург, 2000.
3. Гидденс Э. Трансформация интимности. Сексуальность, любовь и эротизм в современных обществах : пер. с англ. / Э. Гидденс. – СПб., 2004.
4. Говорун Т. В. Соціалізація статі як фактор розвитку Я-концепції : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Т. В. Говорун. – К., 2002.
5. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е. П. Ильин. – СПб., 2002.
6. Клецина И. С. Гендерная социализация : учеб. пособ. / И. С. Клецина. – СПб., 1998.
7. Клецина И. С. Психология гендерных отношений : теория и практика / И. С. Клецина. – СПб., 2004.
8. Кон И. С. Ребенок и общество: Историко-этнографическая перспектива / И. С. Кон. – М., 1998.
9. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб., 2002.
10. Кубриченко Т. В. Вікова динаміка конструювання жіночої гендерної ідентичності / Т. В. Кубриченко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія №12. Психологія : зб. наук. пр. – К., 2005. – №3 (27). – С. 54–60.
11. Майерс Д. Социальная психология : пер. с англ / Д. Майерс. – СПб., 2000.
12. Мид М. Культура и мир детства : избранные произведения : пер. с англ. / М. Мид. – М., 1998.
13. Митина О. В. Кросскультурное исследование стереотипов женского поведения (в России и США) / О. В. Митина, В. Ф. Петренко // Вопросы психологии. – 2000. – №1. – С. 68–86.
14. Радина Н. К. Возрастные и социокультурные аспекты гендерной социализации подростков / Н. А. Радина, Е. Ю. Терешенкова // Вопросы психологии. – 2006. – №5. – С. 49–59.
15. Харламенкова Н. Е. Роль отца в дифференциации гендерной идентичности / Н. Е. Харламенкова // Психолог. журн. – 2007. – Т.28. – №3. – С. 56–64.

Надійшла до редколегії 31.03.09.

УДК 159.922.7

О. Г. Рєпіна

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ТА АДАПТИВНОСТІ ЯК ПОКАЗНИКІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ ПУБЕРТАТНОГО ВІКУ

Розглянуто проблеми взаємозв'язку емоційної стійкості та адаптивності як показників психологічного здоров'я. Застосовано нові підходи до вивчення проблеми психологічного здоров'я у контексті синергетичного підходу.

Ключові слова: емоційна стійкість, адаптація, психологічне здоров'я, пубертатний вік.

Рассмотрена проблема взаимосвязи эмоциональной стойкости и адаптивности как показателей психологического здоровья. Применены новые подходы к изучению проблемы психологического здоровья в контексте синергического подхода.

Ключевые слова: эмоциональная стойкость, адаптация, психологическое здоровье, пубертатный возраст.

The problem of intercommunication of emotional firmness and adaptiveness as indexes of psychological health is considered. New approaches to the study of the problem of psychological health in the context of synergistical approach are applied.

Keywords: emotional firmness, adaptation, psychological health, pubertatnyy age.

Постановка проблеми. Основу психолого-педагогічної стратегії розвитку особистості складає побудова продуктивної особистісно-орієнтованої системи моніторингу станів людини.

На думку фахівців, на розвиток психологічного здоров'я впливає надмірно велика кількість чинників дезорганізуючого впливу, основу психологічного здоров'я складає онтогенетичний розвиток суб'єктивної реальності в нормі – «розвиток людського в людині» (І. В. Дубровіна, 1997). За нашими уявленнями, психологічне здоров'я в цілому визначається двома ознаками. Перша ознака: дотримання в основних формах проявів життєдіяльності принципу оптимуму (психічна рівновага виділяється як провідна ознака психологічного здоров'я). Друга ознака: ефективне пристосовування чи адаптація, у першу чергу – соціальна, соціально-психологічна й інтрапсихічна. Тобто у ході сприймання світу своїми власними засобами людина створює його як структуру, яка формується на основі принципів впорядкованості або хаосу: система має впорядкованість та будується на принципі адаптації (високий рівень психологічного здоров'я), хаосу – на принципі дезадаптації (низький рівень психологічного здоров'я) [1–3; 6; 7].

Емоційна стійкість є одною з найбільш інтегративних якостей особистості. На думку фахівців (І. Ф. Аршава, Е. Л. Носенко, 2006, 2007), емоційна стійкість може бути виявленою при оцінці особливостей реалізації вищих психічних функцій і стану здоров'я людини, які можуть проявлятися у характерних для індивіда стереотипічних процедурах щодо збереження гомеостазу у життєдіяльності в цілому або її окремих моментах, чи деструктивних змінах. При цьому формою виявлення емоційної стійкості може бути збереження стану оптимального функціонування (в залежності від особистісних ознак індивідуальності) [2; 12]. Тобто можна говорити, що процес адаптації як одна з основних характеристик **емоційної стійкості та психологічного здоров'я** може бути застосовано для оцінки та моніторингу розвитку індивідів, особливо у онтогенезі. Тому саме розширивши трактування психологічного здоров'я у об'єднанні та інтеграції з поняттям емоційної стійкості, можна у певній мірі скористатися категорією адаптації (яка відіграє суттєву роль у обох психологічних феноменах) щодо реалізації завдань вікової та педагогічної психології стосовно збереження потенці-

альних можливостей людини та формування позитивних властивостей особистості [1, 12]

У світлі вищевикладеного, одним з напрямів роботи (з урахуванням цих понять) є робота з поняттями «психологічного здоров'я», «емоційної стійкості», «адаптації-деадаптації» індивіда, їх взаємозв'язку та впливу патологічних чинників на їхній розвиток (а також в онтогенезі зокрема) Використання зв'язку та співвідношення понять «психологічного здоров'я» та «емоційної стійкості» дає можливість при психологічних дослідженнях аналізувати якість особистісних аспектів розвитку індивіда, відстежуючи не наявність або відсутність психічних захворювань і розладів, а гармонійність розвитку особистості, прогнозувати можливі деформації особистісного розвитку [1, 3, 5, 7, 8, 10–12, 15]

Таким чином, **актуальність проблеми**, якій присвячена дана стаття, обумовлена тим, що однією з істотних властивостей психологічного здоров'я є те, що воно втілюється в соціально-психологічних артефактах і актуально усвідомлюється людиною За допомогою освіти та виховання воно відбивається в самосвідомості нації, виявляється в ціннісних і моральних нормах суспільства, змінюється у процесі глобалізації Це примушує науковців звернутися до усвідомлення проблеми спрямованості, сутності розвитку та керування чи мінімального впливу на цей процес [1, 7, 10, 11, 13]

На нашу думку, у дослідженні проблеми психологічного здоров'я та його зв'язку з емоційною стійкістю та адаптивністю слід враховувати також трансформаційні тенденції суспільства, тобто вплив на ці показники радикально та відносно швидко змінюваної соціальної природи та типу суспільства у період глобалізації, що несе непередбачувані зміни не тільки у суспільстві, але й у свідомості та індивідуально-психологічних характеристиках окремих його членів, що відбивається на кількісних показниках та якості розвитку людини Тому аналіз суспільного та індивідуального рівня психологічного здоров'я, емоційної стійкості, адаптивності як механізму ідентифікації за цих обставин може бути покладено в основу нової парадигми глобального розвитку суспільства, у визначеному сенсі у розробку концептуальної моделі модернізації суспільства через здоров'я кожної конкретної людини, тобто через індивідуалізацію Теорія модернізації базується на комплексному поєднанні різноманітних підходів до суспільного, психологічного розвитку та сучасних наукових розробок і найчастіше вживається як назва комплексу прогресивних суспільних змін щодо конкретної людини

Отже, виникає ціла низка проблем, пов'язаних із діагностикою, моніторингом, оцінкою, прогнозом, корекцією психологічного здоров'я як **складової психологічного здоров'я нації** через оцінку емоційної стійкості та функціонування апарату адаптації-деадаптації, виявленням дестабілізуючих чинників, що впливають на деструктивні особистісні тенденції розвитку в онтогенезі

Аналіз досліджень і публікацій. Тематика, присвячена проблемі системних досліджень психологічного здоров'я міститься у численних наукових працях, що присвячені особистісному розвитку у роки шкільного дитинства Воно має величезне значення не лише для успішного навчання в школі, а й для подальшого життя людини (Л А Венгер, Л С Виготський, О В Запорожець, Г С Костюк, М М Подд'якова), збереження повноти самореалізації особистісного потенціалу (Ф Б Березін, І Д Бех, Л І Божович, П Я Гальперін, С М Громбах, Е Гуссерль, П Л Капіца, Г С Костюк, О М Леонтьєв, С Д Максименко, В Франкл, М Хайдеггер, Шопенгауер), для оптимізації пізнавальної діяльності дитини шкільного віку (Дж Брунер, Л С Виготський, Л А Венгер, Д Б Годовикова, М І Лісіна, В С Мухіна, С Л Рубіштейн, К Й Щербакова), вивчення закономірностей її розвитку в молодшому шкільному віці (В В Абраменкова, Т В Азарова, М Р Бітянова, Л І Божович, Л А Венгер, Л С Виготський, І В Дубровіна, О В За-

порожець, Г С Костюк) та розвитку особистості у підлітковому віці (І Д Бех, М Й Борщевський, О К Дусавицький, В В Рибалка, Є В Руденський) Тематика досліджень, присвячених психології здоров'я і психогієні, складає важливу компоненту вітчизняної психології У різних аспектах проблема широко розглядалася у наукових працях В М Духневича, Г С Костюка, С Д Максименка, Н Ю Максимової та інших учених-психологів [1–17]

Проблема вивчалася в аспекті впровадження психогієні та психопрофілактики (І Ф Аршава, С І Болтivecь), визначення понять норми та патології особистісного розвитку (І Ф Аршава, Б С Братусь, Б В Зейгарник), з'ясування ролі емоційного стану людини у збереженні її здоров'я (І Ф Аршава, Е Л Носенко), розвитку адаптаційного потенціалу людини (І Ф Аршава, А Вейс, Г Гартман, Е Гюан, П Делор, А Дюссер, А А Налчаджан, Ж Піаже, К К Платонов, Б Скіннер, Д Н Узнадзе, Д Уотсон, Л Филипс, А Фрейд, У Хантер, Т Шибутані) Вона є актуальною в контексті вивчення проблеми вікових криз та новоутворень (Л А Венгер, Л С Виготський, О В Запорожець, Г С Костюк, Д Ф Ніколенко, С Л Рубіштейн), психологічної готовності до творчості як умови збереження психологічного здоров'я (В О Моляко, Р О Пономарьова-Семенова, Л Холінгворф) [1–17]

Психологічне здоров'я вивчається також при аналізі чинників ціннісної деструкції особистості і дисгармонійного її формування (Є В Руденський), соціальної деградації і протиправної поведінки (В Н Кудрявцев і О М Яковлев), адиктивної поведінки як наслідку соціально-психологічної дезадаптації (Н Ю Максимова) Останнім часом дослідників почав цікавити віковий аспект феномену соціально-психологічної дезадаптації як показника психологічного здоров'я (Т В Азарова, О С Белкін, М Р Бітянова, Я Л Коломінський, І В Крук, Н Г Міхановська, Є А Панько, І О Сабанадзе та інші) [1–17]

Психосоціальна адаптація-дезадаптація вивчалася у роботах Ф Б Березина, М Р Бітянової, І В Дубровіної, В В Ковальова, І В Крук, В С Мухіної, А А Налчаджана, К К Платонова, О М Прихожан, Г М Федоршин та багатьох інших [1–17] Фахівці вважають, що у формуванні психосоціальної дезадаптації дитини велике значення відіграють психологічні, соціологічні та біологічні детермінанти Визначення сутності процесу психосоціальної адаптації відбувається в декількох напрямках Зокрема, розглядаються як один із базових медичних термінів, що співвідноситься з такими поняттями, як «норма» і «патологія» (Г К Ушаков), нездатність у адекватній взаємодії дитини з оточуючими в умовах, які висувуються даній конкретній дитині тим індивідуальним мікросоціальним середовищем, в якому вона існує (Н М Іовчук)

Мета статті. У даному дослідженні розглядається проблема зв'язку емоційної стійкості та адаптивності як показників психологічного здоров'я в сучасних соціальних умовах

Завданням цієї статті було здійснення теоретичного аналізу літератури з вказаної проблематики щодо взаємозв'язків емоційної стійкості та адаптивності дітей пубертатного віку в онтогенезі як показників психологічного здоров'я, аналіз отриманих даних, аналіз рівня зв'язку в діадах «емоційна стійкість – адаптивність», «емоційна стійкість – психологічне здоров'я», «адаптивність – психологічне здоров'я»

Викладення основного матеріалу

Методологічною основою роботи є принцип детермінізму та єдності свідомості та діяльності, системний підхід при аналізуванні психічних та соціально-психологічних явищ, які мають відбиття у концепціях вітчизняних та російських психологів Б Г Ананьєва, Л І Анциферової, А Г Асмолова, Б С Братуся, Л С Виготського, Б В Зейгарник, Г С Костюка, О М Леонтьєва, С Д Максименко, М Ю Максимової, А А Налчаджана, К К Платонова та інших, згідно

яких однією з основних та найважливіших характеристик психологічного здоров'я є інтегративність, тобто охоплення усіх психофізіологічних та особистісних властивостей індивіда та їхній значний вплив на ефективність діяльності.

Як категоріальна основа дослідження вибрані детермінізм, змінюваність, тимчасовість: їхні особливості відображають характер актуалізації психологічного здоров'я та емоційної стійкості у бутті людини, що дає можливість досліджувати предмет в аспекті їхньої взаємодії.

Стан наукової розробленості пропонованої теми відкриває перед дослідником емоційної стійкості та психологічного здоров'я перспективу нижченаведених проблематизацій:

1. Психологічне здоров'я постає в підсумковому результаті як складові діяльних мотивацій, самовідношення, самоставлення, світосприйняття у складі здоров'я та психофізіологічних станів людини, а також екопсихологічних шкідливостей, які задають здоров'ю людини форму структури, що самоорганізовується.

2. Психологічне здоров'я як процес; це – найтрадиційніший підхід, де розглядаються конкретні системи, послідовність і зв'язок тих або інших психологічних побудов, особливості психологічних характеристик певних вікових періодів тощо. Психологічне здоров'я повинно розглядатися одночасно і як цілісно-неподільний процес в континуумі екології дитинства і як процес формування в суб'єкта глибокого розуміння змісту і цінності психологічного здоров'я.

3. Теоретичні уявлення щодо форм виявлення психологічного здоров'я школярів різних вікових категорій може бути поглиблене в контексті оцінки рівня психологічного здоров'я через емоційну стійкість та адаптивність.

4. Емоційна стійкість є одною з найбільш інтегративних якостей особистості. Тому може бути виявленою при оцінці особливостей реалізації вищих психічних функцій і стану здоров'я людини, які можуть проявлятися у характерних для індивіда стереотипічних процедурах щодо збереження гомеостазу у життєдіяльності в цілому або її окремих моментах чи деструктивних змінах. При цьому формою виявлення емоційної стійкості може бути збереження стану оптимального функціонування в залежності від особистісних ознак індивідуальності (процес адаптації). Аналіз психологічної літератури показав наявність загальної уяви щодо представлення рівня зв'язку емоційної стійкості та психологічного здоров'я, як соціально значущого явища, особливого виду суспільно корисного і важливого показника, який характеризує підготовку підростаючого покоління до життя.

5. Взаємозв'язки між емоційною стійкістю, адаптивністю та психологічним здоров'ям скоріше за все не носять лінійного зв'язку і мають реципроктний характер. Як відмічає Л. І. Анциферова [8], відношення особистості завжди є реципроктними. Реципроктність відносин виражена в понятті «відображена суб'єктність», яке було застосовано А. В. Петровським, і яке презентує ідеальну представленість одного явища в другому, однієї людини у другій.

6. Емоційна стійкість та адаптивність як показники психологічного здоров'я можуть бути покладені в основу саногенного мислення та саногенної поведінки, тобто проблема може дозволити виявити особистісний ресурс людини у різних ситуаціях життєдіяльності, де саморегуляція станів буде характеризувати адаптацію людини та рівень її психологічного здоров'я.

7. Формування психологічного здоров'я як властивості особистості визначається складно диферційованими детермінантами, особистісними характеристиками суб'єкта, у тому числі характеристиками адаптивності, емоційної стійкості, рівнем саногенного мислення (який формується на основі індивідуального досвіду: сім'я та суспільство і глобальних змінних у суспільстві).

У контексті цього підходу дуже актуальним є синергетичний метод, який розкриває сутність феноменів організації, та **нелінійної глобальності** процесів, які

пов'язані з життям людства [13–14]. При цьому найважливіші змінні, які описують процеси самоорганізації у синергетиці, можуть достатньо просто описувати складні процеси при визначенні русла (стабільних мод колективних процесів), але з деяким часом, коли невизначеності нелінійно нагромаджуються, перегруповуються, попередній порядок у системі деградує: змінюється топологія фазового простору і у деяких змінах визначальними стають швидкі змінні, а в межах русла розвиток визначається повільними змінними, причому малі флуктуації, випадковий «шум» можуть визначати перебіг процесу, який розглядається. При цьому формальні русла характеризують основні тенденції розвитку суспільства, які офіційно затверджені, тоді як неформальні русла – це паростки реального змінювання у процесі, характеристика неврівноважених еволюційних змін у певному колективному стані і тільки через певний час стають формалізованими (часто після того, як визнаються суспільством як тенденції та детермінанти розвитку). Цивілізація постмодерністського суспільства призвела до глобалізації світового простору: тобто будь-який розвиток чи суспільно-психологічні феномени потрібно розглядати з точки зору глобалізації. При цьому зі збільшенням світового простору і з ускладненням детермінант його розвитку відбувається зменшення та пригнічення індивідуального простору людини – відбувається криза індивідуальності, яка має яскраве вираження у зниженні рівня психологічного здоров'я нації. Тобто по суті психологічне здоров'я людей у сучасному суспільстві, його зміни, трансформації (не у найбільш сильний та позитивний бік) – це незворотний процес, пов'язаний з глобалізацією та ускладненням життя українського суспільства. При цьому існує як формальне русло – основні тенденції та показники розвитку психологічного здоров'я, – так і неформальне – реальне зростання змінювання у процесі, характеристика нових тенденцій, які характеризують неврівноважені еволюційні зміни в колективному стані цього психологічного феномену. Психологічне здоров'я з точки зору синергетичного підходу можливо описати поняттям «клаптикової ковдри» Марка Оже, тобто часто відсутністю синтезу щодо бачення цього психологічного феномену у контексті зв'язків та взаємовпливів з іншими показниками розвитку людини. Це є ще однією з причин недостатньої розробленості поняття психологічного здоров'я як показника інтеграційних властивостей особистості, зокрема одного з найважливіших для успішного функціонування людини (наприклад, у важких ситуаціях, де показником психологічного здоров'я можуть виступати емоційна стійкість і адаптивність людини).

У контексті ж вивчення особливостей функціонування людини у світі, де межі постмодерністського впливу на умови життєдіяльності стають все більш жорсткими та травматичними, необхідно орієнтуватися при вивченні самоорганізаційної сутності людини як на психологічне здоров'я, так і на зумовлюючі їх прояви властивості особистості – емоційну стійкість та адаптивність. При цьому слід враховувати, що значну роль у процесі вивчення психологічного здоров'я відіграє організація правильної взаємодії формальних та неформальних русел, які описують вищевказане явище. Тобто дослідження цих проблем передбачає специфічний підхід, який повинен враховувати ці особливості. При цьому якісний аналіз проблеми можна зробити на базі синтезу кількох методологічних підходів, які вимагають поліваріантності парадигми розуміння поняття психологічного здоров'я та взаємозв'язку з емоційною стійкістю та адаптивністю людини: це синергетичний підхід, системний підхід та інформаційний підхід. При цьому синергетичний підхід дає можливість розглядати психологічне здоров'я як дуже складну систему, кожен з елементів якої має багато ступенів свободи. Системний підхід, за якого окремі елементи предмета пізнання розглядаються як взаємообумовлені та взаємозалежні частини одного цілого, тобто психологічне здоров'я розглядається як замкнена, цілісна система, що динамічно структурується за допомогою еле-

ментів впорядкованого хаосу, які утворюють парадигмальні вектори розвитку на певних часових відрізках розвитку суспільних та індивідуальних психологічних характеристик, які доповнюють одне одну. Інформаційний підхід характеризує вплив руху комплексу інформації та специфіку самого постулу, тобто є потенційно можливим для дослідження та аналізу глобального простору людини, куди входить психологічне здоров'я. Інформаційний підхід сприяє розвитку свободи свідомості людини та процесу розвитку (як вже говорилося вище) «людського в людині», але на думку фахівців, може бути проблемою щодо моментів надання інформації як засобу маніпуляції людиною. Отже тут виникає низка морально-етичних проблем у роботі дослідника в психологічній сфері, що може бути питанням наступних розробок з вищезазначеного.

З приведеного дослідження можна зробити такі висновки:

1. Психологічне здоров'я розглядалося б одночасно і як цілісно-неподільний процес в континуумі глобалізації процесів суспільства і як процес формування в суб'єкта глибокого розуміння змісту і цінності самого феномену, обумовленими інтеграцією показників емоційної стійкості та адаптивності дитини.

2. Процес адаптації як одна з основних характеристик емоційної стійкості та психологічного здоров'я може бути застосовано для оцінки та моніторингу розвитку індивідів, особливо у онтогенезі.

3. Аналіз суспільного та індивідуального рівня психологічного здоров'я, емоційної стійкості, адаптивності як механізму ідентифікації за цих обставин може бути покладено в основу нової парадигми глобального розвитку суспільства, у визначеному сенсі розробкою концептуальної моделі модернізації суспільства через здоров'я кожної конкретної людини, тобто через індивідуалізацію.

Такий підхід дозволяє вивчення проблеми аналізу та прогнозування успішності функціонування людину у життєвій діяльності, особливостей впливу глобалізації та модернізації суспільства не тільки на кожну окрему людину, але і на суспільство в цілому, у якому окремі елементи розглядаються як взаємозалежні й взаємообумовлені частини єдиного цілого.

Бібліографічні посилання

1. Аршава І. Ф. Психологія здоров'я : навч. посіб. / І. Ф. Аршава, О. Г. Репіна. – Д., 2006.
2. Аршава І. Ф. Психофізіологія : підручник / І. Ф. Аршава, М. І. Черненко. – К., 2006.
3. Балл Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологи / Г. А. Балл // Вопр. психол. – 1989. – №1. – С. 92–100.
4. Батраченко І. Г. Організаційна психологія. Психологічне здоров'я керівника : навч. посіб. / І. Г. Батраченко, О. Г. Репіна. – Д., 2008.
5. Болтвінець С. І. Педагогічна психогігієна: теорія та методика / С. І. Болтвінець / Київ. межрегіон. ін-т удосконал. вчителів ім. Б. Гринченка. – К., 2000.
6. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб., 2005.
7. Капшукіова О. Г. Психологічне здоров'я як базис соціально-психологічної адаптації до змінних соціальних умов / О. Г. Капшукіова // Матеріали І міжнар. наук.-практ. конф. «Науковий потенціал світу-2004». – Д., 2004. – Т. 52. Психологія. – С. 11–15.
8. Корольчук М. С. Психофізіологія діяльності : підручник / М. С. Корольчук. – К., 2003.
9. Лушин П. В. Личностные изменения как процесс : теория и практика / П. В. Лушин. – Одесса, 2005.
10. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко – К., 2006.
11. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі : у 2 т. – К., 2002.
12. Носенко Е. Л. Теоретико-психологические основы компьютерной диагностики эмоциональной устойчивости человека / Е. Л. Носенко, І. Ф. Аршава. – Д., 2006.

13. Оже М. Криза сенсу в сучасному світі / М. Оже // Філософ. та соціол. думка. 1995. №5–6. – С. 134–144.
14. Пригожин И. С. Философия нестабильности / И. С. Пригожин // Вопросы философии. – М. – №6. – С. 50–58.
15. Приходько В. В. Креативна валеологія / В. В. Приходько, В. К. Кузьминський // Д. 2004.
16. Философия. Антология мировой философии. – К., 1991.
17. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / И. Ялом. – М., 2005.

Надійшла до редколегії 22. 02. 2009 р.

УДК. 371.311

М. А. Салюк

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

ШЛЯХИ ВИКОРИСТАННЯ ПРОБЛЕМНО-ОРІЄНТОВАНИХ ЗАВДАНЬ ДЛЯ РОЗРОБКИ НАВЧАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ З ДИСТАНЦІЙНОГО КУРСУ «ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ»

Розглянуто деякі принципи, на які доцільно спиратись при розробці матеріалів дистанційних навчальних курсів: спираючись на множинність форм репрезентації інформації у свідомості; урахування закономірностей збереження інформації у семантичній пам'яті людини; інтегрування навчальної інформації в особистий досвід; орієнтація на майбутню реальну професійну діяльність при моделюванні бази виконавчих знань. Застосування принципів проілюстровано прикладами завдань дистанційного навчального курсу «Експериментальна психологія».

Ключові слова: мислення, навчальна інформація, проблемно-орієнтовані завдання, дистанційне навчання.

Рассмотрены некоторые принципы, на которые целесообразно опираться при разработке материалов дистанционных учебных курсов: опора на множественность формы репрезентации информации в сознании; учет закономерности сохранения информации в семантической памяти человека; интегрирование учебной информации в личный опыт; ориентация на будущую реальную профессиональную деятельность при моделировании базы исполнительных знаний. Применение принципов проиллюстрировано примерами заданий дистанционного учебного курса «Экспериментальная психология».

Ключевые слова: мышление, учебная информация, проблемно-ориентированные задания, дистанционное обучение.

Some principles on which it is expedient to lean in the process of the development of materials of distant educational courses are considered: support on multiplicity of form of representation of information in consciousness; an account of conformity to law of maintenance of information in semantic memory of man; integration of educational information in the personal experience; orientation on the future real professional activity at the design of base of executive knowledge. Application of principles is illustrated by the examples of tasks in the distance educational course «Experimental psychology».

Keywords: thought, educational information, problem-oriented tasks, distant teaching.

Сучасний етап розвитку дистанційної форми навчання з використанням комп'ютерних інформаційних технологій характеризується пошуком адекватних методологічних підходів до розробки матеріалів дистанційних навчальних курсів. Не викликає сумніву положення про те, що вирішення технологічних проблем, пов'язаних зі здійсненням навчання в електронному форматі, на які були спрямовані зусилля спеціалістів на першому етапі впровадження дистанційного навчання в педагогічну практику, виявилось недостатнім для забезпечення його ефективності.

Дослідники наголошують на необхідності пошуку шляхів формування активної позиції студента в навчальному процесі, засобів забезпечення ефективної самостійної роботи суб'єкта пізнання та особистісного спрямування процесу навчання. Переважна більшість існуючих на сьогоднішній день дистанційних навчальних курсів фактично дублюють курси лекцій очної форми навчання та підручники з відповідних дисциплін. В умовах стрімкого зростання доступних обсягів навчальної інформації, такий підхід сприяє збереженню пасивного статусу студента в якості реципієнта структурованих ззовні знань, а викладача – в якості «освітнього менеджера» [2].

Як свідчить практика реалізації очного та дистанційного навчання, ефективне засвоєння знань можливо лише за умови, якщо у суб'єкта навчального процесу формуються так звані «когнітивні структури» особистості, тобто ті пізнавальні структури, які викристалізувалися під час багатоговікової історії пізнання навколишнього світу і які в процесі навчання повинні «транслятуватись» кожному наступному поколінню [4].

Отже, постає проблема розробки навчального середовища, яке сприятиме розвитку мислення суб'єкта навчання; створення завдань для самостійної роботи, що орієнтують студента на пошук системи зв'язків і закономірностей у навчальному матеріалі.

Завдання цієї статі – розкриття можливостей використання проблемно-орієнтованих завдань (своєрідних «кейсів») з метою процедуралізації декларативної бази знань студентів, формування системи виконавчих (професійно-орієнтованих) знань.

Зародившись у сфері бізнес-освіти, кейс-метод, останнім часом, набув значної популярності. Не останню роль у розповсюдженні цього методу зіграв бурхливий розвиток дистанційної освіти. Як зазначають дослідники, дистанційне навчання та кейс-метод мають споріднену основу – конструктивізм [6, с. 262]. Із позиції конструктивізму, знання – це продукт, який неможливо пасивно отримати від інших. Індивідуальна база знань та навичок конструюється в процесі співробітництва студентів з викладачами шляхом активного особистого «занурення» в навчальне середовище та перетворення зовнішньої інформації у внутрішні знання. Отже, акцент робиться на використанні процесів співробітництва, рефлексії та досвіду.

Основні принципи створення кейсів, на нашу думку, доцільно використовувати для розробки навчальних завдань, спрямованих на процедуралізацію декларативної бази знань, формування виконавчих знань студентів дистанційної форми навчання.

Спираючися на аналіз основних психологічних аспектів формування знань, що відбивають глибинні закономірності пізнавального процесу [1; 4; 5; 7], спробуємо навести деякі принципи створення проблемно-орієнтованих завдань та проілюструвати їх на матеріалі дистанційного навчального курсу з експериментальної психології.

Одним з основних принципів побудови навчальних завдань є *принцип забезпечення множинного перекодування інформації* в процесі роботи з нею.

У основі перекодування інформації з однієї форми в іншу лежить **поняттєве мислення**, незалежно від того, які індивідуальні переваги той чи інший суб'єкт віддає конкретному оформленню результатів мислинневої діяльності. Таке мислення визнається когнітивними психологами як найбільш суттєва характеристика структури пізнавальної діяльності. Здатність до поняттєвого відображення розглядається дослідниками як найвища стадія інтелектуального розвитку суб'єкта пізнання, а поняттєва думка – як один з найефективніших пізнавальних інструментів.

Узагальнивши відповідну літературу з проблем структури семантичної пам'яті та упорядкування в ній досвіду світопізнання, можна виділити декілька основних форм ментальної репрезентації [1; 4; 5; 7]:

1. *Чуттєво - сенсорна*. У процесі пізнання наш досвід фіксується в індивідуальному ментальному просторі у вигляді так званих сенсорних образів (візуальних, аудитивних, тактильних, смакових), що формуються в процесі пізнання на рівні сенсорно - перцептивного сприйняття оточуючого світу.

2. Відображення досвіду у вигляді *подій*.

3. Досвід пізнання може зберігатися у *символічній формі*.

4. *Вербальна форма* збереження досвіду.

5. Розповсюдженою формою фіксації результатів пізнання є *графічна форма*.

6. *Метафорична форма* представлення та збереження знань.

7. Найвищою і найбільш узагальненою формою пізнання світу є так звана *абстрактно-категоріальна форма*.

На наш погляд, використання комп'ютера в навчальному процесі надає можливість для створення умов, що стимулюють активну переробку інформації суб'єктом пізнання, перекодування знань у різні форми їх ментальної репрезентації, та сприяють переведенню «зовнішньої інформації» на рівень «внутрішнього знання».

Можливою основою для формулювання змісту навчальних завдань з курсу «Експериментальна психологія» є використання анотацій наукових досліджень, в яких містяться стислі формулювання цілей, завдань, методів та основних результатів проведених досліджень. У деяких випадках тексти завдань такого типу потребують певної адаптації з метою виключення з них метапонять того курсу, на матеріалі якого вони розробляються. Препаровані у такий спосіб тексти навчальних завдань презентуються студентам у супроводі серії питань, сформульованих, на відміну від текстів анотацій наукових досліджень, з використанням метапонять, що відбивають мову науки відповідної предметної галузі та операційні дефініції основних понять. Відповідаючи на питання, студенти здійснюють операцію перекодування інформації: з вербальної форми у категоріальну; із схематичної та знакової форми у вербальну та категоріальну; з категоріальної у графічну та вербальну і такі інші.

Наприклад, для стимулювання перекодування інформації з вербальної у абстрактно-категоріальну (у вигляді метапонять курсу) форму студентам пропонується таке завдання [3].

Аналіз емпіричного дослідження

Ознайомтесь з описанням відомого експерименту і проаналізуйте його у термінах метапонять курсу, відповівши на запропоновані запитання.

Вихідні дані. У 1970 р. американські психологи С. Кайслер і Р. Берел здійснили експериментальне дослідження. На початку дослідження молодим чоловікам, залученим до експерименту, запропонували досить складний тест на інтелект.

По закінченні експерименту половині досліджуваних повідомили, що вони успішно справилися з тестом, а іншим – що вони погано впоралися із завданнями.

Після тестування досліджуваним запропонували відпочити у кафетерії, розташованому в тому самому приміщенні, де здійснювався експеримент. До досліджуваних підходила приваблива дівчина (помічник експериментатора), одягнута або дуже модно, або дещо скромніше.

У результаті експерименту було встановлено, що чоловіки, яких повідомили, що вони успішно виконали тест на інтелект, частіше виявляли ознаки «романтичної» поведінки до дівчини, одягнутої модно, ніж до дівчини, одягнутої скромно.

Чоловіки, яких повідомили, що вони не впорались з тестом, поводитися навпаки, тобто здебільше виявляли ознаки «романтичної» поведінки до дівчини зовні менш привабливої (скромно одягнутої).

Запитання.

1. Скільки концептуальних змінних було у цьому експерименті?
2. Скільки рівнів мала незалежна змінна?
3. В яких абзацах описання експерименту згадується про засіб операціоналізації незалежних змінних?
4. Запишіть назву експериментального плану, що обрали у цьому експерименті дослідники.
5. В якому абзаці описання згадується залежна змінна?
Запишіть два ключових слова для її назви.
6. Які два глибинних психологічних явища впливали на розбіжності у поведінці юнаків у кафе по відношенню до дівчат?
 - а) інтелект хлопців і одяг дівчат;
 - б) рівень домагань хлопців і їх враження щодо статусу дівчат;
 - в) самооцінка хлопців і їхні враження щодо привабливості дівчат.
7. Скільки експериментальних груп необхідно створити для проведення цього експерименту?
8. Який статистичний критерій для оцінки результатів експерименту необхідно обрати?
9. Чи міг вплинути на результати дослідження сімейний стан юнаків?

Наступний приклад ілюструє стимулювання перекодування інформації зі знаково-символічної у категоріальну форму:

Факторні плани: основний та додатковий ефект впливу змінних

Уявіть, що дослідник вирішив з'ясувати, як впливає присутність інших людей на ефективність розв'язування досліджуванім інтелектуальних задач. Дослідник припустив, що присутність спостерігачів по-різному буде впливати на ефективність інтелектуальної діяльності в залежності від складності задач, що підлягають вирішенню.

Отже, здійснення експерименту передбачало маніпулювання двома незалежними змінними (А – присутність спостерігачів; В – складність задач). Саме тому дослідник обрав факторний план для проведення експерименту.

Кожна з незалежних змінних мала по 2 рівня:

- А – присутність спостерігачів (є / немає);
- В – складність задач (складна / нескладна).

Залежна змінна (ефективність інтелектуальної діяльності) виражалася кількістю правильно розв'язаних задач (кожному досліджуваному пропонувалось 10 задач).

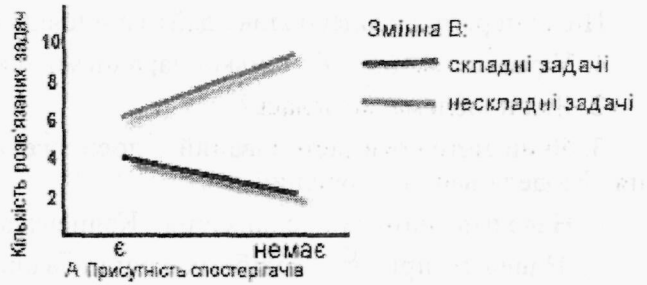
Далі Ви побачите різні варіанти даних, які отримав дослідник під час проведення експерименту. Спробуйте допомогти йому вирішити які ефекти впливу змінних виявилися в кожному з можливих варіантів.

Зліва Ви бачите таблицю даних, отриманих в результаті проведення експерименту.

Як Ви вже здогадалися, в дослідженні брали участь 4 групи. У клітинках таблиці Ви бачите середню кількість розв'язаних задач кожною з груп.

Справа наведено графік, що ілюструє відношення між змінними.

Змінна В		складні	нескладні
Змінна А			
є		4	6
немає		2	9



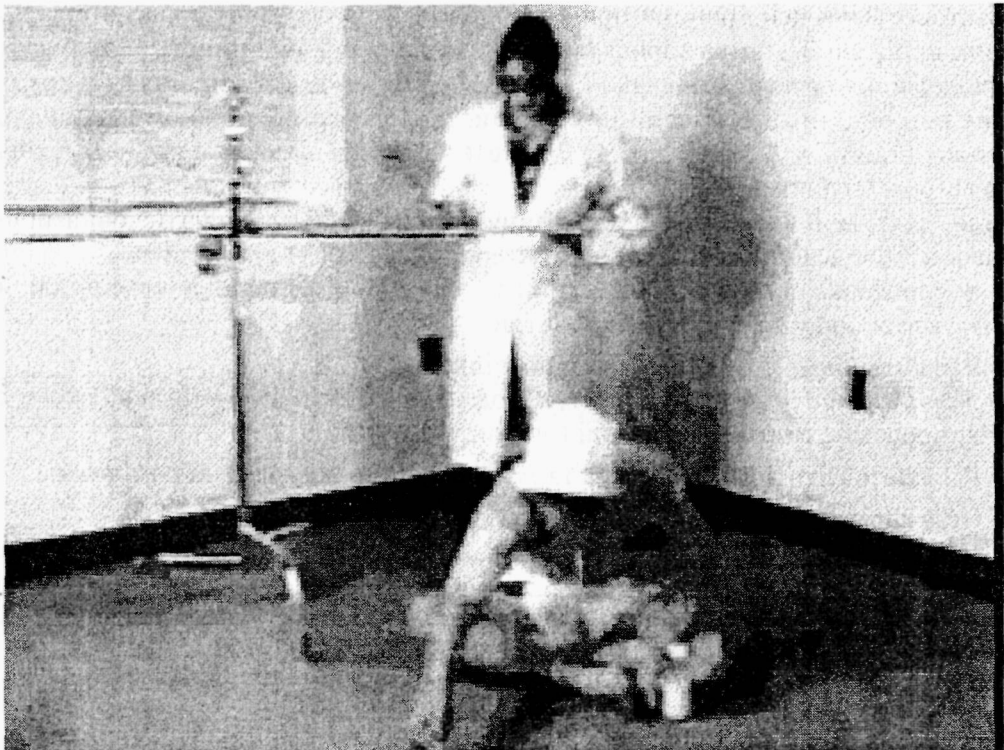
Спробуйте визначити, які ефекти впливу змінних виявляються в цьому випадку (поставте галочки у відповідних клітинках). За допомогою кнопки «КЛЮЧ» перевірте себе.

- Основний ефект змінної А -
- Основний ефект змінної В -
- Додатковий ефект (взаємодія змінних):
- Є – Немає –

Для реалізації перекодування досвіду пізнання з сенсорно-образної форми у категоріальну доцільно використовувати малюнки, ілюстрації, відеофрагменти. Наприклад, після перегляду відеоролика з фрагментом експериментального дослідження, студентам пропонується відповісти на низку запитань [4].

Аналіз емпіричного дослідження

«Маленьку дитину» намагаються навчити лякатися пацюків, щоб застерегти її від небажаних контактів з цими небезпечними тваринами. Це робиться шляхом створення неприємного гучного шуму (який природньо лякає дитину) у момент, коли вона намагається доторкнутись до тварини. У результаті цього емпіричного дослідження дитина починає лякатись не тільки пацюків, але й інших хустрових виробів (іграшки, шуба), що нагадують пацюків.



Після перегляду відеоролика дайте відповідь на такі запитання:

1. У рамках якої дослідницької парадигми виконано це дослідження?
2. Яка проблема вивчалась?
3. Який метод був застосований у дослідженні? Експеримент: Спостереження: Моделювання: Архівний.
4. Наведіть гіпотези дослідження: Концептуальна: Експериментальна:
5. Наведіть приклад подібних явищ з ваших спостережень за поведінкою тварин.

Ще одним важливим принципом розробки навчальних матеріалів є *спирання на основні форми упорядкування інформації у семантичній пам'яті*:

- категоріальне кластування (з урахуванням внутрішньопоняттєвих зв'язків: поєднання більш широких, абстрактних понять – з більш вузькими, конкретними поняттями);
- угруповання понять за лінійними ознаками (з урахуванням міжпоняттєвих зв'язків);
- об'єднання понять у мережі (що належать до певної галузі знань).

Важливо враховувати при розробці завдань різні типи когнітивних структур:

- прототипи (комбінації типових сенсорно-візуальних рис понять);
- фрейми (схематичні образи стереотипізованих пізнавальних ситуацій, у яких відбиваються їхні постійні характеристики);
- сценарії (структури, що відбивають часову послідовність подій);
- класифікаційні схеми (ієрархічно організовані угруповання співвіднесених понять);
- ідеографічні описання (ієрархічно і лінійно організовані угруповання понять).

Застосовуючи цей принцип при розробці навчальних завдань на матеріалі наукових публікацій, можна користуватися моделлю інформаційного тезаурусу для упорядкування наукових понять [4; 5]. При цьому студентам пропонується самостійно розробляти як класифікаційні схеми, так і ідеографічні описання основних наукових понять, у термінах яких розкривається зміст наукового пошуку, здійсненого автором публікації.

Для ілюстрації наведемо таке завдання. Після ознайомлення з основними правилами застосування статистичних критеріїв для аналізу результатів психологічних досліджень, студенту пропонується самостійно заповнити класифікаційну схему, звертаючи увагу на такі параметри:

- Що виступає в якості змінних у дослідженні?
- У якій шкалі виміряні змінні? (У подальшому прикладі наведена схема для даних, представлених у порядковій (ординальній) шкалі).
- Кількість груп досліджуваних та їхній характер (залежні чи незалежні).
- Чи є характер розподілу даних нормальним?

Класифікаційна схема

За допомогою мишки заповніть класифікаційну схему, переміщуючи статистичні критерії, наведені справа, у відповідні блоки схеми.



- *T* – Вілкоксона
- *U* – Манна-Уїтні
- *R* – Спірмена
- ANOVA
- *H* – Крускала-Уолліса

Після заповнення подібних схем, студенту пропонується низка завдань, спрямованих на перевірку засвоєних знань, в яких необхідно проаналізувати різні емпіричні психологічні дослідження, та обрати доцільний критерій для їх статистичної обробки.

Наприклад:

Вибір статистичного критерію

Дослідження №3

Дослідження було спрямоване на вивчення особистісних факторів сугестора, які сприяють його впливу на аудиторію. За допомогою процедури рандомізації було сформовано дві групи досліджуваних. Досліджувані виступали в якості сугерендів, тобто осіб по відношенню до яких здійснювався сугестивний вплив. Одна група досліджуваних переглядала відеозапис виступу сугестора про доцільність використання фізичного покарання у дитячому вихованні. Досліджувані другої групи самостійно читали письмовий текст. Зміст доповіді сугестора та тексту були ідентичними. Після цього досліджувані відповідали на чотири питання, за допомогою шкали Лікерта оцінюючи ступінь своєї згоди з можливістю використання фізичного покарання по відношенню до дітей.

Оберіть статистичний критерій, за допомогою якого можна перевірити гіпотезу дослідження.

- U – Манна -Уїтні
- T – Вілкоксона
- t – Ст'юдента для залежних вибірок
- r – Спірмена

Вибір статистичного критерію

Ваша відповідь: критерій U – Манна – Уїтні! Це правильна відповідь.

Залежна змінна вимірювалася за допомогою порядкової шкали.

В експерименті брали участь дві незалежні групи досліджуваних.

- Спробувати ще раз
- Далі
- До переліку досліджень

Важливе значення в психологічно обґрунтованій концепції розробки матеріалів для дистанційного навчання надається *принципу інтегрування навчальної інформації в особистий досвід суб'єкта* (стимулювання саморефлексії) При конструюванні вправ та завдань для самостійної роботи широко застосовується апелювання до життєвого досвіду студента, його власних спогадів, вражень, емоцій Це стимулює пізнавальну активність, спонукає звертатися до додаткових ресурсів та матеріалів Нижче наведені приклади подібних завдань [3, 4, 5]

1 Ознайомтесь з описанням експерименту С Кейслера і Р Берела (1979), наведеним вище, і пригадайте ситуацію з власного досвіду, коли Ви були змушені **знижувати свій рівень домагань** під впливом певних зовнішніх обставин

2 Розробіть план експерименту з трьома варіантами концептуальної реплікації на тему гіпотетичного зв'язку фрустрації з агресією Дайте у зв'язку із завданнями 1 і 2 відповідь на таке запитання

- Який *принцип* експериментування як методу емпіричного дослідження реалізується при розробці концептуальних реплікацій?

Очікувана відповідь – принцип ізоморфізму

На *етапі формування виконавчих знань* студенту пропонується застосувати набути знання (спланувати власне дослідження, визначити свої дії в умовах конкретної ситуації професійної діяльності) Завдання можуть бути спрямовані як на розробку алгоритмів дій, так і на їх віртуальне виконання у обставинах, наближених до реальної професійної діяльності Наприклад, необхідно самостійно спланувати експериментальне дослідження на задану тему, спираючись на наведені запитання [3, 4]

Висновки. В умовах дистанційного навчання доцільно використовувати проблемно-орієнтовані завдання для процедуралізації декларативних знань студентів та побудови виконавчої бази знань Орієнтація на розглянуті принципи розробки подібних завдань дає змогу створити умови для формування вміння працювати в режимі використання різних модальностей досвіду, розширення набору поняттєвих когнітивних структур суб'єкта пізнання, інтегрування навчальної інформації в особистий досвід під час роботи з навчальним матеріалом

Бібліографічні посилання

- 1 Веккер Л. М. Психические процессы в 3-х т./ Л. М. Веккер – Л., 1981
- 2 Кремень В. Г. Поступ до нової філософії освіти в Україні / В. Г. Кремень // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002 Ч. 1 – X, 2002 – С. 9–23
- 3 Носенко Е. Л. Посібник із курсу «Експериментальна психологія» Для індивідуальної роботи студентів / Е. Л. Носенко, К. П. Кутовий, І. М. Шафоростов – Д., 2009
- 4 Носенко Е. Л. Формування когнітивних структур особистості засобами інформаційних технологій / Е. Л. Носенко, М. А. Салюк – Д., 2007
- 5 Носенко Е. Л. Методологічні аспекти забезпечення запам'ятовування інформації при розробці дистанційних навчальних курсів метод посіб / Е. Л. Носенко, С. В. Чернишенко – Д., 2003
- 6 Ситуаційний аналіз, или анатомия кейс-метода / под ред. Ю. П. Сурмина – К., 2002
- 7 Холодная М. А. Психология интеллекта парадоксы исследования / М. А. Холодная – СПб., 2003

Надійшла до редакції 28 05 09

УДК 159 9 072

Г. О. Філіпчева, О. О. Сундукова

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Іончара

ДЕСТРУКТИВНІ СКЛАДОВІ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ПІДЛІТКІВ ЯК ПЕРЕДУМОВА СОЦІАЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ

Проаналізовано наукову літературу за проблемою емоційних порушень у розумово відсталих дітей; наведено результати емпіричного дослідження підліткової тривожності та агресивності у контексті соціальної дезадаптації особистості. Окреслено задачі психокорекційної роботи деструктивних емоційних явищ у розумово відсталих підлітків.

Ключові слова емоційна сфера, емоційні порушення, розумово відсталі підлітки, соціальна адаптація, соціальна дезадаптація, психокорекційна робота.

Проанализирована научная литература по проблеме эмоциональных нарушений у умственно отсталых детей; приведены результаты эмпирического исследования подростковой тревожности и агрессивности в контексте социальной дезадаптации личности. Очерчены задачи психокоррекционной работы деструктивных эмоциональных явлений у умственно отсталых подростков.

Ключевые слова эмоциональная сфера, эмоциональные нарушения, умственно отсталые подростки, социальная адаптация, социальная дезадаптация, психокоррекционная работа.

Scientific literature on issue of emotional violations for retard children is analyzed; the results of empiric research of juvenile anxiety and aggressiveness in the context of social desadaptation of personality are brought. The tasks of psycho-correctional work of the destructive emotional phenomena for retard teenagers are outlined.

Key words emotional sphere, emotional violations, mentally backward teenagers, social adaptation, social desadaptation, psycho-correctional works.

Постановка проблеми. Соціально-економічна нестабільність суспільства на даний момент відбивається у психічній дезадаптації значної частини населення, украй негативно позначаючись на процесі соціалізації дітей і підлітків. Діти з інтелектуальними порушеннями в цьому відношенні є однією з найуразливіших груп. Маючи недостатні адаптивні можливості, не витримуючи конкуренції на ринку праці, де і здоровим іноді досить важко утриматись, багатьом із них не вдається повною мірою увійти до життя суспільства. Отже, значною мірою вказаними факторами зумовлюється актуальність дослідження змінних, що опосередковують якість адаптації осіб з порушенням інтелекту до широкого соціуму.

Протягом останнього десятиріччя проблеми дітей з різними вадами нервової системи звертають на себе увагу все більшої кількості спеціалістів. І це не випадково, оскільки в новому тисячолітті дитина з так званими обмеженими можливостями повинна розглядатися не тільки як об'єкт медико-соціальної допомоги, але й як активний суб'єкт соціуму, що формує умови для максимально можливої його самореалізації та інтеграції у суспільство.

Все це свідчить про те, що на сьогодні виникла **актуальна потреба** не тільки у своєчасній кваліфікованій діагностиці патології нервової системи у дітей, а й у розробці та реалізації комплексної спеціалізованої реабілітації, у тому числі й медико-психологічної, що повинна надаватися як самим дітям, так і їхнім батькам.

У зв'язку з необхідністю вивчення у цьому контексті проблеми соціально-психологічної дезадаптації дітей з різними вадами нервової системи постає завдання психологічного дослідження порушень емоційно-вольової сфери у таких дітей.

Аналіз досліджень та публікацій. Основні проблеми вивчення дитини з розумовою відсталістю достатньо системно представлені у галузі дослідження когні-

тивного боку первинного дефекту Разом з тим, зосередженість на пошуку первинного дефекту стосовно тільки однієї психічної функції тривалий час не дозволяла дослідникам окреслити цілісну картину і виділити загальну специфіку аномалії розвитку

У сучасних дослідженнях набувають сили тенденції, з одного боку, пошуку найбільш прямих і прагматичних рішень проблем соціального пристосовування розумово відсталого дитини, з іншого – з'являється поступове усвідомлення того, що специфіка розумової відсталості не піддається розшифровці при ізольованому розгляді когнітивних труднощів [22]

Л С Виготський у своїх роботах вказував на те, що розвиток пізнавальної діяльності у дітей пов'язаний з емоційно-вольовою сферою, що динамічно змінюється [4]

Несформованість або порушення емоційно-вольових властивостей викликає у дитини, за словами Л С Виготського, труднощі у виконанні інтелектуальних завдань, що, у свою чергу, справляє негативний вплив на розвиток особистості дитини Розлади в емоційній сфері дітей не тільки знижують її інтелектуальні можливості, але і можуть призводити до порушення поведінки, а також викликати явища соціальної дезадаптації [4]

Хоча проблеми дослідження психічного розвитку розумово відсталих дітей у психологічній літературі і приділяється увага, зокрема, у роботах Л С Виготського, С Ж Забрамної, Л В Занкова, Д Н Ісаєва, В В Ковальова, К С Лебединської, О Р Лури, С Я Рубінштейн [4, 6, 8, 10, 12, 14, 18, 29], а безпосередньо вивченню порушень самої емоційно-вольової сфери розумово відсталих дітей присвячено роботи О К Агавеляна, М Г Агавелян, Р О Агавеляна, В В Лебединського, В І Лубовського, Е М Мастокової, В Р Ніколаєвої, М С Певзнер, В Г Петрової, А С Співаковської, Л М Шипициної, Ж І Шиф [1, 15, 16, 17, 26, 35], особливості емоційно-вольової сфери розумово відсталих дітей залишаються недостатньо розробленою дослідницькою проблемою дитячої патопсихології Окрім наявної недостатності кількості сучасних емпіричних досліджень порушень емоційної сфери розумово відсталих підлітків, як правило, проблема емоційно-особистісного розвитку дитини з подібною атипією розглядається безпосередньо у вузькому контексті її стану Аспект соціальної адаптації таких дітей зумовлює перспективність та практичну значущість дослідження цієї проблеми

Мета даної статті полягає у дослідженні деструктивних особливостей емоційної сфери підлітків у контексті проблеми соціальної дезадаптації

Завдання роботи

- 1) аналіз наукової літератури, присвяченої проблемі особливостей емоційної сфери розумово відсталих дітей,
- 2) вивчення порушень емоційної сфери розумово відсталих дітей,
- 3) експериментальне дослідження специфіки таких проявів деструктивної емоційності розумово відсталих дітей, як тривожність і агресивність та їхнього впливу на соціальну дезадаптацію підлітків з інтелектуальною патологією

Незрілість особистості розумово відсталого дитини перш за все обумовлюється загальним недорозвиненням психіки Типовий олігофренії завжди властива тотальність психічного недорозвинення, яка стосується не тільки інтелектуальної діяльності, але і психіки в цілому [29, 15, 12] Специфічність емоційно-вольової сфери розумово відсталих дітей характеризується низкою особливостей

Як відзначено в роботах С Л Рубінштейна [29], почуття розумово відсталого дитини довгий час залишаються недостатньо диференційованими Діапазон переживань цих дітей є дуже невеликим, і у порівнянні з нормальними дітьми їхні почуття більш примітивні, полюсні Дитина переживає або задоволення, або незадоволення, – відсутні тонкі відтінки переживань Окрім того, спостерігається

нестійкість емоцій Стан радощі без особливих причин може швидко змінитися на сум, сміх – на сльози При цьому переживання неглибокі, поверхневі

Почуття розумово відсталих дітей часто є неадекватними, непропорційними впливам зовнішнього середовища за своєю динамікою Може спостерігатися як надмірна легкість і поверхневність переживань серйозних життєвих подій, так і надмірна сила і інертність переживань, що виникають з несуттєвих приводів Так, наприклад, незначна образа може викликати дуже сильну і тривалу емоційну реакцію Побажавши опинитись у визначеному місці, побачитися з окремою людиною, розумово відсталата дитина не може потім відмовитися від свого бажання, навіть якщо його виконання стало недоцільним [29]

Виявляється слабкість інтелектуальної регуляції почуттів розумово відсталого дитини, яка обумовлена глибиною її психічного недорозвинення Розвиток у нормальної дитини вищих почуттів, як відзначав Л С Виготський [4], безпосередньо пов'язаний зі зміною відносин між афектом і інтелектом Слабкість інтелектуальної регуляції почуттів розумово відсталих дітей виявляється в тому, що діти не корегують своїх почуттів у відповідності до ситуації, не можуть знайти задоволення окремих потреби в іншій ді, що могла б замінити первинну

Слабкість інтелектуальної регуляції почуттів призводить також до того, що в учнів допоміжних шкіл із запізненням і неповною мірою формуються так звані вищі духовні почуття совість, почуття обов'язку, відповідальності, самовідданість тощо Формування вищих почуттів передбачає злиття відчуттів і думки Слабкість думки гальмує формування цих вищих почуттів Хоча такі почуття можуть з'явитись у розумово відсталих дітей, але тільки за умови проведення спеціальної виховної роботи Якщо цього не відбувається, по мірі дорослішання дитини все більше місце займають елементарні потреби і, отже, примітивні емоції

Ступінь емоційного недорозвинення при ядерній олігофренії відповідає глибині інтелектуального дефекту і недостатності інших компонентів психічної діяльності і особистості Вольова діяльність підлітків характеризується слабкістю спонукань і ініціативи, недостатньою самостійністю

Разом із загальним недорозвиненням емоційного життя у розумово відсталих дітей можна іноді відзначити деякі хворобливі вияви почуттів, які можна віднести до розладів емоційної сфери Прикладом можуть слугувати явища дратівливої слабкості, які полягають в тому, що у стані стомлення або при загальному ослабленні організму діти реагують на всі дрібниці спалахами роздратування

Мають місце випадки підвищеної емоційної збудливості, що чергуються з вираженим емоційним спадом Найчастішими є такі синдромальні характеристики, як ейфоричний, апатико-абулічний і дисфоричний [32]

При ейфоричному варіанті спостерігається стійко підвищений настрій з безпечністю, безтурботністю, іноді з сюжетно-одноманітними фантазіями, при апатико-абулічному синдромі в рамках олігофренії відмічається емоційна бідність, загальна млявість, бездіяльність, для дисфоричного синдрому характерна триада тужливо-агресивне забарвлення настрою, істеріоформні включення, переважання депресивного афекту, нерідко з іпохондричними компонентами

Формування особистості розумово відсталих дітей визначається не тільки ступенем інтелектуального недорозвинення і віком, але і умовами виховання, навчання та іншими чинниками Так, неправильні умови виховання і навчання можуть викликати невротичні, патохарактерологічні реакції, закріплення яких іноді стає основою появи патологічних рис характеру

Дослідники виділяють чотири типи порушень формування особистості розумово відсталих підлітків [32], що можуть бути наслідком дисгармонійного виховання

1 Збудливі розумово відсталі підлітки, що характеризуються станами афективного пайдому, негативізмом до оточення, конфліктністю, грубою поведінкою в колективі, жорстокістю

2 Істеричний характер у розумово відсталих підлітків виявляється зниженим фоном настрою, негативізмом до оточення, істеричними «розрядами», клоунадою, егоцентризмом

3 Нестійкий характер розумово відсталих індивідів характеризується особливою нестабільністю інтересів, швидкою зміною бажань, частими, але поверхневими коливаннями (переважно підвищеного) настрою, непосидючістю, нездатністю до навіть щонайменшого вольового зусилля, з постійним прагненням до нових вражень та бродяжництва

4 Астенічним психопатичним характерам у розумово відсталих підлітків властиві боязкість, страх, неврогічні скарги, елементарні фобії, відчуття образи на оточуючих людей, комплекс неповноцінності, невпевненість, недовірливість

Встановлено, що одним з головних чинників, що визначають вираженість і стійкість емоційно-поведінкових розладів у дітей і підлітків зазначеної категорії, є емоційна депривація, яка в поєднанні з органічною церебральною недостатністю визначає специфічні відхилення в емоційно-особистісному розвитку дитини і підлітка Це в першу чергу стосується розумово відсталих дітей, які часто є вихованцями спеціальних інтернатів

Важливу роль у виникненні емоційної депривації дітей, що виховуються в умовах інтернату, як вказує у своїх роботах М Г Агавелян [1], відіграє недостатність спілкування, внаслідок чого у них не розвиваються адекватні форми комунікативної поведінки У результаті вихованці багатьох спеціальних закладів відрізняються невеликою контактністю в поєднанні із зовнішньою розгальмованістю, нав'язливою, емоційною збудливістю, агресивністю

Емпіричні дослідження виявляють недостатньо розвинуті навички розуміння емоційних станів інших людей [1] За словами Л С Виготського, дитині, особливо розумово відсталій, мало знати, як треба або не треба поступати в тому або іншому випадку, – їй необхідне розуміння того, до яких наслідків для оточуючих приведе її вчинок Для цього діти повинні навчитися розуміти емоційні стани оточуючих людей, орієнтуючись на міміку і зовнішній вигляд людини Як відзначає чимала кількість дослідників, такий розвиток здатності адекватного сприйняття і розуміння емоційного стану оточуючих, а також здатності адекватно передавати виразними засобами власні емоції є одним з шляхів корекції поведінки розумово відсталих дітей, емоційною реабілітацією [1, 30, 34, 31]

Дослідженню агресивності і тривожності у розумово відсталих дітей надається особливе значення в контексті проблеми соціалізації і пристосовування дитини до соціуму

Результати дослідження рівня тривожності розумово відсталих школярів, представлені в науковій літературі, досить суперечливі Так, більшість авторів указує на вираженість у цієї групи дітей стану тривожності [35, 22] У молодшій школі це явище обумовлено шкільною дезадаптацією, в підлітковому віці – пов'язано з переживанням власної неповноцінності, неможливістю бути прийнятим у якості рівноправного до кола здорових підлітків, некоректним ставленням оточуючих до розумово відсталого підлітка У дітей, що перебувають у ситуації хронічного неуспіху, формуються соціальна нестійкість і тривожність Результати деяких емпіричних досліджень показують нижчий порівняно з дітьми, що розвиваються нормально, рівень розвитку особистісної тривожності, і демонструють залежність рівня її зниження від рівня інтелектуального розвитку [22]

Постійно переживаючи тривожність, готовність до вираження агресії, коливання самооцінки, розумово відсталі діти часто намагаються неадекватними асоціальними методами досягнути зміни ставлення до себе Відомо, що випускники спеціальних інтернатів для розумово відсталих дітей-сиріт складають велику за чисельністю «групу ризику» за правопорушеннями, підлітковою злочинністю

Дослідженням агресивності розумово відсталих дітей в сучасній науковій літературі присвячені роботи Н Л Нікольскої, В Б Нікшиної, Л М Шипціної [23, 22, 35] Проте специфіка даного феномена вивчена недостатньо Зустрічаються лише окремі посилання на ознаки агресивності при даній патології (Л О Бодалян, Е К Грачева, Н Ф Дементєва, Т Д Зінкевіч-Евстігнеєва, Д Н Ісаєв, А Р Маллер, Р Е Сухарьова, К П Ушаков, Л М Шипціна [10, 19, 20, 35] та ін) Украй мало робіт, присвячених особливостям виявів агресивності у цієї категорії дітей і підлітків, її діагностиці і корекції Зустрічаються лише вказівки на наявність непрямих і прямих виявів агресивності

Загальні емоційні і поведінкові порушення у розумово відсталих дітей відбиваються у таких часто девіантних та делінквентних формах, як втечі з будинку (інтернату) та бродяжництво, агресія по відношенню до оточення, відносно батьків та педагогів, аутоагресія, бурхливі афективні спалахи, грубі порушення дисципліни, крадіжки, підвищена і неадекватна віку сексуальність

Все це зумовлює необхідність розробки методів соціальної адаптації цієї категорії дітей, початковим етапом чого має бути комплексне дослідження порушень емоційно-вольової сфери

Наступне емпіричне дослідження мало на меті вивчення таких найбільш виражених, патогенних у контексті соціальної дезадаптації розумово відсталих дітей емоційних явищ, як агресія та тривожність

Учасниками нашого емпіричного дослідження стали 40 вихованців Навчально-реабілітаційного центру для дітей з вадами фізичного та розумового розвитку та спецшколи-інтернату № 2 м Дніпропетровська, з них 20 дівчат та 20 хлопців віком від 12 до 14 років

Методиками дослідження виступили

- «Тест долоні»,
- Опитувальник форм виявлення агресивності Басса-Дарки,
- Модифікований варіант тесту Розенцвейга для дослідження агресивності,
- Опитувальник шкільної тривожності Філліпса,
- Проективний малюнок «Неіснуюча тварина»

Результати дослідження рівня агресивності та тривожності виявляють в цілому показники, близькі до середніх значень норми Як і очікувалось, найменший рівень спостерігався за вербальними методиками, набагато вищими виявилися результати за невербальними методиками Особливо це стосується рівня агресивності

Наявні статеві відмінності у рівні прояву агресивності показники хлопців набагато вищі за показники дівчат (особливо за результатами виконання проективного малюнку «Неіснуюча тварина»)

Цікавішими виявилися якісні показники внутрішніх параметрів агресивності та тривожності Найбільш вираженими виявились почуття провини, образи, підозрілість, фізична агресія та дратівливість (які входять до шкал агресивності опитувальника Басса-Дарки) Набагато меншим за показник фізичної агресії виявився показник агресії вербальної

Найбільш виражена тривожність спостерігається у таких сферах, як переживання соціального стресу, страх самовираження та невідповідності очікуванням оточення Це поєднується з одночасно низькими фізіологічними показниками тривожності (опитувальник шкільної тривожності Філліпса)

Окрім того, спостерігається значуща кореляція рівня тривожності та агресивності (за коефіцієнтом рангової кореляції Спірмена)

Висновки. Отримані результати позначають конкретні задачі психокорекційної роботи, метою якої є оптимізація процесу соціальної адаптації розумово відсталих підлітків у цілому Доцільною видається робота з почуттям провини, соціальної невідповідності, образи, підвищення рівня соціального інтелекту, збагачення

особистісного арсеналу засобів соціально прийнятих засобів відреагування агресії. Найбільш адекватними у цьому контексті з урахуванням специфіки та віку можуть бути групові форми арттерапії, казкотерапії, піскової психотерапії, психодрами; успішно можуть використовуватись тренінги комунікативних навичок та засобів невербального розуміння емоційних станів та самовираження.

Перспективи. Проведене дослідження піднімає цілу низку питань, пов'язаних з проблемою соціальної дезадаптації підлітків з розумовою відсталістю. Потребує подальшого вивчення питання адаптаційних можливостей дітей з обмеженими інтелектуальними можливостями, зокрема шляхів розвитку емпатичних здібностей, навичок невербальної комунікації, розуміння емоційних станів.

Бібліографічні посилання

1. Агавелян М. Г. Опознание невербального поведения человека умственно отсталыми школьниками : дис... канд. пед. наук / М. Г. Агавелян. – Новосибирск, 1998.
2. Борич А. Семья с умственно отсталым ребенком / А. Борич // Дефектология. – 1999. – № 5.
3. Выготский Л. С. Проблема умственной отсталости. Умственно отсталый ребенок / Л. С. Выготский / под ред. Л. С. Выготского и И. И. Данишевского. – М., 1995.
4. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии / Л. С. Выготский. – М., 1996.
5. Дети с отклонениями в развитии / под ред. М. С. Певзнер. – М., 2000.
6. Забрамная С. Ж. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей / С. Ж. Забрамная. – М., 2003.
7. Замский Х. С. Умственно отсталые дети: история их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века / Х. С. Замский. – М., 2005.
8. Занков Л. В. Облик умственно отсталого школьника / Л. В. Занков. – М., 1998.
9. Запорожец А. В. Избранные психологические труды / А. В. Запорожец. – М., 1996.
10. Исаев Д. Н. Психическое недоразвитие у детей / Д. Н. Исаев. – М., 2004.
11. Катаева А. А. Дошкольная олигофренопедагогика / А. А. Катаева. Е. А. Стребелева. – М., 1998.
12. Ковалев В. В. Психиатрия детского возраста / В. В. Ковалев. – М., 1995.
13. Токарская Л. В. Проявления агрессивности у детей и подростков с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / Л. В. Токарская // Педагогика, психология, теория и методика обучения. – С. 527–532.
14. Лебединская К. С. Особенности эмоционально-волевой регуляции при умственной отсталости / К. С. Лебединская. – М., 2002.
15. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей : учеб. пособ. / В. В. Лебединский. – М., 1985.
16. Лубовский В. И. Общие и специальные закономерности развития психики аномальных детей / В. И. Лубовский // Дефектология. – 2001. – № 6.
17. Лубовский В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В. И. Лубовский. – М., 1989.
18. Лурья А. Р. Умственно отсталый ребенок / А. Р. Лурья. – М., 1998.
19. Маллер А. Р. Состояние и тенденции развития обучения и воспитания глубоко умственно отсталых детей / А. Р. Маллер // Дефектология. – 2004. – № 3.
20. Маллер А. Р. Социально-трудовая адаптация глубоко умственно отсталых детей / А. Р. Маллер. – М., 1999.
21. Маллер А. Р. Обучение, воспитание и трудовая подготовка детей с глубокими нарушениями интеллекта / А. Р. Маллер, Г. В. Цикото. – М., 2002.
22. Никишина В. Б. Особенности эмоциональной сферы детей с нормальным и аномальным развитием / В. Б. Никишина // Ярославский пед. вестник. – 2002. – № 4 (33).
23. Никольская Н. Л. Особенности агрессивного поведения умственно отсталых детей / Н. Л. Никольская / Ананьевские чтения-99: тезисы науч.-практ. конф.; под ред. А. А. Крилова. – 1999.
24. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития / под ред. Б. П. Пузанова. – М., 2001.

25. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе : пособ. для учителей и студентов дефектологических факультетов пед. ин-тов / под ред. В. В. Воронковой. – М., 2004.
26. Петрова В. Г. Психология умственно отсталого школьника / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – М., 2002.
27. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка / сост. А. Д. Виноградова. – М., 2003.
28. Принципы отбора детей во вспомогательные школы / под ред. Г. М. Дульнева и А. Р. Лурия. – М., 2003.
29. Рубинштейн С. Л. Психология умственно отсталого школьника / С. Л. Рубинштейн. – М., 1996.
30. Стернина Т. С. Понимание эмоциональных состояний другого человека детьми с нарушениями умственного развития / Т. С. Стернина // Дефектология. – 1988. – № 3.
31. Федорова А. И. «Опыт эмоциональной реабилитации умственно отсталых детей-сирот» / А. И. Федорова // Материалы конф. «Психология XXI века глазами молодых ученых». – Москва, 2002.
32. Фрейеров О. Е. Легкие степени олигофрении / О. Е. Фрейеров. – М., 1964.
33. Шаповалова О. Е. Влияние интеллектуального дефекта на эмоциональное отношение школьников к окружающей действительности / О. Е. Шаповалова // Коррекционная педагогика. – 2007. – № 5. – С. 31–37.
34. Шаповалова О. Е. Особенности интеллектуальной регуляции эмоциональных проявлений при умственной отсталости / О. Е. Шаповалова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2005. – № 1. – С. 60–63.
35. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л. М. Шипицына. – СПб., 2005.

Надійшла до редколегії 12.03.09.

УДК 159.923.2

Г. О. Філіпчева, А. В. Ясинська

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

ДОСЛІДЖЕННЯ ЗАХИСНИХ МЕХАНІЗМІВ ТА КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ У СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ.

Досліджено специфіку та динаміку захисних механізмів та копінг-стратегій студентів-психологів у контексті проблеми професійного становлення психолога-практика. Обґрунтовано необхідність перегляду системи професійної освіти психолога з урахуванням особистісного фактора ефективності праці психолога.

Ключові слова: студенти-психологи, психолог-практик, професійна освіта, захисні механізми, копінг-стратегії.

Исследовано специфіку и динаміку защитных механизмов и копинг-стратегий студентов-психологов в контексте проблемы профессионального становления психолога-практика. Обоснована необхідність перегляду системи професійної освіти психолога з урахуванням особистісного фактора ефективності праці психолога.

Ключевые слова: студенты-психологи, психолог-практик, профессиональное образование, защитные механизмы, копинг-стратегии.

The specific and dynamics of nocifensors and coping-strategies of students-psychologists in the context of problem of the professional becoming of practical psychologist-worker are researched. The necessity of revision of the system of professional education of psychologist taking into account the personality factor of efficiency of psychologist's labor is grounded.

Keywords: students-psychologists, practical psychologist-worker, professional education, nocifensors, coping-strategies.

Постановка проблеми. Стресові навантаження на суспільство і особистість залишаються, на жаль, величиною майже постійною, посилюючися у певні пері-

оди життя останнього Сучасні умови соціально-економічного розвитку суспільства збільшують вимоги до адаптивного потенціалу особистості

Аналіз досліджень та публікацій. В умовах стресу психологічна адаптація людини відбувається, головним чином, за допомогою двох механізмів психологічного захисту і копінг-механізмів У сучасній психологічній літературі проблему дослідження поведінки, спрямованої на подолання труднощів, розглядали такі вчені, як Л І Анциферова, Ф В Бассін, Ф Є Василюк, Б Д Карвасарський, Р Лазарус, М Ш Магомед-Емінов, Д О Муздибаєв, Н Н Пуховський, [1–4, 6, 7] та ін Однак, проблема обумовлення цих феноменів професійним становленням студента залишається недостатньо розкритою в психологічній науковій літературі Особливо, на наш погляд, це стосується студентів-психологів По-перше, тому, що захисні механізми набувають особливого значення саме в студентські роки, оскільки цей період пов'язаний зі збільшенням напруги внаслідок необхідності вибору життєвого шляху і професійного самовизначення По-друге, тому, що специфічною особливістю психолога є пізнання глибин власної психіки на основі здатності до рефлексії інфантильних витоків особистісної проблематики, можливості ретроспективного аналізу власного життя та минулого досвіду спілкування з людьми Професія психолога передбачає цілісний підхід до розуміння проблем клієнта, у тому числі й особистісне включення у ситуацію психодіагностичного спілкування, тому при підготовці психологів важливою є можливість рефлексивного пізнання несвідомих механізмів психічних захистів суб'єкта, і це зумовлює **актуальність** даного дослідження

Вітчизняні дослідники (Г М Белокрилова, А Ф Березін, Т М Буякас, О В Гудіменко, А І Донцов, І В Дубровіна, Н К Зіналієва, Є А Клімов, В Е Пахал'ян, Л В Темнова, Є В Шипілова та ін) у різних аспектах досліджуючи особистість та професійну підготовку психологів, акцентують увагу на специфічних особливостях абітурієнтів, що обрали цю професію І це, перш за все, прагнення рефлексії та самопізнання, висока емоційна сенситивність, складний внутрішній світ, що характеризує наявність внутрішніх конфліктів (іноді дуже глибоких)

Метою даної статті є виявлення особливостей вибору допінг-стратегій та захисних механізмів у студентів-психологів

Завдання роботи проаналізувати стан дослідження у науковій літературі проблеми допінг-стратегій та захисних механізмів у контексті професійно важливих якостей психолога, дослідити функційні особливості допінг-стратегій та захисних механізмів, експериментально дослідити специфіку допінг-стратегій та захисних механізмів у студентів-психологів

Викладення основного матеріалу. Специфіка професійної діяльності психолога висуває особливі вимоги до рівня особистісного здоров'я самого психолога, потребуючи від нього адекватності у сприйнятті проблем клієнта, гармонічності внутрішнього світу Становлення професіонала в галузі практичної психології є важко досяжним без корекції дисфункцій його психіки, що деструктивно впливають на процес професійної взаємодії

Водночас з тим можна констатувати наявність протиріччя між високими вимогами до особистості професіонал-психолога та наявністю суттєвих психологічних проблем у психологів-практиків, обумовлених високою конфліктогенністю праці психолога, труднощами формування статусу психолога у сучасному вітчизняному соціумі Це становить проблему формування у майбутнього психолога системи конструктивних копінг-стратегій для оволодіння важкими ситуаціями

Специфіка психологічного захисту зазвичай розглядається у низці багатьох психологічних чинників, що цікавлять вчених Так, наприклад, за визначенням деяких психологів, психологічні захисти виконують функції самозбереження (Е Еріксон, Е Т Соколова, В В Ніколаєва Ф В Бассін і ін), здійснюють адаптивну перебудову сприйняття і оцінки (В А Ташликов), підтримують цілісність

самосвідомості (В С Ротенберг, В В Аршавський), без якої взагалі не можна говорити про позитивний результат адаптаційного процесу У той же час багато теоретиків бачать у психологічних захистах переважно скоріше чинник дезадаптації (К Роджерс, А Маслоу, К Хорні, В В Столін і ін) [3, 9, 10]

Б Д Карвасарський вказує, що у разі, якщо процеси адаптації спрямовані на активну зміну ситуації і задоволення значущих потреб, то процеси компенсації і, особливо захисту, покликані пом'якшити психічний дискомфорт [1, с 327] Як відзначає Л І Анциферова, люди, що вдаються до механізмів психологічного захисту в проблемних і стресових ситуаціях, сприймають світ як джерело небезпек, у них невисока самооцінка, а світогляд забарвлений песимізмом Люди ж, які надають перевагу в подібних ситуаціях конструктивно перетворюючим стратегіям, виявляються особистостями з оптимістичним світоглядом, стійкою позитивною самооцінкою, реалістичним підходом до життя і сильно вираженою мотивацією досягнення [2, с 13]

Р М Грановська і І Я Березна [5] відзначають, що психологічний захист гальмує творчу фантазію, роботу інтуїції, вона виступає як бар'єр, який звукує, затуляє і /або спотворює повноцінне сприйняття і переживання світу Одночасно автори відзначають і іншу, позитивну роль захисту Захист захищає свідомість від інформації, яка може зруйнувати цілеспрямоване мислення Р М Грановська виправдовує застосування захисних механізмів психіки особами з жорсткою і відсталою системою принципів поведінки, у цих осіб захисні механізми нібито оберегають психіку

Х Шредер вважає, що в загальному континуумі психічної регуляції захисні реакції займають останній рівень оволодіння ексквизитними ситуаціями, рівень, який вже має характер прогресуючої декомпенсації Захисний варіант регуляції поведінки спрямований на маскуванню актуальної соціальної недієздатності (зокрема маскуванню перед самим собою), на редукцію тривоги, на витіснення інформації, яка суперечить Я-концепції [9]

Н Наан (1977), відзначає, що копінг і захист ґрунтуються на однакових, тотожних процесах, але відрізняються полярністю спрямованості – або на продуктивну, або на слабку адаптацію Копінг-процеси беруть початок із сприйняття виклику, що запускають когнітивні, моральні, соціальні і мотиваційні структури, для яких є основною для адекватної відповіді У ситуації нових для особистості вимог, у разі яких існуюча відповідь не є відповідною, виникає копінг-процес Якщо нові вимоги непосильні для особистості, тоді копінг-процес може приймати форми захисту Захисні механізми дозволяють усунути психотравму за рахунок виключення дійсності Автор характеризує класичні захисні механізми як ригідні, емоційно неадекватні і невідповідні реальності [8, с 57]

Наведений аналіз сутності феноменів психологічного захисту та копінг-стратегій надає змогу окреслити наступні межі диференціації цих понять Механізми копінг-стратегій розглядаються як активні зміни ситуації або себе в ній, вони пластичніші, ніж механізми захисту, але вимагають від людини більшої витрати енергії і включення когнітивних, емоційних і поведінкових зусиль Механізми захисту схильні до швидшого зменшення емоційної напруги, тривоги, направлені на пом'якшення психічного дискомфорту і працюють за принципом «тут і тепер» без пов'язання актуальної ситуації з майбутнім Виходячи з цього, конструктивною поведінкою при адаптації до навколишнього середовища ми вважаємо ту, при якій більш виражені копінг-стратегії та менш – захисні механізми

У нашій роботі психологічним захистом ми називаємо систему стабілізації особистості, спрямовану на захищення свідомості від неприємних, травмуючих переживань Критерієм ефективності захисних механізмів, як нам видається, є ліквідація тривоги і позбавлення від страху Результат успішного захисту – припинення

імпульсів, що провокують тривогу; неуспішний захист не здатний зробити це і тому викликає їхнє постійне повторення. Копінг-стратегіями ми будемо називати стратегії дій, що здійснюються людиною в ситуаціях психологічної загрози фізичному, особистому і соціальному благополуччю в когнітивній, емоційній і поведінковій сферах функціонування особистості, що ведуть до успішної або менш успішної адаптації.

Дослідження проводилося на психологічному (денна і друга вища освіта) і медичному факультетах Дніпропетровського національного університету. У ньому взяли участь 84 студенти, з них 20 студентів 1 курсу (17–20 років), 20 студентів 5 курсу (20–22 років), 11 студентів другої вищої освіти 1 курсу (19–25 років) і 11 студентів 3 курсу, тобто останнього (21–37 років), 11 студентів медичного факультету 1 курсу (17–20 років) і 11 студентів 4 курсу, тобто останнього за даною спеціальністю (20–22 років). Зі всієї вибірки учасників експерименту 67 осіб жіночої статі і 17 – чоловічої.

Методики дослідження: «Опитувальник на адаптивну поведінку» Р. Лазаруса для дослідження копінг-стратегій особистості, «Захисні механізми» Р. Плутчика.

Результати дослідження. Була виявлена своєрідна кількісна і якісна вираженість копінг-стратегій і захисних механізмів у студентів-психологів, а саме: у студентів-психологів психологічні захисти менш виражені, а копінг-стратегії більше, ніж у студентів медичного факультету, що відповідає бажаній тенденції розвитку професійно важливих якостей психолога.

Домінуючі психологічні захисти у студентів-психологів носять переважно конструктивний характер, а саме: менш виражені такі, як регресія, заперечення, проєкція, реактивне утворення. І ця тенденція посилюється в ході навчання: їхня вираженість зменшується, і набагато сильніше, ніж у студентів медичного факультету (рис. 1–3).



Рис. 1. Результати дослідження захисних механізмів у студентів першого (1 гр) і останнього (2 гр) курсів психологічного факультету денного відділення

Конструктивніший характер у студентів-психологів носять і копінг-стратегії, а саме: більш вираженими виявляються позитивна переоцінка і побудова плану дій, на відміну від студентів медичного факультету, у яких більш вираженими виявляються такі копінг-стратегії, як уникнення-залишення і дистанціювання (рис. 4–6).

Значення за показниками копінг-стратегій і захисних механізмів у студентів-психологів більш інтенсивно змінюються впродовж всього навчання, на відміну від істотно незмінних показників студентів першого і останнього курсів медичного факультету.



Рис. 2. Результати дослідження захисних механізмів у студентів першого (1 гр) і останнього (2 гр) курсів психологічного факультету додаткової освіти



Рис. 3. Результати дослідження захисних механізмів у студентів першого (1 гр) і останнього (2 гр) курсів медичного факультету денного відділення

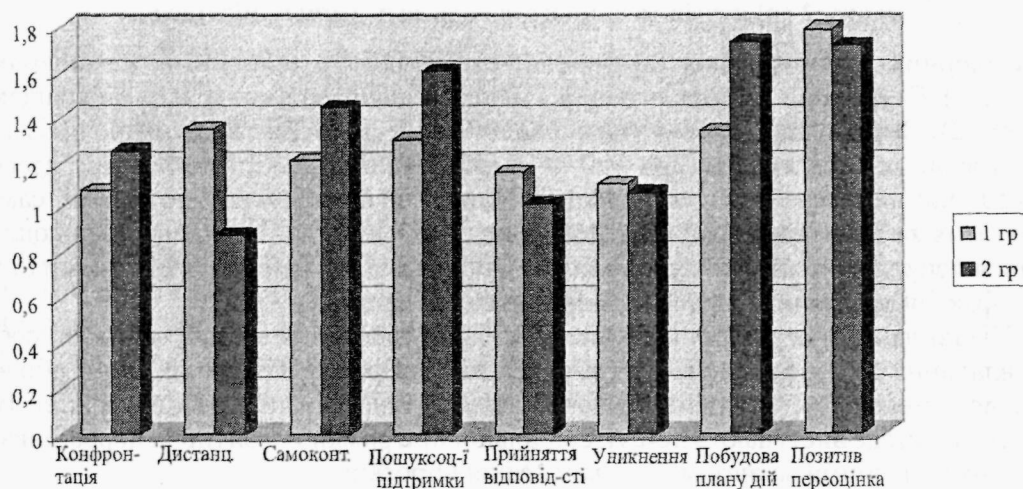


Рис. 4. Результати дослідження копію-стратегій у студентів першого (1 гр) і останнього (2 гр) курсів психологічного факультету денного відділення

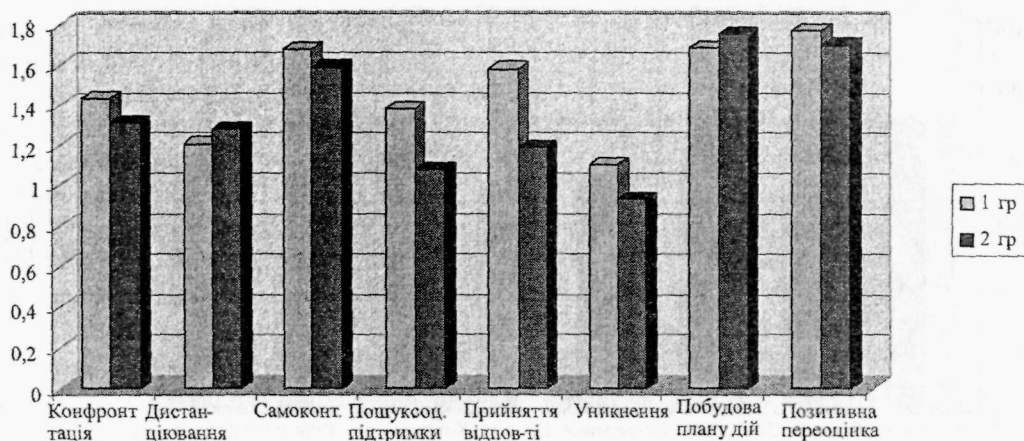


Рис. 5. Результати дослідження копінг-стратегій у студентів першого (1 гр) і останнього (2 гр) курсів психологічного факультету додаткової освіти



Рис. 6. Результати дослідження копінг-стратегій у студентів першого (1 гр) і останнього (2 гр) курсів медичного факультету денного відділення

достовірних взаємозв'язків між копінг-стратегіями і захисними механізмами (табл. 1). Студенти ж останнього курсу мають значущі зв'язки між цими явищами (табл. 2). Окремо слід відзначити психологічний захист за типом раціоналізації, який виявився пов'язаним (при $p=0,01$) з найбільшою кількістю копінг-стратегій, серед яких переважають конструктивні. Так, пошук соціальної підтримки, самоконтроль та планування дій у студентів-психологів останніх курсів супроводжуються психологічним захистом за типом раціоналізації. Цей виявлений нами цікавий факт потребує подальшого емпіричного дослідження.

Цікаві дані ми отримали і під час виявлення специфіки застосування способів співладання студентами-психологами залежно від форми навчання: денної або вищої додаткової. Так, у студентів базової психологічної освіти за копінг-стратегіями на перше місце виступають пошук соціальної підтримки і позитивна переоцінка, а за психологічними захистами – компенсація і проекція.

У студентів додаткової психологічної освіти, на відміну від студентів базової психологічної, на перше місце за стратегіями виходить самоконтроль і прийняття відповідальності, а за психологічними захистами – витіснення і заміщення.

Таблиця 1

Кореляція значення коефіцієнтів між копінг-стратегіями та захисними механізмами у студентів-психологів першого курсу

Способи співладання	Конфронтація	Дистанціювання	Самоконтроль	Пошук соц. підтримки	Прийняття відповідальності	Уникнення	Планування дій	Позитивна переоцінка
Витіснення	0,07	-0,17	0,19	-0,06	-0,03	-0,08	0,24	0,29
Регресія	0,21	0,08	0,26	0,07	-0,04	-0,25	0,09	0,18
Заміщення	0,31	-0,06	0,03	-0,22	0,13	0,05	-0,05	-0,03
Заперечення	-0,11	-0,11	-0,05	-0,04	0,22	0,03	0,05	-0,01
Проекція	0,37	-0,36	-0,05	-0,09	-0,03	-0,14	0,23	0,05
Компенсація	-0,32	0,02	0,04	-0,14	0,03	-0,18	-0,17	-0,14
Р. утворення	0,13	-0,38	-0,16	-0,55	-0,21	-0,17	-0,12	-0,06
Рационалізація	0,07	-0,31	0,11	0,02	-0,29	-0,33	0,13	0,39

Таблиця 2

Кореляція значення коефіцієнтів між копінг-стратегіями та захисними механізмами у студентів-психологів останнього курсу

Способи співладання	Конфронтація	Дистанціювання	Самоконтроль	Пошук соц. підтримки	Прийняття відповідальності	Уникнення	Планування дій	Позитивна переоцінка
Витіснення	0,05	0,29	0,21	-0,21	0,31	0,03	-0,28	-0,15
Регресія	0,01	0,44*	-0,14	-0,29	-0,02	0,39	-0,21	-0,03
Заміщення	0,23	0,31	0,07	-0,18	-0,19	0,27	-0,46*	-0,31
Заперечення	0,21	-0,21	0,17	0,37	-0,58**	-0,06	0,19	0,04
Проекція	-0,29	0,13	-0,29	-0,36	0,09	0,48*	-0,41	-0,22
Компенсація	-0,27	-0,31	-0,16	0,11	-0,12	0,29	0,01	0,09
Р. утворення	-0,24	-0,09	-0,27	0,13	0,15	0,43*	0,08	0,34
Рационалізація	0,39	0,13	0,55**	0,57**	0,01	0,03	0,63**	0,32

Примітки: * - при $p < 0,05$; ** - при $p < 0,01$.

Також потребує подальшого ретельного дослідження і той виявлений нами цікавий факт, що перше місце серед усіх захисних механізмів у студентів базової психологічної освіти, займає захист за типом проекції, хоча його інтенсивність у процесі навчання дещо знижується. Несподіваним виявилось і те, що у студентів додаткової психологічної освіти спостерігається тенденція збільшення заміщення і витіснення, що потребує подальшого ретельного дослідження, адже це стає великою перешкодою на шляху надання психологічної допомоги клієнтам.

Висновки. Психологічна освіта істотно пов'язана зі своєю рідною специфікою вибору копінг-стратегій та захисних механізмів. Виявлено кількісну та якісну специфіку цих феноменів у студентів-психологів. Окреслені деякі факти, що можуть негативно впливати на професійне ставлення практичного психолога. Окрім того простежено зв'язок із формою навчання.

Практичне застосування. Результати даного дослідження можуть бути застосовані у розробці шляхів побудови більш ефективного навчального процесу. Система вищої психологічної освіти повинна бути орієнтованою, перш за все, на зміст майбутньої професійної діяльності студентів. Продуктом такої освіти повинна стати не тільки сукупність науково-теоретичних знань, а, в першу чергу, виникнення особливої психологічної готовності випускників до входження до ситуації професійної діяльності. Це дозволить їм не тільки ефективно надавати

психологічну допомогу у різних галузях, а й складе підґрунтя для особистісного та професійного становлення молодих фахівців.

Серед можливих додаткових форм засвоєння професії психолога є проведення соціально-психологічних тренінгів та груп особистісного розвитку. Значним внеском у провадження таких заходів може стати діяльність соціально-психологічної служби університету.

Перспективи. Можливими перспективними напрямками подальшого дослідження даної тематики можуть стати: порівняльне дослідження взаємозв'язку між копінг-стратегіями та захисними механізмами психологів, що практикують у різних галузях психології; вивчення динаміки вибору копінг-стратегій та захисних механізмів у процесі професійного розвитку психолога-практика; дослідження формування конструктивних копінг-стратегій у студентів-психологів у контексті професійної освіти.

Бібліографічні посилання

1. Алексеева Д. А. Основные типы психологической дезадаптации у бывших воинов-интернационалистов. Психологическая диагностика и психотерапия : метод. рекомендации / Д. А. Алексеева, Б. Д. Карвасарский, В. А. Ташлыков – М.,... – С. 18.
2. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление ситуаций и психологическая защита / Л. И. Анцыферова // Психол. журн. – 1994. – №1. – С. 3–16.
3. Бассин Ф. В. Проблема психологической защиты / Ф. В. Бассин, М. К. Бурлакова, В. Н. Волков // Психол. журн. – 1998. – № 3. – С. 79–86.
4. Белокрылова Г. М. Профессиональное становление студентов-психологов : дис... канд. психол. наук / Г. М. Белокрылова. – М., 1997.
5. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф. Е. Василюк – М., 1984.
6. Грановская Р. М. Элементы практической психологии / Р. М. Грановская – Л., 1988.
7. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования. Эмоциональный стресс / Р. Лазарус – Л., 1970.
8. Муздыбаев К. Стратегия совладания с жизненными трудностями / К. Муздыбаев // Журнал социологии и социальной антропологии. – 1998. – Том 1, вып. 2. – С. 17–24.
9. Нартова-Бочавер С. К. «Coping Behavior» в системе понятий психологии личности / С. К. Нартова-Бочавер // Психол. журн. – 1997. – № 5. – С. 20–29.
10. Самосознание и защитные механизмы личности : хрестоматия. – Самара, 2000.
11. Ташлыков В. А. Личностные механизмы совладания (копинг-поведение) защиты у больных неврозами в процессе психотерапии / В. А. Ташлыков // Медико-психологические аспекты охраны психического здоровья. – Томск, 1990. – С. 60–61.
12. Шипилова Е. В. Формирование психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук / Е. В. Шипилова – М., 2007.

Надійшла до редакції 26.03.09.

УДК 378:37.013

Ю. Г. Чебакова

Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»

ДИСПЕРСІЙНИЙ АНАЛІЗ У ВИЗНАЧЕННІ ЕФЕКТИВНОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Описано проведеній автором педагогічний експеримент. Виявлено вплив мотивації навчання завдяки висунутими нами педагогічних умов на підвищення у студентів інтересу до дисципліни «Психологія та педагогіка» і, відповідно, до усіх психолого-педагогічних дисциплін, що, у свою чергу, впливатиме на ефективніше засвоєння у них знань з цих дисциплін, на формування відповідних умінь та навичок.

Ключові слова: мотивація, інтерес до навчання, психолого-педагогічні дисципліни, студенти, методи дослідження.

Описан проведеній автором педагогический эксперимент. Обнаружено влияние мотивации обучения благодаря выдвинутыми нами педагогических условий на повышение у студентов интереса к дисциплине «Психология и педагогика» и, соответственно, ко всем психолого-педагогическим дисциплинам, что, в свою очередь, будет влиять на более эффективное усвоение ими знаний этой дисциплины, на формирование соответствующих умений и навыков.

Ключевые слова: мотивация, интерес к учебе, психолого-педагогические дисциплины, студенты, методы исследования.

The pedagogical experiment conducted by the author is described. The influence of motivation of teaching, due to pedagogical conditions pulled out by us, on the increase of the students' interest to discipline «Psychology and pedagogics» and, accordingly, to all psychological and pedagogical disciplines, that, in same queue, will influence on more effective mastering by them knowledge of this discipline, on forming of the proper abilities and skills is found out.

Keywords: motivation, studies' interest, psychological and pedagogical disciplines, students, research methods.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Сучасний рівень розвитку суспільного виробництва в Україні висуває нові вимоги до професійної компетентності та особистих якостей кожного фахівця. Це, у свою чергу, ставить перед національною вищою школою завдання, пов'язані з необхідністю реформування системи освіти і, зокрема, з модернізацією змісту професійної підготовки інженерних кадрів. Унаслідок того, що протягом останніх років усе більшого розвитку набуває тенденція урахування ролі людського чинника в усіх сферах виробничої діяльності, в системі інженерної освіти виникає необхідність посилити акцент на поглиблення вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу. Це пов'язано, перш за все, з тим, що саме ці дисципліни дозволять кожному студенту вивчити основні психологічні і педагогічні аспекти взаємодії і взаємовпливу людей у процесі їхньої майбутньої професійної діяльності, які б сприяли оптимальному розвитку виробництва та забезпечували бажані його результати.

Про ефективність психолого-педагогічної підготовки можна судити за наслідками педагогічних досліджень, які проводяться. У зв'язку з цим особливої актуальності набувають проблеми сучасної організації і наукового обґрунтування педагогічних досліджень, вибору адекватних методів обробки, аналізу та інтерпретації одержаних результатів. Дійсно, адже від якості й достовірності отриманих результатів і вироблених відповідно до них рекомендацій залежить організація і, відповідно, результат психолого-педагогічної підготовки.

У нашій статті ми приділяємо увагу дослідженню ефективності психолого-педагогічної підготовки студентів у технічних вищих навчальних закладах одним із розповсюджених методів математичної статистики – дисперсійним аналізом.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Питанням методології і методики педагогічних досліджень у вітчизняній і зарубіжній педагогічній літературі присвячені роботи С І Архангельського, Ю К Бабанського, В П Беспалька, П М Воловика, С У Гончаренка, Б С Гершунського, Н В Кузьміної, І П Підласого та ін. Конкретним педагогічним дослідженням присвячені роботи багатьох вчених. Так, у галузі управлінської підготовки інженерів відомі дослідження О Г Романовського, методології підготовки інженера-педагога – О Е Коваленко, управління освітою – В І Лугового, військової дидактики – В В Ягупова. У цей же час залишається недостатньо дослідженим застосування у ході педагогічного дослідження математичних методів в обробці отриманих результатів.

Формулювання цілей статті (постановка завдання) При написанні статті нами було поставлене завдання проаналізувати ефективність розробленої нами методики викладання психолого-педагогічних дисциплін (на прикладі дисципліни «Психологія та педагогіка») студентам технічних ВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. З метою перевірки ефективності запропонованої нами методики викладання студентам технічних ВНЗ психолого-педагогічних дисциплін ми провели експериментальне дослідження. У ході цього дослідження ми запланували отримати результати, які б доказали переваги авторської методики та показали можливості її використання у навчально-виховному процесі психолого-педагогічної підготовки студентів у технічних університетах.

Необхідно відмітити, що дослідження у галузі педагогіки «являють собою специфічний вид пізнавальної діяльності, у ході якої за допомогою різноманітних методів виявляються нові, раніше не відомі сторони, відносини, грані досліджуваного об'єкта» [6]. Головним завданням такого дослідження є виявлення внутрішніх зв'язків і відносин, розкриття особливостей і закономірностей розвитку педагогічних процесів і явищ.

В І Загвязинський вважає, що за призначенням психолого-педагогічні дослідження поділяються на методи збору фактичного матеріалу, його теоретичної інтерпретації, спрямованого перетворення й методи діагностики, пояснення, прогнозування, корекції, статистичної обробки матеріалу та інші [4]. За рівнями проникнення в сутність досліджуваних психолого-педагогічних явищ він виділяє дві групи методів: емпіричного й теоретичного дослідження. Перша група методів заснована на досвіді, практиці, експерименті та ін., а друга пов'язана з абстрагуванням від почуттєвої реальності, побудовою моделей і т.п.

Аналогічний підхід до класифікації методів психолого-педагогічних досліджень можна зустріти й у роботах В П Давидова. На його думку, до теоретичних методів дослідження необхідно віднести теоретичний аналіз і синтез, абстрагування й конкретизацію, індукцію й дедукцію, метод моделювання, а до емпіричних – спостереження, бесіду, опитувальні методи (анкетування, інтерв'ювання, тестування, соціометрія), експеримент та ін. [3].

Поряд з названими групами методів і В І Загвязинський, і В П Давидов вважають за необхідне виділити в окрему групу допоміжні методи психолого-педагогічного дослідження, до яких відносяться математичні й статистичні методи інтерпретації результатів наукової праці.

З перерахованих вище емпіричних методів психолого-педагогічного дослідження у своїй роботі ми використовували *експеримент*. Педагогічний експеримент – це науково поставлений дослід перетворення педагогічного процесу в умовах, які точно враховуються [7].

На думку Ю. К. Бабанського, педагогічний експеримент забезпечує науково-об'єктивну перевірку правильності обґрунтованої на початку дослідження гіпотези. Він дозволяє більш глибоко й точно, у порівнянні з іншими методами, перевірити ефективність тих або інших нововведень у галузі навчання й виховання, порівняти значимість різних факторів у структурі педагогічного процесу й вибрати найкраще (оптимальне) для відповідних ситуацій їхнє поєднання, виявити необхідні умови для реалізації певних педагогічних завдань. Експеримент дозволяє виявити повторювані, стійкі й істотні зв'язки між явищами, тобто вивчити характерні для навчально-виховного процесу закономірності [1].

У рамках нашого дослідження ми провели експеримент, метою якого було виявлення впливу мотивації навчання (за рахунок висунутих нами педагогічних умов) на підвищення у студентів інтересу до дисципліни «Психологія та педагогіка» і, відповідно, до усіх психолого-педагогічних дисциплін, що, у свою чергу, буде впливатиме на найбільш ефективне засвоєння у них знань з цих дисциплін, на формування відповідних умінь та навичок.

Організуючим і направляючим чинником педагогічного експерименту є формування гіпотези – припущення, при якому на основі низки фактів робиться висновок щодо існування об'єкта, зв'язку або причини явища. Нами була сформульована *гіпотеза* відносно того, що висунуті нами педагогічні умови впливають на формування позитивної мотивації до навчання психолого-педагогічних дисциплін (на прикладі дисципліни «Психологія та педагогіка») у студентів технічних ВНЗ, що, у свою чергу, сприятиме підвищенню інтересу до цих дисциплін і, як результат, кращому засвоєнню студентами знань, підвищенню ефективності формування умінь і навичок, які вони зможуть надалі використовувати як у своїй професійній діяльності, так і безпосередньо у житті.

У експерименті, який ми проводили, брали участь 137 студентів (11 груп) IV курсу енергомашинобудівного (ЕМ) факультету Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» (НТУ «ХПІ»). Цей потік було поділено умовно навпіл, де половина потоку (5 груп) ми віднесли до експериментальної групи, а другу половину (6 груп) – до контрольної.

З метою формування у студентів технічних університетів позитивної мотивації до навчання психолого-педагогічних дисциплін, що, у свою чергу, сприятиме підвищенню інтересу до них і, як результат, кращому засвоєнню знань та підвищенню ефективності формування умінь і навичок у ході експерименту для студентів ЕМ факультету у навчально-виховному процесі ми застосовували дві різні методики.

Перша методика використовувалася у студентів, які були віднесені до експериментальної групи, і полягала у викладанні дисципліни «Психологія та педагогіка» з використанням на практичних та семінарських заняттях виявлених нами педагогічних умов формування мотивації навчання до психолого-педагогічних дисциплін. Друга методика полягала в тому, що решті студентів з потоку практичні та семінарські заняття проводилися у загальноприйнятому вигляді, тобто без використання виявлених нами педагогічних умов формування мотивації навчання.

Таким чином, педагогічний експеримент, який ми проводили, полягав у з'ясуванні ступеня впливу кожної методики на процес формування у студентів знань, умінь та навичок з дисципліни «Психологія та педагогіка», а також на динаміку їхнього розвитку.

На початку семестру, тобто на початку прослуховування дисципліни «Психологія та педагогіка» у студентів НТУ «ХПІ» за допомогою використання такого методу як бесіда, ми визначили початковий рівень знань і сформованих умінь та навичок з

психології та педагогіки. Це, на нашу думку, дозволить з найбільшою об'єктивністю встановити і порівняти підготовку експериментальних і контрольних груп.

Результати бесіди зі студентами свідчать, що зі всього потоку лише двоє з них, й ті з контрольної групи, знайомі лише з деякими питаннями з психології та педагогіки. Один із студентів цікавиться теорією З. Фрейда – психоаналізом, зокрема, використанням його загальних положень при створенні рекламних роликів. А інший студент цікавиться одним з психологічних пізнавальних процесів – пам'яттю, методами та способами її покращення.

У кінці семестру, тобто після прослуховування дисципліни «Психологія та педагогіка», ми провели тестування студентів. Тест, який ми розробили, складався з дев'яти завдань, частина з яких спрямована на виявлення у студентів рівня знань, засвоєних у результаті прослуховування дисципліни «Психологія та педагогіка», а інші завдання спрямовані на виявлення рівня сформованості у студентів умінь та навичок по даній дисципліні. Кожне завдання, в залежності від його складності, було оцінено експертами (доктором пед. наук, проф. О. Г. Романовським та канд. пед. наук, ст. викл. Н. В. Підбуцькою), внаслідок чого їм були присвоєні такі бальні оцінки (максимальна оцінка 5 балів): 1 завдання – 5 балів, 2 завдання – 4 бала, 3 завдання – 5 балів, 4 завдання – 1 бал, 5 завдання – 4 бала, 6 завдання – 5 балів, 7 завдання – 4 бала, 8 завдання – 1 бал та 9 завдання – 1 бал. Максимальна сума балів, яку може отримати кожний студент – 30 балів.

Отримані у результаті проведеного експерименту якісні результати підтвердили сформульовану нами гіпотезу. Однак ці результати будуть повніше й глибше, якщо накопичений емпіричний матеріал піддають кількісній обробці, тобто за допомогою математичних методів.

Сьогодні у вітчизняній педагогічній літературі існує ціла низка робіт, присвячених використанню різних математичних, зокрема, статистичних методів при обробці отриманих науковцем результатів дослідження, а саме: дисперсійного аналізу (П. М. Воловик), теорії нечітких множин (О. С. Пономарьов), методу аналізу ієрархій (М. В. Фоміна) та ін.

Для проведення кількісного аналізу отриманих нами результатів експерименту, тобто для виявлення у студентів рівня знань, умінь і навичок з психології і педагогіки, ми використовували *дисперсійний аналіз*.

Дисперсійний аналіз – це «метод, який використовується для вивчення однієї або декількох одночасно діючих і незалежних змінних на змінність спостережуваної ознаки» [6]. Дисперсійний аналіз дає можливість визначити не тільки вплив фактора, за яким зроблено групування значень певної ознаки, а й інших факторів на зміну результативної ознаки і разом з тим допомагає об'єктивно оцінити достовірність висновків про залежність між ознаками [2].

У даній роботі ми досліджували дію одного чинника – методики викладання студентам ЕМ факультету НТУ «ХПІ» дисципліни «Психологія та педагогіка» Це передбачає обчислення тільки одного дисперсійного комплексу. Процедура перевірки його впливу називається однофакторним комплексом.

Критерій ефективності методик, які ми використовували, оцінювався за кількістю балів, що отримали студенти в результаті вирішення тестових завдань.

Використовуючи метод нівелювання (його суть полягає в тому, що коли експериментальна та контрольна групи різні за величиною, з них вибирається однакова кількість приблизно рівнозначних за рівнем академічної успішності учнів і спостереження йде вже не над усією кількістю учнів, а лише над відібраними), для кількісного аналізу отриманих результатів ми взяли по 20 робіт студентів з експериментальної та контрольної груп. З етичних міркувань прізвища студентів були замінені порядковими номерами.

Результати вирішення студентами тестових завдань наведені у табл. 1.

Таблиця 1

Результати тестування

№ п/п	Методики викладання		№ п/п	Методики викладання	
	1	2		1	2
1	29	20	11	30	16
2	28	25	12	30	25
3	30	17	13	28	17
4	30	22	14	30	19
5	27	30	15	30	16
6	28	14	16	30	20
7	28	12	17	30	23
8	29	19	18	29	16
9	30	18	19	30	21
10	28	24	20	30	18
$\Sigma = y_i$				584	392

Уже з порівняння отриманих сум ми можемо спостерігати переваги першої методики.

Розв'язання поставленої нами задачі щодо оцінки ефективності кожної з методик можна представити у вигляді алгоритму [2]:

1. Обчислюємо групові середні: $\bar{y}_1 = \frac{584}{20} = 29,2$; $\bar{y}_2 = \frac{392}{20} = 19,6$.
2. Визначаємо загальну середню:

$$\bar{y} = \frac{m(\bar{y}_1 + \bar{y}_2)}{2m} = \frac{20 \cdot (29,2 + 19,6)}{2 \cdot 20} = 24,4$$

де $m = 20$ – об'єм вибірки, 2 – кількість методик.

3. Щоб обчислити факторну, загальну й випадкову дисперсію, складемо допоміжну табл. 2:

Таблиця 2

Розрахунок відхилення часткових середніх

Чинники	$\bar{y}_i - \bar{y}$	$(\bar{y}_i - \bar{y})^2$	y_{ij}	$\bar{y}_{ij} - \bar{y}$	$(\bar{y}_{ij} - \bar{y})^2$
Методика I	+ 4,8	23,04	29	4,6	21,16
			28	3,6	12,96
			30	5,6	31,36
			30	5,6	31,36
			27	2,6	6,76
			28	3,6	12,96
			28	3,6	12,96
			29	4,6	21,16
			30	5,6	31,36
			28	3,6	12,96
			30	5,6	31,36
			30	5,6	31,36
			28	3,6	12,96
			30	5,6	31,36
			30	5,6	31,36
			30	5,6	31,36
			29	4,6	21,16
			30	5,6	31,36
			30	5,6	31,36

Продовження табл. 2

			20	-4,4	19,36
			25	0,6	0,36
			17	-7,4	54,76
			22	-2,4	5,76
			30	5,6	31,36
			14	-10,4	108,16
			12	-12,4	153,76
			19	-5,4	29,16
			18	-6,4	40,96
			24	-0,4	0,16
			16	-8,4	70,56
			25	0,6	0,36
			17	-7,4	54,76
			19	-5,4	29,16
			16	-8,4	70,56
			20	-4,4	19,36
			23	-1,4	1,96
			16	-8,4	70,56
			21	-3,4	11,56
			18	-6,4	40,96
Методика II	-4,8	23,04			
$\sum_i \sum_j (y_{ij} - \bar{y})^2$					1293,6

Факторна дисперсія: $D_x^2 = \sum_{i=1}^2 (y_{ij} - \bar{y})^2 = 20(23,04 + 23,04) = 921,6$

де n_i = чисельність i -ї групи; $n_i = 20$ осіб.

Загальна дисперсія: $D_y^2 = \sum_i \sum_j (y_{ij} - \bar{y})^2 = 1293,6$.

Випадкова дисперсія: $D_z^2 = D_y^2 - D_x^2 = 1293,6 - 921,6 = 372$.

4. Визначаємо кореляційне відношення. Воно показує, який вплив на засвоєння певного обсягу знань, формування умінь і навичок з психології і педагогіки у студентів здійснюють методики навчання:

$$\eta_z^2 = \frac{D_x^2}{D_y^2} = \frac{921,6}{1293,6} = 0,712.$$

Вплив інших чинників визначається таким кореляційним відношенням:

$$\eta_z^2 = \frac{D_z^2}{D_y^2} = \frac{372}{1293,6} = 0,288.$$

Отже, у нашому випадку засвоєння студентами знань, формування умінь і навичок з психології і педагогіки на 71,2 % залежить від методики, яка використовується у навчально-виховному процесі.

5. За допомогою дисперсійного аналізу можна об'єктивно оцінити достовірність висновків про залежність між ознаками. Ця оцінка зводиться до перевірки істотності відмінностей між груповими середніми за допомогою критерію Снедекора ($F_{ст}$): $F_{ст} = \frac{\sigma_x^2}{\sigma_z^2}$.

Обчислюємо спочатку величину відношення факторної дисперсії й випадкової дисперсії, що припадають на одну ступінь вільності:

$$\sigma_x^2 = \frac{D_x^2}{\nu_x}; \quad \sigma_z^2 = \frac{D_z^2}{\nu_z},$$

де $v_y = n - 1 = 40 - 1 = 39$ – кількість ступенів вільності для загальної дисперсії; $v_x = 2 - 1 = 1$ – кількість ступенів вільності для факторної дисперсії; $v_z = v_y - v_x = 38$ – кількість ступенів вільності для випадкової дисперсії.

$$\text{У результаті одержуємо: } \sigma_x^2 = \frac{921,6}{1} = 921,6; \quad \sigma_z^2 = \frac{372}{38} = 9,79.$$

$$\text{Отже } F_{\text{од}} = \frac{921,6}{9,79} = 94,15.$$

6. За таблицею значень розподілу Снедекора для $v_x = 1$ і $v_z = 38$ при рівні значущості $\alpha = 0,05$ визначаємо, що $F_{\text{от}} = 4,45$ [5].

Порівнюючи фактичне значення $F_{\text{од}}$ з табличним $F_{\text{от}}$, одержуємо, що $F_{\text{од}} > F_{\text{от}}$.

Можемо констатувати, що коли $F_{\text{од}} > F_{\text{от}}$ це означає, що вплив чинника X при заданому рівні значущості є достовірним, тобто досліджувані методики навчання істотно впливають на рівень знань, умінь і навичок студентів з психології і педагогіки.

Для подальшого дослідження отриманих результатів визначимо істотні відмінності між середніми y_1 та y_2 .

7. Для $\alpha = 0,05$ і $v_z = 38$ за допомогою таблиці значень розподілу Стьюдента знаходимо значення нормованої різниці $t = 2,02$ [5].

8. Обчислюємо величину нормованих різниць:

$$t^* = \frac{\bar{y}_1 - \bar{y}_2}{\sqrt{2 * \sigma_z^2 / n}} = \frac{29,2 - 19,6}{\sqrt{2 * 9,79 / 20}} = 9,71.$$

9. Порівнюємо обчислену величину нормованих різниць середніх групових t^* з табличним значенням t : $t^* = 9,71 > t = 2,02$.

Відомо, що коли $t_k > t$, то можна стверджувати: між середніми груповими існує істотна різниця, а якщо ж $t_k \leq t$, їх відмінність неістотна.

Отримані результати свідчать, що між \bar{y}_1 і \bar{y}_2 існує істотна різниця, тобто перша методика, яка полягає у викладанні дисципліни «Психологія та педагогіка» з використанням на практичних та семінарських заняттях виявлених нами педагогічних умов формування мотивації навчання до психолого-педагогічних дисциплін, ефективніша за другу методику, яка полягає у викладанні дисципліни «Психологія та педагогіка» у загальноприйнятому вигляді.

Наочне підтвердження цьому дають діаграми на рис. 1.

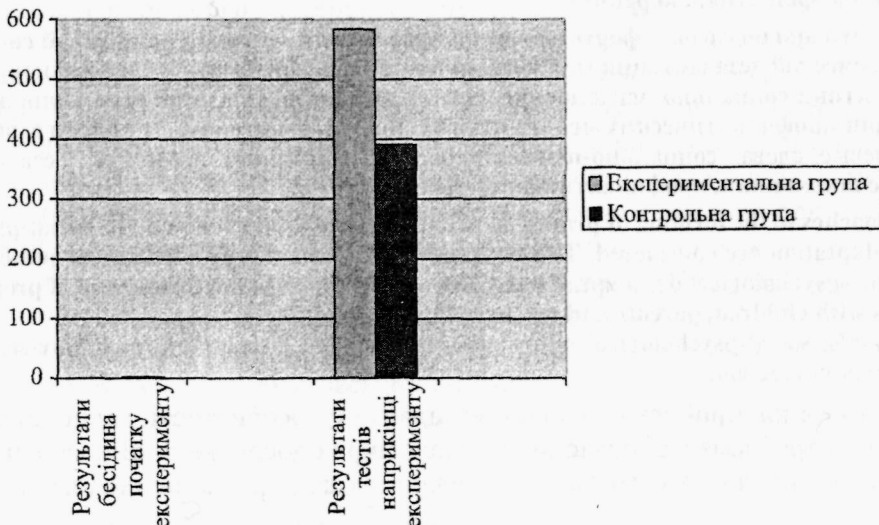


Рис. 1. Порівнювання результатів експерименту

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Висунуті нами педагогічні умови дійсно впливають на формування позитивної мотивації до навчання психолого-педагогічних дисциплін у студентів технічних ВНЗ, що, у свою чергу, сприятиме підвищенню інтересу до цих дисциплін і, як результат, кращому засвоєнню студентами знань, підвищенню ефективності формування умінь і навичок, які вони зможуть надалі використовувати як у своїй професійній діяльності, так і безпосередньо у житті

Бібліографічні посилання

- 1 Введение в научное исследование по педагогике учеб пособ / Ю К Бабанский, В И Журавлев, В К Розов и др , под ред В И Журавлева – М . 1988
- 2 Воловик П. М. Застосування дисперсійного аналізу в педагогічних дослідженнях / П М Воловик // Радянська школа – К – 1979 – № 6 – С 29–37
- 3 Давыдов В. П. Основы методологии, методики и технологии педагогического исследования науч -метод пособ / В П Давыдов – М , 1997
- 4 Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования учеб пособ / В И Загвязинский, Р Стаханов – М , 2001
- 5 Ниворожжина Л. И. Теория вероятностей и математическая статистика / Л И Ниворожжина, З А Морозова – М , 2008
- 6 Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / П И Образцов – СПб , 2004
- 7 Подласый И. П. Педагогика [учебник для студ высш учеб заведений в 2 кн] / И П Подласый – М . 2002 – Кн 1 Общие основы Процесс обучения

Надійшло до редакції 12 03 09

УДК 159 922 7

М. І. Черненко, О. Г. Репіна

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ ПРОФІЛАКТИКИ ДЕЗАДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Розглянуто підходи до формування профілактичних заходів соціально-психологічної дезадаптації молодших школярів. Запропоновано систему корекції та профілактики соціально-психологічної дезадаптації молодших школярів на базі концепції профілактичних заходів щодо дітей, батьків та педагогів.

Ключові слова соціально-психологічна адаптація, особистість, дезадаптація, молодші школярі, профілактика, корекція.

Рассмотрены подходы к формированию профилактических мероприятий социально-психологической дезадаптации младших школьников. Предложена система коррекции и профилактики социально-психологической дезадаптации младших школьников на базе концепции профилактических мероприятий с детьми, родителями и педагогами.

Ключевые слова социально-психологическая адаптация, личность, дезадаптация, младшие школьники, профилактика, коррекция.

Approaches to the forming of prophylactic measures of junior schoolboys' social-psychological desadaptation are considered. The system of correction and prophylaxis of junior schoolboys' social-psychological desadaptation is offered on the base of the conception of prophylactic measures with children, parents and teachers.

Keywords social-psychological adaptation, personality, desadaptation, junior schoolboys, prophylaxis, correction.

Постановка проблеми Проблема адаптації особистості давно стала центральною в проблематиці сучасних психологічних досліджень. Вивчаючи становлення особистості протягом останніх декількох десятиліть, психологи звертають

все більшу увагу на ті аспекти активності, які спрямовані на адаптацію, та фактори, що детермінують її дезадаптації, особливо в онтогенезі

К К Платонов, розробляючи теорію системно-структурного аналізу і динамічної структури особистості, проблем розвитку особистості з позиції історико-еволюційного та діяльнісного підходу, підкреслює, що три лінії дослідження в розвитку людини в еволюції природи (біогенез), історії суспільства (соціогенез) і життєвого шляху індивіда (персоногенез) дотепер являють собою ніби три неперетинні прямі. Тому, які б проблеми розвитку особистості не обговорювалися, пріоритет за питаннями, вирішення яких дозволяє намитити точки перетину ліній. Саме з цієї позиції сучасні вітчизняні та російські вчені розглядають феномен адаптації в психологічному аспекті [19]. Л І Божович, В В Давидов, О М Леонт'єв підкреслювали, що для сучасної психології характерне посилення уваги на активності індивіда, його «відкритості» у взаємодії з навколишнім світом, принципово не гомеостатична модель його розвитку [1, 5, 6, 12]

Аналіз досліджень і публікацій. Виходячи з аналізу джерел і результатів досліджень, необхідно зробити висновок, що поняття соціально-психологічної дезадаптації є складним і багатограничним, вивченим і дослідженим багатьма авторами. У психолого-педагогічній літературі проблема адаптації вивчалася на різних рівнях авторами розкриття поняття (Ю О Александровський, П К Анохін, Ф Б Березін, А А Налчаджян, В А Петровський, К К Платонов, Д Н Узнадзе, Г І Царегородцев), виявлення особливостей прояву в різних видах діяльності (І Ф Аршава, О Г Капшукова, І В Крук), чинників, які детермінують цей процес (Т В Азарова, М Р Бітянова, І В Крук, І О Сабанадзе та інші) [1–21]

У даному дослідженні розглянуто одну з пріоритетних проблем в галузі психології здоров'я останнім часом на порядку денному постійно залишається проблема профілактики та корекції соціально-психологічної дезадаптації молодших школярів. Отже **метою статті** є обґрунтування змісту профілактики соціально-психологічної дезадаптації молодших школярів та визначення об'єктів психопрофілактичного впливу.

Завданням цієї статті було здійснення теоретичного аналізу літератури з вивченої проблематики. Таким чином, розглядаючи дезадаптацію дитини, як незавершену і неповноцінну інтегрально-функціональну систему і виходячи з того, що соціальна ситуація, в якій знаходиться сучасне суспільство, достатньо складна, слід говорити про те, що проблема профілактики та корекції соціально-психологічної дезадаптації молодших школярів вимагає детальної розробки.

Викладення основного матеріалу. Зміст, що спочатку вкладали в термини адаптації і дезадаптації в сучасній психології, походить від їхнього загальноживаного латинського значення й кореня «ad-aptō» – пристосовувати, пригладжувати, улаштовувати. Однак у психології запропоновані різні тлумачення діади «адаптація–дезадаптація», що вимагають спеціального розгляду. Слід також подати такі визначення соціально-психологічної дезадаптації, які стали б основою для розгляду детермінант, механізму виникнення й аспектів соціально-психологічної дезадаптації і його результату – появи дезадаптованої особистості.

Г І Царегородцев визначає соціально-психологічну адаптацію як результат процесу зміни соціальних, соціально-психологічних, морально-психологічних, економічних і демографічних відносин між людьми, пристосування до соціального середовища. Ю О Александровський розглядає адаптацію як процес ефективної взаємодії індивіда і оточуючого середовища в ході властивої людині діяльності, що дозволяє задовольнити активні потреби і досягти пов'язаної з цим мети, а також забезпечення та відповідності діяльності індивіда і його поведінки вимогам середовища. Ф Б Березін вважає, що адаптація – це динамічний процес, завдяки якому рухомі системи живих організмів, незважаючи на мінливість умов, зберіга-

ють стійкість, необхідну для існування і розвитку Д Н Узнадзе і представники його школи вважають, що адаптація – це фактор, що обумовлює активне і доцільне пристосування до середовища й адекватну йому організацію всього психічного життя, а дезадаптація – це пристосування до середовища і неадекватна організація всього психічного життя За К К Платоновим, адаптація – це пластичне пристосування внутрішніх змін організму до змін зовнішніх Дезадаптацію автор визначає як порушення адаптації, що дозволяє побачити те приховане, що вважається нормою при адаптації особистості до змінених, а іноді й екстремальних умов – це дезадаптація чи поведінка, що відхиляється Учений пропонує поряд із поняттями адаптації і дезадаптації звернути увагу і на третє явище з цього ряду – реадаптацію, тобто вторинну адаптацію до вихідного стану [1,2,19]

Згідно представленням П К Анохіна, будь-яка цілеспрямована діяльність людини будується на основі системно організованої динамічної архітекτονіки Процес адаптації також є функціональною системою і має динамічну архітектонику, направлену на отримання корисних для організму пристосованих результатів [21]

Проблема соціально-психологічної адаптації в цілому і феномена дезадаптації зокрема розроблялася в роботах В А Петровського, в яких наголошуються активно-неадаптивні тенденції особистості в наочній діяльності, спілкуванні і мотивації, а також виділяються тенденції функціонування цілеспрямованої системи як «адаптивна-неадаптивна» Учений вважає, що проблема соціально-психологічної адаптації не може обмежуватися тільки вивченням адаптивних можливостей Необхідним є вивчення чинників дезадаптації, які мають вплив на розвиток індивіда

Українські та російські автори у віковому контексті використовують у своїх працях визначення понять соціально-психологічної адаптації (СПА) та соціально-психологічної дезадаптації (СПД) як передумову успішності-неуспішності розвитку дитини в онтогенезі

Дезадаптація молодших школярів детермінується загостренням соціально-економічних [1, 12, 13, 16, 17], психолого-педагогічних [1, 12, 13, 20] і біологічних чинників [2, 15] Детермінанти, що обумовлюють розвиток дезадаптації у молодших школярів, постійно змінюються, ускладнюються, доповнюються новими, інтегруючи складну соціальну ситуацію в суспільстві Дискомфорту додає специфічність навчальної діяльності, яку освоює молодший школяр [15]

Проблему дезадаптації дітей різного віку вивчали І В Крук [15], Н Г Міхановська [17], І О Сабанадзе [20] При цьому якнайповніше вивчені чинники дезадаптації старших дошкільників і молодших школярів [1, 12, 13]

І О Сабанадзе вважає, що на виникнення і розвиток дезадаптивності у дітей впливають зовнішні – соціальні і внутрішні – психологічні чинники, серед яких основним є соціально-психологічний (характерологічний) чинник Автор виділяє чотири рівні дезадаптації і критерію дезадаптивності, вважаючи, що найяскравіше соціально-психологічна дезадаптація виявляється в підлітковому віці І О Сабанадзе дає характеристики психологічним особливостям дезадаптивного підлітка, які знаходять свій якісний вираз у критеріях і рівнях дезадаптації

І Г Міхановська указує на те, що школа і навчальна діяльність є другорядними чинниками і нішею, де соціально-психологічна дезадаптація виявляється неяскраво Основними детермінантами соціально-психологічної дезадаптації, на думку автора, є індивідуально-психологічна Сучасна дитина стає об'єктом непомірного впливу різко і не в кращий бік змінного соціуму, який руйнівно діє на психіку дитини, пригнічує її активність і пристосовність [4]

У працях А А Налчаджяна [18] приведено глибокі теоретичні розробки поняття і станів соціальної характеріс тика дитини і її взаємодії із зовнішнім середовищем (сім'я, школа)

І В Крук [15] вважає, що шкільна дезадаптація є мультифакторно обумовленим явищем і що основні чинники дезадаптації пов'язані з видами навчальної діяльності, особливостями мікросоціального середовища. Автор стверджує, що *неправомірно розглядати соціальну дезадаптацію як вторинний чинник у проблематиці етіопатогенеза деяких форм психічних захворювань*. У роботі розглянута проблема навчальної дезадаптації як особливої форми соціальної дезадаптації, яка визначається такими чинниками: формою навчальної діяльності, віковими і особистісними особливостями, характером психічних захворювань, особливостями ситуації в навчальному закладі і сім'ї.

Т В Азарова, М Р Бітянова [5] пропонують не визначати дезадаптацію як відсутність норми, а говорити про цю психологічну особливість як про недорозв'язання найважливіших характеристик психічного стану і поведінки дитини, а також їхні невідповідності вимогам, що висуваються. Автори вважають, що ознаки, за якими визначають приналежність дитини до групи дезадаптованих, викликають багато питань, а в самих формулюваннях соціально-психологічної дезадаптації видимим є клінічний відтінок. Автори піддають критиці підхід, який відображає той факт, що адаптована дитина – це дитина, у якої немає ознак дезадаптації, і відкидають положення про те, що дезадаптована дитина – це дитина з порушеннями розвитку. Т В Азарова і М Р Бітянова вводять поняття «взаємної адаптації», тобто адаптації дитини до середовища і соціуму, середовища до дитини, та указує на те, що їхня взаємодія, форма і зміст модифікуються відповідно до особливостей дитини і її можливостей.

О М Прихожан [1] вважає, що питання про передумови дезадаптації надзвичайно складне, і однією з істотних проблем, важливих для розуміння причин дезадаптації, є проблема виявлення і локалізації її чинників і витоків. Автор указує на те, що існує інтеграція чинників, які перешкоджають розвитку дитини, що істотно обмежує її пристосовність до навколишнього середовища. Головними з детермінант називаються стресові ситуації різного походження і генезису, міжособові відносини і внутрішній конфлікт. Розуміння дезадаптації як стійкого утворення психіки примушує автора звернути увагу на роль дезадаптації у виникненні і закріпленні особових і соціальних проблем дитини і, перш за все, особливостей спілкування.

Я Л Коломінський [14] говорять не про дезадаптацію, а про низький рівень адаптації школярів, де з дезадаптацією співвідноситься низький рівень адаптації, що характеризується певними симптомами. Авторами визначена градація чинників, що мають несприятливий вплив на адаптацію дитини.

Тобто, адаптацію або пристосовність організму до умов середовища звичайно пов'язують з періодами кардинальної зміни діяльності індивіда і його соціального оточення, що характерне для молодших школярів. Адаптацію для дітей визначають як стан, що визначає в собі перспективу психологічного розвитку, перспективу подальшого оволодіння наочною діяльністю і спілкуванням [1]. Дезадаптація – це стан нестійкої психічної активності індивіда, при якій під впливом психогенних чинників відбувається розпад стереотипної системи відносин, що супроводжується негативним емоційним фоном і неможливістю реальної оцінки ситуації.

Таким чином, **актуальність проблеми**, якій присвячена дана стаття, обумовлена наступними чинниками, а зокрема тим, що найгостріше проблема дезадаптації заявляє про себе в молодшому шкільному віці, де до всіх чинників, що обумовлюють труднощі онтогенетичного розвитку, приєднується і соціально-психологічна дезадаптація школяра. Такий стан обумовлений з одного боку, швидким поширенням даного стану серед молодших школярів, а з другого – актуальність проблеми обумовлена пошуками нових інноваційних підходів у регулюванні цієї складної міжгалузевої проблеми, оскільки труднощі з адаптацією ускладнюють навчання

дітей, педагогічний вплив з боку педагогів та батьків, погіршення стану здоров'я тощо. Вивчення ж окремих складових соціально-психологічної дезадаптації по суті не є коректним, бо не дає можливості одержати інформацію, яка могла б використовуватися при проведенні **корекційних та профілактичних заходів**. Тому необхідно проводити вивчення дезадаптації молодших школярів не тільки на рівні реєстрації симптомів або виділення окремих чинників, а використовувати в дослідженнях роботу у всіх системах і підсистемах, в які включена дитина. Такими системами є: батьки – дитина, вчитель – учень, дитина – соціум – навколишнє середовище, дитина – однолітки, дитина – референтна група.

Проведений аналіз наукової літератури з питань організації профілактичної діяльності у сфері соціально-психологічної дезадаптації молодших школярів засвідчив, що в Україні окремі аспекти цієї значущої соціально-психологічної проблеми досліджувалися в контексті педагогічної та медичної проблематики [2, 6, 7]. Погляди вчених різняться як стосовно змісту профілактичних заходів, пріоритетності об'єктів впливу, так і стосовно форм та видів профілактичної роботи. Стосовно більшості негативних психологічних характеристик людини (і дитини в онтогенезі зокрема) профілактику прийнято розподіляти на три види, які кардинально відрізняються по схемах впливу та об'єктах впливу: первинну профілактику, коли заходи психологів направлені на оздоровлення способу життя, укріплення індивідуально-психологічних характеристик, зміни факторів компонент середовища, якості педагогічного впливу батьків та педагогів тощо, вторинну профілактику, коли чинники, які детермінують стан чи характеристики усуваються, а також робота з групою ризику, у якій дія чинників може призвести до загострення стану людини, третинну профілактику, коли вживається певний комплекс заходів щодо ослаблення чи усунення патологічних характеристик людей чи хворих, які мають певний комплекс проблем у житті та не можуть продуктивно існувати [1, 7]. Причому третинна профілактика повинна мати широкий спектр засобів щодо соціальної адаптації людей в нових для них умовах. Такий підхід до профілактики висунула ВООЗ ще в кінці ХХ ст. Також потрібно враховувати різноманітні детермінанти соціально-психологічної дезадаптації молодших школярів та впроваджувати окремо та додатково до вищезначених видів профілактики моральну профілактику, яка буде ефективною тільки при проведенні профілактики і до дітей, і до дорослих з найближчого соціального оточення (батьків та педагогів) та правову профілактику – недопущення різноманітних відхилень від норм виховання дітей та контроль за правовим статусом певних категорій дітей, які є групою ризику (інваліди, діти-сироти).

Вважаємо, що рівень профілактичних заходів, який впроваджується у країні щодо усунення соціально-психологічної дезадаптації молодших школярів, є інтегральним показником політики країни у сфері **екології дитинства**. Причому всі види профілактики пов'язані між собою, і насамперед первинна профілактика обумовлює роботу з поняттям «якості життя». У нашій країні та пострадянському просторі свій внесок у це питання внесли лікарі-психіатри, валеопсихологи, фахівці у сфері медичної психології, психогігієни, психопрофілактики, у тому числі Б. Г. Ананьєв, І. Ф. Аршава, С. І. Болтівець, А. Л. Гройсман, О. Є. Лічко, В. М. Мясіщев, М. І. Черненко та ін. [1–20].

Дослідники підкреслюють, що **якість життя** – це суб'єктивне задоволення, яке виражається у випробовуванні індивіда у фізичних, ментальних і соціальних ситуаціях, навіть за наявності якихось потреб. Ці автори включають у дане поняття також об'єктивні досягнення й навички, які високо цінуються в суспільстві: інтелектуальні здібності, фізичні можливості, емоційну стабільність, артистичні й технічні навички, а також здатність формувати соціальні відносини й одержувати від цього задоволення, сюди ж вони зараховують суб'єктивну оцінку

стороннього спостерігача (експерта) з позицій його власного досвіду соціального життя

Термін «**якість життя**» є не тільки спеціальним медичним, але і філософським поняттям, тісно пов'язаним із психологією, особливо з медичною психологією, психогігієною та психопрофілактикою. **Якість життя** людини залежить від багатьох компонентів, і кожен із фахівців, задіяних у реабілітації, фокусується на аспектах програми, де він може зробити найбільший внесок щодо збереження здоров'я людини. Тобто, необхідна інтеграція між професіоналами суміжних дисциплін [1, 8]

У медицині, а тепер і психології, продовжується пошук оптимальних критеріїв, які могли б допомогти розв'язати проблему раціонального розподілу ресурсів, оцінки ризику, продовження, інтенсифікації, а в особливих випадках навіть припинення медичної чи психологічної допомоги або зведення її до мінімуму

Термін «**якість життя**», а в міжнародній аббревіатурі – QOL (Quality Life – англomовний варіант – більш поширений) або LQ (Lebensqualität – варіант менш поширений, що зустрічається тільки в німецькомовній літературі), – отримує все більше визнання як такий інструмент. Як було зазначено вище, він виник у процесі формування гуманістичної соціальної політики і вирішення її проблем, перш за все виходячи з необхідності пристосування людини до умов існування, що змінилися у зв'язку з хворобою чи психологічними проблемами. Проте це відносно нове поняття в медицині, а тим більше в психології [8]

Про **якість життя** і про чинники, що впливають на QOL, за даними В. І. Гордєєва, основними параметрами, які визначають QOL, є «Я - концепція», медико-соматичні проблеми, проблеми повсякденної життєвої активності, психосоціального і нейропсихологічного статусу

Що стосується визначення поняття «**якість життя**», то в найзагальнішому вигляді це – суб'єктивна задоволеність, яку відчуває індивідуум у фізичних, ментальних і соціальних ситуаціях, навіть за наявності якихось дефіцитів, при цьому не виключаються об'єктивні досягнення й навички, які високо цінуються в суспільстві: інтелект, фізичні можливості, характерологічна стабільність, а також здатність формувати соціальні відносини й одержувати від цього задоволення. Низька **якість життя** має місце в разі серйозних проблем у психічному, психологічному, соціальному, фізичному здоров'ї, патохарактерологічних відхиленнях і порушенні соціальних відносин

Загальну структуру поняття «**якість життя**» можна подати в матеріальному або фізичному аспекті (функціональні можливості), у психосоціальному або аспекті особистих переживань (відносини) і в трансцендентному функціонуванні або в духовному аспекті (задоволеність, щастя, освіченість, релігійність). Єдність цих ціннісних аспектів складає систему загального оцінювання QOL

По суті, це поняття може бути покладено в основу категоріально-понятійного апарату державної політики країни у сфері профілактики соціально-психологічної дезадаптації дітей молодшого шкільного віку та всього населення зокрема. Цей показник може бути базовим для розробки профілактичних та корекційних заходів, а також здійснення контролю за дотриманням якості навчання та медико-соціальної допомоги дітям

Вирішення цієї проблеми сприятиме упровадженню в практичну психологію диференційованих програм профілактики та корекції станів соціально-психологічної дезадаптації молодших школярів, що, поза сумнівом, вельми актуально, бо турбота про підростаюче покоління і, зокрема, охорона психічного здоров'я дітей є одним з найважливіших напрямів вітчизняної медицини і психології

Бібліографічні посилання

- 18 Аршава І. Ф. Психологія здоров'я навч посіб / І Ф Аршава, О Г Рєпина – Дн, 2006
- 19 Аршава І. Ф. Психофізіологія підручник / І Ф Аршава, М І Черненко – К 2006
- 20 Аршава І. Ф. Деякі аспекти моніторингу та прогнозування соціально-психологічної дезадаптації дітей шкільного віку / І Ф Аршава, О Г Рєпина // Зб наук пр Ін-ту психології ім Г С Костюка АПН України / за ред С Д Максименка – Т 9, ч 6 – К, 2007 – С 34-41
- 21 Аршава І. Ф. Психофізіологія підручник / І Ф Аршава М І Черненко – К, 2006
- 22 Битянова М. Р. Работа психолога в начальной школе / М Р Битянова, Т В Азарова – М, 1998
- 23 Болтвівєць С. І. Педагогічна психогігієна теорія та методика / Київський межрегіон ін-т удосконалення вчителів ім Б Гринченка – К, 2000
- 24 Васкис Є. Медико-соціальні аспекти здоров'я населення учеб пособ / Э Васкис, Д Кресный – К, 2003
- 25 Гордєєв В. И. Методы исследования развития ребенка качество жизни (QOL) – новый инструмент оценки развития детей / В И Гордєєв, Ю С Александрович. В Невчєв – СПб, 2001
- 26 Громбах С. М. О критериях оценки состояния здоровья детей и подростков // Вестник АМН СССР – 1984 – №4 – С 75–80
- 27 Гурвич И. М. Социально-психологические факторы здоровья / И М Гурвич – СПб, 1996
- 28 Иовчук Н. М. Современные проблемы охраны здоровья детей и подростков / Н М Иовчук, А А Северный, Ю С Шевченко // Независ психiatr журн – 1998 – № 2 – С 34–37
- 29 Капшук О. Г. Некоторые особенности процесса диагностирования уровня дезадаптации младших школьников / О Г Капшук, И Ф Аршава // Матеріали зб «Ціннісні орієнтири молоді ХХІ століття» – Д, 2004 – С 98–103
- 30 Корнієнко В. В. Школьная дезадаптация в контексте психопрофилактических мероприятий / В В Корнієнко, О Г Капшук // Матеріали міжнар наук -практ конф «Наука і освіта –2003» – Д, 2003 – Т 9 – С 7–8
- 31 Коломнський Я. Л. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста / Я Л Коломнський, Е А Панько – М, 1988
- 32 Крук И. В. Клинико-психопатологические аспекты состояний учебной дезадаптации автореф дис на соискание науч степени доктора мед наук / И В Крук – К, 1995
- 33 Максименко С. Д. Развитие психики в онтогенезе у 2 т / С Д Максименко – К, 2002
- 34 Михановская Н. Г. Клинико-психологические особенности формирования социальной дезадаптации у мальчиков-подростков с невротическими расстройствами автореф дис на соискание науч степени канд мед наук / Н Г Михановская – Х, 1996
- 35 Налчаджян А. А. Социально-психологическая адаптация личности / А А Налчаджян – АН СССР, 1988
- 36 Платонов К. К. Структура и развитие личности / К К Платонов – М, 1986
- 37 Сабанадзе И. О. Социально-психологические факторы дезадаптивности и ее коррекция у подростков автореф дис на соискание науч степени канд психол наук / И О Сабанадзе – К, 1997
- 38 Судаков К. В. Общая теория функциональных систем / К В Судаков – М, 1984

Надійшла до редколегії 12 02 2009 р

УДК 316 6 173

О. В. Шевчишена*Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова***ВПЛИВ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ НА РІВЕНЬ
ПРОЯВУ ПОДРУЖНИХ ПОТРЕБ ШЛЮБНИХ ПАРТНЕРІВ**

Розглянуто проблему корекції високого рівня прояву подружніх потреб шлюбних партнерів. Розкрито суть понять «потреба» та «нереалізовані очікування». Показано, що використання активних форм навчання сприяє переосмисленню шлюбними партнерами своїх потреб та очікувань по відношенню до себе та до партнера.

Ключові слова шлюб, подружжя, партнери, очікування, потреби, тренінг, корекція.

Рассмотрена проблема коррекции высокого уровня проявления супружеских потребностей брачных партнеров. Раскрыта суть понятий «нужность» и «нереализованные ожидания». Показано, что использование активных форм обучения способствует переосмыслению брачными партнерами своих потребностей и ожиданий по отношению к себе и к партнеру.

Ключевые слова брак, супруги, партнеры, ожидания, потребность, тренинг, коррекция.

The problem of correction of high level of display of matrimonial necessities of marriage partners is considered. The essence of the concepts «necessity» and «unrealized expectations» is exposed. It is shown that the use of active forms of teaching is instrumental in comprehension of the necessities and expectations of marriage partners in relation to itself and to the partner.

Keywords marriage, married couples, partners, expectations, necessity, training, correction.

Постановка та актуальність проблеми. До вступу в шлюб у кожної людини складається певна система уявлень про своє минуле, теперішнє і майбутнє. Ці уявлення можуть бути помилковими та містити деякі плузи, але саме вони стають основою регуляції особистістю своєї поведінки. Під впливом батьківської сім'ї та власного досвіду в кожного із шлюбних партнерів склалися певні потреби у спілкуванні, пізнанні, у проведенні вільного часу, виробилася система сімейних і життєвих цінностей, які не завжди бувають ідентичними, а нерідко виявляються різко відмінними одні від інших і навіть протилежними [11].

Аналіз наукової літератури з проблем молоді сім'ї [1, 2, 4, 5, 8–10, 15–18] та власних результатів констатувального експерименту дає змогу нам стверджувати, що на виникнення конфліктів у молодій сім'ї впливає протиріччя потреб, а також ті очікування, які сформувалися у подружжя до моменту вступу в шлюб. Конфлікт між членами подружжя виникає в результаті суперечностей уявлень членів подружжя відносно реалізації власних потреб, потреб партнера і розходження їхніх уявлень з очікуваннями по відношенню до партнера. Надто високий і надто низький рівень прояву подружніх потреб зумовлює низьку реалізацію як власних потреб, так і потреб партнера, а відтак високий рівень нереалізованих очікувань, що є однією з причин виникнення конфліктів у молодій сім'ї.

Ми вважаємо, що подружня потреба – це факт, що зумовлений психофізіологічними особливостями людини, який впродовж життя може зазнавати змін. Очікування – це бажання задоволення даної потреби. Незадоволеність потреб – це нереалізовані очікування, що призводять до подружнього конфлікту.

Сьогодні разом із традиційними формами підготовки молоді до сімейного життя та роботи з молодими сім'ями впроваджуються тренінгові методи, які спрямовані безпосередньо на моделювання реальних ситуацій подружньої взаємодії. Спеціально підібрані вправи та проблемні ситуації виступають джерелом та поштовхом до самопізнання шлюбних партнерів. Досягається воно не лише шляхом постановки завдань проблемного характеру, але й за рахунок забезпечення зво-

ротного зв'язку кожного учасника. Отримуючи подібну інформацію, яка у чомусь підкріплює «Я-реальне» індивіда, а у чомусь суперечить йому, кожен із подружжя потрапляє у проблемну ситуацію, вихід з якої можливий шляхом переосмислення уявлень про себе та партнера, своїх потреб та очікувань.

Незважаючи на актуальність досліджуваного питання, доречно констатувати, що проблематика високого рівня прояву подружніх потреб та його корекції активними соціально-психологічними методами навчання до останнього часу недостатньо розроблялася у контексті психології. Таким чином, соціальна і психологічна значущість визначеної проблеми, а також її недостатнє вивчення зумовили вибір теми статті.

Огляд попередніх досліджень. У шлюбі людська природа проявляється настільки ж, як і в інших сферах. На думку Аллана Фрома «Не шлюб створює труднощі. Ми приносимо їх з собою» [13, с. 267]. Одним з головних витоків неприємностей, з якими стикаються молоді люди у відносинах один з одним, це те, що всі вони різні. У них бувають розходження в смаках, поглядах та уподобаннях. Вони різні за характером та темпераментом, що також може впливати на вимоги один до одного. Ерік Фром одним з аспектів кохання виділяє повагу. На його думку, повага «означає здатність бачити людину такою, якою вона є, усвідомлювати неповторність її індивідуальності. Повага означає турботу про те, щоб інша людина росла і розвивалася по-своєму. Тим самим повага означає відсутність експлуатації» [12, с. 99].

Від того, як індивід уявляє собі особистість інших членів, можливості, якими володіє сім'я, в чому розглядає її основні проблеми, в багатьох аспектах залежить і те, які потреби він намагається задовольнити в сім'ї, як відноситься до різних боків її життя [6].

За даними Л. А. Коростильової, погляди на те, що дає сім'я, у чоловіків і жінок практично однакові. Жінки вважають, що сім'я 1) слугує опорою у важку хвилину, 2) позбавляє від самотності, 3) приносить щастя від материнства, 4) впорядковує інтимне життя, 5) налагоджує побут, режим харчування. Чоловіки вважають, що сім'я 1) слугує опорою у важку хвилину, 2) позбавляє від самотності, 3) налагоджує побут, режим харчування, 4) приносить радість від батьківства, 5) впорядковує інтимне життя [7].

Деякі інші дані отримані У Харлі, який виділив по п'ять основних потреб для чоловіків і жінок, виконання яких подружжя чекають один від одного. У чоловіків це 1) статеве задоволення, 2) супутник по відпочинку, 3) привабливість дружини, 4) ведення домашнього господарства, 5) моральна підтримка дружини. У жінок основними потребами є 1) романтична атмосфера в сім'ї, ніжність, яка проявляється з боку чоловіка, 2) потреба в спілкуванні (можливість поговорити з чоловіком про все, що сталося за день, 3) чесність і відкритість у стосунках з чоловіком, 4) фінансова підтримка батька сім'ї, 5) посвята себе сім'ї (роль батька).

Невдачі чоловіків і жінок у побудові сім'ї зумовлені, на думку У Харлі, незнанням потреб один одного, а постійне незадоволення хоча б однієї з потреб призводить до позашлюбних зв'язків [14].

Метою статті є аналіз впливу соціально-психологічного тренінгу на рівень прояву подружніх потреб шлюбних партнерів у молодій сім'ї.

Опис вибірки і методів дослідження. Відповідно до мети дослідницьку вибірку склали 50 молодих осіб (25 сімейних пар), які є студентами Хмельницької педагогічної академії, Хмельницького національного університету і які є вчителями загальноосвітніх шкіл м. Хмельницького (експериментальна група) і 50 молодих осіб (25 сімейних пар), які є студентами Хмельницької педагогічної академії і Хмельницького національного університету (контрольна група).

Для діагностики рівня прояву подружніх потреб до і після формувального експерименту ми використали такі методики:

1 Тест-опитувальник «Задоволеність шлюбом» В Століна, Т Романова і Г Бутенка [3], який призначений для експрес-діагностики ступеня задоволеності-незадоволеності шлюбом обох членів подружжя. Опитувальник являє собою одномірну шкалу, яка складається із 24 тверджень, які відносяться до таких сфер сприйняття себе і партнера, поглядів, оцінок, установок.

2 Анкета по аналізу подружніх потреб У Харлі [14], яка розроблена для того, щоб допомогти визначити ступінь подружніх потреб і рівень того, наскільки вони задовольняються в сім'ї. Анкети для чоловіків і жінок ідентичні. Інтерпретація включає в себе дослідження рівня задоволення потреб в 1) ніжності, 2) сексуальних стосунках, 3) у спілкуванні, 4) у супутнику по відпочинку, 5) фінансовій підтримці, 6) привабливості дружини (чоловіка), 7) щирості та відвертості, 8) у допомозі по господарству, 9) у відданості сім'ї, 10) у захопленні з боку дружини/чоловіка.

Виявлення дії впливу високого рівня прояву подружніх потреб на виникнення конфліктів у молодій сім'ї експериментальної та контрольної груп проводилось перед початком формувального експерименту та після його завершення. Оцінка достовірності розбіжностей показників до і після формувального експерименту здійснювалась з допомогою критерію «хі-квадрат».

Корекція високого рівня прояву подружніх потреб шлюбних партнерів у молодій сім'ї здійснювалась за допомогою розробленої нами тренінгової програми «Гармонізація стосунків у молодій сім'ї»».

Результати дослідження. Зміни у дії високого рівня прояву подружніх потреб шлюбних партнерів, який впливає на виникнення конфліктів у молодій сім'ї, фіксувались на основі порівняння результатів діагностування до і після формувального експерименту.

У табл. 1 подані дані про зміни у рівнях прояву подружніх потреб до і після формувального експерименту.

Таблиця 1

Результати впливу навчальної програми на рівень прояву подружніх потреб чоловіків та жінок, незадоволених шлюбом

Рівень прояву подружніх потреб	До експерименту				Після експерименту			
	Контрольна група		Експериментальна група		Контрольна група		Експериментальна група	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
Високий (5-6)	20	40	21	42	21	42	9	18
Середній (4-6)	9	18	10	20	8	16	30	60
Низький (0-2)	21	42	19	38	21	42	11	22

Як свідчать дані табл. 1, після формувального експерименту у більшості членів подружжя відбулися зміни у рівнях прояву подружніх потреб. Якщо до початку експерименту частка молодих осіб з середнім проявом подружніх потреб становила 20 %, то після його завершення – 60 %. Значно зменшилася частка тих учасників експерименту, у яких був високий та низький рівень прояву подружніх потреб. Якщо до початку експерименту частка осіб з високим рівнем прояву подружніх потреб становила 42 %, то після експерименту – лише 18 %. Частка осіб з низьким рівнем прояву подружніх потреб до експерименту і після нього знизилася з 38 % до 22 % відповідно. У контрольній групі суттєвих змін не відбулося.

Описану динаміку змін у рівнях прояву подружніх потреб проілюстровано на рис. 1.

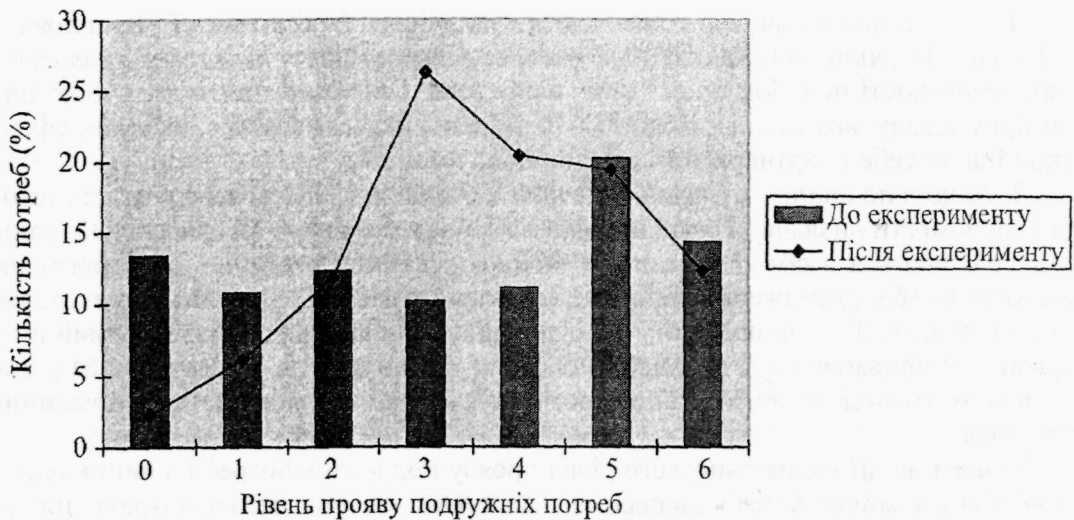


Рис. 1. Зміна у рівнях прояву подружніх потреб до після формувального експерименту

Із рисунка видно, що після експерименту рівень прояву подружніх потреб став помірнішим, ніж до експерименту. Про це свідчить збільшення кількості осіб, які мають середній рівень прояву подружніх потреб.

Для доведення статистичної достовірності отриманих даних щодо змін у рівнях прояву подружніх потреб членами подружжя ми обчислили критерій χ^2 шляхом порівняння розподілу даних до і після експерименту. Отримане значення $\chi^2 = 12,1$; ($p \leq 0,01$).

На основі отриманих даних можна зробити висновок, що в більшості учасників експерименту рівень прояву подружніх потреб став середнім, а це означає, що потреби членів подружжя стали менше суперечити одна одній. Відтак конфліктність у сімейних пар після експерименту зменшилася, оскільки конфлікти залежать не тільки від об'єктивних причин, а й від суб'єктивних факторів – уявлення учасників конфлікту про самих себе (про свої потреби, цінності і т.д.). Кожен із членів подружжя до моменту вступу в шлюб має сформовані потреби, які не можуть бути ідентичними у обох шлюбних партнерів. Нерідко ці потреби є суперечливими. Невміння знайти правильну лінію поведінки в сім'ї приводить до загострення протиріч у обох шлюбних партнерів. Після проведеної роботи члени подружжя змінили своє ставлення до партнерів. Це досяглося за рахунок того, що, не ставлячи надто високі вимоги один до одного, вони навчилися рахуватись з потребами партнера, поступатися один одному, розвинули в собі такі якості, як взаємна повага, довір'я, взаєморозуміння. Члени подружжя навчилися сприймати один одного такими, якими вони є насправді, враховувати їхні інтереси і тим самим поважати їх як особистість. Це все сприяє оздоровленню психологічного клімату в сім'ї.

На позитивні зміни, які відбулися у сім'ях після проведеної роботи, вказує той факт, що рівень оцінювання членами подружжя своїх партнерів щодо задоволення ними своїх потреб став вищим, ніж він був до експерименту.

Дані стосовно динаміки щодо кількості учасників експериментальної групи, у яких відбулися зміни у рівні оцінювання задоволення потреб своїм партнером, порівняно із контрольною групою подані у табл. 2.

Аналіз динаміки змін, які відбулися у рівнях оцінювання задоволення потреб своїм партнером, показав, що більше половини учасників експериментальної групи, тобто 54 % дають високу оцінку своєму партнеру, тоді як до експерименту таку оцінку своєму партнеру давали лише 10 % осіб. Показники низького рівня задоволення потреб своїм партнером такі: 25 % до експерименту і 8 % після експерименту.

Результати оцінювання щодо задоволення потреб своїм партнером до і після формувального експерименту

Рівень оцінювання	До експерименту				Після експерименту			
	Контрольна група		Експериментальна група		Контрольна група		Експериментальна група	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
Високий (2-3)	7	14	5	10	7	14	27	54
Середній (-1-1)	19	38	20	40	21	42	19	38
Низький (-3-2)	24	48	25	50	22	44	4	8

Описану динаміку змін у рівнях оцінювання задоволення потреб своїм партнером проілюстровано на рис. 2.

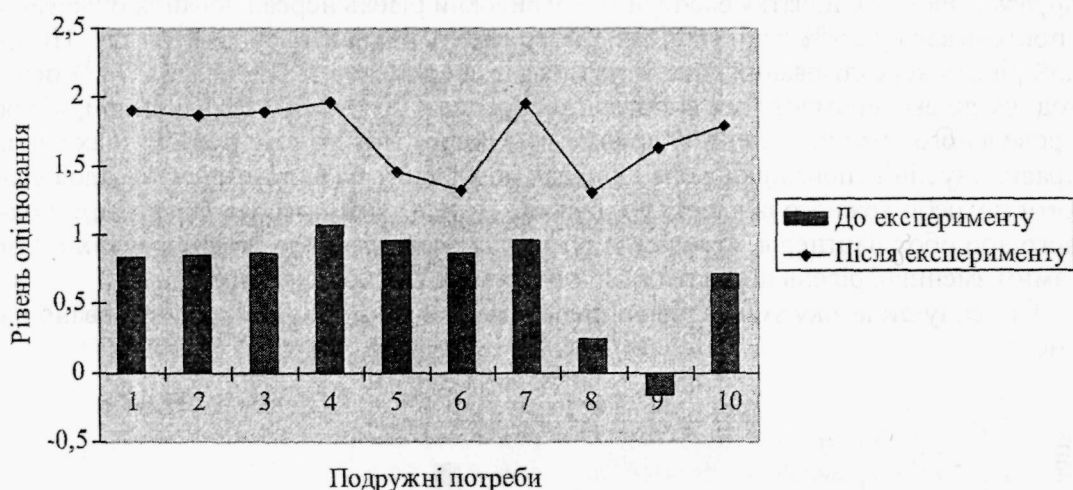


Рис. 2. Зміна кількісних результатів задоволення потреб своїм партнером до і після формувального експерименту

Як бачимо з рис. 2, рівень оцінювання задоволення потреб своїм партнером після експерименту став вищим, ніж до експерименту. Особливо змінилося ставлення партнерів до відданості сім'ї (9 потреба), у допомозі по господарству (8 потреба). Змінилось воно також у щирості та відвертості (7), у спілкуванні (3), в сексуальних відносинах (2), в проявах ніжності (1), у проведенні дозвілля (4), у фінансовій підтримці (5).

Для доведення статистичної достовірності змін отриманих результатів ми обчислили критерій χ^2 шляхом порівняння розподілу даних до і після експерименту. Отримане значення $\chi^2 = 10,1$; ($p \leq 0,01$) дозволяє нам стверджувати про позитивний вплив формувальної програми на зняття напруги у стосунках між членами подружжя і тим самим на підвищення рівня оцінювання задоволення потреб своїм партнером.

Оскільки рівень нереалізованих очікувань обернено пропорційний рівню оцінювання задоволення потреб своїм партнером, то слід чекати, що після формувального експерименту рівень нереалізованих очікувань шлюбних партнерів повинен знизитися.

Дані стосовно динаміки кількості учасників експериментальної групи, у яких відбулися значні зміни у кількісних результатах нереалізованих очікувань, подані у табл. 3.

Зміни у соціально-психологічних очікуваннях членів сім'ї до і після формувального експерименту

Рівень нереалізованих очікувань	До експерименту				Після експерименту			
	Контрольна група		Експериментальна група		Контрольна група		Експериментальна група	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
Високий (5-6)	12	24	13	26	12	24	4	8
Середній (3-4)	28	56	27	54	29	58	9	18
Низький (0-2)	10	20	10	20	9	18	37	74

Із даних табл. 3 ми бачимо, що проведений тренінг «Гармонізація стосунків у молодій сім'ї» позитивно вплинув на рівень нереалізованих очікувань членів подружжя. Якщо до початку експерименту високий рівень нереалізованих очікувань спостерігався у 26 % осіб, то після експерименту він знизився до 8 % осіб. Низький рівень нереалізованих очікувань після експерименту зафіксовано у 74 % осіб, тоді як до експерименту він спостерігався лише у 20 % осіб. Таким чином, після проведеного тренінгу члени подружжя навчилися йти на компроміси, знаходити правильну лінію поведінки в сім'ї, що дає можливість на високому рівні задовольняти потреби кожного із членів подружжя. Це все знижує прояв фрустрації у одного або обох партнерів, створює гармонію в подружніх взаємовідносинах і тим самим зменшує рівень нереалізованих очікувань у шлюбних партнерів.

Описану динаміку змін у рівнях нереалізованих очікувань проілюстровано на рис. 3.

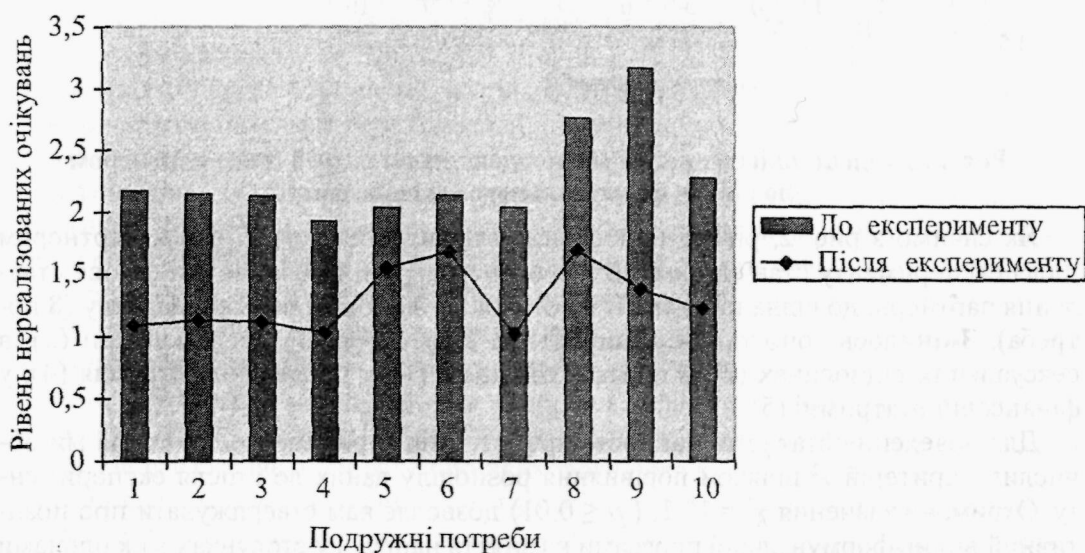


Рис. 3. Зміна кількісних результатів нереалізованих очікувань до і після формувального експерименту

Як бачимо з рис. 3, рівень нереалізованих очікувань після експерименту нижчий від рівня нереалізованих очікувань до експерименту по прояву всіх подружніх потреб. Особливо зменшився рівень нереалізованих очікувань у: відданості сім'ї (9 потреба), допомозі по господарству (8), потреба в щирості та відвертості (7), в ніжності(1), в сексуальних відносинах(2), в спілкуванні (3).

Для доведення статистичної достовірності отриманих результатів ми обчислили критерій χ^2 шляхом порівняння відсоткових розподілів даних в експериментальній групі до і після експерименту. Ми одержали $\chi^2 = 14,1; p \leq 0,01$.

Висновок. Проведений тренінг «Гармонізація стосунків у молодій сім'ї» позитивно вплинув на стосунки між подружніми парами. Проведена робота дала змогу членам подружжя краще зрозуміти одне одного, навчила їх налагоджувати стосунки у сім'ях і формувати нові звички, виконання яких допомагає членам подружжя щиро захоплюватися один одним. Таким чином, у шлюбних парах сформувалися достатньо стійкі орієнтації стосовно один одного, виробилися певні типи поведінки, які знизили високий рівень вимог щодо свого партнера і тим самим зменшили конфліктність у сім'ях.

Бібліографічні посилання

1. Величковский Б. М. Современная когнитивная психология Б. М. Величковский. – М., 1982.
2. Зацепин В. И. О жизни супружеской / В. И. Зацепин. – М., 1984.
3. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е. П. Ильин. – СПб., 2006.
4. Келли Г. Процесс казуальной атрибуции / Г. Келли // Современная зарубежная соц. психология / под ред. Г. М. Андреевой – М., 1984. – С. 127–137.
5. Ковалев С. В. Психология современной семьи / С. В. Ковалев. – М., 1988. – Информ.-метод. материалы к курсу «Этика и психология семейной жизни»: книги для учителя.
6. Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М., 1989.
7. Коростылева Л. А. Психология самореализации личности: брачно-семейные отношения / Л. А. Коростылева. – СПб., 2000.
8. Москвичева Н. Л. Образ семьи и его динамика от юности до геронтогенеза / Н. Л. Москвичева // Ананьевские чтения – 2003, Материалы науч.-практич. конф. 28-30 окт. 2003г.
9. Петренко В. Ф. Введение в экспериментальную психосемантику: исследование форм репрезентаций в обыденном сознании / В. Ф. Петренко. – М., 1983.
10. Полякова И. Ю. Искусство быть вместе: мужчина и женщина: искусство взаимоотношений: искусство быть родителем / И. Ю. Полякова, А. Ю. Меньшова, О. И. Панова; Междунар. науч. шк. универсологии. – М., 2006.
11. Сердюк Л. З. Динаміка особистісних рис у перші роки подружнього життя : дис... канд. психол. наук : 19.00.01 / Л. З. Сердюк. – К., 2000.
12. Фромм Э. Искусство любить : пер. с англ.; / под ред. Д. А. Леонтьева. – 2-е изд. – СПб., 2007.
13. Фромм А. Способность любить / А. Фромм. – Екатеринбург, 2002.
14. Харли У. Законы семейной жизни / У. Харли. – М., 1992.
15. Харчев А. Г. Брак и семья в СССР / Б. Г. Харчев. – М., 1979.
16. Хекхаузен Х. Деятельность и мотивация / Х. Хекхаузен. – М., 1986. – Т.2.
17. Чернов А. П. Мыслительный эксперимент / А. П. Чернов. – М., 1979.
18. Шмелев А. Г. Введение в экспериментальную психосемантику / А. Г. Шмелев. – М., 1982.

Надійшла до редколегії 5.03.09.

УДК 159 922 7

О. П. Шестопалова, О. В. Міхаліченко

*Криворізький державний педагогічний університет
Приватний психотерапевтичний кабінет*

РОБОТА З СІМЕЙНИМ МІФОМ У ПРАКТИЦІ СИСТЕМНОГО СІМЕЙНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ

Розглянуто практику системного підходу в консультуванні сімей. Приведено аналіз особливостей сімейних міфів у родинях з різними порушеннями.

Ключові слова системний підхід, сімейне консультування, дисфункціональна сім'я, сімейний міф.

Рассмотрена практика системного подхода в консультировании семей. Приведен анализ особенностей семейных мифов в семьях с разными нарушениями.

Ключевые слова системный подход, семейное консультирование, дисфункциональная семья, семейный миф.

The practice of system approach in family consultation is. The analysis of the features of family myths is carried out in families with different violations.

Keywords system approach, family consultation, dysfunctional family, family myth.

Постановка проблеми. Системний підхід у сімейному консультуванні містить теоретично важливе уявлення про суть комунікативних патернів у взаємодії людей, що мають тенденцію до повторення. У цих патернах є значна частка неусвідомлюваного, у зв'язку, з чим виникає аналогія з психодинамічним принципом змушення до повторення. Сімейна система підкоряється закону гомеостазу – будь-яке порушення статусу хворобливо для системи, незважаючи на те, що подія може бути очікуваною, скажемо одруження дорослого сина. Центральною ідеєю підходу М. Боуена є аналіз сімейної динаміки декількох поколінь, зокрема тих проблем, які передаються з покоління в покоління. Аналіз актуальної ситуації йде через призму минулого сім'ї. Положення в теорії сімейних систем М. Боуена описують моделі відносин, які функціонують на неусвідомлюваному рівні у всіх сім'ях цього роду і які відображають емоційну систему людини у дні [1].

Використання логіки системного підходу в роботі з сім'єю підвели нас до думки, що однією з характерних ознак дисфункціональної сім'ї є так званий сімейний міф. Це поняття досить міцно закріпилося в теорії і практиці сімейної допомоги. У контексті системного підходу сімейний міф розглядається в нерозривній єдності із сімейними правилами, сімейними ролями, сімейними секретами, сімейними ритуалами (S. Palazzoli, L. Boscolo, G. Cecchin, G. Pratta, F. Simon, H. Stierlin, L. Wynne, В. Сатир, А. Я. Варга).

У вітчизняній психології розглядаються близькі за своєю феноменологією до сімейного міфу поняття неадекватний «образ сім'ї» (Т. М. Мішина), «наївні сімейні теорії» (Е. Г. Ейдеміллер, В. В. Юстицькіс), «сімейна культурна концепція» (О. Е. Сапогова), неконструктивні стереотипи міжособової взаємодії усередині сім'ї (С. А. Петрульович), «неадекватні образи» дитячої та батьківської взаємодії (О. А. Карабанова) [2, 5, 6].

Сімейний міф розглядається в контексті філософії і психології сімейної міфотворчості (Т. М. Алпеева, А. А. Лобирьов, Е. Б. Івушкіна, О. В. Улибіна). Більшість авторів виділяють такі функції сімейних міфів: компенсаторна, інтегруюча, соціалізуюча. Основні уявлення про світ в цілому і сімейні уявлення зокрема, заігдані у вигляді деяких концептів, архетипів у національному фольклорі (М. М. Муқанов, В. Ф. Петренко, В. Н. Дружинін, М. М. Обозов, О. Е. Сапогова та ін.). На основі російського фольклору методом встановлення семантичних зв'язків А. А. Нестерова

виокремила шість типів сімейних міфів: міф «про вічну любов», міф «про чарівну силу любові», міф «абсолютизації сімейних ситуацій», міф «про злі сили, що атакують сім'ю», міф «про необхідність жертви заради сім'ї», міф «про постійність сімейного благополуччя» [4]

Згідно з думкою А. Я. Варги, сімейний міф – це форма опису сімейної ідентичності, якась об'єднуюча всіх членів сім'ї ідея або образ, або історія. Це знання, що розділяється всіма членами сімейної системи і що відповідає на питання «Хто ми?» міф, що описує сімейну ідентичність, існує в будь-якій сім'ї, але в звичайних випадках це знання смутне, мало усвідомлене [2]. У різних теоріях синонімами цього поняття є «вірування», «сімейне кредо», «погоджений захист», «образ ми», «наївна сімейна психологія», «наївні сімейні постулати» [2, 3, 5].

З погляду Е. Г. Ейдемиллера і В. Юстицькиса «неадекватний образ ми – це узгоджені селективні уявлення про характер відносин в дисфункціональних сім'ях, що створює для сім'ї в цілому і кожного члена сім'ї публічний образ – сімейний міф» [5, с. 235]. У результаті дії міфу виникають ідеалізовані уявлення про сім'ю в цілому, проте реальні суперечності в ній затушовуються, а актуальні потреби членів сім'ї не задовольняються. Незважаючи на наявність досліджень цієї проблеми в практиці психологічної допомоги, **недостатньо розроблені діагностичні схеми і психокоректувальний підхід у роботі з сімейними міфами в дисфункціональних сім'ях.** Складність розпізнавання сімейного міфу пов'язана з його захисним характером і опором, який виникає на шляху усвідомлення таких уявлень про родину, що відкидаються членами сім'ї.

Отже, **об'єктом дослідження** вибрана сім'я з позицій системного підходу, а предметом дослідження – «образ ми» в дисфункціональних сім'ях, що виявляється в сімейному міфі. У роботі ми виходили з таких гіпотез:

- ригідна сімейна ідентичність, виражена в сімейному міфі, разом з симптоматичною поведінкою ідентифікованого пацієнта є засобом підтримки патологічного гомеостазу сімейної системи,

- адекватним засобом психокорекції патологічного гомеостазу сімейної системи є системний підхід, що включає аналіз з позицій циркулярної логіки, виділення кругової причинності подій і діагностику неусвідомлюваного контексту сімейних відносин.

У роботі по ідентифікації сімейного міфу ми користувалися діагностичною процедурою проєктивного характеру, розробленою Е. Г. Ейдемиллером і В. Юстицькисом «Наївна сімейна психологія» [5]. У роботі з сім'єю погоджений сімейний захист становить той складний слабо усвідомлюваний матеріал, дія якого може негативно впливати на ті зміни, що можуть «розхитати» дисфункціональні коаліції в сім'ї та припинити патологічний гомеостаз за відсутності цілеспрямованої роботи з ним. Функціональні сімейні системи характеризуються гнучкістю патернів у розподіл ролей, лідерства в сім'ї. У дисфункціональній сімейній системі відбувається ригідне закріплення патерну, виникає певний цикл, коли, наприклад, емоційне відчуження членів сім'ї змінювалося наростанням напруженості [3].

У роботі з сім'єю головними умовами ефективності є уміння психолога користуватися циркулярною логікою, бачити кругову причинність подій, зберігати нейтральність позиції психолога, бо система старається «поглинути» елемент, що входить у взаємодію з нею, підпорядкувати психолога логіці сімейного переносу. Особливо складно уникнути фахівцеві позиції компетентної матері в ситуації конфлікту, коли психолог починає захищати «несправедливо скривджених членів сім'ї», а сім'я в результаті може перервати терапевтичний контакт. Головною умовою ефективності сімейного консультування є перевірка гіпотези про мету і внутрішній сенс сімейної дисфункції. Буквально це відповідь на питання «Як дисфункція (симптоматична поведінка) використовується сім'єю?» [3, 5].

А. Х. Феррейра використовував поняття сімейний міф для позначення захисних механізмів для підтримки єдності в дисфункціональних сім'ях. Механізм функціонування сімейного міфу представлений в роботі Н. Dicks як механізм розщеплювання [5, с. 236]. У одному випадку члени сім'ї, що мають схожі особові проблеми, проєктують відкидані уявлення (свою тінь по Юнгу) за межі сімейної системи. У іншому – член сім'ї проєктує на решту членів сім'ї ті якості, які символізують власні відкидані або пригнічені особливості. У роботі А. Я. Варги проаналізовані найбільш характерні міфи в сучасній консультативній практиці «Ми – сім'я героїв» з пострадянським варіантом «Вживальщики», «Рятівник», «Ми – люди» [2,3].

У той же час використання сімейного міфу як матеріалу психокоректувальної роботи з сім'єю розроблено недостатньо. У розумінні механізму сімейного міфу ще багато неясного. У протилежність «Образ ми», властивого функціональним сім'ям, сімейний міф той же образ, але такий, що спотворює систему комунікації і взаєморозуміння в сім'ї. Ригідна ідентичність, представлена в міфі разом з тим симптомом, який пред'являє сім'я як проблему, складають кістяк патологічного гомеостазу дисфункціональної сім'ї як системи.

У використанні методики НСПЕ. Г. Ейдемільера ми адаптували проєктивні ситуації до особливостей української вибірки. Діагностична процедура будувалася як завдання «на знання людей». Тактика психолога така, щоб за допомогою незначених відповідей стимулювати клієнтів до подальших питань. Оскільки мова йшла про прогноз реального вчинку герою ситуації, то активізувалися ті уявлення, які внутрішньо властиві самому клієнтові, зокрема наявність у нього наївних сімейних постулатів. Після проведеного прогнозу психолог починав уточнювати, що саме хотів дізнатися клієнт за допомогою кожного з поставлених питань. Саме ці мотивування і ставали об'єктом виділення сімейних уявлень та міфів. Питання клієнтів, по суті, показували, яка саме інформація їм потрібна для конструювання уявлень про ситуацію і мотиви вчинку героя сюжету. У кінці процедури клієнтам пропонувалася ситуація, схожа з їхньою власною проблемою. Зміст таких ситуацій ми брали з власної практики і консультативної літератури [5; 6].

Для створення типології структур сімейних уявлень автори методики пропонують три види моделей в розумінні поведінки членів сім'ї: стимульна модель ситуації, модель боротьби із злими силами, що спокушають члена сім'ї; модель накопичення позитивних якостей [5, с. 115–126]. Аналізована вибірка складала 56 сімей. Умовно ми розділили їх за заявленою ними проблемою (скаргою) – сім'ї з людиною, залежною від ПАР (група А), сім'ї з деліквентним підлітком (група Б) (табл. 1).

Аналіз результатів вибірки показує істотну різницю в сімейних уявленнях залежно від типу порушення. У сім'ях, де є людина з хімічною залежністю, у здорових членів сім'ї (в основному дружин або матерів) переважали найбільш прості і прості уявлення про мотиви іншої людини.

Таблиця 1

Вид моделі	Група А	Група Б
Найбільш прості уявлення	41,6	28,6
Прості уявлення	50	21,4
Середньої складності уявлення	8,4	35,7
Складні моделі	0	14,3
Стимульна модель	58,3	35,7
Боротьба із злими силами	41,7	42,9
Накопичення позитивних якостей	0	21,4

У типології прогнозу 58,3 % виходили із стимульної моделі. Передбачаючи поведінку іншої людини, вони виходили з уявлення, що, потрапивши в певні проваючі обставини, всі люди вчиняють однаково, причому обов'язково ігнорують потреби інших членів сім'ї. Жінки, особливо матері, навіть не сумнівалися в тому, що необхідно враховувати тільки сумнівні обставини, що спокушають члена сім'ї. Про це свідчили такі типові питання в ситуації переїзду героя сюжету в інше місто без сім'ї: «Як герой сюжету відноситься до алкоголю?», «Як може жінка спокійно погоджуватись на переїзд чоловіка?» з відповідним поясненням цих питань у дусі стимульного підходу.

У сюжеті «Позапланові гроші» зустрічалися питання: «Були раніше у чоловіка грошові «зачачки»?», «Чи пригощає він випивкою друзів або іншим чином витрачає гроші?», «Чи немає у героя боргів, невідомих сім'ї?». Ця антипсихологічна модель сімейних уявлень і підтримує, на наш погляд, позицію Рятівника як головного героя міфу «Що б ми робили без...».

У подальшій роботі з цією категорією сімей виявлялися труднощі при обговоренні проблеми психологічної підтримки для «носія симптому». Наприклад, багато разів у консультуванні обговорювалася небезпека надмірного контролю над людиною, що долає залежність (так звана пастка контролера), необхідність перебудови сімейних відносин у напрямі підвищення самостійності і особистої відповідальності хімічно залежного. Проявляючи формальну згоду з доводами психолога, клієнти, ймовірно, сприймали це як книжкову мудрість і продовжували керуватися простою стимульною моделлю, залишаючись в рамках міфу «Рятівника».

Модель «Боротьби із злими силами», яку розділяють 41,7 % вибірки, є більш психологічною, ніж стимульна, але в закамфльованій формі містить уявлення про безсилля людини перед власною «темною стороною». Спокуса приховати гроші, уникнути відповідальності сімейного життя здається клієнтам настільки природною для людини, що клієнти, ставлячи питання, не сумніваються в цьому. Велике значення надається питанням про те, наскільки герой сюжету схильний до марнотратства, зрад, веселому проведенню часу в збиток потребам сім'ї, що відображає актуальну ситуацію в сім'ї. Типовими є такі питання: «Чи приходилось йому раніше одурювати дружину?», «Чи вигравав він гроші раніше і що з ними робив?».

Ілюстрацією міфу «Що б ми робили без...» є аналіз сімейної динаміки у випадку консультування сім'ї, де є хворий на алкоголізм.

Молода жінка зверталася декілька років назад до психотерапевта з симптомом нав'язливого миття рук, півроку тому звернулася до нарколога з приводу проблем з алкоголем. Після лікувального курсу проходила реабілітаційний період, відвідуючи психолога. У всіх випадках застосовувалася робота зі всією сім'єю. При першому звертанні до психотерапевта симптом миття рук спостерігався після невдалого кохання. Молодий чоловік виявився наркоманом з кримінальним минулим. Мати і бабуся дружно рятували дівчину. При роботі з сім'єю з'ясувалася така деталь: впродовж всього дорослішання клієнтку порівнювали з двоюрідними сестрами, успішнішими в навчанні. Як здавалося матері, донька весь час не «дотягувала» до очікувань, потребувала постійного контролю і обсмиккування. Коли виникла життєва колізія з молодим чоловіком, мати всіляко прагнула підкреслити думку про безпорадність, наївність і відкритість до поганого впливу її доньки. Дівчина настільки гостро переживала свою невдачу і в той же час через «неготовність до життя», огиду до себе, що в результаті виник симптом, який був усунений психотерапевтом. Робота психолога зі всією родиною була перервана за ініціативою матері, якій здавалось, що «усе погане вже позаду».

Через декілька років клієнтка вийшла заміж і досить швидко молода сім'я стала добре матеріально забезпеченою. Склалася компанія сімейних пар, в якій з'явилася майбутня суперниця Марини. Звичайними стали вечірки з випивкою. У

чоловіка зав'язався роман з однією з жінок, що входили в сімейне оточення Марина була у відчай, як результат виник симптом – систематичне пияцтво, запої Через деякий час сім'я розпалася.

Клієнтка спочатку отримувала наркологічну допомогу, причому нарколог працював не тільки з пацієнткою, але і з сім'єю У цьому випадку це була діада мати – донька У подальшій роботі психолога цей підхід був збережений Комплексний підхід до лікування і консультування, консилиуми між фахівцями дозволили бачити різні аспекти проблеми Сімейний контекст включав психологічну корекцію, кінцевою метою якої було не тільки досягнення ремісії, але і зміна життєвої позиції у напрямі цінностей здорового способу життя Проте, і лікар, і психолог відмітили, що основною проблемою на шляху одужання були саме сімейні взаємини Мати клієнтки жорстко відстежувала щонайменші ознаки можливого зриву, проявляла виражене недовір'я і ворожість Складалося враження, що в сумісному обговоренні мати весь час прагне згущувати драматизм ситуації, в той час як доросла донька займає позицію протесту Мати прагнула допомагати доньці грошима і продуктами, хоча молода жінка мала постійну роботу і хороший заробіток Окрім цього, колишній чоловік регулярно допомагав матеріально Оскільки позиція контролера тільки підсилювала опір клієнтки, була запропонована директива – прибрати дріб'язковий контроль над донькою, допомагати матеріально, тільки у випадку гострої необхідності Спочатку директива була зустрінута з незрозумінням, але все таки мати погодилася з її необхідністю Проте, прибрати контроль виявилось нездійсненною справою, а відмова матері допомагати матеріально викликала обурення з боку клієнтки Таким чином, став знову проглядати сімейний міф «Щоб б ми робили без » Роль «Рятівника» тільки тоді актуальна, коли поряд є грішники, яких треба рятувати Вперше це сімейне кредо оформилося в травмуючий ситуації ранньої юності клієнтки, потім стало неусвідомлюваним правилом в ситуації сімейної кризи клієнтки і появи симптому алкоголізації

Система взаємодії на основі симптому, носієм якого став один з членів сім'ї, є метафора того життєвого сценарію, який реалізується в цій сім'ї Ситуація може стати умовно вигідною учасникам «Рятівник» отримує чергове підтвердження своєї ролі «Грішник», хоч і страждає від постійних докорів «Рятівника», отримує від нього постійну допомогу, поступово займає інвалідну життєву позицію У цей час влада грішника посилюється, адже «Рятівник» бореться з симптомом, який він не в змозі усунути На наш погляд, таким чином відбивається глибинна тенденція «через слабкість до сили»

У сім'ях з деликвентною поведінкою підлітка прості і складні моделі сімейних уявлень розподілилися приблизно порівну Таким чином, у цій категорії сімейні спостерігаються і спрощені антипсихологічні сімейні уявлення, і більш складніші уявлення про індивідуально-психологічні відмінності членів сімей У типі моделі переважала модель «боротьби із злими силами» (42,9%), питання свідчили про пошук швидше моральних причин вибору Характерними були питання з приводу досвіду антисімейної поведінки Про це свідчать такі питання «Чи приходив підліток колись нападнику?» «Наскільки хлопчик відповідальний взагалі?» Ймовірно, модель батьків включала уявлення, що варто підліткови зробити одну помилку, далі почнеться швидке моральне падіння Психологічні пояснення «провини» підлітків в консультації таких сімей супроводжувався опором, оскільки в думці батьків це виглядало як виправдання підлітка Зрозуміти мотиви означає пробачити, а пробачити означає поступитися підлітку – ймовірно так, виглядає логічний ланцюжок міркування батьків у цій ситуації

Стимульна модель займала друге місце в поясненні причин вчинків (35,7%) і зазвичай поєднувалося з невеликою кількістю поставлених питань (найбільш прості і прості моделі) Батьки висловлювали тверду упевненість, що в невизна-

чений ситуації люди, незалежно від їхніх внутрішніх якостей, поступають схожим чином. У консультуванні цієї категорії сімей спостерігалася тенденція отримати чіткі і однозначні рекомендації (зазвичай на першій же зустрічі), що саме слід робити, щоб «знищити» симптоматичну поведінку підлітка. Зустрічалася в питаннях і поясненнях і модель «накопичення позитивних якостей (21,4 %)». Про це свідчили такі питання і мотивування до них: «Наскільки дитина розкалася в першій ситуації?», «Чи слухняна дитина в цілому?» (Ситуація «Зникли гроші»)

Згідно з точкою зору австрійського психоаналітика В. Буріана, вирішальним чинником формування адиктивної поведінки у дітей в родині є труднощі з вербалізацією почуттів. Розрив у підлітковому віці близькості з батьками викликає, як правило, депресивні переживання, а неможливість виразити свої почуття робить цю депресію важкою, підліток може почати боротися з нею за допомогою алкоголю і наркотиків, азартних ігор. В. Буріан підкреслює, що психоактивні речовини, замінивши підліткові матір як об'єкт прихильності, носять, як і мати, амбівалентний характер: з одного боку, дають підтримку, з іншого – становлять небезпеку [7].

Американський психоаналітик Л. Вюрсмер на відміну від В. Буріана вважає, що патологію сімейного спілкування, що впливає на формування залежності, не можна звести до якого-небудь одного чинника [8]. Зокрема він розглядає тип родини, де батьки нав'язують себе дитині, контролюють її поведінку, що викликає у неї сором і злість. У батьків у такій сім'ї часто зустрічаються грандіозні, нерелістичні очікування стосовно дітей. У таких умовах можуть виникнути маска фальшивої ідентичності, лицемірні ролі, які діти використовують для захисту. Інший тип, що виділяє Л. Вюрсмер, – «брехлива сім'я», де культивується постійна брехня, домінуючою емоцією у дитини стає сором, відбувається деперсоналізація, втрачається відчуття реальності. Наростаюче відчуження, фальшивість відносин в сім'ї можуть стати чинником опозиційної поведінки підлітка в сім'ї. Тоді поведінка підлітка чи юнака вступає в протиріччя із сімейним міфом.

Ми зробимо спробу доповнити вже описані сімейні міфи таким уявленням, який умовно можна назвати «Ми – достойні люди». На відміну від здорового переживання гордості за свою родину, атмосфера в такій родині відрізняється постійним нав'язливим намаганням підкреслити всім винятковість сім'ї, матеріальні та професійні досягнення дорослих, певну елітарність такої родини. На дитину покладають надмірні сподівання, без врахування її інтелектуальних можливостей, схильностей, емоційних потреб. Коли починаються сепараційні процеси, підліток може різко протиставити себе сімейному міфу і вести спосіб життя, який вкрай не подобається батькам. Звичайно це сприймається батьками як виявлення певного виклику щодо міфу «Ми – достойні люди» і тоді родина звертається за допомогою. Фактично, такий розвиток подій погоджується з ідеєю сімейного міфу як фактора ризику в спотворенні родинного спілкування. Міфічні уявлення про дитину і сімейне «Ми» можуть привести в підлітковому та юнацькому віці до різкого посилення реакцій емансипації та прояву адиктивної поведінки. Для батьків, що стикаються з проблемою адиктивної поведінки доньки або сина, характерний батьківський стрес. Він включає стан депресії, соціальної ізоляції, відчуття батьківської неспроможності. Саме в цей момент, якщо сім'я звертається по психологічну допомогу, можливий ефективний вплив на ригідні сімейні уявлення та патологічний гомеостаз, оскільки члени родини відчувають кризу своїх сімейних постулатів.

Описаний підхід не претендує на всебічний опис роботи з сім'єю в контексті системного підходу. Нами виділений аспект, який ми вважаємо важливим в діагностичному і психокорективному плані для роботи з порушеннями комунікації і взаєморозуміння в сімейній системі. Подальші перспективи розробки цієї проблеми ми бачимо в тому, щоб детальніше вивчити внутрішні механізми «сімейного захисту», спотворення образу «Ми», що приводить до дисфункціональ-

ної взаємодії в сім'ї. Крім того, перелік можливих наївних сімейних постулатів може бути розширений за рахунок соціально-економічних і культуральних змін.

Бібліографічні посилання

1. Бейкер К. Теория семейных систем М. Боуэна / К. Бейкер // Вопросы психологии. – 1991. – № 6.
2. Варга А. Я. Семейные мифы в практике системной семейной психотерапии / А. Я. Варга // Практическая психология и психоанализ : ежеквартальн. науч.-практ. журн. электронных публ. – 2001. – №1–2.
3. Варга А. Я. Системная семейная психотерапия / А. Я. Варга // Практическая психология и психоанализ.: ежеквартальн. науч.-практ. журн. электронных публ. – 2000. – №2.
4. Нестерова А. А. Социально психологические детерминанты семейных мифов : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук / А. А. Нестерова. – М., 2004.
5. Эйдемилер Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемилер, В. Юстицкис – СПб., 1999.
6. Методы семейной диагностики и психотерапии : метод. пособ. – М., 1996.
7. Burian W. Das Mödlinger Modell. Die psychodynamische Behandlung der Drogenabhängigkeit und die Arbeit in der therapeutischen Gemeinschaft // Suchtkrankheit. Das Kalksburger Modell und die Entwicklung der Behandlung Abhängiger. Vien: Springer Verlag, 1994. S. 316–332.
8. Wursmer L. Plucht vor dem Gewissen. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag, 1993.

Надійшла до редколеги 26.02.09.

УДК 159.9:316.6

О. М. Шумейко

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОДІАГНОСТИЧНОГО ВИМІРЮВАННЯ СТРАТЕГІЙ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ В КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Проаналізовано проблемні аспекти психодіагностичного конструювання соціально-психологічних анкет та експрес-методик, спрямованих на визначення домінуючої стратегії самопрезентації особистості. Запропоновано власну експрес-методику з визначення стратегії самопрезентації, що створена на підставі реінтерпретації теоретичного підходу Р. Баумейстера.

Ключові слова: самопрезентація, стратегії самопрезентації, психодіагностичне вимірювання, експрес-методика.

Проанализированы проблемные аспекты психодиагностического конструирования социально-психологических анкет и экспресс-методик, направленных на определение доминирующей стратегии самопрезентации личности. Предложена собственная экспресс-методика для определения стратегии самопрезентации, которая создана на основании реинтерпретации теоретического подхода Р. Баумейстера.

Ключевые слова: самопрезентация, стратегия самопрезентации, психодиагностическое измерение, экспресс-методика.

The problem aspects of the psycho-diagnostical constructing of social and psychological questionnaires and express-methods, directed on determination of dominant strategy of personality's self-presentation are analyzed. The own express-method for determination of the strategy of self-presentation, which is created on the basis of reinterpretation of theoretical approach of Baumeyster, is offered.

Keywords: self-presentation, strategy of self-presentation, psycho-diagnostical measuring, express-method.

Актуальність. Історично склалося так, що інтерес соціальних психологів до проблеми самопрезентації ніколи не знижувався від самої появи теорій самопре-

зентації в психологічній науці. Водночас слід констатувати, що цей інтерес, по суті, ніколи не був інтенсивним і знаходив своє вираження у суто теоретичних, починаючи з Е. Гоффмана, у своїй переважній більшості, наукових доробках, що ґрунтувалися на тривалих спостереженнях, припущеннях, аналізі та висновках, що дуже часто носили відверто суб'єктивний характер і не були підтверджені експериментальним шляхом [3; 5; 8]. Бурхливий, але короткотривалий сплеск інтересу західних соціальних психологів наприкінці 1970-х - початку 1980-х років до зазначеної проблеми, коли кількість авторських теорій самопрезентації зростала в арифметичній прогресії, відобразився лише на кількості монографій, статей у західних журналах із соціальних наук та сприяв розгортанню широкої наукової дискусії в колах соціальних психологів по всьому світу, сама ж тенденція до надмірної теоретизації залишилася незмінною [2]. Інтерес вітчизняних науковців до проблеми самопрезентації виник із майже сорокарічним запізненням – вже після розпаду СРСР, на початку 90-х, завдяки зусиллям відомих російських вчених-психологів А. А. Бодальова та Н. В. Амяги, які вперше почали аналізувати численні західні теорії самопрезентації і намагалися адаптувати їх [9]. На сучасному етапі розвитку соціальної психології інтерес науковців до проблеми теорій самопрезентації дедалі зростає, це, на нашу думку, пов'язано зі збільшенням частки прикладних, вузько спрямованих соціально-психологічних досліджень у різних сферах наукової практики та народного господарства і зменшенням питомої ваги фундаментальних досліджень. Тут якраз і виникає основна проблема для дослідника самопрезентації. Йдеться не про відсутність чіткої та структурованої методології для подальшого всебічного та об'єктивного дослідження різноманітних проблем та «білих плям», що так чи інакше входять до спектра теорій самопрезентації [1; 2]. Мова йде про відсутність так званого «необхідного мінімуму» методичного інструментарію для повноцінного дослідження феномену самопрезентації у різних контекстах.

Метою цієї статті є аналіз існуючого діапазону психодіагностичних методик, що використовуються практичними психологами для дослідження проблеми самопрезентації, «управління враженням» та саморозкриття в контексті прикладного іміджмейкінгу, профорієнтації та в інших сферах, а також висвітлення деяких аспектів психометричного конструювання соціально-психологічних анкет та експрес-методик, спрямованих на визначення стратегій самопрезентації.

Про нагальну необхідність постановки зазначеної проблеми в широких наукових колах та фахових виданнях із різних галузей психологічної науки може свідчити вельми значущий та цікавий факт: ніхто з дослідників проблеми самопрезентації особистості, навіть у рамках своєї авторської концепції і свого бачення кількості та змісту стратегій самопрезентації, до цього часу не запропонував жодної психодіагностичної методики, яка була б спрямована на визначення стратегії самопрезентації, якою керується людина в певний момент свого життя або в певній діяльності [11]. Хоча на перший погляд будь-який достатньо кваліфікований психолог-практик, обізнаний у методиках, може заперечити: а як же методики М. Шнайдера, С. Джуларда, Н. В. Амяги та інших? Так, всі згадані психологи свого часу запропонували низку методик, але ці психодіагностичні методики покликані вимірювати не стратегії, а інші аспекти явища самопрезентації, та й то на вельми «узагальненому рівні» (йдеться про здатність до управління враженням у спілкуванні, рівень саморозкриття особистості в процесі самопрезентації, контрольованість самопрезентації тощо) [4; 10]. І це, на нашу думку, пов'язано не стільки з недостатньою актуальністю процедури об'єктивного вимірювання стратегії самопрезентації в рамках тієї чи іншої концепції, а якраз навпаки – з достатньою складністю побудови подібних психодіагностичних методик та їхньої психометричної відповідності вимірюваному явищу [6]. Ми переконалися в цьому

на власному досвіді під час конструювання, апробації та вимірювання узгодженості питань соціально-психологічної анкети, спрямованої на визначення стратегії самопрезентації, якою послуговуються молоді політики. Ця анкета, а по суті експрес-методика, розроблялася нами в рамках дисертаційного дослідження. Особливості та складнощі, з якими ми зіткнулися в процесі конструювання анкети, будуть наведені нижче, а поки, на нашу думку, для розуміння специфіки психодіагностичного вимірювання стратегій самопрезентації слід коротко проаналізувати основні теоретичні підходи та авторські концепції щодо розуміння феномену самопрезентації в сучасній соціальній психології. Це є важливим елементом поданої статті з точки зору обґрунтування тих теоретичних постулатів та цієї методології, що лягли в основу зазначеної методики [8, 11].

Стратегія самопред'явлення є сукупністю поведінкових актів особистості, розділених у часі й просторі, спрямованих на створення певного образу в очах оточуючих. Е. Джонс і Т. Піттман у 1982 році створили одну з перших класифікацій стратегій самопред'явлення, засновану на цілях і тактиках, які використовують люди при спілкуванні з оточуючими [7]. На їхню думку, самопрезентація дозволяє людині використовувати різноманітні джерела влади, розширюючи й підтримуючи вплив у міжособистісних стосунках.

1. *Намагання сподобатися – інграціяція*. Названа стратегія розрахована на владу чарівності. Мета – здаватися привабливим.

2. *Самопросування* – демонстрація компетентності, яка надається владою експерта. Мета – здаватися компетентним.

3. *Приклад дія наслідування* – прагнення служити за зразок для інших людей, що дає владу наставника. Мета – здаватися морально бездоганним.

4. *Залюкування* – демонстрація сили, яка примушує оточуючих підкорятися й дає владу страху. Мета – здаватися небезпечним.

5. *Демонстрація слабкості або благання*. Зобов'язує оточуючих надавати допомогу, що дає владу співчуття. Мета – здаватися слабким.

Згідно з даними західних соціальних психологів найпоширенішими є перші три стратегії самопред'явлення, оскільки вони відповідають соціально схвалюваній поведінці [3, 9].

Р. Баумейстер виділяє дві стратегії самопрезентації, що є відмінними за способами, якими вони досягаються, й за нагородами, яких вони досягають. «догоджаюча стратегія» – спрямована на те, щоб виставити себе у вигідному світлі, керується зовнішніми критеріями (підлаштування під аудиторію) і досягає зовнішньої нагороди – схвалення, «самоконструююча» – критерії й нагороди всередині самої людини, людина підтримує і зміцнює своє «ідеальне Я», чим і справляє враження на оточуючих [5, 7].

Дж. Тедескі та М. Ліндсколд виокремлюють стверджуючу й захисну стратегії самопрезентації.

– стверджуюча стратегія передбачає поведінку, спрямовану на створення позитивної ідентичності в очах оточуючих,

– захисна стратегія спрямована на відновлення позитивної ідентичності й усунення негативного образу.

Перша стратегія складається з активних, але неагресивних зусиль створити позитивне враження, включає в себе зразковість, служіння за приклад. Захисні стратегії містять у собі виправдання, залюкування, благання та інші форми соціально несхвалюваної поведінки [2].

Найдетальніша класифікація стратегій самопрезентації здійснена А. Шутц, яка на основі узагальнення великої кількості літератури, присвяченої цій проблемі, виокремила свої критерії для створення власної класифікації стратегій самопрезентації. У ролі таких критеріїв вона запропонувала розглядати установку на

створення позитивного образу або уникнення поганого образу, ступінь активності суб'єкта у створенні образу й ступінь виявлення агресивності суб'єкта в процесі самопрезентації [2, 10] На основі поєднання цих критеріїв вона виділяє чотири групи стратегій самопрезентації

1. *Позитивне самопред'явлення.* Девіз «Я хороший» Цей вид самопред'явлення містить активні, але неагресивні дії щодо створення позитивного враження про себе До цієї групи належать такі стратегії прагнення сподобатися, самопросування, служіння за приклад для наслідування

2. *Наступальне самопред'явлення* Засновано на прагненні виглядати добре, заплямовуючи інших людей Це агресивний спосіб створення бажаного образу, всі тактики якого спрямовані на критику конкурента

3. *Запобіжне самопред'явлення.* Ставить перед собою мету не виглядати погано Людина уникає можливості створити про себе негативне враження шляхом відходу від взаємодії з іншими людьми

4. *Захисне самопред'явлення.* Суб'єкт веде себе активно у створенні образу, але має установку на уникнення негативного образу Ця стратегія, як правило, розгортається тоді, коли людину звинувачують у причетності до якоїсь небажаної події Чим значиміша роль людини в цій події і чим ця подія важча, тим складніше людині змінити свій негативний образ у бік позитивного [4, 7]

Слід відзначити, що людина послуговується конкретною стратегією самопрезентації залежно від ситуації, в якій вона опинилася, однак при цьому у неї існує найбільш переважаюча стратегія, що найбільш адекватно відповідає її іміджу Кожна людина вибудовує свій образ, виходячи зі своєї статі, віку, приналежності до певної культури, прошарку суспільства, професії та своїх особистісних якостей [2] При розробці анкети ми послуговувалися концепцією Р Баумейстера як найбільш об'єктивною з перелічених, виходячи з того, що «догоджаюча» та «самоконструююча» стратегії по суті чітко поляризують та «вбирають» у себе стратегії, виділені Е Джонсом, Т Піттманом, А Шутц та іншими авторами Щодо високої оцінки саме концепції Р Баумейстера свого часу висловлювався відомий російський психолог А А Бодальов При конструюванні анкети, спрямованої на визначення домінуючої стратегії самопрезентації, нами були ретельно проаналізовані типові вислови, що яскраво характеризували носіїв «догоджаючої» та «самоконструюючої» стратегій самопрезентації за тим визначенням, що дав Р Баумейстер В основу для групування типових висловів нами була покладена одномірна шкала з двома протилежними полюсами

«догоджаюча стратегія» (-) ↔ «самоконструююча стратегія» (+)

Таким чином було дібрано дванадцять типових висловів у стверджувальній формі, що є характерними для типового носія «самоконструюючої» стратегії самопрезентації Перелік стверджень, що увійшли до анкети, наведено нижче

Анкета «Визначення стратегії самопрезентації»

1 Коли я спілкуюся з іншими людьми, я не зосереджуюся на тому, щоб не сказати що-небудь «не те»

2 Буває, що при спілкуванні зі значимими для мене людьми я свідомо виставляю себе у невідгідному світлі, хоча міг би цього уникнути

3 Під час публічного виступу я не намагаюся підлаштувати свої манери, поведінку, мовлення під аудиторію

4 Вважаю, що поширена думка «для того, щоб досягти успіху, не важливо, який ти всередині – головне те, як тебе сприймають оточуючі» є хибною

5 Коли я хочу купити новий одяг, я орієнтуюся на те, чи подобається він мені, думка інших не є для мене визначальною

6 У ситуаціях, коли я досягаю чогось, я не докладаю зусиль, щоб мій успіх так само високо оцінили б і оточуючі

7. Вважаю, що самоповага є важливішою, ніж повага оточуючих.

8. Коли я спілкуюся з декількома навіть незнайомими мені людьми, то не боюся озвучувати свій особистий погляд на речі, яким би хибним чи дивним він не здавався іншим.

9. Я вкрай негативно ставлюся до того, коли бачу, що людина бреше, аби тільки справити сприятливе враження про себе на оточуючих.

10. Вважаю, що справжню симпатію у оточуючих може викликати лише та людина, яка постійно самовдосконалюється навіть тоді, коли цього ніхто не помічає.

11. Думаю, що насправді суть професії іміджмейкера полягає в тому, аби допомагати одним людям маскувати свої вади і таким чином обманювати інших.

12. Якщо я не в гуморі, то навіть у веселій компанії не стану цього приховувати, навіть знаючи, що таким чином псуую свято іншим.

Респондентам у складі 75 осіб було запропоновано оцінити кожне зі стверджень за шкалою оцінювання від 0 до 5 балів залежно від того, наскільки людина з ним погоджується. Після підбиття кількісних показників подальшим кроком став підрахунок коефіцієнта узгодженості θ (альфа Кромбаха), який становив 0,24. Це свідчить про негомогенність шкали. Йдеться про те, що стратегій самопрезентації в даному випадку більше, аніж початково запропоновано автором. Розвиваючи припущення про наявність не однієї, а декількох незалежних шкал, ми задіяли алгоритм факторного аналізу, використавши програмний пакет Statistica 6.0 (метод головних компонент з ортогональним обертанням Varimax) для перевірки цієї гіпотези. Результати факторного аналізу представлені на рис. 1, рис. 2 та табл. 1.

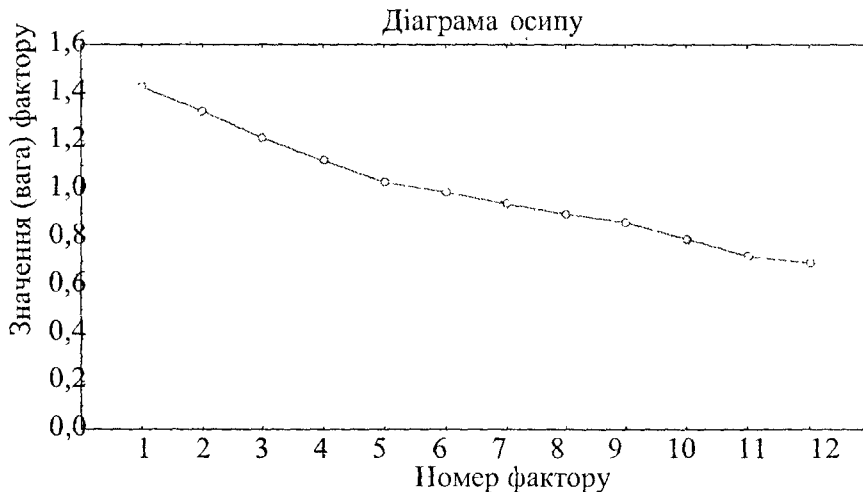


Рис. 1

Із рис. 1 чітко видно, що до точки залому виділяються п'ять факторів, але на нашу думку, оптимальними для подальшої інтерпретації є перші три фактори, що мають найбільше факторне навантаження. Аналіз факторних навантажень та змістовного боку стверджень анкети, на яких навантаження виявилось найбільшим, дозволяє інтерпретувати ці фактори. Так, на нашу думку, наявні фактори відповідають трьом шкалам, відображеним у табл. 2.

Для перевірки виділених трьох шкал (незалежності факторів один від одного) ми, як і в попередньому випадку, обчислювали коефіцієнт узгодженості θ й отримали такі результати: *Фактор 1*–0,62; *Фактор 2*–0,56; *Фактор 3*–0,61. Зважаючи на невелику кількість стверджень запропонованої соціально-психологічної анкети, слід вважати ці коефіцієнти цілком задовільними та такими, що відповідають психометричному стандарту ($\theta = 0,6$).

Трьохвимірний факторний простір

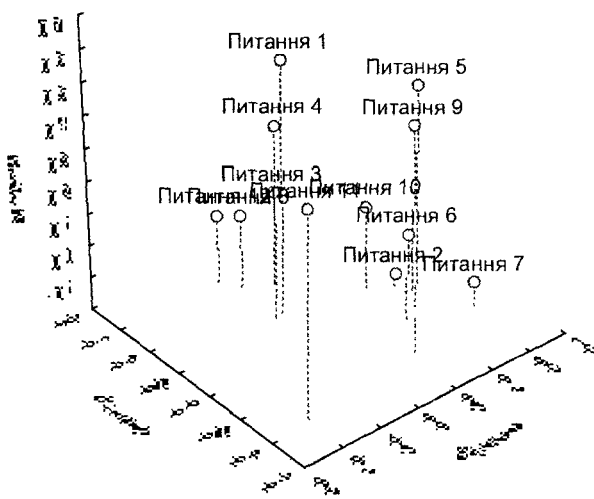


Рис. 2

Таблиця 1

№ питання	Фактор 1.	Фактор 2.	Фактор 3.
1	-0,005717	0,267086	0,578449
2	0,485031	0,107886	-0,162067
3	0,099525	0,451988	0,089456
4	-0,048703	0,254279	0,397649
5	0,232888	-0,304173	0,611392
6	0,367282	-0,106382	0,068552
7	0,641925	-0,222167	-0,124721
8	-0,021184	0,522053	0,029205
9	0,523269	0,039945	0,315749
10	0,382782	0,174150	0,060783
11	-0,385804	-0,369455	0,432807
12	-0,074052	0,615107	0,013946
Expl. Var	1,423875	1,324438	1,212812
Prp. Totl	0,118656	0,110370	0,101068

Таблиця 2

Фактор	Шкала	Стратегії самопрезентації
Фактор 1	Самоповага ↔ повага інших	1. Демонстрація самоповаги. 2. Демонстрація стилю поведінки, що спрямована на викликання поваги у оточуючих.
Фактор 2	Незалежність ↔ конформність	1. Самопрезентація власної незалежності. 2. Свідома демонстрація конформності у поведінці.
Фактор 3	Штучність ↔ автентичність	1. Стратегія демонстрації власної «штучності»; 2. Стратегія демонстрації власної автентичності.

Висновки

1. Незважаючи на достатній стан розробленості теорій самопрезентації в сучасній соціальній психології та існування постійного сталого інтересу практичних психологів, що працюють у різних сферах народного господарства до психодіагностичних методик та соціально-психологічних анкет на виявлення різних аспектів самопрезентації, до цього часу не існує жодної методики в рамках численних авторських підходів для виявлення домінуючої стратегії самопрезентації, яка б повністю задовольняла вимогам психометричних стандартів.

2. Найбільш структурованим та обґрунтованим є теоретичний підхід Р. Баумейстера. Однак емпіричний бік його концепції є достатньо суперечливим і надалі потребує всебічної перевірки та реінтерпретації з позицій сучасної соціальної психології.

3. Згідно з концепцією Р. Баумейстера неможливо послугоуватися виключно однією шкалою «догоджаюча стратегія» ↔ «самоконструююча стратегія». Емпіричним шляхом нами було встановлено наявність одразу трьох незалежних шкал «самоповага ↔ повага інших», «незалежність ↔ конформність», «штучність ↔ автентичність», які вказують на наявність шести стратегій самопрезентації.

4. Запропонована соціально-психологічна анкета у подальшому може бути використана не як методичний апарат, розроблений у рамках вузького дослідження, а за умови доопрацювання із дотриманням психодіагностичних процедур – як самостійна експрес-методика в контексті практичного іміджмейкінгу та профорієнтації.

Бібліографічні посилання

1. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни / И. Гофман. – М., 2000.
2. Зинченко Е. В. Самораскрытие личности как социально-психологический феномен / Е. В. Зинченко // Психологический вестник РГУ. – Ростов-на-Дону, 1997. – Вып. 2. – С. 404–419.
3. Лабунская В. А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание / В. А. Лабунская. – Ростов-на-Дону, 1999.
4. Пантилеев С. Р. Способы вербальной презентации образа «Я» и самоотношения субъекта / С. Р. Пантилеев, А. В. Визгина, Е. М. Зимачева // Психологическое обозрение. – 1997. – №2. – С. 27–30.
5. Соколова-Бауш Е. А. Самопрезентация как фактор формирования впечатления о коммуникаторе и реципиенте / Е. А. Соколова-Бауш // Мир психологии – 1999. – № 3. – С. 132–139.
6. Шкуратова И. П. Исполнение социальных ролей как механизм создания имиджа личности / И. П. Шкуратова // Имиджелогия – 2005: феноменология, теория, практика. – М., 2005. – С. 64–67.
7. **Impression management theory and social psychological research** / Ed. by Tedeschi J.I. – N.Y., 1981. – XIX.
8. Jones E.E., Pittman T. S. Toward a general theory of strategic self-presentation // Psychological perspectives on the self / Ed. by Suls J. – Hillsdale, 1982. – Vol. 1. – P. 231–262.
9. Jourard S.M. The transparent self. – N.Y., 1971.
10. Schlenker B. **Impression management: The self-concept, social identity and interpersonal relations.** – Monterey, 1982. – VIII.
11. Schlenker B.R., Leary M. R. Social anxiety and self-presentation conceptualisation and model // Psychol. bull. – Washington, 1982. – Vol. 92. – №3. – P. 641–669.

Надійшла до редколегії 15.04.09.

УДК 37.013.42

З. П. Бондаренко, В. І. Лазаренко

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ РОБОТИ

Теоретично обґрунтовано впровадження моделі волонтерської роботи у вищому навчальному закладі у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з соціальної та корекційної педагогіки.

Ключові слова: професійна підготовка студентів, волонтерська діяльність, соціальна допомога, благодійність.

Теоретически обоснованно внедрение модели волонтерской работы в высшем учебном заведении в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов по социальной и коррекционной педагогике.

Ключевые слова: профессиональная подготовка студентов, волонтерская деятельность, социальная помощь, благотворительность.

In theory grounded introduction of model of volunteer work in higher educational establishment in the process of professional preparation of future specialists on social and correction pedagogics.

Keywords: professional preparation of students, volunteer activity, social help, charity.

Феномен соціальної освіти має важливе значення для професійної підготовки майбутніх спеціалістів і є одним з найбільш актуальних та дискусійних у наукових колах. Цей феномен потребує від фахівців у сфері соціальної/корекційної освіти здатності та вміння здійснювати не лише основні освітні види діяльності, а й додаткові, результативність яких обумовлена громадянською позицією та прагненням активізувати особистісні ресурси. Однак сучасна професійна підготовка студентів до майбутньої професії недостатньо враховує специфіку соціально-педагогічної роботи та особливості мотиваційної сфери студентів: потреба в активних формах самореалізації, відкритість новому досвіду, прагнення бути корисним людям та своєчасно надавати допомогу тим, хто цього потребує. Отже, виникає необхідність особливої організації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі, на основі філантропічного, діяльнісного, особистісно орієнтованого підходів, які сприяють формуванню готовності майбутніх спеціалістів у галузі педагогічної діяльності до волонтерської роботи. Участь студентів у громадському житті суспільства потребує їхньої підготовки до волонтерської діяльності, яка може ефективно здійснюватися в умовах вищого навчального закладу завдяки аудиторним та позааудиторним формам навчальної роботи.

Прагнення особистості здійснити себе через свою професійну діяльність є однією з основних людських цінностей. Тому зміцнення й підтримка цього прагнення мусить виступити основним завданням професійної освіти. Залучення студентів до проектування своєї освіти, на думку І. Д. Беґа, може, з одного боку,

зміцнювати професійну мотивацію, а з іншого – слугувати зразком для побудови життєвої і професійної стратегії. У цьому зв'язку надзвичайно важливо, щоб із ранніх етапів професійного становлення студенти почали осмислення свого ціннісного простору, побачили його зв'язок із цілями й завданнями обраної професії, а також були залученими у спеціально організовану роботу з розвитку своїх професійних та життєвих орієнтирів [2, с. 233].

Такою роботою можна вважати волонтерську діяльність студентів під час навчання у вищому навчальному закладі. Вирішення питання підготовки студентів до майбутньої професії засобами волонтерської роботи можливе за умови переосмислення теоретичних засад організації волонтерської роботи у вищому навчальному закладі, а також визначення мети, змісту навчання волонтерів у контексті особистісно орієнтованої парадигми освіти. Хоча сьогодні переважна кількість студентів і займається волонтерською роботою, однак ще не сформовано її оптимальної моделі, особливо у ВНЗ, яка включала б ефективні механізми залучення та відбору, навчання та моніторингу, супервізії та заохочення, що є основними етапами діяльності волонтерів. Тому метою нашої статті є презентація моделі волонтерської роботи в умовах вищого навчального закладу та визначення її ролі у формуванні готовності студентів, майбутніх соціальних та корекційних педагогів до професійної діяльності.

Перш ніж описати модель волонтерської роботи у ВНЗ, варто звернутися до історії питання стосовно розвитку благодійництва та волонтерства. Відзначимо, що прояви благодійництва в Україні існували здавна, поступово переростаючи у стійкі традиції, що жили століттями й переходили із покоління в покоління як найкращі здобутки людства.

Поняття добродійності бере свій початок від подання милості до системи законів та інших актів, у яких юридично закріплювалося існування такого явища як найважливішого напрямку суспільного життя.

За енциклопедичним визначенням, суспільство – це сукупність мешканців певної країни; організована соціальна спільнота, яка характеризується доволі високим ступенем єдності, почуттям своєї відмінності від інших спільнот такого роду, існує достатньо висока інтенсивність взаємного впливу між її членами, поєднаними між собою подібністю умов життя, поділом праці, нормами поведінки. Отже, високий ступінь єдності передбачає певну взаємопідтримку, вирішення суспільних проблем власними силами, не сподіваючися на особисту користь. Тобто, мова йде про благодійну, добродійну (волонтерську) діяльність, яка з давніх-давен була притаманною українському народу, адже у словнику української мови подано ряд слів-синонімів (доброчинність, добродійство, добродіяння, благодійство, благодійність, благодіяння), які мають однакове тлумачення: «надавати допомогу, підтримку бідним, сиротам і іншим; сприяти кому-небудь у чомусь» [8, с. 11]. Українці завжди опікувалися старими та немічними, вдовами, сиротами. Сильний допомагав слабшому. Великі справи робили разом. Чуйність, ніжність у взаєминах між людьми викликали захоплення у мандрівників, які приходили до нас із далеких країн. На жаль, ці часи промайнули, а за період існування Радянського Союзу панувала зовсім інша ідеологія, яка зруйнувала зміст поняття «доброволець» і залишила низку негативних стереотипів. Український народ після активного волевиявлення у 1991 році свого прагнення жити у незалежній, самостійній державі одержав унікальну можливість утвердити себе серед розвинутих цивілізованих країн світу.

Зазначимо, що у давній національній рисі українців – добродійності – чітко виражений етично-психологічний аспект. Однак, вважаємо, що її аналіз, сутність, функції та структуру слід розглядати в тісному взаємозв'язку з категорією благо (благодійність), якою позначають «все те, що задовольняє матеріальні і духовні потреби людини, приносить їй насолоду та задоволення. Благами будуть перш за все ті предмети, які є корисними і необхідними для життя людини: їжа, житло,

одяг» [8, с. 11]. Вони створюються, як і вся культура та цивілізація, працею людей, за що вони отримують заробітну плату, яка є також матеріальним благом людини. Незважаючи на це, є ще і такий вид праці, за яку людина не отримує платню, причому виконує її добровільно, без примусу, не розмірковуючи про те, що за це можна отримати певну винагороду.

Звісно, що таких людей, які безкорисливо надають допомогу іншим, називають добродійниками (благодійниками) або доброчинцями, а сама дія, якою створюються ці блага, називається благодійною. Згідно закону України «Про благодійну діяльність та благодійні організації» благодійниками називають фізичні та юридичні особи, які здійснюють благодійництво в інтересах набувачів благодійної допомоги (фізичні та юридичні особи, які потребують і отримують благодійну допомогу) [6]. Підкреслимо, що благодійність – це вияв цілеспрямованої уваги до людей, які з різних причин не можуть власними силами забезпечити собі хоча б мінімальні умови існування (на відповідному загальному рівні цивілізованості суспільства), надання їм посиленої допомоги в збереженні й організації своєї життєдіяльності, підтримання їх матеріально і духовно. Це соціальне явище має у нашій країні свою історію, традиції й особливості, ознайомлення з якими становить не тільки пізнавальний інтерес, але й практичну значущість для тих, хто працює у соціально-педагогічній сфері або має намір зайнятися цією роботою.

Витоки благодійної та добросвітської діяльності можна простежити на історичних фактах життя та діяльності відомих громадських діячів, почесних громадян міста Катеринослава (Дніпропетровська), багатьох товариств та громадських організацій. У ті далекі часи благодійство вважалося нормою світського життя, доброю рисою особистості кожного, хто хотів бути причетним до справ громади, ознакою нового, перспективного етапу розвитку суспільства. Розвитку того, що неодмінно буде відлунюватися в майбутньому. Збережені матеріали дають нам уявлення про тих, хто дбав про інших, хто своєю турботою і добрими діями зберігав, поліпшував життя багатьом нужденним і бідним людям. Так, серед відомих імен людей, хто активно займався благодійною діяльністю, можна назвати ім'я земського діяча Катеринославського повіту, активіста громади, Якова Савельєва, який відзначався якоюсь надзвичайною чарівністю, життєвою мудрістю та далекоглядністю, і який неодноразово допомагав учнівській та студентській молоді вирішувати нагальні проблеми. Так, вважаючи справу просвітництва вельми важливою, він закликав земців наслідувати приклад організації справи народної освіти в Олександрівському повіті, де, завдяки зусиллям барона М. Корфа, «справа народної освіти постала якось особливо», де на неї «особливо тепло подивилися». Проте, віддаючи належне Корфу як засновнику земської школи, Я. Савельєв розходився з ним у питанні ставлення до ремісничої освіти, вважаючи, що для народу «зайві казки, надмірна ідеологія шкідливі», що йому у першу чергу «потрібна елементарна освіта, яка принесла б йому очевидну і відчутну користь та використовувалася б прямо для добування шматка хліба». Саме таку освіту можна було, на думку Я. Савельєва, одержати у ремісничих школах, справу організації і утримання яких мало б взяти на себе земство [2, с. 335–336].

Розвиваючи далі свої погляди стосовно ролі земства у розвитку справи народної освіти, Я. Савельєв стверджував, що юнаки, які свого часу не навчилися ні грамоті, ні ремеслам, неминуче стануть тягарем для суспільства, а саме воно стане докоряти собі за те, що виростило у державі злодіїв та шахраїв. Тому, на думку Савельєва, земство має виконати свій священний обов'язок – дати молоді хоча б початкову освіту, а головне – освіту ремісничу.

Потомствений дворянин М. В. Родзянко, що родом з Новомосковського повіту, очолював з 1900 року по 1904 рік губернську земську управу, сприяв промислому розвитку міста Катеринослава, його благоустроєві. Так, були виділені за-

соби на будівництво будинку для обласного музею імені А. Н. Поля, членом ради якого він був. Працюючи в Санкт-Петербурзі, він не забуває Катеринослав, чимало жертвує на міські благодійні справи [2, с. 338].

Імена почесних громадян міста занеслися на мармурову дошку, що висіла на стіні залу засідань міської думи. Восени 1917 року фракція більшовиків так званої «соціалістичної думи» зажадала скасувати постанови думи про обрання поименованих на дошці осіб почесними громадянами міста, а дошку зняти і передати до музею. Дошку було знято, і десь у вихорі революції та громадянської війни вона загубилася. Знайти її сліди у фонді музею не вдалося, зате збереглася пам'ять про тих, чий імена були написані на ній. Як зазначають архівні матеріали, добрі справи на рахунок не тільки окремих осіб, але й багаточисленних організацій та товариств м. Катеринослава.

Як окремий феномен вияву благодійності (XVII-XVIII ст.) стало меценатство видатних людей України (гетьман Петро Сагайдачний, Іван Виговський, Іван Мазепа, Кирило Розумовський та ін.), які сприяли поширенню освіти й просвітництва, створюючи нові навчальні заклади (Києво-Могилянська академія) й культурні центри (Миколаївський собор, будинок Лаврської друкарні, кам'яний мур навколо Києво-Печерської лаври), опікуючись найздібнішими країнами, яких посилали на навчання до найкращих європейських університетів [13].

У XIX на початку XX століття добродійництво набуло особливого поширення серед відомих українців (Григорій Галаган, родина Симиренків, Євген Чикаленко, батько і син Рильські, брати Бродські, Сергій та Михайло Грушевські, кілька поколінь Терещенків та ін.), зокрема меценатів Катеринославщини (М. Корф, М. Родзянко, П. Миклашевський, Я. Савельєв та ін.), які внесли вагомий внесок у розвиток вітчизняної культури, освіти, промисловості, поліпшення медичної справи тощо [2, 13].

Благодійництво та меценатство всіяко заохочувалося державою, яка за надання допомоги встановлювала певні винагороди (чини, ордени, почесне громадянство тощо). Відчуття особистої відповідальності перед суспільством, усвідомлення нерозривного зв'язку з майбутнім держави, стало головним лейтмотивом благодійності серед громадян України.

Із встановленням радянської влади благодійність набула іншого змістовного наповнення, а саме, перестала бути загальноорозповсюдженим, масовим явищем у суспільстві. І хоча у країні, як превалюючий, панував механізм шефства над закладами культури, освіти, громадськими організаціями, підприємствами, XX століття залишило значну кількість прикладів меценатства та добродійництва радянських людей, суб'єктів благодійницької діяльності (благодійні товариства, фонди, об'єднання, благочинні організації тощо) [8, с. 13–14].

Отже, здійснений історико-педагогічний аналіз щодо становлення благодійності в Україні продемонстрував наявний багатий досвід добродійної діяльності серед українців, однією з національних рис яких є доброта, прагнення допомогти ближньому, відчувши його потреби, поставивши себе на місце того, хто потерпає й потребує допомоги, матеріальної чи духовної підтримки або разом узятих.

Щодо світового виміру, то найпоширенішим феноменом вияву благодійності, добродійності вважають волонтерство, на розгляді сутності й становленні якого зупинимося більш детально.

Як соціально-педагогічний феномен, волонтерство зародилося в США, де вже у XIX столітті волонтери забезпечували функціонування різних некомерційних організацій. За твердженням І. Григі, французький письменник-журналіст Анрі Дюнан, вражений кривавими картинками битви біля Сольферино, запропонував ідею створення Червоного Хреста (1859 р.) – організації, яка працювала б на волонтерських засадах і надавала першу медичну допомогу пораненим бійцям. Саме цей

факт поклав початок волонтерській роботі в усьому світі [4, с 146] _

Для нашого дослідження цікавою є наукова знахідка О Безпалько щодо започаткування волонтерської роботи в Англії, а пізніше у США студентами, які працювали в переважній більшості з населенням в сеттльмент-центрах, що виникли по аналогії з європейськими кварталами в колоніях як центри соціальної допомоги для місцевого населення, як благодійні установи на зразок Тойнбі-Холл, заснованого священиком Самуелом Барнетом у 1884 році у бідній частині Лондона Цей заклад існував за рахунок приватних пожертвувань і дав поштовх до створення більше ніж 400 благодійних установ у англійських та американських містах Студенти, які об'єднувалися між собою на волонтерських засадах у невеликі групи, а пізніше добровільні об'єднання, оселялися в найбідніших кварталах Лондона, а потім у багатьох міських районах по всій Великобританії, щоб на собі відчуті всі незручності бідності і проводити соціальну роботу на місцях Вони були провідниками освіти, різних видів культурної діяльності, помічниками місцевих жителів у вирішенні радикальних соціальних проблем та наданні соціальної допомоги нужденним [1, с 28]

Отже, наведені факти свідчать про те, що волонтерська робота з'явилася в ХІХ столітті в часи поширення суспільної благодійності, кульмінацією якого став рух сеттльмент-центрів, в яких зародилися окремі напрями та форми соціальної роботи А самі сеттльменти стали прабатьками багатьох сучасних інституцій, які успішно функціонують у територіальних та етнічних громадах різних країн Таким чином, є підстави стверджувати, що волонтерська робота зародилася і як студентський волонтерський рух, і має свою актуальність й відтепер

Моделюючи систему організації волонтерської роботи, ми керувалися основними принципами загальної теорії систем, принципами волонтерства, а також соціально-педагогічними функціями З огляду на це, нами визначено, що організація волонтерської роботи – диференційоване та взаємно упорядковане об'єднання індивідів та груп, які здійснюють добродійну діяльність на основі загальних цілей, з допомогою різноманітних педагогічних засобів, спрямованих на вирішення соціальних проблем, заради добробуту й процвітання особистості, спільнот і суспільства загалом Саме від рівня організації волонтерської роботи студентів багато в чому залежить якість їхньої професійної підготовки Переконані, що ефективність організації волонтерської роботи залежить від участі його керівництва, яке забезпечує тісний взаємозв'язок із суб'єктами організації волонтерської роботи й створює належні соціально-педагогічні умови для реалізації цього задуму

Для координації дій освітян і практиків соціальної сфери у процесі організації волонтерської роботи у Дніпропетровському національному університеті імені Олеся Гончара було створено Центр соціальних ініціатив і волонтерства – структуроване громадське об'єднання зі своїм положенням, програмою та напрями діяльності Реалізації мети і завдань діяльності створеного громадського об'єднання сприяло співробітництво між університетською координаційною радою Центру соціальних ініціатив і волонтерства (рада з гуманітарно-виховної роботи, заступники деканів факультетів із виховної роботи, центр гуманітарних проблем освіти, кафедра педагогіки та психології, студентська рада) і громадською радою соціальних партнерів Центру соціальних ініціатив і волонтерства (управління у справах дітей Дніпропетровської міської ради, центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, притулки для неповнолітніх й дитячі будинки, міський центр соціально-психологічної реабілітації дітей, школа-інтернат, будинок маляти)

Реалізація професійних й особистісних можливостей майбутніх фахівців у волонтерській роботі передбачена завдяки їхній активній участі в різних формах позааудиторної роботи, мета якої – створення умов для творчого, інтелектуального, духовного, фізичного розвитку студентів у вільний від навчання час, підготовка студентів до професійної діяльності, запровадження якісно нових форм і мето-

дів організації позааудиторної роботи, задоволення їхніх освітніх потреб шляхом залучення до різних форм волонтерської роботи. Саме вона створює сприятливі умови для самореалізації й розвитку кожного студента, урахування індивідуальних запитів та інтересів, стимулювання внутрішньої потреби до формування їхньої духовності й милосердя, сприяє вирішенню складних завдань формування особистості майбутнього спеціаліста.

Вважаємо, що позааудиторна робота зі студентами повинна мати професійно спрямований характер, який розуміємо як створення навчально-виховних педагогічних ситуацій волонтерської тематики, складність яких поступово збільшується з урахуванням розмаїття форм і методів волонтерської роботи, що вимагає від студентів виявів самостійності, вольового напруження, емоційної налаштованості для розв'язання запропонованих завдань. Організація позааудиторної роботи здійснюється засобами волонтерської роботи через диспути, вечори, прес-конференції з актуальних проблем волонтерства, конкурси, усні журнали волонтерської тематики, а також через діяльність школи волонтерів.

За умов правильної організації позааудиторної роботи студенти мають можливість набути практичного досвіду волонтерської роботи, сформувати навички самостійних дій, пошуку власного професійного стилю діяльності. Важливою умовою є систематичність проведення позааудиторних заходів та їхній зв'язок із навчальною й практичною волонтерською роботою.

Неабиякого значення під час підготовки майбутніх фахівців, як представників професій групи «людина-людина», набуває формування практичного складника їхньої професійної компетентності та особистісних якостей, завдяки участі у роботі школи волонтерів, яка діє на базі Центру соціальних ініціатив і волонтерства та керується Типовим положенням про школу волонтерів.

Основними цілями діяльності школи волонтерів визначено

- надання волонтерам спеціалізованих знань з психолого педагогічних, правових, соціально-медичних питань, потрібних для реалізації соціальних проєктів і програм,

- сприяння професійному зростанню та набуттю практичного досвіду волонтерів,

- сприяння розвитку професійно-особистісних якостей, творчих здібностей, самовираженню та становленню волонтерів як активних членів суспільства,

- розробка й упровадження навчально-тематичних планів та програм підготовки волонтерів за пріоритетними напрямками діяльності Центру.

Заняття у школі проводяться у формі семінарів, тренінгів, різноманітних творчих вправ, рольових та тематичних ігор, підготовки інформаційних повідомлень, дискусій, обговорень, міні-презентацій студентських проєктів й ініціатив, зустрічей із фахівцями-практиками (майстер-клас, проблемні лабораторії) тощо. Програма навчання волонтерській справі у межах діяльності школи волонтерів (теоретичний та практичний блок) спрямована на особистісний розвиток, успішну соціалізацію студентів, залучення їх до гуманістичних традицій милосердя українського народу, цільовим компонентом якої є формування морально-етичних традицій милосердя у вищому навчальному закладі, сприяння в духовному розвитку, правильної соціальної позиції, самореалізації особистості студентської молоді, формування найважливіших професійно-особистісних якостей майбутніх соціальних/корекційних педагогів милосердя, емпатії, відповідальності, толерантності, вимогливості до себе та інших тощо.

Процес підготовки студентів до волонтерської роботи включав такі етапи: планування та складання освітньої програми підготовки волонтерів, набір потенційних волонтерів, анкетування, опитування та співбесіда, орієнтація на навчання, залучення волонтерів до розробки програми надання соціальних послуг дітям-сиротам, суперві-

зія, моніторинг та мотивація волонтерської роботи, оцінювання праці волонтерів

Згідно з Типовим положенням про школу волонтерів [12] передбачено участь спеціалістів міської соціальної служби для сім'ї, дітей та молоді у проведенні теоретичних та практичних занять, використанні інтерактивних форм та методів навчання. Соціальне партнерство, яке можна простежити на цих зв'язках, взаємовигідне для обох сторін процесу йде практико-орієнтована підготовка студентів до волонтерської роботи.

Перевага надана формам навчальної роботи, які сприяють набуттю конкретних умінь та організаторських навичок волонтера: підготовка соціальної реклами, наочних матеріалів під час тематичних акцій, процесій, рейдів тощо, організація дискусій, вікторин, акцій та інших масових заходів для дітей, котрі залишилися без батьківської опіки.

- лекція як базовий метод навчання волонтерів у школі волонтерів,
- бесіда на заняттях для волонтерів для пліднішої взаємодії з групою, для закріплення матеріалу та вивчення нового, для визначення настрою групи тощо,
- ділова гра на заняттях з різних напрямів соціальної роботи для ефективного засвоєння матеріалу та набуття практичних навичок,
- «мозковий штурм» («брейнстормінг») на заняттях волонтерів для стимулювання до вивчення тієї чи іншої теми ефективнішого навчання,
- дискусія з волонтером або з групою волонтерів на різні теми,
- колоквиум як форма обговорення проблеми за участю членів групи,
- семінар-практикум для волонтерів та працівників соціальних служб для подальшого засвоєння теоретичних знань,
- тренінг для волонтерів для ефективнішого вивчення тем навчання,
- конференції для працівників та волонтерів для обміну досвідом, напрацювання методик викладання та навчання волонтерів,
- «круглий стіл» для волонтерів із залученням державних та громадських структур для обговорення взаємодії з питань функціонування школи волонтерів, розвитку волонтерського руху,
- збори волонтерів різних центрів для обміну досвідом та напрацювання нових форм роботи з різними категоріями молоді.

Перелічені форми роботи сприяють набуттю не лише практичного досвіду, але і формуванню професійно-особистісних якостей, потрібних для майбутньої соціально-педагогічної роботи.

Розкриємо особливості третього напрямку діяльності Центру – здійснення професійних функцій під час участі студентів у волонтерській роботі шляхом надання соціальних послуг дітям, які їх потребують.

У довідниковій літературі термін «послуга» тлумачать як дію, вчинок, що дає користь, допомогу іншому, сприяння розвитку, піднесенню, поширенню чогось, роботу, що виконується для задоволення будь-яких потреб, пропозицію, якою можна скористатися [10, с. 287].

Поняття «соціальні послуги» науковці визначають як «дії з надання клієнту допомоги у визначенні його потреб», «комплекс дій, спрямованих на створення і поліпшення умов життєдіяльності молоді, розширення можливостей її самореалізації, реалізації особистісних, політичних, соціальних і культурних прав молоді людини, «сукупність дій державних і неурядових організацій, якими можуть скористатися окремі особи чи соціальні групи з метою задоволення особистих потреб, вирішення проблем або подолання складних життєвих обставин» [10, 11].

На законодавчому рівні соціальні послуги визначено як комплекс правових, економічних, психологічних, освітніх, медичних, реабілітаційних й інших заходів, спрямованих як на окремі категорії сімей, дітей та молоді, які перебувають у складних життєвих обставинах та потребують сторонньої допомоги, так і на попе-

редження соціально небезпечних явищ серед дітей, молоді та сімей, поліпшення або відтворення їхньої життєдіяльності, соціальної адаптації і повернення до повноцінного життя. Положення про волонтерську діяльність у сфері надання соціальних послуг чітко зазначає основи та напрями роботи у сфері надання соціальних послуг. За класифікацією, що подається в наукових джерелах, розрізняють такі види послуг: матеріальні, психолого-педагогічні, побутові, соціально-медичні, консультативні, реабілітаційні. У статті 5 закону України «Про соціальні послуги» додатково виокремлено такі соціально-побутові, соціально-економічні, юридичні, послуги з працевлаштування, послуги з професійної реабілітації осіб з обмеженими фізичними можливостями, інформаційні, просвітницькі та рекламно-пропагандистські послуги [7]. Зазначимо, що в основу систематизації соціальних послуг закладено три базових компоненти: вид послуг, форми надання послуг, заклади та організації територіальної громади, в яких вони можуть надаватися.

Об'єктом для надання соціальних послуг стали вихованці дитячого будинку № 1 м. Дніпропетровська, обласного дитячого будинку «Сім'я», притулку для неповнолітніх «Надія», центру реабілітації для неповнолітніх, діти-сироти з особливими потребами міського дитячого будинку.

Передбачено такі види послуг:

- освітні (організація гуртків, індивідуальних і групових занять, семінарів, соціально-психологічних тренінгів, майстер-класів),

- психологічні, орієнтовані на формування в дітей впевненості та мотивації щодо подолання складних життєвих ситуацій, здорового способу життя, розвиток навичок самовдосконалення тощо (надання консультацій, психологічних тренінгів, консультування «телефоном довіри», застосування психодіагностики, спрямованої на вивчення соціально-психологічних характеристик особистості, для її психологічної корекції або психологічної реабілітації, надання методичних порад),

- соціально-педагогічні (організація дитячих та молодіжних організацій, гурткової роботи, клубів за інтересами, організація індивідуального навчального, виховного та корекційного процесів, дозволя, посередницька діяльність між об'єктом волонтерського впливу й іншими соціальними інституціями, спортивно-оздоровчої, технічної та художньої діяльності тощо, а також залучення до роботи різноманітних закладів, громадських організацій, заінтересованих осіб),

- юридичні (надання консультацій із питань чинного законодавства, здійснення захисту прав та інтересів осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах, сприяння застосуванню державного примусу й реалізації юридичної відповідальності осіб, котрі вдаються до протиправних дій щодо цієї особи (оформлення правових документів, адвокатська допомога, захист прав й інтересів особи тощо),

- інформаційні (довідкові, просвітницькі, рекламно-пропагандистські послуги) та ін.

Вважаємо, що реалізація розробленої моделі організації волонтерської роботи в умовах вищого навчального закладу сприятиме підвищенню рівня підготовки майбутніх соціальних/корекційних педагогів до здійснення професійної діяльності та розвиватиме такі професійно-особистісні якості та моральні й духовні чинники благодійності як альтруїзм, милосердя, доброзичливість. Оскільки альтруїзм є досить поширеним мотивом серед громадян, то необхідно відновити та продовжити вітчизняну історичну традицію ведення благодійної діяльності, коли вона була невід'ємним атрибутом суспільства, суспільно-громадським обов'язком кожної людини й, передовсім, студентства.

Потребує подальшого вивчення презентація напрацювань та можливість об'єднання зусиль волонтерів у студентських громадах різних регіонів України на принципах гуманізму, милосердя, добровільності, альтруїзму, безкорисливості, чуйності, самовідданості, співчуття та партнерстві.

Бібліографічні посилання

- 1 **Безпалько О. В.** Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в територіальній громаді: теоретико-методичні основи / О. В. Безпалько – К., 2006
- 2 **Без І. Д.** Виховання особистості: у 2 кн. – Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади навч.-метод. посіб. – К., 2003
- 3 **Бондаренко З. П.** З історії розвитку благодійної діяльності та волонтерства в Катеринославі / З. П. Бондаренко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр. – Вип. 8 – Кн. 2 – К., 2005 – С. 335–341
- 4 **Грига І.** Досвід волонтерської роботи та напрями її вдосконалення / І. Грига, О. Брижовага, Л. Дума // Соціальна робота в Україні: перші кроки / під ред. В. Полтавця – К., 2000 – С. 145–173
- 5 **Довідник з фандрейзінгу 2006** / за ред. М. Гопкало, І. Шевченко – К.: БФ «Творч. центр Каунтерпарт», 2006
- 6 **Закон України** «Про благодійництво та благодійні організації» // Відом. Верхов. Ради – 1997 – № 46 – С. 292 (від 16.09.1997 р. зі змінами та доповненнями від 07.03.2002 р.)
- 7 **Закон України** «Про соціальні послуги» від 19.06.2003 р. // Відом. Верхов. Ради – 2003 – № 45 – С. 358
- 8 **Корпоративна благодійність в Україні: звіт про результати дослідження** – К., 2005
- 9 **Словарь-справочник по социальной работе** / под ред. Е. И. Холодовой – М., 1997
- 10 **Соціальна педагогіка: теорія і технології** – підручник / за ред. І. Д. Звереві – К.: Центр навч. л.-ри, 2006
- 11 **Соціальна робота в Україні: навч. посіб.** / І. Д. Зверева, О. В. Безпалько, С. Я. Харченко та ін., за заг. ред. І. Д. Звереві, Г. М. Лактіонової – К.: Наук. світ, 2003 – 233 с.
- 12 **Типове положення Міністерства юстиції України** від 16 лютого 2006 р. за № 141/12015 «Про Школу волонтерів центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді» = <http://dss.visti.net>
- 13 **Хорунжий Ю. М.** Українські меценати: Добродійність – наша риса / Ю. М. Хорунжий – К., 2001

Надійшла до редколегії 14.03.09

УДК 378.018(477)

Н. П. Волкова, О. І. Переворська

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

ЗМІСТ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ НЕВЕРБАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Обґрунтовано змістовий та технологічний компоненти підготовки майбутніх учителів до здійснення невербальної комунікації.

Ключові слова: невербальна комунікація, підготовка студентів, майбутні учителі.

Обоснованы смысловой и технологический компоненты подготовки будущих учителей к осуществлению невербальной коммуникации.

Ключевые слова: невербальная коммуникация, подготовка студентов, будущие учителя.

The semantic and technological components of preparation of future teachers for the realization of un verbal communication are grounded.

Keywords: un verbal communication, preparation of students, future teachers.

Корінні зміни у житті України, орієнтація її на інтеграцію з європейськими країнами актуалізують проблему модернізації професійної підготовки у вищій педагогічній школі. Реалізація актуальних завдань Державної національної програми «Освіта: Україна ХХІ століття», програми «Вчитель», Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті вимагають підготовку вчителя, який вміє встановлювати різноманітні комунікативні зв'язки, володіти своїм тілом, тобто за

допомогою пластики, міміки, жести та постави підсилювати вплив словесної дії, керувати власною поведінкою залежно від мінливих педагогічних ситуацій, коригувати використання невербальних засобів комунікації, намагаючися досягти максимальної виразності, спроможного вдало використовувати тілесну експресію, кінетичні засоби, імпровізувати, готового до будь-яких змін. Без організації спеціальної підготовки майбутніх учителів до здійснення невербальної комунікації досягти зазначеного неможливо.

Починаючи з наукової праці Ч. Дарвіна «Вираження емоцій тваринами і людиною», проблема невербальної комунікації стала предметом досліджень як зарубіжних авторів (В. Біркенбиль, А. Піз, Х. Рюкле, Дж. Фаст та ін.), так і вітчизняних (М. Андрианов, Я. Вальсінєв, Є. Верещакін, І. Горєлов, С. Должнікова, О. Єрмолаєва, В. Костомаров, Г. Колшанський, В. Лабунська, О. Леонтєв, Н. Федорова, Ф. Юсупов та ін.). Автори наголошують на її значущості у процесі комунікації й пропонують свої дефініції та способи класифікації невербальних засобів, здійснюють обґрунтування культурно-специфічних особливостей, змістовності, індивідуального характеру застосування.

Науковці переважно прагнуть до систематизації й розкриття невербальних засобів, метою яких є вирішення проблеми взаємозв'язку вербальних і невербальних засобів у мовному потоці (Л. Величко, Г. Колшанський та ін.), визначення ролі і функцій невербальних засобів у регуляції спілкування, невербальній поведінці як діяльності (О. Єрмолаєва, В. Лабунська та ін.), визначення вагомості когнітивних та комунікативних властивостей у розумінні невербальних та вербальних повідомлень (Ф. Зонабед, А. Клименко, Д. Рамедик) та ін.

Щодо питання про підготовку майбутніх учителів до здійснення невербальної комунікації, то окремі його аспекти досліджували В. Абрамян, Ш. Амонашвілі, М. Барахтян, О. Булатова, Ж. Ваганова, Г. Гарипова, В. Загвя-зинський, І. Зязюн, Л. Майковська та інші, розглядаючи невербальні засоби комунікації як складник педагогічної техніки, педагогічного артистизму Проте, незважаючи на значну кількість наукових праць, присвячених невербальній комунікації, і на сьогодні дане питання залишається недостатньо вивченим.

Метою статті є обґрунтування змістовного й технологічного компонентів підготовки майбутніх учителів до здійснення невербальної комунікації.

Згідно мети були поставлені **завдання** розкрити сутність феномену «невербальна комунікація» та показати вагомість для вчителя володіння засобами невербальної комунікації, з'ясувати готовність майбутніх учителів до невербальної комунікації, обґрунтувати зміст та технології підготовки майбутніх учителів до здійснення невербальної комунікації.

Щодо сутності феномену, то *невербальну комунікацію розуміємо як комунікацію, що здійснюється шляхом невербальних засобів (вираз обличчя, жести, погляд, кивок головою, орієнтація, дистанція, поза тіла, тілесний контакт, зовнішній вигляд, паравербальні та екстравербальні сигнали)*. Вона являє собою соціально й психофізіологічно обумовлене застосування невербальних засобів, що виступають виразниками загально-культурного, професійного досвіду й індивідуальних особливостей особистості вчителя та поліпшують взаємообмін (передачу, сприйняття й розуміння) інформацією.

Погоджуючись із Н. Сметаніною, вважаємо, що володіння засобами невербальної комунікації сприяє досягненню зовнішньої виразності педагога, який повинен навчитися диференціювати й адекватно інтерпретувати невербальну поведінку інших людей, розвивати вміння «читати обличчя», розуміти мову тіла, відчувати міжособистісний простір у спілкуванні, прагнути розширити власний діапазон невербальних засобів комунікації шляхом тренувальних вправ (розвиток постави, ходи, міміки, організації простору, візуального контакту) й самоконтролю.

лю зовнішньої техніки, домагатися того, щоб використання зовнішньої техніки було органічно пов'язано з внутрішнім переживанням як логічне продовження педагогічного завдання, думки й почуття вчителя. Тому вчителю слід не приміряти образи, а знявши скутість, виражати значення педагогічної дії, щоб внутрішнє тепло думки й почуття благородно сяяло в погляді, міміці, слові [18].

Вчитель має вміти гнучко використовувати власний невербальний репертуар для передачі інформації, презентувати культуру зовнішнього вигляду (постава, хода, естетика одягу, зачіски, гриму, аксесуарів). Хорст Рюкле стверджував, що мова рухів тіла більш правдива, ніж мова слів, що треба використовувати жести (адекватно ситуації спілкування), які мають відповідну властивість [16]. Сучасному вчителю мають бути притаманні уміння створювати мімічні образи, забезпечувати мімічну рухомість обличчя, втілювати у своєму виразі обличчя чуйність, доброзичливість. Він має пам'ятати, що учні надають перевагу вчителям з доброзичливим виразом обличчя, з високим рівнем зовнішньої емоційності [15], привабливою зовнішністю («ореол краси»), акуратністю, охайністю, мімікою, що виражає позитивно забарвлені емоційні стани [10]. Уміння використовувати невербальні засоби (виражати себе, настрій, відтінки відносин через засоби зовнішньої виразності, підтримувати візуальний контакт, відчувати міру міжособистісного комунікативного простору) сприяє більш повній реалізації комунікативної потреби сучасного вчителя, самоактуалізації й виявленню комунікативних здібностей.

Невербальні засоби комунікації являють собою цілісність. Незважаючи на те, що міміка переважно передає стан педагога, погляд говорить про характер контакту, поза з більшою ймовірністю передає ставлення до людини, кожний елемент невербального виразу вчителя несе одночасно інформацію про його різні психологічні, особистісні та соціально-психологічні характеристики. Ступінь інтеграції залежить від рівня володіння кожним невербальним засобом і обумовлений індивідуально-психологічними особливостями вчителя та особливостями ситуації взаємодії, що робить його невербальний прояв ситуативним, спонтанним, імпровізаційним.

З метою з'ясування готовності майбутніх учителів до невербальної комунікації було проведено пілотне дослідження серед студентів ВНЗ Дніпропетровська, Ялти (опитано 349 респондентів). Не зупиняючись докладно на аналізі отриманих результатів, відзначимо, що студенти вказали на відсутність уваги з боку викладачів до формування в них невербальних умінь (табл. 1).

Таблиця 1

Рівень уваги викладачів ВНЗ до формування в студентів невербальних умінь, %

Невербальні уміння	Увага викладачів ВНЗ до формування в студентів невербальних умінь			
	Відповіді студентів			
	Так, ми це відчуваємо під час викладання всіх дисциплін	Майже так, бо на це звертають увагу окремі викладачі	Ні, бо лише інколи акцентується на цьому увага	Ні
Гнучко використовувати власний невербальний репертуар для передачі інформації	12,7	36,4	27,5	23,4
Кодувати невербальну поведінку під час організації навчально-виховного процесу	13,9	35,1	27,1	23,9
«Зчитувати» невербальну інформацію, що передається суб'єктом комунікації	10,7	27,4	38,4	23,5

Наведені дані свідчать, що викладачі явно недооцінюють практичну значущість невербальної комунікації у професійній педагогічній діяльності

Опитування викладачів ВНЗ (252 викладачі ВНЗ Дніпропетровська, Запоріжжя, Луцька, Ялти) та вчителів загальноосвітніх шкіл (328 учителів загальноосвітніх шкіл Дніпропетровської області) свідчить, що більшість респондентів, маючи певний досвід роботи у закладах освіти (мінімум 3 роки), відчують значні труднощі в організації невербальної комунікації (табл. 2)

Таблиця 2

Ускладнення в організації невербальної комунікації у викладачів ВНЗ та вчителів шкіл, %

Ускладнення в організації невербальної комунікації	Респонденти	
	Викладачі ВНЗ	Вчителі шкіл
Використання невербальних засобів комунікації для адекватної передачі, сприйняття й усвідомлення інформації	42,1	57,1
«Зчитування» невербальної інформації	73,1	77,1
Встановлення й підтримання зворотного зв'язку під час суб'єкт-суб'єктної взаємодії	32,1	56,1
Усвідомлення й попередження бар'єрів комунікації	58,7	66,5
Протистояння маніпулюванню у процесі комунікації	55,9	75,9
Попередження виникненню конфліктних ситуацій	38,1	86,6

Респонденти відмітили й різні ускладнення під час невербальної комунікації

Щодо ступеня розвиненості у викладачів ВНЗ та вчителів шкіл невербальних умінь, то середні оцінки (які виявилися досить низькими) респондентів нами представлено у табл. 3. Отримані результати обумовили необхідність організації спеціальної підготовки майбутніх учителів до здійснення невербальної комунікації. Обґрунтуємо власну позицію щодо її змістовного та технологічного компонентів.

Розуміючи провідну мету вищої школи у підготовці педагога, здатного спрямувати свою діяльність на всебічний розвиток особистості учня, вважаємо, що зміст підготовки майбутніх учителів до здійснення невербальної комунікації має бути орієнтований не лише на озброєння їх глибокими науковими комунікативними знаннями, але й на формування їхнього ставлення до знань, здатності відшукувати особистісні смисли у кожному акті комунікації, передбачати і враховувати близькі й віддалені її наслідки. Отже, знання мають усвідомлюватися студентами як цінність.

Згідно положень Є. Пасова, зміст має представляти, відображати зв'язки і стосунки предметів, явищ об'єктивної дійсності й містити в собі погляд того, хто говорить, його оцінку, ставлення до предметних зв'язків зовнішнього світу, бути емоційно забарвленим кризь призму особистості мовця [14].

Ціннісно-смісловий зміст комунікативних знань передбачає виділення основних цінностей, норм й еталонів комунікації, що мають стати об'єктом ціннісного ставлення студентів у процесі їх засвоєння, набуваючи статусу оцінних знань, що фіксують у навчальному процесі у явному вигляді, особистісне ставлення суб'єкта до об'єкта, яке відмінне від пізнавального [20]. Вони є необхідним засобом засвоєння знань і одночасно виступають особистісно вагомих результатом їх засвоєння, перетворюючись на *особистісне знання* (особистісно-значиме для здійснення плідної соціально значимої діяльності), що є надзвичайно важливим, оскільки процес нарощування інформації може протікати лише у сфері особистісного знання, творча діяльність людини найбільш повно реалізується на фундаменті особистісно-значущого знання.

Самооцінка викладачачин ВНЗ та вчителів шкіл ступеня розвиненості комунікативних умінь

Комунікативні уміння	Середні оцінки	
	Викладачі ВНЗ	Учителі шкіл
Організувати процес передачі й прийому інформації	6,8	5,3
Управляти комунікацією в системі «викладач–учень»	5,4	6,8
Встановлювати комунікативні зв'язки у колективі	5,3	6,2
Гнучко використовувати власний невербальний репертуар для передачі інформації	3,8	4,0
Кодувати невербальну поведінку під час організації навчально-виховного процесу	3,2	3,4
«Зчитувати» невербальну інформацію, що передається суб'єктом комунікації	3,8	4,2

За гуманістичного, особистісно-орієнтованого підходу до процесу навчання, надання знанням *особистісного сенсу* (індивідуалізованого усвідомленого відображення дійсного ставлення особистості до об'єктів її діяльності [22]) забезпечує становлення системи особистісних смислів студентів А Хуторської відзначає, для того, щоб організувати мотивований прояв і розвиток особистісних освітніх смислів студента, необхідно у змісті освіти відобразити перш за все такі ключові освітні об'єкти і відносини між ними: фундаментальні об'єкти оточуючого світу, особистісний досвід студента стосовно цих об'єктів, фундаментальні досягнення людства стосовно цих об'єктів [22]. Відповідно до цього, процес пошуку і збагачення особистісних сенсів студента щодо об'єктів вивчення передбачає *особистісну творчість студента* (освітня продукція студента як особистісний зміст його освіти), *самоусвідомлення особистого досвіду, знань і ціннісних орієнтацій студента* (рефлексивно «зняті» результати пізнання і творчості), *вияв позиції і відповідної діяльності* (ставлення до попередньо відчужених загальнокультурних знань і соціального досвіду) [Там же].

Усвідомлюємо, що знання, особливо комунікативні, не можна передати, як річ. Воно може бути засвоєне лише завдяки *власній пізнавальній активності* суб'єкта. Отже, під час організації засвоєння комунікативних знань важливим є заздалегідь спланована діяльність, яка дозволить студентам екстеріоризувати їх у вигляді відповідних комунікативних дій і вчинків, збагатити особистий комунікативний досвід, зможе забезпечити досягнення тих цілей, заради яких організується засвоєння. На взаємозв'язок знань і способів їх засвоєння («пізнавально-інтелектуальна компетентність») вказувала М. Холодна [21]. На думку дослідниці, у навчанні важливим є не обсяг знань (бо їх недостатність може бути імпульсом для пошуку), не міцність та глибина (бо завелике заглиблення заважає виникненню нового погляду). Річ у тім, як організовані індивідуальні знання і якою мірою вони надійні як основа для прийняття ефективних рішень [Там же]. На наше переконання, *комунікативні знання мають стати для студента основою для здійснення будь-якої комунікації, самореалізації, збагачення особистісного комунікативного досвіду, формування компетентності у здійсненні невербальної комунікації*.

Виходячи із зазначеного, зміст підготовки студентів до здійснення невербальної комунікації має проектуватися не просто як знакова система (А. Вербицький [5]) плюс діяльність щодо його засвоєння, а й як предмет діяльності студента. Тоді засвоєння буде здійснюватися у контексті цієї діяльності, де знання виконуватимуть функції орієнтованої основи діяльності, засобів її регуляції, а форми організації навчальної роботи студентів виступатимуть як форми відтворення змісту, що засвоюється.

Підводячи підсумки, відзначимо, що істотним критерієм у доборі змісту підготовки студентів до здійснення невербальної комунікації має бути те, що за результатами його опанування майбутній учитель зможе *виробити власний погляд на невербальну комунікацію як на об'єкт педагогічного моделювання, який вимагає творчого підходу, необхідності неперервної комунікативної освіти*. Крім того, обсяг знань має бути достатнім для того, щоб студенти змогли самостійно реалізувати у практичній педагогічній діяльності технології комунікації, моделювати конкретні комунікативні дії, опановувати нові знання, збагачувати комунікативний досвід

Усвідомлюємо, що хоча ставлення кожного студента до цінності того або іншого знання має індивідуальний характер, проте прийоми ціннісно-орієнтовної діяльності здійснюються кожним суб'єктом у процесі формування власного ставлення [8], що й обумовлює їх використання. До них відносимо прийоми

– *фактичного аналізу ситуації і явищ* (виявлення сутності й специфіки знань з невербальної комунікації, їхнього глибинного смислу, відчуття внутрішнього зв'язку між суб'єктами комунікації завдяки психологічним механізмам розуміння емпатії, інтуїції, ідентифікації, проєкції, технологій навчання, міжпредметних зв'язків, способів пізнання),

– *оцінного аналізу ситуації і явищ* (з'ясування значущості знань з невербальної комунікації, акцентування на їх глибокому розумінні, їх відповідність поставленим цілям особистісного й професійного розвитку, перспективи подальшого застосування з метою вирішення професійних й особистісних проблем, пов'язаних з комунікаціями, формування певних правил, норм, принципів здійснення невербальної комунікації, аналіз перешкод, бар'єрів комунікації, надання їм можливості виявляти й обирати сенси власних комунікативних дій),

– *актуалізації особистісних цінностей* («внутрішній діалог», оцінка знань з невербальної комунікації як об'єктивно й суб'єктивно значущих, рефлексія власної системи цінностей з метою визначення, чи не вступає вона у протиріччя з цінностями, які набуваються, вироблення особистісної позиції у кожному конкретно-му акті комунікації),

– *цлепокладання* – прийом співвіднесення цілей і засобів їх досягнення

Уведення цих прийомів у процес навчання є запорукою набуття студентами глибоких знань невербальної комунікації як засобу компетентного вирішення завдань навчання й виховання учнів, організації різноманітної комунікації, усвідомлення етичних норм і правил взаємодії, необхідності оволодіння способами діяльності, досвідом їх здійснення, який втілюється разом із знаннями в уміннях і навичках [20] студентів

Засобами здійснення комунікативної діяльності, застосування системи знань виступають уміння – свідоме оволодіння сукупністю певних навчальних операцій (способів здійснення дій) [11]. Як особистісний феномен, уміння належать до продуктивної діяльності, формуються й розвиваються саме в процесі цієї діяльності. Сформовані вміння у подальшому стану гь запорукою опанування нових знань, використання їх при вирішенні теоретичних чи практичних питань. Дидактика умінь, їхня єдність і розвиток є одними із істотних аспектів багатогранного процесу включення особистості в практику

Численні тренування під час однотипних комунікативних дій, що супроводжуються цілеспрямованою, психологічно мотивованою професійною комунікативною діяльністю, сприяють формуванню автоматизованих умінь - навичок, що становлять психофізіологічну базу невербальних механізмів. Звернемося до слушного зауваження І Ільєсова, який писав, що способи поведінки виробляються практично. Цим способам можна і потрібно навчати. Однак успіх цього навчання залежить від його мотивів. Якщо потрібні мотиви не виникають, то десятки і

сотні вправ не сприятимуть утворенню стійких форм поведінки [9] Отже формування комунікативних умінь буде ефективним за умови забезпечення високої мотивації студентів щодо необхідності оволодіння ними

О. Грейліх зазначає, що кожен учитель, як правило, над усе цінує у своїй професійній діяльності і поведінці те, що напрацьовано ним самим і виникло як наслідок власного життєвого досвіду, з аналізу і узагальнення емпіричних знахідок у сфері спілкування, які стали для нього власним надбанням. Ось чому кожен студент потенційно здатний самостійно відтренувати комунікативні дії, що узгоджуються з сутністю його вчинків, характерних для нього як особистості, і буде найкращим чином забезпечувати й виробляти індивідуальний досвід спілкування з іншими людьми [7]. Погоджуючися з вищенаведеними формулюваннями та враховуючи залежність формування умінь від наявності відповідних знань, вважаємо за необхідне представляти їх у логічній єдності, де на основі певного виду знань формується одне або декілька умінь. Щоб оволодіти уміннями, необхідно засвоїти знання про те, яким чином діяти у запропонованих умовах і які саме навички розвивати. Виходячи з цього, можна стверджувати, що усвідомлене і творче застосування навичок свідчить про сформованість умінь. Ці загальні положення однаково стосуються процесу формування усіх видів умінь, зокрема комунікативних.

На основі означених вище підходів можна дійти висновку про те, що формування комунікативних умінь буде тим ефективнішим, чим глибше особистість оволодіє відповідними комунікативними знаннями і відповідними навичками – автоматизованими усвідомленими діями, що сприяють швидкому й точному відображенню комунікативних ситуацій, детермінують успішність сприйняття, розуміння об'єктивного світу й адекватного впливу на нього у процесі педагогічної комунікації. Таким чином, зміст навчання має забезпечити формування в студентів комунікативних умінь, зокрема невербальних, для виконання певних видів комунікативної діяльності.

Щодо комунікативних умінь, то вагомим виявилось зауваження К. Абульханової-Славської, що нерозвинуті вчасно комунікативні уміння відображаються на наступних етапах життя особистості у її комунікативній діяльності як неспроможність поєднати свою активність з активністю інших людей. Тому без оволодіння комунікативними уміннями будь-яка діяльність не може бути ефективною [2]. Формуючись у процесі підготовки майбутніх учителів до здійснення невербальної комунікації, вони – не що інше, як продукт зазначеного процесу, розвитку здібностей, оскільки засновані на них і водночас є їхньою передумовою.

Теоретичне осмислення проблеми дало можливість підійти до розуміння комунікативних умінь як до інтегративної властивості особистості, комплексу комунікативних дій, заснованих на ґрунтовній теоретичній, практичній та технологічній підготовленості, що дозволяє творчо використовувати комунікативні знання та навички для відбиття й перетворення педагогічної комунікації. Комунікативні вміння за своєю сутністю є внутрішньою моделлю майбутньої професійної комунікації, що, базуючись на знаннях і здібностях, забезпечує її ефективність. Комунікативні вміння концентрують те, що набуває особистість у процесі зовнішньої (практичної, педагогічної, комунікативної) діяльності й одночасно розвиваються внутрішньо, але під впливом зовнішніх факторів. Групу невербальних умінь (складник комунікативних умінь), які обрано для формування у процесі підготовки майбутніх учителів до здійснення невербальної комунікації, та їхні критерії представлено у табл. 4.

Зазначені теоретичні міркування було покладено в основу розробки змісту та технологій підготовки майбутніх учителів до здійснення невербальної комунікації, представленого у модулі «Невербальні засоби професійно-педагогічної комунікації», який характеризує невербальні аспекти комунікації і їхню роль

у регулюванні взаємин, установленні контактів; співвідношення вербальних і невербальних засобів; розкриває особливості кодування – інтерпретації невербальної поведінки; характеристику невербальних каналів (міміка, дотик, жест, міжособистісний простір, візуальна взаємодія, інтонація).

Таблиця 4

Невербальні уміння та їхні критерії

Невербальне вміння	Критерії оцінки
Гнучко використовувати власний невербальний репертуар для передачі інформації	Презентування культури зовнішнього вигляду (постава, хода, естетика одягу, зачіски, гриму, аксесуарів)
	Використання жестів, адекватних ситуації спілкування
	Створення мімічних образів, забезпечення мімічної рухомості обличчя, втілення у виразі обличчя чуйності, доброзичливості
	Вираження настрою, відтінків відносин через засоби зовнішньої виразності, підтримання візуального контакту
	Відчуття міри міжособистісного комунікативного простору
Кодувати невербальну поведінку під час організації навчально-виховного процесу	Використання невербальних засобів комунікації для адекватної передачі, сприйняття й усвідомлення інформації
	Використання невербальних засобів комунікації для кращого запам'ятовування інформації
	Передавання прагматично й емоційно значущої інформації за допомогою невербальних засобів комунікації
	Доповнення і/або заміщення вербального вислову за допомогою невербальних засобів комунікації
	Уникнення культурно сформованих гендерних схем поведінки щодо учнів обох статей
«Зчитувати» невербальну інформацію, що передається суб'єктом комунікації	Розуміння емоційно-вольових станів людини через зовнішні їх прояви
	Надання комунікативного сенсу невербальним проявам
	Бачення протиріч між невербальним виразом та його психологічним змістом
	Виявлення соціально-психологічних характеристик особистості, ієрархії зв'язків між нею та групою на основі аналізу невербальної поведінки
	Адекватне сприйняття суб'єктів комунікації

Визначено сукупність знань, якими мають володіти студенти за підсумками вивчення модуля: сутність, особливості невербальних засобів комунікації; співвідношення між вербальними та невербальними засобами ППК; комунікативність зовнішнього вигляду і поведінки педагога; особливості екстралінгвістичних та просодичних засобів комунікації; роль міміки й жестів у ППК; просторові умови комунікації; особливості декодування вчителем невербальної комунікації; правила читання жестів і поз. Опанування модуля передбачає оволодіння вміннями (табл. 4).

Розуміння загальної мети процесу підготовки майбутніх учителів до здійснення невербальної комунікації вимагало адекватної технології навчання (сукупність методів, засобів і форм організації навчання, спрямованих на досягнення поставлених дидактичних цілей [4]), яка спроможна забезпечити «запуск» внутрішніх механізмів саморозвитку, самореалізації й самовдосконалення особистості майбутнього вчителя у різновидах комунікації, зміну стереотипів та усвідомлення необхідності особистісних змін, поетапне відпрацювання невербальних умінь та навичок, рефлексію своїх досягнень у професійному й особистісному зростанні і як результат – набуття студентами особистісного досвіду встановлення взаємозв'язків у системі «людина – людина». Підґрунтям цієї технології є особистісно-діяльнісний підхід (особистісно орієнтовані технології навчання), урахування динаміки особистісного комунікативного досвіду (технологія накопичення комунікативного досвіду), самостійна робота студентів.

Ураховуємо, що індивідуальна комунікація (у тому числі педагогічна) формується поступово, в процесі розвитку особистості через вибіркоче запозичення досвіду оточуючих, наслідування вдалих зразків комунікативної поведінки, відповідних учинків, стилю взаємодії, через власний досвід. У такий спосіб віднаходяться прийнятні форми участі в комунікативних актах [12]. Отже, *провідними видами діяльності студентів має бути різноманітна комунікативна й рефлексивна діяльність на основі використання особистісно орієнтованих технологій навчання, виконання різноманітних вправ та самостійної роботи*. За допомогою повсякденних, різноманітних професійних комунікацій забезпечується актуалізація ціннісного потенціалу комунікативних знань, взаємозбагачення особистісного комунікативного досвіду суб'єктів комунікації, здійснення експертизи та корекції власних комунікативних дій. Оптимальне поєднання зазначених технологій навчання створює додаткову мотивацію і підвищує активність студентів до засвоєння знань, формування невербальних умінь.

Акцентуємо на доцільності *технології ситуаційного навчання*, «застосування якої передбачає осмислення студентами реальної життєвої ситуації» [17, с. 9], завданням якої є вироблення навичок комунікативної поведінки студента залежно від ситуації. Аналіз задачі-ситуації розглядаємо як вирішення:

- проблемних ситуацій ціннісно-сміслових конфліктів об'єктивної й суб'єктивної реальності, джерелом яких є розмаїття комунікативних проблем і ситуацій життєдіяльності особистості – освітніх, професійних та ін.;

- комунікативно-рефлексивних задач-ситуацій, що сприяють усвідомленню особистої відповідальності студента за наслідки власних комунікативних дій і прийнятих рішень. На жаль, студенти іноді схильні «обирати» ситуації, коли мотиви особистого благополуччя переважають. Змістовною основою задач-ситуацій мають виступати професійні ситуації, що потребують здійснення експертизи фактів, різних способів усвідомлення особистої відповідальності за прийняте рішення;

- задач-ситуацій, що спрямовуються на виховання в студентів педагогічного такту, регуляцію власного емоційного стану. Зміст ситуацій може бути самостійно підібраний студентами (в основі – метод «Case-study» – метод комплексного вивчення явища). На етапі моделювання ситуацій студенти мають розробити для однокурсників проблемні ситуації професійного характеру, які передбачають експертизу фактів з досвіду організації професійної комунікації (дії педагога в екстремальних ситуаціях (моральні, етичні), способи їх вирішення. Зразок ситуації може бути обговорений з викладачем заздалегідь.

Після досягнення позитивних результатів у вирішенні задач-ситуацій, дієвим є *моделювання педагогічних ситуацій*, яке забезпечує вияв особистісної позиції майбутніх фахівців у кожному конкретному акті комунікації, підвищення інтересу й активізацію комунікативної діяльності студентів, творчий підхід до навчальної діяльності. Студенти, беручи участь у моделюванні комунікативної ситуації, виступають виконавцями певних соціальних ролей, що забезпечує максимальне відтворення їхніх особистісних можливостей, професійного й комунікативного досвіду. Викладач має можливість оцінити як рівень володіння студентами невербальними засобами комунікації, так і охарактеризувати невербальні вияви, зокрема:

- міміку (розслабленість м'язів обличчя – їхня напруженість; зібраність або природна розслабленість м'язів губ – їхня напруженість; стриманість, естетична виразність міміки – зайві мімічні рухи, застигла статичність обличчя («каміне обличчя»); доброзичлива усмішка – її відсутність, недоброзичливість; природна динамічність очей – надмірна динамічність);

- пантоміміку (впевнені, доцільні, пластичні рухи рук – їхні безпорадні рухи; розслабленість пальців рук – їхня скутість; природне положення плечей – неприродне положення (піднесеність або надмірна опущеність); природність ходи – напруженість у ході; доречні рухи в аудиторії – недоречні рухи);

– мовленнєві вияви (вміле використання інтонаційних, голосових, дикційних засобів виразності комунікативної діяльності – невміле застосування цих засобів виразності)

Технологію ситуаційного навчання (передувє іншим технологіям) доцільно використовувати під час проведення лекцій, семінарських занять з метою підвищення позитивної мотивації, активізації пізнавальної, комунікативної діяльності студентів, набуття досвіду вирішення проблем комунікації вчителя

Чільне місце відведено *вправам* – завданням, які потребують багаторазового виконання дії з метою її засвоєння. У процесі виконання вправ відбувається з'ясування змісту дії, її закріплення, узагальнення. Це положення було зафіксоване ще С. Рубінштейном, який стверджував, що «вправи послугуються не тільки зміцненню знань, а й повнішому та глибокому усвідомленню їх. Застосування правила або принципу приводить до його розвитку, зміни, збагачення. Управа, призначена для вироблення автоматичних умінь, може разом з тим підвищувати свідомість виконання дій, послугуючись закріпленню знань, збагачує та поглиблює ці знання» (цит. за [9]).

Результатом виконання вправ стають навички і звички. Цей процес потребує самоконтролю, оцінювання й уточнення кожної повторюваної дії. Багаторазовість виконання вправ формує нормативи правильності дій, у подальшому – точності, а потім – швидкості. Засвоєння дії до рівня правильності засвідчує наявність умінь, а точність і швидкість – сформованість навички.

Добір вправ здійснюється за певними критеріями: наявність конкретної мети кожної вправи (чого навчитися), знання послідовності і техніки виконання передбачуваних дій, багаторазове виконання вправ, самоконтроль ходу та результатів дій, контроль за виконанням вправ і його результатами з боку педагога. Отже, управа має мету, зміст, умови, порядок дій та їхній результат.

Передбачено застосування цілісної системи вправ (за принципом від простого до складного), спрямованих на формування невербальних умінь.

Вправи на оволодіння процесом комунікації в заданій педагогічній ситуації сприяють формуванню дій у типових ситуаціях, розвитку педагогічної уваги, інтуїції, навичок імпровізації у спілкуванні, формуванню вміння відчувати особу співрозмовника, просторові й часові умови комунікативного процесу, вступати у процес комунікації з конкретними партнерами.

Значне місце відведено *ситуаційним вправам*, що забезпечують створення суб'єкт-суб'єктних стосунків між викладачем і студентом. В основі – зображення реальної події, в якій необхідно проаналізувати дії героїв або прийняти необхідне рішення (залежно від мети). Студенти отримують можливість взяти безпосередню участь у розв'язанні проблем, з якими вони зіткнулися у професійній діяльності, розвинути мислення, здатність рефлексії та саморегуляції емоційних станів. Проведення ситуаційних вправ передбачає як взаємодію студентів між собою, так і взаємодію з викладачем.

Комунікативно-організаційні вправи спрямовані на організацію колективно-розподіленої діяльності, що створює передумови для самореалізації студентів. Студентам пропонується для розгляду проблема, яка потребує вирішення. Викладач розподіляє індивідуальні завдання (збір інформації, аналіз різних аспектів даної проблеми, підготовка повідомлення) – фрагменти загального проекту, який потім вирішується під час спільного обговорення.

У рамках дослідження передбачено також застосування вправ, розроблених у працях фахівців з театральної педагогіки [1, 3, 6, 10, 19].

– вправи на формування м'язової свободи [19, с. 184], професійних особливостей уваги [19, с. 149–174], творчої уваги [19, с. 128–143], творчого самопочуття [19, с. 85–111],

– вправи, що розвивають професійну увагу [10, с 58–99], творчу уяву [10, с 168], темпоритм дії й темпоритм мовлення [10, с 72, 102–105], адаптивні якості у спілкуванні [10, с 116–120], виразні засоби спілкування [10, с 124],

– вправи, які сприяють формуванню у майбутніх педагогів виконавських умінь володіння професійно-педагогічною увагою, досягнення психофізичної свободи, виконання доцільних психофізичних дій, володіння технікою мовлення, основами практичної роботи з текстом та ін [1],

– вправи на формування особливостей дихання, дикції, голосу педагога, його інтонаційної виразності, емоційності, переконливості та ін [3],

– вправи на усвідомлення й емоційне переживання позицій майбутнього вчителя в спілкуванні, читання монологічного та діалогічного тексту [6]

Ефективність даних вправ доведена висновками В Пасинок «Театральність як педагогічний прийом у ході навчально-виховного процесу дає студентові можливість пережити певне власне відкриття від своєї артистичності, від уміння подати себе в якнайкращому ракурсі» [13, с 272]

Виконання різноманітних вправ забезпечує розуміння суттєвих особливостей різновидів комунікації вчителя, сприяє формуванню невербальних умінь майбутніх учителів

Пристаючи до *формування зовнішніх засобів комунікації*, доцільно виходили з того, що природність і невимушеність жестомімічних рухів забезпечується шляхом дотримання таких принципів

– одночасний розвиток умінь «зчитувати» невербальну інформацію інших і виражати себе через засоби зовнішньої виразності,

– орієнтація на виявлення й удосконалення індивідуальних моделей невербальної поведінки,

– поєднання роботи з формування окремих елементів невербальних засобів з роботою, спрямованою на розвиток комплексних умінь їх застосування

Вважаємо доцільним таку послідовність виконання завдань вправи на розвиток мімічної та пантомімічної виразності, вправи на індивідуальний прояв себе через зовнішні засоби виразності, вправи на комплексне використання зовнішніх засобів виразності в процесі взаємодії

Виконання вправ розпочинається одночасною діяльністю студентів, які не бачать один одного. Методичним матеріалом для роботи слугують ситуації типу «Почався урок. Відчиняються двері й заходить учень, який запізнився. Ви дивитесь на нього вимогливо (скоріше сідай), здивовано (не чекала від тебе...) тощо». Потім виконуються вправи на індивідуальну передачу інформації. Кожен студент отримує завдання на картці, зміст якого аудиторі невідомий. Наприклад, пояснити за допомогою невербальних засобів, що таке сходинок, Вавилонська вежа, китайська стіна, степові простори. Група має розкодувати сигнали невербальної поведінки однокурсника, «читаючи» його «мову зовнішнього вигляду», експресію, виявити недоліки й намітити шляхи їх усунення.

Для вироблення вміння *аналізувати й оцінювати психічні стани людей* ефективною є вправа «Пізнай інших», яка передбачає виконання таких завдань

– за зовнішніми ознаками поведінки людини на вулиці, в автобусі, у метро, у театрі, в кафе тощо визначити її внутрішній стан, професію, соціальний статус, обставини, які зумовлюють поведінку у хвилину спостереження (людина вирішує важливе для себе питання, когось очікує, кого саме, кудись поспішає, прогулюється тощо),

– провести спостереження й оцінити стосунки людей за їхньою поведінкою. Яка, наприклад, логіка взаємодії недавніх знайомих, давніх приятелів, закоханих, керівника й підлеглого, учителя й учнів та ін. Важливо відзначити спільність органічного процесу, властиву всім людям, а також індивідуальне, неповторне в проявах різних людей.

Формування вмінь комплексного застосування засобів зовнішньої виразності забезпечується шляхом відпрацювання різних видів жестів (зображувальних, вказівних, символічних) у складних педагогічних ситуаціях. Ефективними вважаємо вправи, складені з урахуванням специфіки вживання жестикуляції у педагогічному спілкуванні й особливостей її використання вчителями з високим рівнем педагогічної майстерності та спрямовані на «програвання» педагогічно доцільних ситуацій застосування жесту. Частина вправ може бути виконана на заняттях, що дозволяє здійснити колективне обговорення, аналіз, повторити їх з урахуванням зауважень і побажань.

Увага викладача має акцентуватися на *вправах, спрямованих на розвиток психологічного жесту*, зокрема експресивних жестів, що забезпечують передачу складних почуттів (здивування, замкненість, зневага, розчарування, огида тощо). Наприклад, зобразити пейзаж, картину, музичний твір, показати типи людей: рішучий, слабкий, хитрий, мудрий, егоїст, герой, передати відчуття «Я хочу залишитись наодинці» тощо.

Підготовка студентів до здійснення невербальної комунікації передбачає використання *ігрових технологій*, що забезпечують їх вибір і втілення зовнішніх проявів і внутрішнього світу, прогнозування педагогічного впливу.

Особливість гри полягає у відтворенні предметного й соціального змісту професійної діяльності, що досягається через ігрове імітаційне моделювання й вирішення професійно-орієнтованих ситуацій у разі доцільного поєднання індивідуальної й групової ігрової діяльності учасників. Водночас вона надає можливість студентам перш за все самоорганізуватися з огляду на те, що під час гри формуються мотиви, пов'язані з виконанням узятих на себе обов'язків, створюються умови для самопізнання, відчуття різних емоційних станів. Таким чином, *гра виступає як засіб комунікації та самореалізації особистості*. Нові знання отримуються студентами у процесі постійного діалогу, обміну думками й пропозиціями, їх обговоренням і закріпленням, взаємної критики та ведення дискусії. Крім того, формуються вміння чітко визначати цілі та завдання власної діяльності та педагогічного колективу, створювати сприятливий психологічний мікроклімат, застосовувати методи соціального прогнозування, оволодівати навичками керівництва та елементами технології управління.

Упровадження ігрових технологій (ділові, рольові, ситуаційно-рольові, «інтерактивні», симуляційні ігри) забезпечує можливість для експериментування із способами, прийомами, технологіями комунікації, створює умови для самопізнання, самореалізації та самовдосконалення кожного студента, особистісного комунікативного розвитку через надання максимальної свободи вибору засобів комунікації. Кожний результат конкретної комунікативної дії студента, застосування певних засобів комунікації передбачає негайний аналіз (самоаналіз) в плані його співвідношення з метою цієї дії, що сприяє пробудженню його власних сил і здібностей. Ефективним є такі ігрові технології: «Розмова через скло», «Конкурс майстерності вихователя», «Вчителі й учні: парадокси вербальної й невербальної комунікації», «Портрети», «Чую очима», «Як живеш?», «Телеграф пантомімою», «Малювання парами», «Зустріч поглядами», «Асоціація», «Дзеркало» та ін.

Вищезазначені технології можуть бути реалізовані під час організації різних форм навчання. Вони орієнтовані на продуктивне оволодіння студентами теоретичних положень невербальної комунікації та практичне їх застосування, містять завдання для самоконтролю, самостійного опрацювання навчального матеріалу, інструктивні матеріали до виконання цих завдань.

Підсумовуючи, зазначимо, що розроблені та адаптовані у навчально-виховний процес ВНЗ (Дніпропетровськ, Запоріжжя, Луганськ, Ялта) змістовний та технологічний компоненти підготовки майбутніх учителів (викладачів ВНЗ) до здій-

снення невербальної комунікації довели свою ефективність. До перспективних напрямів подальших наукових досліджень відносимо розробку шляхів розвитку й методики формування невербальних умінь у процесі вивчення студентами навчальної дисципліни «Основи педагогічної майстерності» (для студентів, які не вивчають курс «Професійно-педагогічна комунікація»)

Бібліографічні посилання

- 1 **Абрамян В. Ц.** Засобами театральної педагогіки / В Ц Абрамян // Рідна шк – 1993 – № 1–7. 9–12
- 2 **Абульханова-Славская К. А.** Деятельность и психология личности / К А Абульханова-Славская – М, 1980
- 3 **Барактян Н. Н.** Формирование у студентов профессиональных артистических качеств как компонента педагогического мастерства дис канд пед наук 13 00 01 / Н Н Барактян – К, 1993
- 4 **Борытко Н. М.** Теория и практика становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования автореф дис на соискание науч степени доктора пед наук 13 00 01 / Н М Борытко – Волгоград, 2001
- 5 **Вербицкий А. А.** Активное обучение в высшей школе контекстный подход / А А Вербицкий – М, 1993
- 6 **Гапоненко Л. О.** Теория і практика підготовки студентів до педагогічного спілкування моногр / Л О Гапоненко – Д, 1997
- 7 **Грейліх О. О.** Підготовка майбутніх вчителів до міжособистісної професійної взаємодії автореф дис на здобуття наук ступеня канд психол наук 19 00 07 / О О Грейліх – К, 2000
- 8 **Залесский Г. Е.** Психология мировоззрения и убеждений личности / Г Е Залесский – М, 1994
- 9 **Итьясов И. И.** Структура процесса учения / И И Итьясов – М, 1986
- 10 **Кнебель М. О.** Поэзия педагогики / М О Кнебель – М, 1976
- 11 **Лозова В. І.** Теоретичні основи виховання і навчання навч посіб / В І Лозова, Г В Троцько – 2-е вид, випр і доп – Х, 2002
- 12 **Мусатов С. А.** Педагогічна комунікація психологічні витоки та особливості / С А Мусатов // Освіта і управління – 1999 – Т 3, № 3 – С 47–52
- 13 **Пасинок В. Г.** Теоретичні основи формування професійних мовленнєвих умінь у майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей дис доктора пед наук 13 00 04 / В Г Пасинок – Х, 2002
- 14 **Пассов Е. И.** Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е И Пассов – 2-е изд – М, 1991
- 15 **Петрова Е. А.** Жесты в педагогическом процессе учеб пособ / Е А Петрова – М, 1998
- 16 **Рюкле Х.** Ваше тайное оружие в общении / Х Рюкле // Мимика, жест, движение сокр пер с нем – М, 1996
- 17 **Ситуаційна методика навчання теорія і практика / упор О Сидоренко, В Чуба – К, 2001**
- 18 **Сметанина Н. П.** Использование невербальных средств общения при обучении тексике русского языка как неродного дис канд пед наук / Н П Сметанина – Н Новгород, 1994
- 19 **Станиславский К. С.** Работа актера над собой Ч 1 Работа над собой в творческом процессе переживания Дневник ученика / К С Станиславский – М, 1989
- 20 **Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред В В Краевского, И Я Лернера – М, 1983**
- 21 **Холодная М. А.** Психология интеллекта Парадоксы исследования / М А Холодная – Санкт-Петербург, 2002
- 22 **Хуторской А. В.** Современная дидактика / А В Хуторской – СПб, 2001

Надійшла до редколегії 24 04 09

УДК 378 013 (330)

Є. А. Іванченко

*Одеський інститут фінансів Українського державного університету фінансів та міжнародної торгівлі***ПРОФЕСІОНАЛІЗМ ЯК СКЛАДОВА КОМПЕТЕНТНОСТІ ЕКОНОМІСТА ТА ЙОГО ОЦІНЮВАННЯ В СИСТЕМІ ІНТЕГРАТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ**

Розглянуто визначення професіоналізму як складової компетентності економіста, методика його оцінювання в системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів. Проаналізовано результати пілотного дослідження сформованості професіоналізму випускників-бакалаврів вищих навчальних закладів, які готують фахівців галузі економіки та фінансів.

Ключові слова система інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів, компетентність економіста, професіоналізм, професійна спрямованість, професійна компетентність, професійна відповідальність, професійна мобільність.

Рассмотрено определение профессионализма как составной компетентности экономиста, методика его оценивания в системе интегративной профессиональной подготовки будущих экономистов. Проанализированы результаты пилотного исследования сформированности профессионализма выпускников-бакалавров высших учебных заведений, которые готовят специалистов отрасли экономики и финансов.

Ключевые слова система интегративной профессиональной подготовки будущих экономистов, компетентность экономиста, профессионализм, профессиональная направленность, профессиональная компетентность, профессиональная ответственность, профессиональная мобильность.

Determination of the professionalism as the component of competence of economist, method of its evaluation in the system of integrative professional preparation of future economists are considered. The results of pilot research of formed professionalism of students-bachelors of higher educational establishments which prepare the specialists of economy and finances are analyzed.

Keywords system of integrative professional preparation of future economists, competence of economist, professionalism, professional orientation, professional competence, professional responsibility, professional mobility.

Постановка проблеми. Світові тенденції ринку праці вказують на необхідність перетворення професійної підготовки фахівців галузі економіки та фінансів, зокрема в частині її результатів. Роботодавці сьогодні не влаштовують диплом із оцінками за предметами, їх цікавить ціла низка якостей, які ці оцінки не відображують. Від випускників – претендентів на робочі місця в економічній галузі – вимагають сформованості професійних якостей, поведінкових актів та виконавчих дій на рівні посадових вимог можливого працевлаштування. Тобто, ринок праці потребує компетентних спеціалістів. Відтак, задля конкурентоспроможності випускників на ринку праці актуальності набуває орієнтація професійної підготовки майбутніх фахівців на формування їхньої компетентності.

Одним із шляхів розв'язання цієї проблеми у вищій освіті ми вбачаємо створення системи інтегративної професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема, економістів, яка має за мету формування компетентності економіста як професіонала та людини.

У межах компетентнісного підходу до побудови системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів (СПП МЕ), нами визначено поняття «*компетентність економіста*» під якою ми розуміємо інтегративну цілісність знань, умінь, навичок та досвіду діяльності, набутих у процесі навчання, які забезпечують здатність фахівця до професійної діяльності та життя у швидкозмінному суспільстві. Нами відтворено структуру зазначеної компетентності (рис. 1), яка містить такі структурні компоненти: ключові компетенції, професіоналізм, соціальна компетентність.



Рис. 1. Структура компетентності економіста

Однією зі складових компетентності економіста ми зазначили *професіоналізм*

Аналіз досліджень і публікацій Термін «професіоналізм» виник для позначення форми суспільного поділу праці, пов'язаної із внутривиробничим розподілом працівників на навчених і ненавчених. У міру ускладнення праці, що визначила появу нового рівня інтеграції й диференціації професій, виникла необхідність у розширенні бази професійної підготовки працівників, що знайшло відображення у зміні терміну та позначуваного ним поняття. Цей термін здобув більш високий категоріальний статус завдяки відбиттю в ньому соціальних, економічних, виробничих і педагогічних аспектів регулювання процесу професійного становлення особистості працівника [11]

У Енциклопедії професійної освіти за ред. С. Я. Багишева, де майже вперше опубліковане визначення цього поняття, професіоналізм розглядається як особистісна властивість фахівця, набута під час навчальної і практичної діяльності здатність до компетентного виконання оплачуваних функціональних обов'язків, рівень майстерності і вправності у певному занятті, що відповідає рівню складності виконуваних завдань. Акцент робиться на творче використання інформації, опанованої у процесі розвитку професіоналізму, задля практичної діяльності [12, с. 379]

А. П. Беляєва під професіоналізмом розуміє узагальнюючу якість, що необхідна і робітнику, і керівнику-управлінцю, та являє собою всю сукупність фізичних, інтелектуальних та ділових здатностей спеціаліста [2]

З позицій акмеології трактування поняття «професіоналізм» уперше запропоновано Н. В. Кузьміною. Авторка розглядає феномен професіоналізму як якісну характеристику суб'єкта діяльності – представника певної професії, що визначається мірою володіння ним сучасним змістом і сучасними засобами вирішення професійних завдань, продуктивними способами їх здійснення, та вводить кількісні характеристики, відзначаючи, що міра цього оволодіння у різних людей різна, тому можна говорити про високий, середній, низький рівень професіоналізму представника тієї або іншої професії [8, с. 11]

Н. В. Гузій акцентує увагу на тому факті, що розгляд професіоналізму винятково в діяльнісному аспекті дещо обмежує і збіднює сутність поняття, тобто треба брати до уваги еволюцію індивідуально-орієнтованих методологічних підходів, що, у свою чергу, привертає увагу дослідників до особистісних аспектів професіоналізму, оскільки професійні досягнення людини зумовлюються не тільки досконалою системою умінь і навичок, а й розвитком професійно-особистісних якостей, здібностей, що змінюють систему потреб і цінностей суб'єкта праці [4]

У результаті досліджень дефініції професіоналізму акмеологи дійшли висновків, що професіоналізм – це інтегральна психологічна характеристика людини праці, яка відображає рівень і характер оволодіння професією, це – не тільки досягнення нею високих професійних результатів, а й неодмінно наявність психологічних компонентів – внутрішнього ставлення людини до професійної праці, стан її психологічних якостей. У цілшому підході до професіоналізму виділяються його дві сторони: мотиваційна сфера (спонукання людини до праці, її сенс,

ціль, домагання) та операційна сфера (використання людиною прийомів, технологій, знань, мисленнєвих здібностей та ін) [9, с 188] Таке системне розуміння особистісно-діяльнісної сутності професіоналізму цілком правомірно відображає не тільки якість професійної діяльності, а й її вплив на особистість, високі стандарти особистісних норм, ставлень, мотивації досягнень у професіоналів [4]

Питанням професіоналізму економістів присвячено низку російських дисертаційних досліджень О А Булавенко [3] (висвітлює питання професіоналізму в контексті неперервної економічної освіти у професійних навчальних закладах), Л О Шипуліної [10] (розглядає процес підвищення професіоналізму студентів економічних спеціальностей ВНЗ засобами інформаційних технологій) та ін Проте аналіз наукових доробок засвідчив відсутність досліджень професіоналізму як складової компетентності економіста

Метою даної статті є визначення професіоналізму як складової компетентності економіста, методика його оцінювання в СІПП МЕ, та демонстрація результатів щільного дослідження сформованості професіоналізму випускників-бакалаврів вищих навчальних закладів, які готують фахівців галузі економіки та фінансів

Виклад основного матеріалу. Спираючись на акмеологічне тлумачення особистісно-діяльнісної природи категорії професіоналізму, останній розглядається нами в єдності особистісних та діяльнісних проявів феномена як органічно взаємозалежних підсистем, а концептуальна структура професіоналізму економічної праці конкретизується професійною спрямованістю, професійною компетентністю, професійною відповідальністю та професійною мобільністю (структуру професіоналізму наведено на рис 2)

Професійна спрямованість (рис 2) майбутнього економіста визначається позитивним ставленням до професії, внутрішнім впливом, тобто мотивами вибору економічної спеціальності, та зовнішнім впливом, тобто впливом батьків, родичів, друзів, соціальною значущістю обраної спеціальності тощо

Розвиток професійної спрямованості студентів у вищому навчальному закладі визначається попереднім позитивним ставленням до професії та мотивами, які є підґрунтям такого ставлення

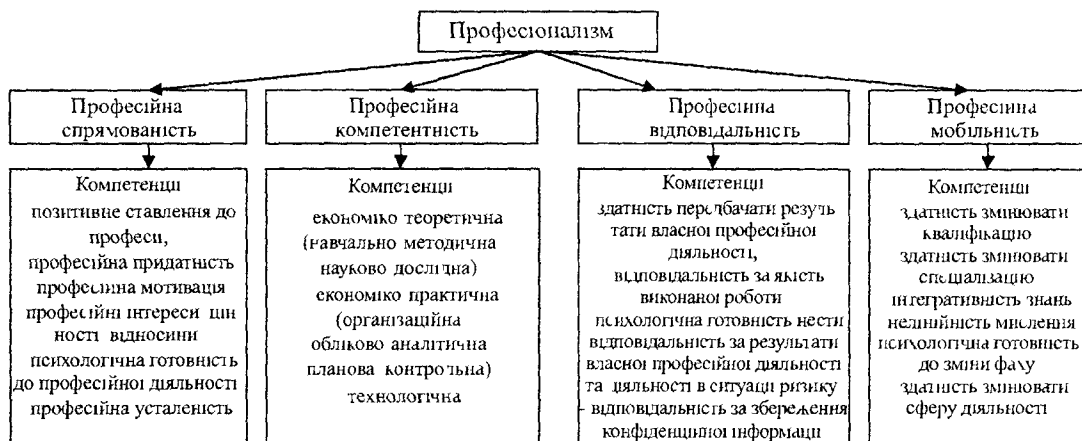


Рис. 2. Структура професіоналізму

У психолого-педагогічних дослідженнях Е Х Башкаєвої, Н В Кузьміної, К В Жукової [1, 7, 6] та ін наголошується, що успіх творчої діяльності особистості багато в чому залежить від позитивного ставлення до професії, що самі функціональні можливості людині можуть бути визначені лише за умови, що ділові якості є результатом не тільки здібностей, але й бажання застосувати їх на

практиці Л О Шипуліна [10] пропонує вивчати становлення професійної спрямованості майбутніх економістів, для чого досліджує мотиви вступу до економічних навчальних закладів чи факультетів та припинення навчання у ВНЗ, визначає ступінь задоволення різноманітними аспектами майбутньої професійної діяльності та особливостями професійної підготовки до неї в залежності від рівня професійної спрямованості, структури цієї спрямованості

У працях Е Х Башкаєвої [1], Н В Кузьміної [7] у студентів виділено три рівні професійної спрямованості (адаптовано для майбутніх економістів)

I рівень – студенти з позитивною професійною спрямованістю на економічну діяльність, що передбачає зв'язок між домінуючими мотивами зі змістом професійної діяльності,

II рівень – студенти, для яких прийнятний компроміс між негативним ставленням до професії у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі та перспективою подальшого працевлаштування в економічній галузі,

III рівень – студенти з негативним ставленням до професії економіста

Таким чином, ми отримуємо стартовий майданчик для визначення рівнів сформованості компетентності економіста (розподіл за рівнями професійної спрямованості можна зробити вже на початку навчання та відстежити залежність між рівнем професійної спрямованості та рівнем компетентності економіста) та дістаємо напрями психологічного впливу на ставлення до професії економіста тих, хто зробив свій вибір навчального закладу несвідомо

Л О Шипуліна [10] вважає, що основним психолого-педагогічним механізмом у формуванні професійної спрямованості є протиріччя між змістом професійної діяльності та особистісним змістом вибору професії, пропонує для розв'язання цього протиріччя та забезпечення динаміки розвитку професійної спрямованості в умовах вищого навчального закладу поглиблення особистісного змісту вибору, корегування мотивації, акцент на домінуючий мотив, який стосується об'єктивного змісту діяльності, формування прямих мотивів діяльності, визначення перспектив діяльності

Професійну спрямованість забезпечують такі види інтеграції інтеграція різних наукових шкіл щодо навчання економістів, інтеграція знань, практичних умінь і навичок, інтеграція теоретичного та виробничого навчання, інтеграція інформаційних технологій в освіту майбутніх економістів, інтеграція інноваційних технологій в освіту майбутніх економістів, соціокультурна інтеграція, інтеграція «студент–викладач–адміністрація–батьки»

Таким чином, чим більше майбутній економіст дізнається в процесі виробничих та навчальних практик про свою майбутню спеціальність, чим більше опанує навичок фахівця, виконуючи реальні завдання та обов'язки, тим вище буде рівень професійної спрямованості, а це, у свою чергу, буде твердим підґрунтям формування професійної компетентності

Професійну компетентність (див рис 2) майбутнього економіста характеризуємо як сформовану систему професійних знань, умінь, навичок, способів діяльності, здібностей, ціннісних орієнтацій, стилю спілкування, необхідних для якісного виконання діяльності в галузі економіки та фінансів Отже, це інтегральна якість особистості, що включає сукупність професійних компетенцій, які зумовлюють здатність до діяльності в галузі економіки та фінансів Головним орієнтиром для виділення певної кількості компетенцій є соціальне замовлення, що відображає проблеми економічного стану країни та світу, суспільні вимоги до особистісних якостей

Соціальні потреби, освітньо-кваліфікаційні вимоги спеціальності, вимоги Галузевого стандарту вищої освіти України, аналіз численних наукових праць, програм сучасних навчальних дисциплін, практик для вищої школи, анкетувань, про-

ведених серед викладачів, досвід викладання дозволили зробити висновок, що професійна компетентність майбутнього економіста складається з трьох груп компетенцій економіко-теоретична (навчально-методична, науково-дослідна), економіко-практична (організаційна, обліково-аналітична, планова, контрольна) та технологічна, які є однаковими для галузі знань «Економіка і підприємництво». Разом з тим, кожна з груп обов'язково містить спеціальні компетенції, які відповідають за окремий напрям підготовки цієї галузі знань. Зазначимо, що кожна з виділених професійних компетенцій виконує власні функції і теж може бути представлена як певна сукупність компетенцій, що розкривають її специфіку. Водночас усі види професійних компетенцій тісно взаємопов'язані. У нашому дослідженні професійна компетентність обумовлюється освітньо-кваліфікаційною характеристикою спеціаліста галузі знань 0305 «Економіка та підприємництво» (Галузевий стандарт вищої освіти України).

Досвід показує, що в процесі навчання у вищому навчальному закладі студенти набувають професійних компетенцій. Натомість професійна компетентність економіста розвивається й виявляється вже у процесі реальної діяльності в галузі економіки та фінансів. Отже, компетентність по відношенню до компетенції виступає як інтегративне поняття, що характеризує людину як суб'єкта, який реалізує в практичній діяльності компетенції, якими він володіє.

Професійну компетентність забезпечують такі види інтеграції: інтеграція наукових знань, інтеграція різних наукових шкіл щодо навчання економістів, міжпредметна інтеграція, інтеграція знань, практичних умінь і навичок, інтеграція теоретичного та виробничого навчання, інтеграція інформаційних технологій в освіту майбутніх економістів, інтеграція інноваційних технологій в освіту майбутніх економістів.

Професійна відповідальність (див. рис. 2) майбутнього економіста включає моральну відповідальність – регулювання, координацію та оцінку фахівцем своїх дій відповідно встановлених норм та правил. Це так би мовити, внутрішня, особистісна відповідальність, що співпадає з інтересами колективу в цілому. Орієнтація на подібні моральні критерії перетворює дії фахівця на соціально відповідальні. Соціальна відповідальність означає в цьому контексті відповідальність фахівця за свої дії, за їхні результати та наслідки, а також за свої упущення тією мірою, якою його поведінка стосується третіх осіб та оцінюється згідно зазначених критеріїв. Якщо за критеріями оцінки застосовуються загальноприйняті правила та норми, відповідальність також морально значуща.

Наявність соціальної відповідальності в моральному сенсі означає, що фахівець галузі економіки та фінансів не тільки має на увазі свою конкретну професійну діяльність, не тільки передбачає сприятливі або негативні наслідки, які мають місце особисто для нього, а й враховує їхню дію на інших людей у світлі зазначених норм, цінностей та принципів. Ці люди можуть бути колегами або іншими особами, що задіяні у процес професійної діяльності економіста. Крім того, враховуються позапрофесійні наслідки професійної діяльності, які, в свою чергу, можуть торкатися окремих осіб, цілих груп або, навіть, широких верств суспільства до наступних поколінь, яких теж торкнуться наслідки професійної діяльності майбутніх економістів. Наскільки далеко простираються ці наслідки в кожному окремому випадку залежить як від об'єктивної структури та соціальних взаємозв'язків відповідної ситуації, так і від того, наскільки фахівець суб'єктивно уявляє собі ці наслідки, що обумовлено їх досвідом освіти, виховання та праці.

Професійну відповідальність забезпечують такі види інтеграції: інтеграція теоретичного та виробничого навчання, соціокультурна інтеграція.

Професійну мобільність майбутніх економістів визначено як інтегровану якість особистості, що виявляється у здатності успішно переключатися на іншу

діяльність або змінювати види діяльності у сфері економіки та фінансів із залученням правової сфери, вмінні ефективно використовувати систему узагальнених професійних прийомів для виконання будь-яких завдань у згаданих сферах та порівняно легко переходити від одного виду діяльності до іншого, згідно з аналізом економічної та соціальної ситуації в державі, володінні високим рівнем узагальнених професійних знань, досвідом їх удосконалення та самостійного оволодіння, готовності до оперативного відбору і реалізації оптимальних способів виконання завдань у галузі економіки та фінансів, спираючись на передові світові тенденції, орієнтації в кон'юнктурі ринку праці.

Подальші розвідки у цьому напрямі дозволили уточнити компетенції, що складають професійну мобільність (структуру подано на рис 2), та з'ясувати, види інтеграції, що її забезпечують: інтеграція наукових знань, інтеграція різних наукових шкіл щодо навчання економістів, міжпредметна інтеграція, інтеграція знань, практичних умінь і навичок, інтеграція теоретичного та виробничого навчання, інтеграція інформаційних технологій в освіту майбутніх економістів, інтеграція інноваційних технологій в освіту майбутніх економістів, соціокультурна інтеграція, інтеграція «безкоштовно» освіти для всіх та платної освіти за вибором студентів або батьків, інтеграція «студент–викладач–адміністрація–батьки», територіальна інтеграція

Таким чином, нами відтворено структуру професіоналізму майбутнього економіста

«Сформованість професіоналізму» виступає як критерій сформованості компетентності економіста в СІПІ МЕ. Цей критерій передбачає наявність (згідно структури професіоналізму)

1 Професійної спрямованості

- позитивне ставлення до професії,
- професійна придатність,
- професійна мотивація,
- професійні інтереси, цінності, відносини,
- психологічна готовність до професійної діяльності,
- професійна усталеність

2 Професійної компетентності

- економіко-теоретична,
- економіко-практична,
- технологічна

3 Професійної відповідальності

- здатність передбачати результати власної професійної діяльності,
- відповідальність за якість виконаної роботи,
- психологічна готовність нести відповідальність за результати власної професійної діяльності та діяльності в ситуації ризику,
- відповідальність за збереження конфіденційної інформації

4 Професійної мобільності

- здатність змінювати кваліфікацію,
- здатність змінювати спеціалізацію,
- інтегративність знань,
- нелінійність мислення,
- психологічна готовність до зміни фаху,
- здатність змінювати сферу діяльності

Врахування змістової наповненості кожної із складових професіоналізму дозволили переосмислити шляхи і засоби їхнього оцінювання у СІПІ МЕ. Показники критерію «сформованість професіоналізму» та методи його діагностики наведено у табл. 1

Сформованість професіоналізму

Компетентності	Компетенції	Назва методики, методу, опитувальника або тесту
Професійна спрямованість	Позитивне ставлення до професії	Опитувальник «Як Ви ставитесь до професії економіста?» (K18)
	Професійна придатність	ОПГ «Людина – Знак» (K16)
	Професійна мотивація	Тест «Визначення мотивації в роботі» (K13) + 1.5. САТ Шкала сенситивності (K1.5)
	Професійні інтереси, цінності, відносини	ОПГ «Людина–Знак» () K16+ 22. Карта оцінки сформованості професійної усталеності економіста (K22)
	Психологічна готовність до професійної діяльності	Карта оцінки сформованості професійної усталеності економіста (K22)
Професійна компетентність	Економіко-теоретична (навчально-методична, науково-дослідна)	Оцінки з дисциплін циклу професійної підготовки та практик (визначено стандартами) (ОПП)
	Економіко-практична (організаційна, обліково-аналітична, планова, контрольна)	
	Технологічна	
Професійна відповідальність	Здатність передбачати результати власної професійної діяльності	Тест «Визначення мотивації в роботі» Відповідальність (K13В) + Методика «Вимірювання раціональності. Частина Б» (K14)
	Відповідальність за якість виконаної роботи	Експертна оцінка особистісних та ділових якостей Залежність (K2.5) + 13. Тест «Визначення мотивації в роботі» Відповідальність (K13В)
	Психологічна готовність нести відповідальність за результати власної професійної діяльності та діяльності в ситуації ризику (як складова психологічної готовності до професійної діяльності)	Тест «Консерватор чи радикал?» (K12)
	Відповідальність за збереження конфіденційної інформації	Тест «Визначення мотивації в роботі» Відповідальність (K13В)
Професійна мобільність	Здатність змінювати кваліфікацію	САТ Шкала ціннісної орієнтації (K1.1) + 1.3. САТ Шкала компетентності в часі (K1.3)
	Здатність змінювати спеціалізацію	
	Інтегративність знань	Оцінки за предметами, які передбачають високий ступінь інтеграції (OI)
	Нелінійність мислення	САТ Шкала підтримки (K1.2) + САТ Шкала синергії (K1.10)
	Психологічна готовність до зміни фаху	САТ Шкала гнучкості поведінки (K1.4)
	Здатність змінювати сферу діяльності	САТ Шкала компетентності в часі (K1.1)

Зауваження. Зміст методик, методів, опитувальників та тестів, які використовувалися для діагностування сформованості компетентності економіста, наведено у навчально-методичному посібнику «Методика оцінювання компетентності еко-

номіста в системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів» [8] (нумерація тестів наведена згідно нумерації в посібнику).

Сукупна оцінка IK_{II} (інтегративний коефіцієнт сформованості професіоналізму) визначалась як середнє арифметичне інтегративних коефіцієнтів сформованості складових професіоналізму, а саме: професійної спрямованості (IK_{IC}); професійної компетентності (IK_{IK}); професійної відповідальності (IK_{IV}); професійної мобільності (IK_{IM}).

$$IK_{II} = (IK_{IC} + IK_{IK} + IK_{IV} + IK_{IM}) / 4.$$

Оцінки інтегративних коефіцієнтів сформованості складових професіоналізму розраховувалися за формулами:

$$IK_{IC} = (K_{18} + K_{16} + (K_{13} + K_{1,5}) + (K_{16} + K_{22}) + K_{22}) / 7;$$

$$IK_{IK} = O_{III};$$

$$IK_{IV} = ((K_{13} + K_{14}) + (K_{2,5} + K_{13}) + K_{12} + K_{13}) / 6;$$

$$IK_{IM} = ((K_{1,1} + K_{1,3}) + O_I + (K_{1,2} + K_{1,10}) + K_{1,4} + K_{1,1}) / 7.$$

Кількісна характеристика рівнів сформованості професіоналізму визначається межами значень інтегративного коефіцієнта сформованості професіоналізму, який для *елементарно-інтегративного* рівня приймає значення в інтервалі $0 \leq IK_{CK} < 0,70$; для *достатньо-інтегративного* рівня – $0,70 \leq IK_{CK} < 0,90$ та для *високо-інтегративного* рівня – $0,90 \leq IK_{CK} \leq 1$.

Задля виявлення рівнів сформованості компетентності економіста в результаті професійної підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр» було проведено пілотне дослідження в Одеському державному економічному університеті, Одеському національному політехнічному університеті та у вищих навчальних закладах Міністерства фінансів України.

Далі наводимо результати діагностики за критерієм «сформованість професіоналізму» (табл. 2).

Таблиця 2

Показники рівня сформованості професіоналізму (IK_{II}) за результатами пілотного дослідження випускників-бакалаврів

Оцінки	Відсоток студентів					IK_{II}
	IK_{IC}	IK_{IK}	IK_{IV}	IK_{IM}	Рівень	
$0,90 \leq IK \leq 1$	3	46	4	0	Вис.-інтегр.	2
$0,70 \leq IK < 0,90$	37	41	10	17	Дост.-інтегр.	37
$0 \leq IK < 0,70$	60	14	86	83	Елем.-інтегр.	61
в тому числі $0,60 \leq IK < 0,70$	41	14	67	26		48

Як видно з таблиці, інтегративний показник сформованості професійної спрямованості (IK_{IC}) у випускників-бакалаврів виявився таким: 3 % респондентів отримали оцінку в межах від 0,9 до 1, 37 % – від 0,7 до 0,9 та 60 % – від 0 до 0,7, в тому числі 19 % опитуваних практично виявляють відсутність спрямованості на професію економіста. Такі дані у випускників-бакалаврів свідчать про недостатню увагу до формування професійної спрямованості в межах існуючої СІПІ МЕ.

Щодо професійної компетентності результати виявились такими: значення інтегративного показника (IK_{IK}) від 0,9 до 1 виявлено в 46 % випускників, 41 % респондентів отримали оцінку від 0,7 до 0,9 та 14 % – від 0 до 0,7 (у всіх опитуваних цей коефіцієнт не опустився нижче за 0,6), тобто, оцінки в межах предметів циклу професійної підготовки у випускників-бакалаврів досить добрі.

Стосовно професійної відповідальності значення інтегративного показника ($IK_{ПВ}$) від 0,9 до 1 діагностовано в 4 % випускників, від 0,7 до 0,9 – у 10 % та від 0 до 0,7 – у 86 %, в тому числі в 67 % опитуваних цей показник не спустився за відмітку 0,6.

Останній інтегративний коефіцієнт ($IK_{ПД}$) діагностував сформованість професійної мобільності та виявив такі значення: від 0,9 до 1 не діагностовано в жодного респондента, від 0,7 до 0,9 виявлено в 17 % опитуваних та від 0 до 0,7 – у 83 %, у тому числі лише в 26 % опитуваних виявлено можливість швидкого переходу на більш високий рівень, що певним чином свідчить про ускладнення адаптації випускників до умов сучасного ринку праці та умов соціального життя із кризовими тенденціями.

У такий спосіб нам вдалося діагностувати сформованість професіоналізму випускників-бакалаврів. Інтеграційні коефіцієнти ($IK_{П}$) від 0,9 до 1 отримали 2 % респондентів, що відповідає високо-інтегративному рівню, від 0,7 до 0,9 (достатньо-інтегративному) – 37 % та від 0 до 0,7 (елементарно-інтегративному) – 61 %, в тому числі в 48 % опитуваних, діагностованих на елементарно-інтегративному рівні, показник сформованості професіоналізму піднявся за відмітку 0,6. Таким чином, результати діагностики продемонстрували недостатню сформованість професіоналізму випускників-бакалаврів: 61 % опитуваних будуть мати певні утруднення із влаштуванням на роботу та виконанням своїх професійних обов'язків, а 13 % випускників можуть лишитися «поза боргом», тобто, зовсім не знайти місце роботи.

Отже, ця якість майбутніх економістів потребує спеціальних заходів щодо її покращення у СІПІ МЕ.

Висновки. Таким чином, у статті розглянуто поняття «професіоналізм», подано його структуру як складової компетентності економіста. Зауважимо, що професіоналізм економіста бере свій початок у професіоналізмі, сформованому у випускника-економіста, та формується через розвиток професійної майстерності та професійної творчості у професійній діяльності. Професіоналізм випускника-економіста стає підґрунтям для досягнення більш високого рівня професіоналізму внаслідок набуття досвіду діяльності на робочому місці через розвиток професійної майстерності та професійної творчості.

Результати пілотного дослідження рівнів сформованості компетентності економіста в результаті професійної підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр», проведеного за методикою автора, виявили недостатню сформованість професіоналізму випускників-економістів, що звісно не сприяє ефективному працевлаштуванню випускників у сучасних умовах. Заходи щодо покращення сформованості соціальної компетентності враховані нами при побудові системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів.

Бібліографічні посилання

1. Башкаєва Э. Х. Формирование профессионально значимых качеств будущего инженера в процессе учебной деятельности : автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального обучения» / Э. Х. Башкаєва. – Ставрополь, 2002.
2. Беляєва А. П. Развитие системы профессионального образования / А. П. Беляєва // Педагогика. – 2001. – № 8. – С. 3–8.
3. Булаєвко О. А. Проектирование содержания и технологии непрерывного экономического образования в профессиональных учебных заведениях : автореф. дис. на соискание научн. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / О. А. Булаєвко. – Брянск, 2007.
4. Гузієв Н. В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога : дис... доктора пед. наук : 13.00.04 / Гузієв Наталія Василівна. – К., 2007.
5. Жукова К. В. Формирование профессиональной направленности как один из критериев качества образования / К. В. Жукова // III Міжнар. конф. «Стратегія якості у про-

мисловості і освіти» (1-8 червня 2007 р., Варна, Болгарія) : у 2-х т. – Том II. – Д.: Варна, 2007. – С. 134–137.

6. Кузьміна Н. В. Закономерности акмеологоориентированного становления профессионализма учителя / Н. В. Кузьмина // Акмеология: науч.-практ. журн. Междунар. акад. акмеол. наук, Столич. гуманитар. ин-т. – М., 2002. – 2003. – № 4 (8) – С. 50–54.

7. Кузьміна Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М., 1989.

8. Іванченко Є. А. Методика оцінювання компетентності економіста в системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів : навч.-метод. посіб. для студ. та викладачів вищих навч. закладів. – Одеса, 2008.

9. Общая и прикладная акмеология : учеб. пособие. в 2-х частях. – Часть I. – М., 2001.

10. Шипулина Л. А. Формирование профессионализма будущих экономистов средствами новых информационных технологий : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Л. А. Шипулина. – Ставрополь, 2004.

11. Щербатюк Л. Б. Формування професіоналізму майбутніх інженерів-механіків у процесі фахової підготовки : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. Б. Щербатюк. – Одеса, 2007.

12. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. / под ред. С. Я. Батышева. – М., 1999. – Т. 2.

Надійшла до редколегії 5.03.09.

УДК 908 (477.63)+371.134

Г. О. Лисичарова

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ-ГЕОГРАФІВ ДО КРАЄЗНАВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ВЕЛИКОГО МІСТА

Розроблено структуру дослідно-експериментальної роботи зі студентами-географами, описано її зміст, етапи та форми, запропоновано педагогічні заходи та умови їх реалізації. У ході формувального етапу педагогічного експерименту визначено вихідні рівні готовності студентів до краєзнавчої діяльності в умовах великого міста.

Ключові слова: студенти-географи, краєзнавча діяльність, готовність до краєзнавчої діяльності, експеримент, рівні готовності.

Разработана структура опытно-экспериментальной работы со студентами-географами, описано ее содержание, этапы и форма, предложены педагогические мероприятия и условия их реализации. В ходе формирующего этапа педагогического эксперимента определены исходные уровни готовности студентов к краеведческой деятельности в условиях большого города.

Ключевые слова: студенты-географы, краеведческая деятельность, готовность к краеведческой деятельности, эксперимент, уровни готовности.

The structure of experimental work with students-geographers is developed, its content, stages and form are described, pedagogical measures and terms of their realization are offered. During the forming stage of pedagogical experiment the initial levels of students' readiness to regional activity in the conditions of city are determined.

Keywords: students-geographers, regional activity, readiness to regional activity, experiment, levels of readiness.

Проведення педагогічного експерименту покликане необхідністю перевірки гіпотези дослідження, яка ґрунтується на припущенні, що в процесі підготовки майбутніх педагогів до краєзнавчої діяльності в умовах великого міста високий рівень готовності досягається завдяки:

- створенню моделі готовності, яка включатиме мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, емоційно-вольовий, контрольньо-оцінювальний компоненти, що відображають процес реалізації функцій географічного краєзнавства,

- застосуванню комплексу інтенсивних форм і методів залучення студентів до опанування системи краєзнавчих знань і умінь та формування позитивного ставлення до краєзнавчої діяльності в умовах міста,

- системному включенню студентів до краєзнавчої діяльності в умовах міста що впливатиме на самовдосконалення майбутнього вчителя й накопичення ним індивідуального досвіду роботи

Дослідно-експериментальна робота передбачала чотири етапи – констатувальний, пошуковий експеримент, формувальний, контрольньо-коригувальний (табл 1)

Таблиця 1

Структура експериментальної роботи з дослідження підготовки майбутніх учителів географії до краєзнавчої діяльності в умовах великого міста

Етапи експерименту	Діагностичні цілі	Завдання	Методи діагностики
I етап - констатувальний	Вивчення стану досліджуваної проблеми в практиці загальноосвітніх шкіл та діяльності вищих навчальних закладів	1) Вивчення стану залучення до навчального процесу краєзнавчого підходу вчителями географії в умовах міста, 2) Визначення ролі і місця, яке відводять вчителі краєзнавчій діяльності при викладанні географії, рівні і труднощі її залучення, 3) З'ясування існуючих тенденцій залучення краєзнавчої діяльності під час організації та проведення навчальної практики в умовах міста, 4) Вивчення ставлення студентів до рідного краю, обсягу знань з географічного краєзнавства, рівня володіння відповідним умінням	Анкетування вчителів Анкетування вчителів Анкетування вчителів, бесіди, спостереження, метод статистичної обробки Анкетування студентів, практичні завдання
II етап – пошуковий експеримент	Визначення гіпотези дослідження, постановка мети та завдань експериментальної роботи	Визначення загальної тенденції розвитку краєзнавчої підготовки студентів-географів Пошук напрямів удосконалення процесу підготовки учителів географії	Аналіз різночасових навчальних планів та програм
III етап - формувальний	Вдосконалення технології підготовки вчителів географії	Експериментальна апробація технології підготовки	Розробка спекурсів, спостереження, бесіди, контрольні зрізи, педагогічна практика
IV етап – контрольньо-коригувальний	Експериментальна перевірка поставлених цілей Узагальнення матеріалів дослідження Оформлення результатів експерименту	Визначення рівнів сформованості кожного з компонентів підготовки студентів-географів до краєзнавчої діяльності в умовах великого міста Доказ ефективності запропонованої технології підготовки	Аналіз результатів діяльності, метод математичної обробки результатів графічний метод систематизації результатів експерименту

Хід констатувального експерименту та його результати визначили шляхи і завдання етапу пошукового експерименту, який, у свою чергу, вплинув на зміст формувального етапу педагогічного експерименту

Формувальний етап дослідно-експериментальної роботи здійснювався на базі Дніпропетровського національного університету, Дніпропетровського обласного інституту освіти Усього дослідженням було охоплено 84 студенти Експериментальна група – 43 особи, контрольна – 41 особа

Готовність до краєзнавчої діяльності ми вважаємо за доцільне розглядати як складне особистісне утворення, в якому необхідно розрізнити п'ять компонентів

- знання краєзнавчої діяльності – змістовий,
- вміння здійснювати краєзнавчий підхід до викладання географії – операційно-діяльнісний (або методичний),
- педагогічне мислення, що дозволяє простежувати причинно-наслідкові зв'язки педагогічного процесу, аналізувати свою діяльність, передбачати результати роботи – контрольно-оцінювальний.

- комунікативні і організаторські здібності, що забезпечують зацікавлену співпрацю у краєзнавчій роботі з учнями – емоційно-вольовий.

- мотиви, позитивні ставлення, переконання, естетичний смак як морально-етичні якості особистості, що забезпечують творче виконання своїх професійних обов'язків – мотиваційний компонент [4]

Розглядаючи підготовку майбутніх учителів до краєзнавчої діяльності в умовах міста як наскрізну технологію, ми здійснювали формувальний експеримент шляхом організації цілеспрямованого навчання майбутніх учителів географії, яке передбачало

- розвиток позитивної професійної мотивації до краєзнавчої діяльності як важливої складової в роботі вчителя географії,

- формування теоретичних знань, практичних умінь та навичок застосування сучасних методів географічного краєзнавства в умовах великого міста за допомогою апробації спецкурсу,

- залучення майбутніх учителів до самостійної пошуково-дослідницької роботи з метою набуття практичного досвіду здійснення краєзнавчої діяльності в умовах великого міста,

- діагностику якісних та кількісних змін у розвитку структурних компонентів підготовки майбутніх учителів географії до краєзнавчої діяльності в умовах великого міста,

- визначення рівнів сформованості компонентів підготовки студентів-географів до краєзнавчої діяльності в умовах великого міста

У готовому до використання вигляді модель формувального експерименту складалася з таких елементів

1 Вибір методик і методів дослідно-експериментального дослідження змін рівнів готовності майбутніх учителів географії до краєзнавчої діяльності в умовах великого міста,

- науково-методичне забезпечення формувального експерименту (програма спецкурсу, завдання індивідуальної та самостійної роботи студентів, програма педпрактики, завдання контрольних зрізів, тестів тощо),

- встановлення початкового рівня знань і умінь студентів контрольної та експериментальної груп,

- викладання студентам спецкурсу «Географічно-краєзнавчі дослідження в умовах великого міста»,

- спостереження за ставленням студентів до краєзнавчої діяльності в ході вивчення спецкурсів, встановлення за допомогою проміжного тестового контролю і заключного зрізу ефективності підготовки до краєзнавчої діяльності в умовах великого міста,

- проходження студентами виробничої позашкільної практики (контрольна група) та виробничої переддипломної (експериментальна група) практики,
- визначення стійкості сформованості в майбутніх учителів географії готовності до краєзнавчої діяльності в умовах великого міста на основі заключного зрізу,
- висновки про доцільність впровадження експериментальної технології в процес підготовки майбутніх учителів географії до краєзнавчої діяльності в умовах великого міста

Оскільки готовність до будь-якої діяльності формується і проявляється в самій діяльності, то для проведення вихідного зрізу і визначення рівня сформованості у студентів готовності до краєзнавчої діяльності в умовах великого міста були здійснені такі заходи на заняттях з методики викладання географії (IV курс, VII семестр) були додані завдання краєзнавчого змісту

Одне із завдань лабораторного заняття з теми «Планування навчально-виховної роботи з географії» полягало у розробці плану заходів до святкування 75-річчя утворення Дніпропетровської області під загальним гаслом «Дніпропетровщина вчора, сьогодні й завтра» При цьому слід було

- визначитися з добіркою урочних форм роботи та позакласних заходів,
- підібрати цікаві джерела інформації про рідний край,
- передбачити організацію географічно-краєзнавчого дослідження рідного краю учнями та розробити інструкцію для його здійснення в умовах великого міста

Вивчення теми «Форми організації навчально-виховного процесу з географії» (IV курс) за часом співпадало з терміном проходження педагогічної практики V курсу, що було використано для організації відвідування відкритих уроків для студентів експериментальних і контрольних груп Завдання полягало в

- проведенні студентами аналізу відкритого уроку або позакласного заходу за тематикою ювілею рідного краю,
- розробці рекомендацій по вдосконаленню плану-конспекту уроку

При визначенні вихідних рівнів сформованості у четвертокурсників мотиваційного компонента готовності до краєзнавчої діяльності в умовах великого міста було використано показники мотивації, що занесені до карти спостережень 1 (табл 2) За вказаними в карті спостережень показниками мотивації для оцінки і готовності студентів-географів до краєзнавчої діяльності були розроблені критерії за чотириохвальною системою («0», «1», «2», «3»)

Таблиця 2

Карта спостережень 1

Показники спостережень за мотивацією краєзнавчої діяльності студентів	Бали
1 Інтерес до краєзнавчої діяльності в умовах великого міста	
2 Прагнення поповнювати власні знання та збагачувати досвід географічно-краєзнавчих досліджень в умовах великого міста	
3 Потреба створювати власні методичні розробки та вносити елементи новизни в плани-конспекти навчально-виховних заходів краєзнавчої спрямованості	

Бал «0» Переважають ситуативні мотиви у здійсненні діяльності, що є проявом реагування на зовнішні розпорядження, а не власна ініціатива Не простежується прагнення до самоосвіти за фахом підготовки, а також потреба створювати власні розробки, що проявляється у відсутності запропонованих рекомендацій з удосконалення планів-конспектів географічно-краєзнавчих досліджень в умовах великого міста

Бал «1» Мотиви, якими керується студент у професійній діяльності, не стійкі Простежується поверхневе ставлення до поповнення власної бази краєзнав-

чих знань, що проявляється лише у зовнішній фіксації відомостей без проникнення у сутність причинно-наслідкових зв'язків. Студент не зацікавлено підходить до створення власних розробок і рекомендацій по вдосконаленню організації і змісту географічно-краєзнавчих досліджень в умовах великого міста.

Бал «2» Пріоритетне значення набувають мотиви, які пов'язані з результатами педагогічної діяльності взагалі, а не зі змістом краєзнавчої діяльності. Простежується бажання збагачувати власний досвід географічно-краєзнавчих досліджень, яке не регулярно проявляється на практиці. Цікавим методичним розробкам не вистачає оригінальності й новизни.

Бал «3» Проявляється стійкий інтерес до краєзнавчої діяльності, що створює внутрішню потребу до поповнення власного «кошика» знань про рідний край і передається активним прагненням створювати оригінальні методичні розробки з організації географічно-краєзнавчих досліджень в умовах великого міста.

Таким чином, максимально можлива сума балів, яку міг набрати кожен студент, становила $3 \times 3 = 9$. За матеріалами спостережень визначено, що мінімальна сума балів, набраних одним студентом, становить 2, а максимальна – 9.

Враховуючи, що визначення рівнів готовності характеризується кількісною оцінкою, розрахували коефіцієнт успішності (K_y) сформованості мотиваційного компоненту готовності студентів як експериментальної, так і контрольної груп до краєзнавчої діяльності в умовах великого міста. Як відомо, K_y виражає результати в значеннях, що відображають ступінь їх наближення до найбільш високого (абсолютного прояву даної якості) і розраховуються за формулою

$$K_y = m / n, \quad (1)$$

де K_y – коефіцієнт успішності, m – число отриманих балів, n – максимально можливе число балів.

Вираження кількісних значень рівнів готовності майбутніх учителів географії до краєзнавчої діяльності в умовах великого міста ґрунтувалося на вимогах і критеріях Болонської системи [1, 2, 5] і має вигляд

- концептуальна готовність – $\geq 0,9$,
- нормативна готовність – $0,75 \leq K_y \leq 0,89$,
- часткова готовність – $0,60 \leq K_y \leq 0,74$,
- неготовність – $< 0,6$

Із зроблених нами обчислень K_y видно, що вихідний рівень сформованості у студентів-географів мотиваційного компоненту готовності до краєзнавчої діяльності в умовах великого міста як експериментальної, так і контрольної груп, є практично однаковим і знаходиться в центрі визначених меж часткової готовності.

Наступний етап нашого дослідження полягав у тому, щоб з'ясувати рівень засвоєння студентами системи знань географічного краєзнавства, його ролі у розвитку особистості юного покоління українців та рівень підготовки майбутнього вчителя географії до краєзнавчої діяльності в умовах великого міста, яким для більшості випускників стане м. Дніпропетровськ, тобто сформованості змістового компоненту готовності. Студентам було запропоновано назвати

- дослідників м. Дніпропетровська та області (сучасних і минулих часів),
- типові і відмінні риси міста (природного оточення – положення, населення, господарства) у співставленні з іншими містами України,
- фактори, що обумовили визначені риси,
- топоніми, що ілюструють глибину знання історії і культури міста,
- види та форми краєзнавчої діяльності прийнятні в умовах великого міста.

Оцінка результатів опитування здійснювалася за кількістю правильних відповідей від максимально можливого їх числа (еталону) за чотирьохбальною системою («0», «1», «2», «3»), з урахуванням вимог і критеріїв Болонського процесу [5].

Бал «0» Студент показав нерозуміння або уривчастість знань теоретичного та краєзнавчого матеріалу і дав менше 60 % максимально можливих правильних відповідей

Бал «1» Студент показав неглибоке засвоєння теоретичного та краєзнавчого матеріалу і дав 61–74 % максимально можливих правильних відповідей

Бал «2» Студент показав засвоєння основних теоретичних та краєзнавчих відомостей і дав 75–89 % максимально можливих правильних відповідей

Бал «3» Студент показав повне, глибоке і міцне засвоєння теоретичних та краєзнавчих знань і дав 90–100 % максимально можливих правильних відповідей

Таким чином, максимально можлива сума балів, яку міг набрати кожен студент, становила $5 \times 3 = 15$

За матеріалами спостережень визначено, що мінімальна сума балів, набраних одним студентом, становить 2, а максимальна – 13

Обробка одержаних матеріалів показала, що на тлі достатньо обізнаності студентів з географії рідного краю, знання історії та методики краєзнавчої роботи в умовах великого міста є набагато скромнішими. Слід звернути увагу на той факт, що відповіді студентів експериментальної та контрольної груп мало чим відрізняються як за глибиною, так і за змістовим наповненням.

Для отримання більш об'єктивних даних було проведено порівняння показників виконання студентами експериментальної та контрольної груп вищезгаданих завдань. Коефіцієнт ефективності визначали за формулою

$$S = x / \bar{X}, \quad (2)$$

де S – коефіцієнт ефективності, x і \bar{X} – середній бал за роботу в експериментальній та контрольній групах

$$S = 9,07 / 9,24 = 0,98$$

Із зроблених нами обчислень K_v та S видно, що вихідний рівень сформованості у студентів-географів змістового компонента готовності до краєзнавчої діяльності в умовах великого міста як експериментальної, так і контрольної груп, знаходиться на межі неготовності та часткової готовності (86 % та 87,8 % студентів відповідно). Рівень засвоєння знань теж є практично однаковим, що створює рівні умови для здійснення формувального експерименту в цих колективах.

Сутність операційно-діяльничної (або методичної) готовності як компонента змісту краєзнавчої діяльності в умовах великого міста, аналіз і узагальнення досвіду краєзнавчої діяльності вчителів географії із високим рівнем майстерності, наукові дослідження з аналізованої проблеми

Поклавши в основу класифікацію, яка була запропонована Н. В. Кузьміною [3, с. 40], ми виділили чотири групи умінь

Гностичні уміння

- уміння передбачати ставлення учнів до краєзнавчої діяльності (інтереси, потреби, ступінь активності) і можливості включення до неї в умовах великого міста,

- уміння добирати форми і методи краєзнавчої роботи у відповідності зі змістом діяльності, яка буде здійснюватися,

- уміння проводити географічно-краєзнавчі дослідження в умовах великого міста, тобто залучати власний досвід для вирішення навчально-виховних задач

Конструктивні уміння

- уміння визначати цілі і завдання краєзнавчої діяльності в умовах великого міста,

- уміння планувати краєзнавчу діяльність при вивченні шкільних географічних курсів у навчальних закладах великого міста,

- уміння передбачати можливі труднощі в організації географічно-краєзнавчих досліджень в умовах великого міста при розробці завдань краєзнавчої спрямованості

Організаторські уміння

- уміння створювати умови для активного і зацікавленого включення учнів до географічно-краєзнавчих досліджень рідного міста,

- уміння творчо використовувати різноманітні форм і методів географічного краєзнавства при викладанні географії в загальноосвітніх закладах великого міста,

- уміння аналізувати і вдосконалювати власну діяльність

Комунікативні уміння

- уміння переконувати учнів у необхідності й доцільності географічно-краєзнавчих досліджень,

- уміння розвивати пізнавальну активність учнів на уроках географії засобами географічного краєзнавства,

- уміння підтримувати інтерес учнів до краєзнавчої діяльності в позаурочний час

Сформованість у студентів операційно-діяльнісної (або методичної) готовності визначалася на основі спостережень за діяльністю студентів IV курсу при виконанні завдань краєзнавчої тематики в процесі вивчення дисципліни «Методика викладання географії», що відображувалося в карті спостережень 2 (табл 3)

Таблиця 3

Карта спостережень 2

Показники спостережень за діяльністю студентів	Бали
1 Вивчення матеріалів, напрацьованих студентом у процесі планування заходів на тему «Дніпропетровщина вчора, сьогодні, завтра» (гностичні і конструктивні уміння)	
2 Опрацювання аналізів відкритих уроків та позакласних заходів, що виконувалися в ході педагогічної практики п'ятикурсників (організаторські уміння)	
3 Вивчення рекомендацій по вдосконаленню планів-конспектів краєзнавчих заходів (комунікативні уміння)	

Під час спостереження за діяльністю студентів оцінювання здійснювалося за типовою в ході нашого дослідження чотирьохбальною шкалою («0», «1», «2», «3»)

Бал «0» Невміння студента використовувати наявну інформацію на практиці, планувати краєзнавчу діяльність з урахуванням умов її проведення Участь в аналізі відкритих уроків обмежена їх пасивним відвідуванням та «переказом» побаченого Опрацювання планів-конспектів краєзнавчих заходів було байдужим і зводилося до пошуку готових розробок і методик роботи для їхнього вдосконалення

Бал «1» Неволодіння в повній мірі технікою залучення власних знань і вмінь в педагогічних ситуаціях, труднощі при плануванні краєзнавчої діяльності з урахуванням умов її проведення Участь в аналізі відкритих уроків не була відстороненою, але простежувалося недостатньо сформоване уміння висловлювати власну точку зору, що впливало на епізодичність даних проявів Доопрацювання планів-конспектів краєзнавчих заходів було зацікавленим, але характеризувалося обмеженістю форм, методів і прийомів краєзнавчої діяльності учнів

Бал «2» Розвинені краєзнавчі уміння і навички, вмиле застосування їх при плануванні географічно-краєзнавчих досліджень в умовах великого міста Дієва участь в аналізі відкритих уроків, чітка аргументація суджень Вдосконалення планів-конспектів краєзнавчих заходів відбувалося одразу після їх проведення з переконливим і доцільним використанням матеріалів про рідний край та науково-популярної літератури

Бал «3» Уміле володіння широким спектром умінь і навичок, творче застосування їх при плануванні географічно-краєзнавчих досліджень з урахуванням умов проведення. Аналіз відкритих заходів відбувався на основі узагальнення набутого досвіду на високому методичному рівні. Творче вдосконалення планів-конспектів краєзнавчих заходів призводило до появи принципово нових, оригінальних розробок, які ґрунтувалися на багатому краєзнавчому потенціалі великого міста і вмінні зацікавлювати учнів географічно-краєзнавчими дослідженнями.

Таким чином, максимально можлива сума балів, яку міг набрати кожен студент, становила $3 \times 3 = 9$.

За матеріалами спостережень визначено, що мінімальна сума балів, набраних одним студентом, становить 3, а максимальна – 8.

Із зроблених нами обчислень K_1 видно, що вихідний рівень сформованості у студентів-географів операційно-діяльнісного компонента готовності до краєзнавчої діяльності в умовах великого міста як експериментальної, так і контрольної груп, є практично однаковим і знаходиться в центрі визначених меж часткової готовності.

Виконання практичного завдання студентами IV курсу показало, що

- вмінням планувати навчально-виховну роботу володіють 50 % студентів,
- вимоги програм шкільних географічних курсів враховували при плануванні 92 % студентів,
- на краєзнавчій основі базувалися плани для навчання школярів в умовах великого міста, яким є Дніпропетровськ, – 42,6 %,
- під час організації позаурочних форм роботи пропонувалося широке використання експозицій музеїв обласного центра, безпосереднє спілкування з природою з елементами трудового та екологічного виховання школярів.

Найбільші труднощі в плануванні пов'язані з урахуванням принципу наступності і послідовності в організації географічно-краєзнавчих досліджень учнів в умовах великого міста, вікових особливостей та інтересів школярів, особливо 7–8 класів, розподілом навчального навантаження.

Як показує аналіз студентських робіт, проблемі творчої реалізації краєзнавчого принципу у процесі навчання географії також приділяється недостатня увага. З'ясувалося, що більшість респондентів не в змозі приймати самостійні рішення, практично не розв'язувалися завдання на виявлення організаторських здібностей при роботі з учнівським колективом, часто простежувалася неготовність творчо підійти до вирішення питань, застосувати передовий педагогічний досвід.

Сформованість у студентів емоційно-вольового компонента готовності визначалася на основі спостережень за емоційним ставленням студентів IV курсу до виконання вищезазначених завдань, що були доповнені результатами співбесід. Під час підготовчого і камерального етапів з виконання сформульованих вище завдань, студентам в індивідуальному порядку ставилися питання: 1) які емоції у Вас пов'язані з рідним краєм, 2) чи пов'яжете Ви своє майбутнє з краєзнавчою діяльністю, відповідь обґрунтуйте.

Показники спостереження внесені до карти спостережень 3 (табл. 4).

Таблиця 4

Карта спостережень 3

Показники спостережень за емоційним ставленням і проявами волевих якостей студентів у ході краєзнавчої діяльності	Бали
1. Наявність позитивних ціннісних орієнтацій, що відображають ставлення до рідного краю	
2. Особисте ставлення до краєзнавчої діяльності як складової педагогічної діяльності в умовах великого міста	
3. Бажання пов'язати майбутнє з краєзнавчою діяльністю	

Для оцінювання результатів спостереження і співбесіди використовувалася чотирихвальна шкала («0», «1», «2», «3»)

Бал «0» Негативно критичне ставлення до рідного краю за принципом «Батьківщину не обирають», що може підкріплюватися бажанням замінити його на інший Негативне ставлення до краєзнавчої діяльності Відсутність розуміння її значимості Небажання пов'язувати майбутнє з краєзнавчою діяльністю

Бал «1» Байдуже, формальне ставлення до рідного краю як території, на якій народився Пасивно-позитивне відношення до завдань з організації краєзнавчої діяльності, що проявляється лише при виконанні робіт, які не потребують особливих зусиль Слабка зацікавленість географічним краєзнавством як майбутньою сферою діяльності

Бал «2» Позитивно емоційно забарвлене ставлення до рідного краю як до рідної домівки Активно позитивне відношення до краєзнавчої діяльності як позиція особистості в питаннях організації навчально-виховного процесу Зацікавленість краєзнавчою діяльністю як можливою сферою життєдіяльності в майбутньому

Бал «3» Прояв гордості й захоплення рідним краєм Активно дієве відношення до краєзнавчої діяльності та її здійснення, в ході чого проявляється рішучість, самостійність та ініціативність особистості студента Бажання присвятити своє життя служінню і вивченню рідного краю

Таким чином, максимально можлива сума балів, яку міг набрати кожен студент, становила $3 \times 3 = 9$

Аналіз результатів опитування показав, що в більшості студентів сформувалися позитивні ціннісні орієнтації, що відображають їхнє ставлення до рідного краю, в ролі якого виступають різні адміністративно-територіальні одиниці Більшості студентів властиве позитивно емоційно забарвлене ставлення до рідного краю, бажання присвятити своє життя служінню рідному краю Проте, як показують результати опитування, серед студентів є й такі, що хотіли б перейти до інших країн, де порівняно вищий рівень життя Німеччини чи Росії

Зацікавленість різних рівнів пов'язати своє майбутнє з краєзнавством продемонстрували 93 % студентів експериментальної та 95,1 % контрольної груп, з яких приблизно 50 % – у поєднанні з педагогічною діяльністю в початкових закладах, решта – у позашкільних закладах, державних організаціях і приватних фірмах 7 і 4,9 % відповідно прагнуть отримати додаткову освіту або не збираються займатися краєзнавством

За матеріалами спостережень визначено, що мінімальна сума балів, набраних одним студентом, становить 4, а максимальна – 9

Із зроблених нами обчислень K_c видно, що вихідний рівень сформованості у студентів-географів емоційно-вольового компонента готовності до краєзнавчої діяльності в умовах великого міста як експериментальної, так і контрольної груп, теж є практично однаковим і знаходиться біля меж розподілу часткової та нормативної готовності

Сформованість у студентів контрольно-оцінювального компонента готовності визначалася на основі спостережень, що були доповнені результатами співбесід Показники спостереження внесені до карти спостережень 4 (табл. 5)

Таблиця 5

Карта спостережень 4

Показники спостережень за сформованістю контрольно-оцінювального компонента і готовності студентів до краєзнавчої діяльності	Бали
1 Обґрунтований вибір форм контролю краєзнавчої діяльності учнів під час планування географічно-краєзнавчих досліджень в умовах великого міста	
2 Критична оцінка результатів краєзнавчої діяльності відкритих заходів	

Для оцінювання результатів спостереження і співбесіди також використовувалася чотирьохбальна шкала («0», «1», «2», «3»)

Бал «0» Незнання критеріїв і способів контролю якості краєзнавчої діяльності при здійсненні навчального процесу Невміння адекватно оцінювати й аналізувати краєзнавчу діяльність

Бал «1» Застосування традиційних або випадково винайдених в педагогічній літературі прийомів контролю й оцінки краєзнавчої діяльності Некритичне сприйняття навчального процесу

Бал «2» Усвідомлено, із розумінням справи планувалися форми й методи контролю краєзнавчої діяльності Критична оцінка результатів краєзнавчої діяльності, але не чітке розуміння причин, що викликали недоліки в роботі

Бал «3» Обґрунтований вибір й оптимальне поєднання різних форм контролю краєзнавчої діяльності Об'єктивне оцінювання результатів краєзнавчої діяльності в ході навчально-виховного процесу

Таким чином, максимально можлива сума балів, яку міг набрати кожен студент, становила $2 \times 3 = 6$ Мінімальна сума балів, набраних одним студентом, становить 1, а максимальна – 6

Із зроблених нами обчислень K_c видно, що вихідний рівень сформованості у студентів-географів контрольної-оцінювального компонента готовності до краєзнавчої діяльності в умовах великого міста як експериментальної, так і контрольної груп теж є практично однаковим і знаходиться біля меж розподілу неготовності та часткової готовності

Для вимірювання загального індексу задоволеності краєзнавчою діяльністю як майбутньою професією ми використовували методику аналізу латентної структури Лазарсфельта [3, с 60–61] Оцінювання людиною своєї задоволеності професією може бути складним, методика при цьому дозволяє виявити приховану позицію респондента Питання, які були адресовані майбутнім вчителям, виглядали таким чином

Питання А Чи задоволені Ви своєю майбутньою професією?

1) Так 2) Ні 3) Не знаю

Питання Б Чи зможете Ви критично дати оцінку рівня своєї підготовленості до краєзнавчої діяльності?

1) Так 2) Ні 3) Не знаю

Питання В Чи готові Ви займатися краєзнавчою діяльністю в умовах міста?

1) Готовий займатися краєзнавчою діяльністю

2) Скоріше готовий, ніж не готовий займатися краєзнавчою діяльністю

3) Готовий займатися краєзнавчою діяльністю на 50 %

4) Скоріше не готовий, ніж готовий займатися краєзнавчою діяльністю

5) Абсолютно не готовий займатися краєзнавчою діяльністю

6) Не можу сказати

Усі три питання було віднесено до системи логічного квадрату, яка міститься в роботі Н В Кузьміної [3, с 61], за допомогою якого було розраховано загальний індекс задоволеності майбутньою професією за формулою

$$I = \frac{a + (+1) + b (+0,5) + c (-0,5) + d (-1) + e (0)}{N}, \quad (3)$$

де I – загальний індекс задоволеності майбутньою професією, $+1, +0,5, -0,5, -1, 0$ – умовні числові значення різних ступенів задоволеності, a – кількість студентів, що максимально задоволені майбутньою професією і готові займатися краєзнавчою діяльністю, b – задоволені майбутньою професією і скоріше готові, ніж не готові займатися краєзнавчою діяльністю, c – не задоволені майбутньою професією і ско-

рише не готові, ніж готові займатися краєзнавчою діяльністю, d – максимально не задоволені і не готові займатися краєзнавчою діяльністю, e – кількість студентів з невизначеним або байдужим відношенням до майбутньої професії

За даною технікою обчислення результат, що наближається до +1, висловлює максимум задоволеності, -1 – максимум незадоволеності. Як бачимо з розрахунків, і в експериментальній групі ($I_{EГ}$), і в контрольній групі ($I_{КГ}$) домінували позитивні ставлення до майбутньої професії, але частка незадоволених достатньо велика

$$I_{EГ} = \frac{4 + (+1) + 13(+0,5) + 4(-0,5) + 3(-1) + 19(0)}{43} = 0,13$$

$$I_{КГ} = \frac{6 + (+1) + 12(+0,5) + 7(-0,5) + 2(-1) + 14(0)}{41} = 0,16$$

Отже, значна кількість студентів розуміє функції географічного краєзнавства, в тому числі виховну, але не набуває за час навчання високого (концептуального) і достатнього (нормативного) рівнів готовності до краєзнавчої діяльності. Маючи переважно часткову готовність до краєзнавчої діяльності, студенти виявляють інтерес до неї й бажання глибоко засвоїти, бо вона

- підвищує рівень загальної культури особистості – 32,5 % відповідей під час співбесіди,

- орієнтує на творчу працю у вихованні молодого покоління українців – 23 %,

- формує громадянські якості особистості – 12,5 %,

- допомагає краще пізнати історію рідного краю, його минуле, сьогодення та майбуття – 9,5 %,

- виховує гуманістичні риси: людяність, працелюбність, доброчинність – 8 %,

- стимулює і задовольняє духовні потреби особистості – 7,5 %

Таким чином, результати досліджень вихідного рівня готовності майбутніх учителів географії до краєзнавчої діяльності в умовах великого міста вказують на те, що для їхньої відповідної професійної підготовки не створені належні організаційно-методичні умови

Аналіз кожного з компонентів готовності студентів до даної діяльності дозволив вивести загальну характеристику сформованості готовності на початку формування експерименту (табл. 6)

Таблиця 6

Значення коефіцієнта успішності (K_u) підготовки студентів-географів до краєзнавчої діяльності в умовах великого міста на початку проведення формування експерименту

Компоненти готовності	Експериментальна група (43 особи)	Контрольна група (41 особа)
Мотиваційний	0,69	0,71
Змістовий	0,60	0,62
Операційно-діяльнісний	0,67	0,69
Емоційно-вольовий	0,79	0,78
Контрольно-оцінювальний	0,64	0,65
Середнє значення K_u	0,678	0,690

На основі результатів вихідного зрізу формування експерименту зроблено висновок про невідповідність рівня підготовки майбутніх учителів географії для ефективного здійснення краєзнавчої діяльності в умовах великого міста вимогам сучасної шкільної практики: коефіцієнти успішності сформованості мотиваційного, змістового, операційно-діялісного та контрольно-оцінювального ком-

понентів готовності знаходилися в межах часткової готовності, лише показники сформованості емоційно-вольового компоненту перетнули нижню межу нормативної готовності як у контрольній, так і в експериментальній групах. Занепокоєння викликає той факт, що K_3 змістового та контрольньо-оцінювального компонентів розташовані поблизу критичної позначки межі між частковою готовністю та неготовністю.

Актуальність підготовки майбутніх учителів до краєзнавчої роботи в умовах великого міста вимагає пошуку шляхів її удосконалення, що й сприяло розробці нами технології, яку можна використовувати для підвищення якості знань, умінь і професійних навичок, згідно до вимог кваліфікаційної підготовки бакалаврів, спеціалістів та магістрів.

Бібліографічні посилання

- 1 Болонський процес у фактах і документах (Сорбона-Болонья-Саламанка-Прага-Берлін) / Упор М Ф Степко, Я Я Болюбаш, В В Шинкарук, В Д Грубіянюк, І І Бабин – Тернопіль, 2003
- 2 Вища освіта України і Болонський процес Програма навчального курсу / М Ф Степко, Я Я Болюбаш, В Д Шинкарук та ін – К, Тернопіль, 2004
- 3 Кузьміна Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н В Кузьмина – Л, 1970
- 4 Лисичарова Г. О. Зміст категорії «Психолого-педагогічна готовність» в процесі підготовки географів-краєзнавців / Г О Лисичарова // Вісник Дніпропетр ун-ту Серія «Педагогіка і психологія» – Д, 2000 – Вип 5 – С 96–101
- 5 Модернізація вищої освіти України і Болонський процес / М Ф Степко, Я Я Болюбаш, К М Левківський, Ю В Сухарников // Освіта України, 10 серпня 2004 – № 60–61 – С 7–11

Надійшла до редакції 17 02 09

ЗМІСТ

ПСИХОЛОГІЯ

Аршава І. Ф., Кулешова Т. В. ПСИХОЛОГІЯ МИСТЕЦТВА ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ	3
Байер О. О. АНАЛІЗ ФАКТОРІВ, ЩО ВИЗНАЧАЮТЬ ОСОБИСТІСНУ СТІЙКІСТЬ ЗА УМОВ СОЦІАЛЬНИХ РЕПРЕСІЙ	11
Байсара Л. І. ДжЕРЕЛА МОВНОЇ ТРИВОЖНОСТІ ТА ШЛЯХИ ЇЇ ЗАПОБІГАННЯ	17
Байсара Л. І., Черевач Н. Ю. РЕФЛЕКСІЯ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬОЇ ТВОРЧОСТІ УЧНІВ МУЗИЧНИХ ШКІЛ	23
Батраченко І. Г. ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІ ЕВОЛЮЦІЇ ПОНЯТТЯ «АНТИЦИПАЦІЯ» У ПСИХОЛОГІЇ	31
Гальцева Т. О. НАВЧАННЯ ЯК ФАКТОР ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДОРΟΣЛИХ	38
Глушко О. І. ШЛЯХИ СИСТЕМАТИЗАЦІЇ ТА ОПЕРАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ДЕЯКИХ ФОРМ ВИЯВЛЕННЯ СУБ'ЄКТНОЇ АКТИВНОСТІ	46
Данцева О. М. МЕТАФОРИЧНІ МОДЕЛІ МАЙБУТНЬОГО У ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ УКРАЇНИ	54
Деркач Т. М., Легостаєва Т. Є. ВПЛИВ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ НА ПСИХІЧНИЙ СТАН СТУДЕНТІВ	62
Журавльова Л. П. ВІКОВА ДИНАМІКА ЕМПАТІЇ В ПЕРІОД ДОРΟΣЛІШАННЯ	68
Запривода Т. Ю. ЕЛІТАРНІ ДОМАГАННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ	75
Знапєнька О. М., Носенко Е. Л. РОЛЬ ХАРАКТЕРИСТИК Я-КОНЦЕПЦІЇ У ЗУМОВЛЕННІ УСПІШНОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ЛЮДИНИ ЯК СУБ'ЄКТА ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ	82
Кубриченко Т. В. СОЦІОКУЛЬТУРНІ АСПЕКТИ ЖІНОЧОЇ ГЕНДЕРНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ	88
Рєпіна О. Г. ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ТА АДАПТИВНОСТІ ЯК ПОКАЗНИКІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ ПУБЕРТАТНОГО ВІКУ	95
Салюк М. А. ШЛЯХИ ВИКОРИСТАННЯ ПРОБЛЕМНО-ОРІЄНТОВАНИХ ЗАВДАНЬ ДЛЯ РОЗРОБКИ НАВЧАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ З ДИСТАНЦІЙНОГО КУРСУ «ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ»	101
Філіпчева Г. О., Сундукова О. О. ДЕСТРУКТИВНІ СКЛАДОВІ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ПІДЛІТКІВ ЯК ПЕРЕДУМОВА СОЦІАЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ	109
Філіпчева Г. О., Ясєнська А. В. ДОСЛІДЖЕННЯ ЗАХИСНИХ МЕХАНІЗМІВ ТА КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ У СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ	115
Чебакова Ю. Г. ДИСПЕРСИЙНИЙ АНАЛІЗ У ВИЗНАЧЕННІ ЕФЕКТИВНОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ	123
Черненко М. І., Рєпіна О. Г. ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ ПРОФІЛАКТИКИ ДЕЗАДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	130
Шевчишена О. В. ВПЛИВ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ НА РІВЕНЬ ПРОЯВУ ПОДРУЖНИХ ПОТРЕБ ШЛЮБНИХ ПАРТНЕРІВ	137
Шестопалова О. П., Міхаліченко О. В. РОБОТА З СІМЕЙНИМ МІФОМ У ПРАКТИЦІ СИСТЕМНОГО СІМЕЙНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ	144
Шумейко О. М. ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОДАГНОСТИЧНОГО ВИМІРЮВАННЯ СТРАТЕГІЙ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ В КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ	150

ПЕДАГОГІКА

Бондаренко З. П., Лазаренко В. І. ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ РОБОТИ	157
Волкова Н. П., Переворська О. І. ЗМІСТ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ НЕВЕРБАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ	165
Іванченко Є. А. ПРОФЕСІОНАЛІЗМ ЯК СКЛАДОВА КОМПЕТЕНТНОСТІ ЕКОНОМІСТА ТА ЙОГО ОЦІНЮВАННЯ В СИСТЕМІ ІНТЕГРАТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ	178
Лисичарова Г. О. АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ-ГЕОГРАФІВ ДО КРАЄЗНАВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ВЕЛИКОГО МІСТА	187