

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС

НПУ імені М.П. Драгоманова



ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

Серія 12
Випуск 45 (69)

КИЇВ – 2014

Редакційна рада:

В.П.Андрущенко	доктор філософських наук, професор, академік, АПН України, ректор НПУ імені М.П.Драгоманова (<i>голова Редакційної ради</i>)
А.Т.Авдієвський	Почесний доктор, професор, академік АПН України
В.П.Бех	доктор філософських наук, професор;
О.В.Биковська	кандидат педагогічних наук, доцент
В.І.Бондар	доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України
Г.І.Волинка	доктор філософських наук, професор, академік УАПН (<i>заступник голови Редакційної ради</i>)
А.П.Грищенко	доктор філологічних наук, професор, академік АПН України
П.В.Дмитренко	кандидат педагогічних наук, професор
І.І.Дробот	доктор історичних наук, професор
М.І.Жалдак	доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України
Л.І.Мацько	доктор філологічних наук, професор, академік АПН України
О.Г.Мороз	доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України
О.С.Падалка	кандидат педагогічних наук, професор
В.М.Синьов	доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України
В.К.Сидоренко	доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України
М.І.Шкіль	доктор фізико-математичних наук, професор, академік АПН України
М.І.Шут	доктор фізико-математичних наук, професор, член-кореспондент АПН України

Відповідальні редактори

Долинська Л.В., кандидат психологічних наук, професор

Редакційна колегія

Максименко С.Д., дійсний член АПН України, доктор психологічних наук, професор.

Чепелева Н.В., член-кореспондент АПН України, доктор психологічних наук, професор.

Говорун Т.В., доктор психологічних наук, професор.

Приходько Ю.О., доктор психологічних наук, професор.

Фомічова Л.І., доктор психологічних наук, професор.

Титаренко Т.М., доктор психологічних наук, професор.

Долинська Л.В., кандидат психологічних наук, професор.

Збірник зареєстровано у Державному комітеті телебачення і радіомовлення України. Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації від 01.06.2004. Серія КВ № 8818.

Вища атестаційна комісія України визнала журнал фаховим виданням з психологічних наук (Постанова Президії ВАК України №3-05/7 від 30.06.2004).

*Схвалено рішенням Вченої ради
НПУ імені М.П.Драгоманова*

Розділ I. ПСИХОДИНАМІЧНИЙ ФОРМАТ ПІДГОТОВКИ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

©2014 р.

Т. С. Яценко, О. В. Педченко (м. Черкаси)

ГЛИБИННЕ ПІЗНАННЯ ПСИХІКИ – ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

...можливості відкриття центральної проблеми психіки – взаємовідношень свідомого і несвідомого психічного – це основа основ власне психології як науки
А. Є Шерозія

Кожна професія висуває людині свої вимоги до когнітивно-особистісних характеристик її психіки. Практична психологія є специфічною галузю професійної діяльності суб'єкта, в якій без належного формування особистісних характеристик та корекції деструктивних захисних механізмів дорога до професіоналізму може бути закритою. Окрім того, специфіка професії передбачає залучення психолога до процесу взаємодії з респондентом. Тому, коли мова йде про методи практичної психології, зокрема їх зорієнтованість на надання допомоги іншій людині, необхідно, щоб вони були прийняті у використанні для самоаналізу. Останнє є запорукою професіоналізму в роботі з іншими людьми. Дорогу до цього прокладає відповідна методологія, яка задає продуктивну платформу для ефективної підготовки практичних психологів. В контексті заявлених проблем С. Д. Максименко вказує: "...спрямуємо свої зусилля на внутрішні можливості особистості" [5, с. 13]. Методи практичної психології повинні враховувати, що у психіці «нічого змоделювати не можна, не порушивши філігранно тонкий процес самомоделювання і саморозвитку». І далі: «Це має відбуватися на тлі різноманітних (але фіксованих) можливостей для самомоделювання» [5, с. 21].

Указані твердження академіка НАПН України С.Д. Максименка дають поштовх для формування адекватної позиції щодо розуміння пізнання психічного в його цілісності (свідоме - несвідоме) та застосування методів, які враховують "єдність натурального і соціального".

Самомоделювання в розроблюваному нами психодинамічному підході спирається на необхідність «слідування» за самоплинністю феномену психіки.

У дослідженні проблеми фахово-особистісної підготовки майбутніх психологів допомагають філософські погляди, які імплікують результати різних наук. У даній роботі приділяється увага філософським проблемам фахової підготовки практичних психологів. Підрозділи цієї праці змістово розгортають основи новітнього підходу до підготовки практичних психологів у форматі психодинамічного підходу та відповідної методології. Путівником у вирішенні заявленої проблеми для нас є не лише орієнтація на положення «Психологічної служби» в Україні, а й на потребу висококваліфікованих спеціалістів, здатних адекватно розуміти предмет пізнання – психічне в його цілісності. Нині науково-практичні здобутки розроблюваної нами проблеми глибинного пізнання, асимільовані психологічною службою України, що спирається на Галузевий стандарт вищої освіти з підготовки бакалаврів за спеціальністю 6.010100 – «Практична психологія», напряду підготовки – «Педагогічна освіта» (керівник авторського колективу – Т. С. Яценко) (див.: [6, с. 2]).

Психодинамічний підхід, який набув розвитку впродовж останніх тридцяти п'яти років, позначився на змісті підготовки практичних психологів у вищих навчальних закладах і психологічній службі України. Разом з тим, у процес підготовки психологів ще недостатньо

впроваджуються методи, які враховують *можливості пізнання психічного в його цілісності на засадах розвитку рефлексивних знань суб'єкта*.

Головне завдання теорії пізнання пов'язане з розкриттям динаміки цього процесу. Психодинамічна парадигма набула демаркації від академічно-експериментальної психології. Ми солідаризуємось з К. Левіном, який зазначав, що «**експериментальна психологія породжує напівзакономірність**» [4, с. 26]. За пізнання лише сфери свідомого внутрішній світ людини буде сприйматися та вивчатися лише наполовину, тому академічні пошуки істини розкриття природи психіки в межах класичного детермінізму не дають сутнісне розв'язання проблеми пізнання.

Детермінізм (від лат. *determine* – визначаю) – філософське учіння про об'єктивний, закономірний взаємозв'язок і взаємообумовленість явищ матеріального і духовного світу. Сутнісною характеристикою детермінізму є причинність, що визначає зв'язки між явищами, в яких причина (при достатньо визначених умовах) з необхідністю породжує інше явище як наслідкове. Звичайно, поза причинністю не існує жодного явища. Водночас, психічне не може бути віднесено до *однопричинних явищ*. Розглядаючи методологічні позиції фахової підготовки практичного психолога, відмітимо, що предметом пізнання є цілісна психіка в її свідомих і несвідомих виявах. З огляду на це, ми не можемо пізнати психічне в його цілісності – при обмеженій орієнтації на пізнання причинново-наслідкових аспектів свідомого, в якому несвідоме прямим способом ніколи не може бути представлене. Відомий грузинський вчений А. Є. Шерозія вказує: «... з самого початку свого розвитку психологія давала знати про те, що, спираючись лише на один галілеївський принцип, відтворити цілісну картину психіки вона нездатна» [13, с. 752]. Далі подається ідея, що, подібно до квантової фізики, для пізнання та адекватного розуміння психічного ми повинні дотримуватися *принципу додатковості*. З огляду на те, що принцип додатковості був введений Н. Бором [2] у квантовій фізиці з метою пізнання квантових та ньютонівських реалій світу у їх єдності, А. Є. Шерозія зауважує: «... принцип додатковості певним чином пов'язує дві великі і однаково фундаментальні науки про світ: фізику – як науку про фізичну (транспсихічну) реальність (у широкому розумінні) і психологію – як науку про психічну реальність (в тому ж широкому сенсі) причому зв'язує так, що в цілісній науковій картині світу та інша наука доповнюють одна одну» [13, с. 755]. Н. Бор чітко вказував на «*необхідність замінити класичний ідеал причинності на принцип додатковості (спрощено – додатковість)*» [2]. Цей принцип стосується тих об'єктів, які виявляють асиметричність функцій. У випадку з психічним така асиметрія функційно притаманна сферам свідомого і несвідомого, що унеможлиблює прямолінійну детермінованість зв'язків між ними. Зв'язок здійснюється через певні інформаційні еквіваленти (при неспівпадінні функцій та спрямуванні енергетичного потенціалу). Таким чином, **додатковість** стосується установаження **зв'язків між сферою свідомого та іншою сферою (несвідомим)**. Більш чітко – мова йде про певну *логічну сумісність, рівновагомність. Інформаційні еквіваленти пов'язують суперечливі аспекти (свідоме-несвідоме) однієї і тієї ж реальності – психічного*. Тому «психологія – як і квантова фізика – повинна використати принцип додатковості як метод відтворення та пізнання цілісної психіки» [13, с. 752].

У зв'язку з тим, що несвідоме *представляє «об'єктивну реальність»* (завдяки його неусвідомлюваності), то воно може бути пізнаним, як і реальність загалом, за допомогою свідомого. З. Фрейд вказував, що «все наше знання постійно пов'язане зі свідомим: навіть несвідоме ми можемо пізнати лише шляхом перетворення його у свідоме» [12, с. 17]. Одноставною є думка, що *несвідоме у його безпосередньо неспостережуваному вигляді не підлягає прямолінійному усвідомленню*. При цьому, як свідомому закритий прямий доступ в *іншу сферу*, так і, навпаки – несвідоме не може бути прямолінійно експлікованим, а це спонукає

до пошуку третього шляху – посередництва через візуалізацію та діалогічну взаємодію з респондентом. Останнє відповідає настановленням З. Фрейда: «... для того, щоб привести несвідоме у свідоме, необхідно спершу створити опосередкувальні ланцюги. Через опосередкування словом внутрішні процеси стають сприйняттями» [12, с. 21].

*Фахова підготовка майбутніх практичних психологів потребує уваги до методології пізнання психічного в його цілісності (свідоме - несвідоме). Ми переконані: пізнання несвідомого не може бути здійснене без уваги до динамічних і структурних аспектів психічного (Над-Я, Я і Воно). У формуванні психічних підструктур велику роль відіграє процес витіснення. Проте несвідоме складають не лише витіснення, але й само витіснене, що перетворюється у неусвідомлюване та притягує собі подібне. У пізнанні цілісності психічного ми виходимо з того, що наше знання постійно має зв'язок із свідомим, тому *пізнати невідоме ми можемо лише одним шляхом – перетворенням його у свідоме. У цьому моменті і криється центральна методологічна позиція, яка потребує мистецтва глибинного пізнання, пов'язаного з об'єктивуванням інформаційних еквівалентів. Останнє означає пошук чогось третього (тобто посередника) між сферами «свідоме – несвідоме». Видається важливим зауваження З. Фрейда про шлях психоаналітичного пізнання «через поєднання із відповідними словесними уявленнями» [12, с. 18].**

З. Фрейд наголошував на важливості актуалізації «зорового мислення», особливо в практиці психоаналізу сновидінь. При цьому, поза зоровим мисленням залишаються **відношення між образами, які потребують пізнання.** З огляду на образність мови несвідомого, зрозумілою стає здатність символіки синтезувати зміст *іншого*, і в цьому є їх дослідницька цінність. Разом з тим зорових образів замало для пізнання несвідомого – необхідно виявити *взаємозв'язки між символами*, які є багатозначними, та *вербальними аспектами мислення*. Саме цей момент ми враховуємо коли не лише даємо імпульс (стимул) візуалізації, самопрезентації психіки суб'єкта, але й забезпечуємо наступний крок – *діалогічну взаємодію з ним, вбудовуючись у внутрішній порядок.* Наша багатолітня практика засвідчила можливість і результативність введення опосередкувань у процес дослідження психічного в «спостережуваній площині».

Звідси висновки: глибинне пізнання повинно мати опосередкований характер; бажаною є візуалізація первинного «опосередкування»; завдяки матеріалізованій фіксованості, «посередник» слугує об'єктивним орієнтиром пізнання; вторинне опосередкування передбачає «оживлення» візуалізованого самопрезентанта в процесі діалогічної взаємодії (психолог - респондент); процес діалогічної взаємодії здійснюється покроково, багаторівнево в єдності позитивно-дезінтеграційних та інтеграційних процесів (часткові дезінтеграції та інтеграції); запитання психолога орієнтуються на внутрішній порядок психіки, що знаходиться в синтезі з архетипністю; діагностична спроможність запитань, за умов узгодженості внутрішнім порядком, породжує у суб'єкта притік енергії, що проявляється в його емотивності та вмотивованості до самопізнання.

Таким чином, **діалогічна взаємодія психолога з респондентом набуває посередництва між двома сферами психічного за умов її узгодженості із внутрішнім порядком психіки.** Такий діалог, слідуючи за феноменом психіки, не має прямого відношення ні до однієї, ні до іншої сфери психіки. Робота проводиться не із складовими психіки, а з людиною, активність якої обумовлена потребами та мотивацією самовдосконалення. *Діалог спрямований не на налагодження особистих взаємин, а на інформаційний взаємообмін, що в сукупності сприяє здійсненню інтерпретації.*

«Перетин вертикалі і горизонталі» є «актом» прояву спонтанної активності респондента і втілює представництво обох сфер психічного. Коли такі «акти» в процесі діалогу накопичуються,

то їх аналіз (інтерпретація) дозволяє вийти на асиметрію логіки свідомого й «іншої логіки» – несвідомого, що й обумовлює особистісну проблему суб'єкта. Діалогічна взаємодія об'єктивує системні взаємовідношення обох сфер. У діалозі, за умов його діагностичності, в суб'єкта пробуджується мотивація до глибинного пізнання та самопізнання. Прагнення до самопізнання каталізується витісненнями, їх енергією і, водночас, пригальмовується опорами. Відсутність в глибинному пізнанні адресно окреслених просоціальних форм діяльності та наявність орієнтацій на спонтанну активність є одним із пріоритетних передумов (та критеріїв) діагностичної адекватності процесу, адже нівелювання зовнішньої виправданості активності сприяє вияву імперативу витіснень, а відтак – діагностиці характеру внутрішніх побуджень. З просоціальної точки зору активність суб'єкта в процесі спонтанної ліпки, роботи з іграшкою не представляє цінності. Запитання психолога повинні задавати продуктивну динаміку діагностико-корекційного процесу та актуалізувати притік емотивної енергії. Таке вивільнення пов'язане як з полегшенням емотивного стану респондента, так і накопиченням поведінкового матеріалу, що піддається аналізу, який відкриває перспективи вияву логічної впорядкованості психічного.

Психодинамічна парадигма емпірично підтверджує факт холістичної сутності психічного (ідеального) та його можливостей презентації у спостережуваних презентантах, що піддаються свідомому їх осягненню. *Інформаційна еквівалентність об'єднує свідоме і несвідоме, хоча і не представлена споглядально.* На це є причини: а) несвідоме ніколи прямолінійно не об'єктивує свій зміст; б) презентант "іншого" (ідеального) в *опредметненій, статичній формі* не може передати зміст живої інстанції з емотивним потенціалом. Такий специфічний формат бачення глибинного пізнання стверджується класичним положенням: *«будь-яке знання відбувається із зовнішнього сприйняття»*, яке було покладене в основу біхевіорального напрямку. *Все, що іззовні – має перспективу набувати відтінку істинності.*

Ілля Пригожин у книзі «Порядок із хаосу» пише: «Наскільки б уривчасто не говорила природа у відведених їй рамках – вона ніколи не обманує і не бере своїх слів назад» [10, с. 384]. З приємністю відзначаємо його увагу до універсальності законів природи, включаючи і психіку. Зокрема, І. Пригожин, цінуючи **зовнішні вияви природи, підкреслює важливість пізнання психічного з середини його самого.** Ігнорування (недооцінка) цього моменту віднесена ним до слабкості досліджень, зокрема – класичної психології через її надмірну увагу до *«прозорі» діяльності.* В якості аргумента він звертається до образу Едіпа, зокрема: «Ясність розуму Едіпа при зустрічі із Сфінксом і непрозорість та темноту в погляді на акт свого народження» [9, с. 385]. Для нас вкрай важливим є розуміння відмінностей між свідомим та *«іншим»*, яке існує поза часом та простором і пов'язане з операціями над різного роду символами. І. Пригожин аргументує це *маніпуляціями із каменем, який перетворюють на предмет мистецтва*, і вказує на реальну можливість переходу позачасових реалій в предметно-символічні, як і навпаки.

«Живість» іншої сфери зникає при її перекодуванні в реалії, які існують в часово-просторових параметрах. Зокрема, Гегель писав: «Сама по собі цеглина не вбиває людину – а здійснюється це лише завдяки досягнутій швидкості, тобто людину вбиває простір і час». Метафоричність висловлювання Гегеля дозволяє збагнути архетип, який існує поза часом і простором і забезпечує можливість *перекодування* ідеальних реалій в матеріалізовані форми. Останнє відкриває лише *перспективи для пізнання іншої сфери, проте не є її кінцевою метою.*

Часто-густо адекватне пізнання психічного в його цілісності обмежується академічним підходом, зокрема – прагненням математичної доказовості явищ. Гегель вказує на односторонність такого підходу: «Математизація наділяє матерію лише просторово-часовими властивостями» (цит. по [106, с. 140]). Висновок: марематизація відсуває в п'ятьмю непізнання *іншу, позачасову та позাপросторову сферу*, якою є несвідоме. В глибинному пізнанні на засадах діалогу

повинен враховуватись континуум вияву внутрішньої системної організованості психічного, що можливо у випадку діалогічного слідування «за респондентом», за семантикою символічності його мови. І. Кант між іншим **засуджував ту науку, яка не вступає в діалог із природою, а нав'язує останній свою мову**. В продуктивній діалогічній взаємодії набуває значення одиничний акт поведінки (запитання - відповідь) в якому уже присутній код, з огляду на голографічну сутність іншої (несвідомої) сфери – часткове, одиничне «говорить» про характеристики цілого.

Цікавим є той факт, що З. Фрейд теж вживав термін «інше», порівняно зі свідомим, і вказував, що в ньому інтегруються витіснення [11, с. 20]. Спільність знаходимо і в розумінні проблеми посередництва, яке напряду не може доторкатися Ід (резервуару енергії інстинктів) – воно є недосяжним для вербальних стимулів. Вербум може співвідноситись лише з тією сферою, яка сформувалась як наслідок незреалізованості потягів Ід через дію цензури Супер-Его. Це один із аспектів формування передсвідомого.

Після процесу витіснень доступ Я до передсвідомого перекривається механізмом опорів при збереженні інформаційних обмінів із Супер-Его та Ід. З огляду на це, в діагностико-корекційному процесі задається лінія спонтанної візуалізації психічного самим респондентом, що полегшує можливості асимілювання та поглиблення свідомого осягнення тенденцій, яким підкорена власна поведінка, що суперечить раціональним намірам. Для майбутнього психолога внутрішня гармонійність і врівноваженість психіки є необхідною передумовою професійних успіхів та досягнення інструментально-методичної досконалості в практичній роботі.

На фоні прозорості приведених вище думок, які об'єднують нас з психоаналізом, в пітьмі залишається проблема: **які саме аспекти несвідомого будуть самоплинно пробиватися «на поверхню»?** Спробуємо пояснити. Переживання сприяють переходу внутрішнього у зовнішнє. Енергетичним стимулом слугує ряд: задоволення - незадоволення. Переживання, що відповідні **принципу задоволення, призводять до розслаблення**, в той час як невдоволення зберігають потенціал – **побудження до активності**. Умовно можна **позначити задоволення як зниження енергії, а невдоволення як підвищення енергії**, що «проситься» до реалізації в дії. Недарма З. Фрейд говорив, що «енергію для творчості ми черпаємо у невдоволених потребах». Витіснені осередки Ід шляхом синтезу та інтеграції з пріоритетом емотивно-слідових домінантностей, впливають на формування позадосвідного, що пояснює збереження в ньому потенціалу енергії невдоволених потреб людини. Тому об'єктивування несвідомого в глибинному пізнанні супроводжується оживленням негативних, а інколи й драматичних, слідових ефектів, які знаходять символічне образне втілення в процесі створення візуалізованих презентантів.

К. Левін відзначив, що незавершений намір (потреба) створює поле напруги. З огляду на сказане, стає зрозумілим, що візуалізовані презентанти латентно можуть втілювати в собі інформаційні еквіваленти, що несуть семантику пережитих суб'єктом невдоволень та емотивних напруг. Звідси висновок, **що процес переведення змісту із несвідомої сфери у свідому торкається чуттєвої та емотивно-енергетичної сфер**. А. Ухтомський, досліджуючи домінанту, показав, що внутрішній стан тварини і людини може виступати в якості побуджуючого моменту поведінки. Звичайно, об'єктивування несвідомого назовні може виявляти неспівпадіння, розузгодженість минулих слідів пережитого досвіду із актуальними потребними обставинами, що ослаблює адаптивні резерви людини, а це є особистісним гальмом професійної самореалізації практичного психолога.

Поглиблення методології, як засадничої в підготовці психолога, потребує адекватного розуміння цілісності психічного та розв'язання проблеми співвіднесеності свідомого з несвідомим («іншим»). Психодинамічний підхід вказує, що цілісність психічного далека від сприйняття її як «адитивної суми». Ми маємо справу з голографічною цілісністю, а це – *істинна*

цілісність, яка не виникає шляхом «арифметики» – суми її складових, а передбачає якісну, системну їх інтеграцію. *Несвідоме може бути включеним лише в динамічну цілісність*, яка має вияв у кожній окремій частці. Глибинне пізнання спрямоване на розкриття смислів через часткові вияви поведінки та їх розгортання в темпоральних характеристиках.

Отже, для адекватного розуміння психічного важливо враховувати характер його функціональних взаємозв'язків в цілому, що торкаються наступних аспектів:

- енергетичної активності сфери несвідомого та необхідності зведення до мінімуму (нівелювання) зовнішніх стимулів активності в ситуації «тут і тепер»;
- *архетипних можливостей психіки в перекодуванні її латентних змістів у візуалізовані форми*;
- *посередницької «місії» презентанта між зовнішнім і внутрішнім аспектами психічного*;
- *діалогічної взаємодії психолога з респондентом*;
- *орієнтації на значущість пережитих подій респондентом, а не на їх кількість*;
- *відмінностей двох аспектів психічної реальності (свідоме - несвідоме), при їх взаємовиключенні одна одну та взаємонеобхідному доповненні («принцип додатковості»)*;
- *імовірнісного прогнозування, що спирається на імовірність взаємозв'язків, взаємопереходів із енергетичної (неусвідомлюваної) сфери у візуалізовану*;
- *інформаційної закритості презентантів, що потребує їх декодування за умов контекстності (діалогічності) засобів пізнання*.

Особливого значення для розуміння завдань глибинного пізнання набуває *архетип*, що є невловимим у своїй інстинктивній активності, при перекодуванні психічних реалій із однієї сфери в іншу (із збереженням «інформаційних еквівалентів»). Нерідко при цьому використовується архетипний символ «пустоти», що латентно виражає неусвідомлюваність сутності особистісної проблеми суб'єктом. С. Гроф пише: «Вакуум знаходиться в стані пустоти, й тим не менше потенційно він утворює всі форми світу часток» [1, с. 74]. Незалежно чи процес візуалізації психічного зображує пустоту через певні образи, чи її відтіняють колір і просторове розтушування – ми все рівно маємо доступ лише до «карти», а не до «території». З огляду на це, *навчання майбутнього практичного психолога повинно включати розширення розуміння сутності глибинного пізнання, чому сприяє процес «оживлення» презентантів у діалогічній взаємодії з респондентом (як наближення до «території»)*. У цих глибинних процесах, як і в природі загалом, об'єднуючим принципом є динамічність системи психічного, а факти нерівноваженості, дезінтегрованості – це лише натяк на наявність проблеми. Лауреат Нобелівської премії І. Пригожин звернув увагу на універсальність законів: одна й та ж енергія, і ті ж принципи забезпечують еволюцію на усіх рівнях, чи то матерія, чи життєві сили, чи інформація. Він стверджує, що *мікрокосм і макрокосм є двома аспектами однієї, єдиної і об'єднувальної еволюції*.

Зауважимо **обмеженість можливостей механістичної науки, що покладається лише на кількісні аспекти явища**. Психодинамічна теорія, яка вивчає *унікальність індивідуалізованих явищ психічного*, задає **прогресивну лінію перебудови підготовки практичних психологів наближенням до адекватної методології та відповідної інструментовки пізнання феномену психічного**. Це співпадає із задачами саморефлексії власного внутрішнього світу майбутнім практичним психологом, що розширює особистісний досвід і можливості особистісного росту; оптимізує процес професійної підготовки.

Важливим є розуміння майбутнім фахівцем двоїстої природи психічного. З одного боку, вона (психіка) себе «приземлює» (в частині усвідомлюваних реалій) до «механічних» інтерпретацій, гармонізуючись із функціями організму, а то – маємо справу з *іншою* площиною

функціонування, в якій відбувається згортання часу і простору на засадах самоорганізації голографічно-матричної природи. За такого холономного погляду сфера несвідомого представляється «інтерференцією хвиль» (не механічною сумацією), а несвідоме представляється інформаційними параметрами, що існують поза субстанційністю.

Нові погляди на цілісність психічного стосується і такої його характеристики як *внутрішній порядок*, характер формування якого до цього часу залишається нерозкритим. «Порядок» – це «організація», що означає як внутрішню упорядкованість автономних частин цілого, так і процеси, що спричиняють утворення взаємозв'язків між частинами цілого. В *глибинному пізнанні* все впирається в проблему *вияву внутрішнього у зовнішньому*. Особливо це стосується *внутрішнього неявного порядку*, що ігнорує механістична наука. Відомий представник квантової фізики Д. Бом «описує природу реальності, свідомості зокрема, як нерозривного когерентного цілого, яке втягнуте в нескінченний процес змін» [2, с. 101].

Експліцитний порядок не є розгорнутим, явним. У завдання *глибинної психології* входить розкриття взаємозв'язків між *скритим латентним порядком і характером його експлікування*. Він передбачав, що «образ Всесвіту нагадує живий організм... клітини якого мають *смысл* лише у відношенні до цілого» (див.: [2, с. 102]). Д. Бом також передбачив, що «**матерію і свідомість не можна пояснити одне через одне, або звести одне до одного... їх загальна основа – імпліцитний порядок, що і представляє нерозривну єдність**» [2, с. 102]. Застереження торкаються згубних наслідків дослідницької фрагментації, особливо, коли вона стосується тих реалій психіки, які є неподільними, несвідомими. Штучно створені (плановані) структури не здатні до вияву внутрішнього порядку, бо він їм не притаманний. Найважливішою гідністю голографії є здатність допомогти безпосередній перцептивній інтуїції адекватного відчуття цілісності, що презентується у внутрішньому порядку неподільної (недиференційованої) реальності, якою є несвідоме.

Професіоналізм психолога в галузі глибинної психології передбачає врахування симультанності (недиференційованості) сфери несвідомого у психоаналітичній практиці. Сучасні закони глибинного пізнання повинні спиратись на *розуміння універсальності природи феномену психічного*. Нерідко вчені з інших областей (фізика, хімія тощо) включають психічне у свої наукові узагальнення (Д. Бом, А. Ейнштейн, І. Пригожин). Відчутний внесок у сучасне розуміння психічного в його холономності здійснено фізіологом К. Прібрамом [8], який спирався на наробки свого вчителя К. Лешлі [20]. Ними досліджувалась проблема локалізації психічного і відповідних фізіологічних функцій у різних частинах мозку. К. Лешлі відкрив, що пам'ять зберігається в усіх частинах мозку і дійшов висновку, що модель, яка *базується на голографічних принципах, може пояснити багато потаємних аспектів, недоступних осягненню іншим шляхом*. Результативна частина досліджень К. Прібрама привертає увагу твердженням, що функції мозку є водночас локалізованими і розподіленими, що є близьким до функцій свідомого і несвідомого.

К. Прібрам чітко вказує на факт подвійної «паралельної обробки» імпульсів мозку. Взаємодія двох систем призводить до хвильових явищ, які підкорені голографічним принципам [8]. Важливо зауважити, що як Д. Бом, так і К. Прібрам, звертаючись до проблем психології, черпають свої знання з фізики, біології, фізіології. Все це доводить необхідність інтеграції глибинної психології з іншими науками, які беруть до уваги універсальну обумовленість закономірностей феноменології природи та підкореність їм і психічного.

Особливо це стосується *реальності*, якою є несвідома сфера (*інша сфера*). Однією з важливих труднощів на цьому шляху як вказав К. Левін, є «процес зондування *глибин* психіки, що викликало підозри та недовіру». Далі він прогнозує: «найімовірніше це трапляється тому, що **жоден дослідник не зміг підняти свій матеріал для огляду при денному світлі**» [95, с. 22].

Метафоричність думки К. Левіна не знижує її значущість у поглядах на несвідоме, яке підкоряється універсальним законам природи, і з урахуванням їх може бути пізнаним. Наш досвід доводить, що це дійсно так. У глибинному пізнанні ми йдемо за феноменом психічного, за його внутрішнім порядком. Така дослідницька динаміка кожного разу: індивідуалізується; набуває багаторівнево-порційного характеру; обмежується знаннями на даному витку пізнання «тут і тепер»; залежить від процесуально-діагностичної точності, інтерпретаційного «осягнення» наявного поведінкового матеріалу, від взаємодії психолога з респондентом. Психолог здобуває рефлексивні знання, які сприяють розвитку соціально-перцептивного інтелекту.

Позиція академічної психології однозначна: *щоб прояснити те, що хотілось би знати, потрібно так чи інакше уже його знати*. Тоді досліджуються такі аспекти психіки, які уже є експериментально прогнозованими, на методологічному та інструментально-методичному рівнях [14-19]. В глибинному пізнанні перспективи наступного кроку закладені в плинному моменті. Принцип додатковості, який нами представлено вище, обумовлює необхідність урахування *функційних особливостей обох сфер психіки, що потребує забезпечення контекстності й опосередкованості пізнання при імовірнісному прогнозуванні*. При цьому не знімається універсальність принципів детермінізму, єдності динаміки і конструкції, єдності аналізу і синтезу (інтеграції).

Коли мова йде про цілісну психіку, зокрема, про включеність в пізнання несвідомого, яке є *іншим* за функційними особливостями, ніж сфера свідомого, то невизначеність, незвіданість дослідницької позиції компенсується динамікою процесу його багаторівневістю та відносною завершеністю проміжних актів взаємодії. Відомо, що весь процес глибинної корекції в АСПП підкорений механізмам позитивної дезінтеграції та вторинної інтеграції психіки на вищому рівні її розвитку, тому кожний виток діалогічної взаємодії (психолог-респондент) *спирається на єдність часткової дезінтеграції і вторинної інтеграції*, що відбиває назва «*психодинамічний підхід*». Як вказував К. Левін: «психолога повинна б цікавити не формалізація і математизація, а отримання нового знання про психічні процеси і більш глибоке проникнення в їх сутність» [3, с. 24]. Далі він продовжує: «*Практичні завдання психічної гігієни і освіти вимагають концептуального інструментарію..., що не можна виконати без теорії*» [3, с. 21]. Теорія та психодинамічна методологія, як у ніякій іншій галузі, є *тим «денним світлом», яке живиться через інструментовку глибинного пізнання адекватного природі феномену психічного*.

Такого типу теорія перш за все повинна пролити світло на особливості функціонування, а значить і пізнання *іншої* сфери (несвідоме), яка має свою специфіку при всіх взаємозв'язках із свідомим. Розуміючи асиметрію функціонування сфер свідомого і несвідомого психічного, нами розроблено принципи пізнання *іншої* сфери. Розробка *принципу «із іншого»* націлює фахівців філігранно обходитись з кожним окремим моментом професійної взаємодії з респондентом. Підкреслюється значущість кожного кроку; загострюється увага до будь-якого спонтанного, невимушеного вияву активності респондента; поцінюється симультанність взаємозв'язків між свідомим і несвідомим. Конкретизуємо характеристики принципу «із іншого»:

- незворотність (неповторність) спонтанної активності суб'єкта;
- взаємозв'язок у психіці «зворотних» і «незворотних» у часі процесів;
- внутрішня детермінованість самоплинної активності особи;
- існування неусвідомлюваного в симультанності взаємозв'язку часу і простору;
- неповна відповідність спонтанної активності суб'єкта принципу реальності;
- підкореність латентних процесів психічного принципу задоволення;
- залежність особливостей візуалізації (самопрезентації) як від внутрішніх (провідних) детермінант, так і від пропонованих засобів (пісок, глина, камені тощо);

- універсальність законів активності архетипу в процесі перетворення (перекодування) смислів «іншого» в «інформаційні еквіваленти», що ілюструють візуалізовані (спостережувані) презентанти;
- дихотомія внутрішнього і зовнішнього (їх здатність до поділу та взаємопереходу);
- зворотність взаємопереходу семантики «іншого» у параметрах “внутрішнє-зовнішнє” стимульованої діалогічною взаємодією;
- імпліцитність смислового навантаження презентантів (зовнішнього) і необхідність їх семантичного дешифрування через проникнення в смисли «іншого»;
- відповідність внутрішньому порядку процесів «іншого», який є неосяжним (за багатофакторністю) для «штучного», «вольового» чи «планового» створення дослідником;
- взаємопротистояння та взаємозв'язок суперечливості (спостережуваного та «іншого») за параметрами: «антагонізм-антиномія»;
- органічність (латентність) зв'язку того, що «не може говорити» («інше») із мовленнєвим, що сприяє переформатуванню у зовнішнє (тобто із «немовного» в «мовне»);
- відносність факту ірраціональності презентанта «іншого», що долається в процесі об'єктивування смислового його навантаження шляхом діалогічної взаємодії психолога з респондентом;
- властивість «іншого» в тенденції до самоінтеграції, самоорганізації, «само збирання» у відповідності з тенденціями внутрішнього порядку;
- відсутність «розсічення «іншого» на частини» та збір «із частин»;
- «відсутність випадковостей» у процесі об'єктивації «іншого»: у окремому частковому наявні характеристики цілого;
- долання суперечності між «детермінованим» і «випадковим» шляхом розкриття її глибинного смислового значення;
- інтеграція в «іншому» нерівновагомість сил, що самоплинно каталізують перехід від «хаосу» до «порядку»;
- «миттєвість», згорнутість процесів переходу із однієї системи в другу (із «іншого» (невидимого) в «явне», видиме);
- підкореність психічного законам рівноваги (що обтяжене ілюзіями свідомого), в «іншому»;
- взаємозв'язок «порядку» з «незворотністю», як і зворотністю, є базовим для розуміння психічного в його цілісності;
- трансформація «одиниць» функціонування психіки в площині «іншого» в «одиниці» спостережуваного (усвідомлювального);
- здатність презентанта «Я» до експлікування узагальнених енергетичних пріоритетів в слідових чинниках «іншого»;
- участь архетипів у перекодуванні «іншого» в явне у вияві інваріантності поведінки;
- підкореність динаміки процесів «іншого» та «свідомого» тенденції «до сили» при відмінності організуючих принципів (відповідно тенденцій: «до задоволення» та «до реальності»).

Формулювання змістових характеристик принципу “із іншого” сприяє теоретичному поглибленню психодинамічного підходу до розуміння та пізнання цілісності психічного, з прийняттям до уваги функційної асиметрії сфер свідомого та несвідомого. Все це надає методологічної впевненості практичному психологу на шляху оволодіння діагностико-корекційним процесом АСПП. Принцип «із іншого» вказує не лише на можливість

взаємопереходу із свідомого в *іншу* (неусвідомлювану) площину, але й на специфіку його здійснення при забезпеченні дотичності вказаних двох сфер опосередкуванням, контекстністю та метафоричністю засобів. Ж. Піаже стверджує, що: «Розвиток рефлексивного мислення з опануванням гіпотетико-дедуктивними операціями переводить міркування в **«іншу площину»** [7, с. 228]. Таким чином, *холістична сутність психічного засвідчує наявність перспектив поставити дослідження та пізнання психічного на об'єктивно-наукові основи відповідно універсальності законів природи, дієвих при глибинному пізнанні психічного.*

Відомо, що пізнання є вищою формою відображення об'єктивної дійсності. Ставлячи проблему пізнання психічного як цілісної системи, ми водночас торкаємося проблеми його об'єктивності та індивідуалізованості. Пізнання зорієнтоване на отримання знань, відповідних реальному стану речей є, водночас, відповідним істині.

Психодинамічна парадигма та діагностико-корекційна практика змогли здолати камерність психоаналітичних пошуків при збереженні індивідуалізованості результатів. Сам по собі факт проведення глибинного пізнання психіки людини у великій аудиторії (див.: [14-19]) заслуговує на особливу увагу. Це стає реальністю за умов урахування об'єктивних законів цілісної психіки до формування яких прямого відношення суб'єкт (респондент) не має (приміром, не з його волі формується «внутрішній порядок»). Об'єктивність глибинного пізнання враховує закони функціонування «іншої» сфери у взаємозв'язках із свідомим. Єдність і взаємопов'язаність двох сфер обумовлює динаміку слідування психолога «за феноменом психіки» (за умов спонтанної активності респондента).

У психодинамічній парадигмі нам вдалося здолати: обмеженість проєктивного підходу в його автономізації пізнання несвідомої сфери від свідомої; виокремлення свідомого від несвідомого, яке характерне для академічного підходу. Фізіолог К. Прібрам вказує, що «... існують впливи на поведінку, які ми не усвідомлюємо» [8, с. 124], і ці впливи потребують специфічного пізнання.

Завадою на шляху пізнання взаємозв'язків між сферою свідомого і несвідомого, перш за все, є процедура формалізації результативної частини дослідження, яка фактично визначає і сам характер дослідження. Останнє без перебільшення вбиває «живу тканину» взаємозв'язків між сферою свідомого і несвідомого.

Звідси зрозуміло, що у процесі АСПП виключаються формалізовані спроби інтерпретації проміжних результатів процесу глибинного пізнання психіки. Натомість ставиться завдання об'єктивування внутрішньої впорядкованості психіки, що самоплинно виявляє себе в невимушеній поведінці учасника процесу пізнання. За поведінковими аспектами незмінно стоїть імплікативний порядок буття психічної реальності, в той час як на рівні свідомого пріоритетність має декларована суб'єктом логіка.

Психодинамічна парадигма спирається (в емпіричній її частині реалізації) на архетипну здатність психічного до візуалізації, тобто перекодування ідеальних реалій із збереженням «інформаційних еквівалентів». Проблема інформаційних еквівалентів швидше є поставленою, аніж розв'язаною, як одна з актуальних. Від рішення заявленої проблеми залежить прояснення взаємозв'язків між підструктурами психічного в їх архетипно-філогенетичній семантиці. При цьому важливо зауважити, що саме **порушення взаємозв'язків між свідомим і несвідомим створює передумови для формування стабілізованої внутрішньої суперечливості психічного**, що співвідноситься з поняттям *особистісна проблема*. Один бік такої суперечності не усвідомлюється, а інший, як правило, специфічно осуб'єктивується (викривлюється), що обумовлюється системою психологічних захистів. Саме це пояснює відсутність традиційної для деяких практик вербалізації особистісної проблеми учасником глибинного пізнання, яку б він хотів вирішити. Особистісну проблему людина може пізнати в діагностико-корекційному процесі.

Подібної позиції дотримувався в своїх дослідженнях С. Гроф, що представлено в праці «Подорож в пошуках себе» [2]. Він протиставив два підходи: «хілотропний» (від грецького «*hyle*» – *матерія*) і «холотропний». «Холотропний» буквально перекладається як такий, що «прагне до цілісності» (від грецьких слів «*holos*» – *ціле* і «*trepein*» – «рухатись в певному напрямі»). Важливо розуміти, що в *хілотропній* модальності можна сприймати лише в даний момент і в даному місцезнаходженні («тут і тепер»). Природа, обсяг сегменту матеріального світу, залежить від фізичних характеристик (законів) ньютонівського світу. Холотропна ж реальність сягає за межі ньютонівської реальності, вона має функційно інші можливості психіки. Можна також погодитися з С. Грофом, що в кожному із вказаних модусів відсутні функційні проблеми. «Труднощі, як вказує С. Гроф, – створює погранична лінія, де змішуються два світи, і ні один із них не може переживатися за власними законами» [2, с. 257]. Таке трактування проблеми допомогло С. Грофу зрозуміти людину (психопата) як наслідок інтерференції холотропного і хілотропного модусів. Це обумовило стратегію психотерапії – занурення людини в холотропний світ. Він пише: «Техніки, що забезпечують доступ до холотропного модусу, різні – від медитації... до психоделічних речовин» [2, с. 258]. С. Гроф вражав найоптимальнішим (серед інших) – ЛСД, що сприяє поринанню людини у внутрішній стан.

Ми згодні з наявністю відмінностей між двома «світами», один з яких за функційними характеристиками наближений до Всесвіту – інший до реалій “твердого” світу, котрий підлягає ньютонівським законам. Погодитись можна і з тим, що при усій їх автономії та функційній асиметрії вони п“рориваються” один в одного, інтерферуються один з одним. Останнє і породжує проблеми за умов, коли захисна система не справляється з подібною “інтервенцією”. Наші спостереження доводять, що захисній системі людини властиво інтегрувати імператив несвідомого, а це породжує викривлення та ослаблює адаптаційні можливості. Особистісні проблеми оголюють настійність реалій життя, які не в силах примирити захисна система відступами від реальності. Викривлення – як процес осуб’єктивування реальності лише посилюється психоделіками в дослідженнях С. Грофа. Тому необхідно розмежувати його позицію з психодинамічним підходом в поглядах на проблему оптимізації розвитку психіки в процесі її корекції. Вкажемо декілька важливих аспектів:

- психодинамічна парадигма зорієнтована на поцінювання феноменології плинності психічного з метою пошуку причин проблем, які переживає суб’єкт;
- будь-який акт поведінки суб’єкта включає в себе як свідоме, так і несвідоме, що допускав також і С. Гроф: «Часто в динамічній структурі присутні чинники того й іншого роду» [2, с. 257];
- ірраціональність певних проявів свідомості. С. Гроф намагався розкрити їх логічність, завдяки цілісному гешталту штучно викликаного стану, в який занурювалась людина під впливом ЛСД;
- цілісний гешталт холотропної модальності здатен поглинути симптоми, і людина може перебувати в цілісності внутрішніх переживань. Такі “психотерапевтичні” способи, які, на наше переконання, уводять людину від реальності, а значить і від розв’язання особистісних проблем – не є прийнятними.

С. Гроф свої спроби *специфічного* примирення двох сфер пояснює так: «Хілотропне осягнення світу в чистій формі не створює ніяких проблем. Також і холотропні переживання не лише прийнятні, але й бажані... коли людині не приходится мати справу із зовнішньою реальністю» [2, с. 257].

Текст С. Грофа дозволяє більш чітко виділити психодинамічну позицію, яка виражається в завданнях: розкрити сутність цілісності психічного в його свідомих і несвідомих виявах; в поглибленні розуміння природи дисфункційних утворень психіки, що породжуються порушенням

інформаційного обміну між сферою свідомого та несвідомого, за дієвості системи психологічних захистів, які спроможні лише до певного часу рятувати свідоме від сприйняття не бажаної для нього реальності.

У психодинамічному підході ми не схильні працювати з однією підструктурою (наприклад, холотропною), натомість є орієнтація на роботу з цілісною психікою в єдності обох сфер. Посилення ілюзій, шляхом використання психоделіків, фактично відповідає природній активності захисної системи в її відступах від реальності. У форматі психодинамічного напрямку ми працюємо з тим, що представляє феноменологія спонтанної активності суб'єкта у відповідності із збереженням лінії дотримання провідних механізмів глибинного пізнання: позитивної дезінтеграції і вторинної інтеграції психіки на вищому рівні її розвитку. Останнє зорієнтовує нашу увагу на ілюзорні відступи від реальності, які щось маскують на догоду ідеалізованому «Я» і тим самим блокують шляхом актуалізації опорів інформаційний обмін між обома сферами.

Позитивність дезінтеграційних процесів полягає в їх багаторівневості, порційності та збереженні оптимуму емотивних навантажень, які в іншому випадку можуть зашумляти ясність інтелектуального сприйняття та розуміння розбіжностей в спрямуванні активності сфер свідомого і несвідомого. У випадку уваги лише до холотропної сфери посилюються відступи від реальності, що невиправдано підвищує емотивний фон активності, блокує раціональність сприйняття. Таким чином, у процесі глибинного пізнання у людини залишається право на ілюзії, адже це є психічна реальність, яка заслуговує на вивчення та нівелювання, а не її посилення.

Призупинимо даний момент і поглянемо на сутність «небажаного змішування сфер двох світів», на що вказує С. Гроф, то стає зрозумілим, що від нашого погляду на дані речі сама їх сутність не зміниться, тому ми приймаємо до уваги те, що *феноменологічно виявляє психіка* і «йдемо за...» при забезпеченні управління глибинним пізнанням. На наше переконання, ці світи (свідоме-несвідоме) настільки ж різні, як і єдині. Приміром, електрон є і точкою і хвилею, але виокремлено він не є тим або тим. З огляду на те, що порушення інформаційних обмінів відбувається в «Я» через блокування доступу до певної інформації, то дослідження даної проблеми повинно торкатися розширення самосвідомості суб'єкта. Проблема «змішування двох світів» (С. Гроф), тобто внутрішні суперечності є орієнтиром пошуків засобів досягнення гармонії.

У психодинамічних дослідженнях ми незмінно торкаємося вказаної проблеми не лише через важливість урахування функційних особливостей двох сфер, а й через поділ і взаємопереходи психічного у **внутрішнє** та **зовнішнє**. Говорячи інакше, психодинамічне дослідження покладається на припущення, що не лише відмінності ідеального (психічного) і фізичного (матеріального), але і їх спільність повинні були б сприяти глибинному пізнанню психіки з огляду на можливості взаємопереходів зовнішнього у внутрішнє і навпаки. Це означає, що діалогічна взаємодія із суб'єктом при посередництві в ній візуалізованих презентантів визначає характер пізнання *внутрішнього порядку психіки*. Тому глибинний процес має перспективи розкрити, виявити причини дисонії двох сфер шляхом виходу на базальні захисти в їх єдності з периферійними. В цій частині корекційного процесу ми можемо констатувати спільну з С. Грофом спрямованість діагностико-корекційного процесу на вихід в іншу сферу, проте в нашому випадку це здійснюється *не з метою штучної актуалізації несвідомого*, а й з метою прояснення смислової сутності конфліктуючих з ним імпульсів.

Психодинамічний підхід вивчає самоплинні вияви в поведінці (назовні) порушень гармонії двох сфер. Що ж стосується інструментовки пізнання, то психодинамічна методологія спирається на: а) фактаж спонтанності та невимушеності поведінки; б) розуміння цілісності психічного і його архетипне забезпечення візуалізації ідеальних змістів у хілотропну

(матеріальну) площину; в) основним маяком орієнтації глибинного пізнання є порушення законів хілотропності м(атеріалізації), яке виявляється в «зовнішньому» опрацюванні поведінкових актів за законами свідомого. Додаток Б ілюструє ліпку на тему: «Я в реальному» – «Інь-Ян» і в середині знаходиться щілина, яка не відповідає стандарту даного знака. Саме порушення функційних характеристик предметних презентантів і є виявом одного із архетипних механізмів символізації (інформування) про внутрішньо-психічні негаразди. Таким чином, глибинне пізнання причетне до врахування ньютонівських законів, тобто законів функціонування предметної сфери буття.

Розкриємо причини пробуксовування академічних досліджень психічного через їх *невідповідність універсальній природі психічного (свідоме - несвідоме)*, а, відтак, і підготовка майбутнього практичного психолога не може бути повноцінною. Врахування *несвідомого в дослідному процесі від самого початку передбачає наявність наукових знань про його функційну природу, як і про специфіку взаємозв'язків зі свідомим*. **Представимо найважливіші методологічні постулати, що потрібно врахувати у процесі глибинного пізнання психічного в його цілісності:**

1. Симультанність процесів несвідомого (у тому числі, й їх емотивність), що виключає алгоритмізованість та формалізованість процедури пізнання. Несвідоме підпорядковане імовірнісній логіці та функціонує за законами і «ншої логіки» порівняно з «логікою свідомого».

2. Класична процедура дослідження має дискретний характер із орієнтацією на кількісні показники, в той час як несвідоме стверджується в пріоритетності *емотивної значущості пережитих подій*.

3. Пізнання свідомого в класичній психології спрямоване на концептуально-понятійні його передумови, феноменологічна ж природа несвідомого передбачає створення умов для спонтанної поведінки суб'єкта.

4. Класична психологія зазвичай спрямована на знакові засоби пізнання, без врахування можливостей образно-символічної і архетипної презентації несвідомого назовні.

5. Експериментально-дослідницька процедура пізнання свідомого передбачає чіткість прогнозів у форматі їх двозначності: *«істинне або хибне»*, пізнання ж несвідомого передбачає *полізначеннєвість: «і те, й те»; «більше-менше»*.

6. У пізнанні несвідомого провідними є ті риси і характеристики спонтанної поведінки суб'єкта, які вирізняються інваріантністю окремих, проте взаємопов'язаних характеристик; традиційне ж дослідження зорієнтоване на повторення (відтворення) поведінки згідно плану дослідження, який не бере до уваги її спонтанні вияви.

7. Глибинне пізнання спирається на такі категорії, як «диспозиція», «тенденція», «установка» тощо, які, окрім смислового навантаження, мають імовірнісний та емотивно-енергетичний складник; в традиційному ж дослідженні, навпаки, домінантне значення має раціональний компонент, що базується на чітких прогнозах результату до початку дослідження.

8. Пізнання несвідомих аспектів психіки уможливорює подолання психологом академічної центрованості на прямій причинно-наслідковій залежності у процесі імовірнісного прогнозу. Останнє узгоджується з принципом додатковості, який передбачає орієнтацію на обидві сфери (свідоме - несвідоме), в їх взаємозв'язках.

9. Для розкриття сутності несвідомого потрібне деталізоване умістовлення категорії «мета досвідне» («поза досвідне»), яке взаємопов'язане з *онтологічним несвідомим*, що не враховує академічний підхід дослідження психіки.

10. Класична психологія у процесі експерименту випускає з поля зору рефлексування смислів, які скриті за інформаційними еквівалентами презентантів, натомість глибинне дослідження зосереджується на проблемі інформаційних взаємозв'язків двох сфер.

11. Традиційні психологи зорієнтовані на *підтвердження наперед знаного (відомого), явного*, в пошуках ключика пізнання там, куди падає світло академічного ліхтаря; *глибинне пізнання завжди відкриває істину вперше* в її неповторності в *діалогічній взаємодії* психолога з респондентом, без обмеження пізнаного «прокрустовим ложем» теоретичного розуміння.

12. Академічна психологія не прагне (на відміну від глибинної) оволодіти таємницями законів функціонування несвідомого (в єдності та протистоянні свідомому), відсутній інструментарій перетворення прихованих, імпліцитних смислів психічного на явні; відсутність навичок здійснення процесуальної діагностики, яка передбачає каталізувальний діалог психолога з респондентом із подальшою інтерпретацією поведінкового матеріалу; натомість спостерігається обмеженість формалізованою (тестовою) діагностикою при незмінній розведеності в часі з корекцією.

13. Схильність до каузальної однозначності пізнання заважає академічній психології розуміти суперечливу сутність психічного (в єдності двох сфер), як і шляхи її нейтралізації, що потребує володіння інструментарієм розширення самосвідомості суб'єкта у часопросторі конкретного суспільства.

14. Класична психологія віддає перевагу вербальним параметрам дослідження, що відсуває в тінь значущість архетипно-чуттєвих аспектів пізнання психіки.

Відмінності традиційного (академічного) і психодинамічного підходів дослідження феномену психічного зумовлюють потребу урахування специфічності сфери несвідомого у її багатофакторності та полімодальності смислових значень і символічних умістовлень. Стають зрозумілішими причини віднесення академічними науковцями несвідомого до царини психіатрії чи клінічної психології. Несвідоме в контексті здорової психіки згадується в академічній психології лише номінально. Ігнорування самого факту наявності неусвідомлюваної сфери у психічно здорових людей знівельовує перспективи адекватного дослідження та розуміння психіки в її цілісності, що є вкрай важливим для підготовки психологів.

Спроби психологів наблизитися до дослідження несвідомого, зокрема теорія установки та проєктивні методи, не забезпечили бажаного результату. У проєктивних методах спостерігалась неузгодженість колориту стимульного матеріалу (тест Люшера, плями Роршаха, ілюстрації Розенцвейга) з формалізованою інтерпретацією емпіричних результатів, що порушує адекватність глибинного пізнання з огляду на універсальність законів психіки. Психодинамічний ракурс бере до уваги асимілювання суб'єктом вхідної інформації, яка репрезентує не готовий висновок (що спирається на математично-формалізовану процедуру), а процес наближення до логічної впорядкованості та неповторності індивідуалізованості внутрішнього світу. Унаслідок цього спроба проєктивних методів, як і теорії установки Д. М. Узнадзе, прокласти місток між академічним і глибинним підходом до пізнання психіки, сама по собі заслуговує на увагу та схвалення, проте не дає бажаного результату через невідповідність процедури формалізації симультанної сутності психічного. Саме глибинна психологія, що розвивається на фундаменталіях психодинамічної парадигми, відкриває горизонти зняття традиційних бар'єрів у пізнанні психічного в єдності взаємозв'язків свідомого й несвідомого у їх взаємодоповнювальній місії.

Підсумовуючи, згадаємо взятий нами з порівняльною метою досвід С. Грофа з використанням психоделічних засобів ЛСД для зняття дисгармонії, породжуваної «натисками реальності, що вступає в конфлікт із внутрішнім світом людини». Такого роду актуалізація нижчих прошарків психіки з метою відтягування із свідомого чинників її деструктування ніяк не оптимізує розв'язання особистісних проблем суб'єкта в напрямі підвищення його адаптаційних можливостей, що є необхідним у професії майбутній практичний психолог. Ми категорично проти використання штучних засобів впливу на суб'єкта не лише тому, що така дія

психоделічних речовин темпорально обмежена в часі, а й тому, що за таких обставин вилучається активність свідомості суб'єкта як провідного чинника прогресивних, психокорекційних змін, що є важливим в контексті завдань фахової підготовки практичних психологів, що спирається на саморефлексію.

Психічне єдине в своїй суперечливій сутності та у внутрішній впорядкованості, і саме це покладено в основу науково-дослідних пошуків шляхів оптимізації професійної підготовки психологів у форматі психодинамічної парадигми.

Література

1. *Гроф С.* За пределами мозга / Пер. с англ. – 2-е изд. – М. : Изд-во Трансперсонального Института, 1993. – 504 с.
2. *Гроф С.* Путешествие в поисках себя. – М. : Аст, 2004. – 352 с.
3. *Левин К.* Теория поля в социальных науках // Динамическая психология: избранные труды. – М. : Смысл, 2001. – С. 251 – 270.
4. *Максименко С. Д.* Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід : монографія / К. : Видавничий Дім "Слово", 2013. – 592 с.
5. *Носков В. І.* Проблеми підготовки психологів у системі вищої освіти, // Зб. наук. пр. – Психологія. – Вип. 4 (7). – К., 1999. – С. 210 – 219.
6. *Пиаже Ж.* Психология интеллекта // Пер. с англ. и фр. / Жан Пиаже. – СПб. : Питер, 2003. – 192 с.
7. *Пов'якель Н. І.* Професійна рефлексія психолога-практика / Н. І. Пов'якель // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 6/7. – С. 3 – 6.
8. *Прибрам К.* Языки мозга /Перевод с англ. Н. Н. Даниловой и Е.Д. Хомской под ред. и с предисловием действительного члена АПН СССР А. Р. Лурия. – М. : Прогресс, 1975.–463с.
9. *Пригожин И.* Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой / Илья Романович Пригожин, И. Стенгерс; пер. с англ. Ю. А. Данилова; общ. ред. и послесл.: В.И. Аршинова, Ю.Л. Климон-товича, Ю. В. Сачкова. – Изд. 5-е. – М. : КомКнига, 2005. – 294 с.
10. *Стасько О. Г.* Психологічна значущість умовних цінностей та їх вплив на формування ідеалізованого "Я" особистості : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Стасько Олена Григорівна. – Черкаси, 2006. – 369 с.
11. *Фрейд З.* Я и Оно / З. Фрейд. - М. : Моттэм, 1990. – 55 с.
12. *Чепелева Н. В.* Личностная подготовка психолога в условиях ВУЗа. Психолого-педагогические основы личностно-ориентированного образования: сб. научн. трудов / Н. В. Чепелева. – Ялта : Артек; ГИА, 2001. – С. 34 – 41.
13. *Штета О.С.* Особистісна зрілість: Модель. Опитувальник. Тренінг : Монографія. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. – 232 с.
14. *Яценко Т. С.* Арт-терапевтичні технології в роботі психолога / Т.С. Яценко (та інші). – К. : Марич, 2009. – 68 с. – Серія: Психологічний інструментарій.
15. *Яценко Т. С.* Психокорекція засобами малюнку / Т. С. Яценко (та інші). – К. : Марич, 2009. – 59 с. – Серія: Бібліотечка соціального працівника.
16. *Яценко Т. С.* Релігійна віра в світлі глибинної психокорекції / Т. С. Яценко (та інші).– К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2013. – 305 с.
17. *Яценко Т.С.* Активне соціально-психологічне навчання у системі освіти / Т.С. Яценко (та інші): монографія.– Черкаси : Видавець Чабаненко Ю.А., 2010. – 292 с.
18. *Яценко Т.С.* Прикладні аспекти застосування активного соціально-психологічного навчання у школі: Навчальний посібник / Т. С. Яценко (та інші). – Черкаси, 2006. – 112 с.
19. *Яценко Т.С.* Методика глибинної психокорекції: підготовка психолога-практика. Навчально-методичний посібник / Т. С. Яценко (та інші). – Ялта : РВВ КГУ, 2008. – 342 с.

20. Lashley K.S. Brain mechanisms and Intelligence. – Chicago : University of Chicago Press, 1929.

В статье поставлена проблема профессионально-личностной подготовки будущего психолога на основе интеграции основных положений психологической службы в Украине. В основу положен целостный взгляд на психику (холистический подход) в единстве сфер сознательного и бессознательного. Содержание статьи соответствует существующему стандарту «Практической психологии». Тема актуальна, учитывая традиционное игнорирование классическо-экспериментальными исследованиями сферы бессознательного, является не только тормозным (артефактным) моментом, но также мешает осуществлению практическим психологом адекватной диагностики и коррекции.

Раскрыта динамика познания, центрированного на выявлении нарушений взаимосвязей между сферой сознательного и бессознательного и пути их восстановления. Вводится принцип дополнения, который универсально сочетает функционально асимметричные сферы, которыми являются сознательное и бессознательное. С последним связана категория «информационных эквивалентов» и понимания психики как функциональной системы, вписывается в методологию познания психического в его целостности.

Статья позволяет сделать выводы по оптимизации профессиональной подготовки психолога, а именно: понимание опосредованности познания психического; использование метафорически-опосредованных средств познания для проникновения в сущность глубинных детерминант поведения субъекта. Будущий психолог знакомится с основами ведения диалога с респондентом, встраиваемый во внутреннюю имплицативных порядок психики. Раскрываются базовые законы другой сферы (бессознательного) из-за введения принципа «из другого» и др.

The article posed the problem of professional and personal training of the future psychologist based on the integration of basic provisions of the psychological service in Ukraine. It is based on a holistic view of the psyche (holistic approach) in the unity of conscious and unconscious spheres. The content of the article complies with the existing standard of "practical psychology". Topic is relevant, given the traditional neglect of classical and experimental study of the unconscious, is not only the brake (artifact) torque, but also hinders the implementation of a practical psychologist adequate diagnosis and correction.

Revealed the dynamics of knowledge centered on identifying violations of the relationship between the sphere of conscious and unconscious, and the ways of their recovery. Introduces the principle of complementarity, which universally combines functionally asymmetric areas that are conscious and unconscious. With the latter category is related "information equivalent" and understanding of the psyche as a functional system fits into the methodology of mental cognition in its entirety.

Article permit conclusions to optimize training psychologist, namely: understanding of mediation mental cognition; use of metaphor-mediated cognitive means to penetrate into the essence of the underlying determinants of behavior of the subject. Future psychologist familiar with the basics of dialogue with the respondent, embedded in the inner psyche of implicative order. Reveals the basic laws of another sphere (the unconscious) due to the introduction of the principle of "from another" and others.

Статтю подано до друку 12.12.2014.

ЦІННІСТЬ САМОПІЗНАННЯ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГА

Актуальність дослідження. В умовах впливу стресових факторів на суб'єкта та загальної нестабільності в соціумі першочерговим завданням практичного психолога є забезпечення психічного здоров'я людини. Ця задача покладена в основу навчання студентів, майбутніх практичних психологів, які здобувають навички допомоги іншим та самопомоги у мінливих умовах сьогодення. Формування особистості професіонала-психолога залежить від системи ціннісних орієнтацій та індивідуальних цінностей студентів. Урахування функційних особливостей психіки, що виявляються у різноспрямованості нормативних та глибинних цінностей потребує специфіки їх самопізнання, що реалізується в практиці глибинної психокорекції.

Метою статті є вивчення детермінуючої ролі цінності самопізнання у процесі фахової підготовки психологів.

Аналіз останніх публікацій. До питання цінностей та ціннісних орієнтацій людини звертались учені різних галузей науки: філософи, соціологи, психологи, педагоги. На сьогодні в Україні категорія «цінність» вивчається Н. О. Антоною, О. М. Власенко, Н. В. Грисенко, О. Ю. Скобедіною, О. Г. Стасько, А. А. Фурманом, Н. Є. Шаховою, Т. С. Яценко та ін. Провідними питаннями, які актуалізуються науковцями є суперечність між соціальними та індивідуальними цінностями, розведення понять «цінність» та «ціннісні орієнтації», глибинно-психологічний зміст цінностей, зв'язок індивідуальних цінностей з несвідомими механізмами психіки суб'єкта, тощо.

Постановка проблеми. Особистість формується в пізнанні дійсності та її оцінці, в прийнятті норм та правил значимих людей, в прагненні до власної індивідуальності та неповторності, в розвитку унікальності та досягненні можливостей для самореалізації. Цінність (важливість, значимість) правил, норм, ідеалів, предметів дійсності для індивіда визначає його ціннісну спрямованість, орієнтацію на конкретний вид діяльності, у якій би реалізовувалась домінуюча в ієрархічній структурі потреба. Цінності змінюють одна одну, формуючи нове уявлення особистості про себе, свою роль у житті та подальшу діяльність.

Становлення цінностей відбувається в процесі онтогенетичного розвитку людини через уподібнення поведінки значимого дорослого. Наслідування дитиною певних рис характеру вагомих для неї людей відбувається завдяки дії механізмів ідентифікації та інтеріоризації, що сприяє розвитку образу «Я» суб'єкта. З самого дитинства рушійною силою розвитку індивіда виступає прагнення до пізнання оточуючого світу, а формування його самопізнання припадає на підлітковий вік [1; 7]. Як зазначає С. Ю. Головін «... у віці підлітковому розпочинається усвідомлення «духовного Я» – своїх психічних здібностей, характеру, моральних якостей. Цей процес сильно стимулюється активним засвоєнням шару культурного досвіду, який виражає суспільну роботу поколінь у вирішенні духовних і моральних проблем» [7, с. 708 – 709]. Самоусвідомлення у підлітків знаходить вираження в прагненні до самопізнання та самозмін. На сьогодні практика психокорекційних занять, що входить до обов'язкового циклу дисциплін майбутніх психологів, засвідчила продуктивність діагностико-корекційного процесу в активізації їх цінностей пізнання та самопізнання.

І. Д. Бех [3] доводить, що рефлексивні уміння людини формуються з дошкільного віку. Науковець пояснює рефлексію так: «внутрішнє індивідуально-вибіркове ставлення особистості до матеріальних та ідеальних предметів, які були своєчасно емоційно оцінені, тобто набули свідомого суб'єктивного смислу та цінності» [3, с. 11]. Таким чином, оцінка власного «Я» дитини

відбувається завдяки сприйняттю та рефлексивній оцінці вихователями та батьками її дій. Визначаючи роль сімейного виховання, М. Й. Боришевський [5] твердить, що зовнішня оцінка дій дитини виступає ефективним регулятором її поведінки, яка згодом перетворюється на внутрішню оцінку особистості щодо самої себе. Тому важливим є ставлення батьків до суб'єкта, що визначається як «... складний комплекс педагогічного впливу на формування ціннісних орієнтацій дитини» [там само, с. 5]. У підлітковому віці формуються самосвідомість, самоідентичність, що залежать від домінуючих цінностей в даний віковий період. У підлітків може змінюватись їх «Я-концепція», у якій поєднуються ідеальне і реальне уявлення про себе. Образ «Я», що входить до «Я-концепції», наповнюється уявленнями про себе, позитивною чи негативною оцінкою свого «Я». Дослідники [14] виділяють такі шляхи формування образу «Я»: а) за рахунок сприйняття особистості значимими людьми; б) за рахунок особистісного досвіду, набутого в процесі діяльності людини. Таким чином, дитина навчається оцінювати саму себе завдяки досвіду сприйняття її власного «Я» іншими суб'єктами комунікації.

А. Лазарчук [9] указує, що пережита людиною суспільна цінність перетворюється в особисту. Тому формування цінностей можливе завдяки їх чуттєвому сприйняттю індивідом та у взаємодії з іншими. Індивідуальні цінності об'єктивуються у творчості та повсякденній діяльності людини, що вказує на їх інтегративну роль в адаптації людини до соціального життя. Прийняті норми і цінності соціуму сприяють успішній соціалізації особистості. Проте, оцінні судження через призму стереотипності установок та очікувань породжують ігнорування індивідуальності та неповторності конкретного суб'єкта комунікації. Разом з цим, процес соціалізації вимагає присвоєння суспільних норм через нав'язування їх дитині від дорослого як «правильних». Відтворення суспільних норм відбувається у взаємному впливові на свідому та несвідому сфери психіки суб'єкта. На несвідому сферу психічного вплив соціально-психологічних еталонів відбувається через інтроекцію поведінкових, емоційних стереотипів діяльності, які людиною часто відкидаються як небажані. Поширеними інтроектами є батьківські повчання, що заважають людині бути самостійною, орієнтуватись на власні актуальні потреби та цінності.

Свідома сфера психіки суб'єкта регулюється методами виховання та навчання. Відповідно до унаслідкованих стереотипів, дитина формує власні оцінні судження, що входять до структури її особистості [12]. Увібрані індивідом суспільні цінності не завжди відповідають її внутрішнім очікуванням, викликаючи інтрапсихічні опори та протиріччя. Суперечності між зовнішніми вимогами та внутрішніми потребами простежуються у невдоволенні власною соціальною позицією, стосунками зі значимими людьми або в відчутті дискомфорту, тривоги та роздратованості. Однією з причин ціннісної суперечності є нереалізованість глибинно-психологічних цінностей, які перетворюються на ідеал «Я».

У нашому дослідженні [13] доведено, що внутрішні суперечності психіки дизгармонізують особистість і детерміновані розбіжностями між нормативними та умовними цінностями. Перші пов'язані з вимогами соціуму та націлені на задоволення потреб ідеалізованого «Я» людини. Глибинно-психологічні цінності підкріплюють інфантильне «Я», тобто потреби, які є актуальними для людини в межах емотивно-насиченого пережитого досвіду дитинства. Як нормативні, так і умовні цінності мають велике значення у формуванні структури «Я» особистості. Цілісність, внутрішня гармонійність психіки суб'єкта залежить від процесу інтеграції суперечливих тенденцій, що базуються на цінностях. Під впливом дії внутрішніх протиріч формується образ «Я» людини, тому «Я-реальне» та «Я-ідеальне» містить різні функційні характеристики та власну автономію. Чим більше розбіжностей між «Я-реальним» та «Я-ідеальним», тим важче людині пристосовуватись до вимог соціуму, бути психічно стабільною, самореалізовуватись та самовдосконалюватись [15]. Ми переконані, що у процесі самопізнання особистість набуває

здатності до саморефлексії, що сприяє гармонізації її психіки через вирішення внутрішньої суперечності.

Неодноразово науковці розкривають сутність суперечності, що породжена цінностями. Комар Т. [8] розглядає формування ціннісних орієнтирів у взаємозв'язку їх «доступності» та «значимості» для особистості. Дослідниця вважає, що невідповідність між вище вказаними категоріями призводить до виникнення стану напруження, фрустрації, депресії. На думку В. М. Мартинюка [11], цінності мають три взаємопов'язані підсистеми: ціннісно-пізнавальна, ціннісно-мотиваційна, ціннісно-поведінкова, і покликані розв'язати конфлікт між раціональним, емоційним та вольовим компонентами внутрішньої структури особистості. Отже, цінності націлені на інтеграцію усіх психічних складових особистості. Непомнящая В. І. [12] наголошує на узгодженості цілісності між «Я-реальним» та «Я-ідеальним», як головними складовими ціннісного переживання. Практична психологія покликана мінімізувати виникнення внутрішніх протиріч, згармонізувати психіку, що нівелює виникнення неприємних відчуттів, надаючи особистості впевненості, захищеності, розвиваючи її пізнавальний інтерес.

В процесі фахової підготовки психологів акцентується увага на їх професійній та навчальній мотивованості. Пізнавальна активність студентів виступає джерелом цінностей та розвиває їх «Я-концепцію». Прагнення до пізнання відкриває можливості людини отримати новий досвід, який на думку Т. М. Буякас [6] розширює самосвідомість та формує особистість. Самосвідомість є результатом усвідомлення себе, сформованості «Я» людини, а отримання нового досвіду забезпечує можливість особистісного росту. Пізнання самого себе можливе за допомогою методів глибокої психокорекції в групах активного соціально-психологічного навчання через засоби вільного малювання, самоспостереження, опосередкованого вияву несвідомих змістів психіки [15].

Дослідники виділяють в окрему категорію самоцінність людини, «Я-цінність», що є найвищою цінністю себе. Ставлення до себе впливає на формування самооцінки та «Я-концепції». Самооцінка визначає значимість суб'єкта у власному сприйнятті, яке формується під впливом оцінок інших людей, з якими індивід взаємодіє в соціумі. В. А. Аверін [1] вважає, що власна значимість індивіда є мінливим процесом і залежить від обставин життя. Так, самооцінка змінюється, формуючи свою полярність, якщо та не підкріплюється оточенням. І. Д. Бех [3] підкреслює, що особистісна цінність фіксує значимість «Я» людини. Оскільки цінності формують «Я-концепцію», то її розвиток передбачає розгортання духовно-моральної самосвідомості, що обумовлено формуванням вищих цінностей. Досліджуючи гендерні відмінності у поведінкових аспектах людей, Бендас Т. В. [2] вказує на залежність самооцінки від формування гендерної ідентичності. Практика психокорекційних занять засвідчує актуалізацію самоцінності суб'єкта, що не залежить від статевої приналежності індивіда, а ґрунтується на емоційно-забарвленому індивідуальному досвіді.

Мінливість самоцінності залежить і від зміни індивідуальних та соціальних цінностей у їх єдності впливу на психіку. Система ціннісних ставлень індивіда є динамічною, тому в процесі онтогенезу піддається різноманітним впливам. Факторами зміни цінностей можуть бути не лише чинники зовнішнього середовища, у якому розвивається індивід, а й внутрішні динамічні механізми психічної структури особистості. Ці механізми детерміновані сильними емоційними переживаннями, які змінюють образ «Я» людини та спонукають її до перегляду звичних форм діяльності, замінюючи їх на необхідні для саморозвитку і самореалізації поведінкові компоненти в конкретній ситуації індивідуального розвитку. О. О. Бодальов [4] показує, що незначні зміни у підструктурі психіки особистості відображаються на всьому розвитку індивіда, в усіх складових його психічної структури.

Науковці, які вивчають проблеми становлення особистості, зокрема її психічної структури, по-різному розглядають внутрішні механізми формування ціннісного компоненту психіки, який реалізується у діях людини. С. Д. Максименко [10] порівнює структуру особистості з кристалом, різні грані якого характеризуються власною автономною діяльністю та сукупним впливом одна на одну, що визначає її динамічність та активність. Дослідник виділяє такі компоненти структури особистості: біопсихічний компонент, індивідуальні особливості психічних процесів, досвід, спрямованість, здібності, внутрішній світ особистості, характер, психічні стани. Як бачимо, у зазначеній структурі особистості вказаний компонент спрямованості, який вміщує потреби, цінності та мотиви суб'єкта. Потреба визначається цінною в ієрархічній структурі, якщо дієвою є зацікавленість в ній самого індивіда, а також є можливість та необхідність її задоволення у конкретний проміжок часу. Значимість потреби визначає мотивацію людини до її реалізації, що підкріплена цінностями.

У період фахової підготовки психологів актуальною є практика групової психокорекції студентів. У психокорекційному процесі уможливується пізнання цінностей власного «Я» завдяки актуалізації цінності самопізнання респондентів. Критеріями самозмін та саморозвитку учасників навчання ми визначаємо уведені А. Маслоу показники самоактуалізованої особистості. До них належать: спрямованість на процес, справу; відкритість новому досвіду; перевага об'єктивної оцінки над суб'єктивною, емоційною; високий рівень саморегуляції; збереженість власної позиції, автономія від інших; здатність до конструктивних взаємовідносин; звільнення від стереотипів та автоматизмів. Указані критерії засвідчують особистісну відкоригованість суб'єкта, яка формується у результаті вирішення особистісної проблеми (внутрішньої суперечності психіки).

Вивчаючи значення діагностико-корекційних занять для студентів-психологів, важливо розкрити сутність реконструювання психічного. Пізнання смислового наповнення цінностей респондентів полягає в об'єктивуванні ілюзорності глибинних цінностей, які ґрунтуються на інфантильних передумовах. Мотиваційним аспектом їх пізнання виступає дієвість провідного захисного механізму психіки «від слабкості – до сили», що розкритий Т. С. Яценко [15]. Прагнення до сили підкріплюється цінністю самопізнання, а реконструювання психічного у глибинно-корекційному процесі здійснюється опосередковано завдяки інтерпретації психологом захисних механізмів, особистісних конфліктів, глибинних аспектів психіки протагоніста. Формувальний аспект реконструювання пов'язаний з процесом латентної інтеграції психічного, що стосується і сфери цінностей.

Висновки. Отже, нормативні цінності людини сприяють її адаптації до соціуму різноспрямовано до глибинних цінностей, що презентують інфантильні інтереси «Я», які не були задоволені в дитинстві. Пізнання студентами-психологами власної різноспрямованості нормативних та глибинних цінностей сприяє гармонізації психіки, що впливає на образ «Я» та визначає професійне становлення майбутніх фахівців. **Подальші наукові пошуки** ми плануємо спрямувати у напрямку вивчення динаміки саморозвитку особистості майбутнього психолога у процесі глибинно-корекційної роботи.

Література

1. *Аверин В. А.* Психология детей и подростков: Учеб. Пособие / Аверин В. А. – 2-е изд., перераб. – СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 1998. – 379 с.
2. *Бендас Т. В.* Гендерная психология: Учебное пособие / Бендас Т. В. – СПб.: Питер, 2006. – 431 с.: ил. – (Серия «Учебное пособие»).
3. *Бех І. Д.* Категорія «ставлення» в контексті розвитку образу «Я» особистості / Бех І. Д. // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 3. – С. 9 – 21.

4. Бодалев А. А. Психология о личности / Бодалев А. А. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 188 с.
5. Боришевський М. Й. Сімейне виховання як гарант морального становлення особистості / Боришевський М. Й // Початкова школа. – 1995. – № 4. – С. 4 – 9.
6. Буякас Т. М. Опыт утверждения общечеловеческих ценностей – культурных символов – в индивидуальном сознании / Буякас Т. М., Зевина О. Г. // Вопросы психологии. 1997. – № 5. – С. 44 – 45.
7. Головин С. Ю. Словарь психолога-практика / С. Ю. Головин. – 2-е изд., перераб. и доп. – Мн.: Харвест, 2007. – 976 с.
8. Комар Т. Особливості розвитку ціннісно-потребової сфери студентів з обмеженими можливостями / Тетяна Комар // Психологія і суспільство. – № 4. – 2003. – С. 110 – 118.
9. Лазарчук А. Цінності людини у науково-психологічному осмисленні / Лазарчук А. // Психологія і суспільство. – 2003. – С. 19 – 35.
10. Максименко С. Д. Структура особистості: теоретико-методологічний аспект дослідження / Максименко С. Д. // Наукові записки інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. академіка С. Д. Максименка. – К.: Нора-прінт, 2004. – Вип. 24. – 384 с.
11. Мартинюк В. М. Ціннісні орієнтації особистості: сутність, місце та роль у детермінації соціальної активності / Мартинюк В. М. // Філософські обрії. Науково-теоретичний часопис Інституту філософії ім. Г. С. Сковороди НАН України та Полтавського державного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка. – Випуск 4. – Київ-Полтава. 2000. – 184 с.
12. Непомнящая В. И. Ценностность как центральный компонент психологической структуры личности / Непомнящая В. И. // Вопросы психологии, № 1, 1980. – С. 22 – 31.
13. Овчаренко О. В. Цінності як засіб формування психічного (на матеріалі активного соціально-психологічного навчання): дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Овчаренко Ольга Василівна. – К., 2013. – 367 с.
14. Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелєва та ін...: Підручник. – Вид. 2-ге, стереотип. – К.: Либідь, 2001. – 536 с.
15. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика: Навч. посіб. / Яценко Т. С. – К.: Вища шк., 2006. – 382 с.

В период профессиональной подготовки психологов актуальна практика групповой психокоррекции студентов, что предусматривает самопознание смыслового наполнения их ценностей. Мотивационным аспектом самопознания выступает ведущий защитный механизм психики «от слабости – к силе». Стремление к силе подкрепляется ценностью самопознания, которое проявляется в динамике личностных изменений. Косвенно, благодаря интерпретации психологом защитных механизмов, личностных конфликтов, глубинных аспектов психики протагониста, осуществляется процесс реконструкции психики. Формирование психики в процессе ее реконструкции связано с процессом латентной интеграции психического, что касается согласованности противоречивых ценностей. Критериями самоизменений и саморазвития участников обучения мы определяем направленность на процесс; открытость новому опыту; преимущество объективной оценки над субъективной; высокий уровень саморегуляции; сохранность собственной позиции; способность к конструктивным взаимоотношениям; освобождение от стереотипов и автоматизмов. Указанные критерии свидетельствуют о личностных изменениях студентов в процессе их профессионального становления.

The actual practice in the period training of psychologists is a self-knowledge. This process basic on general mechanism of psyche as tendency «from weakness – to strength». The aspiration for strength is supports self-knowledge value and manifested in the dynamics individual changes of subjects. The reconstruction process of psyche is possible realize indirectly, through interpretation protective mechanisms, inward contradictions, deep-mental aspects of psyche. The process of reconstruction of psyche to result to the formation to connect with process latent integration mentality. That's include combination contradictory values, opinions, attitudes of human.

We determined criterions of self-changes and self-development of participants learning such as direction to deeds; sincerity for new experience; unbiased comments; the High Level self-control; preservation own position; ability to constructive relationships; liberation from stereotypes and automatisms. It criterions of self-changes and self-development are evidence individual changes of students in the process of education.

Статтю подано до друку 02.12.2014.

© 2014 р.

І. В. Сірик (м. Черкаси)

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГА-ПРАКТИКА

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку українського суспільства вагомого значення набуває проблема надання психологічної допомоги людям в аспекті адаптації до різних умов життя, подоланні кризових періодів. Тому зростає потреба в фахівцях, які здатні надавати психологічну допомогу людям у вирішенні проблем і допомагати їм адаптуватися до життєвих ситуацій. У наданні досконалої висококваліфікованої професійної допомоги людині у вирішенні її проблем, до психолога висувається ряд вимог в першу чергу посідає місце оволодіння професійними знаннями, уміннями, навичками та власна відкоригованість фахівця. Особистісна невідкоригованість суб'єкта характеризується наявністю особистісної проблематики, яка пов'язана з внутрішніми суперечностями та системою психологічних захистів. Актуалізація останніх зумовлює виникнення викривлень у сприйнятті інформації, що спричиняє виникнення деструкцій у спілкуванні з людьми і ставить під загрозу професійну реалізацію. Саме з розвитком психологічної науки не втрачає актуальності проблема професійного становлення психолога-практика.

Аналіз наукових досліджень. У науковій літературі поняття професіоналізму позначається як особлива властивість людей оволодіти і ефективно виконувати свою роботу. Професійна діяльність постає перед суб'єктом, як спосіб виявлення чогось, що має нормативно усталений характер, тому вона потребує довготривалого періоду теоретичного та практичного навчання. Професіоналізм розглядається в якості інтегральної характеристики професіонала, що проявляється у діяльності і спілкуванні з оточенням. Рівень професіоналізму суб'єкта полягає не лише у виявленні професійних показників, але і від його професійної мотивації, системи прагнень, ціннісних орієнтацій тощо. У працях дослідників Г. О. Балла, О. Ф. Бондаренка, С. Д. Максименка, В. Г. Панка, Т. М. Титаренко, Т. С. Яценко висвітлено значення поєднання професіоналом особистісних якостей та теоретико-методологічних засад у його практичній діяльності, що є вагомим у процесі фахового становлення психолога-практика.

Питання професіоналізму та професійного самовизначення висвітлені у наукових працях вітчизняних дослідників О. Ф. Бондаренка, Є. О. Клімова, В. Т. Кудрявцева, А. К. Маркової, Т. В. Рогачевої, О. В. Сидоренко та інших. Проблему професійної діяльності практикуючих психологів порушено в роботах Б. С. Братуся, Ф. Є. Василюка, В. М. Дружиніна, В. С. Мухіної,

А. В. Петровського, В. В. Століна та інших. Особливості підготовки майбутніх психологів-практиків окреслено в наукових студіях О. Ф. Бондаренка, О. І. Донцова, О. В. Лук'янова, А. К. Маркової, М. С. Пряжнікова, В. Ф. Петренка та інших.

У наукових концепціях Д. Б. Богоявленської професіоналізм психолога-практика висвітлено через два основних аспекти: оволодіння теоретичними знаннями та особливостями і способами роботи та здатність до швидкої адаптації. А. А. Осипова окреслювала три складові професійної готовності психолога-практика до здійснення психокорекційних впливів на особистість, такими компонентами виступає теоретичний, практичний та особистісна готовність [2]. В теоретичний компонент увійшли три основні підходи: прихильність одному підходові, еkleктизм, загальний континуальний підхід. До практичного компонента відносять оволодіння психологом конкретними методами, техніками та методиками корекції. Однак найвагомішою залишається особистісна готовність до здійснення психокорекційних заходів. Саме вище наведені компоненти є необхідними в процесі професійного становлення психолога і сприятимуть упередженню непрофесіоналізму, професійної деформації.

Мета статті – розкрити основні передумови готовності психолога-практика до професійної діяльності, та визначити критерії, які сприятимуть підвищенню її ефективності, професійному зростанню у наданні кваліфікованої психологічної допомоги клієнтам.

Виклад основного матеріалу. Поняття «професіоналізм», «професійна компетентність» включає професійні знання, уміння, навички, здібності суб'єкта [4]. В науковій літературі виокремлюють наступні критерії професіоналізму: об'єктивні (відповідність людини професійним вимогам); суб'єктивні (відповідність професії вимогам особистості, її мотивам, ціннісним орієнтаціям, сукупності професійно-психологічних якостей); результативні (досягнення людиною результатів у своїй праці); процесуальні (характеризують застосування психологом професійних знань, умінь, навичок, технік, прийомів в психологічному процесі); нормативні (ступінь засвоєння суб'єктом норм, правил, еталонів професії); індивідуально-варіативні (здатність людини індивідуалізувати свою працю, стиль, самореалізуватися); критерії наявного рівня (ступінь досягнення рівня професіоналізму); прогностичні (перспективи професійного росту); професійного навчання (прийняття професійного досвіду інших спеціалістів); творчі (здатність виходити за межі своєї професії, удосконалювати досвід, оцінити власний вклад в професію); соціальної активності та конкурентоспроможності (вміння зацікавити результатами своєї праці, показати переваги своєї діяльності) [4]. Отже професіоналом вважається особистість, яка оволоділа високим рівнем професійної діяльності, розвинула себе в ході роботи, зробила значний внесок у професію, знайшла індивідуальне призначення та викликала інтерес до результатів власної діяльності та підвищила престиж обраної професії у суспільстві.

Готовність психолога до професійної діяльності передбачає наявність не лише певних професійних навичок досягнення ним позитивних результатів в роботі, але і наявність індивідуальних складових особистісних якостей, ціннісних орієнтацій, установок, мотивації, відношення до праці, задоволеність професійним вибором та інші. Згідно наукових поглядів О. Ф. Бондаренка для становлення професіоналізму психолога необхідно забезпечити системність, науковий універсалізм у професійній та особистісній підготовці [1]. Виходячи з розробленої В. Панком моделі особистості практичного психолога у формуванні успішної практичної діяльності психолога, необхідно враховувати складові його особистості. Рівень професійної придатності особистості передбачає врахування наступних критеріїв: фізичний стан, психічне здоров'я, інтелект, система механізмів особистісної регуляції та емоційної витривалості, особливості мотиваційної сфери [3].

Мотивація вибору психологом професії насамперед обумовлена бажанням пізнати свій внутрішній світ, можливості застосування набутих знань і навичок у наданні кваліфікованої

допомоги людям у вирішенні проблем, які виникають в різних сферах життя особи. Згідно Л. М. Урупа мотиваційна сфера складається з рівня мотивів професійної діяльності та рівня мотивів професійної підготовки. Н. В. Чепелева окреслила, що мотиваційна сфера психолога передбачає насамперед позитивну мотивацію до професійної діяльності [5]. Необхідною передумовою ефективної діяльності психолога є професійна мотивація. Остання в свою чергу формується безпосередньо не в процесі власне практичної діяльності, а в період оволодіння професією під час навчання у ВНЗ. В період навчальної діяльності відбувається формування професійних навичок, умінь, професійно значущих якостей та здібностей, професійної компетентності тощо. Однією з найвагоміших ланок у професійному становленні особистості психолога є система профільної та вищої освіти.

Окрім мотиваційної сфери, до професійної готовності психолога-практика висувається ряд вимог щодо особистісних якостей. Робота психолога передбачає тісну взаємодію з клієнтом, тому передумовою успішної корекції, чи психологічної консультації є вміння спілкуватися з клієнтом. Культура спілкування із клієнтом передбачає вміння застосовувати різноманітні засоби та методи впливу на клієнта, розуміти та адекватно сприймати його, а також вибудовувати ефективну взаємодію. Важливим показником культури спілкування є вміння вести діалог, що є особливо значущим у діяльності психолога. З культурою мови пов'язують уміння правильно говорити, добирати мовно-виразні засоби відповідно до мети та обставин спілкування. Різні напрями діяльності психолога-практика обумовлюють особливості його мовлення. Важливими аспектами мистецтва спілкування є уміння психолога використовувати екстралінгвістичні фактори комунікативних актів. Впливова сила слова полягає не лише в тому, що говорить суб'єкт, але і як він говорить, вагомого значення набуває інтонація. Суттєву роль відіграє і мовчання. Вміле використання пауз у роботі обумовлює досягнення потрібного ефекту: аналіз сказаного, переосмислення інформації, формулювання висновків, стимулювання до активної роботи, самоаналізу тощо. У роботі з суб'єктом вагомого значення набуває вміння слухати, співпереживати, безумовно сприймати клієнта, розуміти його психологічні особливості, бути емпатійним, відкритим, конгруентним, турботливим до стану клієнта, здатним керувати своєю поведінкою та контролювати процес комунікації але при цьому вміти зберігати оптимальну психологічну дистанцію у спілкуванні з клієнтом. Говорячи про майстерність психолога у роботі із клієнтом варто зауважити на розвитку високого рівня емпатії. Остання, дозволяє проникнути у внутрішній світ клієнта, зрозуміти його почуття, побачити світ його очима, що сприятиме саморозкриттю клієнта, це дозволить психологові краще зрозуміти людину і надати професійну допомогу. Не менш значущими професійними якостями психолога є: альтруїзм, чуйність, уважність, гуманність, моральність, привітність, ерудованість, рефлексія, саморефлексія, самоконтроль, високий рівень емоційної саморегуляції, формування професійного мислення та інші.

Майбутній психолог-практик має володіти високим рівнем психологічної культури, яка передбачає: самопізнання, самооцінку, пізнання інших, уміння керувати своєю поведінкою, емоціями, переживаннями. Висококваліфікованим фахівцем, вважається психолог, який в першу чергу перебуває на високому рівні саморозвитку та самовдосконалення та може допомагати іншим у вирішенні їх проблем. Отже, необхідною передумовою професійного становлення психолога-практика є особистісна психологічна досконалість, яка забезпечує рівень розвитку його майстерності. Зрозуміло, що в першу чергу професіоналізм психолога залежатиме від здатності до самопізнання, розуміння, усвідомлення та корекції власних невирішених проблем [6]. Тому ще однією з вимог у професійному становленні психолога-практика є власна психокорекція.

Наведені вище якості формуються в процесі проходження майбутнім психологом власної психокорекції під час психокорекційних груп, тренінгових занять. Ефективним засобом оптимізації особистісних та професійно значущих якостей є групова психокорекція за методом АСПН (активного соціально-психологічного навчання) розробленого академіком НАПН України Т. С. Яценко. Характерною рисою груп АСПН є те, що вони не направлені на тренаж комунікативних умінь та навичок суб'єкта, а є способом навчання. Групова робота дає можливість особистості пізнавати, вдосконалювати та розвивати арсенал наявних та потенційних якостей суб'єкта, що є вагомим у професійному становленні майбутнього психолога-практика.

Перш ніж надавати кваліфіковану психологічну допомогу людині, психолог сам має пройти курс психокорекції і розв'язати власні особистісні проблеми. Згідно психодинамічної теорії, "особистісна проблема" – це "така, яку суб'єкт сам не може розв'язати внаслідок неусвідомлюваності її передумов, каузальних аспектів, пов'язаних із внутрішньою, стабілізованою суперечністю [7, с. 21]". Окреслимо основні характеристики даного поняття: сутність особистісної проблеми, найчастіше не усвідомлюється суб'єктом, або ж розуміється ним частково; неможливість адекватного сприйняття проблеми особою за рахунок її викривленого сприйняття; зазвичай людина не розуміє передумов особистісної проблеми, а бачить лише її наслідки, що виражаються у відчуттях тривоги, агресивності, пасивності тощо; каузальний аспект проблеми пов'язаний із перебігом життям суб'єкта, особливо з дитячим періодом [7]. Завданням психокорекційних груп є допомогти суб'єкту відкорегувати особистісні проблеми.

Психокорекція спрямована на розвиток особистісних якостей суб'єкта, на оптимізацію та гармонізацію взаємин із рідними та соціальним оточенням, а також допомагає у розумінні та нівелюванні особистісних деструкцій психіки, що порушують процес ефективного спілкування, яке є провідним у роботі із клієнтом. Зазвичай суб'єкт не усвідомлює першопричини проблеми, а усвідомлює лише її наслідки, тому у процесі глибинної психокорекції значення набуває дослідження несвідомої сфери психіки суб'єкта у її зв'язках із свідомістю. Глибинне пізнання можливе за умов урахування функційних особливостей несвідомого, яке є «поза часом», «поза простором», «поза статтю», що виявляється в усталених, ітеративних характеристиках поведінки суб'єкта [7]. У діагностико-психокорекційному процесі, вагомим є майстерність психолога виходити на внутрішні суперечності психіки, які об'єктивується у двох провідних тенденціях: «до сили» і водночас «до слабкості», що реалізуються у супутніх тенденціях «до людей» і «від людей», останні визначають відношення людини до оточення.

Значущим у роботі психолога-практика є розуміння системи психологічних захистів. Психодинамічна теорія уточнює розуміння функційних особливостей психологічних захистів і розкриває два різновиди захистів: ситуативні (до адаптації в соціумі) і базові (до вияву в поведінці). Функціонування групи АСПН сприяє зниженню ситуативних форм захистів у суб'єкта, що відкриває можливість пізнання базових форм захисту, які пов'язані з інфантильно-значущим досвідом особи [7]. Вагомими у груповій психокорекції є механізми наслідування, ідентифікації, проєкції, катарсису, які сприяють саморозкриттю учасників групи, самопізнанню, зумовлюють особистісні зміни, що є передумовою власної психокорекції.

В основі груп АСПН покладено принцип єдності діагностики і корекції, що є вагомим і у роботі практичного психолога з клієнтом. Психодіагностика у глибинній корекції за методом АСПН має процесуальний характер. Особливістю процесуальної діагностики є «здатність психолога розпізнавати у процесі групової корекції індивідуально-психологічні відмінні риси особистості» [7, с. 26]. Психодіагностичні висновки у групі будуються на індивідуально неповторному матеріалі її учасників, відтак у центрі уваги перебуває людина з її особистісною

проблемою. Діагностико-корекційний процес передбачає діалогічну взаємодію, що сприяє саморозвитку суб'єкта, здібності до узагальнення та інтерпретації матеріалу, одержаного в групі, здатності виявляти внутрішні суперечності психіки суб'єкта, вмінню співвідносити логіку свідомого з логікою несвідомого, здатністю сформулювати гіпотезу шляхом уточнення та перевірки, адже завдяки точності психодіагностики можна досягти бажаного психокорекційного ефекту.

Отже, у процесі глибинної психокорекції значення набуває діалогічна взаємодія психолога з суб'єктом, як необхідний фактор об'єктивізації прогнозованого змісту несвідомого. Глибинне пізнання потребує професійних навичок психолога в упередженні та нейтралізації опорів, що сприятиме розвитку діагностико-психокорекційного процесу. Разом з тим, вагомого значення у психокорекційній роботі набувають прогнозування психолога та висловлювання протагоніста, яким надається перевага у віднаходженні логічних взаємозв'язків у поведінковому матеріалі особи.

У психокорекційному процесі вагомим є актуальний поведінковий матеріал учасників групи у ситуації «тут і тепер». Аналіз поведінкового матеріалу в межах групи дає змогу вийти на неусвідомлювані аспекти поведінки особи, які зумовили виникнення деструкцій у спілкуванні з оточуючими людьми. Психокорекція в групі має дослідницький характер та передбачає спільну активність учасників групи і рівність позицій у взаємодії психолога і учасників групи. Остання, у свою чергу, зумовлює процес взаємодії «разом із суб'єктом» в груповій психокорекції.

Таким чином, глибинне пізнання психіки за методом АСПН передбачає розкриття функційних особливостей несвідомої сфери у єдності зі свідомою, а також сприяє нівелюванню деструктивних проявів у поведінці суб'єкта. Об'єктивація і усвідомлення суб'єктом у процесі АСПН деструктивних тенденцій психіки передбачає їх нівелювання завдяки розширенню самоусвідомлення, яке конкретизує власний внесок у особистісні проблеми. Усвідомлення суб'єктом глибинно-психологічних першопричин особистісної проблеми сприяє подальшому переосмисленню власної поведінки, стосунків із навколишніми, що зумовлює особистісне самозростання, удосконалення засобів самопізнання, що є показником формувального впливу АСПН на його учасників, а саме: гармонізація взаємин з навколишніми, розвиток власного особистісного потенціалу, пробудження інстинкту самозбереження («до життя», «до психологічної сили»), формування конструктивних умовних цінностей, таких як підтримка, розуміння, схвалення, турбота, любов, довіра, прийняття інших і себе самого, відкритість та інші. Наведені вище якості, які майбутній психолог набуває в процесі проходження власної психокорекції є необхідними у роботі із клієнтами.

Дослідження проведені нами на поведінковому матеріалі учасників груп АСПН (студентів, які навчаються за спеціальністю «психологія» та «практична психологія») дозволяють зробити наступні висновки. Результативність проходження психокорекційних груп за методом АСПН можна констатувати у трьох напрямках: загальні результати, які отримують учасники груп АСПН, індивідуальні результати як наслідок особистісної психокорекції. Загальні показники результативності АСПН визначаються загальним психокорекційним ефектом, який полягає в розвитку умінь та навичок оптимального спілкування (прийняття іншого і себе таким, яким він є, безоцінність суджень, децентрація уваги, вміння бути в ситуації і бути над нею та інше). Індивідуалізовані показники передбачають можливість виходу у процесі глибинного пізнання на індивідуалізовані параметри особистісної проблеми (стабілізовану внутрішню суперечність) суб'єкта, пізнання якої індивідуалізується неповторністю емпіричного формату, заданого спонтанністю і невимушеністю поведінки, що розкривається у процесі поведінкового аналізу матеріалу.

Таким чином, підсумовуючи вище зазначене необхідним є окреслити основні компоненти професійного становлення психолога-практика, що полягають: у бездоганній теоретичній та практичній підготовці, а також вагомому контексту набувають індивідуальні характеристики суб'єкта. Цінним у роботі майбутнього психолога є набуття психологічної культури, здатності вести конструктивний діалог, вмінні керувати власною поведінкою. У професійному самовизначенні майбутнього психолога провідну роль відіграє відповідний рівень мотивації, професійні інтереси, здібності, уміння та навички. Формування останніх відбувається в навчальному процесі, на рівні підготовки майбутнього конкурентоспроможного кваліфікованого фахівця. Говорячи про становлення особистості психолога-практика неможливо не відміти значущість власної психокорекції. Власна відкорегованість: проходження психологом психокорекційних груп допомагає не лише у збагаченні інструментарію (засвоєнні технік, методів, методик) роботи, але і сприяє розвитку рефлексивних знань, умінь, навичок завдяки розвитку соціально-перцептивного інтелекту, розкриттю професійного потенціалу психолога-практика. Психокорекція допомагає суб'єкту в першу чергу у набутті внутрішньої гармонії, розвитку здатності до чуйності, співпереживання, відкритості, толерантності, що є значущим у роботі із клієнтом. Таким чином особистісна психокорекція майбутнього психолога-практика є необхідною передумовою його професійного становлення.

Перспективи подальших досліджень полягають у розкритті нових критеріїв професійного становлення психолога-практика, а також вивченні проблеми підготовки практичних психологів як майбутніх фахівців у наданні психологічної допомоги людям та як керівників психокорекційних груп.

Література

1. *Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика: учеб. пособие.* / А. Ф. Бондаренко – К. : Укртехпрес, 1997. – 216 с.
2. *Осипова А. А. Общая психокоррекция. учеб. пособие.* / А. А. Осипова – М. : Сфера, 2002. – 510с.
3. *Панок В. Особистість практикуючого психолога. Психотерапевтична ситуація* / В. Панок, Л. Уманець // *Основи практичної психології: Підруч. для ВЗО.* – К. : Либідь, 1999. – С. 216 – 228.
4. *Современный словарь по психологии* / [автор –сост. В. В. Юрчук]. – Минск: из-во «Современное слово», 1998. – 767с.
5. *Чепелева Н. В. Проблемы личностной подготовки психолога-практика в условиях ВУЗа* / Н. В. Чепелева, Л. И. Уманець // *Материалы международной конференции «Актуальные проблемы психологической службы: Теория и практика».* – Одесса, 1992. – С. 111 – 113.
6. *Яценко Т. С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися* / Т. С. Яценко – К. : Освіта, 1993. – 208 с.
7. *Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції : навч. посібник* / Тамара Семенівна Яценко. – К. : Либідь, 1996. – 264 с.

Статья посвящена проблеме подготовки будущего психолога к профессиональной деятельности. В рамках публикации раскрыты мотивы выбора профессии. Рассмотрены основные требования в профессиональном становлении практического психолога, в частности сделано акцент на теоретической и практической подготовке высококвалифицированного специалиста и, безусловно, на необходимости личностной готовности психолога к осуществлению профессиональной деятельности. Акцент поставлено на личностной коррекции психолога, как необходимом условии его

ефективного взаємодія з клієнтом в осуществленні допомоги останньому в вирішенні його проблем.

The article is devoted to the problem of preparation the future psychologist to professional activity. Within the publication the causes of choice the profession are disclosed. Main requirements for professional incipience the psychologist-practitioner are investigated, in particular, the focus is made on theoretical and practical training of highly skilled specialist and certainly on the need of personal readiness the psychologist to implement the psychologist profession. The emphasis is put on personal correction the psychologist, as a necessary condition his effective interaction with the client in the implementation of aid last in solving his problems.

Статтю подано до друку 02.12.2014.

© 2014 р.

Л. Л. Бондаревська, О. Г. Стасько, О. Ю. Франчук (м. Черкаси)

ПРОБЛЕМА СПІЛКУВАННЯ У КОНТЕКСТІ ГЛИБИННОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Постановка проблеми. Аналіз психологічних досліджень з проблеми спілкування свідчить, що поведінка людини неможлива поза цим процесом, оскільки він задовольняє потребу особистості в інших людях. У науковій літературі робилися спроби проаналізувати передумови проблем у спілкуванні та залежність вибору партнера по спілкуванню від його цінностей, інтересів, мотиваційної сфери. Незважаючи на підвищену увагу дослідників до проблеми спілкування, ми вважаємо, що дана проблема залишається недостатньо дослідженою, особливо в контексті врахування взаємозв'язків між свідомою і несвідомою сферами психіки суб'єкта. При усій глобальності результатів психологічних досліджень, у контексті глибинної психології проблема спілкування залишається відкритою, хоча, на нашу думку, є важливою для практичної психології.

Метою статті є дослідити проблему спілкування у контексті глибинної психології.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи сферу спілкування людей, дослідники переважно звертають увагу на свідому сферу їх психіки у процесі спілкування. Так, Р. Чалдіні вказував, що одним із факторів, який впливає на наше ставлення до іншої людини є подібність: нам подобаються люди схожі на нас, і ми з більшим задоволенням погоджуємося з вимогами саме таких людей. Причому, не важливо про яку схожість ідеться – про подібність думок, особистісних якостей, цінностей чи стилів життя [9]. З цього слідує, що ті люди, які хочуть нам сподобатися повинні у чомусь стати схожими на нас. “Навіть незначна схожість може сприяти виникненню позитивної реакції на людину” [9, с. 162]. Автор зазначає, що позитивну реакцію та симпатію викликають люди, які часто говорять нам компліменти чи схвалення [9].

Ми долучаємося до такої позиції автора, але при цьому вважаємо, що без урахування несвідомих аспектів психіки в спілкуванні, у поле зору потрапляє лише ситуативна сумісність людей, що зводиться до свідомої регуляції суб'єктом психічної активності і не вимагає особливих зусиль дотримання соціальних норм та правил партнерського спілкування. Не викликає сумніву той факт, що спілкування значною мірою залежить від позитивного схвалення наших дій партнером, але при цьому важливо зазначити, що похвала набуває для суб'єкта особливого значення у випадку, коли підкріплює його ідеалізоване “Я”.

У психологію спілкування важливий внесок зробив Б. Г. Ананьєв, стверджуючи, що саме завдяки цьому процесу людина будує стосунки з іншими людьми [1]. Згідно з дослідженнями науковця, спілкування завжди відповідає певним нормам суспільної поведінки та регулюється

ними. Автор розглядає проблему спілкування з точки зору співвідношення в ньому суспільного та індивідуального. Дослідник зазначає, що міжособистісна взаємодія завжди визначається системою суспільних відносин. Оскільки спілкування є одночасно індивідуальною діяльністю, то в його структурі й динаміці неможливо провести чітку межу між індивідуальним та соціальним. Тому спілкування є одночасно як соціальним, так і індивідуальним явищем. Б. Г. Ананьєв також звертає особливу увагу на критерій вибірковості в спілкуванні, який, на його думку, залежить від мотивів людини [1].

З нашої точки зору, особливо цінною є ідея автора про вибірковість у спілкуванні. У контексті нашого дослідження вибірковість спілкування пов'язана з умовними цінностями людей, на яких вони єднаються в стосунках. Також цікавим є питання про єдність соціального та індивідуального у спілкуванні, оскільки соціальне можна пов'язати з нормативними цінностями, а індивідуальне – з умовними, між якими існує тісний взаємозв'язок. При цьому дослідник не звертає увагу на те, що суб'єкт завжди сприймає соціальний досвід крізь призму індивідуального, тобто крізь призму власних умовних цінностей.

На особливу увагу заслуговують дослідження В. М. М'ясищева. Автор констатував, що відношення суб'єкта до різних людей, як правило, буває різним (одна й та ж людина може проявляти протилежні якості стосовно різних людей). На думку науковця, протилежність якостей суб'єкта можна пояснити ставленням до тієї чи іншої людини, яке виражається в поведінці [6]. Він звертає особливу увагу на вплив минулого досвіду людини на її поведінку в різних ситуаціях та на взаємодію з іншими людьми. Дослідник зазначає, що суб'єкт може не усвідомлювати, що від нього найбільшою мірою залежить характер поведінки стосовно нього інших людей, а значить і характер його переживань від спілкування з ними. У цьому позиція дослідника є близькою до нашого підходу розуміння неусвідомленості власного внеску суб'єктом у процес спілкування, що породжує суб'єктивізм у взаємодії з оточуючими. Однак В. М. М'ясищев не вказує методи, за допомогою яких можна пізнати (усвідомити) суб'єктивізм такого спілкування.

Вагомі здобутки в дослідженні сфери спілкування належать О. О. Бодальову [2-4]. Дослідник зазначав, що люди, взаємодіючи між собою і обмінюючись певною інформацією, переслідують певну ціль, задовольняючи власну потребу в спілкуванні. Він наголосив, що в спілкуванні завжди наявний суб'єктивний фон, який, супроводжуючи взаємодію людей, накладає відбиток на спілкування. Також автор стверджував, що вибір партнера зі спілкування значною мірою залежить від мотиваційної сфери суб'єкта, від задоволення його потреб, що визначає для нього суб'єктивну значимість кожного з партнерів [4]. Люди стають суб'єктивно значимими для особистості і викликають бажання спілкуватися не лише тоді, коли відповідають засвоєними суб'єктом еталонам і нормам поведінки. На вибір партнерів спілкування впливають також такі індивідуальні потреби особистості, як потреба у співчутті, опіці, у захисті власного "Я" чи самоствердженні. О. О. Бодальов зазначав, що "значимі різною мірою для людини ставлення інших людей до неї впливають не стільки на її основні потреби, скільки на підкорення їм тенденції захисту власного "Я", що проявляється в пошуках і в здійсненні способів поведінки, які стверджують це "Я" [4, с. 74]. Крім того, дослідник підкреслював, що взаємодія пов'язана з суб'єктивними очікуваннями партнерів зі спілкування: від кожного з партнерів суб'єкт очікує різних форм поведінки в різних ситуаціях [3].

У контексті нашого дослідження плідною є думка науковця про наявність суб'єктивного фону у спілкуванні та вплив на процес спілкування індивідуальних потреб особистості (у співчутті, опіці, захисті "Я", самоствердженні). Ми цілком поділяємо таку позицію О. О. Бодальова, оскільки досвід практичної роботи доводить, що спілкування, як правило, характеризується суб'єктивною значимістю людей один для одного. Але при цьому суб'єкту важливо розуміти власну неусвідомлювану "зацікавленість" у суб'єктивності такого спілкування.

Тому постає проблема пошуку нових адекватних методів для виявлення суб'єктивного фону спілкування з метою упередження виникнення бар'єрів у ньому.

О. О. Бодальов звернув увагу і на такий факт, що позитивний результат спілкування, як правило, пов'язаний з адекватним чуттєвим відображенням партнерів зі спілкування. Негативний результат часто є наслідком неадекватного відображення партнерів один одним, неправильного тлумачення інформації, якою кожен із них володіє. Дослідник зазначає, що завдяки дії механізму зворотного зв'язку на основі досягнутого результату в ході взаємодії з іншими людьми, суб'єкт може корегувати свої подальші дії, замінюючи певні способи поведінки новими, більш ефективними [3]. Ми солідаризуємося з такою думкою автора, але при цьому зазначаємо, що нові форми поведінки суб'єкт може апробувати лише усвідомивши непродуктивність "старих", що, на нашу думку, є можливим лише у випадку глибинно-психологічної роботи з суб'єктом.

Виходячи з психоаналітичного підходу до розуміння структури психічного, нами встановлено такий факт, що взаємодія між людьми найбільшою мірою пов'язана з індивідуально неповторними умовними цінностями, які структурують сферу спілкування. У контексті проблеми взаємозв'язку свідомої та несвідомої сфер психіки суб'єкта умовні цінності вперше піддаються спеціальному дослідженню у процесі групової психокорекційної роботи за методом активного соціально-психологічного навчання (АСПН) академіком НАПН України Т. С. Яценко [10]. Умовні цінності досліджуються Т. С. Яценко як такі, що співвідносяться з ідеалізованим "Я" суб'єкта, його невиправданими очікуваннями бажаної зворотної інформації, яка покликана підтвердити гідності "Я" [10]. Декларування умовних цінностей завжди відбувається на користь ідеалу "Я" суб'єкта та на користь ідеалізованому "Я". Ідеалізація завжди передбачає певний відступ від реальності, якому сприяє захисна система, що "дбає" про суб'єктивну зінтегрованість психіки. Таким чином, умовні цінності визначають семантичний бік ідеалізованого „Я” суб'єкта та ілюзорно сприяють подоланню почуття меншовартості. Непідтвердження ідеалізованого «Я» суб'єкта породжує негативні емоції. Суб'єктивна зінтегрованість психіки в такому випадку забезпечується психологічними захистами, що породжує викривлену призму сприйняття оточуючого світу та гальмує реалізацію власних цілей і потреб, налагодження оптимальних стосунків із соціумом.

Відповідно до різновидів психологічних захистів виокремлено два різновиди умовних цінностей: базові та ситуативні, між якими існує стійкий взаємозв'язок і взаємообумовленість. Базові умовні цінності органічно пов'язані з глибинними детермінантами психіки та цінностями інфантильного "Я" (глибинно-психологічними), які започатковані при допомозі механізму витіснення і не потрапляють у поле зору свідомості суб'єкта. Глибинно-психологічні цінності формуються під впливом цінностей первинних лібідних об'єктів, чуттєве єднання з якими носить інцестний характер, що не має безпосереднього вираження в спілкуванні та не потрапляє у свідомість суб'єкта. Зміст глибинних цінностей (у зв'язку з витісненнями) символізується, що зумовлює маскування їхнього впливу на соціальні аспекти поведінки, а їх вираження також завуальоване іншими, більш прийнятними для свідомості цінностями. Пізнання інфантильних цінностей відбувається у процесі тривалої психокорекційної роботи з використанням різних методик АСПН через умовні цінності. Умовні цінності піддаються діагностуванню за параметрами очікувань суб'єкта та його емоційними реакціями в процесі взаємодії з іншими людьми в умовах АСПН. Ситуативні умовні цінності гармонізуються з нормативними цінностями суб'єкта і можуть частково вербалізуватися (усвідомлюватися). Однак вони за своєю суттю є неусвідомленими. Будь-яка ситуативна умовна цінність має глибинно-психологічне підґрунтя. Актуалізація ситуативних умовних цінностей відбувається у взаємодії з іншими людьми, коли виникає ризик непідтвердження гідностей "Я" [7].

Внаслідок дії системи психологічних захистів у суб'єкта виникають неусвідомлювані й невиправдані очікування відносно характеру відображення власної особистості іншими людьми. Як наслідок, можемо спостерігати очікування стосовно оточуючих людей, щоб вони не помічали тих якостей, які не узгоджуються з умовними цінностями суб'єкта. При цьому відступи від реальності не потрапляють у поле зору свідомості суб'єкта, він щиро очікує схвалення своїх вчинків. Якщо семантика зворотної інформації не відповідає очікуванням суб'єкта, створюється небезпека порушення процесу спілкування у зв'язку з можливістю актуалізації тенденції дискредитації іншої людини [10].

Викривлене сприймання процесу спілкування може породжувати стан відчуження оточуючих, небезпеку занурення в агресивний, депресивний або апатичний стан. При цьому суб'єкт може навантажуватися негативними почуттями, не змінюючи позицію відносно власних цінностей або ж обтяжуючись певними деструкціями. Викривлення можуть посилювати тривожність, що веде до оцінки будь-яких подій як ворожих, шкідливих чи загрозованих. При цьому суб'єкт може дискредитувати чи ігнорувати інших людей заради досягнення бажаного підкріплення ідеалізованого "Я".

Вплив викривлень на процес спілкування проявляється також у розвитку тенденцій до заздрощів, помсти, регресії тощо. Ускладнюється ситуація спілкування ще й тим, що захисти, які маскують викривлення реальності, є незалежними від вольової та свідомої регуляції через вираження емотивного моменту. "Я" у процесі "захисту" цікавить не стільки сам по собі результат діяльності (або її процес), скільки його значущість для підтвердження "образу Я". Таким чином, викривлення, властиві захистам, не є для них самоціллю, а швидше є наслідком прагнення до реалізації ідеалізованих очікувань "Я". Якщо суб'єкт відчуває себе негідним схвалення оточуючих людей, то це спричиняє не лише ситуативні переживання негативних емоцій, а небезпеку незадоволення потреб "Я" в майбутньому, а значить і подальші негативні переживання.

Умовні цінності тісно пов'язані не лише з психологічними захистами та ідеалізованим "Я", а й з нормативними цінностями, які мають просоціальний характер та формуються під впливом функціонування людини в соціумі, цінностей батьків, власного досвіду. Виникаючи у процесі міжособистісного спілкування, нормативні цінності закріплюються як стереотипи, еталони, звичаї, традиції, виконують важливі суспільні функції. Проявляючись у безпосередньому спілкуванні, в живому потоці людських комунікацій, вони регулюють спілкування, надають йому історичної обумовленості. Сформовані соціально-психологічні норми, еталони, стандарти й стереотипи мають велике значення для поведінки особистості: полегшують, спрощують відношення, спілкування подібно до того, як алгоритми мисленнєвої діяльності полегшують процеси розв'язання різного роду завдань. Разом з тим, традиції, звичаї і мода можуть ставати нормативними цінностями лише за умови, коли хтось цих традицій і звичаїв дотримується, а моді слідує. Інакше вони являють собою лише історичний інтерес. Говорячи про нормативні цінності, слід також враховувати спосіб їх виникнення та існування. Цінності соціуму можуть існувати лише як суб'єктивні переживання окремих людей. Нормативними і масовими їх робить по-перше те, що вони проявляються в процесі спілкування людей; по-друге, те, що вони одночасно стосуються великої кількості людей. Навіть колективна думка, настрої, воля і т. п. виникають лише через думку конкретних людей, оскільки ніякої "колективної голови", яка здатна думати й відчувати, по суті, не існує. Тільки відчужуючись, закріплюючись у матеріальних продуктах діяльності (книгах, газетах і т. п.), колективні думки і переживання стають відносно самостійними. При цьому їх вплив можливий лише на конкретних людей [7].

У цьому контексті Д. О. Леонтьєв відзначає продуктивність соціологічної інтерпретації надіндивідуального характеру цінностей, які при цьому втрачають свою абсолютність, оскільки

об'єктивним може бути лише те, що не залежить ні від людини, ні від соціуму [5]. Якщо ж людина приймає для себе нормативні цінності соціуму, то поступово вимоги суспільства до неї стають вимогами особистості до самої себе, входять до її внутрішньої структури. Таким чином нормативні цінності інтегруються з умовними. У контексті цього Е. Фромм зазначає, що в процесі пристосування до нових соціальних умов, у людини розвиваються ті риси характеру, які в подальшому призводять до бажання діяти саме так, як вимагає соціум [8].

Ми поділяємо таку думку автора і вважаємо, що якщо в процесі пристосування до певних нормативних цінностей суб'єкт отримуватиме підкріплення своєї поведінки, бажані для його "Я", то вказані цінності можуть перейти до розряду умовних. Наприклад, необхідність навчатися спочатку може не приносити дитині задоволення, але під впливом батьків, соціуму, вона ходить до школи, засвоює основи знань. Певний час вона це робить, щоб задовольнити вимоги батьків, отримати похвалу. Поступово дитині починає подобатися навчання, вона займається додатково, потім самостійно оволодіває професією і т. п. Словом, дитина приймає нормативні цінності й вони зінтегровуються з її умовними цінностями.

О. О. Бодальов підкреслює залежність нормативних цінностей суб'єкта від особистого досвіду, називаючи їх еталонами. Дослідник стверджує, що еталони актуалізуються в суб'єкта при взаємодії з іншими людьми та їх оцінці [4]. З нашої точки зору, таке визначення цінностей автором наближене до умовних, оскільки умовні цінності також пов'язані з минулим досвідом та актуалізуються при взаємодії з іншими людьми. Але дослідник не вказує, що такі цінності є неусвідомленими для суб'єкта.

Отже, умовні цінності суб'єкта тісно пов'язані з нормативними цінностями (ідеал "Я"), які зорієнтовані на потреби та вимоги соціуму й формуються під його впливом. Людина може захищати власну позицію нормативними цінностями: декларувати одні цінності, а робити діаметрально протилежне, і саме це доводить умовність такої цінності. Останнє супроводжується відступом від реальності, що породжує викривлену призму сприйняття оточуючого світу. Таким чином, нормативні цінності вуалюють умовні. Умовними цінностями ми можемо навантажуватися під впливом значущих людей, прочитаних книг, так званих "крилатих висловів". Якщо людина не приймає для себе ту чи іншу цінність, вона залишається нормативною.

Таким чином, ми можемо констатувати, що для суб'єкта не існує суто нормативних цінностей. Кожна цінність, якою керується суб'єкт у поведінці, має емотивний потенціал та набуває відтінку умовної, особистісно значущої під впливом зінтегрованості із глибинними детермінантами [7]. Наприклад, лектор, читаючи лекцію, проговорює певні нормативні цінності, але читаючи одну й ту ж лекцію, кожен лектор по-своєму розставляє акценти, відповідно до своїх умовних цінностей. Відповідно слухачі лекції теж кожен по-своєму сприймає поданий матеріал: хтось приймає для себе, а хтось – ні. Нормативні цінності не мають для суб'єкта природного енергетичного заряду, який би стосувався його цілісно.

Несвідоме через ситуативні захисти здійснює інтеграцію зі свідомим в плані досягнення незреалізованих потреб інфантильного порядку (які зазвичай відповідають "логіці свідомого"), маскуючи їх сутність шляхом раціоналізації. Це є однією з передумов (та умов) символізації як маскування, вуалювання достеменно інфантильного інтересу та змісту несвідомого просоціальним мотивом. Тобто маскування в "одяг", прийнятний для свідомого, є однією з умов (та результатів) як символізації, так і гармонізації змістів свідомого та несвідомого водночас. Суб'єкт же при цьому може мріяти про кар'єру, особистісне зростання і не бачити, що він "працює" на закономірність "вимушеного повторення" минулих драматичних переживань, які поглинають його енергетику. Завдяки дії психологічних захистів умовні цінності набувають усе

більшої вираженості, що зумовлює повну втрату реальності відчуття партнера, а також зниження управління процесом спілкування.

Усе це унеможлиблює аналіз істинних причин труднощів у спілкуванні та призводить до гіперболізації негативних якостей іншої людини, до егоїстичних прагнень ствердження гідностей власного "Я". При цьому спостерігається блокування почуття вдячності, а прояви добра з боку інших людей сприймаються як належне (у зв'язку із значимістю "Я"). Більше того, прояв добрих намірів з боку оточуючих може не сприйматися, відштовхуватися через небезпеку применшення гідностей власного "Я". За умов розвитку автоматизованих форм захисту людини, як правило, потенційно притаманні недобррозичливість, підозрілість, що часто є наслідком проєкції власних відчуттів. Деструкції в спілкуванні також спричиняє феномен психологічного егоїзму, який проявляється в тому, що людина не розуміє, де з власної ініціативи та проявів поведінкової активності (яка відповідає її інфантильним цінностям та інтересам) вона шкодить іншим людям, ускладнюючи процес спілкування.

Висновки та перспективи дослідження. Таким чином, спілкування під впливом умовних цінностей може набувати усталених форм поведінки, обтяжених психологічними захистами. Особливо значущим для суб'єкта стає спілкування, яке сприяє актуалізації його умовних цінностей. Тому часто ми можемо спостерігати прив'язаність чи любов суб'єкта до тих людей, під впливом яких це відбувалося. Тому, на нашу думку, шлях до оптимізації ефективної взаємодії у процесі спілкування полягає в усвідомленні умовності власних цінностей та нівелюванні їх деструктивного впливу. Групова психокорекція за методом АСПН допомагає суб'єкту усвідомити умовність цінностей та нівелювати труднощі спілкування: позбавитися від тенденцій психологічного егоїзму та дискредитації іншої людини, що сприяє поліпшенню стосунків з оточуючими. Це допомагає суб'єкту позбавитися від особистісних деструкцій, які проявляються в спілкуванні, породжуючи тим самим бар'єри в контактах з іншими людьми та ускладнюючи реалізацію власних потреб. Психокорекція сприяє розвитку здатності суб'єкта до партнерських стосунків, які передбачають рівність, гуманність, доброзичливість тощо. З огляду на сказане, психокорекційний процес має бути спрямований на поглиблення пізнання суб'єктом власних особливостей несвідомої сфери, цілісних проявів психіки в єдності свідомих та несвідомих аспектів. Це відкриває можливість послаблення деструктивних тенденцій психіки, породжених непродуктивними очікуваннями ствердження умовних цінностей, які створюють підґрунтя для ідеалізованого "Я". Групова психокорекція за методом АСПН сприяє нівелюванню умовності цінностей, які обумовлювали невиправдані відступи від реальності, підвищує соціально-перцептивну компетентність суб'єкта та його адаптованість до соціуму.

Література

1. *Ананьев Б. Г.* Общественная детерминация индивидуального сознания // Предмет и метод психологии: Антология / Ананьев Б. Г. (Под ред. Е. Б. Старовойтенко) – М.: Академический Проект: Гаудеамус, 2005. – С. 329 – 346.
2. *Бодалев А. А.* Психология о личности / Бодалев А. А. - М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1988. – С. 70.
3. *Бодалев А. А.* Восприятие и понимание человека человеком / Бодалев А. А. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1982. – 200 с.
4. *Бодалев А. А.* Личность и общение: Избранные труды / Бодалев А. А. – М.: Педагогика, 1983. – 272 с.
5. *Леонтьев Д. А.* Ценность как междисциплинарное понятие: 35к.35 многомерной реконструкции / Леонтьев Д. А. // Вопросы философии. – 1996. – № 4. – С. 15 – 26.
6. *Мясищев В. Н.* Психология отношений / Мясищев В. Н. (Под ред. А. А. Бодалева) – М.: Изд – во Ин-та практ. Психологии, Воронеж: НПО "МОДЭК", 1995. – 256 с.

7. Стасько О. Г. Психологічна значущість умовних цінностей та їх вплив на формування ідеалізованого "Я" особистості: Дис. ... канд..психол. наук : 19.00.07. / Стасько Олена Григорівна. – Черкаси, 2006. – 369 с.
8. Фромм Е. Бегство от свободы; Человек для себя / Фромм Э. (Пер. С англ.. Д. Н. Дудинский) – Мн.: ООО "Попудри", 2000. – 672 с.
9. Чалдини Р. Психология влияния / Чалдини Р. – СПб.: Издательство "Питер", 2000. – 272 с. – С. 162.
10. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика: Навч. Посіб. / Яценко Т. С.– Вища шк.. 2006. – 382 с.

В статье поставлен акцент на условных ценностях субъекта, их взаимосвязи с процессом общения. Доказана возможность выявления условных ценностей субъекта в межличностном взаимодействии благодаря актуализации эмоционального аспекта. Констатируется, что общение под влиянием условных может становиться статичным, которое может выступать формой психологической защиты.

In the article the accent is put on the conditional values of the subject, their intercommunication with the process of intercourse. There is possibility of exposure of conditional values in interpersonality co-operation due to actualization of emotional aspect. It is established, that intercourse under act of conditional values can acquire withstanding forms which can appear in the form of defence.

Статтю подано до друку 12.12.2014.

©2014 р.

І. С. Дударенко (м. Черкаси)

МІЖОСОБИСТІСНИЙ ЗВОРОТНИЙ ЗВ'ЯЗОК ЯК МЕХАНІЗМ ЗМІНИ СУДЖЕНЬ УЧАСНИКІВ ГРУПОВОЇ ПСИХОКОРЕКЦІЇ

Постановка проблеми. Аналіз широкого спектру психологічних досліджень дозволяє відстежити закономірний інтерес науковців до аксіологічного аспекту життєдіяльності суб'єкта, що є зрозумілим за умов формування нових цінностей, норм та ідеалів. Підвищення інтересу до проблеми вивчення цінностей відбувається зазвичай у кризові періоди, що супроводжується пошуком нових життєвих орієнтирів буття людини. Українське суспільство, яке поступово трансформується, має морально відродитися. Етичні знання стають важливим чинником розвитку духовної культури суспільства і морального світорозуміння особистості. Практична психологія покликана допомогти сучасній людині осмислити життя в усій його багатозначності та глобальності, розширити горизонти індивідуального сприйняття світу, вводячи у нього соціоморальні, гуманітарні критерії оцінки усього, що відбувається. Ситуація стрімких соціальних змін, ціннісно-нормативної невизначеності позначається на психоемоційному стані суб'єкта: викликає тривогу, обумовлює дезорієнтованість, невпевненість, що вимагає пильної уваги психологів до пошуку ефективних засобів надання психологічної допомоги особистості у вирішенні її екзистенційних проблем.

Актуальність обраної для дослідження теми обумовлена необхідністю теоретичного осмислення можливостей групової психокорекції у практичному вирішенні аксіологічних проблем суб'єкта. У спектрі проблем, пов'язаних із наданням психологічної допомоги, особливе місце посідає кінцевий результат психокорекційної роботи, який сприятиме

продуктивній життєдіяльності особистості. Важливою проблемою сучасних психологічних досліджень є розробка методичних аспектів групової психокорекційної практики. Особливої значущості набуває подальший аналіз специфіки методів, орієнтованих на глибиннопсихологічне пізнання суб'єкта, зокрема методу активного соціально-психологічного навчання (АСПН), автором якого є академік Т.С. Яценко [5, 6].

Одним із факторів, який забезпечує особистісну та групову психодинаміку у процесі АСПН є зворотний зв'язок. Виходячи із розуміння особистості як аксіологічної категорії (М.Бердяєв), вважаємо, що особистісна динаміка завжди пов'язана зі зміною системи цінностей. Ставлення суб'єкта до себе, соціуму, інших людей зафіксовані в оцінних судженнях.

Метою нашого дослідження є аналіз зворотного зв'язку як фактору динаміки оцінних суджень учасника АСПН. Досягнення мети обумовило постановку таких **завдань**: аналіз психологічних досліджень, які розглядають поняття „зворотний зв'язок”; визначення функцій зворотного зв'язку у психокорекційній групі; з'ясування змістових та формальних характеристик міжособистісного зворотного зв'язку у групах АСПН; дослідження динаміки оцінних суджень суб'єкта під впливом міжособистісного зворотного зв'язку у груповому діагностико-корекційному процесі; встановлення засобів оптимізації зворотного зв'язку у груповій роботі. Увага до феномену аксіопсихіки обумовлює необхідність трактування окремих понять, розгляду механізмів аксіогенезу особистості, дослідження значення ціннісно-сислової сфери особистості у інтерпретації дійсності..

Виклад основного матеріалу. Науковці визначають особистість як категорію аксіологічну. Вивчення культурно-історичних механізмів формування структури особистості, інтеріоризації першопочатково зовнішніх по відношенню до суб'єкта нормативно-ціннісних регуляторів розкриває генезис та місце цінностей у просторі внутрішнього світу особистості. Ціннісні орієнтації відіграють суттєву спонукальну роль у життєтворчості індивіда. Вибір пріоритетного напрямку життєвого шляху, основних аспектів самореалізації особистості – це, насамперед, вибір головних життєвих цінностей. Ціннісні орієнтації особистості – складний соціально-психологічний феномен, в якому злиті цільова і мотиваційна спрямованість поведінки та діяльності. Цінності відображають усвідомлене ставлення до соціальної дійсності, до інших людей, до себе. Система цінностей особистості детермінує її поведінку, взаємодію з іншими. Цінності особистості є центральною ланкою її самосвідомості, вони висвітлюють сутність людини як суб'єкта, що споглядає, пізнає, творить оточуючий світ і саму себе.

Створення образу дійсності є суб'єктивним, оскільки відображення об'єктивної реальності відбувається, заломлюючись крізь призму особистісних смислів і значень. Кожен несе в собі свій власний світ індивідуальних смислів, які обумовлюють міркування людини, формування її суджень, що є важливим чинником світосприймання та життєдіяльності суб'єкта.

У соціально-психологічному аспекті механізм міжособистісного зворотного зв'язку розглядається у роботах О.О.Бодальова, Г.М.Андрєєвої, М.Ю.Арутюнян та ін. Особливого значення зворотному зв'язку надавала Л.А. Петровська [3], розглядаючи його як механізм, який торкається основи протікання соціально-перцептивних процесів у групових тренінгах. Зазначений феномен є надзвичайно важливим механізмом будь-якого навчання. З точки зору О.О.Бодальова, „завдяки дії механізму зворотного зв'язку людина на основі результату, який досягається по ходу взаємодії з іншими людьми, може коректувати свою наступну поведінку...” [2, с. 96].

Міжособистісний зворотний зв'язок тлумачиться як інформація, яка надається суб'єктові іншими людьми стосовно сприйняття ними його дій чи поведінки, зовнішності, психологічних особливостей тощо. Змістові та формальні характеристики досліджуваного феномену є різноманітними.

Зворотний зв'язок у позагруповому спілкуванні може містити позитивну і негативну інформацію для реципієнта: схвалення й осуд, контроль і пораду. Комунікатор у реальному спілкуванні завжди знаходиться під тиском соціокультурних факторів (норм, етикету, традицій, звичаїв). Останнє стримує відверте висловлювання думок. Оцінні судження, як позитивного, так і негативного характеру мають велику силу впливу на людину. Комунікатор здатний гіпотетично передбачати реакцію на висловлену ним інформацію. Намагання уникнути конфліктних ситуацій, дискомфорту, страх бути незрозумілим, прагнення не образити людину змушує комунікантив стримувати свою думку, справжнє ставлення, висловлюватися нейтрально. Однак не завжди вдається цього досягти.

За наміром міжособистісний зворотний зв'язок може бути мимовільним і довільним. Мимовільним зворотним зв'язком вважається спонтанна реакція, яка свідомо не адресується реципієнту. Вона є достатньо достовірною та інформативною. Зворотний зв'язок може бути вербальним і невербальним, виявлятися в слові, жесті, міміці, інтонації тощо.

Л.А.Петровська виокремлює об'єктивну та комунікативну адекватність зворотного зв'язку. Він є об'єктивно адекватним, якщо інформація про реципієнта відповідає реальності. Комунікативна адекватність зворотного зв'язку забезпечується відвертістю, правдивістю, єдністю думки і слова комунікатора. Дослідники соціально-перцептивних викривлень наголошують на таких причинах їх наявності: стереотипізація, перенесення, "ефекти ореолу, послідовності, інертності", суб'єктивні характеристики індивіда (специфіка самооцінки, рівень соціально-перцептивної компетентності тощо) [3, с. 147-150].

Інформативність міжособистісного зворотного зв'язку суттєво залежить від довіри комунікантив один одному. Умови і механізми становлення довіри розглядаються в роботах І.С.Кона, О.О.Леонтєва, Я.Л.Коломінського, А.В.Петровського. У груповому процесі ступінь довіри залежить від багатьох факторів: реалізації організаційно-методичних аспектів функціонування групи, дотримання обов'язкових принципів групової роботи, майстерності керівника, суб'єктивних особливостей членів групи.

Робота в групі АСПН зорієнтована на глибиннопсихологічний аналіз одержуваного поведінкового матеріалу, психіка пізнається у цілісності її свідомих та несвідомих аспектів. Автор методу, академік Т.С.Яценко, зазначає, що зворотний зв'язок має бути підпорядкованим груповим нормам та цілям. За таких обставин він набуває особливої значущості в процесуальній діагностиці та психодинаміці групи [5, с. 24-25].

Ситуація в групі АСПН дозволяє інтенсифікувати зворотний зв'язок, підсилити його об'єктивну та комунікативну адекватність, загальну інформативність, послабити фактори, які можуть його стримувати в реальному житті.

Відчуття захищеності, безоцінність, конфіденційність стимулюють учасників навчання до активності, відкритості і відвертості. Саморозкриття одних членів групи ініціює інших. Кожний зацікавлений в інформації про себе. В групі має місце „поліфонія” думок. Ціла гамма відгуків учасників навчання на ті чи інші прояви протагоніста активізує рефлексію членів групи, їх пізнавальну діяльність. „Груповий фонд зворотних зв'язків” [3] змушує зіставляти, порівнювати, аналізувати інформацію. Співпадіння ж думок окремих учасників навчання підсилює їх об'єктивність, надійність і вірогідність продуктивного сприймання. Через зворотний зв'язок члени групи пізнають себе та інших.

Важливою умовою продуктивності зворотного зв'язку є його своєчасність, що обумовлено принципом „тут і тепер”. Зворотний зв'язок має стосуватися тих проявів особистості, які вона спроможна змінити. Негативна інформація стосовно фізичних особливостей, наприклад, може викликати фрустрацію і зайву напругу.

Проголошена безоцінність не є гарантом відсутності категоричних оцінних суджень. Введення групових принципів суперечить тим реаліям, в яких існує людина. Процес соціалізації є засвоєнням нормативних цінностей, які зафіксовані в оцінних судженнях. Згідно результатів досліджень, в тренінзі суто оцінні судження використовуються в 5-6 разів менше, ніж у реальному спілкуванні [3].

Сприймання людини пов'язане з її оцінкою, оскільки передбачає певне ставлення. Оцінним судженням властива найбільша прагматична сила впливу. Саме вони, як правило, активізують захисні механізми. Інформативність загальнооцінних суджень є мізерною. Загальні аксіологічні судження є рефлексамі різних систем цінностей і тому є досить суб'єктивними [1]. Ситуація в групі АСПН пом'якшує реакцію на аксіологічні акти, нівелює їх силу впливу. Безоцінність як принцип функціонування групи змушує учасників навчання вуалювати своє емоційне ставлення, використовувати в більшій мірі інтерпретативні, дескриптивні та автодескриптивні судження. Відбувається пошук засобів зниження категоричності в оцінюванні.

Учасники навчання повинні на час роботи групи АСПН позбутися залежності від просоціальних моральних норм. Згідно принципів роботи весь поведінковий матеріал у групі є безоцінним (з точки зору соціальних оцінок). Рефлексивні знання, які здобуває учасник АСПН, передбачають оцінювання власного емоційного стану, що є реакцією на співвіднесеність нормативно-соціальних оцінок із прийнятими в групі. Відбувається переорієнтація оцінки із зовнішнього у внутрішній план. Члени групи використовують автодескриптивні судження, аналізуючи свої погляди, позицію, свій власний стан, який викликаний певною груповою ситуацією. Присутність оцінки у такому вигляді не викликає занепокоєння, стимулює самооцінку і самоаналіз.

Зворотний зв'язок учасників навчання є різним з точки зору інформативної насиченості. Це залежить від конкретності суджень та їх аргументованості, від участі вербальної і невербальної інформації. Словесна інформація не є єдиним джерелом зворотного зв'язку. Екстралінгвістичні характеристики звучання мовлення додають йому експресивності, виразовості, доступності. Важливим фактором контролю комунікативної адекватності є відповідність вербальної і невербальної інформації. Невербальні засоби комунікації менш підконтрольні свідомості і тому є більш правдивими. Засоби невербального зв'язку часто є миттєвою спонтанною емоційною реакцією. Безпосередність реагування у груповому процесі є цінним інформаційним джерелом.

Зворотний зв'язок у групі АСПН активізує роботу захисних механізмів психіки учасників навчання. В основі зазначеного механізму – потреба утверджувати себе в очах членів групи, потреба у позитивному образі „Я”. Ідеалізоване „Я” визначає систему очікувань щодо власного відображення. Негативний зворотний зв'язок сприймається як загроза „Я”. За таких обставин члени групи піддають сумніву компетентність інших, правдивість інформації, її об'єктивність. Члени групи „відстоюють” себе, використовуючи оцінні судження, що є раціоналізацією. Потреба у захищеності актуалізує витіснення, регресію, сублімацію, ідентифікацію, проєкцію та інші форми психологічних захистів. Деяке зняття напруженості, тривоги є лише тимчасовим розв'язанням внутрішнього конфлікту [5, с. 64]. Активізація захисних механізмів обумовлена тенденцією „від слабкості до сили”. Сила суб'єкта як просоціальної особи в оцінних судженнях, чому сприяє весь процес соціалізації особистості.

Небажаними результатами дії механізмів психологічного захисту є відхід від реальності, закритість для нового досвіду, що значно обмежує можливості саморозвитку. Захисні механізми можуть блокувати сприймання інформації. Людина опиняється в полоні власних тривог, мотивів, турбот, стає нездатною до адекватного сприймання. В угоду „ідеалізованому Я” суб'єкт вдається до соціально-перцептивних викривлень реальності. „Ці викривлення можуть

стосуватись специфічного селекціонування зворотного зв'язку у видозмінах зворотної інформації на вході чи в процесі її переробки, в пропусках певної інформації, у перегрупуванні змісту, загалом, в селекціонуванні інформації” [6, с. 12].

Зворотний зв'язок виконає свої функції, якщо буде сприйнятий реципієнтом. Продуктивність цього процесу, як свідчать результати наших досліджень, залежить від особливостей сприймання суб'єкта, наявності деструкцій, специфіки його інтерпретації, розуміння отриманої інформації. Особливої значущості набуває психологічна готовність учасників навчання до самозмін, відкритість новому досвіду. Результативність сприймання інформації залежить від розвитку емоційно-когнітивної сфери суб'єкта, його здатності до аналітико-синтетичної діяльності.

Робота у групі передбачає не тільки сприймання зворотного зв'язку, а й уміння надати його іншим членам групи з позицій гуманізму. Інтенсифікації зворотного зв'язку в груповому процесі АСПН сприяє децентрація уваги його учасників з власного „Я” на потреби інших членів групи. З метою підвищення продуктивності сприймання зворотного зв'язку у групі слід ретельно дотримуватися процесуальних принципів і методичних вимог.

Наявний зворотний зв'язок у групі слугує об'єктивації особистісних деструкцій учасників навчання. До особистісних деструкцій, на думку Т.С.Яценко, слід віднести стабілізовані утворення психіки, які породжують бар'єри в контактах з іншими людьми та ускладнюють тим самим реалізацію власних потреб та цілей [5]. Особливості зворотного зв'язку членів групи дають можливість встановити невідповідність цілей, бажань і засобів, якими вони досягаються. Зворотний зв'язок об'єктивує соціально-перцептивні викривлення. Тому, як зазначає Т.С.Яценко, дослідження відступів від соціально-перцептивної реальності є центральним у психокорекційній роботі, бо саме в них криється зміст особистісної проблеми суб'єкта, породжуваної його „захисною системою”.

Зворотний зв'язок є своєрідним лакмусовим папірцем для учасників навчання, за яким вони можуть визначити адекватність самосприймання. Ставленню до себе належить особливе місце у системі життєвих відносин особистості. Поняття про себе, свою цінність і сутність значною мірою впливає на сприйняття суб'єктом світу у цілому. Уявлення індивіда про себе формуються на основі: сприймання себе через співвіднесення з іншими, через сприймання себе іншими, на основі результатів власної діяльності, через спостереження власних внутрішніх станів, через безпосереднє сприймання власної зовнішності [3]. І.І.Чеснокова [4] підкреслює значущість пізнання себе через ставлення до індивіда окремих членів групи, або через генералізоване ставлення всієї групи.

Особливості зворотного зв'язку на різних етапах роботи групи є показником дезінтеграційно-інтеграційних процесів. У зв'язку з цим зворотний зв'язок є специфічним на різних етапах групового процесу.

Проголошені принципи групової роботи (безоціночність, довіра, відвертість, активність) учасникам навчання не так легко реалізувати у взаємодії. Ситуація невизначеності, відсутність регламентації, чітких вказівок на початковому етапі роботи групи АСПН стримує активність її членів, блокує зворотний зв'язок. З одного боку, у суб'єкта є потреба ствердитися в групі і робити це він звик, використовуючи оцінні судження. З іншого боку, необхідно навчитися висловлюватися безоцінно. При цьому виникає дезінтегральний емоційний фон. Постійне розв'язання внутрішнього конфлікту – шлях наближення до себе та до іншої людини. Нормативно-оцінні судження в групі АСПН ми можемо пізнавати опосередковано через емоційні реакції учасників навчання на себе та інших. В міру того, як суб'єкт опановує груповими принципами, способами пізнання себе та інших членів групи, його зворотний зв'язок набуває все більш виражених когнітивних форм. Це відбувається завдяки розумінню внутрішніх

глибиннопсихологічних механізмів, які управляють суб'єктом та базуються на інфантильних глибинних цінностях. Проведені нами дослідження свідчать, що динаміка оцінних суджень відбувається у такій послідовності : морально-етичні → емоційні → раціональні.

По ходу роботи групи зворотні зв'язки стають більш активними, інформативними, змістовними, глибокими й об'єктивними. Груповий матеріал дає можливість простежити зміну уявлень членів групи стосовно один одного від першого враження до стійкого знання. Особистісна та групова динаміка виявляється в змісті, характері та формах зворотного зв'язку.

Динаміка особистісних змін є досить індивідуальною і не співпадає з груповою динамікою. У груповій роботі важливо, щоб кожен крок в особистісному зростанні учасників навчання був помічений і позитивно підкріплений. Зворотний зв'язок в АСПН виконує функцію позитивного підкріплення апробації нових форм поведінки, вербалізованих суджень переосмислення звичних уявлень учасників навчання. Позитивне емоційне підкріплення сприяє формуванню нових комунікативних навичок, які є продуктивними для члена групи. Формами прояву позитивного підкріплення у групі АСПН є рефлексивні емоційні реакції учасників навчання, які виявляються в увазі до кожного члена групи, підтримці, емпатії.

Інколи має місце і самопідкріплення, самосхвалення, підбадьорювання, вербалізація задоволення собою. Ситуації позитивного підкріплення можуть виникати спонтанно, а можуть і стимулюватися керівником групи. З цією метою ми пропонуємо учасникам навчання, наприклад, завершити речення: „Сьогодні я задоволений собою, тому що...”, „Мені сподобалося, що...”, „Я вірю в те, що...”. Виконання цих завдань розвиває аналітико-синтетичні здібності членів групи, їх рефлексію, стимулює пізнавальну активність, сприяє груповій інтеграції та особистісній динаміці.

У наданні зворотної інформації керівником і членами групи є істотні відмінності. Керівник групи, як і учасники навчання, при наданні зворотного зв'язку дотримується групових принципів, однак при цьому він несе професійну відповідальність. Зворотний зв'язок керівника зорієнтований на кожного і групу загалом. При наданні інформації керівник повинен враховувати її актуальність, значущість, доречність, своєчасність. У зворотних зв'язках керівника пріоритетність віддається професійно значущій інформації, а не суто людським реакціям, переживанням. Тому його зв'язок містить деяку приховану інформацію, яка порційно представляється, розмірена у часі. Зворотна інформація керівника відіграє не лише організуючу роль у груповому процесі, а й має вагомe значення для розвитку корекційних здібностей та можливостей кожного учасника навчання. Поступово керівник свої прогностичні знання робить здобутком кожного, але члени групи не отримують знання у готовому вигляді. Суб'єкт отримує рефлексивні знання, проходячи шлях їх багаторівневого становлення, що відповідає принципам дезінтеграції та позитивної інтеграції як основному механізму особистісної динаміки учасників навчання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Нові реалії життя формують нові погляди на суспільство, місце людини в ньому. У наш час, час соціальних зрушень, відбувається переоцінка багатьох понять, змінюється пріоритетність цінностей, що постійно вимагає аналізу напряму та характеру руху концепту норми.

У процесі групової психокорекції відбуваються значні особистісні зміни, про свідчить, зокрема зміна позиції суб'єкта, його ставлень до себе і оточуючих, перегляд системи цінностей. Особистісна психокорекція полягає не лише в забезпеченні прогресивних новоутворень, а й у послабленні стереотипних тенденцій, які існують у формі оцінних суджень. Наявність інформативного зворотного зв'язку забезпечує результативність цього процесу. Емоційно-когнітивна активність членів групи сприяє продуктивному засвоєнню отриманої інформації, є передумовою особистісної динаміки учасників навчання. Розкриття глибиннопсихологічних

детермінант поведінки суб'єкта обумовлює динаміку зворотного зв'язку від емоційного рівня до все більш усвідомлюваного й когнітивно упорядкованого. Ефективність зворотного зв'язку між членами групи залежить від їх умінь надавати його, сприймати, інтерпретувати. Особливості сприймання міжособистісного зворотного зв'язку обумовлені готовністю до навчання, соціально-перцептивною компетентністю, особистісною проблематикою, специфікою захисних механізмів. Міжособистісний зворотний зв'язок набуває особливої значущості у зв'язку зі специфікою процесуальної психодіагностики в роботі групи АСПН. Зворотний зв'язок підсилює внутрішню мотивацію учасників навчання до самозмін. Розуміння керівником тренінгової групи ролі зворотного зв'язку в особистісній психодинаміці учасників навчання, врахування його функційного навантаження у груповій роботі, знання засобів оптимізації сприятиме вдосконаленню групової психокорекційної практики.

Література

1. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт./ Арутюнова Н.Д. – М.: Наука, 1988. – 341 с.
2. Бодалев А.А. Личность и общение: Избранные труды. / Бодалев А.А. – М.: Педагогика, 1983 – 272 с.
3. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. / Петровская Л.А.– М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
4. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. / Чеснокова И.И. – М., 1977, – 143 с.
5. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції.: Навч.посібник. / Яценко Т.С. – К.:Либідь, 1996. – 264 с.
6. Яценко Т.С. Проблема дослідження несвідомої сфери психіки суб'єкта. / Яценко Т.С. // Практична психологія та соціальна робота . –2002.–№7.–С.10-15.

В статье рассматривается специфика динамики суждений субъекта в процессе глубинной психокоррекции по методу активного социально-психологического обучения, акцентируется внимание на контекстном характере изменений благодаря целостному познанию психики. Автор подчеркивает продуктивность такого подхода в обеспечении результативности психокоррекционного эффекта групповой работы.

This article explores the dynamics of the subject's judgment in the process of deep psycho-correction by means of psychological active social learning, focuses on the contextual nature of the changes through a holistic knowledge of the psyche. The author emphasizes the productivity of this approach in ensuring the effectiveness of psychocorrectional effect of group work.

Статтю подано до друку 12.12.2014.

©2014 р.

О. П. Бабарикіна (м. Черкаси)

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ В ГЛИБИННО-ПСИХОЛОГІЧНОМУ ПІЗНАННІ

Психологічна енциклопедія визначає термін “пізнання” як процес відображення реальності у свідомості, активну розумову, емоційну діяльність, результатом якої є знання, узагальнення у вигляді теорій, законів, наукових понять [15]. Енциклопедичний словник витлумачує пізнання як процес відображення та сприйняття дійсності в мисленні суб'єкта, результатом чого є нове знання про світ [2]. Наголошується, що пізнання залежить від

особистого досвіду суб'єкта. У філософському словнику пізнання окреслюється як “творча діяльність суб'єкта, зорієнтована на здобуття достовірних знань про світ; вища форма об'єктивної дійсності, процес вироблення істинних знань” [6, с. 527]. У філософії виокремлюють два рівні пізнання: чуттєве та раціональне. Окремо виділяють семантичний підхід до пізнання – процес смислоутворення, що дає змогу людині розширити межі розуміння не стільки зовнішньої дійсності, скільки себе самої. Дослідники психоаналізу Б. Мур і Б. Файн визначають пізнання (cognition) як “психічні процеси набуття, переробки, кодування і збереження знань” [7, с. 144] і констатують обмеженість у психоаналітичній літературі поняття “пізнання” інтелектуальними функціями індивіда. Отже, під категорією “пізнання” розуміється сприйняття суб'єктом об'єктів реального світу, що залежить від його індивідуально-неповторного життєвого досвіду. Результатом процесу пізнання є здобуття нових знань.

Пізнання під глибинно-психологічним кутом зору спрямоване на виявлення “різноманітних несвідомих компонентів, механізмів і процесів, прихованих у глибинах психіки людини” [6, с. 172], на дослідження феномену несвідомого психічного в його єдності й багатоманітності [9]. Категорія “глибинно-психологічне пізнання” описується в науковій літературі через такі близькі поняття: “пізнання несвідомого” (вживане представниками фрейдизму і постфрейдизму [9]), “глибинно-психологічний аналіз” (Н. Ф. Каліна [3]). Глибинна психологія становить собою ряд напрямів у психології, в яких постулюється провідна роль несвідомих процесів у діяльності індивіда, у формуванні його особистості [9]. У словниках наголошується, що загальним для всіх глибинно-психологічних концепцій є твердження про те, що несвідоме – найбільш широка і змістовна частина (сфера) психіки людини – має динаміко-енергетичну природу і розуміється як складна багаторівнева система, яка самоорганізується, підлягає лише процесуальному пізнанню і не може бути усвідомленою без застосування спеціальних методів. Пізнання психіки в глибинній психології ґрунтується на розумінні єдності свідомих і несвідомих процесів, тому головними принципами, що характеризують методологічну природу глибинної психології, є принцип цілісності пізнання психіки в єдності свідомого з несвідомим та тісний взаємозв'язок теорії і практики [5; 7; 9].

Науковці які працюють в контексті психодинамічної теорії, яку розвиває Т. С. Яценко і її наукова школа вказують, що глибинно-психологічне пізнання, яке здійснюється на власному матеріалі суб'єкта, дозволяє йому усвідомити вплив на його поведінку інфантильного досвіду, який породжує деструктивні тенденції, що імпотують психіку. Глибинно-психологічне пізнання дає можливість суб'єктові згармонізувати власні дії з просоціальними інтересами та набутти соціальної адаптованості. Цілісне, системне пізнання психіки передбачає дослідження функційних особливостей несвідомої сфери в єдності із свідомим. Відзначимо, що принцип системності означає дослідження системних рис цілісних явищ у поєднанні з вивченням відношень частини і цілого, виявленням закономірностей внутрішніх зв'язків, взаємодії складових елементів [11, с. 586].

Викладене вище потребує чіткого розуміння особливостей свідомої і несвідомої сфер психіки. Ж. Лапланш і Ж.-Б. Понталіс окреслюють несвідоме як “сукупність змістів, що не присутні в актуальному полі свідомості не допущених до системи “передсвідоме – свідоме” в результаті витіснення” [4, с. 3]. В. М. Лейбін зауважує, що “пізнання несвідомого стає, за своєю сутністю, пригадуванням, відновленням у пам'яті людини раніше існуючого знання” [5, с. 260]. Т. С. Яценко вказує на відмінність функційних характеристик свідомого і несвідомого, що унеможлиблює його пряме пригадування. Зокрема, дослідниця відзначає, що свідомому притаманна раціональність процесів, несвідомому – ірраціональність; свідоме підпорядковується принципу реальності, несвідоме – принципу задоволення; свідоме існує в часі, просторі (соціумі), має статеві відмінності, несвідоме – поза часом, простором і статтю;

свідоме має знаково-вербальну мову (суб'єкт інтерпретує власний матеріал знаково), несвідоме – символічну (статусність знаку вимірюється точністю, символу – полізначністю) [12]. Витіснений несвідомий зміст психіки “прагне” виявитися назовні, маскуючись варіативністю форм поведінки (із збереженням інваріантності своїх характеристик). Повторюваність поведінки в певних характеристиках не тільки засвідчує об'єктивність існування глибинних детермінант, а й дає змогу виявляти утаємничений зміст. “Професіоналізм полягає в тому, щоб усе, що “пролізло”, проявилось, об'єктивувалося через шпаринки варіативної поведінки, піддати психоаналітичній інтерпретації з метою об'єктивування істотного змісту, що визначає тенденції поведінки” [15, с. 318], – наголошує Т. С. Яценко. Механізми символізації – згущення, натяк, зміщення, гіперболізація, локалізація, маскування кількістю, від супротивного тощо (їх розкрито в роботі К. А. Бабенко [1]) – сприяють утаємниченню (шифруванню) тенденцій, що диктуються “Ід” та суперечать потребам “Супер-Его”. Водночас механізми символізації задіяні і в об'єктивуванні латентних характеристик психіки. Тому можна ствердити, що механізми символізації дозволяють об'єктивувати опосередкованими шляхами зміст несвідомого, що уможливорює застосування інтерпретації.

Інтерпретація у форматі глибинно-психологічного пізнання, що розробляє Т. С. Яценко, є невіддільною складовою діагностико-корекційного процесу, що має спрямування на розкриття глибинних детермінант особистісної проблеми суб'єкта (яку він “не може розв'язати самостійно внаслідок неусвідомлюваності її передумов, каузальних аспектів, пов'язаних із внутрішньою, стабілізованою суперечністю” [13, с. 21]) в її індивідуально-неповторній логічній упорядкованості. Об'єктивування глибинних детермінант особистісної проблеми можливе за умов розуміння функціонування психіки в єдності її свідомої і несвідомої сфер в їх суперечливих тенденціях, що визначає вміння психолога точно діагностувати та знімати опори протагоніста в процесі корекційної роботи.

У межах психодинамічного підходу психіка розглядається у трьох аспектах: структурному (ієрархізація категорій психіки, яку відображає Модель), функційному (взаємозв'язок підструктур психіки) і енергетичному (спрямування психічної енергії). Розуміння цілісної сутності психічного ґрунтується на тому, що воно знаходиться на перетині вертикалі і горизонталі. Інтерпретація у психодинамічному форматі сприяє об'єктивуванню цієї єдності психічного в його суперечливій сутності та системній упорядкованості.

Особливої майстерності потребує пізнання та розуміння системи психологічних захистів, що водночас “дивиться” як в інфантильне минуле, так і в майбутнє; тримає в полі зору як проблеми “Я”, зумовлені антагонізмом (розбіжністю інтересів) “Ід” та “Супер-Его”, так і “незавершені справи дитинства”, що є складовою базальних форм захисту, які перебувають в нерозривному зв'язку з периферійними формами захисту. Саме тому ядром цілісної психіки є захисна система (еліпс у центрі Моделі).

Захист визначається у психоаналітичному словнику як “сукупність дій, спрямованих на зменшення або усунення будь-якої зміни, що загрожує цілісності і стійкості біопсихологічного індивіда” [4, с. 11]. Психологічні захисти є складним феноменом, який стосується свідомої і несвідомої сфер водночас і виражається на трьох рівнях – когнітивному, емоційному і поведінковому. Захисти формувалися в умовах психологічної знедоленості, відтак є небезпека привнесення такого “відтінку” в подальше життя суб'єкта. Наукові дослідження захистів недостатньо враховували цілісність цього підструктурного утворення в його свідомих і несвідомих аспектах функціонування, у специфіці суб'єктивно-інтеграційних процесів, у суперечності та водночас єдності умовних і нормативних цінностей, у впливові на формування ідеалізованого “Я” суб'єкта глибинних цінностей та їх зв'язку з усією захисною системою і т. ін. Психодинамічна теорія стверджує, що формування захисної системи пов'язано з фрустрацією

едіпальних інтересів (у віці 2 – 5 років) у стосунках суб'єкта з первинними лібідними об'єктами, що згодом підсилюється перенесеннями, заміщеннями тощо. Захисна система суб'єкта впливає на сприйняття ним об'єктивного світу, себе та інших людей крізь призму власного негативного досвіду, що породжує викривлення соціально-перцептивної реальності.

Здобутком психодинамічної теорії, зокрема, є те, що Т. С. Яценко введено два різновиди захистів – базові (базальні) і ситуативні (периферійні), – що уможлиблює розуміння інтеграційної функції захистів, пов'язаної з проблемами адаптації людини до соціуму. Умовно ситуативні захисти можна окреслити як такі, що функціонують за вертикаллю і відіграють провідну роль у процесі соціологізації (адаптації) суб'єкта; базові – за горизонталлю і зумовлюють інваріантність (повторюваність) та ітеративність (незмінність) характеристик поведінки. Базові захисти більшою мірою пов'язані з принципом задоволення, інфантильними цінностями, що започатковуються в едіповому періоді розвитку суб'єкта. Вони є інфантильно-когнітивною підструктурою психіки, яка формувалася позадосвідним шляхом. Тому вона не усвідомлюється суб'єктом, проте детермінує інфантильні інтереси, що прагнуть реалізації. Базові захисти – “це внутрішньо зумовлене структурне утворення психіки, якому властива системність функціональних виявів, що виражається в логіці несвідомого” [14, с. 43], – зазначає Т. С. Яценко. Сутність базових захистів об'єктивується, зокрема, через логіку несвідомого – “іншу логіку”, порівняно з логікою свідомого. Суперечність цих двох логік зумовлює особистісну проблему суб'єкта, яка пригальмовує його прагнення до успіху і може підмінятися тенденцією до уникнення поразки та задоволення інфантильних бажань. Базові і ситуативні захисти є цілісною системою, яка органічно підпорядкована генеральному механізмові – “від слабкості до сили”. Захисна система психіки є універсальною (через спільність механізмів захисту і підпорядкування їх механізові “від слабкості до сили”) та водночас індивідуально-неповторною (за рахунок умовних цінностей, що інтроектовані суб'єктом від значущих людей та гармонізуються з нормативними цінностями).

Базові захисти (в єдності із ситуативними) можна пізнавати контекстно, опосередковано, застосовуючи метафоричні засоби, наприклад, казку, предметні моделі, малюнки тощо. Це враховує інтерпретація, завдяки якій об'єктивується несвідомий зміст, пов'язаний з інфантильним досвідом суб'єкта, що дозволяє розширити пізнання внутрішніх детермінант його поведінки. Разом із тим, важливо підкреслити, що позначені вище характеристики не можуть дискретно перебувати в полі зору психолога. Його професіоналізм передбачає розрізнення науково-теоретико-методологічного розуміння психічного, в цілісності його свідомої і несвідомої сфер, і функційно-інструментального ракурсу, який присутній на рівні взаємодії психолога із суб'єктом. Останнє передбачає включення таких додаткових факторів, як співпереживання, емпатія, інтуїція, сенситивність, гіпотетична прогностичність, здатність інтегрувати методологію з процесом індивідуально-неповторного пізнання. Тому кожна інтерпретація спирається на теоретичні засади, будується з урахуванням універсальних, типових закономірностей психіки і водночас є сингулярною, контекстуальною, унікально-неповторною.

Чільне місце в працях авторів психоаналізу займає питання: що саме аналітик має інтерпретувати в першу чергу – захист чи несвідомий конфлікт. З. Фрейд, А. Фрейд, М. Балінт, Р. Льовенштейн, І. Вайнер, В. Райх дотримувалися позиції, що інтерпретації захистів повинні передувати інтерпретаціям конфлікту, – це підготує аналізанда до сприйняття інтерпретації без опорів. Натомість інтерпретації М. Кляйн [10] були зорієнтовані в першу чергу на пізнання несвідомих переживань, і тільки потім торкалися захистів. А. Фрейд, В. Райх дійшли висновку, що всі інтерпретації несвідомого матеріалу не мали результату для розв'язання інфантильних конфліктів, якщо до цього достатньою мірою не було проаналізовано захисти. Така жорстка регламентація послідовності інтерпретацій зумовлювалася вузькоплановістю уявлення

науковців про психічні захисти, яке обмежувалося виокремленням їх механізмів: проекції, раціоналізації, ідентифікації тощо. За З. Фрейдом, психічні захисти є засобом розв'язання конфлікту між свідомим і несвідомим, що покликаний зняти емоційну напругу. Саме цю функцію виконують периферійні захисти (що, як відзначалося вище, діють у єдності з базальними). Можна стверджувати, що традиційне розуміння дослідниками захистів радше стосується ситуативних їх видів, які мають необмежену кількість індивідуально-неповторних варіацій вияву в поведінці. Окреслені вище умови роботи групи АСПН сприяють нейтралізації вияву ситуативних захистів, відкриваючи простір для пізнання базових.

Глибинне пізнання має спрямування на виявлення закономірностей феномену психічного в його індивідуальній неповторності. Таке пізнання здійснюється за умов цілісного включення суб'єкта у процес навчання, в якому актуалізуються всі три сфери психічного: когнітивна (мисленнєва), емоційна і поведінкова. Інтерпретація в глибинно-психологічному пізнанні сприяє синтезу свідомого змісту психіки з несвідомим. Інтерпретація є "променем", який наводить світло на внутрішні взаємозв'язки, що присутні в поведінковому матеріалі суб'єкта, проте невидимі для нього внаслідок опорів, маскувань та викривлень, що властиві процесам суб'єктивної зінтегрованості психіки. Суб'єкту "все відомо" і "не відомо" водночас – інтерпретація психолога спрямована на допомогу в усвідомленні прихованого змісту психіки. З огляду на позначене вище виняткової значущості набуває вибудовування інтерпретації на поведінковому матеріалі аналізанда, активність якого не зумовлюється зовнішніми спонуками, а є внутрішньо детермінованою. У цьому є момент переконливості (доказовості), а відтак і прийняття суб'єктом змісту інтерпретації. Останнє підкреслює той факт, що інтерпретація – це не тільки активність психолога. Інакше кажучи, це така активність психолога, яка приводить протагоніста в особливий стан активності. Інтерпретація тим вищого професійного ґатунку, чим більшою мірою вона приводить у дієвість усі системно-структурні складові цілісного феномену психіки. У такому контексті провідного значення набувають когнітивні підструктури, пов'язані з рефлексивним мисленням та здатністю суб'єкта до узагальнення, систематизації отриманої інформації. Це сприяє її ретроспективному синтезу з попереднім досвідом, що каталізує розширення самоусвідомлення та розвиток соціально-перцептивних здібностей. Завдяки інтерпретації відкривається можливість пізнання індивідуально-неповторної логіки несвідомого, яка суперечить логіці свідомого, що сприяє проясненню глибинних джерел поведінки. Інтерпретація не несе завершеного знання – вона радше відкриває перспективи суб'єктові у здобутті нових знань про себе, які задають перспективу самопізнання та сприяють інтеграційним процесам "Я" на реалістичних засадах. Отже, інтерпретація допомагає набути більшої реалістичності, зменшити зумовлювані дією захисної системи відступи від реальності на догоду ідеалізованому "Я".

Психокорекційний процес не лише враховує загальну, універсальну тенденцію психіки "від слабкості до сили", але й спирається на цю тенденцію, апелюючи до бажання кожної людини бути сильною (успішною). Завдання глибинної психокорекції – проілюструвати, розкрити суб'єкту (на його спонтанній поведінці), де і яким чином він викривляє реальність та невиправдано сподівається на соціальний успіх. Отже, професійна інтерпретація у глибинній психології такою ж самою мірою "повернута обличчям" назад, до інфантильних детермінант поведінки, як вперед, до майбутнього, до соціальної самореалізації суб'єкта, тобто асимілює каузальний і проспективний аспекти. Інтерпретація має сприяти психологічній захищеності суб'єкта, що можливо за умови точності діагностики. Адекватне встановлення психологом логічних взаємозв'язків у поведінковому матеріалі протагоніста виводить його на відомі і водночас не відомі йому знання, що підсилює значущість такої інформації як достовірної та нівелює опори.

Інтерпретація передбачає розкриття цілісної картини психіки в її феноменологічній конкретиці, що відбувається на основі встановлення ланцюга логічних взаємозв'язків, які для протагоніста є невидимими. Інтерпретація спирається на висловлювання протагоніста, які стимулюються запитаннями психолога. Доказовість для суб'єкта інтерпретації психолога зумовлюється тим, що вона ілюструє закономірності у глибинному пізнанні, – це знімає опори у протагоніста та полегшує її сприйняття. Тому інтерпретації вводяться тоді, коли емпіричний матеріал дозволяє ілюструвати певні тенденції поведінки суб'єкта. У процесі глибинного пізнання протагоніст не отримує готові знання, а здобуває їх у співпраці та діалогічній єдності з психологом. Психолог іде за цілісністю феномену психічного в його суперечливій єдності, тому кожний момент аналізу є сингулярним, унікально-неповторним. Інтерпретація в процесі глибинно-психологічного пізнання, яке ґрунтується на рефлексивному мисленні суб'єкта, сприяє баченню ним причинно-наслідкових взаємозв'язків, усвідомленню націленості своєї актуальної поведінки на вирішення “незавершених справ дитинства”, що забирає енергію, імпотуючи активність. Це дозволить суб'єкту наблизитися до розуміння внутрішніх детермінант, які зумовлюють труднощі в самореалізації та адаптації. Від такого розуміння залежить успішність корекції, що полягає в прогресивних змінах у поведінці, яка переосмислюється з розвитком соціально-перцептивного інтелекту та навичок самопізнання.

Отже, зазначимо, що інтерпретація у глибинно-психологічному пізнанні відіграє провідну роль, адже дозволяє розкрити глибинні детермінанти особистісної проблеми суб'єкта в її індивідуально-неповторній логічній упорядкованості (логіки свідомого та несвідомого в її суперечливих характеристиках), дешифрувати прихований зміст психіки (з урахуванням архетипного значення символіки). Інтерпретація має багаторівневий, порційний і водночас цілісний характер і спрямована на об'єктивування таких аспектів поведінкового матеріалу суб'єкта, які він або не може бачити самостійно, або бачить у викривленому вигляді. У форматі методу АСПН інтерпретація має такі особливості: по-перше, вона є вагомою та невіддільною складовою всього діагностико-корекційного процесу, спрямованого на об'єктивування імпліцитних факторів, які породжують особистісну проблему суб'єкта; по-друге – каталізатором процесу глибинно-психологічного пізнання, що сприяє його розгортанню; по-третє – методичним прийомом (інструментом), який дозволяє дешифрувати зміст несвідомого і розширювати самопізнання суб'єкта, створюючи тим самим підґрунтя для його подальшої самокорекції.

Література

1. *Бабенко К. А.* Взаємозв'язок механізмів символізації змісту несвідомого (на матеріалі психоаналізу комплексу тематичних психомалюнків) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / К. А. Бабенко. – К., 2007. – 20 с.
2. *Бондаревська Л. Л.* Переживання у структуруванні системних характеристик підсвідомого (на матеріалі АСПН) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Л. Л. Бондаревська. – Івано-Франківськ, 2007. – 20 с.
3. *Калина Н. Ф.* Основы психоанализа / Надежда Федоровна Калина. – М. : Рефл-бук ; К. : Ваклер, 2001. – 352 с. – (Серия “Образовательная библиотека”).
4. *Лапланш Ж.* Словарь по психоанализу / Ж. Лапланш, Ж.-Б. Понталис : пер. с франц. Н. С. Автономовой. – М. : Высш. шк., 1996. – 623 с.
5. *Лейбин В. М.* Словарь-справочник по психоанализу / Валерий Моисеевич Лейбин. – СПб. : Питер, 2001. – 688 с. – (Серия “Золотой фонд психотерапии”).

6. *Новейший философский словарь* / [сост. А. А. Грицанов]. – Мн. : Изд. В. М. Скакун, 1998. – 896 с. – (Научное издание).
7. *Психоаналитические термины и понятия : словарь* / [под ред. Б. Э. Мура, Б. Д. Файна]. – М. : Класс, 2000. – 304 с.
8. *Психологічна енциклопедія* / [авт.-упоряд. О. М. Степанов]. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.
9. *Словарь практического психолога* / [сост. С. Ю. Головин]. – Минск : Харвест, 1998. – 800 с.
10. *Топорова Л. В. Творчество Мелани Кляйн* / Л. В. Топорова. – СПб. : Издательский дом “Бизнес-пресса”, 2001. – 128 с.
11. *Философский энциклопедический словарь* / [под ред. С. С. Аверцева и др.]. – М. : Сов. Энцикл., 1989. – 815 с.
12. *Яценко Т. С. Проблема дослідження несвідомої сфери психіки суб'єкта* / Тамара Семенівна Яценко // *Практична психологія та соціальна робота*. – № 7. – 2002. – С. 10–15.
13. *Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання : навч. посібник* / Тамара Семенівна Яценко. – К. : Вища шк., 2004. – 679 с. – (Навчальне видання).
14. *Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика : навч. посібник* / Тамара Семенівна Яценко. – К. : Вища шк., 2006. – 382 с. – (Навчальне видання).
15. *Яценко Т. С. Структурно-динамічний аспект розуміння психологічних захистів і супутніх їм викривлень* / Т. С. Яценко, Т. В. Горобець // *Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України* / За ред. С. Д. Максименка. – К., 2006. – Т. X, част. 1. – С. 311–319.

В статье раскрыты основные особенности использования интерпретации в глубинно-психологическом познании. Особое внимание уделено возможности целостного познания психики в ее феноменологической конкретике. Также обозначено, что интерпретация в глубинно-психологическом познании позволяет раскрыть глубинные детерминанты личностной проблематики субъекта в ее индивидуально-неповторимой логичной упорядоченности.

The article deals with the main features of the interpretation of a deep-psychological cognition. Special attention is paid to the possibility of a holistic cognition of the psyche in its phenomenological specifics. Just as indicated that interpretation in the deep-psychological cognition can reveal the underlying determinants of the personal problematics of the subject in its individual unique logical order.

Статтю подано до друку 12.12.2014.

©2014 р.

Ю. О. Сіденко (м. Черкаси)

ОСНОВНІ НАПРЯМКИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕРИНАТАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Постановка проблеми. Інтерес до перинатальної психології за останні роки зріс у зв'язку із необхідністю пошуку способів, які дозволяють покращити демографічну ситуацію, зупинити тенденцію збільшення кількості новонароджених із нервово-психічними розладами.

Мета статті: здійснити аналіз напрямів дослідження перинатальної психології в науковій літературі.

Виклад основного матеріалу. Проблема перинатального періоду привертає увагу багатьох дослідників з різних галузей науки і практики. За кордоном розвиток перинатології був пов'язаний, з одного боку, з діяльністю лікарів-новаторів, що шукали нові шляхи в акушерстві (Ф. Ламазе, М. Оден, Дж. Дік-Рід та ін.), з іншого боку, він був зумовлений сильним впливом психоаналізу. У працях таких психоаналітиків, як М. Айнсворт, Дж. Боулбі, Д. В. Віннікотт, С. Гроф, М. Кляйн, С. Лебовісі, О. Ранк, А. Фрейд, З. Фрейд, С. Ференці, Р. А. Шпіц, піднімалися питання становлення психіки людини на найбільш ранніх етапах онтогенезу, взаємин, що виникають у системі «мати–дитина». Результати цих досліджень змогли довести, що антенатальний період, дитячий вік – це унікальний та складний період, який здійснює значний вплив на подальше життя людини і який необхідно ретельно вивчати.

Перинатальна психологія, як розділ перинатології, виник відносно нещодавно, в останній чверті ХХ століття. Першою організацією, що об'єднала перинатальних психологів, стало створене у Відні в 1971 році психоаналітиком Густавом Хансом Грабером Міжнародну організацію перинатальної психології. У 1986 році воно було перетворене в Міжнародну організацію пре- і перинатальної психології і медицини (ISPPM). З того часу почалося цілеспрямоване накопичення наукових даних про психічні процеси у дитини (пренейта), що ще не народилася. Пізніше результати наукових досліджень дозволили прийняти "Декларацію прав дитини", що не народилася, на 16-му Всесвітньому Конгресі ISPPM в 2005 році в Гейдельберге. Нині ISPPM об'єднує фахівців з багатьох країн світу [2]. На території країн пострадянського дана проблема досліджень в області перинатальної психології вивчалась починаючи лише з останнього десятиліття ХХ століття [5].

В опублікованій в 1982 р. у Великій медичній енциклопедії перинатологія (греч. *peri* - навкруги, біля; лат. *natus* - народження, *logos* - наука, вчення) визначається як «розділ акушерства та педіатрії, що вивчає розвиток, охорону здоров'я плоду і новонародженого в перинатальному періоді» [11, с. 65]. Там же відзначалося, що основні напрями досліджень в перинатології пов'язані з вивченням взаємозв'язку організмів матері і плоду (нервові, гуморальні і імунні взаємовідносини).

На даний момент існує безліч визначень перинатальної психології. Добряков І. В., синтезуючи усі підходи і теорії, визначає перинатальну психологію як галузь психологічної науки, що вивчає виникнення, динаміку і особливості психологічного, психічного розвитку системи «мати-дитина», закономірності ранніх етапів онтогенезу людини від зачаття до перших років життя після народження в його взаємодії з матір'ю [5].

Федор-Фрайберг вважає, що перинатальна психологія «служить «психосоматичною» моделлю, яка демонструє нерозривність психологічного й фізичного процесів у континуумі людського життя із самого її початку» [14, с. 13].

Н. П. Коваленко-Маджуга відмітила, що причиною виникнення перинатальної психології є протиріччя, з яким зіткнулися фахівці, що займаються дітонародженням: з одного боку, очевидний прогрес медицини, а з іншого – погіршення здоров'я жінок та дітей. Вона визначала перинатальну психологію як «систему знань», що «об'єднала, закумулювала в себе те, що життєво необхідне для народження потомства високої якості, людини майбутнього» [6, с. 12].

Г. І. Брехман визначає перинатальну психологію як нову галузь знань, яка вивчає обставини й закономірності розвитку людини на ранніх етапах: антенатальній, інтранатальній та неонатальній фазі та їхній вплив на все подальше життя особистості [1]. Вона покликана виявляти й науково обґрунтовувати тонкі процеси сприйняття пренейтом інформації від матері й навколишнього світу, закріплення цієї інформації в пам'яті, становлення в нього психічних функцій.

Є. М. Фатєєва й Ж. В. Цареградська вбачають у перинатальній психології «сферу психології дитини антенатального й перинатального періоду, грудного й раннього віку, а також психології вагітної, породіллі й годуючої матері». Предметом вивчення перинатальної психології вони вважають «закономірності й оптимальні умови для формування й розвитку дитини» [13, с. 167].

Г. Г. Філіпова [15] наводить два варіанти розуміння тривалості цього періоду:

- перший - від підготовки до зачаття (незалежно від того, планується воно або ні) до трирічного віку дитини;
- другий - від зачаття до першого року життя.

На думку І. В. Добрякова [5], тривалість перинатального періоду обумовлена тим часом, впродовж якого існує система «Мати-дитина», що характеризується наступними ознаками :

- наявність симбіотичного зв'язку матері і дитини;
- несамостійність психіки дитини, залежність її від особливостей материнських психічних функцій;
- відсутність у дитини самосвідомості, тобто чітких тілесних меж і меж психіки, нездатність виділяти себе з навколишнього світу.

Усі ці ознаки можна виявити приблизно до трьох років життя дитини. У трирічному віці у дитини з'являється самосвідомість, власні межі, і система «Мати-дитина» припиняє своє існування. Таке розуміння перинатального періоду відповідає прийнятому у ряді англomовних країн так званому періоду первинного розвитку (primal period). У цей період включається стадія «внутрішнього виношування» і стадія «зовнішнього виношування» вже в соціальному середовищі [10]. Таким чином, первинний період розвитку охоплює час антенатального розвитку, період пологів і раннє дитинство. Тривалість періоду визначається мірою дозрівання адаптивних систем, часом, коли людина знаходиться в максимальній залежності від матері.

Прийнятий розподіл внутрішньоутробного розвитку на пренатальний та перинатальний [5]. Перший розглядають від прийняття рішення народити дитину батьками до 22 тижнів вагітності. Другий – розвиток індивіда з 22 тижня вагітності до 10 днів життя дитини під час якого відбувається розгортання успадкованого ним потенціалу. В науці були описані результати стосовно психічного, емоційного, інтелектуального розвитку дитини під час вагітності матері. Перебуваючи в утробі, дитина вже відчуває емоційний стан матері (позитивний чи негативний). Тому хронічне занепокоєння, суперечливе ставлення до майбутнього материнства можуть залишити глибокий негативний слід на особистості дитини ще до її народження [13].

Дослідниками [5; 13; 15; 16] підкреслюється негативний вплив емоційного стресу матері на внутрішньоутробний розвиток дитини, перебіг вагітності та пологи. Негативне мислення і поведінка матері, її надмірні емоційні реакції на стресові чинники є причиною таких післяпологових захворювань, як неврози, тривожні та фобічні стани, численні алергічні прояви, відставання у розумовому розвитку, дислексія, аутизм, органічні пошкодження головного мозку тощо.

Наукові дослідження свідчать [5; 6; 8; 16], що позитивні материнські емоції впродовж періоду вагітності викликають посилення росту, врівноваженості нервової системи, спокою, збільшення рівня інтелектуального розвитку плоду, відбувається формування різних задатків майбутньої творчої особистості.

Тому, зростання інтересу вчених психологів до перинатального періоду в психології – абсолютно закономірно призвели до гострої необхідності вирішувати і проблему підготовки фахівців, здатних надавати адекватну допомогу.

Через відсутність єдності поглядів існує велика кількість програм навчання перинатальних психологів, які багато в чому суперечать завданням перинатальної психології

і значно відрізняються одна від одної якістю та змістом. З усього різноманіття теоретичних поглядів виділяють [5] чотири підходи до обґрунтування перинатальної психології:

- 1) еkleктично - дилетантський підхід;
- 2) медико - редуцiонiстський підхід;
- 3) психолого- редуцiонiстський підхід;
- 4) iнтеґративний бiопсихосоцiальний підхід.

Еkleктично-дилетантський підхід характеризується недоліком медичних і психологічних знань, який компенсується набором випадкових, не пов'язаних один з одним ідей, відомостей. В межах цього підходу працюють люди, які, як правило, володіють фахом психолога. Завдання перинатальної психології в цьому підході зводяться лише до допологової підготовки, при чому основним завданням є зниження тривоги і створення хронічної ейфорії у вагітної. Виділяють ряд ознак еkleктично- дилетантського підходу [4]:

- відсутність чіткої теоретичної основи і її підміна набором випадкових ідей і відомостей;
- ототожнення перинатальної психології з допологовою підготовкою;
- використання підвищеної нав'язаності вагітних жінок, схильності до утворення зверхнінних ідей, часто релігійно-містичного змісту;
- переважання арт-терапевтичних і релаксаційних психокорекційних технік;
- заперечення будь-якої медичної допомоги, небажання співпрацювати з медичним персоналом.

Медико-редуцiонiстський підхід характеризується недооцінкою ролі психології у вирішенні проблем, пов'язаних із репродуктивним здоров'ям жінок.

Для медико - редуцiонiстського підходу притаманно [4; 5]:

- біологічний підхід до розв'язання будь-яких проблем репродуктивного процесу;
- недостатня увага (аж до повного ігнорування) до психологічного стану вагітної;
- спілкування з пацієнтками обмежене медичними темами;
- недостатня увага до особи і індивідуальності вагітної.

Психолого-редуцiонiстський підхід виник як реакція у відповідь на ігнорування лікарями психологічних проблем, пов'язаних з репродуктивними процесами. У цьому підході психологи вдаються до іншої крайності, заперечуючи користь медицини взагалі. Редуцiонiзм проявляється упевненістю в тому, що усі проблеми людства пов'язані з перинатальним періодом. Подібні ситуації дискредитують перинатальних психологів в очах медиків, тим самим збільшуючи розрив між психологією і медициною. Від еkleктично-дилетантського психолого-редуцiонiстський підхід відрізняється наявністю чіткої теоретичної бази. Основними ознаками цього підходу є [4; 15]:

- заперечення будь-якої медичної допомоги;
- спроба нав'язати свій світогляд;
- уміння встановлювати з пацієнтками довірливі стосунки, завойовувати авторитет;
- недостатня увага до біологічних проблем клієнта, при їх очевидності;
- недолік знань в області фізіології, біології і медицини.

Інтеґраційний бiопсихосоцiальний підхід є поєднанням біологічних, соціальних і психологічних теоретичних основ в єдину теоретичну модель. Основний принцип бiопсихосоцiальної (iнтеґрацiйної) моделі виражає концепцію єдності душі і тіла. Всі області розвитку людини та фактори середовища є в постійному взаємозв'язку. Бiопсихосоцiальне розуміння здоров'я та захворювання прийшло до нас з появою вчення Фрейда в кінці ХІХ ст. Тривале панування дихотомії (поділу) на тіло й душу було переосмислене. Характерний для

нового мислення холізм (грецьк. holos – ціле) ґрунтується на цілісному уявленні про організм людини. Психічні процеси і соматичні прояви розглядаються не окремо, а як взаємозв'язаний механізм [13].

Етіологічний принцип біопсихосоціальної моделі – мультифакторність, означає мультипричинність і ситуативність співвідношення психологічних і непсихологічних факторів. Згідно з біопсихосоціальною моделлю, розвиток особистості, її здоров'я, адаптація до життя чи поява захворювання є індивідуальними процесами, що залежать від комбінації генетичних та соціальних факторів людини. Для різних людей комбінація цих факторів різна та властива лише цій особі/ситуації [18].

Біопсихосоціальна модель перинатальної психології виникла на основі теорій, що передбачають системний підхід до досліджень:

- концепція Ухтомського - Аршавського про материнську домінанту, що складається з фізіологічного і психологічного компонентів [17];
- теорія О. Ранка про вплив отриманої при народженні травми на психічний розвиток і становлення особи людини [12];
- уявлення Д. В. Віннікота про єдність системи "Мати - дитя". Формування в цій системі об'єктних стосунків, про значення перехідного об'єкту [2];
- розуміння В. Н. М'ясищева особи як системи стосунків [9];
- системний підхід до психології сімейних стосунків і сімейної психотерапії С. Мінухіна [8].

Невизначеність в побудові теоретичної бази перинатальної психології, безумовно, зумовлює методологічні проблеми перинатальних досліджень. Проте, дослідження в області перинатальної психології можна розділити на декілька напрямів, залежно від методу і мети. Ряд вчених вивчає безпосередню емоційну взаємодію між матір'ю і пренейтом під час вагітності, використовуючи сучасні методи дослідження (електрофізіологічні, ультразвукові, біохімічні, ін.) [2].

Ізраїльські дослідники Інґе і Ханс Кренц у своїх роботах розкривають питання про важливість зовнішнього середовища в розвитку пренейта і внутрішньоутробному навчанні дитини. Чинники довкілля впливають на розвиток пренатальної дитини "із самого початку", навіть через унікальні індивідуальні якості сперми і яйцеклітини, через якість фізичної і емоційної екології жіночого тіла і т. д. Це застосовано не лише до анатомії і фізіології, але і до поведінки і емоційного досвіду майбутньої дитини. Таким чином, емоційний досвід майбутньої матері впливає на формування особи вже в перинатальний період [7].

Ці ідеї ґрунтуються на теорії «імовірного епігенезу» Гільберта Готтліба. Суть теорії полягає в тому, що (перинатальний) розвиток визначається критичною взаємодією ендогенних і екзогенних чинників на чотирьох рівнях (генетична діяльність, нейрональна діяльність, поведінка батьків довілля). З цієї перспективи функція (досвід, або «функціональна діяльність», або «поведінка») впливає на відповідну структуру. Тобто, відношення між структурою внутрішньоутробного розвитку і поведінкою повинні розглядатися як двосторонні. Отже, можна сказати, що там, де відбувається розвиток, чинники довкілля безперечно грають роль, немає розвитку без досвіду [5].

Інший напрям включає дослідження зв'язку психічних проблем жінок з умовами перебігу вагітності і пологів. У руслі подібних досліджень виявлена важлива роль тілесно-орієнтованої психотерапії в роботі з вагітними. Так, в дослідженні російського вченого Швецова М. В. була доведена висока ефективність тілесно-орієнтованої психотерапії в усуненні симптомів

загрози невиношування. Обгрунтовані переваги психотерапії для поліпшення психоемоційних станів вагітних в порівнянні з медикаментозним лікуванням [18].

Спроби уточнення визначень і виділення окремих напрямів перинатальній психології і психотерапії актуальні і потрібні суспільству для забезпечення репродуктивного здоров'я населення і оптимізації внутрішньоутробного розвитку дитини. Таким чином, розвиток перинатальної психології дозволить забезпечити унікальну можливість для первинної профілактики соматичних, психологічних і соціальних розладів, для поліпшення умов життя людини в суспільстві.

Висновки. Перинатальна психологія є новим і перспективним напрямом в сучасних наукових дослідженнях. Це галузь психологічної науки, яка вивчає виникнення, динаміку і особливості психологічного і психічного розвитку системи "мати-дитя", закономірності ранніх етапів онтогенезу людини від зачаття до перших років життя після народження в його взаємодії з матір'ю.

Виділяють декілька основних напрямів досліджень в перинатальній психології : вивчення безпосередньої емоційної взаємодії між матір'ю і пренейтом під час вагітності; дослідження зв'язку психічних проблем з умовами проходження вагітності і пологів; діагностика і психотерапія нервово-психічних розладів у вагітних; створення експериментальних моделей.

Необхідне вироблення єдиного концептуального і категоріального апарату в області перинатальної психології, а також розробка психокорекційних програм.

Обширність наукових пошуків й аспектів материнства, велика кількість нових даних, отриманих у сучасних дослідженнях пренатальної фізіології й психології, психології вагітності, спонукають до подальших розвідок з метою вироблення наукових критеріїв для визначення особливостей раннього розвитку дитини – члена системи психічної взаємодії з матір'ю, актуалізують вивчення психологічних аспектів перинатального періоду, що є змістом перинатальної психології. У цьому ми й убачаємо подальші перспективи досліджень.

Література

1. *Брехман Г. И.* Перинатальная психология, открывающиеся возможности / Г. И. Брехман // Сборник материалов конференции [«Перинатальная психология в родовспоможении»], (Санкт-Петербург, 20–22 марта 1997 г.). – С. Пб. : Глория, 1997. – С. 8–10.
2. *Брехман Г.И.* Плод как человек. : [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: http://www.andoula.com/Plod_kak_chelovek.html.
3. *Винникотт Д. В.* Семья и развитие личности. Мать и дитя / Винникотт Д. В. – Пер. с англ. – Екатеринбург:ЛИТУР, 2004.
4. *Добряков И. В.* Перинатальная психотерапия. // Добряков И. В. – Хрестоматия по перинатальной психологии: Психология беременности, родов и послеродового периода/ Сост.А.Н. Васина. – М.: Изд-во УРАО, 2005 С.38-41
5. *Добряков И. В.* Перинатальная психология. / Добряков И. В. – Питер: 2011. - С 271.
6. *Коваленко-Маджуга Н. П.* Перинатальная психология / Н. П. Коваленко-Маджуга. – [2-е изд., доп.]. – С. Пб., 2001. – 214 с.
7. *Инге и Ханс Кренц.* Пренатальные отношения. Размышления об этиологии расстройств личности. : [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psyinst.ru/library.php>.
8. *Минухин С.* Техники семейной психотерапии / Минухин С., Фишман Ч. – Пер. с англ. – М.: Класс,1998.
9. *Мясищев В. Н.* Личность и неврозы / Мясищев В. Н. – Л.: ЛГУ, 1960.

10. *Оден М.* Кесарево сечение: безопасный выход или угроза будущему? / Мишель Оден. – М. : Международная школа традиционного акушерства, 2006. – 216 с.
11. *Перинатология* // БМЭ: В 30 т. АМН СССР / Гл. ред. Б. В. Петровский. 3-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1982. Т. 19.
12. *Ранк О.* Травма рождения / Ранк О. – Пер. с англ. – М.: Аграф, 2004.
13. *Фатеева Е. М.* Грудное вскармливание и психологическое единство «мать – дитя» / Е. М. Фатеева, Ж. В. Цареградская. – М. : АГАР, 2000. – 184 с.
14. *Федор-Фрайберг П.* Пренатальная и перинатальная психология и медицина: новая междисциплинарная наука в меняющемся мире / П. Федор-Фрайберг. – С. Пб. ; Хайфа : Изд-во ИПТП, 2005. – С. 12–33.
15. *Филиппова Г. Г.* Перинатальная психология и психология родительства – новая область исследования психологии / Г. Г. Филиппова // Журнал практического психолога. – 2003. – № 4–5. – С. 3–21.
16. *Филиппова Г. Г.* Перинатальная психология: история, современное состояние и перспективы развития // "История отечественной и мировой психологической мысли: Постигая прошлое, понимать настоящее, предвидеть будущее: Материалы международной конференции по истории психологии «IV московские встречи», 26–29 июня 2006 г." / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова, Ю. Н. Олейник. М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2006. С. 346–352
17. *Ухтомский А. А.* Доминанта как фактор поведения // Собр. соч.: В 6 т. – Л.: ЛГУ, 1950. Т. 1.
18. *Швецов М. В.* Факторы риска невынашивания и вклад телесноориентированной психотерапии в комплексное лечение беременных женщин. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора медицинских наук. Томск, 2002.

Статья посвящена проблеме возникновения и теоретического обоснования перинатальной психологии. Рассматривается состояние развития перинатальной психологии и проблемы ее практического применения. Описаны существующие подходы теоретического обоснования. Рассмотрены некоторые методологические проблемы и особенности исследований в данной области.

The article deals with the problem of beginning and theoretical foundation of perinatal psychology. In this article we are considering the state of perinatal psychology and the problem of its practical application. The condition of the development of perinatal psychology and problem of its practical application are considered here. The existing approaches of theoretical justification are described. And also some methodological problems and features of researches in the field are considered.

Статью подано до друку 12.12.2014.

Розділ II. ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦЯ

© 2014 р.

М. М. Павлюк (м. Ужгород)

ДЕЯКІ ПИТАННЯ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ

Актуальність дослідження. Сучасний ринок праці, розширення самозайнятості, прояви нестабільності зумовлюють необхідність формування особистості, готової діяти автономно, здатної до самостійного пізнання, самовизначення і творчого розвитку. Основи такої поведінки закладаються в період дорослішання людини, зокрема в процесі оволодіння професійною освітою у вищих навчальних закладах.

Проблема розвитку самостійності як складової соціальної зрілості особистості належить до однієї з найважливіших у теорії і практиці освіти та виховання. Самостійність характеризує особистість з точки зору її активності і свідомого самовираження у діяльності.

Зростають запити на дослідження проблем розвитку самостійності особистості, спроможної здійснювати самостійне пізнання і перетворення дійсності, в умовах швидкоплинних реалій соціокультурного простору. За цих обставин актуалізується значущість пізнавальної самостійності студентів, необхідність винайдення ефективних підходів до формування у них цієї особистісної якості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психолого-педагогічній літературі висвітлені різні аспекти проблеми формування пізнавальної самостійності студентів. І.Я. Лернер, П.І. Підкасистий, А.В.Усова у своїх працях розглядали питання активізації самостійної пізнавальної і творчої діяльності. М.С. Каган, О.К. Осницький та інші вивчали психологічні основи розвитку пізнавальної самостійності. О.М. Балон, В.П. Беспалько, Ю.В. Карякін досліджували можливості сучасних технологій у розвитку пізнавальної самостійності особистості. П.І. Підкасистий, Т.І. Шамова розглядали пізнавальну самостійність як якість особистості. С.І. Архангельський, Н.Ф. Тализіна розвивали ідеї формування змісту освіти і процесу навчання у контексті цілеспрямованого розвитку пізнавальної самостійності.

У працях Л. Виготського, Б. Єсіпова, О. Леонтьєва, І. Лернера, М. Скаткіна, Т. Шамової висвітлено важливі ідеї пізнавальної і розумової самостійності, окреслено обсяг і зміст самостійної роботи студентів у навчальному процесі. При цьому самостійна пізнавальна активність розглядається і як форма організації навчання, і як засіб, і як компонент цього виду діяльності. На основі аналізу висловлених авторами ідей можна зробити важливий висновок про те, що самостійність вивчається ними переважно у педагогічному аспекті, що спонукає до розв'язку нових напрямків дослідження психологічних основ розвитку самостійності як особистісної якості студентів.

Мета статті полягає у розкритті природи пізнавальної самостійності студентів, її сутності, механізмів функціонування та особливостей цілеспрямованого розвитку.

Виклад основного матеріалу. Самостійність особистості визначається більшістю авторів як відносно стала риса, що позначає здатність працювати без чийсь допомоги, незалежно від того, виконується робота за завданням керівника чи за власною ініціативою. Це здатність систематизувати, планувати і регулювати свою діяльність.

Досвід вивчення природи самостійності як якості особистості показав, що сьогодні існують різні підходи до визначення її сутності.

З погляду одних дослідників, поняття «самостійність» є досить широким і охоплює майже всі якості особистості. О. Ковальов, наприклад, визначає самостійність як вольову властивість характеру, що формується в праці, і ознаку вольової активності людини. Причому вольова

діяльність, на його переконання, здійснюється через розуміння її необхідності, відчуття обов'язку і відповідальності [3, с. 356]. Аналогічний підхід пропонує І. Молнар. Він розглядає самостійність як синтетичний прояв, що визначає характерологічну рису всієї особистості.

На думку С.Л. Рубінштейна одного із представників діяльнісного підходу в психології, справжня самостійність припускає свідому мотивованість дій та їх обґрунтованість; це прояв самостійної волі для того, щоб чинити так, а не інакше. З іншого боку, якщо індивід проявляє волю і завзятість у пізнанні, то в нього підвищується якість знань і вмінь, розвивається інтелектуальна сфера. Тому цілком правомірно розглядати пізнавальну самостійність як стрижневе утворення особистості, котре тісно пов'язане з такими якостями, як активність, відповідальність, свідомість і креативність.

Визнаючи особистість через її функції - регулятора діяльності, психологи виокремлюють внутрішні механізми самостійності. Зокрема у розумінні регуляторної функції особистості маються на увазі два аспекти: спонукальний і виконавчий. Найвищим рівнем регуляції, тобто таким, що поєднує обидві регулятивні функції, є саморегуляція. Механізм саморегуляції базується на ієрархічному розподілі спонукальних та виконавчих функцій усередині особистості. Найбільш успішно він реалізується тоді, коли людина постає для самої себе, з одного боку, як об'єкт управління: я-виконавець, дії якого необхідно відображати і організовувати, з іншого боку як суб'єкт управління: я-контролер, який планує, організовує й аналізує свої дії. Елементами саморегуляції виступають: самоаналіз, самооцінка, самовибір, самопроекування, самореалізація, самокорекція.

Таким чином, самостійність особистості базується на самоініціації механізмів рефлексії, які забезпечують саморегуляцію, тобто самостійне управління своєю поведінкою і діяльністю.

Тут варто звернутися до трьох рівнів в структурі саморегуляції, які виділяє К. Абульханова-Славська. На першому із них - особистість узгоджує свої особливості з нормами діяльності, на другому - вдосконалює якість діяльності шляхом оптимізації своїх можливостей, на третьому: виробляє (як суб'єкт діяльності) самостійну лінію поведінки, виявляючи творчий характер. На думку дослідниці, пізнавальна самостійність як якість особистості з вищим рівнем саморегуляції може сприяти її переведенню від нерефлексивного, некритичного ставлення до дійсності на якісно новий рівень - творчий [6].

Звідси сутність самостійності визначається як складна інтегративна якість особистості, що характеризується вміннями свідомо скеровувати власну поведінку, практичну діяльність відповідно до наявних поглядів і переконань, долати перешкоди на шляху до реалізації обраної життєвої програми без допомоги з боку інших людей. Самостійність гарантує незалежність, що, своєю чергою, формує відчуття особистістю свого «Я», своєї цінності. Через самостійність виявляється життєва позиція, прагнення особистості проявити себе в діяльності завдяки сформованості відповідних умінь і навичок.

Таким чином, самостійність є основою становлення індивіда як особистості, передумовою його самоствердження в соціумі.

Провідними ознаками самостійності є:

1) самостійність є стрижневим утворенням особистості, що відображає її здатність вільно, але свідомо й обґрунтовано, діяти відповідно до своїх ціннісних орієнтацій і незалежно від групових дій;

2) основу самостійності становить внутрішня свобода особистості, яка базується на рефлексії. Її механізмами виступають чинники самоуправлінського характеру (самоаналіз, самооцінка тощо);

3) самостійність взаємопов'язана із такими якостями, як активність, відповідальність, креативність, свідомість;

4) самостійність може виявлятися з різною мірою інтенсивності, активності й тривалості, які детермінуються індивідуальними властивостями психіки кожної людини;

5) самостійність дає особистості можливість успішно реалізовувати свій творчий потенціал, самостверджуватися в соціальному оточенні [6].

Як властивість психіки пізнавальна самостійність характеризується внутрішньою потребою людини в знаннях, уміннями їх здобувати з різних джерел і творчо використовувати на практиці.

У педагогіці й суміжних з нею галузях науки, під пізнавальною самостійністю зазвичай розуміють:

- якість, що відображає готовність (здатність і прагнення) людини оволодіти знаннями і способами діяльності власними зусиллями;
- здатність і вміння особистості самостійно виділяти істотні ознаки предметів та явищ навколишнього світу;
- якість особистості, основу якої становлять інтелектуальні здібності та вміння, готовність і прагнення до самостійності, коригування діяльності, володіння прийомами пізнавальної діяльності, а також методологічні знання, самоконтроль.

Самостійність відіграє роль пускового механізму самовизначення особистості. Самостійна людина володіє внутрішнім потенціалом постійного активного вибору, а отже, і самовизначення в різних життєвих і професійних ситуаціях. Таким чином, самостійність набуває ознак провідної лінії орієнтації людини в навколишньому світі, у самій собі, у своїй професії.

О. Я. Савченко вважає, що пізнавальна самостійність — це складне комплексне поняття, що передбачає «сформованість потреби і уміння самостійно мислити, здатності орієнтуватися в новій пізнавальній ситуації, самому бачити питання, задачу, віднаходити шляхи їх вирішення» [5, с. 680].

У ряді досліджень звертає на себе увагу ототожнення пізнавальної самостійності із самостійною пізнавальною діяльністю. Приміром, О. Татаржинська розглядає самостійність як творчо-самостійну діяльність, яка виражається в пошуку інформації з різних джерел та її оцінці; творчо-практичну діяльність, пов'язану із самостійним вибором засобів і методів діяльності та вирішенням відповідних завдань; творчо-організаційну діяльність, що передбачає організацію діяльності та управління нею [7, с. 8].

Однак пізнавальна самостійність виражає не саму діяльність, а характер її здійснення. Тому деякі дослідники, розкриваючи сутність цього феномена, основним визнають поняття «характер діяльності», тобто зовнішній (результативний) бік пізнавальної самостійності. У цьому разі пізнавальна самостійність - це:

- якісна характеристика діяльності, що відображає вміння індивіда розв'язувати пізнавальні завдання, визначати цілі діяльності і своєчасно коригувати їх без чиеїсь допомоги;
- дія людини, яку вона втілює без сторонньої допомоги і вказівок інших, керуючись лише власними уявленнями щодо порядку й правомірності виконання операцій;
- діяльність, яка містить елементи самостійної творчості й обов'язково передбачає активність індивіда.

З'ясовуючи сутнісні пізнавальні характеристики самостійності студентів, Ф. Ратнер відзначає, що вона виявляється в процесі навчання через прагнення і здатність виконувати поставлені вимоги, незалежно від педагогічних дій. Основою пізнавальної самостійності в цьому разі постає розуміння студентами теоретичних і практичних питань, усвідомлення можливості їх самостійного розв'язання й віра у власну працездатність. Треба мати на увазі, що пізнавальна

самостійність може стосуватися як вивчення наукових фактів і методів науки, так і процесу пізнавальної діяльності. Вона передбачає послідовне визначення мети роботи, засобів і напряму її реалізації, самого процесу виконання діяльності, здійснення контролю та оцінки її результатів. Звідси під пізнавальною самостійністю пропонується розуміти соціально ціннісну якість, що складається, систематизується і генералізується як властивість, яка характеризує всі види пізнавальної діяльності і впливає на інші сторони особистості, її активність, креативність, відповідальність та ін. [6].

Отже, пізнавальна самостійність студентів – це соціально ціннісна, а точніше, інтегративна якість особистості, яка проявляється в постійній потребі професійного самовдосконалення шляхом вміння самостійно отримувати нові знання та творчо їх застосовувати в практичній діяльності. Пізнавальна самостійність охоплює мотиваційний, змістовий та процесуальний компоненти.

Проблема виховання самостійності як складової соціальної зрілості особистості належить до однієї з найважливіших у теорії і практиці виховання й навчання. Самостійність характеризує особистість з точки зору її активності і свідомого самовираження у діяльності.

В умовах включення України до Болонського освітнього процесу гостро постає проблема організації та контролю самостійної роботи студентів. Самостійність, як відомо, є найбільш істотною якістю людини як особистості та суб'єкта діяльності.

Проблема самостійності мислення і діяльності студентів прямо пов'язана зі зміною парадигми системи сучасної освіти. Особливою рисою організації навчального процесу у вищих навчальних закладах України в сучасних умовах стає поступове збільшення навчального часу на самостійну роботу студентів. Навчати студентів самостійно поновлювати свої знання, самостійно орієнтуватись в стрімкому потоці нової інформації є важливим завданням сучасної вищої школи. Від уміння студентів самостійно планувати, організовувати і контролювати процес навчання й пізнавальної діяльності залежить якість оволодіння ними знаннями, вміннями і навичками [9].

Суть пізнавальної самостійності виявляється в потребі й умінні студентів самостійно мислити, у здатності орієнтуватися в новій ситуації, самому бачити питання, задачі і знайти підхід до їх розв'язання. Пізнавальна самостійність виявляється в умовах в умінні самостійно аналізувати складні навчальні задачі і виконувати їх без сторонньої допомоги, що характеризується певною критичністю розуму студента, здатністю висловлювати свою думку незалежно від суджень інших. Самостійність у навчальній роботі студентів - це насамперед здатність не тільки розуміти матеріал, а й застосовувати його в нових видах самостійних завдань.

Розглядаючи самостійність як першорядну умову всебічного розвитку особистості студентів, можна виділити три види самостійності студентів: організаційно-технічну самостійність, самостійність у практичній діяльності, самостійність у процесі пізнавальної діяльності.

Пізнавальна активність і самостійність студента в навчальній роботі поняття взаємопов'язані, але не тотожні. У навчальній роботі самостійність виявляється в активності, спрямованій на набуття, вдосконалення знань, оволодіння прийомами роботи. Останнє пов'язане з формуванням пізнавальних інтересів та інших мотивів, які стимулюють і зміцнюють волю зусилля для виконання тих чи інших завдань. Пізнавальна самостійність завжди спрямована на засвоєння нових знань, передбачає готовність студентів до пошукової роботи, а пізнавальна активність має місце як під час засвоєння знань, так і під час їх відтворення, закріплення. Пізнавальна самостійність співвідноситься з творчими здібностями як видове і родове поняття, але формування обох цих якостей можливе лише в процесі активної

інтелектуальної діяльності. Пізнавальна активність і пізнавальна самостійність взаємопосилюють одна одну: в умовах мислительної активності виявляється самостійність студентів, яка є необхідним внутрішнім стимулом розвитку мислення. Але хоч ці сторони навчальної діяльності тісно пов'язані, кожна з них через специфічність виявів і формування є окремим предметом дослідження [8].

Отже, пізнавальна самостійність студентів формується не внаслідок дії якогось одного ефективного засобу, а є закономірним результатом досконалої системи навчання і виховання студентів, спрямованої на виборчий розвиток самостійності думки і самостійності як риси характеру студентів.

З позиції психологічної науки, самостійність розглядається як закріплене у навчальному досвіді генералізоване ставлення до вибору і реалізації моральних цінностей, засноване на внутрішніх стимулах і внутрішній саморегуляції, що виявляється у прагненні, вмінні, звичці розв'язувати конкретні питання і практичні завдання самостійно. Проявом самостійності є вміння самостійно бачити суть поставлених перед ним завдань, виділяти основне в ньому, а також уміти його розв'язувати [4].

Самостійність як соціальна якість особистості характеризується здатністю людини зорієнтуватись, критично оцінити ситуацію, висловити свою точку зору з конкретного приводу.

Педагогічний аспект виховання самостійності є процес переходу особистості від зовнішнього керівництва до саморегуляції, внутрішнього обґрунтування свого вчинку, лінії поведінки, до вільного вибору способів дій у процесі життєдіяльності студентів.

Самостійність характеризується двома факторами: по-перше, сукупністю засобів, знань, умінь і навичок, якими володіє особистість; по-друге, ставленням особистості до процесу діяльності, її результатів і умінь здійснення, а також зв'язками, які складаються у процесі діяльності з іншими людьми. Як соціальна якість, самостійність передбачає наявність активної життєвої позиції, організаторських якостей, готовності та здатності своїми силами здійснювати практичну діяльність, відповідально до неї ставитись, встановлювати певні стосунки в колективі [1].

Звідси випливає, що самостійність передбачає активність, ініціативність особистості стосовно себе та інших.

Зростаючий розрив між обсягом знань, призначених для вивчення й можливістю їх засвоєння, може бути подоланий, головним чином, шляхом розвитку розумових здібностей студентів, формування в них здатності самим регулювати процес засвоєння нових знань і підвищення ефективності навчання. Самостійність у навчальній діяльності зумовлена структурою планів вищих навчальних закладів, у яких значна частина навчального часу виділена на самостійну роботу студентів.

При обмеженні навчального аудиторного часу, а також із урахуванням психологічних особливостей студентів й обов'язкової умови інтенсивності вивчення фахових дисциплін для оволодіння професійними вміннями і навичками, виникає необхідність навчати студентів самостійно працювати. Суперечність між рівнем знань студентів і їх умінням повноцінно використовувати їх у своїй професійній діяльності можна вирішити, використовуючи сучасні педагогічні технології, що створюють пріоритетні умови для самостійної пізнавальної діяльності й дають змогу значно підвищити ефективність навчального процесу.

Тому одним із головних резервів удосконалення навчального процесу у ВНЗ є більш широке використання творчого потенціалу студентів, впровадження методів і форм навчання, які передбачають активну самостійну роботу. Саме самостійна робота студентів повинна стати однією із складових навчального процесу, оскільки вона має ряд цілей, серед яких слід виділити:

- виховні - прищеплення самостійності як риси особистості й стереотипу пізнання, тобто потреби до поповнення та оновлення своїх знань;
- навчальні - набуття вмінь і практичних навичок техніки самостійної роботи, уміння приймати рішення, формувати конкретні завдання залежно від загального напрямку діяльності, уміння визначити методи і засоби розв'язання проблеми;
- освітні - здобування студентами загальноосвітніх, професійних умінь, знань, навичок.

Найбільш важливими є питання організації управління і контролю за самостійною роботою студентів. Відомо, що саме самостійна робота сприяє максимальному виявленню потенціалу студентів, формує вміння і навички використання та переробки інформації.

Студенти, які не володіють навичками самостійної підготовки, переважно не встигають відібрати головне у навчальній дисципліні, перестають її розуміти, втрачають впевненість у собі, у своїх можливостях. Саме в цьому часто полягає основна причина низького рівня знань багатьох студентів і втрати ними інтересу до навчання і обраної спеціальності.

Вищевикладене свідчить про те, що підготовка студентів до самоосвіти вже з перших днів навчання у вузі є актуальною не лише соціально-педагогічною, а й у першу чергу психологічною проблемою, від вирішення якої багато в чому буде залежати ефективність майбутньої діяльності спеціалістів різних галузей, оскільки найбільш складним етапом становлення особистості спеціаліста, в тому числі і набуття навичок самостійної роботи, ми вважаємо початок навчання у вузі, особливо перший курс, коли відбувається зміна в соціальному статусі особистості, структурі і змісті пізнавальної діяльності.

Організація самостійної роботи студентів є динамічним процесом, в якому є самостійна діяльність студентів, управління викладача та створення відповідних відносин між ними.

Виділяють чотири види самостійної роботи [2]:

1. За зразком, який використовує відомий спосіб розв'язання теоретичних і практичних завдань для аналогічних ситуацій і сприяє розвитку продуктивної навчально-пізнавальної діяльності. Такий вид самостійної роботи може розглядатися лише як основа пізнавальної самостійності.

2. Модифікація і використання відомого способу розв'язання завдань у незвичайній ситуації. В цьому випадку застосовуються способи продуктивності з перетворення і узагальнення теоретичних і практичних знань, які сприяють розвитку практичного мислення. Пізнавальна самостійність у даному випадку займає практичну спрямованість.

3. Використання декількох можливих способів розв'язання завдань, вміння їх комбінувати в пошуках оптимального варіанта для тієї чи іншої ситуації. Можливості для розвитку такого рівня самостійності створюються в умовах організації частково-пошукової навчально-пізнавальної діяльності, яка формує творче мислення.

4. Вивчення теоретичних знань як інструменту наукового пізнання, яке виконує включення студента в професійну науково-дослідну діяльність.

До основних видів самостійної роботи студентів, які використовуються у вузах, доцільно віднести:

- доповіді і виступи на семінарах і конференціях;
- виконання науково-дослідних завдань як вищої форми самостійної роботи;
- виконання окремих завдань на лекційних та семінарських заняттях;
- роботу в предметних наукових гуртках та клубах за інтересами;
- роботу з навчальними і контролюючими програмами на комп'ютері;
- виконання практичних та лабораторних робіт;
- індивідуальну роботу з навчальною та методичною літературою;

- участь в олімпіадах, студентських конференціях; узагальнення матеріалу під час підготовки до екзамену [8].

Передовий педагогічний досвід показує, що вже на першому курсі студенти можуть і повинні бути залучені до всіх видів самостійної роботи. Методичне забезпечення індивідуальної і колективної навчально-пізнавальної діяльності пропонує реалізацію принципу проблемності - від лекцій проблемного характеру до включення проблемних ситуацій у питання модульного контролю та екзаменаційних тестових завдань. Основним призначенням проблемних лекцій є моделювання протиріч, які складають основу змісту навчальної дисципліни, залучення студентів до аналізу варіантів вирішення цих протиріч, яке сприяє формуванню творчого теоретичного мислення.

Семинарські заняття організуються на основі різноманітних форм співробітництва студентів і викладачів, зокрема це дискусії і диспути, в процесі яких студенти шукають аргументи, які підтверджують або відкидають трактування даних питань, спонукають їх до вироблення власної позиції і високої активності в її захисті.

Формуванню самостійності, творчого пошуку сприяють і лабораторні заняття, які передбачають створення і розв'язання екстремальних практичних ситуацій або їх моделей, у процесі яких розвивається професійна інтуїція, вміння орієнтуватися в нестандартних ситуаціях, прогнозувати їх хід, використовуючи завдання різної складності, що забезпечують диференціацію навчально-пізнавальної діяльності.

Необхідним компонентом самостійної роботи студентів є самопідготовка до навчальних занять, модульного контролю, практичних занять, яка включає роботу з навчальною та науковою літературою, виконання різноманітних письмових індивідуальних завдань, контрольних запитань, тестових завдань. Це дає можливість сформувати у студентів навички організації самостійної роботи з джерелами літературної та комп'ютерної інформації [8].

Вирішення проблем організації самостійної роботи студентів передбачає чіткий і оперативний контроль за самостійною роботою студентів, який проводиться систематично.

Запропонований комплекс заходів щодо організації самостійної роботи студентів дозволяє забезпечити поєднання аудиторної та позааудиторної форм самостійної роботи студентів, диференціювати та індивідуалізувати навчання студентів, забезпечити рівень засвоєння знань, вмінь, навичок, необхідних для реалізації здійснення самостійної діяльності в професійній підготовці, повсякденному житті, в суспільній роботі. Правильно організована систематична самостійна робота студентів над навчальними предметами ефективний супривід її з боку викладачів та самоконтроль з боку студентів дозволяють вирішити завдання вищої школи - сформувати у студентів науковий світогляд, систему сучасних професійних знань, а також розвинути творчі здібності.

Отже, процес підготовки майбутніх фахівців має бути насичений не лише відповідними формами та прийомами навчальної роботи, а включати відповідні спецкурси в рамках яких можна було б максимально сприяти розвитку у студентів творчої ініціативи, потреби у самовдосконаленні, саморозвитку та самоосвіті, націленості на підвищення рівня своєї теоретичної підготовки, до удосконалення вмінь і навичок самостійної роботи.

Література

1. *Вергасов В. Д.* Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе / В. Д. Вергасов. - К: Вища школа, 1985. - 175 с.
2. *Еднак В.* Основи організації самостійної роботи студентів факультету фізичного виховання / В. Еднак // Наукові записки ТДПУ. Серія: Педагогіка. - 2002. - № 3. - С. 128-131.

3. Ковалев А. И. Мотивы поведения и деятельности / А. И. Ковалев; [отв. ред. А. А. Бодалев]. - М. : АН СССР, Ин-т психологии ; М. : Наука, 1988. - 192 с.
4. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение / В. А. Козаков. - К. : Вища школа, 1990. - 247 с.
5. Савченко О. Я. Пізнавальна самостійність / О. Я. Савченко // Енциклопедія освіти / за заг. ред. В. Т. Кременя. - К. : Юрінком Інтер, 2008. - 1040 с.
6. Тимошенко Ю. Деякі аспекти теоретичного дискурсу пізнавальної самостійності [Електронний ресурс]. - Режим доступу:
http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/39_2/visnuk_6.pdf
7. Татаржинская Е. К. Этапно-управленческий подход как фактор формирования профессионально-педагогической самостоятельности студентов педагогического колледжа / Е. К. Татаржинская. - Челябинск, 2002. - 171 с.
8. Шустваль М.Ф. Формування пізнавальної самостійності студентів у контексті болонського процесу / М.Ф. Шустваль, С.М. Шустваль, Т.І. Лядова, О.В. Волобуєва // Медична освіта. – 2013. - №3. – С. 125-128.
9. Ярмаченко М.Д. Важливий етап у розвитку педагогічної науки / М.Д. Ярмаченко // Вісник АПН України. – 1993. - № 1. – С. 8-10.

В статье рассмотрены некоторые вопросы развития познавательной самостоятельности студентов, охарактеризованы сущность понятия самостоятельности и его признаки, приведены отдельные факторы формирования познавательной самостоятельности студентов, раскрыто психологические механизмы ее функционирования как личностного образования, определены взаимосвязи феномена познавательной самостоятельности с такими личностными качествами, как активность, инициативность, ответственность, креативность; проанализированы подходы к пониманию познавательной самостоятельности личности; охарактеризованы виды самостоятельной работы студентов.

The paper deals with some issues of cognitive self-dependence of students; the essence of the concept of self-dependence and its features are described; some factors for formation of students' cognitive self-dependence are presented; psychological mechanisms of its functioning as a personal formation are revealed; relationship of the cognitive self-dependence phenomenon with personal qualities such as activity, initiative, responsibility, creativity is outlined; approaches to understanding of person's cognitive self-dependence are analysed; types of students' self-study are described.

Статтю подано до друку 04.12.2014.

© 2014 р.

А. В. Гришина (г. Киев)

ХАРАКТЕРИСТИКА УРОВНЕЙ РАЗВИТИЯ И ДИНАМИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Современное общество нуждается в новых подходах к подготовке специалистов в различных сферах жизни и деятельности, поскольку прежние ценностно-нравственные и профессиональные ориентации во многом не соответствуют реальной жизни, а новые еще не сформированы. Эти изменения не обошли и высшую школу, студенчество оказалось в ситуации неопределенности, неуверенности в своем профессиональном будущем, поэтому

проблема профессионального самоопределения является чрезвычайно актуальной в условиях современных социально-экономических и социокультурных преобразований.

Проблема профессионального самоопределения достаточно активно разрабатывается в отечественной и зарубежной психологической науке. В современной психологии проблема профессионального самоопределения конструктивно проработана как в плане содержания, так и в процессуальном аспекте (М.Р. Битянова [1], А.А. Деркач [3], Э.Ф. Зеер [6], Е.А. Климов [8], Н.В. Кузьмина [9], А.А. Реан [11], В.Ф. Сафин [12]).

Но, несмотря на наличие различных теоретических подходов к этой проблеме, до сих пор нет единства в определении, как психологического содержания, так и закономерностей, психологических механизмов развития исследуемого феномена.

В зарубежных исследованиях круг проблем, связанных с профессиональным самоопределением, как правило, решается в рамках теорий профессионального развития и профориентации (Л. Холланд [14], Д. Миллер [15], Д. Сьюпер [17]).

Целью данной статьи является анализ динамики профессионального самоопределения студентов в процессе получения высшего образования (на примере технических специальностей).

Под профессиональным самоопределением мы понимаем длительный, динамичный, многоплановый процесс самореализации личности в профессии, который детерминируется социально-экономическими, социально-психологическими, собственно-психологическими, субъектно-личностными, индивидуально-личностными и индивидуально-демографическими факторами.

Студенчество, как возрастной период онтогенетического развития, связано с локализацией мотивации поведения и деятельности в аспектах «экономической активности», под которой демографы понимают включение человека в самостоятельную производственную деятельность, начало трудовой биографии и создание собственной семьи.

Жизненные планы студента связаны с получением высшего образования, обеспечением материального благополучия, определением в профессиональном жизнеустройстве, приобретением статуса, решением семейных проблем. Личностный смысл связан с оценкой жизненного значения для субъекта объективных обстоятельств и его действий в этих обстоятельствах.

Согласно теоретическому анализу, мы выделяем следующие структурные компоненты профессионального самоопределения личности [15]:

1. Профессиональная направленность личности, которая включает в себя:
 - мотивы профессиональной деятельности (по Т. И. Ильину) [7];
 - профессиональная направленность: «человек - природа», «человек - техника» «человек - человек», «человек - знак» и «человек - художественный образ» (по Е. А. Климову) [8];
 - силу (уровень) направленности, проявляющейся в степени выраженности стремления к овладению профессией и работе по ней (по Т.Д. Дубовицкой) [5];
2. Ценностные ориентации личности по М. Рокичу [16].
3. Образа «Я - профессионала»: «инфантильное представление о себе как профессионале», «идеализированный жизненный успех» и «Я – профессионал, как источник познания себя»;
4. Внешняя оценка профессиональной пригодности (с помощью оценки преподавателями по профильным и общеобразовательным предметам).

Выявленные различия в сформированности компонентов профессионального самоопределения студентов технических вузов позволили нам разделить испытуемых на три

группы: с низким, средним и высоким уровнями по каждому компоненту профессионального самоопределения, а затем и обобщенно.

Для выявления уровней компонентов профессионального самоопределения (низкий, средний и высокий), мы сгруппировали шкалы выше представленных методик. Исходя из выше представленных структурных компонентов профессионального самоопределения студентов, получающих высшее инженерное образование, можно увидеть психологическую динамику развития профессионального самоопределения студентов вуза (рис 1).

Таким образом, согласно полученным данным, можно констатировать следующие психологические особенности динамики компонентов профессионального самоопределения студентов технических специальностей:

Уровень профессиональной направленности достигает к выпускному курсу до **51,4 %** от общего числа респондентов, то есть профессиональная направленность формируется только у половины студентов пятого курса. Данный факт свидетельствует о необходимости проведения целенаправленной работы по формированию профессиональной направленности личности будущего специалиста.

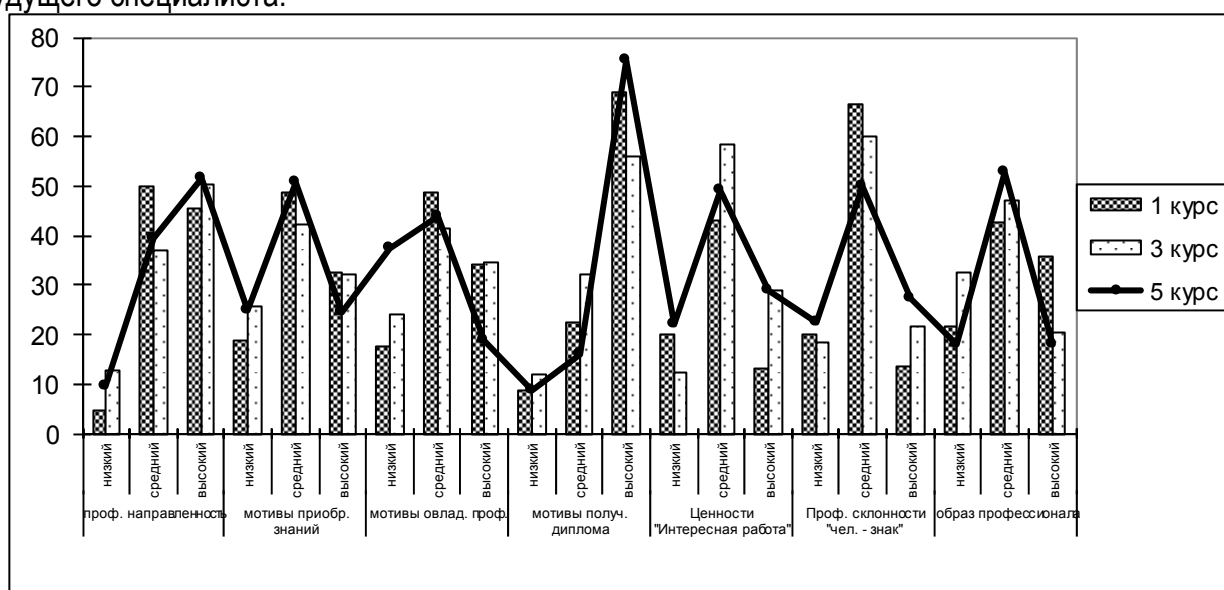


Рис. 1. Динамика развития компонентов профессионального самоопределения студентов технического вуза в процессе профессиональной подготовки

Мотивы обучения в вузе представлены следующей психологической картиной:

Мотив «*Приобретение знаний*»: на всех курсах обучения в высшей школе доминируют средние показатели данной мотивации (I курс – 48,6%; III – 42,4% и на V курсе – 50,6%).

Мотив «*Овладение профессией*» характеризуется следующими психологическими особенностями: средние показатели наиболее репрезентативны на всех курсах. Но, что характерно, мотивы овладения навыками профессиональной деятельности наиболее представлены на первом курсе (48,6% респондентов). Это еще раз доказывает, что в процессе обучения в вузе не создано достаточных психологических условий по развитию внутренней мотивации будущих специалистов.

Самой высокой мотивацией среди студентов вуза является мотивация «*Получение диплома*», которая к V курсу обучения достигает **75,4 %** респондентов. Из этого следует, что в процессе обучения формируются прагматические мотивы (получение диплома) и являются теми внешними условиями, которые в целом негативно влияют на целостный процесс профессионального самоопределения личности.

Профессиональные склонности «Человек – знак» представлены следующим образом: наиболее выражены средние показатели по всем шкалам для представителей всех изучаемых курсов («Оценка своих умений»; «Оценка своего эмоционального отношения» и «Оценка своих профессиональных предпочтений»). Только к окончанию высшей школы выпускники уже менее уверены в своих профессиональных предпочтениях (50,6% респондентов показывают низкие показатели по данному критерию). Данный факт может свидетельствовать о недостаточном развитии профессиональных склонностей в процессе профильного обучения.

Если рассмотреть склонности «Человек - техника», то по «Оценке своих умений» самые низкие показатели на пятом курсе (48% респондентов), тогда как эмоциональная зрелость в профессии в большинстве случаев (до 40,6%) представлена на пятом курсе. То есть существует внутриличностный конфликт между осознанием своих умений и эмоциональной оценкой своего профессионального пути. Данный конфликт прослеживается в профессиональных предпочтениях: к выпускному курсу – самые низкие показатели – 42,6% по шкале профессиональных предпочтений. В профессиональных склонностях «Человек - человек» к пятому курсу представлены наиболее позитивные характеристики с точки зрения самооценивания (до 56% выпускников высоко оценивают свои умения).

Ценностная ориентация «Интересная работа», согласно ее иерархии, в большинстве случаев представлена в диапазоне от 7 – 12 места, поэтому можно констатировать, что формированию ценностных ориентаций в процессе профессиональной подготовки не уделяется достаточно внимания.

С помощью методики «Символ жизненного успеха» было выявлено, что на всех курсах обучения превалирует «Идеализированный жизненный успех», который мешает реалистично посмотреть на свое будущее в построении карьеры.

Можно констатировать, что в процессе обучения в высшей школе конструктивные цели и пути их реализации в будущей профессии формируются недостаточно. В большинстве случаев видение себя в будущей профессии у студентов носит «романтический» характер.

Согласно полученным данным, можно проранжировать студентов по трем уровням профессионального самоопределения – высокий, средний и низкий и описать их психологические характеристики.

Высокий уровень профессионального самоопределения студентов технических специальностей характеризуется следующими показателями: высокий уровень профессиональной направленности; высокие показатели по мотивам «Приобретение знаний», «Овладение профессией» и «Получение диплома»; высокие показатели по оценке своих профессиональных умений, эмоционального отношения и предпочтений сформированных профессиональных склонностей; высокие экспертные оценки по гуманитарным и профильным дисциплинам; сформированная иерархия ценностей, в котором ценность «Интересная работа» занимает ведущую роль; сформирован образ «Я – профессионала».

Средний уровень профессионального самоопределения студентов технических специальностей характеризуется следующими показателями: средний уровень профессиональной направленности; средние показатели по мотивам «Приобретение знаний», «Овладение профессией» и «Получение диплома»; средние показатели по оценке своих профессиональных умений, эмоционального отношения и предпочтений сформированных профессиональных склонностей; средние экспертные оценки по гуманитарным и профильным дисциплинам; недостаточно сформирована иерархия ценностей, в котором ценность «Интересная работа» занимает второстепенную роль; сформирован идеальный и романтический образ «Я – профессионала».

Низкий уровень профессионального самоопределения студентов технических

специальностей характеризуется следующими показателями: низкий уровень профессиональной направленности; низкий показатель по мотивам «Приобретение знаний», «Овладение профессией» и «Получение диплома»; низкие показатели по оценке своих профессиональных умений, эмоционального отношения и предпочтений сформированных профессиональных склонностей; низкие экспертные оценки по гуманитарным и профильным дисциплинам; не сформирована иерархия ценностей, в котором ценность «Интересная работа» занимает одну из последних позиций; сформирован инфантильный образ «Я – профессионала».

Исходя из выше изложенного материала представляем количественное распределение уровней профессионального самоопределения будущих инженеров (табл. 1).

Как видно из таблицы 1, наиболее высокий уровень профессионального самоопределения выявлен на V курсе технического ВУЗа (28% респондентов). Также можно увидеть незначительную динамику между показателями I и III курсов технического ВУЗа (разница составила всего 1,33 %). Данный факт свидетельствует о том, что в технических высших учебных заведениях недостаточного внимания уделяется формированию профессионального самоопределению будущего специалиста.

Следует отметить, что самый низкий уровень формирования профессионального самоопределения представлен на третьем курсе обучения (34% респондентов). В целом, показатели распределения уровней в процессе обучения практически не претерпевают изменений, что свидетельствует о необходимости целенаправленной работы по формированию компонентов профессионального самоопределения.

Таблица 1

Количественное распределение будущих инженеров по уровням профессионального самоопределения

N=450

Уровень профессионального самоопределения студентов технических специальностей	Количество студентов на I курсе		Количество студентов на III курсе		Количество студентов на V курсе	
	Абсолютное кол-во	%	Абсолютное кол-во	%	Абсолютное кол-во	%
Высокий	26	17,33	28	18,66	42	28,00
Средний	75	50,00	71	47,34	67	44,67
Низкий	49	32,67	51	34,00	41	27,33

Считаем, что наиболее целесообразно проводить данную работу на третьем курсе высшей школы, одновременно с предметной профессионализацией.

Анализ психологических исследований свидетельствует о том, что важная роль в оптимизации профессионального самоопределения студентов отводится активным методам обучения. Теоретическая основа для решения данной задачи разработана следующими украинскими и зарубежными исследователями: И.В. Вачков [2], Л.В. Долинская [4], Т.Д. Дубовицкая [5], Н. С. Пряжников [10], Н. В. Самоукина [12].

Таким образом, уже разработанный современный психологический инструментарий позволяет решить важные проблемы становления профессионала на этапе получения высшего образования с помощью интерактивных технологий: социально-психологического и

просветительського тренінга, психотерапевтичні методи, що працюють на глибокому рівні (психодинамічні, поведінкові, когнітивні, гуманістичні і др. технології), інтернет – консультації і т.д.

Література

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова. - М.: Совершенство, 1997. — 298 с.
2. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга / И. В. Вачков. – М.: Владос, 2004. – 358 с.
3. Дергач А.А. Акмеология / А.А. Дергач, В.Г. Зазыкин. – М., 2003. – 256 с.
4. Долинська Л.В. Особистісно-орієнтоване навчання як психолого-педагогічна проблема / Л.В. Долинська, В.Й. Бочелюк // Зб. наук. пр.: психологія. – К.: НПУ, 1999 – Вип. 2 (5). – С. 79-85.
5. Дубовицкая Т.Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов / Т.Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. – 2004. - № 2. – С. 82 – 86.
6. Зеер Э. Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования [Текст] / Э.Ф. Зеер // Урал. гос. проф.-пед. ун-т, Урал. гос. науч.-образоват. центр РАО. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – 257 с.
7. Ильин Е.П. Эмоции и чувства/ Е. П. Ильин. — СПб.: Питер, 2001.
8. Климов Е. А. Психология профессионала / Евгений Александрович Климов. - М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: «МОДЕК», 1996. – 400 с.
9. Кузьмина Н.В. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н. В.Кузьмина. – СПб., 1965. – 250 с.
10. Пряжников Н. С. Пространство самоопределения / Н. С. Пряжников // Народное образование. - 2001. - №6. – С. 106-110.
11. Реан А. А. Проблема удовлетворенности избранной профессией / А. А. Реан // Вопросы психологии. – 1988. - №1. – С. 83-88.
12. Самоукина Н.В. Эффективная мотивация персонала / Н.В. Самоукина. – М.: Вершина, 2007. – 224 с.
13. Сафин В. Ф. Психология самоопределения личности / В.Ф. Сафин. – Свердловск: Миллениум, 1996. – 143с.
14. Holland L. L. Major programs of research on vocational behavior / L. L. Holland. - Boston, 1964. – 290 p.
15. Miller G.A. The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on our Capacity for Processing Information / George Armitage Miller. - Psychological Review, 1956. – 248 p.
16. Rokeach M. The Nature of Human Values / Milton Rokeach. - New York: Free Press, 1973. – 244 p.
17. Super D.E. Self—realization through the work and liesure roles / D. E. Super // Educational and Vocational Guidance . – 1985. - №43. – P. 1-8.

У статті розглянуті основні особливості професійного самовизначення студентів технічних спеціальностей. Основними компонентами професійного самовизначення були виділені: професійні схильності, мотиви, ціннісні орієнтації, образ я - професіонала. У процесі експериментального дослідження виявлено рівні сформованості професійного самовизначення (високий, середній і низький) за основними сутнісними характеристикам. Виявлено, що найбільш низькі показники за критеріями професійного самовизначення припадають на середину навчання у вищій школі. Тому саме на 3 році навчання повинні проводитися додаткові психологічні заходи (соціально-психологічні та просвітницькі тренінги, психотерапевтичні методи, що працюють на глибокому рівні (психодинамічні,

поведінкові, когнітивні, гуманістичні та ін. технології), інтернет - консультації і т.д.) по формуванню внутрішніх механізмів професіоналізації студентів вищої школи.

The article describes the main features of professional self-technical of students. The main components of professional self-determination were identified: professional inclinations, motives, values, self- image - a professional. During the pilot study revealed levels of formation of professional self-determination (high, medium and low) on the basic essential characteristics. Revealed that the lowest rates on the criteria of professional self-determination is in the middle of learning in higher education. Therefore, it is in the 3 year of study should be conducted additional psychological interventions (socio-psychological and educational training, psychotherapeutic methods, working at a deep level (psychodynamic, behavioral, cognitive, humanistic, and others. technologies), internet access - advice, etc.) for the formation of the internal mechanisms of professionalization of high school students.

Статтю подано до друку 02.12.2014.

© 2014 р.

М. В. Косцова (г. Севастополь)

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В процессе профессионального самоопределения проявляется, прежде всего, индивидуальность человека, его потенциальные возможности и ресурсы. Становление специалиста на этапе подготовки становится все более важным для профессионального развития, особенно актуально нахождение так называемого «индивидуального ресурса профессионального развития».

Целью данной статьи является теоретический анализ и экспериментальное исследование индивидуального ресурса профессионального развития у студентов технического направления подготовки.

Наличие определенных ресурсов, потенциалов, возможностей расширяет поле деятельности личности, делая более достижимыми значимые цели в жизни. Ресурсы как бы субъективно повышают ценность человека в глазах окружающих и в его собственном мнении о самом себе, делают его более сильным, значительным и продуктивным. Особенно актуально видеть свои ресурсы в ситуациях, требующих актуализацию личностной потенции, то есть в стрессовых ситуациях.

Понятие «ресурсы» используется в различных исследованиях, связанных с изучением психической реальности. В последние годы широкое распространение в психологии приобрел ресурсный подход, зародившийся в гуманистической психологии, в рамках которой важное место заняло изучение конструктивного начала личности, позволяющего преодолевать трудные жизненные ситуации.

Э. Фромм [5] выделял три психологических категории, обозначаемых как ресурсы человека в преодолении трудных жизненных ситуаций:

- надежда – то, что обеспечивает готовность к встрече с будущим, саморазвитие и видение его перспектив, что способствует жизни и росту;
- рациональная вера – осознание существования множества возможностей и необходимости вовремя эти возможности обнаружить и использовать;
- душевная сила (мужество) – способность сопротивляться попыткам подвергнуть опасности надежду и веру и разрушить их, превратив в голый оптимизм или

иррациональную веру, «способность сказать «нет» тогда, когда весь мир хочет услышать «да» [8].

В современной психологии содержание понятия «ресурсы» разрабатывается в рамках развития теории психологического стресса. В.А. Бодров определяет его следующим образом: «Ресурсы являются теми физическими и духовными возможностями человека, мобилизация которых обеспечивает выполнение его программы и способов (стратегий) поведения для предотвращения или купирования стресса» [1, с. 115-116].

К. Муздыбаев [9] определяет ресурсы как средства к существованию, возможности людей и общества; как все то, что человек использует, чтобы удовлетворить требования среды; как жизненные ценности, которые образуют реальный потенциал для совладания с неблагоприятными жизненными событиями.

Н.Е. Водопьянова дает следующее определение ресурсов: это «внутренние и внешние переменные, способствующие психологической устойчивости в стрессогенных ситуациях; это эмоциональные, мотивационно-волевые, когнитивные и поведенческие конструкты, которые человек актуализирует для адаптации к стрессогенным/стрессовым трудовым и жизненным ситуациям», это «средства (инструменты), используемые им для трансформации взаимодействия со стрессогенной ситуацией [2, с. 290].

В ресурсной концепции стресса С. Хобфолла [8] ресурсы определяются как то, что является значимым для человека и помогает ему адаптироваться в сложных жизненных ситуациях. В рамках ресурсного подхода рассматриваются различные виды ресурсов, как средовых, так и личностных. С. Хобфолл [8] к ресурсам относит: материальные объекты (доход, дом, транспорт, одежда, объектные фетиши) и нематериальные (желания, цели); внешние (социальная поддержка, семья, друзья, работа, социальный статус) и внутренние интраперсональные переменные (самоуважение, профессиональные умения, оптимизм, самоконтроль, жизненные ценности, система верований и др.); психические и физические состояния; волевые, эмоциональные и энергетические характеристики, которые необходимы (прямо или косвенно) для выживания или сохранения здоровья в трудных жизненных ситуациях, либо служат средствами достижения лично значимых целей.

Одним из оснований ресурсного подхода является принцип «консервации» ресурсов, который предполагает возможность человека получать, сохранять, восстанавливать, преумножать и перераспределять ресурсы в соответствии с собственными ценностями. Посредством такого распределения ресурсов человек имеет возможность адаптироваться к вариативному ряду условий жизненной среды. В концепции С. Хобфолла потеря ресурсов рассматривается как первичный механизм, запускающий стрессовые реакции. Когда происходит потеря ресурсов, другие ресурсы выполняют функцию ограничения инструментального, психологического и социального воздействия ситуации. Потеря внутренних и внешних ресурсов влечет за собой потерю субъективного благополучия, переживается как состояние психологического стресса, негативно сказывается на состоянии здоровья личности [7].

А.Г. Маклаков [8] вводит понятие «личностный адаптационный потенциал», которое содержательно раскрывается в рамках концепции адаптации. Автор считает способность к адаптации как индивидуальным, так и личностным свойством человека, рассматривает его как процесс и как свойство саморегулирующейся системы, состоящее в способности приспособливаться к изменяющимся внешним условиям. Психологические характеристики человека, наиболее значимые для регуляции психической деятельности и самого процесса адаптации, составляют его личностный адаптационный потенциал, который включает: нервно-психическую устойчивость, уровень развития которой обеспечивает толерантность к стрессу;

самооценку личности, являющуюся основой саморегуляции и влияющую на степень адекватности восприятия условий деятельности и своих возможностей; ощущение социальной поддержки, определяющее чувство собственной значимости; уровень конфликтности личности; опыт социального общения.

Для обозначения базовой индивидуальной характеристики, стержня личности Д.А.Леонтьев [6] вводит понятие «личностный потенциал». Эффекты личностного потенциала обозначаются в психологии такими понятиями как воля, сила Эго, внутренняя опора, локус контроля, ориентация на действие и др.

Наиболее точно, по мнению Д.А. Леонтьева [6], содержанию понятия «личностный потенциал» соответствует введенное С.Мадди понятие «жизнестойкость» (*hardiness*), которое определяется не как личностное качество, а как система установок и убеждений, в определенной мере поддающихся формированию и развитию, как базовая характеристика личности, которая опосредует воздействие на ее сознание и поведение всевозможных благоприятных и неблагоприятных обстоятельств, от соматических проблем и заболеваний до социальных условий. Жизнестойкость определяется автором как интегративная характеристика личности, ответственная за успешность преодоления личностью жизненных трудностей. Жизнестойкость («*hardiness*») предполагает психологическую живучесть и расширенную эффективность человека, являясь показателем психического здоровья человека.

В интерпретации С. Мадди [7] жизнестойкость включает три сравнительно автономных компонента:

- вовлеченность в процесс жизни – убежденность в том, что участие в происходящем дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности. В основе вовлеченности лежит уверенность в себе – восприятие человеком своей способности успешно действовать в той или иной ситуации (самоэффективность);
- уверенность в подконтрольности значимых событий своей жизни и готовность их контролировать – убежденность в том, что борьба позволяет влиять на результат происходящего. На уровень контроля влияет стиль мышления (индивидуальный способ объяснения причин происходящих событий);
- принятие вызова жизни – убежденность человека в том, что все происходящее с ним события способствуют его развитию за счет приобретения опыта. Принятие вызова (риска) – это отношение человека к принципиальной возможности изменяться [7].

Проводя рефлексивные практикумы, используя метафорические карты, у клиента появляется уникальная возможность осознать, как свои личностные ограничения, так и ресурсы, решая ту или иную проблему. Из опыта проведения групповой консультации, в основе ресурсов лежат ценностные ориентации (ценность самой жизни, альтруизм, духовность, здоровье и т.д.), копинг-стратегии (поиск социальной поддержки, нахождение решения, избегание, самоконтроль, конфронтация и т.д.), личностные свойства личности (настойчивость, интернальный или экстрнальный локус контроля, эмоциональная направленность личности, уровень самооценки, особенности волевой саморегуляции). Целью рефлексивного практикума в данном случае состоит: во-первых, в осознании своих ресурсов, а также в переходе личностных ограничений в ресурсы.

Согласно С.А. Дружилову [3], существует некоторая совокупность потенциальных свойств человека, которая обеспечивает возможность успешного освоения профессии, эффективную профессиональную деятельность и развитие личности профессионала. Эту совокупность свойств была обозначена им как индивидуальный ресурс профессионального развития (ИРПР).

Человек, по Б.Г. Ананьеву [4], - это и индивид, и личность, и субъект труда, и индивидуальность. Поэтому индивидуальный ресурс профессионального развития следует рассматривать как системное качество, характеризующее человека-профессионала (как индивида, личность, субъекта деятельности и жизни и интегральную индивидуальность) при взаимодействии его с социальной и профессиональной средой. Необходимо «развести» (дифференцировать) понятия потенциала и ресурса, зачастую используемых в психологии как синонимы неактуализированных возможностей. Понятие «потенциал» (от лат. „potential” — сила, мощь) ориентированное на оценку возможностей личности, близко по смыслу к понятию энергии в физических науках.

Под ресурсом (от франц. „ressource” – вспомогательное средство) понимают совокупность ценностей и запасов, которые при необходимости могут быть использованы. «Потенциал личности» можно рассматривать как метафору «энергии» сжатой пружины, которая, высвобождаясь, будет «двигать» развитие личности - в направлении наименьшего сопротивления. Ресурс же - приобретенные человеком запасы (ценности), определяющие характеристики «пружины».

Это подобно тому, как заряженный аккумулятор имеет определенное напряжение (разность потенциалов), но его емкость (ресурс работы) под нагрузкой зависит и от его устройства, и от «тренирующих циклов». Кроме того, накопленный ресурс (ценности, мировоззрение и т.д.) задает вектор (направление) «выброса» энергии.

Успешность профессиональной деятельности, по нашему мнению, определяется на основании двух основных критериев: объективного, который характеризует результативность труда, и субъективного, связанного в целом с индивидуальными особенностями профессионального самоопределения личности и профессиональной рефлексии.

В процессе профессионализации субъект труда реализует три основные формы активности: функционирование (реализация), формирование (изменение) и саморегуляцию. Первая форма обеспечивает реализацию имеющихся ресурсов субъекта труда, в плане изменения предмета труда, вторая – изменение и повышение ресурсных возможностей субъекта, а третья форма – сенсбилизацию и коррекцию и первой, и второй форм активности. Несколько упрощая ситуацию, можно утверждать, что в каждый момент времени субъект реализует одну из трех названных выше форм профессиональной активности [6].

Профессионализация сопровождается изменением человека в целом - развитием его индивидуальных, личностных, субъективных качеств, формированием индивидуальности и осознанием себя как профессионала, осознание их. Профессиональная рефлексия студентов технических специальностей характеризует процесс реализации внутренней психической деятельности субъекта по отношению к профессиональным мотивам, соответствующим профессиональным предпочтениям, выражающиеся в психологической готовности работать в данной сфере, прогнозированию своего будущего, знаниям, специализированным и гуманитарным, а также профессиональной идентичности. Именно позитивное проявление данных психологических характеристик, их осознание будет способствовать развитию индивидуальных ресурсов студентов – будущих инженеров в выбранной ими специальности.

С помощью корреляционного анализа были выявлены следующие связи компонентов профессиональной рефлексии у студентов технических специальностей. Профессиональная рефлексия студентов технических специальностей характеризует процесс реализации внутренней психической деятельности субъекта, рефлексии личностных мотивов, направленных на получение знаний ($r=0,95103$; при $p \leq 0,058327$) и овладения профессией ($r=0,165343$ при $p \leq 0,000958$); психологической готовности работать в сферах «Человек - Техника» ($r=0,051508$ при $p \leq 0,305352$), «Человек - Знак» ($r = 0,034165$ при $p \leq 0,496726$),

«Человек - Человек» ($r=0,038050$ при $p \leq 0,449639$); прогнозирования своего будущего ($r=0,551931$ при $p \leq 0,003852$), профессиональных ($r=0,146921$ при $p \leq 0,006571$) и гуманитарных знаний ($r = 0,151241$ при $p \leq 0,005758$), а также профессиональной идентичности ($r=0,041057$ при $p \leq 0,432926$).

Следовательно, развитие профессиональной рефлексии у студентов на этапе подготовки, может стать основным ресурсом дальнейшего профессионального самоопределения. В качестве компонентов профессиональной рефлексии студентов технических специальностей мы рассматриваем степень сформированности основных психических регуляторов профессиональной деятельности, а именно рефлексивность, профессиональную направленность личности: профессиональные склонности и мотивы, способность к прогнозированию, профессиональные знания и умения, а также профессиональную идентичность.

По нашему предположению, актуализация данных психологических характеристик, их осознание будет способствовать развитию индивидуальных ресурсов студентов - будущих инженеров в выбранной ими специальности. Все выше сказанное обуславливает необходимость поиска путей целенаправленного формирования профессиональной рефлексии у студентов [5].

Ниже представлен пример проведения рефлексивного практикума «Мои личностные ресурсы и препятствия профессиональной деятельности» с использованием терапевтических ассоциативных карт «Соре».

Целью рефлексивного практикума является осознание индивидуальных ресурсов и препятствий в профессиональной деятельности студентов технического вуза. Форма проведения рефлексивного практикума: групповая. Ход проведения: «Выберите карту: первая карта определяется как карта «Я в профессиональной деятельности»; вторая карта – это карта – «Мои ограничения, которые мешают мне быть успешным в профессии»; третья карта – «Мои ресурсы».

Пример проведения процедуры единственным участником практикума: Дмитрий, студент, 20 лет. Первыми выбранными в качестве своего образа в профессиональной деятельности карточками, как, согласно его названиям, были: «Медитация» и «Стратегия». Выбор карточек и названий Дмитрий аргументировал тем, что любая специальность сопряжена со стратегией человека, в которой выражается его самоконтроль, решительность. На вопрос: «Какие эмоции Вы испытываете, когда смотрите на выбранные вами карты?». Дмитрий ответил, что испытывает положительные эмоции и объединил эти карточки в одно выражение: «То, что нужно» (Рис. 1.)

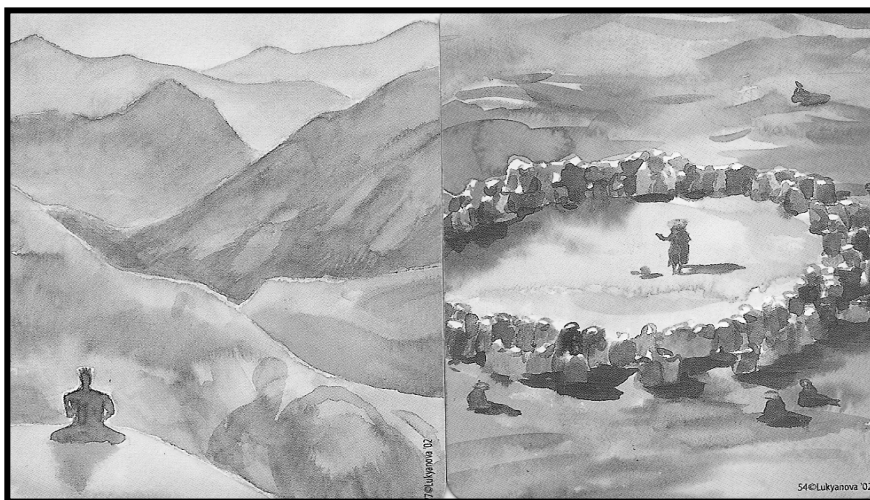


Рис. 1. Внешний вид карточек «Медитация» и «Стратегия»

Основные ограничения в выборе карточек на этом этапе участвовавшие в практикуме студенты объяснили наличием множества проблем, разной сложностью преодоления поставленной задачи, боязнь поступить неправильно и найти неверное решение; запутанностью; нежелание работать с людьми-марионетками; дефицит времени; отсутствием материальных ресурсов.

Выбор карточек «Мои ресурсы» помогал направить участников на осознание индивидуальных ресурсов профессионального развития, а также позволили распределить все карты по отношению друг к другу. Одним из заданий этого этапа практикума являлось формулирование ответа на вопрос «Какие ресурсы относятся лично к вам, какие заимствованы у окружающих?»: - поддержка близких людей, настойчивость;

- мое стремление учиться и работать по специальности;
- мой успех;
- мои знания и умения;
- стремление быть лучше (самоактуализирующая тенденция).

Таким образом, несмотря на существующие в психологической науке подходы к пониманию ресурсов и результаты исследований личностных ресурсов, само понятие как психологическая категория представляется недостаточно разработанной. Содержательные характеристики личностных ресурсов необходимо рассматривать как систему. Системный подход открывает возможности исследования психической реальности в системе взаимодействия «человек – жизненная среда», «человек – профессиональная деятельность» с учетом комплекса детерминант, источником которых является действительность конкретного человека, представленная в содержании реальной деятельности, в самой личности, в переживаемой здесь и сейчас реальности.

Взаимодействие человека и жизненной среды происходит в конкретных жизненных ситуациях и является пусковым механизмом для определенных личностных ресурсов. Личностные ресурсы проявляются во взаимодействии человека и жизненной среды как непрерывным процессом пространственно-временного «развертывания» человека, представленного в содержании и направленности деятельности в реальных жизненных ситуациях, обеспечивающего соответствие образа жизни меняющемуся в процессе жизнедеятельности «образу мира» посредством трансформации ценностно-смысловой подсистемы личности. Ведущим личностным ресурсом в процессе профессионального самоопределения становится рефлексивность.

Литература

1. Бодров В.А. Проблема преодоления стресса. Часть 2. Процессы и ресурсы преодоления стресса. // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27. – № 2. – С. 113 – 122.
2. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.
3. Дружилов С.А. Психология профессионализма. Инженерно-психологический подход. – Х.: Изд-во «Гуманитарный Центр» - 2011. – 296 с.
4. Дружилов С. А. Становление профессионализма человека как реализация индивидуального ресурса профессионального развития. — Новокузнецк: Изд-во ИПК, 2002. — 242 с. - «Гуманитарный Центр» - 2011. – 296 с.
5. Косцова М.В. Формування професійної рефлексії у студентів технічних спеціальностей: автореф. канд. дис. / М.В. Косцова – К., 2013. – 20 с.
6. Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации. // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В.Ломоносова. Вып. 1 / под ред. Б.С.Братуся, Д.А.Леонтьева. М.: Смысл, 2002. С. 56-65.

7. Мадди С.Р. Смыслообразование в процессе принятия решений. // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – №6. – С.87– 101.
8. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях. // Психологический журнал. – 2001. – Т.22. - №1. – С. 16-24.
9. Муздыбаев К. Стратегия совладания с жизненными трудностями. Теоретический анализ. // Журнал социологии и социальной антропологии. – Том 1. – 1998. – №2. – С. 100 – 109.

У статті розглянуто ресурсний підхід професійного самовизначення студентів технічних спеціальностей. Виділено теоретичні основи та наведено практичні приклади знаходження особистісних ресурсів у процесі професійного становлення. У якості структурних компонентів професійної рефлексії у студентів технічних спеціальностей можна розглядати ступінь сформованості у них основних психічних регуляторів діяльності: образу власносуб'єктних відносин, усвідомлення студентом себе, своїх мотивів, ототожнення із професійною реальністю в сьогоденні й майбутньому. Використання асоціативних терапевтичних карт в груповій роботі зі студентами з метою усвідомлення особистісних ресурсів і обмежень, що сприяє розвитку рефлексивності як основного ресурсу професійного самовизначення.

The article describes the resource-based of professional self-determination of students of technical specialities. Highlighted the theoretical foundations and practical examples of finding the personal resources in the process of professional development. The basic approaches to the study of professional reflection, reflection in the structure of professional engineering speciality students (reflexivity, occupational aptitude, the ability to predict, professional identity, professional skills and knowledge), level (high, medium, low) formation of professional reflection and lack of dynamics during the higher education. The using the associative maps in group with students to awareness of personal resources and limitations, which contributes to the development of professional reflection as the main resource of professional self.

Статтю подано до друку 02.12.2014.

©2014 р.

А. М. Грись (м. Київ)

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ПСИХОЛОГА ІЗ МЕХАНІЗМАМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ КЛІЄНТІВ

Актуальність дослідження. Проблема вивчення механізмів психологічного захисту набуває особливої актуальності у зв'язку з поширенням дезадаптації великих груп людей, підвищенням їх емоційної напруженості, послабленням відчуття психологічної захищеності.

Увага до змісту роботи психолога із захисними механізмами психіки суб'єкта зумовлена запитом психологічної практики групової та індивідуальної роботи з клієнтами. Труднощі, що виникають у фахівців стосуються як розуміння самої природи механізмів психологічного захисту особистості, так і специфіки їх проявів залежно від характеру проблем клієнта. Зазначене спричиняє відтак і низький рівень орієнтованості психолога у віднаходженні адекватної тактики і стратегії психологічних інтервенцій.

Аналіз досліджень у цьому напрямку. Як показує теоретичний аналіз проблеми на сьогодні існує значна кількість теорій, які з одного боку доповнюють, а подекуди і суперечать одна одній. Тобто ще не випрацювано єдиного підходу до розуміння механізмів психологічного

захисту, закономірностей їх утворення та функціонування, що відповідно і ускладнює процес роботи із ними.

Найвагоміший внесок у цьому руслі мають психоаналітичні теорії (З. Фрейд, А. Фрейд, А. Адлер, К. Хорні, К. Юнг, М. Кляйн, Г. Нюнберг, Г. Блюм, Г. Саліван, В. Райх, Е. Фромм та ін.)

Постулати теоретичної моделі сформульовано на основі дослідження захисних механізмів Р. Плутчик, Г. Келлерман, Г. Конте.

Постулат 1. Специфічні захисти утворюються для оволодіння специфічними емоціями.

Постулат 2. Існує вісім основних механізмів захисту, які розвиваються для оволодіння вісьмома основними емоціями.

Постулат 3. Вісім основних захисних механізмів мають властивості як подібності так і полярності.

Постулат 4. Певні типи особистісних діагнозів мають у своїй основі характерні захисні стилі.

Постулат 5. Індивід може використовувати будь-яку комбінацію механізмів захисту [4].

Цікаві визначення досліджуваної проблеми зустрічаємо також у працях В.Ф. Бассіна, Ф.Є. Василюка, Т. С. Яценко, І.М. Нікольської та Р.М. Грановської.

Крім того у практиці нашої роботи зустрічаються специфічні прояви механізмів психологічного захисту про які йтиметься у статті.

Мета статті: висвітлити деякі питання природи психологічного захисту, розкрити особливості їх прояву у клієнтів та окреслити специфіку роботи із ними.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи феномен утворення специфічних механізмів захисту, слід враховувати індивідуально своєрідні природно обумовлені динамічні особливості психіки суб'єкта.

Динамічний (генетичний) фактор має на увазі умовне розрізнення індивідів за ступенем переваги активної/пасивної тенденцій в процесі пристосування до зовнішнього середовища. Зрозуміло, це не «чисті» типи, але, в принципі, дана альтернатива природно обумовлена і характерна для будь-якого виду. «Після того, як жива істота з'явилася на світ, – відзначає Г. Сельє [2], – вона негайно ж опиняється у ворожому середовищі. З якими б труднощами не зіткнувся організм, з ними можна впоратися за допомогою двох основних типів реакцій: активність чи боротьба і пасивність або втеча від труднощів або ж готовність їх терпіти».

Динамічні особливості психіки суб'єкта багато в чому визначають його типовий спосіб реагування на гетерономний вплив зовні і при відповідних умовах виступають як основа утворення полярних механізмів захисту, таких як проєкція і заперечення або регресія та інтелектуалізація. Необхідно відзначити, що деякі із базових механізмів захисту, наприклад, заміщення або компенсація, мають як активні, так і пасивні форми прояву в поведінці.

Другим основним чинником утворення механізмів захисту виявляються так звані універсальні проблеми адаптації або екзистенційні кризи (обидва терміни належать Р. Плутчику. Конфлікт емоцій, пов'язаних із вирішенням цих проблем, є те протиріччя на рівнях онтогенезу і антропогенезу, яке вирішується завдяки механізмам психологічного захисту (R. Plutchik, 1962).

Чотири групи всезагальних проблем адаптації, поставлені перед індивідом оточуючим середовищем і мають у кінцевому підсумку пряме або опосередковане відношення до виживання, Р. Плутчик позначає їх як проблеми ієрархії, територіальності, ідентичності і тимчасовості [4].

Проблема хронології захисних механізмів в онтогенезі також залишається відкритою на сьогоднішній день. Хоча існують різні точки зору з цього питання, головна складність, яку відзначають дослідники, полягає в тому, що теоретичні положення про сенситивні періоди для

реалізації або фрустрації базових потреб і утворення (переважання) специфічних механізмів захисту не співпадають із клінічним досвідом.

Безсумнівним залишається існування деяких закономірностей у процесі утворення захистів, для визначення яких доцільно розглянути найбільш переконливі спроби їх хронологічної класифікації.

У главі «Рекомендації з хронологічної класифікації» А. Фрейд наводить наступні приблизні етапи розвитку захисту Его [3].

1. Передстадія захисту - кінець першого року життя;
2. Механізми проєкції і інтроєкції - від одного року до дворічного віку;
3. Механізми витіснення і інтелектуалізації - від двох до трирічного віку;
4. Механізми реактивного утворення і сублімації – від трьох-до п'ятирічного віку.

1-й рік життя. Альтернатива: довіра–недовіра до світу. Проблема тимчасовості. Потреби в безпеці, афіляції, симбіозі. Галюцинації, сновидіння. Передумови утворення захистів групи компенсації. На початку другого року з'являються заперечення і проєкція.

2-3-й роки життя. Альтернатива: самостійність–нерішучість. Проблема ієрархії. Потреби в свободі, автономії, відділенні. Утворюються захисні механізми заміщення і придушення.

4-5-й роки життя. Альтернативи: підприємливість–почуття провини і умілість–неповноцінність. Утворюються механізми захисту групи інтелектуалізації та групи регресії.

6-11-й роки життя. Проблема територіальності. Потреби в самостійному пізнанні світу, компетентності, інформованості, значущості.

Середньопідлітковий вік. 12-13-й роки життя. Альтернатива: статево-рольова ідентичність–дифузія ідентичності і сплутаності ролей. Потреби у прийнятті та самоприйнятті. Поява механізмів захисту групи компенсації та реактивних утворень.

Ще одним критерієм хронологічної класифікації захисних механізмів є інтелектуальна зрілість індивіда, відповідно актуалізації певних видів пізнавальних процесів: пам'яті чи мислення в онтогенезі. Так, регресія, ймовірно, з'являється раніше, ніж інтелектуалізація, заміщення і придушення, оскільки є скоріше умовно-рефлекторною, ніж мисленнєвою операцією. Це, по-перше, означає, що полярність захисних механізмів не говорить про одночасність їх утворення. По-друге, це вказує на доцільність співвіднесення генези певних механізмів захисту не з конкретними, а з більш загальними тенденціями розвитку індивіда такими як приєднання–відділення–приєднання. Крім суто функціонального сенсу ці тенденції відображають також визначення індивідом, з даними йому динамічними характеристиками, меж Я (А. Фрейд, 1993), або тієї *оптимальної дистанції*, на якій він ефективно взаємодіє зі світом без будь-якого збитку для себе.

Механізми захисту покликані вирішити природні конфлікти, що виникають в процесі цього визначення, або, іншими словами, в процесі адаптації.

Р. Плутчик зробив спробу визначити рівень розвитку Я, що відображається кожним механізмом захисту, за допомогою рейтингових оцінок досвідчених експертів-клініцистів (R. Plutchik, 1962). Одержаний перелік виглядає наступним чином: заперечення, регресія, проєкція, заміщення, придушення, реактивне утворення, інтелектуалізація, компенсація. Експерти дійшли повної згоди стосовно того, що заперечення, регресія і проєкція - це дуже примітивні механізми захисту, а інтелектуалізація та компенсація представляють більш високі рівні особистісного розвитку.

Серед дослідників психологічного захисту практично не існує розбіжностей у тому, що норма і патологія захисного функціонування індивіда залежать від того, чи зумів він на певних етапах онтогенезу реалізувати базові психологічні потреби або, завдяки несприятливим впливам середовища, вони були заблоковані. В останньому випадку одна або більше складових

позитивного образу Я виявляються особливо вразливими, відповідні проблеми адаптації перманентно актуальними, специфічні механізми захисту будуть використовуватися надінтенсивно, що може призвести до неефективної адаптації в новому соціальному оточенні. Головною функцією механізмів психологічного захисту є збереження позитивного образу Я за будь-яких загрозливих йому змін у зовнішньому світі.

Проте незважаючи на проблеми теоретичного характеру у розумінні та інтерпретації механізмів психологічного захисту різними науковими школами існують проблеми і практики, які потребують детального обговорення.

Так, у роботі з клієнтами можуть виявлятися усі описані вище механізми психологічного захисту, що мають деякі традиції їх вивчення, розпізнавання та зниження у процесі психологічної допомоги в рамках різних наукових підходів: психоаналітичного напрямку, процесуального, гештальттерапії тощо.

Розглянемо зокрема деякі техніки роботи із механізмами психологічного захисту в гештальттерапії.

Найважливішим правилом психотерапевтичної тактики при роботі із захисними механізмами клієнта є визнання психологом певного позитивного значення психологічних захистів, прояв поваги до особистості клієнта, який здійснює центральну регулюючу функцію в системі психічної адаптації. Все це припускає наявність певних знань про психологічні захисти й психолог, психотерапевт повинен добре розуміти сутність цього явища й способи психотерапевтичної роботи з ними.

Основні техніки гештальттерапії поділяються на три основні блоки: супресивні, експресивні й техніки інтеграції (Л.Л. Третьак, В.І. Курпатов, А. Федоров та ін.).

Супресивні (стримуючі) техніки – спрямовані на розвиток усвідомленості шляхом запобігання (блокування) уникнення почуттєвого досвіду. До найпоширеніших супресивних технік відносяться:

– *відмова від розповідності* (застосовується при роботі з дефлексією) – клієнтові пропонується відмовитися від розповідності, шляхом запитань спрямованих на усвідомлення уникнення (чого уникаєш?, що заважає сказати про це прямо?);

– *конкретизація висловлювань* (застосовується при роботі з дефлексією) – клієнта спонукають до максимальної конкретизації висловлювань кому ти це зараз адресуєш?, наведи конкретний приклад ситуації...;

– *відмова від інтерпретації* (застосовується при роботі із проекцією й контрперенесенням) – клієнта заохочують відмовитися від Ти-Висловлювань, заснованих на механізмі проекції, що перешкоджає справжній зустрічі й діалогу з іншою людиною й перейти до Я-Висловлювань, що сприяє прийняттю можливої реакції іншого й переоцінці власної поведінки;

– *відмова від повинностей* (застосовується при роботі з інтроектами й контрпереносними проекціями)

– при роботі з інтроектами клієнта підштовхують до висловлювань побудовані на повинностях (ти повинен, я повинен) переводити у форму, побажань (мені б хотілося, я вважаю); при роботі з контрпереносними проекціями клієнта терапевт фруструє подібні дії й розкриває психогенез захистів що ви намагаєтеся зараз зробити?, у якій ролі ви мене сприймаєте?;

– *фокусування на сьогоднішньому моменту* (застосовується при роботі з дефлексією) – будь-яка розповідь клієнта переводиться у контекст справжньої ситуації Я і Ти, тут і як – як це стає важливим зараз?, що ти почуваєш стосовно того, про що розповідається?, що ти очікуєш від мене розповідаючи це?. Рух у часі в процесі терапії відбувається за допомогою техніки

човника – будь-яку ситуацію минулого або сьогодення пропонують розповідати в теперішньому часі від першої особи, домагаючись контакту з переживаннями клієнта;

– *фокусування на пережитих відчуттях у тілі* (застосовуються при роботі з дефлексією, зокрема з такими її зрілими формами психологічного захисту, як інтелектуалізація, раціоналізація) – клієнтові пропонується сфокусуватися на відчуттях тіла й вербалізувати свої тілесні відчуття (дай голос своїй образі!, поговори від імені твого страху!, що хоче сказати тобі твоя права нога? та т.п.)

– *переклад запитань на твердження* – клієнтові пропонується переводити питальні висловлення в стверджувальні. Наприклад, замість питань чи не здається Вам, що....? у вислів Я вважаю, що..., на мою думку.... Іноді терапевти застосовують прямі приписання – спробуй замість розповіді сказати про це прямо, що сам вважаєш із цього приводу?, вислови свою думку одним реченням?

Експресивні (розкривальні та виявляючі) техніки – спрямовані на розвиток усвідомленості за рахунок підвищення здатності до інтенсивної уваги або усвідомленого перебільшення (ампліфікація).

Робота з опором. Будь-яка психологічна робота сполучена з опором – це природний процес, який свідчить про те, що ми підійшли до чогось важливого. Адже якщо клієнт чинить опір – значить, є чому чинити опір! Основне завдання фахівця – легалізувати опір, довести його до усвідомлення клієнта, виявити його причини. Опір може виявлятися особливо інтенсивно. Він може носити відкритий і прихований характер.

Прихований опір виявляється у вигляді догдливості перед психологом, при цьому у клієнта може бути багато прихованої агресії і протесту, які виявляються латентно. У цьому випадку клієнт на заході озвучує подяку фахівцям за допомогу, а виходячи з аудиторії, висловлює протилежні думки.

Прихований опір більш негативно впливає на загальну динаміку групи, ніж відкритий. Зазвичай прихований опір виявляється у тих, хто звертається по допомогу не з власної ініціативи, а за наполяганням родичів.

Робота з прихованим опором – більш складна і витончена, оскільки спочатку його треба легалізувати. Для цього використовується, наприклад, тренінг Ми – захисні механізми.

Вправа Ми – захисні механізми (адаптовано за І. А. Соловйовою) [1].

Мета: робота з опором – його легалізація, підвищення рівня усвідомленості.

Зміст вправи. Ведучий розповідає про захисні механізми. Учасники діляться на дві частини, можна нерівні. Велика група бере ролі захисних механізмів: хтось стає запереченням, хтось униканням тощо. Друга частина групи бере на себе ролі фахівців (психологів) і одногрупників. Розігрується взаємодія: мета фахівців і одногрупників – переконати учасників, у яких надінтенсивно виявляються механізми захисту відмовитися від них і бути у більшому контакті зі своїм Я, а захисних механізмів – чинити опір (Не розумію, про що йде мова тощо).

У підсумковому загальному колі учасники діляться отриманим досвідом. Ведучий просить кожного назвати свій улюблений захисний механізм, розповісти, як він виявляється, в тому числі і на психологічних заходах.

А ось орієнтир для роботи із раціоналізацією. Раціоналізація – той захисний механізм, який пізнається в основному на вербальному матеріалі, те, що людина говорить вголос і про себе у ситуаціях утруднення. Раціональна особистість швидка в поясненнях (ніякої зупинки); так само легко народжуються оцінки, охоче і без затримки роздає поради, це і зрозуміло, їй одразу все стає зрозуміло. Раціональна особистість живе в одновимірному світі.

Варіант роботи у групі. Учасникам пропонується об'єднатися у групу за вираженістю механізму раціоналізації. Пропонується розбитися на пари і обговорити у яких ситуаціях

найбільше виявляється цей механізм в їх реальному житті. Після цього учасники програють ці ситуації.

Практичні рекомендації з подолання механізму раціоналізації: залиште час для переживання, почуттів, не йдіть від здивування в пояснення, продовжуйте здивування. Не поспішайте із відповідями та інтерпретаціями, особливо з інтерпретаціями чужої поведінки. Не будьте самовпевненими у висновках. Нехай будь-який спостережуваний факт вашої поведінки та поведінки іншого спочатку буде сприйнятий як щось унікальне. Зробити з нього просто ілюстрацію якогось закону завжди встигне ваша життєва логіка.

Цікавий досвід інших авторів. Наприклад вправа представлена нижче.

Вправа “Негативна трансформагорія” (автор В. Ю. Баскаков)

Мета: робота із захисним механізмом проекції.

Зміст вправи. Група сідає у коло. Ведучий розповідає про правила: всі закривають очі крім першого, хто буде висловлюватися. Він оглядає групу і виділяє людину, яка йому найбільше не подобається, але не називає її. Після цього він висловлюється про те, що саме йому не подобається у цій людині. Обов'язкова умова: ніхто не повинен здогадатися про кого йде мова! Тому про нього говориться у третій особі і ця людина називається фант – дещо безлике, без конкретизації. Не можна говорити Цей учасник в червоній футболці; можна: Цей фант. І претензії мають бути не до вчинків, а до особистісних якостей: Цей фант здається мені нещирим, Цей фант дратує мене своєю стурбованістю тощо. Коли перший учасник сказав про цього фанта усе, що хотів, він торкається рукою сусіда і закриває очі – тепер той відкриває очі і починає говорити. І так по колу, поки воно не замкнеться. Таким чином проходить коло негативу.

Після цього пропонується коло позитиву: учасники за таким же принципом висловлюються про деякого фанта, тільки тепер уже позитивно.

Важливо, щоб ведучий приймав участь у цих частинах вправи на рівні з усіма, тобто закривав очі. Це підвищує рівень безпеки для учасників і робить їх більш відвертими.

Після завершення цієї вправи ведучий організовує загальне коло, в якому учасники діляться своїм досвідом:

- Чи важко було висловлювати позитив, негатив, що було легше?
- Як було слухати інших?
- Як часто приймалися на власний рахунок позитивні і негативні висловлювання?

Після цього ведучий обов'язково розповідає про механізм проекції детальніше. Розповідає про те, що інша людина – для нас дзеркало, і те, що нам у ній не подобається – стосується наших власних рис. Тобто, весь позитив і негатив, який проговорювався, насправді кожен говорив сам про себе. Ведучий може запропонувати учасникам співвіднести свої висловлювання із власними рисами – в залежності від динаміки групи учасники можуть про це просто подумати, або обговорити вголос.

Рекомендації ведучому:

Ця вправа особливо корисна, коли в групі багато напруження між учасниками, багато взаємних претензій, неприязні, а також – багато напруження стосовно ведучого. Це допомагає перевести вектор уваги кожного учасника на самого себе, усвідомити власні проекції.

Наведемо фрагмент прояву механізму психологічного захисту із власного досвіду роботи з клієнтом.

Психолог: З чим Ви прийшли до мене?

Клієнт: у мене є проблема сором'язливості, якої б я хотіла позбутися.

Психолог: розкажіть конкретну ситуацію у якій вона виявляється.

Клієнт: наприклад мене просять заспівати пісню, але я відмовляюся, бо мені соромно. Я заздрю людям, які можуть просто вийти і заспівати.

Психолог: які відчуття у тілі у Вас виникають?

Клієнт: незнаю (дивиться із викликом на психолога).

Психолог: які думки в цей час?

Клієнт: незнаю.

Психолог: які емоції?

Клієнт: незнаю

Психолог: а хто знає?

Клієнт: незнаю....

Примітка: (клієнт має у досвіді сексуальне насильство у дитинстві. Зовнішня поведінка - демонстративна. Голосно сміється, одночасно виступають на очах сльози).

У роботі з клієнтом для прояснення причин сором'язливості ми запропонували психодраматичні техніки (прогривання ролі "Незнаю...", розщеплення поняття на окремі елементи), а також асоціативні методи роботи (на що це схоже?, що, чи кого це нагадує із Вашого життя?).

Робота із захисними механізмами передбачає, по-перше, їх виявлення, пізнання, а потім напрацювання разом з клієнтом прийомів їх легалізації.

Література

1. *Грись А. М.* Теорія і практика підготовки психологів до роботи з соціально дезадаптованими неповнолітніми: монографія / А. М. Грись. – К. : Геопринт, 2013. – 280 с.
2. *Селье Г.* Очерки об адаптационном синдроме / Г. Селье. – М. : Медгиз, 1960. – 255 с.
3. *Фрейд А.* Психология Я и защитные механизмы : пер. с англ / А. Фрейд. – М. : Педагогика, 1993. – 144 с.
4. *Plutchik R.* The Emotions / Robert Plutchik. – New York : Random House, 1962.

В статье рассмотрены варианты работы психолога с механизмами психологической защиты клиентов. Раскрыты факторы их образования, среди которых естественно обусловлены динамические особенности психики субъекта. Представлены техники работы с механизмами психологической защиты с позиций различных подходов. Приведены фрагменты практической работы с применением интегративных методов и приемов работы в современной психотерапии.

The paper describes options of psychologist's work with counselee's psychological defence mechanisms. Factors of mechanism formation are revealed, including dynamic features of person's psyche. Techniques for dealing with psychological defence mechanisms are presented from points of views of different approaches. Fragments of practical work are shown where integrative techniques and methods of modern psychotherapy are used.

Статтю подано до друку 04.12.2014.

©2014 р.

О. П. Аматыєва, І. В. Трубник (м. Донецьк)

АКТИВІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ШЛЯХОМ ЗАЛУЧЕННЯ ДО ДІЯЛЬНОСТІ РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ

Постановка проблеми. Ефективність процесу фахової підготовки майбутніх практичних психологів залежить від ступеня активності, ініціативності, уміння самостійно поповнювати власний теоретичний та практичний багаж. Тому особливе місце в професійній підготовці майбутніх практичних психологів має відводитися самостійній роботі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій показав, що самостійна робота є невід'ємною складовою навчального процесу у вищій школі і розглядається як особлива система умов навчання, організованих викладачем з метою розвитку особистості студента – суб'єкта професійної діяльності. Окремі аспекти проблеми самостійної роботи у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу висвітлюються у публікаціях, зокрема питання мотивації самостійної роботи (І. Бендера, Ю. Михайличенко), організації самостійної роботи (Н. Гавриш, Л. Гайдаржийська, А. Семенова), активізації самостійної роботи (О. Стягунова) та ін.

Останнім часом науковці та викладачі вищої школи все частіше звертаються до проблеми самостійної роботи студентів. **Метою** даної публікації є розгляд особливостей організації та змісту самостійної роботи майбутніх практичних психологів шляхом залучення до діяльності Ресурсного центру, який було засновано на факультеті дошкільної освіти та практичної психології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ, Донецька обл.).

Виклад основного матеріалу. Самостійна робота – це засіб навчання, який дозволяє сформуванню у студентів психологічну установку на самостійне систематичне поповнення своїх знань та вмінь, уміння орієнтуватися в потоці наукової інформації під час вирішення навчальних, наукових та виробничих завдань. О. Стягунова наголошує, що самостійна робота є важливою умовою самоорганізації та самодисципліни студентів в оволодінні методами професійної діяльності, пізнання та поведінки; слугує важливим знаряддям педагогічного керування самостійною пізнавальною та науковою діяльністю студентів у процесі навчання [6].

У керуванні самостійною роботою студентів слід поєднувати пряме (маніпулятивне) і непряме управління. При цьому, як зазначає А. Семенова, перевага має надаватися непрямому управлінню, яке розглядається як засіб опосередкованої координації професійного розвитку студентів, шляхом створення сприятливих умов, без жорстокої регламентуючої дії, з урахуванням емоційних проявів студентів та наданням права вибору особистих стратегій поведінки. Таке управління реалізується на базі непрямих впливів, рефлексії і співтворчої взаємодії у процесі індивідуальної та групової самостійної роботи [5].

У структурі організації самостійної роботи студентів Н. Гавриш, Т. Лопухіна виокремлюють такі компоненти: мотиваційний (усвідомлення мети, завдань професійного удосконалення, власної відповідальності), інструктивно-настановчий (ознайомлення зі специфічними особливостями завдань та критеріями оцінки їх виконання), діяльнісний (безпосереднє виконання завдань, консультативна допомога, контроль тощо) [1].

На думку Ю. Михайличенко, завдання викладача у процесі організації самостійної роботи полягає в тому, щоб постійно проявляти інтерес до самостійної діяльності студентів, викликати та підтримувати мотивацію безперервної самоосвіти, спрямовувати, обговорювати роботу студентів, ділитися враженнями про новинки літератури та ін. Важливо надавати студентам право вибору різних видів самостійної діяльності [4].

У процесі організації самостійної роботи викладач має здійснювати її планування, забезпечувати взаємозв'язок окремих компонентів системи навчальної діяльності, контролювати діяльність студентів, здійснювати її корекцію. А студенти, знаходячись в організованій викладачем системі самостійної роботи, мають планувати свої дії, об'єднувати всі свої ресурси для розв'язання завдання, здійснювати самоконтроль і корекцію дій (М. Ткаченко [7]).

Самостійну роботу за ознакою обов'язковості розділяють на три групи: обов'язкова, добровільна та бажана (І. Бендера [3]). При цьому завдання обов'язкової та добровільної самостійної роботи визначає викладач, а бажану самостійну роботу студенти виконують з

власної ініціативи відповідно до своїх інтересів. Такий розподіл дозволяє забезпечити індивідуальний та диференційований підхід до організації самостійної роботи.

Ураховуючи актуальність активізації самостійної роботи майбутніх практичних психологів та сучасні підходи до організації цього виду діяльності студентів на факультеті дошкільної освіти та практичної психології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» було створено Ресурсний центр. Це – освітній проект, який має на меті удосконалення системи підготовки фахівців засобами творчого поєднання науки та практики. Діяльність ресурсного центру створює можливості для розвитку інновацій, модернізації наукових досліджень, поєднання творчих ідей із інтелектуальним потенціалом, а також розв'язання стратегічних завдань розвитку університету.

Мета організації роботи Ресурсного центру:

- створення потужної інформаційної бази, популяризації надбань сучасної психолого-педагогічної науки, зближення теорії та практики;
- створення умов для ранньої професійної адаптації студентів;
- підвищення професійної компетентності працівників дошкільних навчальних закладів, загальноосвітніх шкіл, дитячих будинків, інтернатів, обміну досвідом з мотивації та заохочення до творчих ініціатив.

Основними напрямками роботи Ресурсного центру є:

- зі студентами: залучення до активної науково-дослідної (пошукової) роботи, активізація пізнавальних інтересів, підтримка мотивації до навчання, формування вмій та навичок практичної діяльності за фахом, створення образу професіонала;
- з педагогами, психологами: залучення до активної самостійної пошуково-методичної роботи; озброєння інноваційними методиками у роботі з батьками; занурення в інноваційно-творчу методичну діяльність; стимулювання оцінно-контрольної діяльності у професійно-методичній роботі; інформаційне забезпечення з проблем експериментально-дослідницької роботи; організаційно-методична допомога у впровадженні результатів наукових досліджень в практику; розробка та видання навчальних, методичних посібників, методичних рекомендацій.

Ресурсний центр – це постійно діюча внутрішня організація інформаційного поля на факультеті дошкільної освіти та практичної психології, який забезпечує функціонування зворотних зв'язків між учасниками освітнього процесу та практиками (викладачами, студентами, педагогами, психологами, батьками та ін.).

До структури Ресурсного центру входять координатори, диспетчери, кореспонденти.

Координатори Ресурсного центру: викладачі випускових кафедр факультету дошкільної освіти та практичної психології, аспіранти, здобувачі.

Диспетчери Ресурсного центру: працівники закладів освіти регіону (завідувачі, методисти, вихователі, практичні психологи, соціальні педагоги та ін.).

Кореспонденти Ресурсного центру: студенти факультету дошкільної освіти та практичної психології, які забезпечують оновлення та розповсюдження інформації, накопиченої у ресурсному центрі.

Діяльність Ресурсного центру складає сукупність дій його учасників. Так, диспетчери (працюють на базі закладу освіти): складають запит до Ресурсного центру, створюють інформаційний банк Ресурсного центру тощо. Кореспонденти (працюють на базі Ресурсного центру та за його межами): організують надходження необхідної інформації до Ресурсного центру і від нього, створюють макети публікацій, інформують про заходи, які відбуваються в Ресурсному центрі.

Всі учасники Ресурсного центру ведуть індивідуальні «Теки ресурсів», в яких зазначається тема поглибленої роботи, перелік літератури для ознайомлення, перелік запланованої роботи, термін її виконання та очікувані результати, отримані результати, відгуки, зауваження, додатки.

Початком роботи Ресурсного центру є формування аналітичної довідки за результатами роботи, на основі якої планується кожен наступний крок (алгоритм діяльності творчої групи Ресурсного центру під час опрацювання певного запиту).

Перший крок – «З ким працюю?» – передбачає діагностику особливостей суб'єктів освітньої діяльності, складання, упорядкування отриманої інформації.

Другий крок – «Система» – передбачає перелік дій координатора Ресурсного центру, обов'язкових у роботі з кореспондентами та диспетчерами; визначення мети та терміну досягнення передбачуваних результатів; розробку «пілотного плану» роботи.

Третій крок – «Інформація» – складається з двох блоків: методичний блок містить засоби надання інформації, доведення актуальності мети та шляхів її досягнення (диференційовані форми роботи); інформаційний блок-пакет включає засоби узагальнення інформації, розповсюдження (документація, періодичні видання, література, наочність тощо).

Четвертий крок – «Самоосвіта» – передбачає самостійне поглиблення кореспондентами та диспетчерами своїх знань (вивчення ресурсів центру, консультації).

П'ятий крок – «Творча підтримка» – передбачає залучення та спонукання учасників роботи Ресурсного центру до ініціатив шляхом підтримки та заохочення.

Шостий крок – «Рефлексія» – передбачає навчання диспетчерів та кореспондентів отримувати задоволення від власної пошукової діяльності; надання допомоги в оволодінні вміннями критично аналізувати власну діяльність.

Сьомий крок – «Презентація» – включає дії щодо розповсюдження та презентації надбань Ресурсного центру.

У плануванні та реалізації роботи Ресурсного центру враховуються рівні професійно-методичної компетентності диспетчерів, особистісні якості кореспондентів, програмні цілі освітнього закладу, актуальні завдання розвитку системи освіти.

Планування роботи Ресурсного центру являє собою зведений план професійно-методичних маршрутів координаторів та відповідних індивідуальних, групових та колективних заходів, що забезпечують набуття професійно-методичної компетентності кореспондентів та диспетчерів, впорядкованість, визначеність, відповідність потребам практики та особистим запитам.

Реалізацію роботи Ресурсного центру висвітлюють бюлетень Ресурсного центру, сайт факультету, газета для педагогів і батьків «Мудрість виховання».

Зупинимось детальніше на діяльності кореспондентів центру – це студенти, які організують надходження необхідної інформації до Ресурсного центру і від нього, повідомляють учасників освітньо-виховного процесу про актуальні новини діяльності практиків. Діяльність кореспондентів, на нашу думку, можна розглядати як спосіб організації самостійної роботи до дисциплін фахового циклу підготовки. Так як виконання кореспондентської діяльності орієнтоване на самостійне вивчення літературних джерел та виконання системи завдань репродуктивного, конструктивного та творчого характеру, зразки яких наведено далі (на прикладі дисципліни «Психологія сім'ї»).

Самостійні завдання репродуктивного характеру були спрямовані на відтворення студентами психолого-педагогічних знань:

- зробити виписки з різних психолого-педагогічних словників та іншої довідкової літератури визначень поняття «сім'я»;

- створити добірку нормативно-правових документів;
- скласти бібліографію до дисципліни та розробити анотації 10 джерел;
- створити електронну бібліотеку;
- підготувати реферативне повідомлення на одну із тем, замовлених диспетчерами («Права та обов'язки партнерів у сім'ї», «Феномен любові в сучасній психології» та ін.);
- дібрати інформацію з актуального питання (теми) та оформити її у доповідь-презентацію;
- скласти та заповнити таблицю «Типи виховання дітей»;
- познайомитися з тренінгами формування батьківської компетентності та підготуватися до проведення окремих ігрових вправ;
- скласти тезаурусний довідник;
- створити теку відеоматеріалів.

Самостійні завдання конструктивного характеру, що передбачають реконструювання інтелектуальних і практичних дій студентів, перетворення досвіду рішення пізнавальних задач, пропонованих викладачем для самостійного виконання. Наприклад: розробити опитувальник для визначення готовності молоді до сімейного життя; скласти оголошення про себе до рубрики «Знайомства» та ін.

Під час виконання самостійних завдань творчого характеру проявляється високий рівень пізнавальної активності майбутніх практичних психологів. Далі наведено приклади таких завдань: знайти образ любові як почуття (малюнок, вірш, есе, фото тощо) на основі власного досвіду; написати твір-роздум «Сім'я моєї мрії»; розробити психологічні задачі, які містять проблемні питання взаємин батьків та дітей (не менше 5) та ін.

У процесі виконання кореспондентської діяльності (наведених завдань) у студентів формуються професійні уміння практичного психолога: аналітичні, прогностичні, конструктивні, організаторські, комунікативні.

Взаємодія у межах діяльності Ресурсного центру сприяє адаптації студентів до умов майбутньої професійної діяльності, стимулює їх власний науковий пошук, сприяє їх конкурентоспроможності на ринку праці.

Таким чином, взаємодія координаторів та кореспондентів дозволяє вирішувати актуальні проблеми практики психологічної служби на якісно новому рівні, мобільно реагуючи на запити її замовників.

Ресурсний центр факультету має широкий спектр засобів діяльності та включає такі ресурси: електронний, друкований, інформаційний, навчальний, експериментальний тощо.

Відкриття Ресурсного центру сприяє отриманню наступних результатів:

- запропонована організаційна структура Ресурсного центру дозволяє реально об'єднати науково-методичний потенціал викладачів та професійний досвід практиків регіону, що підвищує якість підготовки фахівців;
- надає можливості здійснювати апробацію результатів актуальних досліджень у форматі експериментальних майданчиків на базі освітніх закладів регіону;
- розширює умови для професійної адаптації та забезпечує успішність подальшої трудової діяльності студентів;
- постійний зв'язок факультету із освітніми закладами регіону допомагає мобільно реагувати на запити сучасної практики.

Серед очікуваних результатів роботи Ресурсного центру ми виокремлюємо наступні: якісний та доступний психолого-педагогічний супровід учасників освітнього процесу, підтримка практиків у формуванні професійно-методичної компетентності, створення інформаційного

простору для взаємодії; популяризація накопичених науково-практичних та методичних доробків (бюлетень Ресурсного центру, публікації у фаховій пресі України та міжнародних виданнях, створення посібників, портфоліо методичних матеріалів з досвіду розробки певної теми, створення бібліотеки періодичних видань за обраною проблемою тощо).

Отже, упровадження такої форми організації самостійної роботи, коли студенти є кореспондентами Ресурсного центру, засвідчує, що у майбутніх практичних психологів розвивається ініціативність, їх навчальна робота стає більш систематичною, внаслідок чого підвищується результативність професійної підготовки, формується мотиваційна та практична компетентності. Співпраця викладача і студентів у організації самостійної роботи створює сприятливі умови для педагогічного стимулювання навчання, посилення ролі самооцінки, ділових взаємовідносин між викладачем та студентами.

Перспективи подальшої роботи ми вбачаємо у пошуку можливостей зміцнення інтелектуальної та матеріально-технічної бази Ресурсного центру як засобу удосконалення процесу підготовки фахівців, популяризації психолого-педагогічних знань та підтримки іміджу професії.

Література

1. *Гавриш Н. В.* Організація самостійної пізнавальної діяльності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки / Н. В. Гавриш, Т. В. Лопухіна // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія. – Зб. Статей : Вип. 8. – Ч. 1. – Ялта: РВВ КГУ, 2005. – С. 8-14.
2. *Гайдаржийська Л. П.* Організація самостійної роботи зі студентами у вищому навчальному закладі / Л. П. Гайдаржийська // Шляхи вдосконалення професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: Збірник матеріалів всеукраїнської науково-практичного семінару 29 листопада 2007 р. – Донецьк : ДІСО, 2007. – С. 14-17.
3. *Бендера І.* Мотивація індивідуальної самостійної роботи студентів / І. Бендера // Дидактика професійної школи. Зб. наук. праць. – Випуск 3. – Київ-Хмельницький, 2005. – С. 157-160.
4. *Михайличенко Ю. В.* Формирование мотивации и ориентации учебного процесса на самостоятельную работу студентов / Ю. В. Михайличенко // Наукова молодь: Збірник праць молодих учених. Матер. І регіональної наук.-практ. конф. „Внесок молодих учених у розвиток науки регіону”. – Т. 2. – Луганськ : Знання, 2005. – С. 21-26.
5. *Семенова А. В.* Організація та управління самостійною роботою студентів як засіб підвищення ефективності підготовки майбутніх фахівців / А. В. Семенова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія. – Зб. Статей : Вип. 8. – Ч. 1. – Ялта: РВВ КГУ, 2005. – С. 289-293.
6. *Стягунова О. О.* Форми організації та методи активізації самостійної роботи студентів / О. О. Стягунова // Вісник Луганського національного педагогічного університету ім. Тараса Шевченка. – №4 (99), березень. – 2006. – С. 269-277.
7. *Ткаченко М. В.* Самостійна робота студентів як чинник професійного становлення майбутнього фахівця / М. В. Ткаченко // Наука і освіта. – 2008. – №1–2. – С. 107-110.

В статті обосновується актуальність пошука активізації самостійної роботи майбутніх практичних психологів, аналізуються сучасні підходи до організації даного виду діяльності, особливості змісту та організації самостійної роботи майбутніх практичних психологів. Авторами розглядається привертання студентів до кореспондентської діяльності в Ресурсному центрі як способу організації самостійної роботи студентів по психологічним дисциплінам.

The article explains the necessity of work relevance of future psychologists, modern approaches to the organization of the activity, peculiarities of the content and organization of self-study of future psychologists are analyzed. The authors consider engaging students in correspondent activity at the Resource Center as a way to organize independent work of students on psychological disciplines.

Статтю подано до друку 02.12.2014.

©2014 р.

О. В. Куліш (м. Черкаси)

СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ПСИХОЛОГА ШЛЯХОМ ПОДОЛАННЯ НОРМАТИВНИХ КРИЗ

Період навчання у ВНЗ та становлення професійної ідентичності є доленосним у професійній біографії й у більшості випадків пов'язаний з переживанням кризи випускника, від результату якого залежить професійний вибір, що визначає шлях людини в рамках або поза отриманою спеціальністю. По існуючій психологічній типології криз ця криза належить до категорії нормативних, успішний вихід з якої означає перехід на наступну стадію розвитку.

Дослідження кризи не може бути проведене без аналізу ідентичності професіонала, оскільки по визначенню Е. Еріксона будь-яка криза становлення особистості пов'язана з руйнуванням колишньої ідентичності й формуванням нової [7].

Найбільш повна й сучасна типологія криз особистості запропонована Є. Зеєром [3], який виділяє: а) ненормативні кризи, обумовлені випадковими подіями, важко передбачувані й сугубо індивідуальні; і б) нормативні кризи, що є етапними й необхідними для повноцінного розвитку особистості, до яких відносяться й професійні кризи. Нам імпонує типологія криз, розроблена Є. Зеєром.

Є. Зеєр і Є. Симанюк [3] під кризами професійного становлення пропонують розглядати нетривалі в часі періоди (до року) кардинальної перебудови особистості, зміни вектора її професійного розвитку. Ці кризи відбуваються, як правило, без яскраво виражених змін поведінки. Перебудова значеннєвих структур, що відбувається при цьому, професійної свідомості, переорієнтація на нові цілі, корекція і ревізія соціально-професійної позиції готують зміну способів виконання діяльності, ведуть до зміни взаємин з оточуючими людьми, а в окремих випадках і до зміни професії.

Переживання конфліктів, що обумовлюють професійну кризу, локалізується на трьох рівнях: мотиваційному (втратою інтересу до навчання, роботи, втратою перспектив професійного розвитку й ін.); когнітивно-деяльнісному (переживання незадоволеності змістом і способами здійснення учбово-професійної й професійної діяльності й ін.); поведінковому (протиріччя в міжособистісних відносинах, незадоволеність соціально-професійним статусом і ін.).

У процесі професіоналізації студентів психологів можливі кризи розчарування у майбутній професії.

Криза ідентичності, за Е. Еріксоном, це період конфлікту між усталеною конфігурацією елементів ідентичності і способом входження у навколишній світ [7]. Е. Еріксон підкреслював, що хоча криза ідентичності найяскравіше виявляється в юності, подальше визначення самоідентичності може відбуватися і в інші періоди життя: коли молоді люди залишають батьківський дім, одружуються, стають батьками, розлучаються чи змінюють професію. Чим

успішніше особистість проходить в юності через кризу ідентичності, тим легше їй керувати подібними переживаннями у подальшому житті.

Е. Еріксон [7] виділив сім основних конфліктів, що притаманні цьому віковому періоді. Серед них він виокремив такі: часова перспектива або розмитість почуття часу, упевненість у собі або сором'язливість, експериментування з різними ролями або фіксація однієї ролі, навчання або параліч трудової діяльності, сексуальна поляризація або бісексуальна орієнтація, стосунки «лідер – послідовник» або невизначеність авторитету, ідеологічні переконання або розмитість системи цінностей.

1. Часова перспектива або розмитість почуття часу. Для того, щоб навчитися співвідносити категорії теперішнього, минулого й майбутнього та отримати деякі уявлення про кількість часу, необхідного для здійснення своїх життєвих планів, юнацтву важливо оволодіти відчуттям часу й неперервності життя. Для цього потрібно навчитись оцінювати і розподіляти свій час.

2. Упевненість у собі. У процесі вирішення цього конфлікту у студентів розвивається впевненість у собі, яка базується на здобутому досвіді. Майбутні психологи починають вірити у власні сили й переконуються, що здатні досягти бажаних цілей. Перш ніж здобути таку віру, юнаки й юнки проходять через період підвищеної уваги до себе й невпевненості в собі здебільшого через свою фізичну зовнішність і стосунки у соціумі.

3. Експериментування з різними ролями або фіксація однієї ролі. Юнацтво має можливість «спробувати» себе у різних соціальних ролях. Нерідко юнаки і дівчата застосовують одразу велику кількість різноманітних способів ідентифікувати себе, експериментувати з особистісними рисами, манерою розмовляти й діяти, з ідеями, цілями і типами взаємостосунків. Ідентичність формується в тому випадку, якщо є можливості для схожих експериментів. Ті молоді особи, яким притаманні дуже сильні внутрішні обмеження або почуття провини, які втрачають ініціативу чи передчасно фіксуються на якій-небудь одній ролі, так ніколи і не пізнають по-справжньому, хто вони такі.

4. Навчання або параліч трудової діяльності. Перш ніж зупинитися на певному виді професійної діяльності, студент має можливість дослідити й апробувати різні заняття. Обрана робота відіграє важливу роль у формуванні ідентичності. Більше того, якщо в молодій особі сформована негативна самооцінка, почуття власної неповноцінності, то їй може не вистачити енергії для досягнення успіху в навчанні чи роботі.

5. Сексуальна поляризація або бісексуальна орієнтація. Юнаки та дівчата продовжують розпочаті в дитинстві спроби гендерної ідентифікації. Надається велике значення формуванню однозначної ідентифікації з тією чи іншою статтю, яка у майбутньому служитиме для розвитку інтимних стосунків і чітко визначеної ідентичності. Е. Еріксон підкреслює, що для того, щоб суспільство функціонувало нормально, чоловіки й жінки повинні прагнути прийняти відповідні до своєї статі ролі, тобто необхідна сексуальна поляризація.

6. Стосунки «лідер – послідовник» або невизначеність авторитету. У міру того, як молода особа розширює свої соціальні горизонти, навчається, вступає у суспільні групи і налагоджує дружні взаємини, вона вчиться або виконувати обов'язки лідера, або слідувати за ним. У певний момент вона розуміє, що на її лояльність претендує дуже багато людей. Висувають вимоги держава, викладачі, кохані, батьки, друзі, в результаті чого стає складно розібратися у стосунках із владою та впливом інших. Для цього потрібно сформувати власну особистісну систему цінностей і пріоритетів.

7. Ідеологічні переконання або розмитість системи цінностей. Цей конфлікт пов'язаний з усіма іншими, оскільки всі аспекти поведінки залежать від обраної ідеології. Психолог повинен мати власні принципи професійної діяльності, власний психологічний образ.

Щоб вийти із кризи, особистість повинна докласти певних зусиль, зокрема: відшукати й прийняти нові цінності, види діяльності, способи входження в нову ситуацію життєдіяльності тощо. Криза часто призводить до індивідуального і культурного оновлення, особистісного зростання та прогресу в розвитку. Групи нормативних криз мають відносно виражений хронологічний, віковий характер. Більшість людей їх переживає, але рівень виразності кризи не завжди набуває характеру конфлікту. Серед нормативних криз становлення особистості професіонала виділяють кризу навчально-професійної орієнтації, кризу ревізії та корекції (зміни) вибору професії, кризу професійних експектацій, кризу професійного зростання, кризу професійної кар'єри, кризу соціально-професійної самоактуалізації та кризу втрати професії. Нормативні кризи розвитку зазвичай не викликають біопсихічних змін, проте вони активно впливають на перебіг психічних процесів. Інші групи життєвих криз мають ненормативний, імовірний характер. Вихід з них часто буває проблематичним, а іноді й деструктивним. Кризові явища супроводжуються сильними емоційними переживаннями. Людина переживає почуття невдоволення, психологічний дискомфорт, підвищену тривожність. Криза детермінує зміни у підструктурі досвіду. Під час кризи руйнуються старі звички, уміння, навички, на зміну їм приходять нові, що формуються у період кризи.

Криза навчально-професійної орієнтації, криза ревізії та корекції (зміни) вибору професії, криза професійних експектацій, криза професійного зростання, криза професійної кар'єри, криза соціально-професійної самоактуалізації припадають саме на час навчання майбутнього психолога у ВНЗ. Будь-яка професійна криза – це криза ідентичності особистості, в якій об'єктивна необхідність у професійній переорієнтації вступає в конфлікт з суб'єктивною потребою у збереженні попередньої ідентичності [2].

Факт переживання професійної кризи простежувався по наступних «внутрішніх» і «зовнішніх» індикаторах. «Внутрішній» індикатор відбиває незадоволеність собою як фахівцем і включає: невпевненість у собі як у фахівці; незадоволення власними професійними знаннями, уміннями й навичками; сумнів в правильності вибору професії. «Зовнішні» індикатори включають: незадоволення програмою професійної підготовки; незадоволення організацією практики у ВНЗ і якістю професійного навчання; незадоволення окремими й/або більшістю викладачів.

К. Тороп виділяє чинники, що ініціюють кризи професійного розвитку на етапі професійної діяльності:

1. Поступові якісні зміни способів виконання діяльності. На стадії професіоналізації настає момент, коли подальший еволюційний розвиток діяльності (її стилю) неможливий без докорінної зміни нормативно-прийнятої діяльності. Особистість повинна зробити професійний учинок, виявити наднормативну активність, що може виразитися в переході на новий кваліфікаційний або на якісно новий, інноваційний рівень виконання діяльності.

2. Підвищення соціально-професійної активності особистості. Незадоволення своїм соціальним і професійно-освітнім статусом нерідко призводить до пошуку нових способів виконання професійної діяльності, її удосконалення, а також до зміни професії чи місця роботи.

3. Соціально-економічні умови життєдіяльності особистості: скорочення робочих місць, ліквідація підприємства, низька заробітна платня, зміна місця проживання тощо.

4. Зарахування на нову посаду, участь у конкурсах на заміщення вакантної посади, атестація фахівців.

5. Повне заглиблення у професійну діяльність. Фахівці-фанати, що одержимі роботою як засобом досягнення визнання й успіху, іноді серйозно порушують професійну етику, можуть стати конфліктними.

6. Повна поглинення професійною діяльністю. Як наслідок – виникає стан професійної апатії та пасивності, порушується професійна етика, виявляється жорстокість у взаєминах [5].

7. Погіршення здоров'я, зниження працездатності, ослаблення психічних процесів, професійна втома, інтелектуальна безпорадність, синдром «емоційного вигорання», фактори, спричинені віковими та іншими змінами.

Т. Буякас [1] зауважує, що кризи, які виникають у студентів, часто пов'язані з несформованим почуттям власної ідентичності, з недостатньою рефлексією.

На основі уявлень про професійну ідентичність О. Єрмолаєва [2] обґрунтувала актуальну для сьогодення проблему професійного маргіналізму. Проблема маргіналізму розглядається у ракурсі проблем професіоналізації, професіоналізму, професійної ідентичності, професійного самовизначення. Поняттям «маргіналізм» широко оперують у соціології. До маргіналів зазвичай відносять тих осіб, котрі внаслідок тих чи інших причин виявились відірваними від звичного соціально-культурного середовища і не зуміли включитися в нове для них середовище, яке з погляду їхнього статусу залишається важкодоступним. Отже, статус таких осіб носить межевий, проміжний характер. Основний принцип маргіналізації – розрив духовних, економічних і особистісних зв'язків; при входженні людини в нову соціальну спільноту зв'язки і стосунки з іншими людьми встановлюються повільно. Бути маргіналом означає не мати власної системи цінностей, жити в двох або більше вимірах одночасно, не належачи жодному з них. У багатьох маргіналів виникає почуття невпевненості, вони починають звинувачувати інших у власних труднощах.

Молоді фахівці іноді протидіють перспективі змінити усталений погляд на світ, на професію, на самого себе, на своє місце в світі та професії. Засобом захисту виступає розчарування у навколишній дійсності, у навчальному закладі, у професії.

Н. Пряжніков і Є. Пряжнікова [6] виділяють такі варіанти «захистів-розчарувань»: розчарування в навчальних предметах (окремих або більшості); розчарування у викладачах, які раніше подобались. На певному етапі навчання студент виявляє, що викладач – це звичайна людина, яка не позбавлена недоліків; розчарування у навчальному закладі; розчарування у перспективах подальшої роботи.

Факт переживання професійної кризи прослідковувався по наступних індикаторах: «внутрішній» індикатор відбиває незадоволеність собою як фахівцем і включає: непевність у собі як фахівці, незадоволеність власними знаннями, уміннями й навичками й сумнів в правильності вибору професії; «зовнішні» індикатори включають: незадоволеність організацією практики у вузі, якістю навчання, невдоволення окремими й/або більшістю викладачами, незадоволеність нерозвиненістю інфраструктури психологічних

Існує класифікація причин, що детермінують розвиток професійних криз [3]:

1. Медико-біологічні причини: соматичні, нейродинамічні, конституціональні, статеві характеристики індивіда, а також рівень його фізичного здоров'я.

2. Економічні причини: економічні особливості розвитку суспільства, своєрідність суспільних відносин, наявність кризових етапів у розвитку суспільства, оцінка галузі трудової діяльності в масштабі соціального замовлення на професію.

3. Соціальні причини: квазіпсихологічні, інтерпсихологічні, інтрапсихологічні рівні співвідношення суспільних і міжособистісних відносин, фінансова підтримка спеціаліста та умови праці.

4. Педагогічні причини: різноманітні норми та еталони, соціальні ідеали, засвоєння яких формує світогляд людини.

5. Психологічні чинники: індивідуально-типологічні особливості людини, своєрідність індивідуальності та «суб'єктного простору» спеціаліста.

У процесі набуття професійної ідентичності майбутній фахівець послідовно проходить низку стадій. Розвиток профіидентичності може супроводжуватися кризами. Зокрема, опитування та інтерв'ю зі студентами психологами Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (2013-2014рр.) дозволило нам виявити такі кризи: а) 1-й курс – криза очікувань (зіткнення очікувань недавніх абітурієнтів стосовно обраної професії з навчальними буднями); б) 3-й курс – криза самовизначення («Значна частина навчання позаду... На що я здатен як професіонал?»); в) 4-й і 5-й курси – криза професійної адаптації (працевлаштування за спеціальністю або перекваліфікація, відмова від отриманої професії). Розширений аналіз проблем і криз, що виникають у студентів, свідчить про те, що багато з них дійсно пов'язані з несформованістю професійної ідентичності. Зокрема, на думку кураторів, у студентів найбільш виражений внутрішньоособистісний конфлікт, що виявляється у сумнівах типу «Я не впевнений, що роблю те, що необхідно», «Чи правильно я живу?», «Чи правильно я поведжуся з одногрупниками?» тощо. Згідно з поглядами Е. Еріксона, ці питання вказують на стан кризи ідентичності, що пов'язаний із сумнівами стосовно себе, свого місця в групі, з невизначеністю життєвих перспектив. Куратори виділяють також конфлікти, що спостерігаються у студентів, які 1) звикли у школі бути найкращими, а у вищому навчальному закладі опинились серед таких самих («втрата зірковості»); 2) відчують себе вихідцями із більш вишуканого середовища («світська левиця»).

Професійний маргінал це, насамперед, ментальна неналежність до певної професії, внутрішнє співвіднесення себе з іншим світом. Професійний маргіналізм діє не на межі професійного поля, а всередині його й, природно, стає соціально небезпечним, оскільки не може бути нейтрального психолога, нейтрального вчителя чи лікаря. Професійний маргінал за визначенням це той, хто перебуває на межі, на краю норми, яку визначило суспільство відповідно до статусу конкретної професії. Визначення «краю» завжди неоднозначне, тим більше, що йдеться про рубікон професіоналізму [5].

При формальному прийнятті професійних цінностей маргіналізм проявляється в стилі поведінки, який можна охарактеризувати як імітацію професійної діяльності. При повному неприйнятті професійних цінностей провідний стиль професійної поведінки – саботаж. І те й інше, з точки зору соціальної норми, є функціонально непридатністю.

Дж. Марш [4] виокремив чотири основні статуси ідентичності: розмиту, передчасну, мораторій і зрілу. Особистості з розмитою ідентичністю не пройшли через кризу, не дослідили різні варіанти розвитку, не обрали професію, релігію, політичну філософію, статеву роль і норми сексуальної поведінки. Передчасна ідентичність типова для підлітків, які зробили вибір без дослідження варіантів, не можуть провести межу між власними цінностями і цілями та думками батьків. На етапі мораторію молоді люди досліджують варіанти розвитку перед тим, як прийняти рішення, і можуть отримати як позитивний, так і негативний досвід, залежно від результату. Зріла ідентичність – це статус тих молодих людей, які пережили кризу і пройшли через мораторій, оцінили різні варіанти розвитку, зробили самостійні висновки та прийняли рішення.

Беручи за основу підхід Дж. Марсія, В. Зливков [4] розробив систему оцінки ідентичності студента. Передвизначеність – статус ідентичності тих, хто взяв на себе певні соціальні обов'язки, не проходячи через кризу ідентичності. Такий статус визначається радше батьками чи викладачами, а не самостійно. Ця категорія студентів чи молодих вчителів переходить до професійного стану практично без конфліктів.

Дифузія – статус ідентичності для тієї частини молоді, яка пройшла через кризу ідентичності, але не взяла на себе жодних соціальних зобов'язань. Статус дифузії виникає при недостатній професійній спрямованості і слабкій мотивації. Він характерний для тієї частини студентської молоді і молодих вчителів, що потрапили в кризу ідентичності, не маючи обраних

професійних взірців для наслідування у власній педагогічній діяльності. Для них характерна стратегія ухилення від відповідальності.

Мораторій – статус ідентичності тих, хто перебуває в центрі кризи ідентичності. На цьому етапі домінує проблема пошуку взірцевих стратегій, комунікативно-професійних ролей, етичних цінностей тощо.

Досягнення ідентичності – статус тієї частини студентів і молодих вчителів, котрі пройшли через кризу ідентичності і взяли на себе певні зобов'язання перед суспільством, засновані на самостійних висновках.

Статус тих молодих людей, які пережили кризу і пройшли через мораторій, оцінили різні варіанти розвитку, зробили самостійні висновки та прийняли рішення – це зріла ідентичність. Зріла ідентичність свідчить про те, що криза успішно подолана, відчуття самоідентичності сформовано, особистість від пошуку себе перейшла до етапу самореалізації.

Із поняттям «зріла ідентичність» тісно пов'язане поняття особистісної зрілості. Сформована професійна ідентичність сприяє досягненню статусу зрілої ідентичності та зрілої особистості.

Психологічною основою кризи ідентичності є порівняння ідеального «Я» з реальним «Я». Однак ідеальне «Я» може бути ще випадковим, а реальне «Я» ще повністю не оцінене особистістю. Єдиний засіб зняття цієї суперечності – творчо-перетворююча діяльність, у ході якої суб'єкт змінює як самого себе, так і навколишній світ. Доки особистість не знайшла себе у практичній діяльності, праця може видаватися їй незначущою.

Література

1. Буюкас Т. М. О проблемах становления чувства самоидентичности у студентов-психологов / Т. М. Буюкас // II Вестник МГУ. – 2000. – № 1. – С. 56-62. – (Серия 14: Психология).
2. Ермолаева Е. П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность (статья первая) / Е. П. Ермолаева // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22, № 4. – С. 51–59.
3. Зеер Е. Ф. Кризисы профессионального становления личности / Е. Ф. Зеер, Е. Е. Сыманюк // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – № 6. – С. 35-44.
4. Злишков В. Л. Проблема особистісної та професійної самоідентифікації в сучасній психології / В. Л. Злишков // Соціальна психологія. – 2006. – № 5. – С. 128–136.
5. Ложкін Г. Професійна ідентичність в контексті маргінальної поведінки суб'єкта / Г. Ложкін, Н. Воляннюк // Соціальна психологія. – 2008. – № 3 (29). – травень. – С. 123–130.
6. Пряжников Н. С. Психология труда и человеческого достоинства : [учеб. пособие для студ. вузов] / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. – 2-е изд., стереотип. – М. : АCADEMIA, 2004. – 480 с. – (Высшее проф. образование).
7. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон ; пер. с англ. – М. : Прогресс. – 1996. – 344 с.

В статье проанализированы кризисные периоды, которые сопровождают студента во время учебы в высшем учебном заведении. Охарактеризованы основные нормативные кризисы и факторы, которые инициирующие кризисы профессионального развития на этапе профессиональной деятельности. Представлена классификация причин, которые детерминируют развитие профессиональных кризисов. Обоснована актуальная для настоящего проблема профессионального маргинализма и его последствий в последующей профессиональной деятельности. Также рассмотрено семь основных конфликтов, что присущие студенту юношеского возраста, переход через которые свидетельствует о сформированности профессиональной идентичности.

In this article the crisis periods which accompany the student during their university studies have been analyzed. The basic normative crises and the factors that trigger the crisis of professional development at the stage of professional activity have been characterized. The classification of the causes that determine the development of professional crises has been presented. The current issue of professional marginalism and its consequences in future careers have been justified. In addition, the seven major conflicts that are inherent to the adolescent student, the transition through which indicates the professional identity formation, have been examined.

Статтю подано до друку 02.12.2014.

©2014 р.

О. О. Стахова (м. Житомир)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Загострення духовно-матеріальних суперечностей в умовах фундаментальних політичних, соціально-економічних перетворень, що відбуваються в Україні, передбачає розв'язання цілої низки важливих для становлення сучасної держави завдань, серед яких одним із превалентних є завдання всебічного гармонійного розвитку підростаючого покоління нової генерації, реалізація якого забезпечується насамперед системою освіти. Відтак, формуючи дитячу особистість, майбутнього громадянина країни, варто зауважити, що в цьому нелегкому процесі задіяні всі рівні освітньої галузі, серед яких питома вага в першу чергу припадає на школу, зокрема середню та старшу її ланки.

Однак, із огляду на попередній контекст, необхідно відмітити, що, наголошуючи на значенні II й III ступенів шкільної освіти в психічному та особистісному розвитку дитини, доцільно підкреслити, що не менш важливою за своїми функціональними обов'язками є початкова школа (1-4-і класи), про що переконливо свідчать теоретико-емпіричні дані широкого кола авторів, перш за все Ш.О. Амонашвілі [1], Л.І. Божович [2], О.І. Кіліченко [9], С.А. Литвиненко [10], Г.О. Люблінської [11], О.А. Остряньської [12], О.Я. Савченко [14], В.О. Сухомлинського [15], Л.О. Хомич [17], Т.М. Яблонської [19] й ін.

Активно досліджуючи специфіку професійної діяльності педагога I ступеня загальноосвітньої школи, представники психологічної та педагогічної науки дійшли до висновку, що вчителю початкових класів належить винятково відповідальна роль у становленні особистості дитини молодшого шкільного віку (від 6-7 до 10-11 років). Адже перехід від дошкільного дитинства до шкільного життя, в основі якого лежить зміна місця особистості в доступних їй взаємовідносинах із соціальним оточенням, супроводжуючись прийняттям дошкільником нової соціальної позиції – позиції школяра з певним колом важливих прав й обов'язків, котрі мають узгоджуватися з новим режимом дня, виступає складним, критичним, переломним етапом у житті дитини, полегшити протікання якого є завданням передусім першого вчителя – найнезаперечнішого авторитета серед усіх дорослих. І від того, наскільки професійною, кваліфікованою, злагодженою буде його допомога, залежатиме успішність включення першокласника в систему шкільного життя, ефективність його учбової діяльності не лише в 1-4-х класах, але й у середній і старшій школі.

Утім, підкреслюючи роль учителя початкових класів в освітньому просторі, слід зазначити, що якщо в минулому вона переважно зводилася до навчання дітей азам предметних знань, до формування в них найпростіших учбових умінь, навичок, то сьогодні її функції значно розширилися, вона стала багатограннішою, що дозволяє педагогу початкової ланки шкільної

освіти одночасно виконувати обов'язки викладача, вихователя, організатора діяльності та спілкування як із учнями, так і з їхніми батьками, колегами, бути дослідником навчально-виховного процесу в новітніх умовах реформування освітньої галузі.

У зв'язку з цим, звертаючись до основних видів професійної діяльності вчителя 1-4-х класів, варто зауважити, що кожен із них зумовлений специфікою цілей, завдань, методів, засобів і форм роботи в початковій школі, котрі впливають із особливостей психічного та особистісного розвитку молодшого школяра.

Так, викладацька діяльність учителя початкових класів, на відміну від педагога середньої або старшої ланки шкільної освіти, який, як правило, викладає тільки одну навчальну дисципліну, відрізняється своєю багатопредметністю, основу якої складають дисципліни різного профілю – математичного, гуманітарного, природничого, художньо-естетичного. А це, на думку ряду науковців – К.О. Євстаф'євої [5], Д.Ф. Ніколенка [13], Л.М. Проколієнко [13] й ін., вимагає від першого вчителя високого рівня сформованості академічних здібностей – широти світогляду, теоретичної обізнаності, енциклопедичної підготовки, оскільки саме йому відводиться складна місія навчити дитину лічбі, математичним діям, письму, читанню, відкрити світ знань про людину, суспільство, природу, мистецтво.

Проте, наголошуючи на значенні загальної ерудиції педагога I ступеня загальноосвітньої школи, представники психології та педагогіки, чії наукові пошуки спрямовані на дослідження окресленої ланки шкільної освіти – М.Г. Казанський [8], Т.С. Назарова [8], О.А. Остряньська [12], О.Я. Савченко [14], В.О. Сухомлинський [15] й ін., відмітили, що не менш важливим у професійній діяльності вчителя початкових класів є його вміння в доступній, зрозумілій, чіткій, простій, цікавій формі донести ці знання до учнів, тобто належний рівень розвитку його дидактичних здібностей.

Натомість, реалізуючи власну методичну винахідливість на практиці, вчитель 1-4-х класів повинен пам'ятати, що її ефективність значною мірою визначатиметься успішністю врахування в навчально-виховному процесі насамперед особливостей розвитку пізнавальної та особистісної сфер дітей даної вікової групи. Адже мимовільність пізнавальних процесів молодших школярів вимагає від педагога постійної підтримки їх уваги на уроці, зокрема шляхом вибору оптимального темпу його проведення, визначення послідовності подання матеріалу, його практичної значущості, поєднання індивідуальної, групової й колективної роботи. Крім того, активізації пізнавальної діяльності учнів на уроці сприяє і низка використаних учителем методів навчання – словесних (розповіді, бесіди з елементами дискусії, проблемного навчання, пояснення тощо), наочних (показ наочних посібників, залучення технічних засобів навчання) та практичних (усних і письмових вправ), котрі, формуючи уявлення, наукові поняття про предмети, явища дійсності, розкриваючи внутрішні зв'язки між ними й закріплюючи отримані школярами теоретичні знання на практиці, розширюють кругозір дітей про довкілля, пробуджують їх інтерес до змісту, процесу учіння, сприяючи тим самим розвитку стійкої уваги, диференційованого сприймання, смислової пам'яті, абстрактно-логічного мислення, творчої уяви, усного та писемного мовлення учнів 1-4-х класів, визначаючи становлення їх пізнавальної мотивації, вольових якостей (цілеспрямованості, наполегливості, дисциплінованості, самостійності й т.п.) і рис характеру (допитливості, доброзичливості, схильності до наслідування тощо).

Утім, підкреслюючи розмаїття вищезазначених методів у початковій школі, необхідно звернути окрему увагу на широке використання педагогом на уроці, який є основною формою організації навчально-виховного процесу в 1-4-х класах, різних засобів унаочнення – ілюстративних (показ малюнків, фотографій, картин, таблиць, схем і т. п.) та демонстративних (показ натуральних об'єктів, демонстрація діафільмів, кінофільмів тощо). Адже домінування у

школярів наочно-образного мислення, яке перебуває в тісному зв'язку з їх сенсорним досвідом, вимагає від учителя активного залучення наочності, котра, виступаючи в переважній своїй більшості в якості ілюстрації при поясненні нового матеріалу, є незамінною опорою пізнавальної діяльності учнів, важливим, необхідним джерелом нових знань із різних дисциплін. Саме тому К.Д. Ушинський [16] – автор наочної концепції в педагогічній науці, наголошуючи на значенні даного методу, відмітив, що навчання, яке будується не на абстрактних уявленнях й словах, а на конкретних образах, безпосередньо сприйнятих дитиною, забезпечує активізацію різних органів її чуття і, відповідно, адекватне осмислення нового матеріалу та його краще засвоєння.

Водночас, розкриваючи специфіку дидактичної системи початкової ланки шкільної освіти, варто зупинитися на ще одному методі, який досить поширений на уроках у 1-4-х класах, – методі дидактичних ігор. Виступаючи потужним інструментом учителя початкових класів, гра в поєднанні з навчанням дозволяє уникнути перш за все низки труднощів, пов'язаних зі складним переходом від дошкільного дитинства до шкільного життя, котрий зумовлює поступову зміну провідних видів діяльності – ігрової на учбову (при цьому дотримання молодшими школярами вимог останньої сприяє розвитку в них довірливості як особливої якості пізнавальних процесів, здатності до рефлексії й внутрішнього плану дій). Створюючи атмосферу природності, розкутості, ненав'язливості, безпосередності, творчості, дидактичні ігри піднімають робочий настрій дітей, роблять процес навчання цікавим, дають змогу швидко привернути увагу та тривалий час підтримувати в учнів інтерес до тих важливих і складних предметів, явищ, на яких у звичайних умовах зосередитися не завжди вдається. Відтак, як зазначає О.Я. Савченко, “... виконуючи із задоволенням ігрові дії й захоплюючись ними, діти легко засвоюють і закладений у грі навчальний зміст” [14, с. 216]. Реалізуючи таким чином у прихованій від школярів формі всі провідні функції навчально-виховного процесу – освітню, розвивальну та виховну, котрі діють в органічній єдності, дидактична гра є визначальним поштовхом у розвитку пізнавальної активності дітей й формуванні їх особистості.

Натомість, акцентуючи увагу на домінуванні в мотиваційній сфері молодшого школяра потреб у зовнішніх враженнях, в ігровій діяльності, слід підкреслити, що не менш важливою є його потреба в руховій активності. Адже перехід рухового режиму з відносно довірливого на зумовлений жорсткими правилами поведінки визначає перебування дитини здебільшого в статичному положенні, що призводить до її перевтоми. Саме тому педагог початкової ланки шкільної освіти, виявивши в учнів, особливо першокласників, які не можуть висидіти на занятті більше десяти хвилин, ознаки погіршення самопочуття, зниження працездатності, порушення дисципліни, повинен пам'ятати, що вихід дитячої енергії можливий завдяки вмілому використанню на уроці перерв, під час яких школярі могли б виконувати нескладні фізичні вправи. Такі фізкультхвилинки, фізкультпаузи, часто супроводжуючись віршованими текстами, музичними творами, на думку ряду дослідників – О.М. Ващенко [4], Т.І. Люріної [4], Л.В. Романенко [4], сприяють поліпшенню функціонування мозку дітей, знімають напругу з їх органів зору та слуху, з утомлених від письма пальців, нормалізують тонус м'язів, котрі підтримують правильну поставу, відновлюючи тим самим активність, бадьорість і робочий настрій учнів 1-4-х класів.

Відтак, зважаючи на окреслені міркування, варто відмітити, що, озброюючи школярів знаннями, вчитель початкових класів водночас повинен володіти батьківським чуттям дитини, передусім стежити за її фізичним і психічним здоров'ям, стан якого в багатьох випадках залежить від нього самого.

У зв'язку з цим О.А. Остряньська, працюючи над проблемою цілісного формування комплексних умінь педагога I ступеня загальноосвітньої школи, зазначила, що такому вчителю “... необхідно стримувати свої негативні емоції, оскільки крикливий, дратівливий педагог, який

здійснює постійний тиск на дітей задля високих результатів, негативно впливає на... працездатність молодших школярів, викликає в учнів такі емоційні переживання, як стан тривоги, невпевненості, відчуття страху, незахищеності, залежності від настрою вчителя” [12, с. 38].

Погляди, співзвучні вищевказаним, відображені й у дослідженнях К.О. Євстаф'євої [5], Т.М. Яблонської [19], котрі, висвітлюючи значення педагога початкової ланки шкільної освіти перш за все в особистісному становленні учнів, у свою чергу, наголосили на референтності його ролі для молодших школярів. Визнаючи незаперечний авторитет, лідерство свого наставника, безмежно довіряючи йому, прагнучи бути схожими на нього в манері одягатися, говорити, триматися, у вчинках, засвоюючи різні зразки його взаємодії з оточуючими та переносючи їх до власного репертуару, учні 1-4-х класів удаються до одного з провідних видів поведінки дітей даного віку – до наслідування, некритичного копіювання більшості характеристик першого вчителя.

Відповідно, Г.К. Бриль [3], К.О. Євстаф'єва [5], С.С. Єрмакова [6], О.А. Острянська [12], О.Я. Савченко [14], В.О. Сухомлинський [15] й ін., розкриваючи діапазон найбільш важливих якостей учителя початкових класів, водночас зупинилися як на особливостях його зовнішнього вигляду, так і на специфіці його внутрішніх проявів.

Так, підкреслюючи природне бажання молодших школярів мати “найвродливішу вчительку”, представники психологічної та педагогічної науки [3], [5] визначили основні деталі бездоганної зовнішності педагога (акуратна зачіска, незухвалий одяг, начищене взуття, неяскавий макіяж, витонченість, елегантність, ошатність, охайність), які, відбиваючи своєрідність його внутрішнього світу, сприяють розвитку естетичного смаку учнів, формуванню в них відчуття міри, створенню позитивного настрою й емоційного комфорту, атмосфери прихильності та доброзичливості.

Натомість ряд інших дослідників, працюючи над образом учителя 1-4-х класів, у свою чергу, звернулися передусім до його особистісних якостей.

Зокрема, В.О. Сухомлинський, наголошуючи на сторінках своїх творів на унікальності професії педагога початкової ланки шкільної освіти, найважливішою рисою першого вчителя визнав його глибоку любов до дітей, що проявляється в неухильному бажанні й прагненні працювати зі школярами, отримуючи при цьому справжню насолоду від спілкування з ними: “Що означає хороший учитель? Це насамперед людина, яка любить дітей, знаходить радість у спілкуванні з ними, вірить у те, що кожна дитина може стати гарною людиною, вміє дружити з дітьми, бере близько до серця дитячі радощі та прикроці, знає душу дитини, ніколи не забуває, що й сама колись була дитиною ...” [15, с. 24].

Аналогічних міркувань дотримується й Ш.О. Амонашвілі [1], котрий, визначаючи індивідуально-психологічні якості вчителя 1-4-х класів, дійшов до висновку, що це повинна бути прихильна до дітей сердечна, добра, чуйна, щира, відкрита, чесна людина, здатна виявляти повагу, зацікавлене ставлення до тих цінностей учнів, які є змістом їх внутрішньої позиції.

С.С. Єрмакова [6], у свою чергу, підкреслюючи значення материнської доброти й ласки, здатності педагога до співчуття та співпереживання (емпатійності) в спілкуванні з молодшими школярами, відмітила, що дані характеристики є складовими гуманістичної спрямованості вчителя початкових класів, без якої неможлива його професійна діяльність.

Утім І.О. Зимня [7], зважаючи на окреслені вище якості, дійшла до висновку, що вказані внутрішні прояви є більш притаманними жінкам, що свідчить про незначне представлення в даній професійній сфері чоловіків, як, власне, і в усій педагогічній діяльності в цілому.

Водночас О.Я. Савченко [14], вбачаючи в образі педагога І ступеня загальноосвітньої школи режисера та актора, постановника й техніка щоденної праці, серед індивідуально-

психологічних характеристик його особистості виокремила гуманне та терпляче ставлення до дітей.

Позиція, ідентична вищезгаданій, висвітлена й у дисертаційній роботі К.О. Євстаф'євої [5], котра, розкриваючи структуру професійно важливих якостей учителя початкових класів, наголосила на необхідності розвитку в нього стриманості та терплячості. Обґрунтовуючи свою точку зору, представниця вітчизняної психології зазначила, що в спілкуванні з учнями 1-4-х класів, які через недостатній соціальний досвід не завжди діють відповідно до встановлених норм і правил, схильні до пустощів, учитель завжди повинен стримувати себе, не квапитися приймати необдумані рішення, особливо в стані афекту, наполегливо працювати над формуванням у школярів відповідних умінь і навичок взаємодії з оточуючими.

Г.К. Бріль, працюючи над проблемою іміджу сучасного вчителя початкових класів, звернула окрему увагу на його комунікативні здібності: "Характер педагогічної діяльності постійно ставить учителя в комунікативні ситуації, вимагаючи прояву якостей, що сприяють ефективній міжособистісній взаємодії. До таких якостей належать здатність до рефлексії, гнучкість, товарицькість, прагнення до співробітництва" [3, с. 234].

Погляди, співзвучні попереднім, відображені й у дослідженнях С.С. Єрмакової [6], О.А. Остряньської [12], Т.М. Яблонської [19] та ін., котрі, підкреслюючи прагнення молодших школярів бути поряд із педагогом, бажання сподобатися своєму наставнику, порадувати його успіхами в різних видах діяльності, відзначили виражену потребу учнів 1-4-х класів у спілкуванні з учителем. Відтак, налагоджуючи стосунки з дітьми на засадах особистісно орієнтованого спілкування, що засноване на повазі, доброзичливому ставленні до своїх вихованців, визнанні їх людської гідності, кращих особистісних проявів, педагог початкової ланки шкільної освіти, з одного боку, сприяє розвитку внутрішнього потенціалу школярів, передусім їх самопізнання, моральних якостей (доброти, чуйності, уважності, чесності, справедливості, скромності тощо), з іншого, – створює відповідні умови для виникнення між дітьми міцних дружніх зв'язків, атмосфери щирості, відкритості, безкорисливості, яка допоможе їм відчути власну неповторність, унікальність і самотність.

Натомість, висвітлюючи значення комунікативних здібностей учителя початкових класів у спілкуванні з учнями, варто відмітити, що не менш важливу роль вони відіграють і в процесі його взаємодії з батьками школярів, насамперед першокласників. Адже, як зазначає Т.І. Шанскова [18], зі вступом дитини до школи, який є вихідною точкою встановлення педагогом тісних контактів із його учнями, водночас відбувається й налагодження активного співробітництва з їх родинами через проведення з ними різних видів психолого-педагогічної роботи, перш за все просвітницької, виховної та організаційної.

У зв'язку з цим, С.А. Литвиненко [10], вбачаючи в педагогічному спілкуванні одну з форм взаємодії вчителя 1-4-х класів із учасниками навчально-виховного процесу, зокрема батьками школярів, виокремила декілька ролей, котрі реалізує перший учитель у співпраці з ними, – радника (інформує сім'ю про особливості фізичного й психічного розвитку дитини, дає поради щодо збереження її здоров'я, навчання та виховання), консультанта (надає інформацію про шляхи попередження й подолання сімейних конфліктів), захисника (обстоює інтереси, права дитини) та організатора життя й діяльності учнів, їх спільного дозвілля з дорослими в системі "школа – дитина – сім'я". Розкриваючи зміст кожної з них, вітчизняна дослідниця підкреслила їх виняткову значимість на етапі адаптації дитини до шкільного життя, який є найвідповідальнішим моментом її початкового періоду навчання.

О.А. Остряньська [12], у свою чергу, досліджуючи специфіку роботи педагога з родинами першокласників, серед первинних завдань його діяльності відзначила озброєння батьків знаннями про новий соціальний статус дитини – статус школяра, в основі якого лежить

перебудова різних сторін її життя як у межах сім'ї, так і в процесі відвідування учнем освітнього закладу (надання інформації про зміну режиму дня дитини, організацію в домашніх умовах її робочого місця, ставлення до школяра як до повноправного члена сім'ї з певним колом прав й обов'язків, про формування позитивного сприймання дитиною учбової діяльності в цілому та всіх її суб'єктів зокрема тощо).

Л.О. Хомич [17], розглядаючи питання психолого-педагогічної освіти батьків, визнала доцільним ознайомлення вчителем членів родин першокласників із рівнем їх шкільної зрілості, оскільки комплексне уявлення про фізичну й різні аспекти (інтелектуальний, особистісний, соціально-психологічний) психологічної готовності дитини до школи дозволяє прогнозувати успішність її навчання та виховання в початкових класах.

О.І. Кіліченко [9], працюючи над проблемою підготовки майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії з учнями молодшого шкільного віку, наголосила на необхідності формування в нього вміння співпрацювати з батьками учнів, оскільки активне співробітництво з сім'єю позитивно позначається на навчальних результатах школярів. Відтак, визначаючи можливі шляхи досягнення такого співробітництва, представниця педагогічної науки виокремила вміння вчителя в ході бесід, консультацій, батьківських зборів й т.п. залучати батьків та інших членів родини до активної участі в житті класу й школи, зокрема надати їм можливість реалізувати свої здібності в організації відкритих уроків, свят, розваг, екскурсій тощо. При цьому, як зауважує дослідниця, готуючись до співпраці з батьками, індивідуальна та колективна робота педагога повинна носити доброзичливий характер і сприяти налагодженню цілеспрямованої, планомірної й систематичної взаємодії між учителем і батьками, спрямованої на орієнтацію єдності педагогічних вимог до учнів із боку школи й сім'ї.

Таким чином, узагальнюючи результати проведених нами теоретичних розвідок, так або інакше пов'язаних із розкриттям специфіки професійної діяльності вчителя початкових класів, необхідно зазначити, що відмінними рисами, котрі відрізняють діяльність педагога початкової ланки шкільної освіти від діяльності вчителя-предметника середньої або старшої школи, є, по-перше, викладання ним різнопрофільних дисциплін математичного, гуманітарного, природничого, художньо-естетичного циклів, по-друге, референтність його ролі для молодших школярів і, по-третє, тісна взаємодія вчителя 1-4-х класів із батьками дітей, насамперед першокласників під час їх адаптації до шкільного життя. Утім, зважаючи на окреслені міркування, варто відмітити, що перераховані вище психолого-педагогічні особливості не вичерпують усіх характеристик професійної діяльності педагога I ступеня загальноосвітньої школи. На наш погляд, вони є тими суттєвими важелями, що визначають низку вимог до даної професії вчителя й знаходять безпосереднє відображення в його професійній самосвідомості, яка виступає основою професійного становлення особистості.

Література

1. *Амонашвили Ш.А.* Здравствуйте, дети! / Ш.А. Амонашвили. – М.: Просвещение, 1988. – 208 с.
2. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте: Психол. исследование / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 468 с.
3. *Бриль Г.* Імідж сучасного вчителя початкових класів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?...
4. *Ващенко О.М.* Фізкультхвилинки в початкових класах: навч.-метод. посібн. / О.М. Ващенко, Т.І. Люріна, Л.В. Романенко. – К.: Навчальна книга, 2002. – 24 с. – (Серія "Здоров'ятко").
5. *Евстафьева Е.А.* Самооценка студентов педучилищ как фактор их профессионального самоопределения: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Евстафьева Екатерина Александровна. – К., 1997. – 188 с.

6. Єрмакова С.С. Формування професійно-педагогічних цінностей у майбутніх учителів початкових класів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Єрмакова Світлана Станіславівна. – Одеса, 2003. – 263 с.
7. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебн. для вузов / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2001. – 384 с. – (Серия “Учебник для XXI века”).
8. Казанский Н.Г. Дидактика (Начальные классы): учебн. пособ. для студ-тов пед-х институтов / Н.Г. Казанский, Т.С. Назарова. – М.: Просвещение, 1978. – 224 с.
9. Кіліченко О.І. Підготовка майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії з учнями молодшого шкільного віку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Кіліченко Оксана Іванівна. – Івано-Франківськ, 1997. – 222 с.
10. Литвиненко С.А. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Литвиненко Світлана Анатоліївна. – Рівне, 2005. – 443 с.
11. Люблинская А.А. Учителю о психологии младшего школьника / А.А. Люблинская. – М.: Просвещение, 1977. – 224 с. – (Библиотека учителя начальных классов).
12. Остряньська О.А. Формування комплексних педагогічних умінь у майбутніх учителів початкових класів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Остряньська Олена Анатоліївна. – Полтава, 2002. – 281 с.
13. Педагогічна психологія: навч. посібн. / Л.М. Проколієнко, Д.Ф. Ніколенко. – К.: Вища школа, 1991. – 183 с.
14. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: підручн. для студ-тів пед-х фак-тів / О.Я. Савченко. – К.: Абрис, 1997. – 416 с. – (Трансформація гуманітарної освіти в Україні).
15. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – К.: Радянська школа, 1985. – 557 с.
16. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: в 11 т. / К.Д. Ушинский. – Москва-Ленинград: Академия пед-х наук РСФСР, 1948-1952. – 956 с.
17. Хомич Л.О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Хомич Лідія Олексіївна. – К., 1998. – 443 с.
18. Шанскова Т.І. Соціально орієнтована підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи з батьками: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Шанскова Тетяна Ігорівна. – К., 2002. – 224 с.
19. Яблонська Т.М. Розвиток здатності до рефлексії в професійному становленні особистості вчителя початкових класів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Яблонська Тетяна Миколаївна. – К., 2000. – 199 с.

В статье раскрываются психолого-педагогические особенности профессиональной деятельности учителя начальных классов. Так, результаты проведенного нами анализа научной литературы показали, что специфическими чертами, отличающими деятельность педагога начального звена школьного образования от деятельности учителя-предметника средней или старшей школы, есть, во-первых, преподавание им разнопрофильных дисциплин математического, гуманитарного, естествоведческого, художественно-эстетического циклов, во-вторых, референтность его роли для младших школьников и, в-третьих, тесное взаимодействие учителя 1-4-х классов с родителями детей, прежде всего первоклассников во время их адаптации к школьной жизни.

The article describes the psychological and pedagogical peculiarities of professional work of primary school teachers. Thus, the results of scientific literature analysis showed that the specific

features that distinguish the activities of the primary school teacher from school activities of the subject teacher of the secondary school are: firstly, teaching pupils different disciplines of mathematical, humanitarian, natural scientific, artistic and aesthetic cycles; secondly, the teacher's importance for primary pupils and, thirdly, the close cooperation of the primary school teacher with the pupils' parents, especially first-form pupils during their adaptation to school life.

Статтю подано до друку 24.09.2014.

©2014 р.

О. В. Сазонова (м. Львів)

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

Постановка проблеми. В науковій літературі розрізняють поняття «цінності» та «ціннісні орієнтації». Цінності - це поняття, що фіксують позитивне або негативне значення будь-якого об'єкта чи явища. Цінності тісно пов'язані з потребами людини. Ціннісні орієнтації – це вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості, націлена на певний аспект соціальних цінностей. Детермінантами ціннісних орієнтацій особистості виступають матеріальні умови життєдіяльності, а також індивідуальні-типові риси, нахили, здатності і здібності людини. Ціннісні орієнтації істотно впливають на стиль мислення і життя індивіда, перебіг емоційних і мотиваційних процесів, а також формування інтересів особистості [3, с. 209].

В ціннісній орієнтації акумулюється життєвий досвід людей. Наявність усталених ціннісних орієнтацій свідчить про зрілість людини як особистості. Вони є своєрідним індикатором переваг, які людина надає матеріальним чи духовним цінностям у процесі своєї життєдіяльності [5, с. 496].

Ціннісні орієнтації формуються в процесі соціального розвитку індивіда, участі його в трудовому житті, виконанні соціальних ролей. При цьому значне місце посідають системи цінностей, що функціонують у сім'ї, інших соціальних групах, які є референтними для певного індивіда [3, с. 209].

Сучасний розвиток українського суспільства характеризується як період трансформаційних процесів, обумовлений пошуком власного шляху розвитку та зміни цінностей і ціннісних орієнтацій. В зв'язку з цим актуальним є питання дослідження цінностей та ціннісних орієнтацій сучасної української студентської молоді, зокрема напрямку практична психологія.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження ціннісних орієнтацій привертало увагу багатьох авторів. Про це писали О.Балакірева [1], Є. Головаха, О.Здравомислов [2], Л.Сокурянська, Ю.Пачковський, О.Ручка [4], С.Макеєв, В.Немировський, В.Черноволенко, М.Чурилов та ін.

В соціології питання досліджували ще У.Томас, Г.Спенсер, М.Вебер, Е.Дюркгейм, Т.Парсонс. Вивчають цю проблему й сучасні науковці, зокрема, М.Титма, В.Оссовський, І.Мигович, О.Балакірева.

У сучасних дослідженнях, зокрема, в роботах Б.Братуся, Г.Залеського, Є.Головахи, Г.Будинайте, Т.Корнілової, Н.Непомнящей, С.Бубновой та ін., особистісні цінності розглядаються як складна ієрархічна система, яка займає місце на перетині мотиваційно-потребової сфери особистості і світоглядних структур свідомості, виконуючи функції регулятора активності людини.

Мета дослідження – дослідити ціннісні орієнтації майбутніх практичних психологів, а також взаємозв'язок цінностей студентів з рівнем самоактуалізації та задоволенням основних потреб.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для досягнення мети роботи було проведено емпіричне дослідження на базі Національного університету «Львівська політехніка». У дослідженні взяли участь 31 респондент – студенти другого курсу спеціальності «практична психологія». Контрольна група складалась зі студентів п'ятого курсу технічної спеціальності «теплогазопостачання та вентиляції» (31 особа).

Для визначення ціннісних орієнтацій респондентів була використана методика Ш. Шварца. Опитувальник Ш. Шварца складається з двох груп, які включають 57 цінностей.

Згідно середніх значень, респонденти на перше місце поставили безпеку (2). Отже, можемо припустити, що для респондентів найважливішою цінністю є безпека загалом, як безпека власна, так і безпека у всьому соціумі. На нашу думку, це пов'язано з подіями, які відбуваються у сучасному суспільстві.

На наступному місці розмістилась самостійність (2,93). Самостійність як цінність виступає у здатності до самостійного прийняття рішення, незалежності, потребі у самоконтролі. Тобто, більшість студентів прагнуть самостійно приймати рішення і бути незалежними від батьків.

Наступною по важливості для студентів є цінність досягнення (3,58). Для наших респондентів є важливим досягнення успіху як особистого, так і кар'єрного, отримання соціально схвалення.

Згідно з результатами опитування можемо спостерігати, що для сучасних студентів важливою ціннісною орієнтацією є доброта (3,94). Доброта несе у собі такі цінності, як лояльність, чесність, відповідальність, дружба, любов.

На п'ятому місці за ранговими показниками розмістилась така цінність, як універсалізм (4,39) – розуміння, терпіння та благополуччя всіх людей і природи. Отже, можемо припустити, що студенти хочуть жити у стабільному суспільстві, оскільки цінують рівні можливості для всіх, усунення несправедливості, терпимість до різних ідей, думок, переконань, турбота про слабких.

Дослідження показало, що наступною цінністю по важливості для студентів є влада (4,45). Це дозволяє стверджувати, що сучасні студенти прагнуть досягнути високого соціального статусу, бути визнаними суспільством, мати змогу керувати та домінувати над іншими.

Шкала гедонізму (4,73) займає досить низьку позицію у ієрархії цінностей. Наступною та менш важливою для студентів є мотивація (5,0). Отже, можна припустити, що для досягнення успіху сучасним студентам не потрібна додаткова стимуляція.

Найменш важливими цінностями для сучасних студентів є конформність (5,19) та традиції (5, 65). Можна припустити, що сучасні студенти не хочуть підтримувати традиційні форми поведінки, дотримуватись загально прийнятих норм, а хочуть певним чином самовиражатись, створюючи нові норми, бути вільними від стереотипів, які існують у сучасному суспільстві.

Для дослідження життєвих орієнтацій була використана методика «Сенсожиттєвих орієнтацій» Д. А. Леонтьєва. Методика СЖО включає 20 описів дій, переживань або станів, які оцінюються за семибальною шкалою залежно від того, наскільки вони характерні і типові для респондента.

У респондентів спостерігається середній рівень вираженості цілей у житті (33,07). Це дозволяє нам зробити висновок, що респонденти є достатньо цілеспрямованими молодими людьми, які мають певні цілі на своє майбутнє, які дають їм сенс життя, задають певний напрям

та часову перспективу. Дані результати є цілком логічними, оскільки для молодих людей є характерним цілеспрямованість у майбутнє, будівання планів та перспектив.

Показника «Процес життя або інтереси і емоційна насиченість» так само має середній рівень вираженості. Можна стверджувати, що в цілому респонденти задоволені своїм життям сьогодні, сприймають процес свого життя як цікавий, емоційно насичений та наповнений змістом.

Середній рівень вираженості показника «Локус контролю – життя або управління життям» (29, 16) дозволяє говорити про певне бажання респондентів самостійно контролювати власне життя, але вони ще не можуть собі це дозволити, оскільки фінансово залежать від батьків.

Деяко нижчими є показники по шкалам «Задоволеність від самореалізації» (26,56) та «Інтернальний локус контролю» (26,92). Це можна пояснити тим, що студентські роки є тільки початковою фазою для втілення життєвих планів, досягнення цілей і самореалізації. Тому деяким респондентам властива незадоволеність досягнутим, спрямованість до яких небудь цілей. При цьому самореалізація і втілення життєвих планів «локалізуються» в майбутньому.

Порівняльна характеристика ціннісних та життєвих орієнтацій студентів двох спеціальностей свідчить про те, що всі цінності розміщені в аналогічній послідовності.

Для визначення рівня самоактуалізації студентів була використана методика САМОАЛ (автор А. В. Лазукін в адаптації Н. Ф. Калиної). Дана методика включає 100 парних тверджень, із яких в процесі дослідження респонденту необхідно вибрати одне твердження, яке в більшій мірі відповідає точці зору студента, всі твердження рівномірно розподілені по 11 шкалам.

За результатів дослідження простежується наступна послідовність у шкалах.

Найбільшим середнім значенням є шкала орієнтації у часі (8, 97). Це свідчить про те, що більшість респондентів живе сьогоднішнім, не відкладаючи своє життя на "потім" і не намагаючись знайти притулок у минулому.

Деяко меншим є показник шкали автономності (8,03). Отже, можемо сказати, що більшість студентів є самостійними, вільними та незалежними, які здатні приймати рішення.

Наступною є шкала цінностей (7, 95). Це шкала свідчить про те, що студенти прагнуть до гармонійного буття і здорових стосунків з людьми, далеко від бажання маніпулювати ними в своїх інтересах.

Шкала гнучкості у спілкуванні (7,71) свідчить про автентичну взаємодію з оточуючими, спроможність до саморозкриття. Респонденти орієнтовані на особистісне спілкування, не схильні до фальшу або маніпуляцій.

Шкала аутосимпатії (7,58) зовсім не означає некритичного самосприйняття, це добре усвідомлена "Я-концепція". Тобто, студенти добре усвідомлюють свою сутність, свої фізичні та інтелектуальні здібності, вони розуміють чого хочуть.

Шкала контактності (7,29) вимірює товариськість особи, її спроможність до встановлення тривалих і доброзичливих стосунків з оточуючими. В опитувальнику САМОАЛ контактність розуміється не як рівень комунікативних здібностей особи або як навички ефективного спілкування, а як загальна схильність до взаємно корисних і приємних контактів з іншими людьми.

Шкала потреби у пізнанні (7,21) описує спроможність до миттєвого пізнання – безкорисливе бажання нового, інтерес до об'єктів, не пов'язаний прямо з задоволенням різних потреб. З суб'єктивної точки зору, можна сказати, що у студентські роки люди відкриті до нових вражень, вони активно вивчають обрану професію, цікавляться всім, що їх оточує.

Шкала саморозуміння (7,05) свідчить про чутливість, сензитивність студента до своїх бажань і потреб. У студентів не формуються психологічні захисти, що заважають їм адекватно сприймати і оцінювати себе, вони не схильні підмінити власні смаки і оцінки зовнішніми соціальними стандартами.

Шкала погляду на природу людини (6, 48) може інтерпретуватися як стала основа для щирих гармонійних міжособистісних стосунків, природна симпатія, довіра до людей, чесність, неупередженість, доброзичливість.

Отже, можна припустити, що студенти спеціальності практична психологія вже мають сформовані стосунки з іншими людьми, яким вони можуть довіряти та підтримувати з ними дружні стосунки, більшість студентів мають друзів, яким довіряють.

Низький рівень досягнень мають шкала креативності (5,84) та шкала спонтанності (5, 58). Можна припустити, що респонденти не розкривають в повній мірі свого творчого потенціалу, а також не мають можливості реалізовуватись, оскільки у них певним чином обмежена свобода вибору, що прямо пов'язано з молодим віком респондентів.

Цікавими для аналізу є результати співставлення між значеннями по шкалам методики між респондентами спеціальності «практична психологія» та «теплопостачання та вентиляція». Суттєві відмінності прослідковуються тільки між двома шкалами: спонтанності та креативності.

Значення по шкалі спонтанності та креативності у майбутніх практичних психологів свідчить про середній рівень досягнень та у студентів спеціальності «теплопостачання та вентиляція» - про низький рівень. Це може бути пов'язане з віком та особливостями. Крім того, майбутні практичні психологи є більш творчими і креативними людьми, оскільки від них цього вимагає професія, на відміну від технічної спеціальності, де необхідна певна точність та логічність у діях.

Для дослідження задоволеності основних потреб студентів було обрано методику Маслоу «Тест Піраміда Маслоу». Дана методика дозволяє зрозуміти, які потреби на даний момент є для студентів найважливішими.

За результатами дослідження видно, що найбільш задоволеною потребою сучасних студентів є потреба у безпеці (16,98). Менш задоволені є соціальні потреби (17,31). Найактуальнішою для студентів є потреба у самореалізації (17,44). Найбільш актуальною і найменш задоволеною для студентів є потреба у самоактуалізації (19,13).

Для глибокого аналізу результатів дослідження та отримання факторної структури результатів був застосований кореляційний і факторний аналіз. В дослідженні бралося до уваги кореляційні зв'язки на рівні значущості $p \leq 0,05$. Кореляційний аналіз отриманих результатів дає можливість зробити наступні узагальнення.

1. Чим більше респонденти орієнтуються в сьогоденні, тим більше в них цілей і планів на майбутнє ($r=0,258$), їхнє життя наповнене емоціями і сенсом ($r=0,601$); вони досягають продуктивності від діяльності ($r=0,368$) і відчують свободу вибору ($r=0,373$), респонденти мають змогу приймати рішення та контролювати своє життя ($r=0,525$), вони прагнуть до безпеки ($r=0,325$) і саморозвитку ($r=0,280$); але у меншій мірі вони прагнуть до відтворення традицій ($r=-0,268$), а такі якості, як доброта ($r=-0,367$) і універсалізм ($r=-0,269$), не стоять на першому місці.

2. Респонденти, які прагнуть до гармонійного буття, і здорових стосунків потребують додаткової стимуляції ($r=0,272$) та критикують виявлення індивідуальних підходів ($r=-0,304$). Також, жінки більшою мірою прагнуть гармонійного буття і здорових стосунків з людьми ($r=0,368$); з віком потреба у здорових і гармонійних стосунках зменшується ($r=-0,360$)

3. Життя респондентів, які прагнуть до чесності, неупередженості, доброзичливості, довіри до інших в міжособистісних стосунках емоційно насичене ($r=0,269$), проте вони не схильні до конформізму ($r=-0,304$)

4. Респонденти, які є креативними, прагнуть до влади, управління людьми, престижу, соціального визнання, багатства, впливовості ($r=0,333$), але ризикують втратити безпеку ($r=-0,270$). Більш творчими є чоловіки ($r=0,465$); прагнення до творчості зворотно корелює з віком, тобто чим студент є молодшим, тим більше він прагне до творчості ($r=-0,540$).

5. Для респондентів, які є самостійними і незалежними, важливо усвідомлювати процес власного життя ($r=0,297$) та самореалізовуватись ($r=0,269$), проте досягнення успіху і соціального визнання для них не є найважливішим ($r=-0,312$); шкала автономності прямо корелює з віком ($r=0,297$), тобто з віком збільшується самостійність і незалежність людини.

6. Шкала спонтанності має зворотній кореляційний зв'язок з універсалізмом ($r=-0,400$) та прямий кореляційний зв'язок з потребою у безпеці ($r=0,287$), тобто респонденти, які є спонтанними потребують бути у безпеці, але у меншій мірі цінують рівні можливості для всіх та проявляють терпимість до відмінних ідей і суджень.

7. Респонденти, які мають високі показники по шкалі «само розуміння», прагнуть до свободи вибору ($r=0,294$), якомога повнішого виявлення і розвитку своїх особистих можливостей ($r=0,396$), а також до можливості приймати рішення і контролювати власне життя ($r=0,322$).

8. Шкала аутосимпатії, яка характеризується усвідомленням своєї сутності, фізичних та інтелектуальних здібностей, має пряму кореляцію зі шкалою «загального показника свідомості» ($r=0,261$), «прагненням самореалізації» ($r=0,368$), інтернальною позицією ($r=0,319$) та віком ($r=0,252$). Проте, респонденти, які схильні адекватно усвідомлювати себе, свої фізичні і інтелектуальні можливості, не прагнуть до влади і управління людьми ($r=-0,396$).

9. Шкала «контактності» зворотно корелює зі шкалою «гедонізм» ($r=-0,275$), що можна інтерпретувати наступним чином: респонденти, які спроможні до встановлення тривалих і доброзичливих стосунків з іншими, не схильні отримувати задоволення від життя та турбуватись про себе.

10. Респонденти, які спроможні до адекватного самовираження у спілкуванні, мають ціль у житті ($r=0,256$) і потребують самореалізації ($r=0,369$), але не схильні до соціального схвалення ($r=-0,352$).

11. Шкала «конформізму» прямо корелює зі шкалами «соціальні потреби» ($r=0,300$) та «потреба у самореалізації» ($r=0,256$). Тобто, респонденти, які проявляють конформізм, потребують любові, дружби, а також прагнуть самореалізовуватись.

12. Респондентам, які підтримують і поважають традиції, властиво не вважають себе сильною людиною, яка має велику свободу вибору, для влаштування свого життя відповідно до своїх цілей і задач ($r=-0,254$).

13. Респондентам, для яких важливою є цінність «доброта», не характерно відчувати задоволення від життя ($r=-0,386$) та потребу у самоактуалізації ($r=-0,422$).

14. Шкала «мотивація» прямо корелює з орієнтацією на задоволення соціальних потреб ($r=0,269$), що свідчить про те, що замотивовані люди потребують любові, дружби.

15. Респонденти, які прагнуть до влади і управління людьми, вважають себе сильною особистістю, яка має достатню свободу вибору, щоб влаштувати своє життя відповідно до своїх цілей і завдань ($r=-0,330$), але не отримують задоволення від самореалізації ($r=-0,412$). Результати емпіричного дослідження підтверджують теорію соціальної психології щодо гендерних особливостей, оскільки шкала «влада» прямо корелює зі статтю, тобто для чоловіків є важливішим досягнення особистого успіху, отримання соціального схвалення, визнання, впливовості, ніж для жінок ($r=0,270$). Прагнення до влади з віком зменшується ($r=-0,417$).

16. Респонденти, які вважають себе сильною особистістю, яка має достатню свободу вибору, щоб влаштувати своє життя відповідно до своїх цілей і завдань, потребують безпеки, стабільності, соціального порядку ($r=0,356$), а також прагнуть самоактуалізації ($r=0,272$).

В результаті факторного аналізу було виділено 8 факторів (табл. 1.)

Таблиця 1

Факторні навантаження для досліджуваної групи

Фактор	Назва змінної	Коефіцієнт
Сьогодення	Шкала орієнтації у часі	0,768
	Процес життя або інтереси та емоційна насиченість	0,760
	Локус контролю – життя або управління життям	0,727
	Задоволеність самореалізацією	0,662
	Локус контролю (Я господар свого життя)	0,646
	Потреба у безпеці	0,455
Креативність	Потреба у безпеці	-0,416
	Шкала креативності	0,814
	Шкала цінностей	0,665
	Шкала потреби у пізнанні	0,461
Спонтанність	Шкала спонтанності	0,794
	Шкала контактності	0,740
	Шкала автономності	0,583
Самоактуалізація	Потреба у самоактуалізації	0,806
	Шкала саморозуміння	0,686
Саморозуміння	Задоволеність самореалізацією	0,427
	Шкала саморозуміння	0,774
	Шкала аутосимпатії	0,667
Саморозкриття	Шкала гнучкості у спілкуванні	0,804
	Потреба у самореалізації (кар'єра, успіх, престиж)	0,623
	Шкала потреби у пізнанні	0,477
«Усвідомлене «Я»	Шкала аутосимпатії	0,511
	Шкала погляду на природу людини	0,859
Першочергові потреби	Потреба у безпеці	0,452
	Соціальні потреби (любов, дружба, сім'я)	0,830

Перший фактор дозволяє зробити висновок, що респонденти, які здатні насолоджуватись життям в актуальний момент, не порівнюючи його з минулим, не знецінюють очікування майбутніх успіхів, їхнє життя є емоційно насиченим та наповнене змістом, вони можуть вільно приймати рішення і втілювати їх у життя, відчувають продуктивність і осмисленість власного життя, є сильними особистостями, які володіють достатньою волею.

Другий фактор свідчить про те, що респонденти, які творчо ставляться до життя, прагнуть до гармонійного буття і здорових стосунків з людьми, далекі від бажання маніпулювати ними в своїх інтересах, вони цінують істину, добро, красу, цілісність, життєвість, самодостатність, але у них не виникає бажання забезпечити собі майбутнє, зміцнити своє становище, уникати неприємностей.

Третій фактор дає можливість стверджувати, що респонденти, для яких самоактуалізація стала способом життя, а не мрією чи прагненням, сповідують такі цінності, як свобода,

природність та легкість без зусиль, вони спроможні до встановлення тривалих і доброзичливих стосунків з оточуючими, тяжіють до таких рис, як життєвість і самопідтримка.

Четвертий фактор дає можливість зробити висновок, що студенти, які мають бажання розвивати свої сили і здібності, прагнути до нового і незвіданого, займатися справою, що вимагає повної віддачі, є чутливими і сенситивними до своїх бажань і потреб, вони не схильні підмінити власні смаки і оцінки згідно зовнішніх стандартів.

Згідно з п'ятим фактором, студенти, які відчувають продуктивність і осмисленість власного життя, є чутливими і сенситивними до своїх бажань і потреб, не схильні підмінити власні смаки і оцінки зовнішніми соціальними стандартами, мають позитивно усвідомлене «Я».

Шостий фактор дозволяє припустити, що респонденти, які орієнтовані на особистісне спілкування і не схильні до маніпуляцій, мають бажання домогтися визнання і поваги, підвищувати рівень майстерності та компетентності, а також думають про забезпечення собі положення та впливу.

На основі сьомого фактору можна зробити висновок, що студенти, які позитивно усвідомлюють власне «Я», вірять у людей, і могутність людських можливостей.

Восьмий фактор свідчить про те, що студенти, які мають бажання забезпечити собі майбутнє, зміцнити своє становище, уникати неприємностей, хочуть мати теплі стосунки з людьми, мати хороших співрозмовників, бути зрозумілим іншими.

Висновки. Цінності – це нормативна категорія, яка охоплює все те, що може бути метою, ідеалом, прагненням, ціллю, певним інтересом. Цінності займають найважливіше місце в житті будь-якої людини і суспільства, але не самі по собі, а лише на тлі сформованої системи ціннісних орієнтацій. Ціннісні орієнтації особистості формуються під впливом домінуючої в суспільстві системи цінностей, яка знаходить в постійному процесі історичного розвитку.

Система цінностей практичного психолога визначає вихідні передумови його роботи з людьми. Адже будь-яка проблема особистості має свій моральний підтекст. У процесі практичної діяльності психолог повинен допомогти клієнтам найбільше повно виявити систему їхніх цінностей і прийняти на її підставі самостійне рішення, яким чином вони можуть змінити поведінку або навіть самі цінності. В зв'язку з цим, практичний психолог повинен чітко орієнтуватись у своїй системі цінностей і ціннісних орієнтацій. На основі цього, психолог допомагає клієнтові краще зрозуміти наслідки рішень та вчинків для його власного життя і благополуччя близьких йому людей.

Ціннісні орієнтації людини органічно пов'язані із потребами людини і виступають головними чинниками детермінації її поведінки. Оскільки ціннісні орієнтації визначають мотиваційну сферу особистості, на підставі чого відбувається вибір тих чи інших соціальних установок як цілей або мотивів конкретної діяльності, питання формування і корекції ціннісних установок завжди лишається актуальним.

Література

1. Балакірева О. М. Трансформація ціннісних орієнтацій в українському суспільстві // Український соціум – 2002. - №1 – С. 130–149.
2. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности / А.Г. Здравомыслов - 1996. – С. 455.
3. Психологічний словник / під ред. В.І.Войтка. – Київ: Вища школа, 1982. – 216 с.
4. Ручка А.А. Ценностный подход в системе социологического знания / А.А. Ручка. - Киев: Наукова думка, 1987. - 154 с.
5. Філософія: підручник для студентів вищих навчальних закладів / С. П.Щерба, О. А. Заглада; ред. С. П. Щерба. - [5-е вид.]. - К. : Кондор, 2011. – 548 с.

Статья посвящена эмпирическому исследованию ценностных ориентаций современных студентов, в том числе студентов специальности практическая психология, а также взаимосвязи с уровнем их самоактуализации и удовлетворением основных потребностей. Исследование было проведено на базе украинского Национального университета, в котором приняли участие студенты второго курса специальности практическая психология. Контрольную группу составляли студенты пятого курса инженерно-технической специальности. В работе используются тестовые методики исследования ценностных ориентаций Ш.Шварца, жизненных ориентаций Д.А.Леонтьева, самоактуализации, удовлетворения основных потребностей личности А.Маслоу. Эмпирические данные обрабатывались с помощью методов математической статистики (сравнительный, корреляционный и факторный анализ). В результате проведенного исследования была построена факторная модель системы ценностных ориентаций и основных потребностей респондентов.

The article is devoted to empirical research of value orientations of modern students, including students majoring in practical psychology, and also the relationship with their level of self-actualization and fulfillment of basic needs. The study was conducted on the basis of Ukrainian National University, which was attended by second year students majoring in practical psychology. The control group consisted of fifth-year students of technical specialties. In this work we use the test methods study of value orientations Sh.Shvartsa, D.A.Leonteva life orientations, self-actualization, satisfaction the basic needs of the individual by A.Maslow. Empirical data were processed using the methods of mathematical statistics (comparative, correlation and factor analysis). In the result of conducted study was built the factor model system of value orientations and the basic needs of the respondents.

Статтю подано до друку 02.12.2014.

©2014 р.

О. Л. Шопша (м. Київ)

ЗМІСТОВІ АСПЕКТИ КОНАТИВНОГО КОМПОНЕНТА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ КОЛЕКТИВУ ТЕАТРУ

Актуальність проблеми. Зміни, які відбуваються в політичному, економічному та культурному житті нашого суспільства впливають на взаємовідносини в колективі між її членами, а також на соціально-психологічний клімат колективу, який визначає ефективність процесу діяльності в цілому. Від соціально-психологічної атмосфери в колективі, специфіки організаційної культури багато в чому залежить не тільки ефективність спільної діяльності, що виражається в економічних показниках, але також ставлення співробітників до своєї роботи, емоційний настрій, зовнішня мотивація і, задоволеність роботою.

Постановка наукової проблеми. Психологічні особливості соціально-психологічного клімату колективу визначають ефективність процесу його діяльності в цілому. В умовах економічних та політичних змін виникає необхідність дослідження соціально-психологічного клімату колективу театру який є інтегральним показником духовного здоров'я колективу.

Мета дослідження – визначити змістові аспекти конативного компоненту соціально-психологічного клімату театрального колективу.

Аналіз досліджень і публікацій. Теоретико-методологічним аналізом наукових джерел на сучасному етапі розвитку психологічної науки стали методологічні положення генетичної психології про розвиток, історизм, детермінізм психологічних феноменів та системно-

структурний принцип їх аналізу (Л.С.Виготський, Б.Ф.Ломов, С.Д.Максименко, С.Л.Рубінштейн), дослідження вітчизняних психологів про соціально-психологічні особливості колективу (Я.Л.Коломінський, А.С.Макаренко, А.В.Петровський), дослідження соціальних психологів про особливості формування та структуру соціально-психологічного клімату в соціальних групах (Е.Берн, П.П.Горностай, Б.Г.Казміренко, Н.Л.Коломінський, Г.В.Ложкін, Б.Д.Паригін, Л.І.Уманський, Ф.Фідлер, Р.Х.Шакуров, та ін.), основні положення теорії психології особистості (Г.О.Балл, М.І.Боришевський, Л.М.Карамушка, С.Д.Максименко, В.О.Моляко, В.В.Москаленко, М.І.Пірен, Г.С.Костюк, В.П.Москалець, В.О.Татенко, Ю.М.Швалб, Т.М.Титаренко, Т.І.Сила та ін.).

Виклад основного матеріалу. Соціально-психологічний клімат – це інтегральний стан колективу, який включає цілий комплекс різних характеристик: це й задоволеність членів колективу взаємовідносинами з колегами, це й ставлення членів колективу до своєї професійної діяльності, це й задоволеність системою морального та матеріального стимулювання праці членів колективу, це й задоволеність членів колективу характером та змістом праці, це й задоволеність стилем керівництва колективом. Це й особистісні характеристики членів колективу, їх установки та ціннісні орієнтації, від яких залежить успішність сумісної діяльності колективу, його згуртованість, це й рівень трудової та громадської активності членів колективу, це також рівень конфліктності членів колективу, їх спрямованість та якість розв'язання.

Конативний компонент соціально-психологічного клімату колективу виявляється у спрямованості членів колективу на спільну діяльність. Він включає установку на взаємодію. Ця установка виявляється в готовності до певних дій по відношенню до іншого учасника взаємодії, по відношенню до себе, до умов, які сприяють спільній діяльності.

Установка на взаємодію пов'язана з очікуваннями суб'єкта взаємодії на певне зворотне відношення до нього партнера взаємодії. Очікування – це особлива форма психологічного відношення, визначальна роль в якому належить мотиваційній сфері. Установка на взаємодію пов'язана з очікуваннями суб'єкта на сумісну поведінку партнера, на реалізацію загальної мети, яка вимагає від членів колективу відповідної організації та координації взаємодії між членами колективу театру та їх діяльності. На основі спільної мети у колективі формуються та закріплюються загальні норми. Установка на дотримання єдиних норм згуртовує колектив.

Спрямованість членів колективу на взаємодіяльність з іншими його суб'єктами, як прояв конативного компоненту соціально-психологічного клімату в театральному колективі вивчався на основі аналізу даних, отриманих за наступними методиками: методикою А.С.Михалюка, Д.Ю.Шалито (2-ге, 5-е, 8-е питання) [5]; методикою стилю міжособистісного спілкування Я.В.Подольки [4]; методикою визначення ділового, творчого, морального клімату Н.П.Фетіскіна [6.]; методикою Н.Л.Коломінського [2] щодо уявлень персоналу про конфлікти у театральному колективі та їх причини.

Для визначення спрямованості членів колективу на взаємну діяльність методикою оцінки соціально-психологічного клімату в колективі А. С. Михалюка, Л. Ю. Шарито вибирались питання на основі критерію «бажання - небажання працювати в даному колективі», «бажання — небажання спілкуватися з членами колективу під час відпочинку». Досліджуваним пропонувалося визначити, наскільки вони орієнтовані на тісну взаємодію з іншими членами колективу, на підтримку стосунків з ними не лише на роботі, а й у поза робочий час. Питання «Чи вважаєте ви, що було б добре, якби члени нашого колективу жили близько один від одного?» розраховано на виявлення готовності членів колективу підтримувати взаємостосунки. Отримані відповіді засвідчили, що більшість членів колективу не бажає жити близько один від одного (60,0%), що свідчить про низьку готовність членів колективу підтримувати стосунки. Побажання підтримувати стосунки висловили лише 18,4% опитуваних, а 21,6% - не визначились з цього питання.

Питання «Як би у вас виникла можливість провести відпустку разом із членами вашого колективу, то як би ви до цього віднеслись?» розраховано на виявлення готовності до міжособистісних стосунків. Отримані відповіді в своїй більшості показали неготовність членів колективу до неформальних взаємовідносин. Про це засвідчили такі дані відповідей: негативно відповіли 48,2% опитуваних, не визначилися з відповідями - 52,4%. Лише 4,4% досліджуваних дали позитивну відповідь.

На виявлення готовності членів колективу на взаємну діяльність та підтримування стосунків розраховувалось також питання «Чи намагались б ви зустрічатись з членами вашого колективу після виходу на пенсію?». Отримані відповіді засвідчили низький рівень такої готовності в колективі. Зокрема, 55,6% опитуваних негативно відповіли на це питання, 29,6% - не визначились, і тільки 14,8% респондентів дали позитивну відповідь щодо бажання спілкуватись з членами колективу після виходу на пенсію. Таким чином, спрямованість членів колективу театру на взаємну діяльність та підтримання стосунків з іншими його суб'єктами виявилась на низькому рівні.

За методикою А.С.Михалюка і Л.Ю.Шарито було визначено узагальнений показник конативного компоненту соціально-психологічного клімату театру. Середня оцінка конативного компоненту, яка визначалась за бальною системою (від -1 до -0,33 негативний клімат, від -0,33 до +0,33 суперечливий невизначений клімат, від +0,33 до +1 позитивний клімат), склала -0,16 балів, що дає підстави охарактеризувати даний компонент соціально-психологічного клімату театрального колективу як суперечливий, невизначений.

Узагальнений показник конативного компоненту, який отримано методикою А.С.Михалюка, Д.Ю.Шарито, узгоджується з даними, отриманими за методикою Н.Л. Коломінського, за якою аналізувались особливості спрямованості членів колективу на взаємодію з іншими через їх думку про можливі причини конфліктів.

Міжособистісна та міжгрупова взаємодія не може здійснюватися без суперечностей, які можуть бути настільки гострими, що перетворюються на конфлікти. Не існує колективів без конфліктів. У дослідженні ми приділили увагу конфліктам як фактору, що значною мірою впливає на соціально-психологічний клімат колективу театру.

Респондентам було поставлено ряд питань, які мали на меті визначити, чи відчувають актори конфлікти в своєму колективі і якщо так, то в чому бачать їх причини. Думка членів колективу про причини можливих конфліктів опосередковано визначає характер взаємної діяльності членів колективу, їх готовність до співпраці або до розбрату.

У відповідях на запитання 40,4% досліджуваних визнають наявність конфліктів у колективі, 43,2% - не могли визначитись із відповідями. Невизначені відповіді можна тлумачити як те, що досліджувані виявляють схильність приховувати наявні конфлікти і не виносити їх на широкий загаль. На нашу думку, це може бути пов'язано із специфікою театрального колективу, де артистизм і вміння приховувати свої справжні емоції і почуття зумовлюють перебіг скритих конфліктів, які, акумулюючись у глибинних сферах особистості, як свідчать наші спостереження, у певні моменти можуть вибухнути надто імпульсивно та яскраво. Саме через це конфлікти у театральному колективі вирізняються особливою вразливістю.

Підтвердженням того, що конфлікти в колективі театру не є випадковістю, є дані відповідей членів колективу щодо частоти виникнення конфліктів. Так, 36% досліджуваних вважають, що конфлікти в їх колективі бувають дуже часто, 30,8% - часто, і тільки 15,2% вважають, що конфлікти у їх колективі бувають іноді. Як зазначав Н.Л.Коломінський «Душа артиста є надто ранимою» [2], і будь яке слово, вчинок актор може сприймати дуже близько до серця. Саме через це досліджувані й вказують на високу частоту конфліктів в їх колективі.

Було проаналізовано також думку членів колективу про вплив конфліктів на якість роботи. Частина досліджуваних (27,0%) вважають, що переживання конфліктних ситуацій негативно впливає на якість їх роботи, а для іншої частини (25,2%) наявність конфліктних ситуацій не є перешкодою їх творчої діяльності. Однак велика кількість досліджуваних (44,8%) ухилилися від відповіді на поставлене питання, що свідчить про їх небажання демонструвати свої справжні думки з приводу ставлення до міжособистісних взаємин в театральному колективі.

Конфлікти без причин не виникають. Будь яка конфліктна ситуація: порушення трудової дисципліни, підбір акторів на ролі, порушення етики спілкування тощо, все це може привести до виникнення конфлікту серед акторів. Результати опитування акторів про причини конфліктів в театральному колективі свідчать, що поряд із психологічними чинниками конфліктів, значне місце займають загально-управлінські недоліки, які стають основою психологічного напруження. Найбільше респондентів назвали причиною конфліктів психологічну несумісність окремих людей (37,4%), яка сприяє, як відомо, низькому рівню групової згуртованості (18,3%). Звичайно, в театральному колективі має місце і порушення трудової дисципліни (7,0%). Також конфлікти дуже часто виникають в результаті неправильної оцінки керівництвом професійної діяльності акторів (12,2%), ненадання ролей у виставах, або навпаки – актор готується до ролі, а у виставі його місце займає інша людина. Також конфлікти виникають при неправильно обраному стилі керівництва (4,0%). Але разом з тим 20,4% досліджуваних ухилилися від відповідей, що свідчить про небажання висловити свою думку про колектив, своє справжнє ставлення до колег, приховати своє небажання взаємодіяти з іншими суб'єктами колективу. Отже, можна зазначити, що специфікою соціально-психологічного клімату театального колективу є прихованість конфлікту.

Значний вплив на характер спрямованості міжособистісної взаємодії членів колективу театру здійснює такий фактор, як можливість вільного обговорення акторами своїх проблем, які виникли в театральному колективі.

Результати опитування акторів театального колективу щодо можливості відкритого обговорення своїх проблем вказує на те, що погляди більшості акторів різняться, одні відповіли, що вони іноді мають можливість висловлювати свої думки (23,7%) і стільки ж відповіли, що не завжди мають таку можливість, 21,5% опитуваних не висловлюють своїх думок, бо уникають неприємностей з боку адміністрації. Найбільший відсоток склали досліджувані (31,2%), які взагалі нічого не можуть сказати з цього приводу. На нашу думку, це пов'язано із статусом який займає актор. Чим вище статус, звання, тим вільніше він може висловлювати свої думки і пропозиції, чим нижчий статус актора, тим менше він може проявляти свої почуття, незадоволення. Отже, скритість як специфічна риса актора зумовлена не тільки психологічними, але й соціальними чинниками.

Слід зазначити, що можливість вільного висловлювання своїх думок членами колективу залежить також від того, як відноситься театральний колектив до пропозицій і думок членів колективу, які виносяться на загальне обговорення. Ми проаналізували в зв'язку з цим відповіді членів театального колективу на питання анкети Н.Л.Коломінського «Як ставляться в колективі до ваших пропозицій, думок?». Більшість досліджуваних вважають, що їх не слухають (23,0%), така ж кількість вважає, що їх слухають, але пропозиції і думки не беруть до уваги, і тільки 9,1% респондентів вважають, що їх пропозиції враховують частково. Разом з тим, великий відсоток досліджуваних (44,8%) не визначився з відповідями, а можливо й ухилився від відповідей. Це може бути пов'язано з небажанням досліджуваних висловлювати свої думки оскільки вони однаково не будуть враховані, а тільки можуть спричинити виникнення відкритої конфліктної ситуації.

Отже, конфлікти в театральному колективі присутні, вони мають латентну форму безпосередньо або опосередковано негативно впливають на соціально-психологічний клімат театрального колективу. Дані отримані можливих причин конфліктів наступні: психологічна несумісність членів колективу (37,4%), низький рівень згуртованості (18,3%), неправильна оцінка професійної діяльності акторів (12,2%), порушення трудової дисципліни (7,0%), неправильний стиль керівництва (4,0%) засвідчують про несприятливість умов на взаємну діяльність членів колективу.

Отримані результати узгоджуються з даними, отриманими за методикою стилю міжособистісного спілкування Я.В.Подоляки [4], які оцінювались респондентами балами від 1 до 5. Відповіді які ми отримали свідчать, що активність у спілкуванні з колегами в середньому становить 2,83 бали. Широта кола спілкування виявилась вище за середні показники (3,92), хоча потреба у спілкуванні є значно меншою (2,82) за широту кола спілкування в колективі, що може свідчити про вимушеність спілкування, і зумовлювати напруженість в колективі. Останнє може бути підтверджено низькими показниками доброзичливості у спілкуванні.

За отриманими показниками стилю міжособистісного спілкування членів колективу театру методом кластерного аналізу було виокремлено три основних типи працівників театрального колективу за стилем міжособистісного спілкування. Переважаючим типом працівників театрального колективу за стилем міжособистісного спілкування є конфліктний (36,4%). Це не дивно, бо актори є дуже реактивними людьми. Тому ми спостерігаємо в театрі певну ситуацію, яка потребує конструктивного розв'язання, іноді це може привести до деструктивного вирішення проблеми.

Пасивний тип поведінки в театральному колективі за стилем міжособистісного спілкування складає 35,6% досліджуваних. Цей тип поведінки може проявлятися у двох формах: пристосування та уникнення. Пристосування проявляється як відмова від відстоювання своїх інтересів і цілей на користь більш досвідчених акторів, або як небажання конфліктувати з керівництвом. Це зумовлюється зниженням ефективності діяльності і активність у спілкуванні. Уникнення може виявлятися як відсторонення від колективу, втраті інтересу до його діяльності.

Доброзичливий тип у працівників театрального колективу за стилем міжособистісного спілкування виявився найменшим (28,0%). Даний тип поведінки проявляється у взаємовідносинах акторів, а саме намагання згадити виникаючі конфлікти, знайти оптимальне вирішення проблемної ситуації.

Отже, за стилем спілкування в колективі театру визначились такі типи: «Конфліктний», який складає більшість членів колективу, «Пасивний» - до якого відноситься трішечки менше членів колективу, ніж до конфліктного, «Доброзичливий», до якого належить найменша кількість членів колективу.

Виявлені типи за своїми характеристиками відповідають особливостям конативного компоненту соціально-психологічного клімату театрального колективу, який ми визначили як суперечливий та невизначений.

Для перевірки та підтвердження висновків про особливості конативного компоненту соціально-психологічного клімату колективу театру нами було здійснено аналіз прояву в колективі ділових, творчих та моральних якостей членів колективу. Для цього було застосовано методику діагностики ділового, творчого, морального клімату в колективі Н.П.Фетискіна [6]. За даною методикою респондентам пропонувалось визначити середній бал за дев'ятибальною шкалою по трьом групам якостей, який може бути оцінкою ділового, творчого та морального клімату в колективі. В результаті аналізу отриманих даних було встановлено, що в колективі театру найбільший прояв мають ділові якості членів колективу (5,2%). Це вказує про те, що в

колективі переважають ділові відносини, які можуть бути зумовлені спільною діяльністю у вирішенні головних завдань (постановка опери, балету, виконання симфонічних творів тощо), встановленні правил, порядків. Отримані дані показали також велике значення для ділових відносин задоволеності членів колективу (5,72). Ми припускаємо, що вона має системотворчу функцію у ділових відносинах членів колективу, що можна пояснити емоційністю акторів. Це підтверджує також те, що діловитість в комплексі якостей, які характеризують ділові відносини, знаходиться на рівні менш, ніж середньому (4,68).

Середні показники творчих якостей соціально-психологічного клімату театрального колективу виявились на рівні 5,03 балів, що за бальною шкалою переважає середній рівень, але його визначено респондентами нижчим за ділові якості. Здавалось би, що в такому творчому колективі, як колектив артистів, показники творчих якостей повинні переважати всі інші. Однак, якщо подивитись на перелік якостей, які оцінювались наявністю того, що дійсно існує в колективі, то стає зрозумілим, чого не вистачає в колективі, щоб визначити його соціально-психологічний клімат передусім як творчий. Звертає на себе увагу високий показник захопленості (5,87), що є основою творчих стосунків. Цілеспрямованість теж визначилась на рівні вище за середній (5,44). Проте, на найнижчому рівні виявився ентузіазм (4,59), що можна пояснити тим, що в колективі бракує прогресу (4,74), новаторства (4,81), чим і пояснюється недостатньо високий рівень оптимізму (4,74).

Показники моральних якостей соціально-психологічного клімату театрального колективу в порівнянні з діловими та творчими якостями виявились найнижчими (4,70). Це можна пояснити з різних позицій: по-перше, показники можуть свідчити про певну незадоволеність у відносинах в колективі (доброзичливість - 4,70, чесність - 4,31, приязнь - 4,98); по-друге, певною соціальною незахищеністю (4,82); по-третє, відсутністю в колективі цілеспрямованого «регулювання» міжособистісних та професійних людських відносин (заохочення - 4,73 бали)

Отже, дослідження рівня ділових, творчих та моральних властивостей соціально-психологічного клімату колективу театру підтвердило, що конативний компонент в структурі соціально-психологічного клімату колективу театру можна охарактеризувати як суперечливий, невизначений.

Висновки. Конативний компонент соціально-психологічного клімату колективу визначено як та його сторона, яка являється у спрямованості членів колективу на спільну діяльність. Цей компонент включає установку на взаємодію, яка виявляється в готовності до певних дій по відношенню до іншого учасника взаємодії, по відношенню до себе, до умов, які сприяють спільній діяльності. З'ясовано, що установка на взаємодію пов'язана з очікуваннями суб'єкта взаємодії на певне зворотне відношення до нього партнера взаємодії. Показано, що очікування є формою психологічного відношення, визначальна роль в якому належить мотиваційній сфері. Виявлено у більшості акторів недостатню спрямованість на взаємодію та підтримання стосунків з іншими членами колективу. За загальним показником конативний компонент соціально-психологічного клімату театрального колективу охарактеризовано як суперечливий, невизначений.

Література

1. Журавлєв А. Л. Социально-психологический климат коллектива: теория и методы изучения / А. Л. Журавлев. – М. : Наука, 1980. – 276 с.
2. Обозов Н. И. Психология малых групп и коллективов / Н. И. Обозов // Социальная психология: История. Теория. Эмпирические исследования. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1979. – С. 121–174.

3. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально–психологічний аспект) : монографія / Н. Л. Коломінський. – К. : МАУП, 2000. – 286 с.
4. Подоляк Я. В. Личность и коллектив: психология военного управления / Я. В. Подоляк. – М., 1989. – С. 241–243.
5. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие / Д. Я. Райгородский. – Самара : Изд. Дом “БАХРАХ – М”, 2000. – 672 с.
6. Фетискин Н. П. Социально–психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.

В статтє представлєны эмпирические исследования конативного компонента социально-психологического климата коллектива театра. Определєна степень ориентированности членов коллектива на взаимодействие с коллегами во время работы и в свободное время. Установлено типы работников театрального коллектива по стилю межличностного общения. Исследовано особенности направленности членов коллектива на взаимодействие и причины конфликтов в коллективе театра.

The article presents empirical studies of behavioral component of social and psychological environment of the theater team. The degree of orientation of team members to interact with colleagues at work and at leisure determined. Types of workers established theatrical collective style of interpersonal communication was found. The features of team members focus on interaction and causes of conflict in the team was found out.

Статтє подано до друку 04.12.2014.

©2014 р.

О. Я. Митник, І. В. Томаржевська (м. Київ)

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ ЗАСАДИ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

Аналіз праць Г.О.Балла, Ю.З.Гільбуха, І.А.Зязюна, Г.С.Костюка, Є.О.Климова, В.А.Козакова, Є.О.Мілеряна, Н.Г.Ничкало, В.О.Семиченко, Ю.Л.Трофімова, Н.В.Чепелєвої, С.О.Сисоевої, Т.С.Яценко дає можливість констатувати, що теоретичним підґрунтям особистісно-орієнтованої професійної підготовки є принцип гуманізації навчання.

Принцип гуманізації визначає сучасні моделі взаємодії між суб'єктами освітнього процесу. Дотримання цього принципу викладачем ВНЗ означає надання допомоги кожному студенту у саморозвитку, вихованні культури ставлення до себе, людей, суспільства. На думку С. Гончаренко, під гуманізацією освіти слід розуміти „переорієнтацію на особистість, на формування людини як унікальної цілісної творчої індивідуальності, що прагне до максимальної реалізації своїх можливостей (самоактуалізації), відкрита для сприймання нового досвіду, здатна здійснювати свідомий і відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях” [2]. У дослідженнях А.В.Бєляєва, М.І.Бітянова, Н.М.Лебєдєва, В.А.Шаповалова зазначається, що гуманістичне середовище та ставлення з боку викладачів формують особистісно значущі якості студентів [1].

Розглянемо ідеї розвитку особистості в умовах підготовки до професійної діяльності соціономічного профілю. Починаючи з 70-х років минулого століття ідеологічний та командно-бюрократичний підходи до підготовки спеціалістів соціономічного профілю в зв'язку з

„відкриттям” у суспільстві „людського фактору” почали поступатись академічному підходу. Але орієнтація на розвиток переважно інтелектуальної сфери не відповідала потребам суспільства та запитам професійної практики. Зміни соціально-економічної ситуації країни, актуалізація нових цінностей в освіті сформували запит суспільства на фахівців соціономічного профілю. Суспільство потребує фахівця високої культури, здатного до рефлексії, до корекції власних дій і вчинків, здатного не тільки говорити, але й слухати, розуміти іншого. Все це пов'язано із духовністю, із пізнанням цінностей особливого, іншого, з установкою на розуміння, з прагненням допомогти кожному, захистити слабких.

Робота практичного психолога є професійною діяльністю соціономічного профілю. Виходячи з цього, можна стверджувати, що для фахівця даного профілю важливими є не лише суто професійні знання та уявлення про особливості та методи роботи з людьми; більш важливими є спеціальні знання, які необхідні для організації власного мислення і уміння розібратись у ситуації, що включає осмислення життєвих задач, а також задач специфічних, котрі постають перед людьми через виникнення проблем.

Об'єкт професійно-соціономічної діяльності має подвійну природу: з одного боку, це елементи соціальної культури, які використовує фахівець для вирішення задач надання допомоги людині, а з іншого – це власне ця людина у всьому багатстві свого внутрішнього світу. На нашу думку, професійно засвоїти таку діяльність можливо лише на індивідуально-особистісному рівні, тому підготовка молоді до професій соціономічного профілю повинна базуватись на освітніх технологіях, що забезпечуватимуть професійно-особистісний розвиток та саморозвиток. Соціономічні професії пред'являють до свого суб'єкта безліч не тільки перерахованих вище, але й інших вимог, серед яких одне з ключових місць, на наш погляд, займає емпатія. У національній культурі завжди цінувались такі якості як почуття жалю, співчуття, а духовне відродження суспільства пов'язувалось із вірою в любов, милосердя, розуміння почуттів іншої людини.

Однією з головних професійно-значущих якостей представника соціономічного профілю, зокрема, практичного психолога, повинна бути саме емпатійність, яка забезпечує конструктивну взаємодію між професіоналом та клієнтом та сприяє позитивним змінам у формуванні особистості. До теперішнього часу накопичилася достатньо велика кількість підходів до проблеми емпатії як психологічного феномена. В них емпатія розглядається: як емоційний процес, емоційний відгук на переживання, схвильованість іншого (Г.М.Андреєва, Т.П.Гаврилова, О.Г.Ковальов, М.М.Обозов, Д.Адерман, В.Прайс, Е.Стотланд та ін.); як когнітивний процес, тобто процес розуміння переживань, почуттів іншого (О.П.Сопіков, П.П.Короленко, В.Ю.Зав'ялов, Р.Даймонд, С.Махоні, А.Вілмер та ін.).

Якщо виходити зі специфіки роботи педагога, психолога, соціального педагога, профконсультанта та інших представників соціономічних, гуманітарних професій, то суть їх можна звести до декількох основних моментів:

- по-перше, це допомога в прилученні до загальнолюдської культури, включаючи і засвоєння визначених знань, способів поведінки (життя) у суспільстві й усвідомлення існуючих суспільних проблем;
- по-друге, це допомога у знаходженні свого місця в соціумі, у соціально-професійній конкретній групі і колективі, а також у суспільстві (культурі) в цілому. При цьому очікується формування саме активної життєвої позиції учнів (вихованців, клієнтів) що, у свою чергу, припускає активність (особистісна небайдужість, причетність суспільним проблемам) і самого педагога, психолога, профконсультанта;
- по-третє, така організація освітньо-виховної діяльності педагога і психолога, при якій їхні вихованці стають справжніми особистостями й індивідуальностями. Природно,

чим більш різноманітними (несхожими один на одного) виявляються учні, тим у більшому ступені вдалося педагогові або психологові реалізувати у своїй роботі особистісний підхід. Але, при цьому і педагог, і психолог повинні бути особистостями, тобто демонструвати своїм учням зразок гідної, але одночасно і неординарної поведінки.

Аналіз результатів теоретичних досліджень, присвячених проблемі розвитку особистості в умовах професійної діяльності соціономічного профілю, дозволяє виділити кілька органічно пов'язаних напрямків:

1. Створення умов для засвоєння студентами необхідної інформації в галузі етики, моральних стандартів сучасного суспільства, етичних аспектів діяльності спеціалістів соціономічного профілю;

2. Створення умов для розвитку у студентів позитивних моральних орієнтацій, прийняття загальнолюдських і професійних етичних установок.

3. Створення умов для розвитку і саморозвитку особистості, що забезпечуватимуть розуміння проблеми клієнтів, а також наслідків рішення цих проблем у процесі надання допомоги.

Вирішуючи завдання гуманізації професійної підготовки студентів, потрібно орієнтуватись на особистість майбутнього професіонала зі всіма її індивідуальними особливостями, потребами, властивостями. Виходячи з вище зазначеного, професійна підготовка практичного психолога має бути, перш за все, особистісно-орієнтованою.

Мета статті: розкрити зміст поняття «особистісно-орієнтована професійна підготовка», презентувати механізми побудови особистісно-орієнтованого навчального процесу у ВНЗ.

В умовах особистісно-орієнтованої професійної підготовки студент спрямований переважно на себе і свої можливості, що визначаються його внутрішнім потенціалом. А. Маслоу зазначав, що особистісно-орієнтоване професійне навчання з опорою на внутрішні потенції особистості, на розвиток самоактуалізації і самоконтролю забезпечуватиме самореалізацію і саморозвиток студента, творче здобування знань і формування якостей особистості. Цілеспрямована самоактуалізація і самореалізація особистості створює найбільш оптимальні умови ефективності навчання [3].

У дослідженнях Г.С.Костюка, Ф.І.Іващенко, Т.В.Кудрявцева, В.О.Моляко, В.В.Рибалки зазначається, що особистісно-орієнтована професійна підготовка забезпечує розуміння, пізнання, розвиток та самореалізацію особистості. Мета, яку реалізує особистісно-зорієнтована навчально-виховна модель, - розвиток особистості студента з урахуванням його можливостей і схильностей. Стратегія поведінки викладача за даної моделі полягає у створенні таких ситуацій, які сприяють максимальному розкриттю можливостей індивідуального зростання студента, стимулюють його внутрішні сили до творчого саморозвитку і самовдосконалення. За такої підготовки кожен студент у самому собі та в інших бачить індивідуальність, поважає особисту гідність та гідність інших. Особистісна позиція викладача полягає у гуманістичному ставленні до студента як до найвищої цінності, як до мети, а не як до засобу. Л. Божович вважає, що особистістю слід вважати людину, яка досягла певного рівня психічного розвитку. Цей рівень характеризується тим, що у процесі самопізнання людина починає сприймати та переживати саму себе. Необхідною характеристикою особистості є її активність, що проявляється у здатності свідомо впливати на оточуючу дійсність, змінювати її у власних цілях, а також змінюватися самій заради досягнення поставленої мети. У цій моделі особистості психічні процеси та функції, особистісні якості та властивості представлені у вигляді певної структури, центром якої є мотиваційна сфера. На думку дослідника, тільки через особистість ми можемо

пізнати дитину, вивчити кожен окрему психічну властивість індивіда як особистості в цілому [5, с. 300].

Основною метою особистісно-орієнтованої професійної підготовки є, на нашу думку, формування особистості діяча – особистості, яка спроможна змінювати на краще себе та інших, аналізувати та оцінювати наслідки цих змін; створювати у професійній діяльності певні інновації (наприклад, у професійній діяльності практичного психолога: авторські корекційні програми, діагностичні методики, завдання розвивального характеру тощо), доводити цінність створеного професійній громадськості.

Для того щоб реалізувати окреслену вище мету, професійна підготовка має бути побудована, перш за все, на засадах особистісно-орієнтованого підходу.

Останнім часом інтерес до особистісно-орієнтованого підходу у педагогічній психології та педагогіці зростає. Дослідники здійснюють його побудову на шляху переходу до нього від інших наукових підходів. Пропонуються такі його форми, як „особистісно-соціально-діяльнісний підхід”(О.В.Барабанщиков і М.Ф.Федоренко), „особистісно-діяльнісний підхід”(І.О.Зимня), „системний особистісно-діяльнісний підхід”(Л.М.Деркач), „індивідуально-особистісний підхід”(О.Я.Савченко) тощо [6].

Для нашого дослідження великого значення мають ідеї В.В.Рибалки. Дослідник розглядає особистісний підхід у професійній підготовці як науковий принцип, що забезпечує розуміння, пізнання, розвиток та самореалізацію особистості. За визначенням В.В.Рибалки, особистість – це суб'єкт свідомої продуктивної діяльності та суспільної поведінки, індивід із соціально зумовленою та індивідуально своєрідною системою психічних властивостей, що формується і виявляється у діяльності, спілкуванні та опосередковує, регулює взаємодію людини з навколишнім світом [7, с.58]. Ретельний аналіз існуючих підходів до розвитку особистості (індивідуально-психологічний, соціально-психологічний, віковий та діяльнісний, системно-психологічний) переконав дослідника у тому, що між даними підходами існує тісний взаємозв'язок, а „...особистісний підхід може виконати об'єднуючу роль по відношенню до розглянутих підходів” [7, с. 44].

В.В.Рибалка розглядає особистісний підхід як певну сукупність концептуальних і методичних засобів, які структурує у наступні складові:

1. Особистісний підхід повинен базуватися на цілісному, системному уявленні про особистість – з певною структурою психічних якостей особистості.

Необхідною складовою особистісного підходу є розробка та використання особистісно орієнтованого комплексу методів вивчення (психодіагностики), стимуляції, розвитку та реалізації творчого потенціалу людини.

Такий комплекс надасть можливість визначити індивідуальність і соціальність особистості студента, сполучення властивих їй індивідуально визначених якостей.

2. Особистісний підхід має спиратись на цілісне уявлення про життєвий шлях особистості, охоплювати, по можливості, найбільш важливі, довготривалі, ключові періоди її становлення, враховувати, що життя людини має цілісну будову, характеризується певним сполученням ліній розвитку, накопичення, збагачення і трансформації притаманних особистості якостей та їх втілення у процесі та продуктах діяльності й поведінки;

3. Особистісний підхід повинен забезпечувати таке визначення індивідуально- та соціально-психологічних особливостей людини, яке б давало змогу прогнозувати, попереджати, виявляти і розв'язувати гострі особистісні проблеми людини і завдяки цьому запобігати втратам її творчого потенціалу, надавати їй адекватну допомогу у компенсації відхилень від норми, у становленні здорового способу життя, у здійсненні творчого розвитку та плідної діяльності й поведінки.

4. Особистісний підхід має бути представлений, реалізований у цілях, змісті й методах навчально-виховної роботи сучасної школи та професійної діяльності працівників на виробництві.

На нашу думку, гуманістично орієнтовані ідеї можна плідно застосовувати в системі викладання фахових дисциплін як один із базових аспектів особистісно-орієнтованого підходу до студента. Поняття особистісний ріст визначається як взаємодія особистості із зовнішнім та внутрішнім світом. Це важливо з погляду формування викладачем як представником зовнішнього світу здатності у студента спиратися на себе і розкривати свій потенціал. Крім того, завдяки ставленню до студента як до особистості, викладач допоможе йому так само ставитись до себе, а потім і до інших людей, що є необхідною умовою оволодіння професіоналізмом в соціономічній сфері. Згідно з К. Роджерсом [8], основні напрямки особистісного росту відбуваються за такими лініями: "особистість-внутрішній світ", "особистість-зовнішній світ". Загальні регуляційні відношення за лінією "особистість-внутрішній світ" такі:

- прийняття себе та віра в себе, довіра до власної природи;
- відкритість внутрішнього досвіду переживань, вивільнення від захисту,
- конгруентність, розуміння себе, адекватні уявлення про себе, реальна та гнучка "я-концепція", зближення "я-реального" та "я-ідеального";
- внутрішній локус оцінювання - відповідальність за себе і незалежність від зовнішніх оцінок;
- інтегрованість зовнішнього світу, єдність, цілісність;
- гнучкість, динамічність, здатність змінюватися, "бути в процесі".

Важливі напрямки особистісного росту лінії "особистість - зовнішній світ" (інші люди) наступні:

- диференційоване і правильне (точне) сприйняття дійсності та інших людей, емпатійність;
- прийняття та повага інших, конструктивність та соціалізація;
- творча адаптивність, здатність вирішувати життєві проблеми.

Таким чином, відповідно компонентів та процесу навчання в цілому, можна виділити основні принципи викладання професійно важливих психологічних дисциплін, а саме: принцип розвитку особистості студента, принцип усвідомлення процесу професійного навчання, принцип опори на суб'єктивний досвід, принцип безумовного прийняття та поваги особистості студента.

Охарактеризуємо особливості реалізації даних принципів у процесі викладання психологічних дисциплін.

Принцип розвитку особистості студента. Даний принцип є основним, базисним з огляду на те, що об'єктом професійної діяльності психолога (психотерапевта, психологічного консультанта) є особистість. Головним інструментом професійної діяльності практичного психолога є власна особистість. Виходячи з вище зазначеного, розвиток особистості майбутнього практичного психолога має відбуватися протягом всього навчання. Радимо на практичних заняттях з дисциплін: «Психологічне консультування», «Психологічна корекція», «Психотерапія» пропонувати студентам спеціальні вправи, спрямовані на розвиток рефлексії, усвідомлення себе та своєї особистості тощо. Наведемо, як приклад, вправи, які доцільно застосовувати на практичних заняттях з психологічного консультування (*Тема: Гуманістичний напрям у консультуванні – особистісноцентроване консультування*).

1. *Самість проти ідеальної самоті.* Складіть список того, чим ви в собі незадоволені – недоліки, дефекти. Використовуйте повні речення. Перепишіть речення, враховуючи розходження між реальною та ідеальною самістю. Наприклад, якщо спочатку ви записали: «Я трохи жадібний, особливо щодо моїх книг» в якості недоліку, то можна переробити це речення

наступним чином: «Моя ідеальна самість щедра, вона охоче дає почитати книги та навіть дарує їх друзям, коли вони їм подобаються».

Оцініть свою ідеальну самість. Чи не здається вам, що деякі ваші побажання нереалістичні? Можливо, ви могли б змінити деякі з своїх цілей, які пропонуються вашим ідеальним самоописанням? Чи є для цього причини?

2. *Аналіз супротиву.* Вправа виконується парами з метою усвідомлення власного супротиву до саморозкриття. Кожен член пари думає про щось для себе дуже інтимне та особисте. Потім передбачається, що він розкриває свій секрет партнеру та уявляє його реакцію у відповідь. Вголос кожен учасник описує партнеру тільки свою реакцію у відповідь, не називаючи секрету. Обмін враженнями з приводу усвідомленого супротиву.

3. *Розширення свідомості.* Мета вправи - розширити свідомість на зовнішні (а), внутрішні (б), та середні (в) зони. Виконується парами. Кожен член пари по черзі говорить протягом 2-3 хв.

а) «Зараз я усвідомлюю, що...» - перераховує відчуття із зовнішнього світу (якщо з'являється інтерпретація, партнер дає зворотній зв'язок). Зміна ролей.

б) «Зараз я усвідомлюю, що...» - перераховує внутрішні відчуття. Зміна ролей.

в) «Зараз я усвідомлюю, що...» - говорить про інтерес до чогось, тривогу, передбачення, про свої думки, фантазії та відносини. Зміна ролей.

г) «Зараз я усвідомлюю, що...» - говорить про те, куди веде його свідомість, тобто те, що приходить в голову. Зміна ролей.

д) «Зараз я усвідомлюю, що...» - говорить про свого партнера, орієнтуючись на зовнішню та середні зони усвідомлення. Зміна ролей.

Обговорення всіх частин вправи (а-д), спочатку в парі, потім – в групі.

Принцип усвідомлення професійного навчання реалізується у процесі усвідомлення та рефлексії матеріалу на лекційних заняттях та під час виконання індивідуальних та групових вправ на практичних заняттях. Наприклад, ефективним для реалізації даного принципу є завдання, які радимо запропонувати студентам на початку заняття, сформулювати свої очікування, які будуть детально проаналізовані наприкінці заняття. Важливим елементом при навчанні консультуванню є організація самостійного осмислення студентами отриманого в процесі занять досвіду із застосуванням, наприклад, щоденнику або нотаток.

Принцип опору на суб'єктивний досвід реалізується завдяки застосуванню в процесі викладання професійно спрямованих психологічних дисциплін дискусій, інтерпретацій, узагальнень тощо. Цей принцип також реалізується в ході індивідуальної терапевтичної та консультативної роботи (курси «Психологічне консультування» та «Психотерапія»). На практичних заняттях відпрацьовуються «Я-повідомлення», коли кожен студент бере на себе відповідальність за свої почуття та усвідомлює їх, наприклад : «я відчуваю роздратування...», «я соромлюся...», «я радію...» тощо. На практичних заняттях при роботі з психологічними проблемами обговоренню підлягають лише реально існуючі життєві проблеми студентів. Таким чином, студенти отримують досвід довіри до людей, ідентифікації себе з іншим, прийняття та співпереживання.

Реалізація *принципу безумовного прийняття та поваги особистості студента* забезпечує студентам успішність та безпечність майбутньої професійної діяльності. Безумовне прийняття та повага особистості клієнта – основний принцип психологічного консультування. Тому, саме такими мають бути відносини викладача та студента. Поважаючи студентів, викладач транслює цей принцип, вчить таким чином поважати себе та інших. Кожному викладачеві важливо ставити студента в позицію клієнта, з котрої він починає пізнавати себе, свої відносини з оточуючим світом, потреби та цінності.

З огляду на вище зазначене, основним механізмом навчання у ВНЗ, на нашу думку, має бути проблемно-пошуковий діалог між викладачем та студентами та останніх між собою. Підґрунтям такого діалогу є ситуація розмірковування. Розкриємо її зміст.

Ситуація розмірковування – ситуація допитливості, сумніву, пошуку. Викладач – організатор ситуації розмірковування. У даному ракурсі робота викладача може здійснюватися у двох напрямках.

Перший напрямок. Викладач самостійно веде розмірковування, поступово залучаючи до цієї роботи студентів. Поставивши проблему, викладач розкриває шляхи її розв'язання і розмірковує разом із студентами: демонструє їм шлях наукового мислення, вибудовуючи логіку переконання через постановку тези, підбір аргументів та побудову демонстрації (певні висновки – нові знання); через постановку проблемних питань привертає увагу студентів до діалектичного руху думки до істини, роблячи їх співучасниками наукового пошуку.

Другий напрямок. Викладач надає студентам можливість самостійно шукати шляхи розв'язання проблеми, але сам не займає пасивної позиції. Він (за необхідністю) спрямовує думку студентів, ставлячи евристичні питання: *де?, коли?, як?, звідки?, чим?, чому?* тощо; вчить їх ставити такі питання перед собою та перед іншими.

У процесі розгортання ситуації розмірковування під час розв'язання певної навчальної проблеми викладачі мають надавати пріоритет індивідуальності, самоцінності, самобутності кожного студента як активного носія суб'єктного досвіду, який накопичується під час навчання у загальноосвітньому навчальному закладі. Розгортання на заняттях ситуації розмірковування надає можливість кожному студенту відчути, що його думка цінна, що істина, за винятком певних історичних фактів, не дається ззовні готовою і кожний здатний зробити внесок в її осягнення.

З метою розвитку в студентів здатності брати на себе активну дослідницьку позицію, яка передбачає критичний аналіз, осмислення й оцінку ефективності вивчення всіх фахових дисциплін, професійної діяльності під час виробничої практики, більш лекцій має бути проблемного характеру. Почерк такої лекції заключається в тому, що на початку лекції окреслюється певна науково-педагогічна проблема, зміст лекції представляє пошук шляхів її розв'язання, завершення лекції – це побудова певних висновків. Серед лекцій проблемного характеру пропонуємо застосовувати такі лекції: прес-конференцію, удвох, дискусії, з розбором конкретних ситуацій, консультації [5].

На семінарських (практичних) заняттях з будь-якого навчального курсу мають домінувати у часі дискусійні форми роботи, які стимулюватимуть самостійність, ініціативність, активність, рефлексивність студентів при обговоренні проблем.

Радимо викладачам проводити семінарські та практичні заняття, застосовуючи метод *мікрвикладання* та метод *аналіз конкретної ситуації*. Метод мікрвикладання використовується, як правило, під час розв'язування таких професійних задач, де вже подано варіант розв'язання. Студенти аналізують та дають оцінку поданому варіанту розв'язання, пропонують власні варіанти розв'язання. Така робота сприяє розвитку дивергентного мислення майбутнього психолога, дослідницьких умінь. В процесі аналізу конкретної ситуації студенти опануватимуть теоретичні знання шляхом самостійного розв'язання професійних задач.

Виходячи з вище зазначеного, можна стверджувати, що особистісно-орієнтована професійна підготовка є процесом, який підпорядкований розвитку особистості студента, спрямований на підготовку не лише кваліфікованих, а й соціально та творчо активних, ініціативних, конкурентоспроможних фахівців.

Література

1. *Актуальные проблемы специальной психологии в образовании: Сб. докл. межрегион. науч.-практ. конф.: В 2-х ч.* Новосибирск, 2002. – 450 с.
2. *Гончаренко С.У.* Зміст загальної освіти і її гуманітаризація // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. / За ред. І.А.Зязюна. – К., 2000. – 683 с.
3. *Маслоу А.* Новые рубежи человеческой природы / Под общ. ред. Г.А.Балла, А.Н.Киричука, Д.А.Леонтьева / Пер. с англ.- М.: Смысл, 1999. – 425 с.
4. *Митник О.Я.* Заняття проблемного характеру у педагогічному ВНЗ як засіб забезпечення конкурентоздатності майбутнього фахівця / О.Я. Митник // Вища освіта України – Том IV – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К., 2011. – С. 248 – 256.
5. *Платонов К.К.* Личностный подход как принцип психологии. Методологические и теоретические проблемы психологии. / Отв. Редактор Е.В.Шорохова. – М., 1969. – 310с.
6. *Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді: Науково-методичний посібник / За ред. В.В.Рибалки.* – Київ, Тернопіль: Підручники і посібники, 2002. – 388 с.
7. *Рибалка В.В.* Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату): Навчально-методичний посібник. – К.: Ніка-Центр. 2003. – 204 с.
8. *Роджерс К.* Вчитися бути вільним // Гуманістична психологія: Антологія: у 3-х т. - Т. 1. - К.: Пульсари, 2001. – С. 38-59.

В статтє проаналізовані ідеї учених по розвитку личности в условиях подготовки к профессиональной деятельности социномического профиля; раскрыто содержание понятия «лично-ориентированная профессиональная подготовка»; охарактеризованы особенности профессиональной подготовки, построенной на основе лично-ориентированного подхода. Проаналізовані головні професійно значимі якості психолога. Виділені основні принципи преподавания профессиональных дисциплин, а именно: принцип развития личности студента, принцип осознания процесса профессионального обучения, принцип опоры на субъективный опыт, принцип безусловного принятия и уважения личности студента. Доказано, что основным механизмом обучения в вузе должен быть проблемно-поисковый диалог между преподавателем и студентами и последних между собой, основой которого является ситуация рассуждения. Раскрыто содержание названной ситуации и охарактеризован процесс ее развертывания. Представлено лекции проблемного характера и охарактеризован процесс их построения; раскрыты особенности применения в учебном процессе вуза метода микропреподавания и метода «анализ конкретной ситуации».

The article analyzes the ideas of scientists on the development of the individual in preparation for professional work socionomic profile; disclosed the concept of "person-oriented training"; the features of training, built on the basis of a student-centered approach. Analyzed the main professionally important qualities of the psychologist. The basic principles of teaching vocational subjects, namely, the principle of development the individuality of the student, the principle of the awareness of the professional training, the principle of relying on subjective experience, the principle of unconditional acceptance and respect of the individuality of the student. It is proved that the main mechanism for training in high school should be problem-exploratory dialogue between teacher and students and among themselves, which is based on the situation of reasoning. There is a content of

the current situation and is described the process of it deployment. The lectures presented the problem of character and described the process of their construction; the features of the application in the educational process of high school by microteaching method and the method of "case study".

Статтю подано до друку 15.12.2014.

© 2014 р.

I. М. Чорна (м. Тернопіль)

КОНЦЕПЦІЯ ДЕРЖАВНОЇ СИСТЕМИ ПРОФОРІЄНТАЦІЇ В УКРАЇНІ

Вибір професії — один із найважливіших життєвих виборів, які повинна здійснювати людина в юному віці. Успішне вирішення проблеми професійного вибору має вагомий наслідок і для особистості і для суспільства. Від праці у великій мірі залежить задоволеність людини своєю долею. Це моральне задоволення від улюбленої роботи, від життя. Зменшення ступеня ймовірності розчарувань, пов'язаних із першими самостійними кроками у житті. Правильний вибір професії — це важлива умова підвищення продуктивності праці, як запоруки добробуту громадян та процвітання держави [4].

Вибір професії — та точка, де сходяться інтереси особи і суспільства, де можливе і необхідне гармонійне поєднання особистих і загальних інтересів. Не пригнічення особистого суспільним і не знехтування суспільними інтересами заради особистого блага, а саме поєднання цих інтересів заради загального блага це оптимальний шлях рішення складних проблем професійного вибору. Умови професійного вибору суспільно обумовлені, а тому часто міняються. Це перетворює вибір професії на велику соціальну проблему, вирішення якої вимагає систематичної роботи. Лише науково обґрунтований процес вибору майбутньої професії забезпечує ефективне професійне самовизначення, гарантує можливість самореалізації, самоствердження.

Втрати із-за погано налагодженої системи профорієнтації надто великі. Погано організована профорієнтаційна робота приводить до того, що чимала кількість молодих людей обирає майбутню професію, керуючись поверхневими мотивами. Через ігнорування наукових підходів до вибору професії, у працівника розвивається синдром незадоволеності своєю долею, проявляються психологічні комплекси, психосоматичні захворювання. Зі сторони інтересів держави: понижена продуктивність праці, низька її якість, відсутність спеціалістів на робочих місцях, неможливість використовувати працівників по спеціальності, брак робочої сили в одних галузях і надлишок в інших і т.д. [6].

Недоліки у системі профорієнтаційної роботи негативно впливають на соціально-економічну ситуацію в Україні. Організація і налагодження системи профорієнтаційної роботи величезний резерв економічного і соціального розвитку в державі. Підготовка підростаючого покоління до науково обґрунтованого, свідомого вибору професії — завдання першорядного значення.

Наявність, з однієї сторони, різноманітних професій і спеціальностей, з іншого — людей, що відрізняються цілим рядом стійких індивідуально-особистих характеристик, вимагає врахування цих факторів у виборі професії, навчального закладу, розстановці і перестановці кадрів на робочих місцях, тобто в цілому врахування людського фактору [2].

В умовах розширення сітки недержавних вищих навчальних закладів, платної форми навчання, зростає процент ймовірності несвідомого, необґрунтованого вибору навчального закладу, майбутньої професії молодою людиною. Як свідчать результати досліджень, все більше розвивається тенденція, коли при виборі професії на перший план висуваються

поверхневі мотиви вибору, зокрема, матеріальні можливості батьків абітурієнта, а не його інтереси, здібності, професійно необхідні якості.

За таких умов зростає актуальність проблеми профорієнтації молоді. Держава повинна з усією відповідальністю ставитись до процесу професійного самовизначення молоді. Забезпечувати молодим громадянам свідомий, науково обґрунтований підхід до вибору майбутньої професії, надавати достовірну інформацію, використовуючи для цього передові наукові профорієнтаційні технології. Що, в свою чергу, гарантуватиме державі відмінних спеціалістів, професіоналів.

Таким чином, профорієнтація повинна активно допомагати юнакам та дівчатам в пошуках свого життєвого шляху, відповідно до суспільних потреб та особистих інтересів, нахилів і здібностей, у самостійному, свідомому і вільному виборі професії. Саме самостійному, бо як би добре не була налагоджена профорієнтаційна робота, кінцеве рішення доведеться приймати самому абітурієнтові. Разом з тим, профорієнтація повинна сприяти розвитку особистості із урахуванням задоволення духовних потреб, максимального розвитку можливостей людини. Це означає, що профорієнтацію не можна відривати від завдань усестороннього і гармонійного розвитку учнів.

Профорієнтаційна робота передбачає формування у молоді професійної перспективи, розгорнутих у часі життєвих планів, спрямованих на вибір професії і утвердження себе як суб'єкта професійної діяльності.

Профорієнтація визначається як комплексна науково обґрунтована система форм, методів та засобів впливу на особу з метою оптимізації її професійного самовизначення на основі врахування особистих характеристик кожного індивідуума та потреб ринку праці. Вона спрямована на досягнення збалансованості між професійними інтересами і можливостями людини та потребами суспільства в конкретних видах професійної діяльності [1].

Професійна орієнтація є соціально-економічною категорією за походженням, сутністю й показниками оцінки ефективності. За методами вирішення професійна орієнтація — це соціально-економічна, медико-фізіологічна та психолого-педагогічна проблема. Профорієнтаційна робота сприяє цілеспрямованому розвитку здібностей і талантів людини, зростанню її професіоналізму елементів державної політики в сфері соціального захисту та зайнятості населення.

Професійна орієнтація забезпечує ефективне використання трудового потенціалу особи, сприяє підвищенню її соціальної та професійної мобільності, відіграє значну роль у професійно-кваліфікаційного рівня, розвиток соціально-економічної ініціативи інтелектуальної та трудової незалежності.

Розробка цілісної системи професійної орієнтації набуває особливого значення в умовах ринкової економіки, коли інтенсифікується процес вивільнення робочої сили і підвищуються якісні вимоги до кваліфікації працівників. Науково обґрунтований і усвідомлений вибір громадянами професії створює передумови для отримання максимальних результатів від трудової діяльності, професійна орієнтація сприяє також раціональній структурній перебудові народного господарства з урахуванням реальної потреби в професіях (спеціальностях), є засобом запобігання стресовій поведінці людей, яким загрожує безробіття.

Підготовка молоді до праці і вибір професії – важлива державна справа. Необхідно забезпечити зв'язок загального та трудового виховання, організувати участь старшокласників у суспільно корисній праці, забезпечувати свідомий вибір професійної підготовки [3].

Професійна орієнтація – частина соціального самовизначення особистості. Вибір професії по-справжньому вдалий тільки тоді, коли він пов'язаний з соціально-моральним вибором, з роздумами про смисл життя [4].

Систематизація наукової літератури дала змогу виокремити три основних теоретичних підходи до проблеми профорієнтації.

Перший підхід базується на стабільності і практичній незмінності індивідуальних якостей, від яких залежать способи і успіх діяльності. Акцент робиться, з однієї сторони, на відборі і підборі людей, які найбільше підходять до тієї чи іншої роботи, а з іншої сторони, на виборі роботи, що найбільше відповідає індивідуальним якостям тієї чи іншої людини.

Другий підхід базується на ідеї спрямованого формування здібностей, враховуючи те, що у кожної людини можна виробити необхідні якості.

Ці два підходи можуть формулюватися по-різному, але їх спільний методологічний недолік у тому, що індивідуальність і трудова діяльність розглядаються як незалежні величини, одна з яких домінує над іншою.

Третій підхід — орієнтація на формування індивідуального стилю діяльності. Цей підхід ґрунтується на наступних передумовах:

1. Наявність стихійних, не коригованих, таких, що не піддаються вихованню особистісних якостей, суттєвих для досягнення успіху в професійній діяльності.
2. Наявність різних за способами, та однакових за кінцевим результатом (продукт праці) варіантів пристосування до умов діяльності.
3. Наявність широких можливостей для подолання слабого прояву окремих здібностей за рахунок їх тренування чи компенсації засобами інших здібностей, чи способів роботи.
4. Формування здібностей необхідно здійснювати із урахуванням індивідуальної своєрідності особистості, тобто внутрішніх умов розвитку, із врахуванням зовнішніх умов предметного та мікросоціального середовища [6].

Кожен із трьох основних теоретичних підходів має свою науково-практичну цінність, але як самостійний жоден не являється повним, довершеним, а тому є не ефективним, що доведено практикою минулих десятиліть.

З середини минулого століття і до наших днів перед школою ставилось завдання профорієнтації учнів. Профорієнтаційні заходи досліджувались науковцями, вдосконалювались, рекомендувались нові форми для впровадження в шкільну практику, і в певній мірі реалізувались в навчальному процесі, але так і не давали вагомого практичного ефекту.

Проаналізувавши недоліки практики організації профорієнтаційної роботи минулих років, ми прийшли до висновку, що основним упущенням була відсутність науково обґрунтованої системи профорієнтаційної роботи у школі та не підготовленість майбутніх вчителів до даного аспекту педагогічної діяльності. Так, були окремі заходи, застосовувались нові прийоми роботи, вводились нові форми, але всі вони були відірвані одна від одної, здійснювались стихійно, від випадку до випадку, а тому ефект від них якщо і був, то незначний.

Враховуючи раціональні моменти, проаналізованих вище трьох підходів до проблеми профорієнтації, результати досліджень стану профорієнтаційної роботи, ми вважаємо: що профорієнтаційна робота повинна здійснюватися в рамках державної системи профорієнтації в Україні. Функціонувати як налагоджена, поетапна система, сформована на принципах послідовності і наступності, взаємозв'язку між окремими компонентами загальної структури.

На основі теоретичного аналізу наукової літератури, результатів експериментальних досліджень, нами розроблено проект Концепції державної системи профорієнтаційної роботи в Україні.

Професійна орієнтація — це планомірна, науково обґрунтована система заходів, спрямованих на забезпечення допомоги особистості в активному, свідомому, професійному самовизначенні та трудовому становленні з врахуванням інтересів, здібностей,

психофізіологічних можливостей, індивідуальних особливостей особистості та кон'єктури ринку праці для повноцінної самореалізації в професійній діяльності.

Структура державної системи профорієнтаційної роботи в Україні [5].

1. Дошкільна структурна ланка.

Профорієнтаційна робота здійснюється на базі дошкільних навчальних закладів.

Відповідальний координатор: практичний психолог дошкільного навчального закладу.

Завдання:

1. Виховання любові до праці та поваги до результатів праці інших людей.
2. Попереднє ознайомлення із світом професій. Засоби реалізації: дидактичні ігри, навчально-виховні ранки, професіографічні екскурсії, бесіди, активне використання професіографічної наочності, навчально-розвиваючого ігрового матеріалу.
3. Залучення дітей до різноманітних видів трудової, творчої та мистецької діяльності.
4. Попередня діагностика домінуючих інтересів та здібностей.
5. Сприяння створенню адекватних умов для розвитку здібностей дитини.
6. Профінформаційна, просвітницька робота із батьками.

2. Шкільна структурна ланка.

Профорієнтаційна робота здійснюється на базі загальноосвітніх навчальних закладів.

Відповідальний координатор: психолог-профорієнтолог загальноосвітнього навчального закладу.

Завдання:

1. Вивчення індивідуальних особливостей кожного учня, його здібностей, інтересів, нахилів.
2. Створення адекватних умов для розвитку, формування та закріплення здібностей та інтересів кожного учня.
3. Виховання поваги до праці та результатів праці інших людей.
4. Формування в учнів елементарних вмінь та навичок, необхідних для виконання різних видів праці у виробничих умовах.
5. Виховання загально-людських, загально-трудова, загально-професійних якостей та потреб.
6. Ознайомлення школярів із світом професій, кон'єктурою ринку, умовами правильного вибору майбутньої професії.
7. Теоретична підготовка школярів до вибору професії засобами профосвіти, профінформації.
8. Ознайомлення учнів із галузями народного господарства, системою розподілу праці, класифікацією типів професій.
9. Ознайомлення із специфікою професій, із вимогами, які висуває конкретна професія до обсягу знань, вмінь, навичок, особистісних якостей опанта. Засоби: професіограми, бесіди, професіографічні екскурсії.
10. Розвиток вміння самостійно аналізувати, складати професіограми різних видів професійної діяльності.
11. Виявлення та розвитку професійно-необхідних якостей особистості та сприяння їх розвитку та вдосконаленню.
12. Формування у молодих людей установки на власну активність та самопізнання як основу професійного самовизначення.
13. Сприяння формуванню образу «Я» як суб'єкта майбутньої професійної діяльності.
14. Виховання у школярів якостей особистості, що визначають активну життєву позицію.

15. Співставлення здібностей, інтересів, нахилів, психічних, фізичних можливостей учня із його бажаннями та намірами.
16. Перевірка можливостей особистості для самореалізації у різних видах професійної діяльності шляхом організації професійних проб.
17. Формування вміння зіставляти образ «Я» із вимогами професії до особистості, створювати на цій основі професійні плани, та перевіряти їх в процесі роботи по самовдосконаленню.
18. Формування позитивної мотивації та психологічної готовності до вибору професії.
19. Цілеспрямований, планомірний вплив та допомога в процесах самопізнання, самовиховання та професійного самовизначення.
20. Забезпечення своєчасної професійної допомоги спеціаліста у перевірці правильності зробленого вибору засобами профконсультації.
21. Допомога у підготовці до оволодіння обраною професією.
22. Забезпечення єдності вихованих впливів школи та сім'ї.
23. Забезпечення учнів науково-обґрунтованою, об'єктивною профінформацією.
24. Забезпечення адекватного, науково-обґрунтованого, професійного вибору кожним учнем до моменту закінчення школи.

В рамках науково обґрунтованої системи профорієнтаційної роботи у школі, здійснюється **поетапне** формування професійної спрямованості учнів впродовж усього навчального періоду.

Функціонування системи профорієнтаційної роботи в школі забезпечують: відповідальний координатор психолог – профорієнтолог, вчителі, класні керівники; працівники бібліотеки, шкільний лікар.

Шкільна структурна ланка державної системи профорієнтації функціонує згідно наукових принципів та вимог щодо організації профорієнтаційної роботи у школі.

В шкільний період передбачається діагностувати та сприяти створенню адекватних умов для розвитку здібностей, у відповідності до вікових етапів. Здійснювати профосвіту, профінформацію, профконсультацію, профдіагностику (профдіагностика здійснюється виключно в рамках профконсультації, яка є компетенцією шкільного профорієнтолога), надавати компетентну допомогу в професійному самовизначенні, виборі професії та найбільш адекватного їй навчального закладу.

Однією із найважливіших умов забезпечення ефективності системи профорієнтації в школі є предметна спеціалізація, яка забезпечуватиметься ранньою діагностикою та розвитком домінуючих здібностей школярів. Чим раніше будуть виявлені домінуючі інтереси, здібності дитини, тим більше часу буде відведено на створення адекватних умов для їх розвитку та формування. У школяра появляється можливість та час для «примірки професії», усвідомлення своєї професійної «Я» концепції. Буде змога порівняти рівень розвитку власних здібностей, професійно необхідних якостей із вимогами обраної професійної діяльності до оптанта. За необхідності, шкільний психолог профорієнтолог за допомогою психокорекційних програм, тренінгів, зможе надати допомогу у підвищенні рівня розвитку професійно необхідних якостей особистості, професійної спрямованості загалом [5].

Професійна спрямованість – важлива особистісна якість учнів, інтенсивний розвиток якої в шкільні роки сприяє свідомому вибору конкретної професії. Тому знання закономірності зародження, розвитку і функціонування соціально-економічних умов дає змогу проаналізувати вибір школярем майбутньої трудової діяльності, регулювати цей процес відповідно до покликання, здібностей, можливостей учнів, тобто здійснювати ефективну профорієнтаційну роботу [4].

Профорієнтація учнів школи являє собою органічну частину всієї системи профорієнтації. Профорієнтаційна робота в рамках шкільної структурної ланки повинна стати науково-обґрунтованою системою допомоги учням у процесі свідомого і вільного вибору професії. Головним об'єктом цієї системи є особистість школяра, від молодшого до старшого шкільного віку.

Вибір професії не може бути процесом стихійним і залежати від випадкових факторів. Він повинен будуватись таким чином, щоб можливості оптанта узгоджувались із рядом об'єктивних факторів. Основна ділянка і ведуча роль у цьому процесі належить школі.

Незважаючи на те, яким буде кінцевий вибір школяра, він має право на науково-обґрунтовану інформацію про наявні в нього інтереси, здібності, нахили до того чи іншого виду діяльності, професії. Гарантувати це право, як і забезпечувати розвиток професійного самовизначення кожної дитини, повинна школа, зокрема, чітко налагоджена послідовна та поетапна система профорієнтаційної роботи у школі.

Сучасна школа повинна з усією відповідальністю ставитись до професійного вибору учнів. Забезпечувати молодим громадянам науково-обґрунтований підхід до вибору майбутньої професії, надавати достовірну інформацію, використовуючи для цього передові наукові програми з профорієнтаційної роботи.

3. Позашкільна структурна ланка.

Профорієнтаційна робота здійснюється на базі центрів зайнятості, профконсультаційних центрів, відділів кадрів державних та комерційних установ.

Відповідальний координатор: психолог-профорієнтолог.

Завдання:

1. Надання кваліфікованої допомоги у пошуку професії, навчального закладу.
2. Проведіння переорієнтація, перекваліфікація.
3. Кадровий профвідбір, профпідбір.

За обставин росту безробіття, допомога в адаптації в умовах певної трудової діяльності, допомога в оптимальній перекваліфікації, що ґрунтується на виявленні другорядних за ступенем домінування інтересів, здібностей, психофізіологічних можливостей особистості. Професійна підготовка [5].

Таким чином, державна система профорієнтації повинна забезпечувати поетапну, планомірну, науково обґрунтовану роботу по профдіагностиці здібностей; сприяти створенню умов для їх розвитку; встановлювати їх профвідповідність; здійснювати систему заходів по підбору професії для оптанта; допомагати адаптуватись в умовах трудової діяльності; за необхідності здійснювати переорієнтацію.

Література

1. Пазюченко Т. М. Індивідуалізація профорієнтаційної роботи зі старшокласниками та її психолого-педагогічна модель / Т. М. Пазюченко // Психологія: Зб. наук. пр. – Київ. – 2000. – Випуск 1 (8). – С. 118 – 126.
2. Сидоренко В. К. Системний підхід до визначення компонентів профорієнтаційної роботи з молоддю / В. К. Сидоренко, В. Б. Харламенко // Науковий вісник Національного аграрного університету. – К., 2000. – Вип. 30 – С. 230 – 237.
3. Сидоренко В. К. Система профорієнтаційної роботи у загальноосвітній школі/ В. К. Сидоренко, В. Б. Харламенко // Наукові записки: Збірник наукових статей Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Ювілейний випуск. – К.: НПУ, 2000. – Ч. 2. – С. 105 – 111.

4. Скрипченко О. В. Вікова та педагогічна психологія / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
5. Чорна І. М. Психологія профорієнтаційної діяльності / І. М. Чорна // Тернопіль: видавництво ТНПУ, 2006. – 66с.
6. Чорна І. М. Формування психологічної готовності майбутнього вчителя до профорієнтаційної роботи в школі : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ірина Михайлівна Чорна. – К., 2003. – 349 с.

В статье раскрыто значение выбора профессии в жизни человека. Проанализировано государственное значение профориентационной работы с молодежью. Раскрыты механизмы влияния качества профориентационных мероприятий на уровень профессионального самоопределения. Обосновано необходимость применения научного подхода в разработке профориентационных технологий.

Систематизировано основные теоретические подходы к профориентационной работе в психологии. Произведен их качественный анализ и выработан авторский подход к приемам профориентации. Проанализировано причины неэффективности профориентационной работы прошлых лет.

Разработано и предлагается к обсуждению авторский проект Концепции государственной системы профориентации в Украине. Подробное содержание государственной системы профориентации будет отображено в последующих статьях.

The article reveals the importance of career choices in life. Analyzed the State importance of vocational guidance work with young people. Revealed mechanisms of influence of the quality of vocational guidance activities at the level of professional self-determination. Justified the need for a scientific approach to the development of vocational guidance technology.

Systematized the main theoretical approaches to vocational guidance work in psychology. Made their qualitative analysis and developed the author's approach to the methods of vocational guidance. Analyze the reasons of ineffectiveness of career guidance in previous years.

Developed and offered to discuss the author's project of the Concept of State system of vocational guidance in Ukraine. The detailed content of the State system of vocational guidance will be displayed in the following articles.

Статтю подано до друку 10.12.2014.

©2014 р.

О. М. Чанцева-Коваленко (м. Суми)

СПЕЦИФІКА РОБОТИ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ПІД ЧАС СІМЕЙНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ

Одна із гострих проблем практичного психолога під час сімейного консультування - отримання повної, об'єктивної, достатньої інформації про ситуацію у сім'ї клієнта. Від цієї інформації залежить точність постановки діагнозу, вибір методів і напрямку корекційної роботи і ефективність допомоги. А.Н. Волкова, Т.М. Трапезнікова вважають, що збір інформації передбачає наявність у консультанта певної моделі сім'ї і шлюбу, можливих джерел їх дестабілізації. Однак теорія сім'ї і шлюбу є ще далекою до завершеності. Це породжує значні розходження у методах і характері інформації, яка збирається, її інтерпретації і використанні [8, с. 34]. Аналіз літератури з даної проблематики дає підстави стверджувати, що різні теоретичні

підходи до психотерапії та консультування сім'ї в основному однаково оцінюють крайні варіанти сімейних взаємин, але акцентують увагу на різних особливостях життєдіяльності сім'ї і помітно розходяться у розумінні завдань та способів психодіагностики сім'ї. Такий стан психодіагностики сім'ї не задовольняє практику консультування сім'ї, ускладнює об'єктивну оцінку його результативності, а також перешкоджає удосконаленню і розвитку теорії.

Мета статті – проаналізувати сучасні підходи практичних психологів до сімейного консультування та запропонувати власні методики діагностики сім'ї практичними психологами, що спираються на принципи різних теоретичних підходів.

Більшість практичних психологів оцінюють функціонування сім'ї, не використовуючи стандартну форму і тестування, а лише базуючись на даних клінічного інтерв'ю. У першому інтерв'ю терапевт виявляє моделі взаємодій всередині сім'ї [3, с. 56]. Навайтіс Г. зазначає, що спроби еkleктично поєднати елементи психодіагностики сім'ї навряд чи можуть достатньо відповідати задачі її пізнання, так як невіршеним залишається питання про більш загальні парадигми діагностики, про теоретичні і методологічні передумови, на які має спиратися дослідження. На думку Сміхова В.А., психологічне значення способів спілкування у конфліктних ситуаціях повноцінно розкривається лише у межах клінічного аналізу сімейних взаємин і глибинних психологічних особливостей учасників суперечок. Наявність у конфліктному спілкуванні та його причинах неусвідомлюваних компонентів значно ускладнює становище партнерів і роботу психолога-консультанта. Для досягнення корекційного ефекту практичний психолог має володіти не лише спеціальними способами розуміння, але й особливими прийомами донесення до клієнтів психологічної суті конфлікту, шляхів виходу з нього [1, с. 23]. Особливу увагу дослідники звертають на те, що психодіагностику у сімейному консультуванні здійснювати нелегко через низку причин. До них, насамперед, відносять наступні:

- **відсутність єдиного підходу до діагностики сімейних стосунків** (кожна теоретична модель консультування пропонує своє розуміння діагностики і власні техніки діагностування);
- **досвід практичного психолога і клієнтів, їх цінності, розуміння сенсу сімейного життя** великою мірою визначають оцінку сімейних взаємин (професійний практичний психолог повинен усвідомлювати ці обставини і критично розглядати свої висновки);
- діагностиці сімейних взаємин заважають **різні пояснення їх динаміки партнерами**.

На думку вчених, супротив сім'ї дійсному пізнанню взаємин у ній може бути обумовлений також змінами психологічного клімату сім'ї: у кожній сім'ї можливі періоди більшої емоційної близькості і деякого віддалення, які змінюють один одного. У психологічну консультацію конфліктні сім'ї найчастіше звертаються у період умовної стабільності. Внаслідок цього, точно діагностувати емоційний фон сімейних взаємин, зазвичай, вдається після тривалого спостереження. Згадані обставини дозволяють стверджувати, що діагностика сімейних взаємин продовжується стільки, скільки триває консультування сім'ї [9, с. 45].

Ще одну цікаву точку зору на діагностичні проблеми отримання інформації про сім'ю знаходимо у Ейдеміллера Е.Г., Юстіцкіса В., які виділяють наступні проблеми, показані на рис.1:

а) *проблема інтимності*: у відповідності з моральними і естетичними нормами деякі галузі життя сім'ї приховані пеленою інтимності і тому важкодоступні для чужих людей;

б) *проблема повноти інформації*: багато подій сімейного життя протікають швидко, не затримуючи на собі уваги;

в) *проблема розкиданості даних*: багато явищ, які представляють інтерес для сімейного психотерапевта, існують у різних сферах життєдіяльності сім'ї і проявляються лише в окремі моменти її життя.

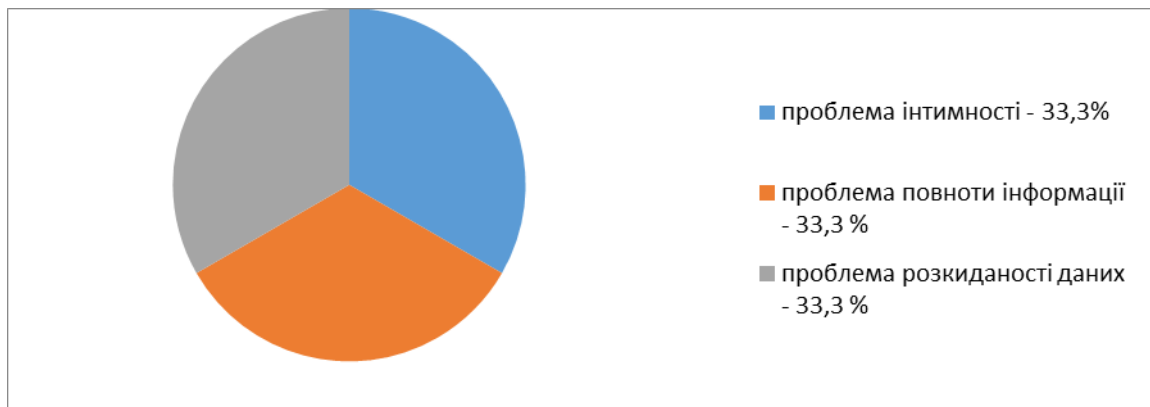


Рис.1. Діагностичні проблеми отримання практичним психологом інформації про сім'ю

Особливу увагу дослідники звертають на **конкретні діагностичні методи**, які дозволяють психологу здійснити аналіз подружніх взаємин. Серед них значною ефективністю відрізняються наступні:

- поетапна методика вивчення сім'ї Г.М. Андрєєвої;
- техніка спрямованої рефлексії конфліктної події В.А. Смєхова;
- методика діагностики психологічного здоров'я сім'ї, розроблена В.С. Торохтій;
- методика діагностики міжособистісних взаємин Т.Лірі;
- Вісбаденський питальник, розроблений Н. Пезешкіаном;
- кольоровий тест взаємин у сім'ї;
- методика діагностики міжособистісного сімейного конфлікту, розроблена В.П. Левкович, О.Е. Зуськова;
- модифікація тесту Роршаха для діагностики порушення сімейного спілкування.

Різноманітні схеми діагностики сімейних взаємин дозволяють практичному психологу навчити сім'ю по-новому дивитися на власні стосунки, розкривають часто недостатньо усвідомлені аспекти спілкування і взаємодії. Сутність психологічного консультування конфліктних родин полягає у виробленні рекомендацій зі зміни негативних психологічних факторів, що ускладнюють життя родини, особливо при переході родини з однієї стадії розвитку в іншу. **Сімейне консультування** розглядається як одна з форм подружньої терапії, оскільки мова йде про більш прості, поверхневі і короточасні психотерапевтичні впливи, в основному в конфліктних і кризових ситуаціях. Консультації дозволяють знайти вихід з конкретних конфліктних ситуацій [6, с. 12].

Автор пропонує під час сімейного консультування на першому етапі роботи практичним психологам користуватися двома методиками, які здатні об'єктивно показати картину взаємовідносин в родині. У нашому дослідженні брали участь чотири подружні пари, стаж сімейного життя яких до шести років. Кожній подружній парі пропонувалося виконати по дві методики (чоловіку і дружині окремо), спрямованих на дослідження самооцінки конструктивної взаємодії в подружніх відносинах та рівня спілкування та відвертості в подружній парі.

Для визначення самооцінки конструктивної взаємодії в подружніх відносинах доречно використовувати методику **«Самооцінка конструктивної взаємодії в подружніх відносинах»**, яка дозволила скласти загальну картину поведінки партнерів у процесі взаємодії один з одним.

Методика самооцінки конструктивної взаємодії в подружніх відносинах

Інструкція: Проаналізуйте і оцініть за п'ятибальною шкалою свою поведінку у взаємодії з чоловіком (дружиною) за 15 позиціями, представленими в наступній матриці:

Тест «Самооцінка конструктивної взаємодії в подружніх відносинах»

№	Позиція	Оцінка
1	Я поважаю себе, і тим більше чоловіка (дружину)	5 4 3 2 1
2	Я завжди пам'ятаю, він (вона)	5 4 3 2 1
3	Я намагаюся не накочувати помилки і образи, а зразу реаую на них	5 4 3 2 1
4	Я ніколи не роблю сексуальних докорів	5 4 3 2 1
5	Я ніколи не роблю зауважень чоловікові (дружині) у присутності чужих людей, в тому числі і в присутності дітей	5 4 3 2 1
6	Я ніколи не перебільшую власні здібності і переваги	5 4 3 2 1
7	Я не вважаю себе завжди і в усьому правим (ою)	5 4 3 2 1
8	Я ніколи не ревную і завжди довіряю дружині (чоловіку)	5 4 3 2 1
9	Я завжди уважний, вмю слухати і чути дружину (чоловіка)	5 4 3 2 1
10	Я постійно працюю над своїми недоліками турбуюсь про свою фізичну привабливість	5 4 3 2 1
11	Я ніколи не говорю про недоліки дружини (чоловіка), а веде розмову про конкретну поведінку в конкретній ситуації	5 4 3 2 1
12	Я завжди відношуся до захоплень дружини (чоловіка) з цікавістю і повагою	5 4 3 2 1
13	Я не намагаюся, щоб не сталося, встановити істину в сімейних стосунках, якщо є можливість не робити цього	5 4 3 2 1
14	Я намагаюся знаходити час для того, щоб іноді відпочивати один від одного, надаю таку можливість дружині (чоловіку)	5 4 3 2 1
15	В конфлікті я іноді не роблю ставку на перемогу і завжди готовий поступитися	5 4 3 2 1

Оцінка результатів:

1. Підрахуйте суму отриманих балів за всіма 15-а позиціями і знайдіть середнє арифметичне від цієї суми.

2. Якщо отриманий результат складає від 4,5 до 5 балів, то ваша готовність до конструктивної взаємодії в подружніх відносинах висока і виключає конфлікт.

3. Якщо отриманий результат складає від 4 до 4,5 балів, то рівень вашої готовності до конструктивної взаємодії вище середнього. Щоб виключити конфліктність у відносинах з чоловіком (дружиною), вам необхідно переглянути окремі позиції вашої поведінки.

4. Якщо отриманий результат складає від 3 до 4 балів, то рівень вашої готовності до конструктивної взаємодії середній, а отже, ймовірність конфліктів з чоловіком (дружиною) досить високий. Вам необхідно серйозно переглянути деякі позиції вашої поведінки.

5. Якщо результат менше 3-х балів, то рівень вашої готовності до конструктивної взаємодії низький, а ймовірність конфліктів з чоловіком (дружиною) дуже висока. Вам необхідно дуже серйозно переглянути більшість позицій вашої поведінки, вказаних в тексті, і активно працювати над собою.

Характер подружніх відносин багато в чому залежить від ступеня узгодженості сімейних цінностей чоловіка і дружини, ролевих уявлень про те, хто і як має поводити себе в новому аспекті, а також від здатності подружжя взаємодіяти, не включаючи конфліктні ситуації. А **«Методика дослідження подружніх взаємин»** дозволяє визначити на якому рівні в даний час знаходиться спілкування та відвертість партнерів, і чи є необхідність хоч у одного з них ділитись своїми проблемами та переживаннями за межами сімейного кола.

Методика дослідження подружніх стосунків

Призначення: діагностика характеру спілкування в родині.

Інструкція до тесту: Уважно прочитайте кожне ствердження і оберіть один з трьох запропонованих варіантів відповідей.

Тестовий матеріал

1. Чи є у Вас почуття необхідності серйозного з'ясування стосунків (так – 1 бал, – 0, це безрезультатно – 2).
2. Коли Ви хочете задати делікатне питання, чи можете Ви зробити це прямо, без обвинувачень (так – 0, так, але потрібні певні умови та обставини – 1, про це не може бути й мови – 2).
3. Чи вважаєте Ви, що Ваш партнер багато що умовчує з того, що його дійсно хвилює (так – 1, не маю уявлення – 2, я в курсі всіх його проблем – 0).
4. Чи можете Ви розмовляти зі своїм партнером про серйозні речі в будь-який час (так - 1, не завжди, потрібен певний момент - 1, в більшості випадків ні, тому що він не має часу - 2).
5. Коли Ви розмовляєте один з одним, то стежите за тим, щоб Ваші формулювання були точні (так, я обмірковую, зважую свої слова - 1, ні, ми говоримо прямо, те, що думаємо - 2, висловлюю своє ім'я, але прислухаюся і до чужого - 0).
6. Коли Ви ділитеся з партнером своїми проблемами: чи немає у Вас такого почуття, що Ви тим самим обтяжуєте його (так, це часто буває - 2, він просто не цікавиться моїми проблемами - 1, він завжди проявляє участь - 0).
7. Чи приймає хтось з Вас важливе рішення, яке стосується його самого, не радячись з іншим (трапляється і так - 2, ми разом обговорюємо це, але останнє слово кожен залишає за собою - 1, ми вирішуємо і обговорюємо все разом - 0).
8. Не замислювалися Ви над тим, чому саме віддаєте перевагу частіше поділитися з друзями, ніж зі своїм супутником життя (іноді це трапляється - 1, ні - 0, друзі мене краще розуміють - 2).
9. Чи не буває так, коли партнер розмовляє з Вами, Ви думаєте про щось інше (буває і так - 2 очка, ні, я слухаю уважно - 0, якщо я відчуваю, що неуважний (на), то прагну зосередити свою увагу - 1).
10. У розмові Ви намагаєтеся, насамперед, висловитися самі (неодмінно - 2 очка, зазвичай даю партнеру висловити все, що його хвилює - 0, вважаю, що ми обоє повинні ділитися своїми проблемами - 1).

Бали за кожну відповідь нараховуються відповідно до таблиці. Ключ к тесту:

12345678910

A 1010122122

B 0121211000

C 2202000211

Інтерпретація результатів тесту:

від 0 до 10 балів: у Вашій родині прийнято розповідати про свої проблеми. Кожен з вас ділиться тим, що його обтяжує, і партнер його уважно вислуховує. У вас немає потреби ділитися з кимось іншим: друзями, родичами, бо вдома вас розуміють краще.

від 11 до 29 балів: не можна сказати, що у Вашій родині абсолютно не діляться один з одним своїми проблемами. Але є ряд речей, про які Вам потрібно і можна було б говорити. Але цього не відбувається. Існують питання, про які Ви не говорите. А це веде до відчуження, бо кожен відчуває необхідність мати поруч людину, яка б його розуміла. І таку людину шукає.

Результати дослідження представлені в табл. 2.

Таблиця 2

Результати дослідження самооцінки конструктивної взаємодії в подружніх відносинах та характеру спілкування в родині

№	Методика №1		Методика №2	
	жінка	чоловік	жінка	чоловік
1	4,1	3,3	10	7
2	3,3	2,4	5	5
3	3,5	4,3	8	10
4	3,7	4	7	4

Пара №1. Методика №1. Результат даної методик показав, що у чоловіка та дружини готовність до конструктивної взаємодії, виключаючи конфліктність у стосунках, є різною: у дружини вище середнього, у чоловіка середній. Це може бути обумовлено невмінням та неготовністю переглянути та змінити позиції власної поведінки, пристосуватись до іншого.

Методика №2. Результат даної методики показав, що рівень спілкування та відвертості партнерів є однаковим (високим). Це дає можливість стверджувати, що кожен з подружжя ділиться тим, що його турбує, а інший його уважно вислуховує. У них немає потреби ділитись з кимсь іншим: друзями, родичами, тому що їх вдома розуміють найкраще.

Пара №2. Методика №1. Результат даної методик показав, що у чоловіка та дружини готовність до конструктивної взаємодії, виключаючи конфліктність у стосунках, є різною: у дружини середній, у чоловіка низький. Такий показник є досить негативним, оскільки відносини в даній сім'ї є досить конфліктними. Це може бути обумовлено невмінням та неготовністю переглянути та змінити позиції власної поведінки, пристосуватись до іншого.

Методика №2. Результат даної методики показав, що рівень спілкування та відвертості партнерів є однаковим (високим). Це дає можливість стверджувати, що кожен з подружжя ділиться тим, що його турбує, а інший його уважно вислуховує. У них немає потреби ділитись з кимсь іншим: друзями, родичами, тому що їх вдома розуміють найкраще.

Пара №3. Методика №1. Результат даної методик показав, що у чоловіка та дружини готовність до конструктивної взаємодії, виключаючи конфліктність у стосунках, є різною: у дружини середньою, у чоловіка вище середнього. Це може бути обумовлено невмінням та неготовністю переглянути та змінити позиції власної поведінки, пристосуватись до іншого.

Методика №2. Результат даної методики показав, що рівень спілкування та відвертості партнерів є однаковим (високим). Це дає можливість стверджувати, що кожен з подружжя ділиться тим, що його турбує, а інший його уважно вислуховує. У них немає потреби ділитись з кимсь іншим: друзями, родичами, тому що їх вдома розуміють найкраще.

Пара №4. Методика №1. Результат даної методик показав, що у чоловіка та дружини готовність до конструктивної взаємодії, виключаючи конфліктність у стосунках, є однаковою: у дружини та у чоловіка середньою. Це дає можливість врівноважити та налагодити стосунки. Але все ж такий рівень готовності до конструктивної взаємодії може бути обумовлений невмінням та неготовністю переглянути та змінити позиції власної поведінки, пристосуватись до іншого.

Методика №2. Результат даної методики показав, що рівень спілкування та відвертості партнерів є однаковим (високим). Це дає можливість стверджувати, що кожен з подружжя ділиться тим, що його турбує, а інший його уважно вислуховує. У них немає потреби ділитись з кимсь іншим: друзями, родичами, тому що їх вдома розуміють найкраще.

Методика №2. Результат даної методики показав, що рівень спілкування та відвертості партнерів є різним: у жінки високим, а у чоловіка низьким. Така ситуація є досить складною, оскільки в представленні дружини сімейне спілкування є досить відвертим, і не потрібним стороннього втручання, а у представленні чоловіка не відвертим: оскільки його не розуміють, і він намагається знайти підтримку за межами сімейного кола. З таким подружжям потрібна робота психолога для встановлення нормальної внутрішньої взаємодії та контактування.

Тож аналіз результатів проведеної методики №1 показав, що у більшості з досліджуваних подружніх пар рівень самооцінки конструктивної взаємодії у відносинах є досить різним, в більшості середнім. Це дає можливість стверджувати, що така взаємодія є насиченою конфліктами та обумовленою невмінням та неготовністю переглянути та змінити позиції власної поведінки, пристосуватись до іншого, можливо, невмінням взаємодіяти в зв'язку з невеликим стажем сімейного життя. Аналіз результатів проведеної методики №2 показав, що рівень спілкування та відвертості в подружній парі, у більшості з досліджуваних, є однаковим - високим. Таким чином можна стверджувати те, що взаємодія відбувається відверто, на одному рівні, та проблем і спілкування в них не буде (при умові, що рівень буде один і той же).

Висновки. Сім'я є досить складним утворенням. Вирішення проблем та налагодження відносин в сім'ї, особливо в молодій, є тяжким та тривалим процесом. Позитивному перебігу та прискоренню цього процесу може допомогти практичний психолог. В даний час робота практичного психолога є досить потрібною та поширеною. По відношенню до роботи з молодими сім'ями психолог працює в таких напрямках: просвітницька діяльність, психологічна діагностика, сімейне консультування. Уміле поєднання цих методів дасть змогу вирішити досить велику кількість сімейних питань та допоможе подружжю справитись з проблемами.

Література

1. Ключева Н. В. Психолог и семья: диагностика, консультация, тренинг. – Ярославль, 2012. – 56 с.
2. Ковальов С.В. Психология семейных стосунків. – К. : Наука, 2011. – 277 с.
3. Лисенко О.В. Модификация методики исследования особенностей межличностного восприятия в конфликтной ситуации // Практична психологія та соціальна робота. – 2013. – №5. – С. 23–27.
4. Максименко С.Д., Соловієнко В.О. - Загальна психологія. Навч. посіб. - К.: МАУП, 2000. – 256 с.
5. Максимова Н. Ю., Мілютіна К. Л., Піскун В. М. Патопсихологія підліткового віку. – К. : Главник, 2013. – 335 с.
6. Обозов Н.М. Психологія між особистісних відносин. - К.: Либідь. - 2010.
7. Романов К.В. Нравственный мир молодой семьи. – Ленинград: Семья и школа, 2014. – 185 с.
8. Хорни К. Наши внутренние конфликты. – М.: Бахрах, 2010. – 289 с.
9. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений. – М. : ЭКСМО. – Пресс, 2011.

В статье представлены сущность и задачи работы психолога во время семейного консультирования, результаты практического применения методик диагностики семейных отношений. Рассмотрены стандартные модели взаимодействий внутри семьи. Изучены элементы психодиагностики семьи. Определены причины осложнения отношений семейных партнеров и работу с ними психолога-консультанта. Рассмотрены оптимальные пути достижения коррекционного эффекта практическим психологом по его работы с семьей. Графически изображены диагностические проблемы получения практическим психологом информации о семье. Проанализированы реальные причины сопротивления семьи во время консультаций у практического психолога. Доказана целесообразность диагностировать эмоциональный фон семейных взаимоотношений. Исследовано четыре супружеских пар,

стаж семейной жизни которых до шести лет. Рассмотрены преимущества использования новых методик в диагностике. Проанализирована эффективность выбранного материала для использования его практическими психологами.

The paper presents the nature and objectives Psychologist during family counseling, practical application of the results of diagnostic methods of family relationships. Considered the standard model interactions within the family. Studied elements psychodiagnostic family. The reasons complications of family relationship partners and work with clinical psychologist considered the most optimal ways to achieve the remedial effect of practical psychologist concerning his work and his family. Graphics diagnostic problems getting practical psychologist household information. Analyzed the real reasons for resistance family in consultation with Psychologist. The expediency diagnose emotional background of family relationships. Investigated seven couples experience family life which six years. Advantages of using new techniques in diagnosis. The effectiveness of the chosen material for use practical psychologists.

Статтю подано до друку 12.12.2014.

©2014 р.

Н. В. Гриньова (м. Умань)

ПСИХОКОРЕЦІЯ ЗАСОБОМ МАЛЮНКУ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

Постановка проблеми. Професійне становлення майбутнього практичного психолога не можливе без особистісної психокорекції, яка спрямована на професійний розвиток та самовдосконалення, гармонізацію особистості. В останнє десятиліття набуває науково-практичного обґрунтування психодинамічна парадигма Т. С. Яценко, яка зорієнтована на глибинне пізнання та корекцію психіки суб'єкта в єдності свідомого та несвідомого. Відповідна методологія асимілює теоретико-практичні результати різних підходів (психоаналізу, гештальтерапії, гуманістичної психології, феноменологічного підходу). В полі уваги знаходиться також як проєктивна здатність людини до малюнкової візуалізації власного психологічного змісту, так і психоаналіз неавторського малюнку завдяки актуалізації механізмів проєктивної ідентифікації. Представлене вище знаходить вияв в методі АСПН (активне соціально-психологічне навчання), який є системно впорядкований і реалізується в конкретних методиках, провідною серед яких є психоаналіз комплексу тематичних малюнків.

Метод психоаналізу комплексу тематичних малюнків, який розроблений професором, доктором психологічних наук НАПН України Т.С. Яценко, є проєктивною, графічною методикою, оскільки передбачає створення малюнку тематичного й вільного характеру. Використанню малюнку з метою глибинно-психологічного пізнання та психокорекції в рамках психодинамічного підходу присвячені праці послідовників Т.С. Яценко: С.М. Аврамченко, К.А. Бабенко, О.Г. Білої, Т.І. Білухи, Т.В. Богдан, Л.Л. Бондаревської, Т.В. Горобець, І.В. Євтушенко, І.В. Калашник, А.Е. Мелоян, Л.В. Мошенської, О.Г. Стасько, Л.Г. Туз, С.Г. Харенко, Н.В. Шавровської та ін.

Метою статті є окреслення особливостей психодинамічного підходу до аналізу графічного матеріалу.

Аналіз наукових досліджень. В основі методу психоаналізу комплексу тематичних малюнків лежить психодинамічний підхід. В науковій літературі визначення психодинамічного підходу міститься у працях таких учених: Л.І. Анциферової, А.О. Александрова, О.Ф. Бондаренка, Б.Д. Карвасарського, Т.С. Яценко та ін.

У психологічній енциклопедії міститься наступне визначення: «Психодинамічний підхід – це напрям психотерапії, який орієнтований на психоаналітичну теорію, вивчає взаємовплив різних потягів, витісненого матеріалу, розвитку, прогресу, регресії та фіксації психічної діяльності. При психодинамічній інтерпретації важливими є причинно-наслідкові та еволюційні аспекти, особлива увага звертається на процеси фіксації та регресії до більш ранніх стадій розвитку «Я»» [4, с. 76].

Російський вчений А.О. Александров вказує, що психодинамічний підхід – це підхід, який підкреслює важливість для розуміння генезу та лікування емоційних розладів інтрапсихічних конфліктів, які являються результатом динамічної та несвідомої боротьби суперечливих мотивів в середині особистості» [1, с. 7]. За визначення вченого О.Ф. Бондаренка, психодинамічний підхід (напрямок) базується на принципі визначального впливу минулого досвіду на формування світовідчуття, певної манери поведінки людини, її внутрішніх і зовнішніх проблем [2].

Психодинамічний підхід, який розробляється Т.С. Яценко [3, 5-9], єднає в собі певні теоретичні підходи (онтопсихологію, психосинтез, трансперсональну психологію, гуманістичну психологію, феноменологічний підхід) та моделі психокорекційної практики (психоаналітичної, екзистенційно-гуманістичної, клієнтцентрованої, гештальттерапії).

Виклад основного матеріалу. Об'єктом психодинамічної теорії виступає цілісна психіка у взаємозв'язках свідомої і несвідомої сфер, в єдності матеріальної та духовної реальності (холістичний підхід), у поєднанні емотивного, когнітивного та поведінкового аспектів. Т.С. Яценко вказує, що у форматі психодинамічного підходу глибинне пізнання психіки базується на виявленні викривлень соціально-перцептивної реальності суб'єкта. Головним виступає безпосередній досвід суб'єкта в ситуації «тут і зараз». Також глибинне пізнання базується на виявленні викривлень соціально-перцептивної реальності, для яких характерна фіксованість та індивідуалізованість [3].

Психодинамічний підхід, який розробляється Т. С. Яценко, зорієнтований на пізнання психіки здорових, адекватних людей, які працюють, навчаються. Проективно-тестового підхід базується на вивченні психічно хворих і психічно здорових людей.

У межах психодинамічного підходу вихідною є позиція пізнання глибинного ракурсу особистісних проблем, що переживає людина, з врахуванням суперечливої сутності психічного у зв'язку з функціональними особливостями свідомого і несвідомого. Т. С. Яценко зазначає, що «психодинамічний підхід - це цілісне бачення психіки в її свідомих і несвідомих виявах, а не орієнтація на дискретні характеристики» [9, с. 24]. Психодинамічний підхід єднає в собі теоретичні підходи (онтопсихологію, психосинтез, трансперсональну психологію, гуманістичну психологію, феноменологічний підхід) та моделі психокорекційної практики (психоаналітичної, екзистенційно-гуманістичної, клієнтцентрованої, гештальттерапії) [3].

Діагностико-корекційний процес у форматі психодинамічної парадигми передбачає об'єднання теоретичного (методологічного, структурно-семантичного), функційно-практичного (інструментального) та енергетичного рівнів цілісної психіки [6]. Розроблена Т. С. Яценко «Модель внутрішньої динаміки психіки» (рис. 1) демонструє сутність психічного, яка знаходиться на перетині «вертикалі» і «горизонталі», що зумовлює синтез свідомого і несвідомого.

Т. С. Яценко доповнює «вертикаль» структури психіки (Ід, Его, Супер-Его), яка розроблена З. Фрейдом, «горизонталлю» структурних взаємозалежностей свідомого і несвідомого, яким притаманна різноспрямованість суперечливих тенденцій. «Горизонталь» психічного складає внутрішня латентна активність несвідомого, яка не піддається безпосередньому пізнанню. «Вертикаль» - це внутрішня і зовнішня активність, яка торкається двох сфер, як свідомого, так і несвідомого, та піддається опосередкованому пізнанню в

опредмечених засобах. Суперечливу сутність феномену психічного втілюють універсальні тенденції: «до сили» та водночас – «до слабкості»; «до людей» та водночас – «від людей»; «до життя» та водночас – «до психологічної смерті», які не нівелюють одна одну, а співіснують за принципом антиномії [5].

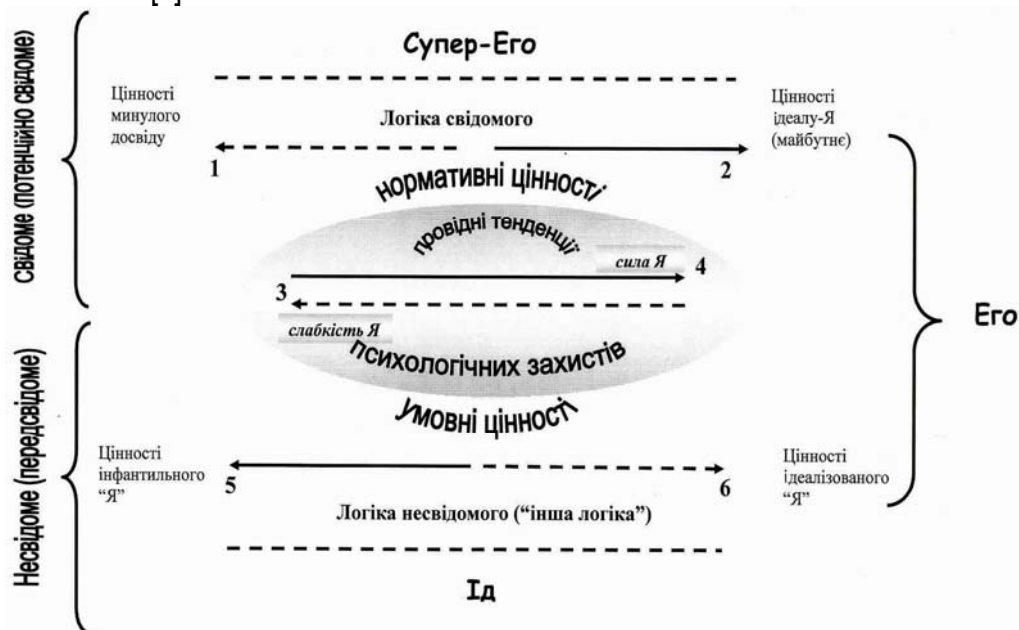


Рис. 1. Модель внутрішньої динаміки психіки

Інтегративним механізмом, який об'єднує «вертикаль» і «горизонталь» виступає система психологічних захистів, яка охоплює як свідому так і несвідому сфери (див. еліпс на рис. 1). Т. С. Яценко вказує, що: «Захисна система є інтегративним, диспозиційним утворенням, має різномірну структуру, яка включає когнітивний, емотивний та поведінковий аспекти; захисна система підкоряється єдиному генеральному механізму – «від слабкості до сили» [8, с. 84]. Генеральний механізм захисної системи забезпечує інтегративне функціонування психіки засобами, які створюють суб'єкту ілюзію «психологічної сили».

Функція інтеграції психологічних захистів виявляється у відступах від соціально-перцептивної реальності та її викривленнях, що виражаються у суб'єктивній зінтегрованості психіки. Захисна система психіки є дисфункціональною, що проявляється у порушенні переробки інформації, створенні ілюзії «сили» в угоду ідеалізованому «Я». Т. С. Яценко стверджує, що: «...найбільше навантаження падає на свідомість, яка піддається ілюзіям, викривленням, що породжені необхідністю маскувати мотиваційні спонукання (першопричини) едіпального порядку. Все це вносить дезінтеграційний компонент в психіку, що маскується суб'єктивною інтеграцією, яка побудована на викривленнях, відступах від реальності, включаючи просоціальні форми раціоналізації, у відповідності з провідною тенденцією «до сили» [5, с. 9]. Захисна система психіки підтримує цілісність психічного, маскуючи при цьому наявність дискретності.

Т. С. Яценко виділяє два різновиди захистів – ситуативні («за вертикаллю») та базальні, особистісні («за горизонталлю»). До ситуативних захистів авторка психодинамічної теорії відносить захисні механізми: витіснення, перенесення, проекція, раціоналізація, реактивне утворення, трансфер, ідентифікація, заперечення, ізоляція та ін.

Базальні захисти виражають функційні особливості несвідомого (симультанність, ірраціональність, існування поза часом, простором, статтю) та спрямування активності суб'єкта. Базальна форма захисту спрямована на реалізацію глибинних (інфантильних) цінностей,

ситуативна форма - на адаптацію суб'єкта в соціумі. В ситуативних формах захисту завжди присутні елементи базальних форм захисту, які містять несвідомий мотив, що прагне проявитися в свідомому. Утворення когнітивних параметрів базальної форми захисту пов'язане з феноменом «позадосвідного», «дорефлексивного», який визначає спрямованість динаміки спонтанної поведінки суб'єкта та провідних тенденцій його психіки [9].

Ситуативні форми захисту доступні пізнанню та частковому усвідомленню суб'єктом. Базальні форми захисту не доступні безпосередньому пізнанню, залежать від прояву спонтанної активності суб'єкта. Глибинне пізнання в процесі психокорекції нівелюючи ситуативні захисти, відкриває перспективи більш адекватного пізнання базальних захистів [7]. Інтегративні процеси психіки, які виражаються у відступах від реальності, здійснюються через процеси опорів, заміщення, ідентифікації-інтроєктування, умовних цінностей. Опори спрямовані на утримання імпульсів Ід у прагненні до реалізації. Також «захищають» витіснення інфантильних травм, та одночасно, підкоряються процесу інтеграції свідомого з несвідомим, що виражається у послабленні контролю над утриманням імпульсів в несвідомому, й частковій реалізації їх у свідомому. «Заміщення» здійснює інтеграцію витіснень з майбутнім, яка відбувається шляхом реалізації капсульованої енергії з об'єктами, які частково, за окремими параметрами, схожі на первинні лібідні об'єкти. Ідентифікація забезпечує інтеграцію свідомого з несвідомим, шляхом одночасного роз'єднання суб'єкта з первинними лібідними об'єктами та поєднання з ними, через інтроєкцію їх певних рис у параметрі «психологічної сили». Умовні цінності також виконують інтегративну і дезінтегративну функції. Інтегративна функція полягає у поєднанні глибинних (інфантильних) і нормативних цінностей, що відбувається через «умовність». Дезінтегративна функція полягає у захисті гідності, престижу свого «Я» через цінності, які мають інфантильний зміст та маскуванні їх глибинної сутності нормативними цінностями [5].

У форматі психодинамічного підходу глибинне пізнання психіки базується на виявленні викривлень соціально-перцептивної реальності суб'єкта, для яких характерна фіксованість та індивідуалізованість, у безпосередній взаємодії психолога та протагоніста в ситуації «тут і зараз», яка спирається на процесуальну діагностику. Усвідомлення соціально-перцептивних викривлень, ілюзорних аспектів функціонування психіки сприяє розширенню самосвідомості суб'єкта, позитивній дезінтеграції та вторинній інтеграції на більш високому рівні розвитку психіки, що має вияв у внутрішньому переструктуруванні психічного та інтеграції на більш реалістичних основах. Позитивна дезінтеграція сприяє послабленню ілюзорності, що призводить до реконструювання та вторинної інтеграції, яка здійснюється мимовільно. Вагому роль при цьому відіграє точність діагностики суперечностей психіки, які маскуються захисними механізмами психіки [8].

У психодинамічній теорії особливого значення набувають позадосвідні (дорефлексивні) утворення, які асимілюють інтереси глибинних цінностей та інтегруються з архетипом. Позадосвідні утворення мають вияв в архетипній символіці, й у базальній формі захисту.

Завдання цілісного (в єдності свідомого і несвідомого) пізнання психіки полягає у відновленні порушення взаємозв'язків (інформаційний обмін) між сферами свідомого і несвідомого, які породжують психологічне імпотування суб'єкта, та попередженні розвитку тенденції до «психологічної смерті». Психолог в процесі діалогічної взаємодії з респондентом об'єктивує глибинні аспекти психіки останнього, спираючись на перекодування змісту (смислів) в опредмеченні форми, які символізують єдність ідеального та матеріального (холістичний підхід) [3]. Діалогічна взаємодія передбачає декодування інформації, що сприяє інтеграції психіки на більш високому рівні психічного розвитку. Опредмечені форми самопрезентації респондента пізнаються в процесі об'єктивування смислового навантаження емотивного їх «оживлення» в процесі діалогу. Т. С. Яценко вказує: «Діалогічна взаємодія вбудовується в

природній порядок імпліцитної заданості психічного в його системній організації, що має свою послідовність та навантаженість афектами – слідами (фіксаціями) раннього дитинства» [9, с. 23]. Діалогічна взаємодія, шляхом накопичення поведінкового матеріалу, слугує основою для інтерпретації, пізнання та аналізу. У кожному «кроці» діалогічної взаємодії присутня як діагностика, так і корекція, що відбувається за рахунок часткових позитивної дезінтеграції, які породжують вторинні інтеграції психіки на більш високому рівні розвитку. Інтерпретація візуалізовано-поведінкового матеріалу спрямована на повздовжній, асоціативно-смісловий аналіз точок перетину «вертикалі» та «горизонталі» психічного, які накопичуються (напрацьовуються) в процесі діалогічної взаємодії [8].

Психодинамічній теорії характерне розуміння символічного характеру несвідомого, зміст якого піддається не безпосередньому, а опосередкованому пізнанню на основі використання візуалізованих (опредмечених) засобів самопрезентації (ліпка, малюнок), які доступні науково-практичному дослідженню. Символізація розглядається як процес «перекодування» прихованих (латентних) смислів в матеріалізовані форми [5].

Пізнання «логіки свідомого» і «логіки несвідомого» відбувається на основі «ймовірнісного прогнозування», яке має проміжні істинні значення, що називаються ймовірностями істинності висловлювань, мірою правдоподібності (очевидності) в єдності з прогнозами їх подальшого підтвердження. Ймовірнісне прогнозування, або «вірогідна логіка» має особливу специфіку – це принципова відсутність можливостей усунути факт імовірності. Вірогідна логіка є не двозначною («істинне – хибне»), а багатозначною, оскільки бере до уваги інші значення в контексті ймовірності істини. Завданням вірогідного прогнозування є об'єктивування ітеративних, інваріантних форм поведінки суб'єкта [7].

У форматі психодинамічної теорії вагомим виступає пізнання едіпальної залежності суб'єкта. Проблема едіпової залежності вивчається у її взаємозв'язку з поняттям едіпового комплексу, яке було запропоноване З. Фрейдом. Едіпів комплекс відзначається такими характеристиками: афективність (емотивність), неусвідомлюваність, вплив на психіку в цілісності її підструктур (емоції, поведінка, енергетичне спрямування). Категорія комплексу підкреслює активність суб'єкта, задану єдиним інтимно значущим інтересом до первинних лібідних об'єктів (батьків), чуттєвий потяг до яких набуває ознак фіксації (усталеності), що вступає в конфлікт з інцестною заборонаю (табу) [6].

Згідно психоаналітичних досліджень, формування психіки суб'єкта відбувається в період від 2-ох до 6-ти років, коли формуються едіпальні залежності, які продовжують впливати на поведінку суб'єкта протягом всього життя. Вплив едіпальної залежності відбувається поза контролем свідомості людини. Т. С. Яценко виділяє провідний чинник едіпального програмування психіки - механізм «від слабкості до сили», який зумовлює процес ідентифікації, в частині інтроєктування окремих рис лібідних об'єктів, які селекціонуються в залежності від психологічної сили. Тенденція «до сили» поєднується з прагненням «до задоволення» едіпально-лібідних бажань, що призводить до зниження напруги, яка породжена «принципом реальності», і реалізації лібідної активності суб'єкта в платонічному ключі. Інтроєктування рис лібідних об'єктів (батьків, бабусь, дідусів, вихователів) здійснюється парадоксальним шляхом: інтроєктуються такі якості, які емоційно дистанціювали, роз'єднували, породжували почуття знедоленості, що призводило до виникнення бар'єрів у стосунках, ускладнювало зближення [9].

Негативними наслідками едіпальної залежності суб'єкта виступають: блокування енергії лібідо; прояви енергією мортідо; депресія; почуття провини; тенденція до само покарання; амбівалентність почуттів до себе та до близьких людей; імпотування активності; тенденція «до психологічної смерті»; інфантилізм; неприйняття себе тощо. Позитивні наслідки едіпальної

залежності: прагнення довести первинному лібідному об'єкту власну гідність, включаючи соціальні успіхи (поезія, мистецтво, спорт, наука, культура); звільнення від почуття меншовартості; інтроєктування та ідентифікація просоціально-адаптаційних рис первинних лібідних об'єктів (батьків), наприклад, гостинність, доброзичливість, щиросердність, жартівливість, відкритість у взаєминах з людьми, прагнення тримати «високу марку», працелюбство, наполегливість, почуття власної гідності та інші [3].

Методика цілісного психоаналізу комплексу тематичних малюнків забезпечує психокорекційний ефект, оскільки дозволяє проникати в глибинні аспекти та об'єктивувати внутрішні суперечності психіки суб'єкта, виявляти індивідуально-неповторну логіку несвідомого.

Психоаналіз комплексу тематичних малюнків - когнітивна методика, що виконується з дотриманням вимог позитивної дезінтеграції та вторинної інтеграції на вищому рівні психічного розвитку суб'єкта. Позитивна дезінтеграція, у психодинамічній теорії, означає позитивний процес розвитку, перехідний на шляху до становлення більш високого рівня психічних можливостей людини – вторинної інтеграції [6]. Процесу аналізу притаманна індивідуальна неповторність, яка породжується неповторністю особистісної проблематики суб'єкта.

Висновки. Психодинамічний підхід до аналізу малюнку створює ефективну основу у психологічній науці та практиці, яка спрямована на розкриття індивідуальної неповторності феномену психіки з метою нівелювання несвідомих деструктивних механізмів поведінки суб'єкта. Цілісний психоаналіз комплексу тематичних малюнків виявляє уструктурованість психічного в його індивідуальній неповторності, через виявлення суперечності між логікою свідомого і логікою несвідомого.

Література

1. *Александров А. А.* Современная психотерапия. Курс лекций / А. А. Александров. - СПб.: «Академический проект», 1997. - 335 с.
2. *Бондаренко А.Ф.* Психологическая помощь: теория и практика. — Изд. 3+, испр. и доп. — М.: Независимая фирма «Класс», 2001. — 336 с.
3. *Концептуальні засади і методика глибинної психокорекції: підготовка психолог-практика: навч. посіб.* / [Т. С. Яценко, Б. Б. Іваненко, С. М. Авраменко та ін.]; за ред. Т. С. Яценко. – К. : вища шк., 2008. – 342 с.
4. *Психологічна енциклопедія* / [автор-упорядник Степанов О. М.]. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.
5. *Яценко Т. С.* Глибинна психологія: діагностика та корекція тенденції до психологічної смерті : [навч. посіб.] / Яценко Т. С., Глузман О. В., Калашник І. В. – Ялта : РВВ КГУ, 2008. – 204 с.
6. *Яценко Т.С.* Діагностико-корекційні особливості глибинно-психологічної практики / Т. С. Яценко. // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова, Серія 12. Психологічні науки: Зб. Наукових праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. - № 29 (53). – С. 30 – 35.
7. *Яценко Т. С.* Методологія взаємозв'язків свідомого і несвідомого в контексті проблеми адаптації суб'єкта до соціуму / Т. Яценко // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: педагогіка і психологія. – Зб. статей. – Ялта: РВВ КГУ, 2009. – Вип. 21. – Ч.1. – С. 28-44.
8. *Яценко Т. С.* и др. Психодинамическая теория: методология и научно-практические результаты / Т. С. Яценко, Л. Я. Галушко, Н. В. Дметерко, Дметерко, И. В. Евтушенко, Е. Г. Максименко, А. В. Педченко, Е. Н. Поляничко, Л. Г. Туз, О. Н. Усатенко // Психотерапия. – М. : ООО «Гениизус Медиа», 2012. – № 10 (18). – С. 81 – 91.
9. *Яценко Т. С.* Проблема глубинного познания психики субъекта в визуализированной самопрезентации / Т. С. Яценко // Психотерапия. – М. : ООО «Гениизус Медиа», 2012. – № 10 (18). – С. 22 – 30.

В статье представлены особенности психокоррекции с помощью рисунка в формате психодинамического подхода. Делается акцент на целесообразности использования метода психоанализа комплекса тематических рисунков, который обеспечивает познание глубинных феноменов психики в контексте профессиональной подготовки практических психологов. Подчеркивается роль архетипной символики в процессе символизации содержания психического. Доказывается, что объективация бессознательных детерминант психики субъекта, происходит в процессе интерпретации символов рисунка. Подчеркивается, что глубинно-психологическая коррекция будущего психолога является важным условием его обучения и подготовки к профессиональной деятельности.

The article presents the particular psycho-correction using the pattern in the form of psychodynamic approach. Put emphasis on the appropriateness of using the method of psychoanalysis complex thematic patterns, which provides in-depth knowledge of psychic phenomena in the context of training clinical psychologists. Emphasizes the role of archetypal symbolism in the process of symbolization of mental content. It is proved that the objectification of the unconscious determinants of the psyche of the subject, occurred in a process of interpretation pattern characters. It is emphasized that the depth-psychological correction future psychologist is an important condition for its education and training for professional work.

Статтю подано до друку 12.12.2014.

©2014 р.

Т. В. Середюк (м. Київ)

РОЗВИТОК МНЕМІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

Постановка проблеми. Проблематика психології здібностей завжди була важливою частиною досліджень вітчизняних та зарубіжних дослідників, а в наш час дослідження та винахід інноваційних психологічних засобів розвитку здібностей набуває ще більшої актуальності у зв'язку з великим навантаженням інформації, яка є невід'ємною частиною розвитку цивілізації. Ще у 1994р. було виявлено, що сучасна людина повинна на протязі життя засвоїти десь 20 мільярдів одиниць інформації, вимовити біля 650 мільйонів слів, запам'ятати та обробити багато даних про стан всесвіту та оточуючого його суспільства [5]. Велика частина навантажень доводиться на мнемичні здібності особистості, без них людина не зможе набути певних навичок і вмінь, оволодіти нормами поведінки. Видатний вчений сучасний математик і кібернетик фон Непман виявив, що мозок людини може вмістити інформацію, що знаходиться в мільйонах томів книг [2].

Початок експериментального дослідження здібностей зв'язують з ім'ям Ф.Гальтона, він визначив основну проблематику психології здібностей. Теоретичну розробку проблеми здібностей зробили С.Л. Рубінштейн, Б.М. Теплова, А.Н.Леонтьєва, Б.Г.Анаєва, Н.С. Лейтес, К.К.Платонов, В.А.Крутецький, В.Д. Шадріков та ін. У вивчення мнемичних здібностей внесли свій вклад такі вчені як Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв, А.А.Смирнов, П. І. Зінченко, В.Я. Ляудис, А.Р.Лурія, С.А.Изюмова та ін.

Постановка завдання. Дослідження здібностей у психологічній науці мають значну історію, проте і досі в теоретичній розробці цієї проблеми залишається чимало питань. Насамперед це стосується змісту самого поняття «здібності», визначення сутності якого є предметом багато чисельних досліджень (Б.П. Ананьєв, Л.С. Виготський, Е.О.Голубєва,

В.М.Дружинін, Д.Б. Ельконін, Г.С.Костюк, О.М. Леонтьєв, Н.А. Лейтес, Б.М.Теплов, С.Л.Рубінштейном, В.Д. Шадриков та ін.)

Найбільш відомим є визначення психологічної сутності поняття здібностей за Б.М.Тепловим, який сформулював сутність здібностей у трьох площинах:

- індивідуально-психологічні властивості, що відрізняють одну людину від іншої;
- індивідуально-психологічні особливості, які стосуються успішного виконання якої-небудь діяльності чи багатьох діяльностей;
- психологічні характеристики, які не зводяться до тих знань, умінь і навичок, що були сформовані у попередньому досвіді особистості.

Отже здібності – це стійкі індивідуальні властивості людини, які виявляються у різних видах діяльності і є умовою успішного їх виконання [6].

Наведене вище визначення Б.М. Тепловим поняття здібностей, відтворюються різними авторами вже кілька десятків років, щоправда, з дуже істотними нюансами, що стосуються того, які саме властивості особистості чи її особливості варто включати до здібностей.

Отже під здібностями розуміють комплекс якостей, необхідних для успішного здійснення діяльності, причому до здібностей зараховують у першу чергу емоційно – вольові особливості людини, а також систему її особистісних ставлень [7].

Проте, як слушно наголошується багатьма дослідниками, зрозуміти здібності можна лише у зв'язку з вивченням особистості та діяльності. Особистість і здібності мають прямий взаємозв'язок. Однак це зовсім не означає, що одне може підмінюватися іншим. Кожне з цих понять має свій власний зміст і специфічні особливості.

Таким чином, спроба розв'язати проблеми здібностей з позицій діяльнісного підходу має ряд переваг і ряд недоліків. Пов'язування проблеми здібностей із проблемою діяльності, навчання і виховання на певному етапі розвитку вітчизняної психології відіграло позитивну роль, особливо у боротьбі з прихильниками підходів, які розглядали здібності та можливості людини як щось застигле й незмінне в процесі життя. На особливу увагу заслуговують чисельні дослідження можливостей розвитку здібностей в умовах спеціально організованої діяльності, зокрема особливої побудови змісту і методів навчання [8].

Мета та методика дослідження. В даній роботі ми розглядаємо мнемічні здібності як компонент загальних пізнавальних здібностей особистості, враховуючи їх синтезуючі структурні компоненти. Вчені Б.М. Теплов, В.А. Крутенький, В.И. Кириєнко, М.К. Кабардов та ін. вважали, що мнемічні здібності особистості проявляються у якості важливого фактора в професійної діяльності практичних психологів, музикантів, математиків, художників, а також є невід'ємною частиною будь якої професійно розумової діяльності [7]. Отже, пам'ять належить до основних пізнавальних процесів, завдяки яким практичний психолог приймає, переробляє та засвоює інформацію, а потім відтворює. Вона є родовою властивістю людини – «одним з умов психічного життя», та як одинична властивість має різну ступень індивідуальних властивостей у кожного. Ці властивості і є психологічними особливостями розвитку мнемічних здібностей особистості. В.Д. Шадриков в своїх дослідженнях прийшов висновку, що мнемічні здібності, це якості функціональних систем які реалізують функцію запам'ятовування, збереження та відтворення інформації, що мають індивідуальну міру, яка проявляється в успішності та якісному виконанні діяльності [8].

При всій складній різноманітності компонентів мнемічних здібностей, поєднання яких доходить до унікальності й неповторності у кожної людини, визначальним є домінуючі характеристики показників мнемічних здібностей які відповідають за успішне запам'ятовування у кожної окремо взятої особистості. Синтез та домінування показників мнемічних здібностей обумовлені особливостями діяльності, що здійснюється й направлена на досягнення

поставленої мети. З двох людей з рівними природними даними й однаковим життєвим досвідом краща пам'ять у того, хто постійно її вдосконалює в своїй безпосередній діяльності [8].

Питання про розвиток пам'яті породило великі суперечки в психології. При всій безумовній й безсумнівній актуальності питання, теоретичні положення вчення про розвиток пам'яті особистості, не мають класичної одноманітності. Л.С. Виготський зазначав, що ні по одній темі сучасної психології немає стільки суперечок, скільки їх є в теоріях, що пояснюють проблему розвитку пам'яті.

Отже мнемічні здібності залежать від таких індивідуальних особливостей особистості, як:

- інтереси й схильності особистості;
- чим людина більше цікавиться, запам'ятовується без праці;
- від відношення особистості до тої або іншої діяльності: життєво важливо або можна зневажити;
- від емоційного настрою у конкретному випадку;
- від фізичного стану;
- від використання мнемічних прийомів та дій;
- від вольового зусилля й багатьох інших факторів.

Аналіз літературних джерел з психології мнемічних здібностей дозволяють виділити наступні засоби обробки інформації, які є мнемічними прийомами та діями:

- Групування - розбивка матеріалу на групи на яких-небудь підставах (змісту, асоціаціям, законам гештальта й т.п.).
- Опорні пункти - виділення якого-небудь короткого пункту, що служить опорою більш широкого утримування (тези, заголовки, питання, образи які викладаються в тексті, приклади, цифрові дані, порівняння, імена, епітети, незнайомі або малознайомі слова, що виділяються, емоційна реакція суб'єкта й т.п.).*
- Мнемічний план - сукупність опорних пунктів.
- Класифікація - розподіл яких-небудь предметів, явищ, понять по класах, групах, розрядах на основі певних загальних ознак.
- Структурування - встановлення взаємного розташування частин, що становлять ціле, внутрішньої будови що запам'ятовується.
- Систематизація - установа певного порядку в розташуванні частин цілого й зв'язків між ними.
- Схематизація - зображення або опис чого-небудь в основних рисах або спрощене подання інформації, що запам'ятовується.
- Аналогії - установа подібності, схожості в певних відносинах предметів, явищ, понять.
- Мнемотехнічні прийоми - сукупність готових відомих способів запам'ятовування.
- Перекодування - вербалізація або показування, називання або подання інформації в образній формі, перетворення інформації на основі семантичних, фонематичних ознак і т.ін.
- Добудовування матеріалу, що запам'ятовується - привнесення у використання, що запам'ятовується суб'єктом вербальних посередників; об'єднання й привнесення чого-небудь по ситуативним ознакам; розподіл по місцях (метод локальної прив'язки, або метод місць).
- Серійна організація матеріалу - встановлення або побудова різних послідовностей: розподіл по обсягу, розподіл по часу, упорядкування в просторі й т. ін.

- Асоціація - встановлення зв'язків по подібності, суміжності або протилежності й т.ін.
- Повторення як свідомо контрольовані або неконтрольовані процеси циркуляції інформації доцільно виділити як окремий спосіб запам'ятовування, з огляду на його універсальність і фундаментальність [3].

Таким чином, мнемічні дії або прийоми обумовлені індивідуальним розвитком і життєвим досвідом особистості формуються в тих або інших видах навчання та діяльності. Мнемічні дії не задані функціональною системою мозку, що здійснює запам'ятовування, збереження й відтворення матеріалу, вони являють собою засоби, що дозволяють розсунути границі можливостей функціональних механізмів мнемічних здібностей. У цьому випадку структура мнемічних здібностей збагачується спеціальними діями, операційними механізмами [8].

Результати дослідження та їх обговорення. Отже при вивченні літературних джерел на тему досліджень мнемічних здібностей, ми зробили вибірку теоретико-дослідного матеріалу, який має суттєве значення у вивченні пам'яті та дає загальну картину розвитку знань в цієї галузі.

Таблиця 1

Змістовний простір вивчення мнемічних здібностей особистості

№ з/п	Змістовний простір вивчення мнемічних здібностей особистості	Вченні, рік досліджень
1	Вивчали об'єм пам'яті особистості в залежності від процесу навчання: запам'ятовування слів, асоціативне запам'ятовування малюнків, чисел, текстів.	Л.Х.Мік, (1925) Я.А. Кирквуд, (1926) Я.С. Фостер, (1928) Я.С. Мартин, (1940)
2	Вивчали залежність запам'ятовування від характеру діяльності особистості, розвиток довільного та смислового запам'ятовування, застосування деяких логічних прийомів.	А.Н. Леонтьєв, (1931) А.А. Смирнова, (1948,1966) П.І. Зінченко, (1961) Л.В. Занкова, (1940) Д.М. Маянц, (1940) Т.А. Корман, (1945) З.М. Істоміна, (1948, 1953, 1967) И.А. Корнієнко, (1955) та ін.
3	Вікові та індивідуальні відміни у співвідношенні рівнів запам'ятовування особистості при виконанні різних видів діяльності.	З.М. Істоміна, (1967)
4	Вплив мотивів діяльності на ефективність мимовільного запам'ятовування.	П.І. Зінченко, (1961)
5	Досліджувалась довільна та мимовільна пам'ять, та отримані результати суперечливі.	П.І. Зінченко, (19610) З.М. Істоміна, (1967) Л.М. Житнікова, (19620)
6	Дослідження механічної та смислової пам'яті, та виявлення найбільшої ефективності смислового запам'ятовування, та спростовано положення про механічний характер запам'ятовування особистості.	А.Н. Леонтьєв, (19310) Н.А. Корнієнко, (1955)
7	Вплив на об'єм пам'яті різних способів та прийомів запам'ятовування.	І.А. Рибников, (1923) А.Н. Леонтьєв, (1931) А.А. Смирновим, (1948)

8	Вивчення змістовної сторони процесів пам'яті.	П.І. Зінченко, (1961)
9	Дослідження, завдяки яким зроблено висновок: мислинева дія може виконувати мнемічну функцію, тільки після спеціального навчання.	А.А. Смирнов, (1945, 1948) П.І. Зінченко, (1961) Л.М. Житнікова, (1966) З.І. Істоміна, (1976)
10	Взаємозв'язок розвитку пам'яті з розвитком інтелектуальних здібностей.	А.А. Смирнов, (1947) П.І. Зінченко, (1961) А.Р. Лурія, (1961)
11	Залежність пам'яті від емоційних, вольових та інших рис особистості.	Є.С. Махлах А.І. Рапопорт Є.Д. Хомская, (1987) Н.Я. Батова та ін.
12	Залежність мнемічних процесів від властивостей нервової системи.	Є.М. Соколов, (1961, 1974, 1984) Т.В. Розанова С.О. Ізюмові, (1989) Є.Д. Хомская, (1987)
13	Дослідження мнемічних здібностей, як компонент загальних здібностей, а також пов'язаний з діяльністю людини.	В.Д. Шадріков, (1996)

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Таким чином, зробивши аналіз проведених досліджень ми маємо змогу зробити висновок про певні якості мнемічних процесів, такі як нерівномірність розвитку різних видів пам'яті в залежності від біологічних закономірностей розвитку, навчання, середовища, генетики, мотивів та інших чинників.

Отже застосування різноманітних за змістом, спрямованістю й засобами розвивальних ігрових мнемотехнік спонукало розвиток пізнавальних інтересів у студентів практичних психологів викликало емоційність, сприяло формуванню позитивного, творчого клімату в колективі.

Підтверджено, що найбільшого успіху можна досягти, застосовуючи комплекс розвивальних ігрових мнемотехнік, який спрямований на розвиток групи "домінантних показників" мнемічних здібностей, які у кожної особистості різні. Отже, завдяки першочерговості розвитку "домінантних показників" оптимізується весь процес розвитку мнемічних здібностей особистості, виробляється найважливіший для наступного кроку професійного розвитку студента практичного психолога індивідуальний "почерк майстра". Таким чином, системний розвиток мнемічних здібностей надає особистості повне задоволення при виконанні професійної діяльності, приводить до гармонійного розвитку її загальних здібностей, активізує креативність, стимулює пізнавальну активність та загальну научуваність студента практичного психолога.

Перспектива даного дослідження полягає в тому, що воно дає можливість позитивно впливати на розвиток мнемічних здібностей і властивостей особистості та знаходити оптимальні розвивальні, оптимізуючи умови для підготовки студентів практичних психологів до успішного процесу майбутньої професійної діяльності.

Таким чином, враховуючи вищесказане, можна дійти певних висновків, що розвиток мнемічних здібностей студентів практичних психологів є необхідною умовою успішного оволодіння професійно важливими знаннями та є фундаментом для подальшої професійної кар'єри практичного психолога.

Література

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. - М: МГУ, 2001. - 240 с.
2. Бирюков С.Д. Традиционные маркеры одаренности: дифференциально-психологический анализ структуры показателей / С.Д. Бирюков // Интеллект и креативность в ситуациях межличностного взаимодействия. - М.: ИП РАН, 2001. – С. 22-38.
3. Борисова Е.М. Психологическая диагностика способностей: Общая психодиагностика / Е.М. Борисова. – М.: МГУ, 1987. – 303 с.
4. Голубева Е.А. Способности и индивидуальность / Е.А Голубева. – М.: Прометей, 1993.
5. Донсон О. Развитие креативности: креативность и обучение // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы / О. Донсон – М.: Изд-во «КСП», 1997. – С. 65-82.
6. Дружинин В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. / В.Н. Дружинин– М.: ПЕР СЭ; СПб.: ИМАТОН-М, 2001. – 224 с.
7. Пов'якель Н.І. Психодіагностика пізнавальних здібностей дітей дошкільного віку: навчально-методичний посібник / Н.І. Пов'якель, Т.В. Улькіна. - К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, "Поліграф-Центр", 2006. – 65 с.
8. Психология памяти / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. – М.: "ЧеРо", 2002. – 816 с.
9. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека / В.Д. Шадриков-Издательская корпорация «Логос». - Москва, 1996. - 320с.
10. Портал «Psychology.ru»: <http://www.psychology.ru>
11. Френсис Й. Искусство памяти. / Й. Френсис. - СПб.,1997. - 480с.

В статье представлен анализ исследования проблемы психодиагностики, развития, психологического сопровождения мнемических способностей у студентов практических психологов как перспектива формирования творческой личности – профессионала. Рассматриваются индивидуальные особенности личности которые влияют на развитие мнемических способностей. Выделяются средства обработки информации, которые являются мнемическими приемами и действиями обусловленными индивидуальным развитием и жизненным опытом личности и формируются в тех или иных видах обучения и деятельности. Также в статье представлено содержательное пространство изучения мнемических способностей личности, которое имеет существенное значение в изучении памяти личности будущего психолога и дает общую картину развития знаний в этой области, является необходимым условием успешного овладения профессионально важными знаниями и является фундаментом для дальнейшей профессиональной карьеры психолога.

This paper presents an analysis of the research problem psihadiagnostiki, development, psychological support mnemonic abilities of the students practical psychologists as the prospect of forming a creative personality - a professional. We consider the individual personality traits that influence the development of mnemonic abilities. Funds are allocated information processing, which are mnemonic techniques and actions arising from individual development and life experience and personality are formed in different kinds of training and activities. The article also presents a meaningful learning space mnemonic abilities of the individual, which is essential in the study of memory of a future psychologist and gives an overall picture of the development of knowledge in this area is a necessary condition for the successful acquisition of professional knowledge and important is the foundation for further professional career Psychologist.

Статтю подано до друку 12.12.2014.

Розділ III. ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

© 2014 р.

Л. В. Помиткіна (м. Київ)

ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ПРИЙНЯТТЯ СТРАТЕГІЧНИХ ЖИТТЄВИХ РІШЕНЬ У ПІЗНІЙ ЮНОСТІ

Актуальність проблеми. Постійні зміни, що відбуваються у політичній та економічній сферах нашого суспільства, не можуть не впливати на становлення підростаючого покоління. Життєві орієнтири юнацтва та молоді зазнають деструктивних змін, розмиті цінності та смисли ускладнюють прийняття стратегічних життєвих рішень, які відповідно базуються на визначенні життєвих цілей особистістю. При цьому відсутність стратегічного цілевизначення негативно позначається на ставленні молоді до вічних людських цінностей: дружби, кохання, праці. Тадеуш В.Новацький зазначав: «...необхідно дати можливість молоді самій шукати виходи в суспільному житті й у світі цінностей». Однак, усі спостереження підтверджують: для більшості молодіжних груп праця як шлях досягнення належної якості духовного і матеріального життя не користується повагою» [7, с. 88-99]. Отже, молодь, зокрема, студентство, потребує допомоги дорослих щодо визначення власних життєвих орієнтирів. Ця допомога має бути тактовною і не перешкоджати потребі особистісного життєвого самовизначення.

У наукових працях вчених (К.О.Абульханова-Славська, А.Адлер, Г.О.Балл, В.Г.Панок, С.Л.Рубінштейн, Т.М.Титаренко та ін.) до стратегічних життєвих рішень, які вибудовує для себе кожна людина, відносять найбільш глобальні серед повсякденних, оскільки на них базується увесь життєвий шлях людини. До них відносять рішення стосовно професійного самовизначення, рішення, які забезпечують вибір шлюбного партнера та рішення щодо визначення власної життєвої позиції [8].

Метою статті є визначення вікових особливостей прийняття стратегічних життєвих рішень у пізньому юнацькому віці.

Основна частина. Теоретичний розгляд проблеми показав, що стратегічні життєві рішення – це рішення, прийняті на тривалий час, наперед, звернені у майбутнє, які впливають на життєвий шлях особи, а отже потребують особливої відповідальності (Г.О.Балл, В.Г.Панок, Л.В.Сохань, Т.М.Титаренко та ін.). Прийняття кожного з таких рішень має свою специфіку, яка повинна бути детально розглянута у психологічному змісті понять, у психологічних механізмах здійснення, у відповідності до індивідуально-психологічних властивостей суб'єкта, який їх приймає, та соціального оточення [8]. Зважаючи на те, необхідно визначити особливості прийняття стратегічних життєвих рішень студентами, окреслити вікові межі цього періоду та визначити його змістовні характеристики.

Саме поняття «студент» означає «слухач» – особа, яка в установленому порядку зарахована до вищого навчального закладу. Студентство, порівняно з іншими групами молоді, відрізняють такі риси, як вищий освітній рівень, прагнення до знань, висока соціальна активність, досить гармонійне поєднання інтелектуальної і соціальної зрілості. За віковою періодизацією, зазначеною у психологічному словнику Б.Г.Мещерякова, В.П.Зінченка, студентство відносять до юнацького віку (15/17 – 19/21 років) та періоду молодості (19/21 – 25/30 років).

Вікові особливості студентів, їх потреби та прагнення розглядалися з давніх часів. Так, за класифікацією стародавнього Китаю, вік більшості студентів відносили до двох основних періодів: молодість (до 20 років) та вік вступу у шлюб (до 30 років) [1, с. 26]. Піфагор (VI ст. до

Р.Х.) виділяв чотири періоди людського життя: весну (від народження до 20 років), літо (20-40 років), осінь (40 - 60 років) і зиму (60-80 років). Ці періоди відповідають становленню, молодості, розквіту сил і їх згасанню. Отже час студентства припадав до періоду кінця весни (становлення) і початку літа (молодості).

Гіппократ (V-IV ст. до Р.Х.) розділив весь життєвий шлях людини з моменту народження на 10 рівних семирічних циклів-етапів. За цим підходом логічно віднести студентське життя до третього та четвертого періоду. За періодизацією російського статиста і демографа першої половини XIX ст. А.П.Рославського-Петровського, студентами називалося «квітуче покоління – молодь (16-30 років). У схемі, запропонованій німецьким фізіологом М.Рубнером (1854-1932 рр.), студентство охоплює кінець юнацького віку (від 14-15 до 19-21 року) та початок зрілості (21-40 років) [8, с. 34-35].

Періодизація розвитку людини за З.Фрейдом дала можливість виокремити п'ять вікових етапів розвитку. Згідно цієї концепції, становлення особистості детермінується психосексуальним розвитком людини. Зокрема, п'ята стадія – генітальна – починається при статевому дозріванні і характеризується орієнтацією на статеве задоволення з партнерами протилежної статі. Вчений надавав вирішального значення цьому періоду життя людини, оскільки, у разі неможливості задоволення цієї потреби, у молодій людині не формується здатність працювати і кохати [11, с. 35-49]. Таким чином, незадоволені біологічні (сексуальні) або ж соціальні потреби у студентів можуть бути причиною численних особистісних дисгармоній. Зокрема, це може позначитися на прийнятті стратегічних життєвих рішень у ключових моментах життя: щодо визначення власної життєвої позиції, професійного самовизначення, вибору шлюбного партнера.

Вивчення психологічної літератури дозволяє констатувати, що більшою мірою у науково-психологічних працях висвітлено періоди дитинства та проблеми підліткового віку, а юнацький вік і молодість розглядаються як продовження цих періодів. Так, у когнітивній теорії Ж.Піаже виділив чотири стадії розвитку людини, зокрема, четвертою вчений вважав вік з 12 років – стадію формальних операцій, оскільки підлітки у змозі оперувати абстрактними поняттями, досліджувати усі логічні варіанти розв'язування задач, реалістично думати про майбутнє, формувати ідеали тощо. Однак, вчений здебільшого зосереджував увагу на розвитку пізнавальних процесів, а розвиток емоційно-пізнавальної сфери залишався в тіні. На думку вченого, соціальний розвиток виступає як фон розумового розвитку, а розумові операції розглядаються поза зв'язком з предметною діяльністю людини, характером її спілкування.

Дослідження Ж.Піаже продовжив Л.Кольберг, який виокремив три рівні морального розвитку (передморальний, конвенціональний, пост конвенціональний). Зокрема, пост конвенціональний рівень починається з 13 років і оцінюється Л.Колбергом як істинна моральність, адже людина виходить з особистісних критеріїв, маючи відносно високий рівень інтелектуального розвитку. Це п'ята стадія розвитку людини, оскільки судження про вчинки базується на повазі прав людини та признанні демократичних норм. На шостій фазі для людини головним джерелом учинків стає її сумління, незалежно від загально прийнятих норм. Вчений наголошує, що багато людей так і не переходять на четверту стадію морального розвитку, а шостої стадії досягають лише 10% старше 16 річного віку [1, с. 32]. Зазначимо, що відсутність особистісної зрілості, готовності до моральних вчинків і життєвих виборів унеможливають прийняття особистістю стратегічних життєвих рішень.

Послідовник З.Фрейда Е.Еріксон, не відмовляючись від основ психоаналізу, розробив та обґрунтував свою епігенетичну теорію розвитку особистості, де джерелом розвитку особистості є соціум, становлення уявлень про власне «Я». Увесь життєвий цикл людини вчений розподіляє на вісім стадій, кожна з яких має свої специфічні завдання.

Студентський період життя припадає на п'яту (юність) та шосту (молодість) стадії епігенетичної моделі Е.Еріксона. Оскільки юність є перехідним етапом від дитинства до зрілості, вчений вважає цей період вирішальним. Вимушений приймати важливі життєві рішення, юнак може відчувати себе самотнім, тривожним і нерішучим, відчувати свою нездатність здійснювати такі рішення реально і часто відмовляється від них взагалі. Базовою здатністю цієї стадії вчений вважає вірність. На порозі зрілості людина стикається з необхідністю робити кар'єру і вибрати стійку систему цінностей [11]. Шоста стадія розвитку настає на початку зрілого періоду життя і Е.Еріксон називав її «близькістю проти ізоляції». Вона характеризує час завоювання незалежності від батьків, школи, період встановлення дружби і близьких стосунків. Саме на цій стадії розвивається почуття зрілої відповідальності. Таким чином сформованість ідентичності (почуття адекватності і володіння особистістю власним Я, незалежно від змін ситуації), що настає у юнацтві та молодості, є необхідною умовою готовності до прийняття стратегічних життєвих рішень.

Взаємозв'язок планування життєвого шляху та вікових особливостей людини докладно досліджений як у зарубіжній, так і у вітчизняній науці (К.О.Абульханова-Славська, Б.Г.Ананьєв, Л.І.Божович, Ш.Бюллер, Є.І.Головаха, М.Г.Гінзбург, Р.М.Грановська, В.Г.Панок, С.Л.Рубінштейн, Л.В.Сохань, Т.М.Титаренко та ін.).

Зокрема, Ш.Бюллер розглядала три етапи життєвого шляху людини. Перший етап, найважливіший (від 16-20 років до 25-30 років), коли закладаються основи подальшого майбутнього, здійснюється пошук самого себе, супутника життя. У мріях, сподіваннях намічається ескіз подальшого руху. Вибір головних життєвих цілей, потяг до справжніх, великих учинків супроводжуються драматичним пошуком, самовипробуваннями у різних видах діяльності [3].

Вік до 16 років Ш.Бюллер виключає з контексту життєвого шляху, оскільки в цей час створюються лише передумови самовизначення. Після 70 років, на думку дослідниці, уже не може бути мови про усвідомлені, чіткі життєві цілі, і тому цей вік також не розглядається. Юнацький вік охоплює період з 11 до 18 років. Він пов'язаний з почуттям визначеності власного «Я», формуванням егоїдичності або ж почуттям дифузії, розмитості, невизначеності ролей. Молодість, що триває від 19 до 25 років, за поглядами Ш.Бюллер, пов'язана з вибором між спільністю чи ізолюваністю контактів. Якщо спільність справжня, вона завжди взаємна. Коли ж людина не знаходить власне «Я», на неї чекає самотність. Людина оволодіває професією, створює сім'ю, свідомо знаходить друзів. Вона оцінює свої можливості, своє неповторне існування у світі, бачить реальні життєві перспективи. Отже, для студентів вибір між «Я»-реальним і «Я»-ідеальним зумовлений природними віковими потребами і має завершитися прийняттям виваженого особистісно зрілого рішення.

Л.І.Божович, досліджуючи особливості юнацтва, зазначала, що афективним центром життя юнака є зверненість у майбутнє, побудова життєвих планів і перспектив як у особистісному, так і в професійному самовизначенні [2]. Специфікою віку є швидкий розвиток спеціальних здібностей, нерідко пов'язаних із обраною професійною галуззю. У юнацькому віці триває розвиток самосвідомості, відкриття себе як неповторної індивідуальності пов'язується із відкриттям соціального світу, у якому передбачається жити. Звернені до себе у процесі самоаналізу, рефлексії, питання носять світоглядний характер, стають елементами особистісного самовизначення. Тому головним новоутворенням юнацького віку Л.І.Божович вважала готовність до особистісного і життєвого самовизначення, набуття ідентичності. Зазначимо, що сформована готовність до особистісного і життєвого самовизначення є також і важливою психологічною умовою успішності прийняття студентами стратегічних життєвих рішень.

Подібні погляди на психологічний зміст юнацтва поділяла й Р.М.Грановська, яка розподіляла юнацький вік на ранню юність – 16-18 років та пізню юність – 18-25 років. Головною особливістю юнацького віку дослідниця називала «усвідомлення власної індивідуальності, неповторності та несхожості на інших» [5, с. 370]. У результаті цього усвідомлення може виникнути внутрішня напруга, що породжує почуття самотності, яке з одного боку може посилювати потребу у спілкуванні, а з іншого – його вибірковість. У якості основних новоутворень дослідниця вказує відкриття особистістю свого внутрішнього світу та зростання потреби у досягненні духовної близькості з іншою людиною. Саме в період ранньої молодості студенти прагнуть довести собі та іншим, що вони вже здатні до самостійних рішень і до дорослого життя. Це прагнення необхідно активно і своєчасно підтримувати. Пізніше формувати життєву сміливість і незалежність набагато складніше [5, с. 371].

Як відмітила Л.В.Сохань: «Для того, щоб життя людини розвернулося як творчий процес, у її свідомості під впливом вказаних факторів і на основі власного досвіду повинна сформуватися модель активного ставлення до свого життя як до акту життєтворчості» [10, с. 71]. Особливо відповідальними, на думку дослідниці, є так звані формативні роки – 12-18 років. Як свідчать дослідження, засвоєні особистістю у ці роки цінності, норми, моделі поведінки носять досить стійкий характер і за звичайних умов життя не підпадають під радикальні зміни. Навіть виключні події у соціальному чи індивідуальному житті істотно не трансформують цей психологічний хребет особистості.

Прийняття стратегічних життєвих рішень у студентському віці, безумовно, пов'язане зі специфікою цілепокладання та сприйняття часу в цілому. Серед сучасних дослідників Т.М.Титаренко, вивчаючи особливості часу життя особистості, вказувала, що у процесі дорослішання людина розширює межі часової орієнтації, формує свій часовий кругозір. Цінність, значущість різних складових частин середовища визначається поглядом у майбутнє, індивідуальними життєвими перспективами. Перспективи є загальною спрямованістю вперед, яка не завжди усвідомлюється, деталізується.

На зв'язок рішень щодо особистісного і професійного самовизначення неодноразово вказували вчені. Зокрема, М.Г.Гінзбург зазначав, що: «У юнацькому віці дуже важливу роль відіграє вибір майбутньої професії (самовизначення включає вибір майбутньої професії, але не зводиться до нього). Бачення себе як майбутнього професіонала є показником зв'язку з суспільством, входження в суспільство, бачення себе в суспільстві. Вибір професії фактично означає проектування в майбутнє певної соціальної позиції. Тому вибір професії істотним чином характеризує смислове майбутнє» [4, с. 42-52].

Звичайно, прийняття стратегічних життєвих рішень у студентському віці здійснюється у відповідності до інтелектуальних здібностей, ціннісного самовизначення. Як зазначають дослідники (Л.І.Божович, А.Ц.Гармаєв, І.С.Кон, Е.О.Помиткін), у віковий період 17–19 років підвищуються, з одного боку, інтелектуальні здібності особистості, а, з іншого, – усвідомлюється потреба у чіткій ціннісній орієнтації, у розвитку свідомості [10, с. 55]. Однією з головних причин критичності цього періоду є недостатня сформованість ціннісно-сислової сфери дитини ще близько 5 років. А.Ц.Гармаєв називав точку 19–річчя критичною, коли всі попередні стереотипи розпливаються, перестають бути твердими і незрозуміло тепер, що є цінністю для юнака чи дівчини.

У 17–19 років може суттєво змінюватися життєва позиція юнака чи дівчини, що пов'язано з вибором професії, початком інтимного життя, формуванням самостійного світосприйняття. Потреба у реалізації єдності знаходить відображення у створенні кола друзів та власної сім'ї відповідно до ідеальних уявлень про дружбу та кохання, зростає відповідальність як ознака духовності.

Психологічні особливості студентів розглядаються вченими (О.Г.Мороз, О.С.Падалка, Л.Г.Подольак, В.І.Юрченко, С.С.Якубовська та ін.) у контексті педагогіки та психології вищої школи. Вчені визначають, що студентський період життя характеризується: оволодінням усім різноманітним соціальним ролям дорослої людини, отриманням права життєвого вибору, набуттям повної юридичної та економічної відповідальності, можливості включення в усі види соціальної активності (аж до державного рівня), здобуттям вищої освіти та опануванням професією. Навчання у ВНЗ накладає певний відбиток на особистість студента і, безперечно, впливає на прийняття життєво значущих рішень. Студентство, порівняно з іншими групами молоді цього віку, відрізняють такі риси, як вищий освітній рівень, велике прагнення до знань, висока соціальна активність, досить гармонійне поєднання інтелектуальної і соціальної зрілості. Головними сферами життєдіяльності студентів є професійне навчання, особистісне зростання та самоствердження, розвиток інтелектуального потенціалу, духовне збагачення, моральне, естетичне та фізичне самовдосконалення.

Юнацький вік вчені характеризують як надзвичайно важливий період становлення Я-концепції особистості – складної, динамічної системи уявлень студента про себе як особистість і як суб'єкт навчально-професійної діяльності. Вона включає в себе *образ-Я*, *емоційно-ціннісне ставлення до себе*, *поведінкову складову* (певні дії, які породжені уявленнями про себе та самостваренням).

Найбільш впливовими на особистість юнацького віку вчені вважають передумови виникнення криз цього періоду, коли молода людина відчуває необхідність змін. До найбільш типових криз у цей період можна віднести кризу професійного вибору (дисонанс між несвідомо обраною професією та необхідністю отримання вищої освіти, нехай навіть з іншої спеціальності); кризу залежності від батьківської родини (емоційно-особистісна, побутова, матеріальна тощо); кризу інтимно-сексуальних стосунків; кризові ситуації в навчально-професійній діяльності (несприятливі особливості організації навчального процесу, отримання оцінки як самоціль тощо).

На прийняття студентами стратегічних життєвих рішень (зокрема, з вибору шлюбного партнера) впливає і те, що на юнацький вік припадає період посилення сексуального потягу. Зростає потреба в інтимно-особистісних стосунках із психологічно-духовно близькою людиною (друг, коханий). Водночас створення власної сім'ї блокує матеріальною залежністю від батьків, житловою невлаштованістю (у студентів це гостріше виражено, ніж у їхніх однолітків, які працюють на виробництві), а позашлюбні стосунки загалом є соціально несхвальними та можуть супроводжуватися внутрішньоособистісною конфліктністю (напруженістю). У деяких студентів інтимні стосунки можуть виходити на перший план, що перешкоджає здійсненню інших життєво значущих рішень. Разом із цим кожна криза має позитивні сторони, оскільки, криза – це загострення протиріч, а саме протиріччя – рушійна сила розвитку.

Таким чином, період життя людини, який умовно називають студентським, визначений нами у відповідності до проаналізованих поглядів вчених (Б.Г.Ананьєв, Л.І.Божович, М.Г.Гінзбург, Р.М.Грановської, Е.Еріксон, І.С.Кон та ін.) як етап пізньої юності. Узагальнюючи вищевказане, можна прийти до висновку, що період навчання у ВНЗ є особливо чутливим для прийняття стратегічних життєвих рішень. Його специфіка зумовлюється поєднанням зовнішніх, соціальних і внутрішніх психологічних умов, які спонукають особистість до активного самопізнання, пошуків, виборів і прийняття рішень у власному життєвому просторі. Саме у цей період активізуються потреби самовизначення у найглобальніших стратегічних напрямках життя студентів: визначенні життєвої позиції особистості, професійному самовизначенні та виборі шлюбного партнера. Вікові особливості прийняття студентами стратегічних життєвих рішень зумовлені психофізіологічними змінами, змінами соціальної ситуації розвитку та особистісною

активністю, розвитком самосвідомості та актуалізованими потребами стратегічного життєвого самовизначення.

Психофізіологічні зміни пов'язані зі статевим дозріванням, стабілізацією серцево-судинної системи, деяким уповільненням розвитку мускульної сили і працездатності, завершенням формування тканин і органів. Соціальні зміни детермінуються вимогами суспільства до становлення молодого людини як громадянина, професіонала та сім'янина. Розвиток самосвідомості вимагає прийняття «Я-реального», складання фундаменту ціннісних орієнтацій, пошуку шляхів якомога більшої самореалізації, створення проєкції головних напрямів життєтворчості на інших вікових етапах.

Отже, аналіз наукової літератури дозволяє визначити вікові особливості прийняття студентами стратегічних життєвих рішень, до яких можна віднести: підвищену відповідальність, визначальність щодо життєствердження та пролонгованість у часі.

Аналіз літературних джерел та практичного досвіду дозволяє констатувати, що студенти на етапі пізньої юності можуть бути не готовими до прийняття стратегічних життєвих рішень. Тому вкрай необхідно розробляти засоби та створювати психолого-педагогічні умови для розвитку готовності студентів до прийняття стратегічних життєвих рішень.

Література

1. Алпатова О. В. Вікова психологія: конспект лекцій. – К.: Книжкове вид-во НАУ, 2007. – 147 с.
2. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: Под редакцией Д. И. Фельдштейна / Л. И. Божович. – М.: «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.
3. Бюлер Ш., Тюдор Гарт Б., Гетцер Г. Социально-психологическое изучение ребенка / пер. с нем. – М. – Л.: Огиз. – гос. мед. изд., 1931.
4. Гинзбург М. Г. Психологическое содержание личностного самоопределения / М. Г. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 42-52.
5. Грановська Р. М. Элементы практической психологии. – 2-е изд. – Л.: Издательство Ленинградского университета. – 1988. – 560 с.
6. Лукьянова И. Е., Овчаренко В. А. Антропология. Учебное пособие. – ИНФРА-М, 2010. – 145 с.
7. Новацький Тадеуш В. Людська праця. Аналіз поняття / Пер. з польськ. Юлії Родик. – Львів: Літопис, 2010. – С. 88-99.
8. Помиткіна Л. В. Психологія прийняття особистістю стратегічних життєвих рішень: монографія /Любов Віталіївна Помиткіна.– К.: Кафедра, 2013. – 381 с.
9. Помиткін Е. О. Психологія духовного розвитку особистості: Монографія. – К.: Наш час, 2007. – 280 с.
10. Сохань Л. В. Искусство жизнетворчества. Предназначение. Жизнетворчество. Судьба: Социологические очерки, социально-психологические эссе, интервью, глоссарий. – К. : Издательский Дом Дмитрия Бурого, 2010. – 576 с.
11. Фрейджер Р., Фейдимен Д. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Роберт Фрейджер, Джеймс Фейдимен. – Спб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. –704 с.

В статтє подан теоретико-методологический анализ психологических особенностей юношеского возраста, выделены и обоснованы возрастные особенности принятия студентами стратегических жизненных решений по профессиональному самоопределению, выбору брачного партнера, определению собственной жизненной позиции. Анализ позволил

установить, что период обучения молодежи в ВУЗ является особо чувствительным к принятию стратегических жизненных решений. Его специфика обуславливается объединением внешних, социальных и внутренних психологических условий, которые побуждают личность к активному самопознанию, поискам, выборам и принятию решений в собственном жизненном пространстве. К возрастным особенностям принятия студентами стратегических жизненных решений отнесены: повышенная ответственность, определенность в жизнеутверждении, пролонгированность во времени.

The article presents a theoretical and methodological analysis of the psychological features of adolescence, highlights and justifies the age features of strategic life decision-making by students considering the professional self-determination, the choice of a marriage partner, and the determination of a life position. The analysis helped to reveal that the period of training of young people in Universities occurs to be highly sensitive to strategic life decision-making. Its specificity is caused by combining external social and internal psychological conditions that encourage a person to active self-discovery, research, selection, and decision-making in the own living space. The age features of students making strategic life decisions include: increased responsibility, certainty affirmation of life, prolongation in time.

Статтю подано до друку 10.09.2014.

©2014 р.

Т. М. Зелінська (м. Київ)

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ БАЛАНСУ ТА УЗГОДЖЕНОСТІ ОСОБИСТІСНОЇ АМБІВАЛЕНТНОСТІ В ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

Постановка проблеми. Всебічне ускладнення соціального світу посилює необхідність знань про психологічні механізми збалансованості, узгодженості суперечностей амбівалентності (позитивних і негативних) внутрішнього світу особистості у гармонійному напрямі.

Особистісна амбівалентність як властивість притаманна кожному індивіду і виявляється до одного об'єкта в одночасній чи послідовній подвійності взаємовиключно діючих позитивних і негативних сторін мотивів, емоцій, когніцій, поведінки [7, с. 38].

Формулювання мети статті. Метою даної статі є обґрунтування балансу й узгодженості як психологічних механізмів особистісної амбівалентності в юнацькому віці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Психологічний механізм є поняттям, що розкривається в будь-якій психологічній системі як стан оптимальних взаємодій та співвідношень між її актуальними елементами, що й забезпечує функціонування, становлення та розвиток цієї системи. За словами Д.О. Леонтьєва, психологічні механізми є «малою динамікою» порівняно з процесом онтогенезу, тобто «великою динамікою» [10, с. 366]. Передусім характеристика психологічних механізмів презентується на аналізі особливостей структурних елементів психологічної системи. Ми приєднуємося до розуміння Л.І. Анциферовою психологічних механізмів як закріплених у психологічній структурі особистості способів її перетворення, у результаті яких з'являються різні особистісні новоутворення, підвищується або знижується рівень організованості структурних елементів [2].

Для юнацького віку характерний перехід від соціалізації до індивідуалізації, життєтворчості, готовності до особистісної самореалізації, що посилює власні суб'єктивні основи відповідальності, свободи. І.Д. Бех характеризує сучасне студентство як прогресивну

частину нашого суспільства: «Студентська молодь – значний прошарок нашого суспільства, його соціально-економічний і духовний потенціал. Вік юності сенситивний до соціальних перетворень, і це варто враховувати у виховному процесі вищої школи...» [4, с. 405]. Самосвідомість включена в розвиток особистості завдяки інтегративному процесу балансу та узгодженості, в основі якого лежать сформовані феномени самопізнання, саморегуляції поведінки та в цілому особистості юнацької молоді.

Цілісний розгляд амбівалентності як властивості особистості в юнацькому віці передбачає її розуміння як динамічної системи, що розвивається. Термін «система» використовується для того, щоб вказати на організованість групи елементів, об'єднаних певною структурою. При цьому під структурою розуміються закономірні зв'язки і функціонування її елементів. Функціональна система є комплексом вибіркових компонентів, у яких взаємодії і взаємовідносини набувають характеру сприяння всіх компонентів один одному, спрямованих на отримання корисного результату (адаптивного ефекту). П.К.Анохін як автор теорії функціональних систем зазначав, що головна перешкода використання системного підходу полягає у відсутності в методології дослідника поняття системотвірного фактора, що детермінує розвиток системи [1, с. 32]. Таким фактором, на думку вченого, є результат (майбутнє), який досягається при реалізації системи. Результат як певне явище, що матиме місце в майбутньому, детермінує поточну активність. Цей часовий парадокс пояснюється тим, що моделлю майбутнього результату є мета, яка і становить таку детермінанту. Акцептор результатів дій – це спеціальний прогнозуючий апарат у відповідності з метою, що забезпечує випереджальне відображення. Поведінка, спрямована в майбутнє, та її організація стає інформаційним еквівалентом майбутньої події. Ось чому поведінка особистості є цілеспрямованою та відповідно детермінованою.

Структура як вияв системи змінюється на різних ступенях розвитку, набуваючи певного змісту й нових зв'язків. Генетичний аналіз визначає нерозривний зв'язок структури та еволюції, функціонування та розвитку. Існування системи полягає в її розвитку, без якого не може бути осмисленою цілісність, що утворюється й руйнується, ні її диференційованість. Особистісна амбівалентність своєю змістовно-структурною стороною презентує єдність та узгодженість психологічних одиниць, якими є мотиваційна, афективно-когнітивна, поведінкова та системотвірна (Я інтегральне – Я дезінтегральне). Особистісна амбівалентність утворюється, змінюється шляхом збалансованості та узгодженості, що пов'язано з динамікою міжфункціональних зв'язків у цьому віці, коли «сходиться» розвиток всіх компонентів як «система систем» у системотвірний компонент. Він організує, супроводжує переживання гармонійності інтегрального Я й дезінтегрального Я власної індивідуальності.

Розглянемо значення термінів, які вживаємо в контексті зазначеного психологічного механізму: баланс, узгодженість, позитивне, негативне. «Баланс [фр. *balance*– терези] – 1) рівновага, урівноважування; 2) система показників, що характеризують співвідношення елементів у будь-якому явищі, яке постійно змінюється» [15, с. 39]. Виходячи з цього розуміння, збалансувати означає зіставити показники (позитивне й негативне) системи, яка змінюється. Підтвердженням цьому є таке словникове тлумачення: «Баланс [фр. *palance*– терези] – система показників, які характеризують певне явище шляхом зіставлення чи протиставлення окремих його сторін» [14, с. 70].

Термін «узгодженість» (від грец. *synergetikos* – сумісно діючий) означає синергійність, тобто «працюючий разом, кооперативно» [5, с. 248]. Синергійність – зв'язок елементів структури, унаслідок чого ступінь їх упорядкованості зростає до цілісності. Отже, узгодженість має режим зіставлення як «притирання», «обкатка» до робочого стану. «Співвіднесення – це вид супідрядного зв'язку, в процесі якого залежний компонент (підсистеми) уподібнюється за

своїми значеннями компоненту (підсистеми), який підпорядковує. Між ними існує ієрархічна взаємозалежність (якщо .., то) як пряма, так і зворотна» [6, с. 293]. Виходячи з наведеного, ми визначаємо ієрархічно вищу, системотвірну складову (інтегральне Я й дезінтегральне Я). Наведемо приклад. Якщо студент юнацького віку прагне до взаємин з оточуючими людьми (зокрема, активізує спілкування шляхом подолання недоліків мовлення), то його страх знехтування в спілкуванні буде контрольованим і значно меншим. Навпаки, якщо студент буде концентрувати увагу на недоліках мовлення, то страх знехтування стане актуальним і прагнення до приєднання значно зменшиться, стане потенційним. Отже, гармонійний розвиток особистісної амбівалентності здійснюється шляхом психологічних механізмів збалансованості й узгодженості взаємовиключних протилежностей позитивного та негативного.

Загальною особливістю цих психологічних механізмів є те, що уявлення людини про світ, когнітивні репрезентації реальної ситуації спрямовують поведінку. Яким же чином пояснюють це психологічне явище вчені? Когнітивні теорії, концепції мотивації інтенсивно розвиваються, беруть свій початок від теорії когнітивного дисонансу Л. Фестінгера [16], у якій обґрунтовується положення про те, що між двома елементами можливі відношення консонансу (узгодженості) або дисонансу (неузгодженості). На думку цього вченого, перемога завжди на боці консонансу. Проте слід зауважити, М. Занна, М. Томпсон підкреслювали, що таке спрощене бачення суперечності позитивного і негативного заважало тривалий час досліджувати особистісну амбівалентність.

Ідеї когнітивної відповідності інакше розвивав К. Роджерс [13] у зв'язку з розумінням конгруентності – інконгруентності. Зазначимо, що К. Роджерс під цим поняттям розумів ступінь узгодженості між тим Я, що сприймає особистість, та її актуальним досвідом. Тому вчений зазначав, що природне прагнення до узгодженості спотворюється, і це людина має усвідомлювати.

У концепції узгодженості С. Мадді за основу беруться процеси диференціації та інтеграції, які сприяють психологічному зростанню: «Сутність інтеграції – це організація диференційованих елементів в широкі категорії за функціями чи значенням. Процеси інтеграції дозволяють вам бачити, у чому окремі переживання схожі за змістом та інтенсивністю з іншими переживаннями, незалежно від того, наскільки вони можуть відрізнятися на основі більш конкретного аналізу, що слугує виявом процесів диференціації. Між процесами диференціації та інтеграції не існує конфлікту» [11, с. 15].

Р. Ассаджолі в теорії психосинтезу приділяв увагу амбівалентності, яка «пояснює незвичність і суперечність вчинків людини» [3, с. 29]. Автор цього положення вважав одним із суттєвих амбівалентних протиріч пробудження нових вікових потреб, які входять у суперечність зі старими потребами. Важливо усвідомлювати обидва полюси амбівалентності, досягти стану творчого узгодження між полюсами: «Гармонійної єдності може досягти будь-яка людина. Для цього необхідно виявити та вивчити протиріччя. Лише після аналізу, варто переходити до синтезу» [3, с. 143]. Отже, репрезентований когнітивний підхід до мотивації балансу, узгодженості дає підстави дійти висновку, що когніції дають можливість об'єднуватися з емоціями, що обумовлює свідому мотивовану поведінку.

Смисловими утвореннями особистісної амбівалентності незалежно від її складових є цілісна двовимірність позитивного й негативного, які динамічно взаємодіють (актуально й потенційно). Смысл не тільки завжди смысл чогось, а й завжди стосовно чогось, що, на думку Д. О. Леонтьєва, відображається у ставленні [10, с. 169]. «Позитивний» – це той, хто має високі моральні якості, виражає згоду й заслуговує на схвалення [8, с. 402]. «Негативний» – той, хто заслуговує на осуд, поганий, не виражає згоди на щось [8, с. 319].

У понятті «валентність» розкривається смисл створення, усвідомлення особистісної амбівалентності. Провідними в цьому плані є погляди К.Левіна. Учений використовував в теорії поля термін «валентність» як психологічну значущість, смисл об'єктів і явищ у життєвому просторі індивіда, яких він уникає і до яких одночасно прагне [9, с. 184]. Валентність (позитивна й негативна) обумовлюється потребами людини та конкретною ситуацією. Для К.Левіна було важливо встановити, що оточуюче психологічне «поле», ситуація мають можливість викликати дію в напрямі предмета з позитивною валентністю або уникнути предмета з негативною валентністю [9, с. 35]. В амбівалентному конфлікті індивід одночасно прагне до об'єкта та уникає його. Поведінка людини є результатом реалізації її актуальних потреб у конкретному життєвому просторі (ситуації). Е. Бош враховував розуміння валентності К.Левіном та відзначив нерозривні взаємозв'язки позитивної й негативної валентності особистості: «Амбівалентність позитивної валентності супроводжується небезпекою невдачі, відмовою від інших рівнів за привабливістю альтернатив» (цит. за: [10, с. 57]).

К. Роджерс чітко висловив власну думку стосовно розуміння позитивного й негативного в амбівалентності клієнта: «Ці почуття протилежні, але не в тому сенсі, що одне з них істинне, а інше хибне, неправдиве. Вони обидва істинні, ... тільки ворожість у студента тут свідомо, у той час як захоплення батьком не виявлялося відкрито...» [13, с. 163] Саме позитивне, на думку цього психотерапевта, є гуманно визначеним: «Справжній інсайт містить позитивний вибір тих цілей, які принесуть найбільше задоволення індивіду» [13, с. 232].

Р. Мей зробив особливий внесок в експлікацію збалансованості смислу амбівалентності, коли наголосив на визнанні в людини і гарного, і поганого як одночасно діючих виявів її природи: «Як тільки ми розуміємо, що один елемент повинен бути врівноважений іншим, то виявляємо, що нам потрібні інші, більш глибокі критерії, ніж одновимірна етика зростання» [12, с. 312].

Актуальна якість діє в конкретних реальних умовах життєдіяльності особистості, потенційна може стати реальною лише за певних умов. Співвідношення актуального й потенційного дозволяє розглядати їх як результат власного досвіду (минулого), так і сьогочасного та майбутнього (у динаміці досвіду). Активність особистості відіграє провідну роль у перебігу цих процесів і не лише зовні, а й у тому, наскільки вона усвідомлює власний саморозвиток, свідомо використовує власні ресурси. Отже, потенційне в особистості має вимір можливого (якою прагне і боїться стати людина) та ресурсного (неусвідомлене, нереалізоване), які виявляються в критичних станах, зокрема, у віковій кризі під час переходу до ранньої дорослості.

Перехід потенційного в актуальне не може бути автоматичним саме тому, що змінювання (зокрема, афекту неадекватності) вимагає перебудови як актуального (неадекватності, агресивності), так і потенційного (невпевненості, страху). Гармонійний і дисгармонійний розвиток особистості залежить від адекватності свідомого й неусвідомленого, встановлення між ними ціннісного зв'язку, які набувають актуальної (ціннісної) та потенційної (менш цінної) форми. Підсумок нашого обґрунтування психологічних механізмів збалансованості, узгодженості розвитку особистісної амбівалентності в юнацькому віці відображено на рис. 1.

Як бачимо з рис. 1, амбівалентність збалансовується та узгоджується шляхом сполучення протилежностей особистості в динамічному вимірі. По-перше, утворюється *двовимірність*, коли одночасно виділяються та співвідносяться актуальна (позитивна) та потенційна (негативна) валентності як частини цілої особистісної амбівалентності. Це є вияви гармонійного і неузгодженого рівнів. Гармонійна особистісна амбівалентність – цілісна двовимірність, а саме: *збалансованість* означає зіставлення двох протилежних валентностей

(позитивної й негативної) та *узгодженість* – створення динамічного цілого шляхом смислової диференціації на актуальну (домінантну, ціннісну) і на потенційну (контрольовану, менш ціннісну) частини. Неузгоджений рівень відрізняється від гармонійного більш тривалишим усвідомленням ціннісних взаємозв'язків між актуальним і потенційним. По-друге, утворюється *одновимірність* як розбалансованість двох валентностей та неузгодженість – відсутність їх ціннісної диференціації та актуальне чергування рівноцінних по силі протилежностей.



Рис.1. Психологічні механізми збалансованості, узгодженості розвитку особистісної амбівалентності в юнацькому віці

Зазначимо, що жодна зі сторін двовимірної особистісної амбівалентності не має сенсу одна без одної: актуальність однієї сторони забезпечується погодженням на це іншої сторони, яка зменшує своє значення шляхом усвідомлення на користь протилежної та стає потенційною. Актуальна сторона контролює цю узгодженість разом з потенційною стороною. У такому разі досягається стійка двовимірна цілісність унаслідок збалансованості й узгодженості позитивної (актуальної) та негативної (потенційної) сторін у гармонійну особистісну амбівалентність. Повної узгодженості між валентностями не може бути, бо їхні змістовні характеристики не лише різні, а й взаємовиключні. Навпаки, розбалансованість і неузгодженість взаємовиключних сторін утворюють дисгармонійний рівень внутрішньої амбівалентності, у якому позитивне і негативне є цінними для особистості, діють послідовно й актуально, нехтуючи, руйнуючи одна одну.

Висновки з даного дослідження. Підсумовуючи, зазначимо, що обґрунтовані психологічні механізми балансу та узгодженості особистісної амбівалентності в юнацькому віці з урахуванням валентності (позитивної та негативної), їх динаміки (актуального та потенційного), що здійснюються на гармонійному, неузгодженому та дисгармонійному рівнях. Особистісна амбівалентність виявляється на цих рівнях у мотиваційній, афективно-когнітивній, поведінковій сферах особистості. У юнацькому віці утворюється амбівалентність як «система систем», де центральна її складова є виявом збалансованості, узгодженості соціалізації та індивідуалізації, зовнішнього та внутрішнього, розвитку й саморозвитку. Смилова збалансованість позитивного й негативного до одного об'єкта (суб'єкта) як їх одночасне двовимірне переживання становить новоутворення особистісної амбівалентності в осіб юнацького віку.

Література

1. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем / П. К. Анохин. – М. : Медицина, 1975. – 225 с.
2. Анцыферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системы / Л. И. Анцыферова // Методологические проблемы формирования и развития личности [ред. Л. И. Анцыферова]. – М. : Наука, 1981. – С. 3 – 17.
3. Ассаджоли Р. Психосинтез : Принципы и техники / Р. Ассаджоли ; [пер. с англ.]. – М. : Психотерапия, 2008. – 381 с.
4. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
5. Большой толковый психологический словарь : в 2 т. / [сост. А. Ребер] ; [пер. с англ.] – М. : Вече, АСТ, 2003. – Т. 2 (П–Я) : – 560 с.
6. Булах І. С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07 / Булах Ірина Сергіївна. – К., 2004. – 466 с.
7. Зелінська Т. М. Психологія особистісної амбівалентності в юнацькому віці : монографія / Т.М.Зелінська. – Суми : Університетська книга, 2013. – 432 с.
8. Короткий тлумачний словник української мови : Близько 70 000 слів / [за ред. Д. Г. Гринчишина]. – К. : Просвіта, 2004. – 608 с.
9. Левин К. Разрешение социальных конфликтов / К. Левин ; [пер. с англ. И. Ю. Авидон]. – СПб. : Речь, 2000. – 408 с.
10. Леонтьев Д. А. Психология смысла : природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 478 с.
11. Мадди С. Теории личности : сравнительный анализ / С. Мадди ; [пер. с англ. И. Ю. Авидон, А. Н. Батустин, П. В. Румянцева]. – СПб. : Речь, 2002. – 367 с.
12. Мей Р. Сила и невинность / Р. Мей ; [пер. с англ. А. П. Попогребского и др.] ; [под общей ред. Д. А. Леонтьева]. – М. : Смысл, 2001. – 319 с.
13. Роджерс К. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы / К. Роджерс ; [пер. англ.]. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000.– 464 с.
14. Словарь иностранных слов. – 18-е изд., стер. – М. : Русский язык, 1989. – 624 с.
15. Сучасний словник–мінімум іншомовних слів : Близько 6 тис. слів / . – К. : Довіра, 1999.–367с.
16. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер ; [пер. с англ. А. Анистратенка, И. Знаешева]. – СПб. : Ювента, 1999. – 317 с.

В статье представлены результаты изучения психологических механизмов сбалансированности и согласованности личностной амбивалентности в юношеском возрасте. Изложено авторское понимание их сути во взаимодействии противоположных сторон амбивалентности личности (позитивной и негативной) в актуальном и потенциальном измерении. Описано динамику этих психологических механизмов амбивалентности личности на трёх уровнях (гармоническом, несогласованном, дисгармоническом).

This is a presentation of the results of a study on psychological mechanisms involving the balance and consistency of personal ambivalence amongat the age of adolescence. The author has shown the essence in interaction of opposite sides of ambivalent personalities (positive and negative) in actual and potential measurements. The dynamics of these psychological mechanisms of ambivalent personality at three levels (harmonious, inconsistent, and disharmonious) are described in this research.

Статтю подано до друку 25.09.2014.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД СІМЕЙ, ДЕ РОСТЕ ДИТИНА З ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНИМИ ВАДАМИ

У будь-якому суспільстві, незалежно від того, на якій стадії розвитку воно знаходиться, є люди, які потребують особливої уваги до себе. Це особи, що мають певні відхилення в фізичному, психічному та соціальному розвитку. Проблема ставлення до людей з обмеженою дієздатністю стає все більше актуальною у зв'язку з тим, що спостерігається стійка тенденція до збільшення таких осіб. В Україні, зокрема, зростання чисельності інвалідів відбувається внаслідок зниження рівня медичного обслуговування, росту побутового і виробничого травматизму, складної екологічної ситуації, котра загострюється змінами в соціально-економічній сфері, переходом до ринкових відносин господарювання тощо. Все це неминуче впливає на загальний життєвий стан і психологічне самопочуття людини.

Актуальною проблемою сучасного суспільства є адаптація, соціалізація та безпосередньо супровід сімей, які виховують дітей з обмеженими можливостями. Слід зазначити, що проблема життєдіяльності дитини з обмеженими можливостями здоров'я є не тільки медичною. Підвищенням якості життя хворої дитини і його сім'ї повинні займатися держава в цілому, психологи, соціальні працівники, правознавці, вчителі, здатні здійснювати необхідний супровід дитини.

Проблема інтеграції в соціум, підвищення якості життя дітей з обмеженими можливостями та їх сімей завжди була і залишається актуальною. У нашій країні з кожним роком збільшується кількість дітей з важкими вродженими та набутими захворюваннями, що призводить до повної їх інвалідності. За статистику в Україні налічується 135,4 тисяч дітей-інвалідів, або 120 осіб на кожні 10 тисяч дітей. Проте в Україні історично склалася така ситуація, за якої діти з особливими потребами протягом довготривалого часу залишалися поза увагою суспільства, і навіть певною мірою були ізольованими від нього, навчаючись та виховуючись в школах-інтернатах. Часто ці діти виявлялись невідповідними до життя у відкритому середовищі, що аж ніяк не відповідало їхнім особливим потребам.

Досліджували дану проблему такі вчені, як Т.М. Волковська, О.І. Захаров, М.М. Ліблінг, Н.В. Мазурова, І.І. Мамайчук, Г.О. Мішина, Л.І. Солнцева, В.В. Ткачева, які стверджували, що у кожної дитини з порушеннями розвитку виникають проблеми при взаємодії з батьками.

Особливості батьківських відносин та їх вплив на розвиток дітей вивчали Бодальов О.О., Варга А.Я., Добряков І.В., Захаров В.І., Лісіна М.І., Мастюкова Є.М., Мініяров В.М., Нікольська І.М., Столін В.В., Сорокоумова С.М., Ткачова В.В., Ульяновка У.В., Ейдемільлер Е.Г., Якобсон П.М.

Метою даної роботи є визначення особливостей психологічного супроводу сімей, де росте дитина з психофізіологічними вадами.

У статті вирішуються наступні завдання:

1. Аналіз наявних наукових джерел з даної проблеми;
2. Визначення спектру психологічних проблем сімей, що виховують дитину з обмеженими можливостями;
3. Теоретичне висвітлення особливостей психологічного супроводу сімей, де росте дитина з психофізіологічними вадами.

Народження дитини з відхиленнями в розвитку сприймається його батьками як найбільша трагедія. Факт появи на світ дитини «не такої, як у всіх», є причиною сильного стресу, який переживають батьки, в першу чергу мати дитини. Стрес, що має пролонгований характер,

спричиняє сильну деформуючу дію на психіку батьків і стає вихідною умовою різкої травмуючої зміни життєвого устрою, що сформувався в сім'ї.

В якості психотравмуючого фактору, який визначає особисті переживання батьків дітей з відхиленнями, виступає комплекс психічних, сенсорних, мовленнєвих, рухових і емоційно-особистісних розладів, які характеризують ту або іншу аномалію дитячого розвитку. Безумовно, вираженість порушень, їх стійкість, тривалість і безповоротність впливають на глибину переживань батьків хворих дітей. Слід також відмітити, що психічна травматизація батьків, яка викликана порушеннями у розвитку дитини, виявляється більш глибокою в тому випадку, якщо вони самі психічно здорові і не мають психофізичних відхилень [2, с. 41].

Простежуючи переживання батьками трагедії народження неповносправної дитини, різні дослідники (Райт, Дуккан, Дрокар) дійшли висновку про закономірну зміну їхніх емоційних станів на шляху до адаптації.

Шок – найперша реакція на усвідомлення горя. Стан шоку надто тяжкий. Він може тривати довго, людина підсвідомо шукає стабільності. Приходить сумнів: може, не все так погано, бувають помилки, потрібно все перевірити. Це означає новий етап усвідомлення біди.

Заперечення – віра у зцілення, помилковість діагнозу. Починається тривале і виснажливе мандрування від лікаря до лікаря, а далі до знахарів, екстрасенсів із надією знайти чудо, яке зробить дитину здоровою.

Психологи виокремлюють у цьому періоді почуття провини, гніву, сорому. Почуття самотності, втома від постійного і безуспішного пошуку способів зцілення дитини, виснажливий догляд за нею і зречення від усіх власних потреб та інтересів-усе це провокує депресію у батьків.

Депресія – почуття пригніченості, воно є завершальним у послідовній зміні емоційних етапів, які є неконструктивними, бо свідчать про неприйняття батьками нової реальності [7, с. 14-15].

За цих обставин складається вкрай несприятлива ситуація для розвитку дитини.

У разі появи в сім'ї дитини з відхиленнями в розвитку, як правило, головним опікуном стає матір і саме її поведінку, її особистісні особливості часто чинять найбільший вплив на емоційне благополуччя дитини і успішність її адаптації [10, с. 138].

В.М. Сорокін наводить дані про те, що більш ніж у 70% матерів дітей з аномаліями розвитку відзначається надзвичайно амбівалентне ставлення до власної дитини. Суперечливість цього ставлення проявляється в тому, що дитина одночасно розглядається і як об'єкт любові, і як джерело страждань [8, с. 75]. Саме останнє, за оцінкою більшості матерів, є причиною частих нападів роздратування по відношенню до дитини. Також мати відчуває постійну немотивовану тривогу за дитину, постійно відчуваючи присутність якоїсь небезпеки. Більше третини матерів відзначають, що поступово формується почуття сорому власної дитини, провоковане за рахунок недобррозичливого ставлення оточуючих. Почуття сорому і почуття провини перед дитиною формують переживання неповноцінності себе як матері. І часто виявляється, що в більшості випадків батькам необхідна кваліфікована психологічна допомога, яка могла б запобігти на ранніх стадіях формування та фіксації неадекватних стилів ставлення до хворої дитини, що ускладнює процес її психічний розвиток в більшій мірі, ніж саме захворювання.

Батьківське ставлення, тобто цілісна система почуттів батьків, включає в себе особливості їх сприйняття і розуміння ними характеру і вчинків дитини, а також поведінкових стереотипів, що практикуються батьками у спілкуванні з дитиною, у випадку з нетиповими дітьми часто починає формуватись, спираючись виключно на цю нетиповість дитини, зосереджуючи свою увагу на її відмінність від інших дітей. О.О. Екжанова вказує, що більшість

сімей, що мають проблемну дитину (53%), сприймають труднощі дитини дуже неоднозначно, а їх очікування щодо можливостей розвитку та соціальної реалізації своєї дитини різко коливаються від завищених до повної невіри в наявність у неї будь-яких можливостей. Друга за чисельністю група (30%) представляє сім'ї з негативною реакцією як на дитину, так і на наявні у неї проблеми, визначаючи її як невдачу, непристосовану до життя, приписуючи їй погані нахили і соціально несхвалювані риси характеру [6, с. 78]. Подібне ставлення до дитини часто формує її життєвий сценарій або «неусвідомлюваний план життя»: батьки адресують їй певні послання, на основі яких вона робить відповідні висновки про себе, інших людей і світ в цілому, виходячи з чого будується життя дитини в подальшому [3, с. 67]. Розуміння батьками, зокрема матерями, особливостей своєї дитини, визнання ними права на її несхожість на інших дітей закладає основу для гармонійної взаємодії з дитиною та, відповідно для її особистісного зростання і соціальної адаптації.

На жаль, диференціація переживань батьків в залежності від характеру і ступеня порушень у різних категорій дітей з відхиленнями у розвитку ускладнена в силу відсутності валідного діагностичного інструментарію. До теперішнього часу накопичено недостатньо фактів, щоб на належному рівні аналізувати цю проблему [9, с. 56].

Із бесід з батьками можемо зробити висновок, що практично усі функції сім'ї, за деяким виключенням, не реалізуються або не в повному обсязі реалізуються в сім'ях, які виховують дітей з відхиленнями у розвитку. Аналіз спостережень за розвитком міжособистісних відносин в таких сім'ях говорить про те, що таке положення пояснюється наступними причинами. В результаті народження дитини з відхиленнями у розвитку відносини всередині сім'ї, а також контакти з оточуючим соціумом викривлюються. Причини порушень пов'язані з психологічними особливостями хворої дитини, а також з великим емоційним навантаженням, яке несуть члени її сім'ї у зв'язку з довготривалим стресом. Багато батьків в такій ситуації стають безпорадними. Їх положення можна охарактеризувати як внутрішній (психологічний) і зовнішній (соціальний) глухий кут [2, с. 103].

Емоційний вплив стресу на жінку, яка народила хвору дитину, в декілька раз сильніший. У матерів часто спостерігаються істерики, депресивні стани. Страхи, які виникають у жінок з приводу майбутнього дитини, породжують почуття самотності, відчаю і відчуття «кінця життя». Матері знаходяться постійно з дітьми, які мають відхилення. Вони скаржаться на безліч повсякчасних турбот, які пов'язані з дитиною, що призводять до підвищеного фізичного і морального навантаження та стають причиною стомлення. Часто для таких матерів характерно зниження психічного тону, занижена самооцінка, що проявляється у втраті смаку до життя, перспектив професійної кар'єри, неможливості реалізації особистих творчих планів, втрата інтересу до себе як до жінки і особистості [4, с. 68].

Виражені психофізичні порушення дитини, а також особистісні особливості матері можуть виступати джерелом материнської депривації. Любов до дитини як специфічне почуття виникає у жінки ще в період вагітності [10, с. 140]. Саме це почуття виникає у відповідь на емоційну взаємність дитини: її посмішку, комплекс пожвавлення при появі матері тощо. Депривація материнських почуттів може ініціювати недостатність цих соціально-психологічних проявів у дитини.

Унаслідок того, що народження хворої дитини, а потім її виховання, навчання і в цілому спілкування з нею є тривалим патогенно діючим психологічним фактором, особистість матері може зазнавати значні зміни. Депресивні переживання можуть трансформуватися в невротичний розвиток особистості та істотно порушити її соціальну адаптацію [1, с. 84].

Результати досліджень показують, що у дитини з відхиленнями у розвитку є порушення у взаємовідносинах з батьками. В якості критерію оцінки дитячо-батьківських відносин

використовується емоційна (позитивна або негативна) апеляція дитини до батьків в продуктах діяльності, а також безпосередня оцінка відносин з батьками, яка дається самими дітьми.

Аналіз результатів спостережень, бесід, експериментальних досліджень щодо вивчення дитячо-батьківських стосунків дозволяє визначити тенденції в особистісному розвитку дітей і в їх стосунках з батьками, а саме: кожна дитина з відхиленням у розвитку демонструє велику потребу в емоційно-позитивних контактах з батьками [3, с. 124].

У бесідах діти тепло відзиваються про батьків, часто приховуючи їх холодність і недостатній рівень прояву уваги і любові. Практично кожна дитина (до 92% випадків) висловлює гостру потребу в теплих стосунках з батьками. Про це свідчать приклади з протоколів і щоденників спостережень за дітьми.

Батьківська неадекватність в прийнятті дитини з проблемами в розвитку, недостатність в емоційно-теплих стосунках провокують розвиток у дітей негармонійних форм взаємодії з соціальним світом і формують дезадаптивні характерологічні риси особистості [11, с. 236].

Недостатність дитячо-батьківських стосунків набуває несприятливих відтінків: відкидання, ізолюваність, агресія, страх. Лише у частини дітей формуються гармонійні й адекватні стосунки з близькими людьми [5, с. 112].

У всіх дітей з відхиленнями в розвитку спостерігаються девіації в особистому розвитку, обумовлені не лише конституціональними особливостями і дією дефекту, але й порушеннями міжособової взаємодії і контактів. Домінуючими негативними особовими тенденціями є: агресивність, конфліктність, тривожність, замкнутість, комунікативні порушення [2, с. 15].

Більшість дослідників підкреслюють, що від взаємовідносин дітей з батьками залежить, наскільки адекватною буде їх взаємодія з навколишнім середовищем.

Для дитини сімейне виховання представляє унікальну умову її нормального розвитку. Важко переоцінити роль сім'ї в процесі розвитку всіх сторін психіки дитини, починаючи від елементарних моторних навичок і закінчуючи становленням його інтелекту, емоційної сфери, системи інтересів і цінностей, світогляду й особистості в цілому [8, с. 107]. У процесі виховання дитини відбувається не лише становлення її свідомості, а й здійснюється процес особистісного зростання самих батьків, їх міжособистісних відносин.

Сім'я виступає найважливішим фактором соціалізації, під якою розуміється складний процес засвоєння дитиною культурно-історичного досвіду.

У випадку, коли мова йде про сім'ї дитини з відхиленнями у розвитку, домашнє виховання виступає не тільки як найважливіший і визначальний фактор соціалізації, але і як двері в соціальну інтеграцію, шлях до самостійного і незалежного життя.

На успішне подолання батьками різних деструктивних станів спрямовані різні форми психологічної роботи з ними: індивідуальне консультування та групова робота (семінари, ігри).

Світовий досвід допомоги таким батькам показує, що найбільш цілющим для них є середовище людей з такими самими проблемами. Тут вони, не боячись нерозуміння, осуду, можуть виговоритися, розслабитись, відпочити, вирішувати спільні проблеми, поділитись досвідом.

Основні напрями роботи центру у взаємодії з батьками:

1. Створення батьківського клубу.
2. Інформаційне забезпечення.
3. Допомога в пошуку адекватних способів подолання труднощів, своїх прихованих ресурсів.
4. Диференційована психолого-педагогічна підтримка [7, с. 24].

В системі реабілітації дітей головним чинником є робота з родиною, мобілізація її потенціалу в спільній роботі з лікарями. Для реалізації цієї мети необхідним є проведення сімейної консультації та сімейної психотерапії.

У процесі консультування та сімейної терапії виявляються особливості внутрішньосімейного клімату, міжособистісної взаємодії членів родини. Встановлюється наявність певних психологічних проблем, насамперед сімейний конфлікт, дезадаптація та дезінтеграція у зв'язку з психотравмуючою ситуацією, хворобою дитини. Також, виникають такі психоемоційні стани як депресії, почуття провини, а в деяких випадках суїцидальні думки.

Для того щоб досягти максимального позитивного результату у процесі лікування та реабілітації дитини необхідна організація школи батьків. На практиці 90% батьків, почувши від фахівців про невиліковність хвороби дитини, відчувають сильний стрес. У початковому періоді хвороби вони дезорганізовані, перетворюються в пацієнтів «лікарських лабіринтів». Це додатково посилює їх негативний стан, у тому числі стан дітей. Деякими елементами негативного впливу саме на стан дитини з боку батьків є патологічна жалість, гіперопіка, обмеження трудової діяльності, прояв емоційної нестриманості батьків (плач, сльози, скарги) на очах у дитини, страх перед майбутнім, обмеження уваги до інших членів родини [7, с. 81].

У процесі виховання та догляду дитини ви маєте бути уважними, спостерігаючи за відповідністю (чи невідповідністю) психофізичного розвитку її віку; відстежувати своєчасність проходження основних етапів розвитку.

Проблема психолого-соціальної реабілітації сімей з дітьми, які мають обмежені можливості здоров'я та функціональні розлади залишається у стадії вирішення. Актуальність даного аспекту сучасного життя, викликана недостатністю публікацій з даної теми в психологічній науці, в той час як практика вимагає вивчення шляхів психологічної допомоги сім'ям, враховуючи індивідуальний запит батьків, які мають особливих дітей; підвищенням суспільного інтересу до питань психолого-соціальної реабілітації сімей, які виховують дітей з обмеженими можливостями та функціональними розладами, у зв'язку із збільшенням кількості таких сімей; протиріччям між прагненням сім'ї до гармонійної функціональної життєдіяльності і наявністю ірраціональних дисфункціональних почуттів батьків, які мають системний вплив на як на сім'ю в цілому, так і на розвиток дітей з особливими потребами.

Зазвичай, в сім'ях, які виховують дітей з особливими потребами, розглядаються виключно проблеми самих дітей, проте з уваги випускається такий важливий аспект, як емоційний стан батьків. Для успішної адаптації особливої дитини у навколишньому світі, важливо приділяти увагу їх психічному стану і здоров'ю. Найбільш ефективним для подолання деструктивних станів є середовище людей з такими самими проблемами. Різноманітні центри, об'єднання допомагають людям, які опинились в цій ситуації позбутись почуття приреченості і безнадії. Не менш важливим у процесі розвитку дитини є правильне розуміння родиною її стану, яке сприяє гармонійному розвитку дитини.

Отже, аналіз наявної психологічної літератури з проблеми показав, що сім'ї, які виховують дитину з відхиленнями у розвитку, розглядаються в більшості випадків через призму особливостей розвитку самої дитини, характеру її інвалідності. При цьому комплексний психологічний супровід власне сімей з такими дітьми є відносно новою сферою діяльності фахівців.

Література

1. *Вишневикий В.А.* Инклюзивное образование в условиях интеграции / В.А. Вишневикий. – Н. Перре-Клермон, 2007. – 126 с.
2. *Исаев Д.Н.* Умственная отсталость у детей и подростков / Д.Н. Исаев. – СПб., 2003. – 450 с.

3. Луковкина А.Н. Особенности детско-родительских отношений в семье с ребенком с отклонением в развитии / А.Н. Луковкина // Современные проблемы психологии семьи: феномены, методы, концепции. – Изд-во АНО «ИПП», 2011. – 215 с.
4. Лукьянченко Н.В. Родительское отношение в семьях с ребенком, имеющим особенности развития / Н.В. Лукьянченко // Сборник тезисов участников второй всероссийской научно-практической конференции по психологии развития «Другое детство». – М., 2009. – 125 с.
5. Мастюкова Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина. – М., 2004. – 560 с.
6. Силяева Е.Г. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования / Е.Г. Силяева. – М.: Академия, 2005. – 250 с.
7. Сорокин В.М. Содержание и динамика реакций родителей на факт рождения ребенка с отклонениями в развитии / В.М. Сорокин. – ВЕСТНИК ОГУ №5. – 2001. – 235 с.
8. Семья в психологической консультации / Под. ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М.: Психология, 2009. – 144 с.
9. Собчик Л.Н. СМИЛ. Стандартизированный многофакторный метод исследования: Практикум по психодиагностике / Л.Н. Собчик. – М.: Издательство Речь, 2003. – 219 с.
10. Филиппова Г.Г. Психология материнства: Учебное пособие / Г.Г. Филиппова. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 240 с.
11. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений: Курс лекций / Л.Б. Шнейдер. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 512 с.

В статье рассмотрена проблема психологического сопровождения семей, где растет ребенок с психофизиологическими нарушениями. Внимание акцентировалось на эмоциональном состоянии родителей. В данной работе были освещены психологические особенности семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями. Также, рассмотрена проблема адаптации и социализации как ребенка так и семьи в целом. На основе существующих научных исследований, были сделаны выводы о необходимости психологического сопровождения таких семей, создание соответствующих организаций, с помощью которых родители смогли бы обмениваться опытом по воспитанию и развитию ребенка с психофизиологическими нарушениями. Обычно, в семьях, воспитывающих детей с особыми потребностями, рассматриваются исключительно проблемы самих детей. Таким образом, из виду выпускается такой важный аспект, как эмоциональное состояние родителей. В системе реабилитации детей главным фактором является работа с семьей, мобилизация ее потенциала в совместной работе с врачами. Для реализации этой цели необходимо проведение семейной консультации и семейной психотерапии. В данной работе освещаются основные современные аспекты психологической помощи и сопровождения семей, где растет ребенок с психофизиологическими нарушениями.

In the article the problem of psychological support for families where the child grows with psychophysiological disabilities. Attention was paid to the emotional state of the parents. In this paper highlighted the psychological characteristics of families with children with disabilities. Also, the problem of adaptation and socialization as a child and the family as a whole. Based on existing research, conclusions were drawn about the need for psychological support of families, appropriate institutions through which parents could share experiences on child development and psychophysiological with disabilities. Typically, families with children with special needs are considered exclusively a problem of the children. Thus, the sight produced such important aspects as the emotional state of the parents. Rehabilitation of children in the System main factor is to work with

family, mobilizing its potential in joint work with doctors. For this purpose it is necessary to conduct family counseling and family therapy. This paper covers the main aspects of modern psychological help and support families where the child grows with psychophysiological disabilities.

Статтю подано до друку 09.12.2014.

©2014 р.

Н. І. Левус (м. Львів)

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ УСТАНОВКИ У СФЕРІ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ РІЗНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ

Постановка проблеми. Процес мотивації пов'язаний найтіснішою мірою як із діяльністю людини загалом, так і з навчальною діяльністю студентів, зокрема психологічного відділення. Завданням викладача по підготовці тих чи інших фахівців, окрім накопичення необхідного рівня знань, є формування адекватної та конструктивної професійної мотивації. Тому нас цікавив характер професійної мотивації, який сформувався до завершення навчання у студентів денної та заочної форм навчання, а також студентів, які здобувають уже другу вищу освіту психолога.

Логічно припустити, що навчальна діяльність тісно пов'язані із суспільними та соціальними процесами. Професійна мотивація психолога також залежить від багатьох чинників, н-д, престижності, перспективності, оплачуваності професії психолога. З плином суспільних процесів ставлення до фаху психолога трансформується, що може відобразитись на якості та кількісних показниках професійної мотивації. Соціально-психологічні установки щодо професійної мотивації можуть бути тим психологічним чинником та водночас показником, який віддзеркалюючи індивідуально-психологічне і, так би мовити, суспільно-психологічне, що формує мотиви майбутньої професійної діяльності майбутнього фахівця [2; 3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття професійної мотивації, соціально-психологічної установки, цінності, потреби не є новими і в психологічній науці давно визначені, активно досліджувані у різних аспектах і конотаціях. Однак, на кожному суспільно-політичному етапі вони по-новому заломлюються крізь призму індивідуально-психологічних особливостей студентства. Здійснювались окремі дослідження професійної мотивації [1] та соціально-психологічних установок студентів-психологів [2; 3], але порівняння їх особливостей у трьох груп, які пропонуються у даному дослідженні, – студенти стаціонарної форми, заочної форми та студентів, які здобувають другу вищу освіту психолога – у наукових виданнях не зустрічається.

Постановка завдання. Мета даного дослідження полягає у емпіричному виявленні відмінностей у соціально-психологічних установках щодо професійної мотивації студентів різних форм навчання, які здобувають спеціальність „Психологія”.

Виклад основного матеріалу дослідження. У дослідженні взяли участь 120 студентів, з яких 40 студентів денної форми навчання, 40 студентів заочної форми навчання та 40 студентів Інституту післядипломної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка. У всіх студентів, не залежно від форми навчання, напрям підготовки – „Психологія”. Це студенти старших курсів, які значно більше орієнтовані на професійну діяльність порівняно з тими, хто тільки почав здобувати обраний фах. Вік досліджуваних складав 20–40 років. Розподіл за статтю – 75 жінок та 15 чоловіків – нерівномірний, що зумовлено специфікою спеціальності. За автобіографічними показниками у цих групах були виявлені суттєві відмінності щодо наявності досвіду волонтерської роботи та загального досвіду роботи. Серед них досвід волонтерської роботи мають більшість студентів денної форми навчання, натомість студенти заочної форми навчання зорієнтовані на роботу, яка приносить їм заробіток. Окрім того,

студенти, що здобувають другу вищу освіту мають значно більший загальний досвід роботи, на відміну від студентів денної та заочної форм навчання.

Для дослідження соціально-психологічних установок студентів різних форм навчання у сфері професійної мотивації використовувались наступні методики:

1. Методика „Рейтинг цінностей і потреб персоналу” Д. Я. Райгородського, яка дозволяє на основі ранжування списку цінностей та потреб у професійній сфері визначити пріоритетні, актуальні, менш важливі та неважливі на даному життєвому етапі професійні цінності та потреби.

2. Методика „Діагностика соціально-психологічних установок особистості у сфері мотивацій і потреб” О. Ф. Потьомкіної, що спрямована на виявлення таких дихотомічних соціально-психологічних установок як „свобода – влада”, „праця – гроші”.

Методика містить 4 шкали:

- „Орієнтація на працю”. Високі показники за цією шкалою дозволяють зробити висновок про наявність соціально-психологічної установки на професійну діяльність. Досліджувані, які зорієнтовані на працю, отримують найбільше радості та задоволення саме від неї, аніж від інших видів активності.
- „Орієнтація на свободу”. Високі показники за цією шкалою свідчать про переважання соціально-психологічної установки на свободу, яка стає для людини пріоритетною. Свобода для таких досліджуваних – головна цінність. Вони не можуть стерпіти жодних обмежень і готові йти на жертви заради відстоювання своєї незалежності (іноді від уявних зазіхань та небезпек).
- „Орієнтація на владу”. Високі показники за цією шкалою отримують ті досліджувані, які незважаючи ні на що будуть прагнути до переваг над іншими завдяки керівним посадам. Такі особи мають посилену потребу контролювати інших, отримуючи від цього задоволення. Вони багато на що готові заради цього. Досліджувані з такою соціально-психологічною установкою можуть виявитися в результаті тиранами, але й можуть стати непоганим керівником. Для людей з подібною орієнтацією провідною цінністю є вплив на інших, на суспільство.
- „Орієнтація на гроші”. Досліджувані, що отримали високі бали за цією шкалою, мають високопріоритетну соціально-психологічну установку на гроші. Провідною цінністю для людей з цією орієнтацією є прагнення до збільшення свого добробуту.

З метою виявлення відмінностей щодо соціально-психологічних установок у професійній діяльності досліджуваних груп було проведено порівняльний аналіз. Перевірка статистично значущих відмінностей здійснювалася за допомогою програми STATISTICA опції ANOVA за тестом Шеффе (Scheffe Test).

Серед показників рейтингу цінностей статистично достовірно різняться інтегральний показник прагнення до авторитету серед співробітників у студентів денної форми навчання та студентів другої вищої освіти ($p=0,015$, при $p<0,05$). Тобто, досліджувані, які здобувають другу вищу освіту, потребують більшої поваги, підтримки серед співробітників. Очевидно, що для них соціальні зв'язки, встановлені в ході професійної діяльності, є додатковим стимулюючим фактором, який сприяє подоланню труднощів та допомагає легше пережити негаразди.

Також відмінності спостерігаються за шкалою „Свобода вибору і зміни виду професійної діяльності” у студентів денної форми навчання та студентів другої вищої освіти ($p=0,02$, при $p<0,05$). Такі показники можуть свідчити про те, що студенти денної форми навчання, на відміну від студентів другої вищої освіти, прагнуть самостійно обирати вид професійної діяльності після закінчення навчання. Незважаючи на те, що ці студенти здобувають професійну освіту не вперше, зміна професійної діяльності не є для них мотиваційним фактором, що очевидно

пов'язано із певним життєвим досвідом, якого ще не мали змоги здобути студенти стаціонару. В даному випадку свобода вибору є прагненням молоді до професійного самовизначення, яке відбувається в ході пошуків бажаного місця праці.

Результати порівняльного аналізу за цими даними подано на наступній діаграмі (Рис. 1).

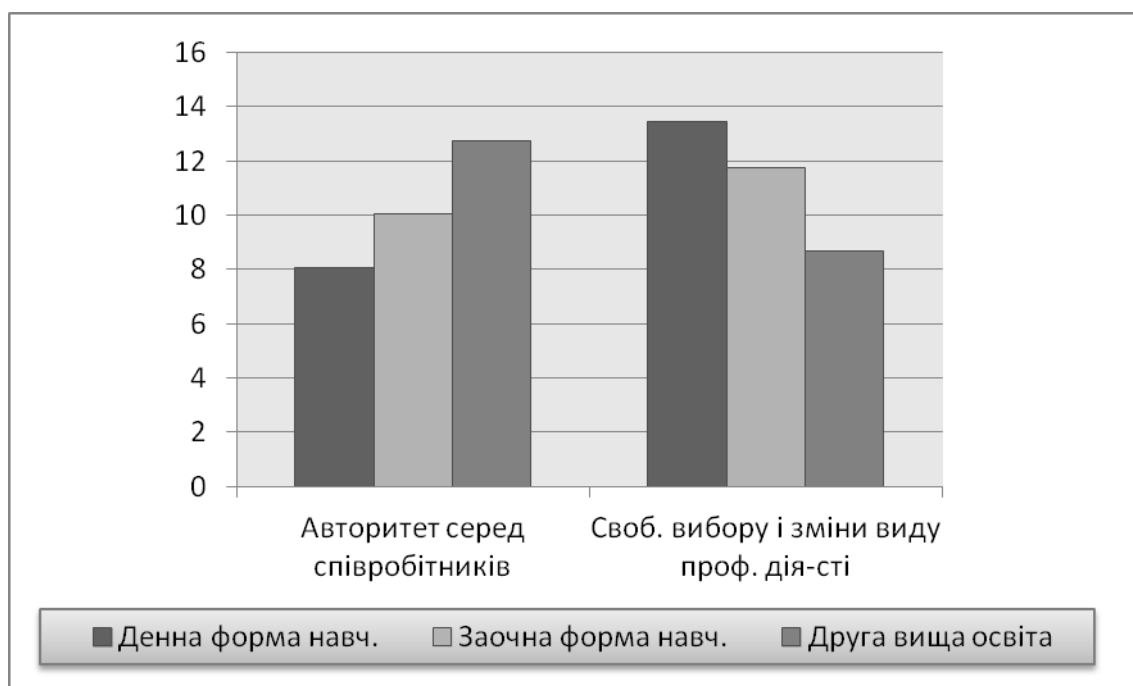


Рис. 1. Статистичні відмінності у професійних цінностях та потребах студентів різних форм навчання

Також суттєво відрізняються показники соціально-психологічних установок особистості у сфері мотивацій і потреб, а саме орієнтація на працю та на гроші є більш вираженою в студентів заочної форми навчання, в порівнянні зі студентами, що здобувають другу вищу освіту ($p=0,004$, при $p<0,05$). Результати порівняльного аналізу за тестом Шеффе щодо типів соціально-психологічних установок у студентів різних форм навчання подано на Рис. 2.

Як видно з поданої діаграми, установка на працю та на заробіток має переважаюче значення для студентів заочного відділення. На другому місці тут розташувалися студенти стаціонару, а на третьому – студенти, що здобувають фахові знання за новообраною спеціальністю, навчаючись другий раз у вищій школі.

Можливо, це пов'язано з тим, що студенти-заочники лише розпочали свій професійний шлях, тому й праця, яка приносить заробіток, є для них визначальним мотиваційним фактором. Натомість серед студентів із другою вищою освітою більшість мають достатній чи великий професійний досвід (незалежно від сфери діяльності) і психологія для них не є визначальним способом заробітку.

Також було проведено кореляційний аналіз результатів трьох груп досліджуваних за критерієм Пірсона. За результатами проведеного кореляційного аналізу окремо для студентів різних форм навчання можемо простежити закономірності взаємозв'язків соціально-психологічних установок, професійних цінностей та потреб. Зауважимо, що у даній статті будуть описані та проінтерпретовані ті кореляції соціально-психологічних установок, у яких спостерігалось найбільше взаємозв'язків із професійними мотиваційними показниками.

Отже, в студентів денної форми навчання були встановлені прямі взаємозв'язки шкали

„Орієнтація на працю” із наступними професійними цінностями і потребами: „Збіг особистих і службових зацікавлень” ($r= 0,443$, при $p<0,05$), „Мотивація професійної діяльності” ($r=0,395$). Отже, вищий показник орієнтації на працю, супроводжується прагненням до зрівноваження особистих і службових зацікавлень на фоні високої мотивації професійної діяльності.

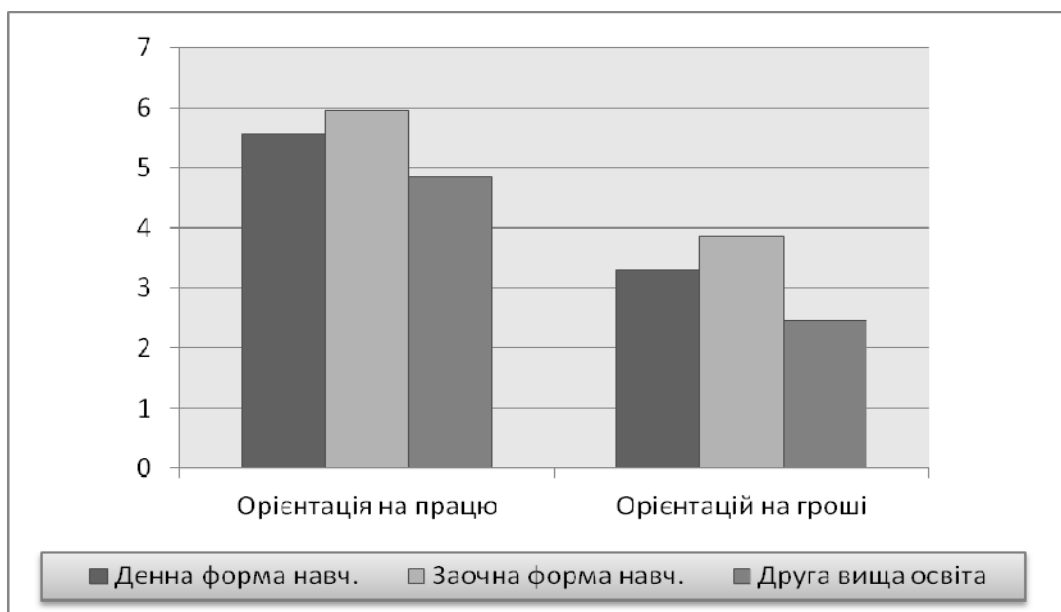


Рис. 2. Статистичні відмінності щодо соціально-психологічних установок у сфері мотивацій і потреб студентів різних форм навчання

Соціально-психологічна установка на працю також обернено корелює із потребами до самовдосконалення і самореалізації ($r=-0,411$), цінністю креативності і творчості в професійній діяльності ($r=-0,483$), а також прагненням до особистого комфорту ($r=-0,381$). Результати кореляцій для даних студентів денної форми навчання подано на Рис. 3.

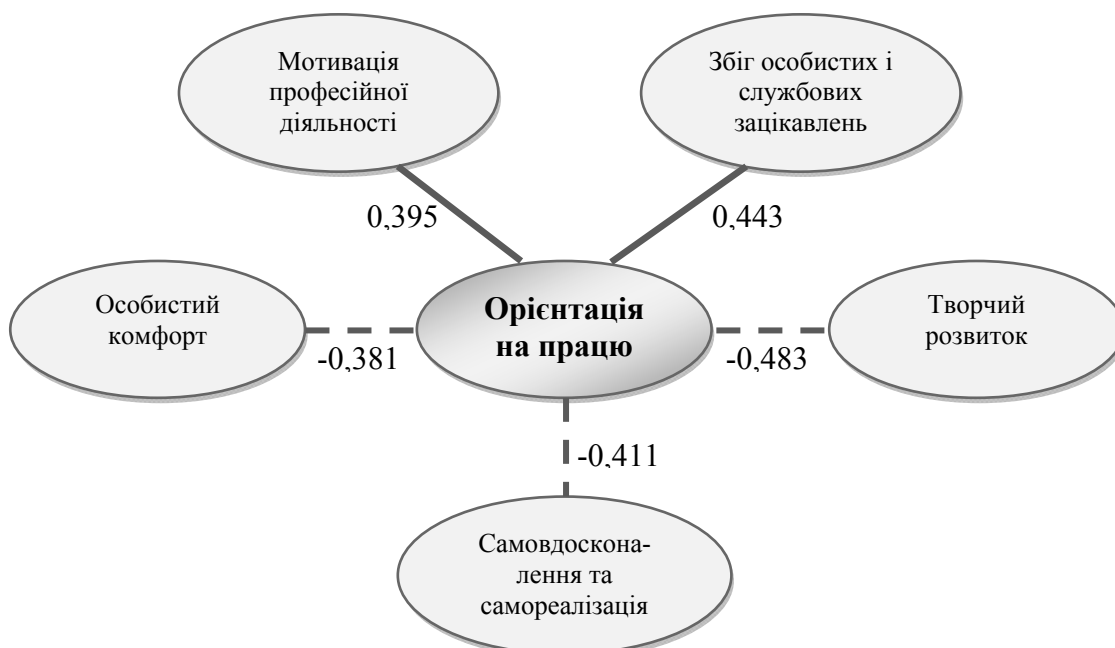


Рис. 3. Взаємозв'язки соціально-психологічної установки на працю з професійними цінностями і потребами (студенти денної форми навчання)

Як бачимо, чим вищий показник орієнтації на працю, тим менше особа прагне до самовдосконалення і самореалізації у ній. Очевидно для неї більш вагомим є сам процес, аніж експерименти щодо його вдосконалення, що потребують докладання додаткових зусиль. Особистий комфорт в такому випадку теж відходить на задній план, як і креативність та реалізація творчих задумів. Тобто, установка на працю в подальшому характеризується пригальмовуванням процесів самовдосконалення, самореалізації, креативності, творчості, ймовірно, через мобілізацію вольових зусиль, пріоритет почуття обов'язку. Можливо, це також пов'язано з тим, що установка на працю характеризується впевненістю у своїх знаннях, вміннях та навичках, задоволеністю своєю професійною діяльністю, що не потребує змін та покращення.

В результатах студентів заочної форми навчання була встановлена пряма кореляція між шкалою „Орієнтація на владу” та потребою самореалізації у професійній діяльності ($r=0,494$, при $p<0,05$). Реалізація кар'єрних прагнень тут досягається завдяки покращенню своїх професійних вмінь та здібностей. Можливо і зворотне, коли вершиною самореалізації вважається досягнення керівної посади. Саме тому, такі особи за будь-яку ціну прагнуть отримати владу над іншими.

Обернено соціально-психологічна установка на владу корелює із такими показниками як „Задоволення стосунками із співробітниками” ($r=-0,473$), „Задоволення роботою” ($r=-0,461$), „Цінність міжособистісних стосунків” ($r=-0,368$, при $p<0,05$). Графічно ці результати представлені на Рис. 4.

Таким чином, чим вищий показник орієнтації на владу, тим менший показник задоволеності стосунками зі співробітниками, задоволеності роботою, іншими міжособистісними стосунками. Тобто, для особи з установкою на владу не настільки важливими стають стосунки із співробітниками та, загалом, із оточуючими, також втрачає привабливість задоволеність від професійної діяльності.

Це означає, що студенти заочної форми навчання, прагнучи відчувати контроль над іншими людьми, зорієнтовані на самореалізацію та самовдосконалення у професійній діяльності, натомість соціальна сфера для них відходить на задній план.

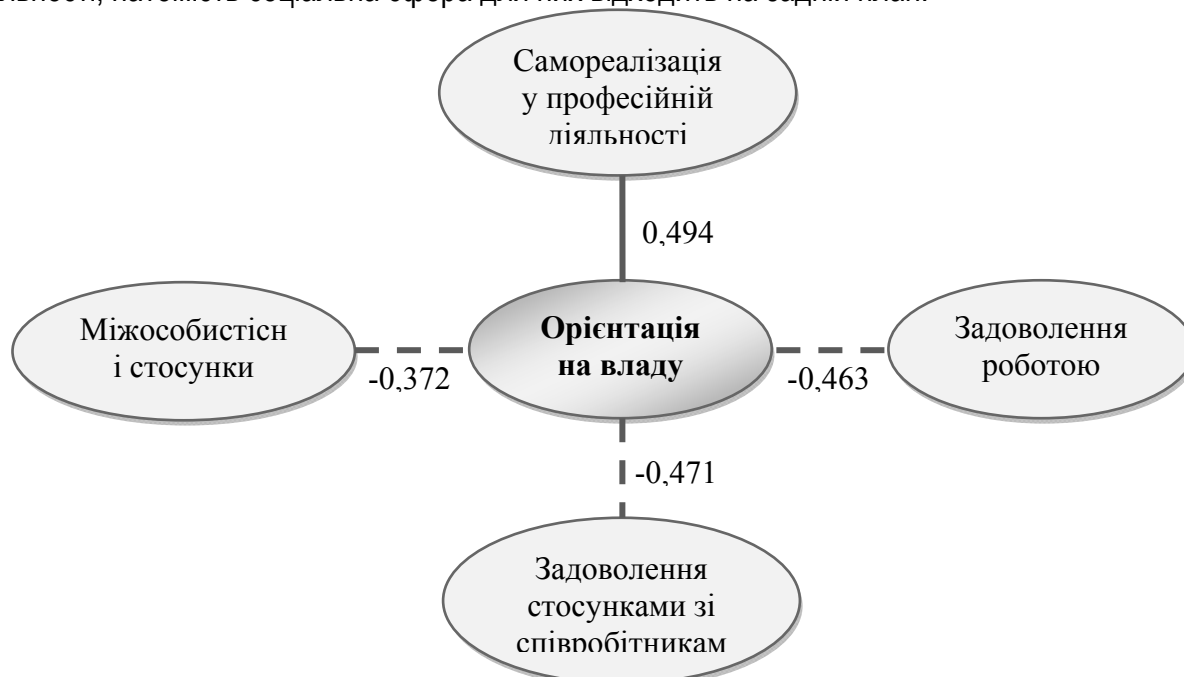


Рис. 4. Взаємозв'язки соціально-психологічної установки на владу з професійними цінностями і потребами (студенти заочної форми навчання)

В студентів, що здобувають другу вищу освіту були встановленні прямі взаємозв'язки шкали „Орієнтація на гроші” із показником „Комфортні умови праці” ($r=0,363$, при $p<0,05$), та обернені взаємозв'язки із показником „Збіг особистих і службових зацікавлень” ($r=-0,376$). Як бачимо з рисунка 5, чим вищий показник орієнтації на гроші, тим вищий показник комфортності умов праці, та менший показник збігу особистих і службових інтересів.

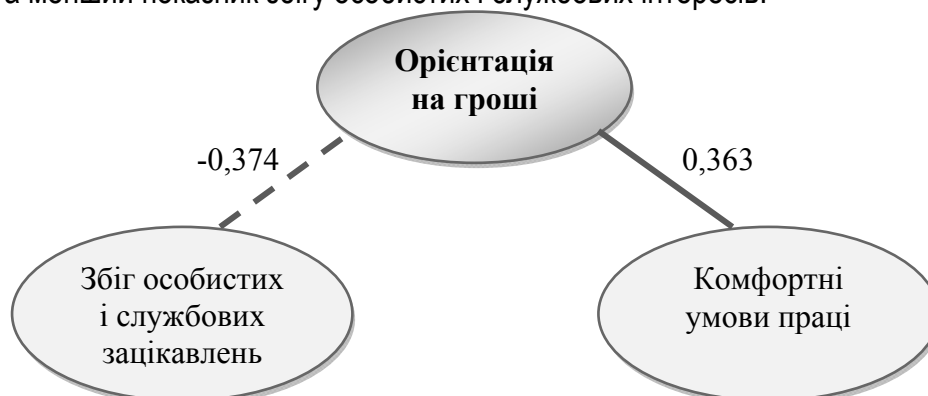


Рис. 5. Взаємозв'язки соціально-психологічної установки на гроші з професійними цінностями і потребами (студенти, що здобувають другу вищу освіту)

Це свідчить про те, що студенти, які мають установку на гроші (збільшення свого добробуту), прагнуть мати кращі умови праці. При цьому в них нівелюється цінність збігу особистих і службових інтересів. Тобто заробіток грошей передбачає зменшення рівня задоволення від виконуваної діяльності, яка може вийти за межі реальних зацікавлень особистості.

Отже, кореляційний аналіз дозволив виявити суттєві показники соціально-психологічних установок особистості, що взаємопов'язані із професійною мотивацією. В групі студентів денної форми навчання виявлено доволі ідеалістичні уявлення про майбутню професію. Установка на працю у них супроводжується впевненістю у своїх знаннях, вміннях та навичках, збігом особистих і службових інтересів та задоволеністю професійною діяльністю. Студенти заочної форми навчання в цілому, усвідомлюють потребу в професійно важливих вміннях та якостях, але ще не до кінця впевнені в тому, що зможуть правильно використовувати ці якості при виконанні даної діяльності. Для студентів, які здобувають другу вищу освіту, професійна діяльність повинна супроводжуватися матеріальними прибутками та комфортними умовами праці. Натомість нівелюється цінність професійних зацікавлень та задоволення від роботи. Для них друга вища освіта – це в першу чергу шанс на краще майбутнє (матеріальне забезпечення), професійне визнання, задоволеність статусом в колективі.

Висновки та перспективи. Отримані результати порівняльного аналізу свідчать про те, що всі три групи досліджуваних вважають більшість важливих подій, які відбуваються у їхньому житті, наслідком власних вчинків, відчувають власну відповідальність за події, і за те, як складається їх життя в цілому. Група досліджуваних денної форми навчання характеризується більшою впевненістю в своїх знаннях, вміннях, навичках, які вони зможуть застосувати в майбутньому і досягти успіху. В студентів заочної форми навчання переважає прагнення до престижності і високооплачуваності професійної діяльності. Для групи досліджуваних з другою вищою освітою важливішими є комфортність умов праці та компетентність у налагодженні контактів з оточуючими.

Завдяки застосуванню кореляційного аналізу також було виявлено, що у студентів денної форми навчання задоволеність роботою та стосунками із співробітниками, пов'язана із впевненістю у своїх знаннях, вміннях, навичках, які в майбутньому вони зможуть

продемонструвати в професійній діяльності. Для студентів заочної форми навчання орієнтація на владу пов'язана із самовдосконаленням, самореалізацією у професійній діяльності та задоволеністю від престижності роботи. В студентів другої вищої освіти професійна мотивація супроводжується потребою в особистому комфорті та цінністю професійного авторитету.

Література

1. Гупаловська В. А. Психологічні особливості мотиваційного інтелекту / В. А. Гупаловська, Н. І. Левус // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія / за заг. ред. Л. Ф. Бурлачука. – Вип. 1(1)/2014. – К. : Київський університет, 2014. – С. 31–34.
2. Левус Н. І. Особливості професійної ідентифікації на етапі навчання в вузі / Н. І. Левус // Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Вип. 4. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. – С. 171–181.
3. Левус Н. І. Ціннісні орієнтації як чинники трудової соціалізації молоді / Н. І. Левус // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Т. XII, част. 1. – К., 2010. – С. 305–317.

В статье раскрывается сущность профессиональной мотивации и влияние на нее социально-психологических установок студентов психологического отделения дневной, заочной форм обучения и студентов, получающих второе высшее образование. Выявлены существенные различия в профессиональной мотивации студентов различных форм обучения. Установлено, что ориентация на труд сопровождается стремлением к уравновешиванию личных и служебных интересов на фоне высокой мотивации профессиональной деятельности. Обнаружено неконструктивную тенденцию – игнорирование саморазвития и самореализации, творческого развития и личного комфорта у студентов стационарной формы обучения.

The article reveals the professional motivation and the influence of social attitudes of psychological department students. Ascertained significant differences in the professional motivation of different learning students (full-time education, correspondence, second higher education). Researched that the orientation to work is accompanied by the desire to balancing personal and official interests of high profession motivation. Found unconstructive tendency that full-time education students ignore self-development and self-realization, creativity development and personal comfort.

Статтю подано до друку 02.12.2014.

©2014 р.

Л. М. Кузнєцова (м. Київ)

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ СУЧАСНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Постановка проблеми. Мінлива соціально-економічна реальність сьогодення та драматичні події в країні деструктивно позначаються на психологічному стані громадян, блокують їхні адаптогенні ресурси, знижуючи здатність долати психоемоційне напруження та приймати конструктивні рішення у складних, а часто і небезпечних життєвих ситуаціях.

Відповідно все більш актуальною стає тема життєстійкості особистості, а особливо – студентської молоді, яка на межі 2013 і 2014 років опинилась в епіцентрі буремних соціально-політичних подій, заявивши про себе, як потужну рушійну силу суспільних перетворень.

На сьогодні феномен життєстійкості ще не досить досліджений, в науковій психологічній літературі бракує одноставного тлумачення його сутності, відсутня єдина позиція щодо співвідношення концептів «життєстійкість», «життєздатність», «стресостійкість», «життєтворчість», «зрілість» та ін. Так, з англійської мови поняття «життєстійкість» («hardiness») перекладається як витривалість, стійкість, здоров'я, відвага, різкість, нахабство. Досить поширеним в англійськомому світі є відповідне поняття «hardy personality» – витривала, стійка, загартована, смілива, зухвала, нестримна людина. При цьому результати всіх досліджень проявів феномена «hardiness» переконливо доводять його роль у процесах соціально-психологічної адаптації особистості, її здатності опиратись деструктивному впливу стресорів повсякденного життя та екстремальних ситуацій, ефективно функціонувати та реалізовувати внутрішній потенціал. Це підтверджує важливість досліджень особливостей прояву, закономірностей та рівнів розвитку життєстійкості сучасної молоді і, передусім, студентства як найбільш прогресивної та соціально-активної її групи.

Мета нашої статті – зробити психологічний аналіз проявів та взаємозв'язків дефіцитних і ресурсних якостей у структурі життєстійкості сучасної студентської молоді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні концепція життєстійкості активно розвивається та впроваджується за кордоном в галузі медицини, зокрема, охорони здоров'я та догляду за хворими, сферах громадської безпеки, військових операцій, спорту, бізнесу, сім'ї. На Заході все більшої популярності набуває «стрес-менеджмент» – система технологій мінімізації деструктивних ефектів стресу, що включають прийоми формування і тренування життєстійких якостей та переконань особистості. Серед останніх досліджень відзначимо теоретичні та прикладні розробки представників Інституту життєстійкості (Чикаго, США), Лабораторії дослідження життєстійкості при Каліфорнійському університеті, наукові праці їхнього ідейного натхненника й координатора С.Мадді, а також Д.Кошаби, Ч.Сенсана, Р.Харві, В.Шарми. В російській та вітчизняній психології виділимо публікації Д.О.Леонтьєва, Т.В.Наливайко, О.І.Рассказової, Л.А.Александрової, А.М.Фомінової, М.Р.Хачатурової, М.В.Логінової, Н.М.Волобуєвої, М.Ю.Кузьміна, Х.С.Іванової, О.В.Юдіної, Т.О.Ларіної.

Результати теоретичного дослідження. Життєстійкі переконання, пов'язані з вірою особистості в можливості впливати на ситуацію та готовністю активно діяти, знижують стресогенний вплив складних обставин на людину і, водночас, стимулюють її боротися з труднощами, долати перешкоди, дбаючи про збереження та зміцнення власного здоров'я. Висока життєстійкість запобігає виникненню психогенної, виконує роль своєрідного буфера перед загрозою розвитку захворювань і неминучого зниження ефективності діяльності [8]. В ситуації особистісного вибору життєстійкість є фактором, що схиляє особистість до пошуку нових, незвичних рішень, знижує страх перед невизначеністю. Так, за позицією Д.О.Леонтьєва, ця психологічна якість – «один з ключових параметрів індивідуальної здатності до зрілих і складних форм саморегуляції, одна з опорних змінних особистісного потенціалу» [5, с. 54].

Таким чином, досліджуваний концепт відображає феноменологію внутрішнього потенціалу особистості, що охоплює такі аспекти, як воля, сила Его, внутрішня опора, локус контролю, готовність діяти, воля до пошуку сенсу. Життєстійкість є цілісною системою взаємовідносин людини зі світом, умовою її опірності до стресогенних впливів довколишньої дійсності, ресурсом успішної соціальної адаптації, самореалізації і самоствердження – самодетермінації, тобто реалізації особистістю свого життєвого призначення [1]. При цьому мова йде про багатокomпонентне особистісне утворення, що включає в себе три порівняно

автономних атитюди: «включеність», «контроль», «прийняття ризику», які в індивідуально своєрідних поєднаннях визначають особливості самоставлення особистості та її віру в свою здатність впливати на ситуацію, боротися з труднощами і долати перешкоди, детермінують стратегію поведінки у складних життєвих обставинах.

«Включеність» («commitment») – переконаність людини в тому, що оточуючі її цінують і поважають, впевненість у своїх силах, в правильності і корисності виконуваної діяльності, суспільній значущості її результатів. Також це здатність одержувати щире задоволення від спілкування і праці, схильність сприймати довоколишню дійсність та різноманітні життєві події, як джерело яскравих вражень, цікавих фактів, безцінного досвіду.

Особистості з розвиненим компонентом «включеність» намагаються бути завжди у вихрі подій, розширювати коло контактів, відчують інтерес до всього нового та незвичного. Нерозвинена «включеність» породжує відчуження індивіда від оточуючих та неприйняття себе, почуття знехтуваності, «випадіння» з контексту життєвих подій. Натомість надмірний розвиток зазначеної установки, на нашу думку, загрожує переростанням «включеності» у «розпорошення», гіпоманію з тенденцією переоцінювати ресурс власної витривалості, що може призвести до емоційного «вигорання».

«Контроль» («control») – установка завжди боротися для досягнення мети, адже розвиток подій у будь-якій ситуації підвладний людині, докладені зусилля виправдані, навіть якщо не увінчуються абсолютним успіхом, а поразка вимагає реваншу. Це переконаність у тому, що кожен сам обирає свій шлях та несе відповідальність за власне життя.

Розвинений атитюд «контроль» мають особистості, які ніколи не «пливуть за течією», не бояться непередбачуваних труднощів, не шкодують сил та часу на шляху до важкодосяжних цілей, але за необхідності здатні вносити корективи до плану дій, не сумніваються в правильності прийнятих рішень і своїй здатності втілити їх у життя. Слабко розвинений «контроль» провокує відчуття власної безпорадності та нікчемності, страх майбутнього і «опускання рук». Однак «гіперконтроль» є джерелом внутрішнього примусу, прагнення влади, схильності брати на себе забагато відповідальності, переоцінювати свою роль в життєвих подіях та долі оточуючих.

«Прийняття ризику» («виклик» – «challenge») – установка шукати позитив у всьому, що відбувається з людиною, переконаність у тому, що не тільки успіхи, а і невдачі є рушієм особистісного зростання, що здобутий життєвий досвід – джерело неоціненних знань.

Особистості з розвиненим компонентом «прийняття ризику» прагнуть «жити на повну, залишаючись вірним собі та не граючи ролей», схильні «гнатись за мрією», їм властиві позиції: «краще журавель в небі, ніж синиця в руках», «краще шкодувати про зроблене, ніж жалкувати за втраченими можливостями», а також готовність ризикувати, навіть коли досягнення успіху сумнівне, зневага до опортунізму, споживацького способу життя, пріоритетів комфорту і власної безпеки.

Нерозвинене «прийняття ризику» стримує зростання та прояв внутрішнього потенціалу, блокує розвиток самопізнання, обмежує активність та ініціативу людини, супроводжуючись надмірною тривогою в ситуаціях невизначеності, консервативністю і ригідністю, домінуванням мотивації уникнення невдач над прагненням досягнути успіху. Водночас, завищені показники прояву цього атитюду можуть свідчити про його трансформацію у «кидання виклику», тобто схильність до необґрунтованого ризику, імпульсивних вчинків, «втечі у фантазії», установку «жити одним днем», уникаючи рутини та будь-яких обмежень власної свободи.

У своїх дослідженнях С.Мадді довів важливість розвитку всіх трьох компонентів «hardiness» для повноцінного функціонування особистості, оптимального рівня її працездатності і збереження здоров'я в стресогенних умовах за рахунок успішного долавання

психоемоційного напруження і сприйняття більшості стресорів як неістотних [8]. При цьому значущими є не стільки прояви всіх трьох атитюдів життєстійкості, скільки їх узгодженість, адже варто говорити про «системний, синергічний характер їхньої взаємодії між собою, при якому сумарний ефект перевищує суму ефектів кожного компонента окремо» [5, с. 5]. Так, за даними зробленого теоретичного аналізу, установки «включеність» та «прийняття ризику» взаємно підсилюють одна одну, а атитюд «контроль» сприяє більшій конструктивності їх проявів.

Існуючі на сьогодні дані щодо особливостей життєстійкості студентської молоді є досить неоднозначними. Так, за результатами досліджень Н.М.Волобуєвої, структура цієї психічної якості в студентів індивідуально-варіативна, однак атитюд «включеність» домінує, а «прийняття ризику» найменш розвинутий, що свідчить про готовність студентської молоді активно включатися в процес діяльності, але ускладнене конструктивне сприйняття негативного досвіду та «життєвих уроків» [2]. Втім, емпіричний матеріал, одержаний О.В.Юдіною, демонструє протилежний результат: показники «включеності» у сучасної студентської молоді нижчі за середньостатистичні, а «прийняття ризику», навпаки, дещо їх перевищують [7]. Експериментальні дослідження М.В.Логінової також свідчать на користь саме такого співвідношення зазначених атитюдів, проте тільки у студентів стаціонару, в той час як у представників заочного відділення (як старших, залучених до ширшого кола сфер діяльності і більш професійно реалізованих) у структурі життєстійкості домінує компонент «включеність», а схильність ризикувати, кидаючи виклик життєвим обставинам, слабко проявляється [6].

За позицією М.Ю.Кузьміна, співвідношення складових життєстійкості суттєво залежать від віку студентів: для молодших курсів притаманна менш розвинена «включеність» і більше – «прийняття ризику», а у студентів старших курсів є вища готовність брати на себе відповідальність за своє життя (прояви атитуду «контроль»), при чому в молодших студентів спостерігається нижчий рівень життєстійкості, порівняно зі старшими, що пов'язано зі страхом відповідальності та її униканням у перших [4]. Водночас, за даними експерименту, проведеного Х.С.Івановою, на структуру і специфіку життєстійкості студентів суттєво впливає їхня професійна спеціалізація. Так, студенти-психологи більш життєстійкі і мають вищий рівень розвитку атитуду «включеність», ніж студенти-математики (дослідниця пояснює це роллю гуманітарної освіти у формуванні життєстійких переконань) [3].

Втім, особливості життєстійкості сучасного українського студентства практично не досліджені, а тому, зважаючи на актуальність проблематики, потребують більш глибокого вивчення та аналізу в контексті суспільних процесів сьогодення.

Викладення основних результатів дослідження. Експериментальне дослідження проводилось в Національному педагогічному університеті імені М.П.Драгоманова. Вибірка обстежуваних – 45 студентів III курсу Інституту природничо-географічної освіти та екології. Емпіричні дані збирались у процесі тестування респондентів з використанням методики «Тест життєстійкості» (авт. С.Мадді, адапт. Д.О.Леонтьєвим, О.І.Рассказовою) [5], вивчення відомостей начальної успішності студентів за весь період навчання (розрахунок середнього балу успішності), бесід з досліджуваними та спостереження за їхньою поведінкою в напружених ситуаціях навчального процесу, фіксації особливостей проявів атитюдів життєстійкості.

Згідно з результатами експерименту (див. табл.1), більше половини (60%) респондентів мають середній рівень життєстійкості, тобто, в цілому, здатні успішно функціонувати в складних умовах сьогодення, але їм бракує «запасу міцності» – внутрішніх ресурсів для збереження здоров'я при посиленні впливу стресогенних факторів. Так, лише у 20% досліджуваних студентів виявлено високий рівень розвитку психічної якості «hardiness», а отже, і потенційної здатності до повноцінної самореалізації. Водночас, рівноцінна кількість учасників експерименту мають низьку життєстійкість, що свідчить про необхідність надання їм психологічної допомоги.

**Рівні прояву життєстійкості та окремих її компонентів
у досліджуваних студентів**

n =45

Рівні	загальна життєстійкість		атитюд «включеність»		атитюд «контроль»		атитюд «прийняття ризику»	
	%	абс. к-ть	%	абс. к-ть	%	абс. к-ть	%	абс. к-ть
низький	20,00	9	22,22	10	11,11	5	4,44	2
середній	60,00	27	73,34	33	80,00	36	57,78	26
високий	20,00	9	4,44	2	8,89	4	37,78	17

Більш ретельний аналіз дозволяє виділити такі особливості життєстійкості сучасних студентів: згідно з ключем методики «Тест життєстійкості», середньогрупові показники загальної життєстійкості у них дещо вищі за середньостатистичні [5] переважно за рахунок високих значень компоненту «прийняття ризику» (у 37,78% виявлено його високий рівень і тільки у 4,44% – низький) та, меншою мірою, атитуду «контроль» (високий рівень мають 11,11%, але аж 80% – в межах норми), в той час як середній показник «включеності» нижчий за норму (у 22,22% респондентів відповідні якості слабо розвинені і тільки у 4,44% яскраво проявляються).

Узагальнивши одержані дані, можемо зробити наступні висновки:

– життєстійкість у понад половини студентів експериментальної вибірки в межах норми, однак кількість досліджуваних з відмінною стресостійкістю та вищим за середньостатистичний потенціалом самореалізації дорівнює чисельності вразливих, невпевнених в собі та безпорадних у складних життєвих обставинах (близько 20% досліджуваних);

– більше 20% респондентів мають труднощі з адаптацією до умов сьогодення, не можуть примиритись з існуючою ситуацією, не відчувають впевненості в майбутньому, відчуваючи загрозу для свого фізичного, психологічного і соціального благополуччя, сприймають довколишню дійсність як незрозумілу, небезпечну, жорстоку, нецікаву, позбавлену сенсу;

– майже 40% студентів вибірки засвідчили, що ніколи не примиряться з життєвими обставинами, які суперечитимуть їхнім переконанням та очікуванням, а понад третина респондентів здатні на не виправданий ризик, «кидаючи виклик» обставинам;

– переважна більшість досліджуваних готові боротися задля досягнення бажаного, не жалкуючи сил та часу і не уникаючи відповідальності, майже 90% не готові «плисти за течією», не схильні «опускати руки» при зіткненні з перешкодами;

– тільки близько 5% респондентів мають суттєві труднощі з когнітивною обробкою проблемних ситуацій, в той час як абсолютна більшість здатні робити висновки з власних невдач та помилок, виділяти позитивні моменти в негативному досвіді.

Водночас, виникло питання: наскільки виявлені ресурсні та дефіцитарні якості студентської молоді проявляються в їхній навчально-професійній діяльності? Можливо, діагностована тільки у 20% респондентів висока «включеність» означає обмеженість інтересів більшості студентів сферою приватного життя та дозвілля, сповненого яскравих та незвичних вражень. Якщо це припущення вірне, то загальна життєстійкість та рівень розвитку її атитюдів жодним чином не корелюватиме з успішністю в навчанні. Перевіримо, зробивши аналіз сили та напряму лінійної залежності між показниками розвитку загальної життєстійкості та кожного з її компонентів (балами, набраними за результатами проведення методики «Тест життєстійкості») і навчальної успішності досліджуваних студентів (середнім балом за три роки навчання), скориставшись коефіцієнтом лінійної кореляції Пірсона (r).

Так, між всіма змінними виявлено пряму лінійну взаємозалежність: на третьому, найвищому рівні достовірності ($p \leq 0,001$) – між показниками успішності, загальної життєстійкості і проявами атитюду «включеність» (див. табл.2), на другому рівні достовірності ($p \leq 0,01$) – між показниками успішності та проявів атитюдів «контроль» і «прийняття ризику». При цьому найбільш показовим є позитивний вплив «включеності» на рівень навчальних досягнень студентської молоді, що можна пояснити їхнім високим пізнавальним інтересом. Натомість найменш відчутний такий зв'язок щодо проявів «прийняття ризику», адже установка «жити на повну» і нелюбов до монотонної праці не сумісні з вимогами академічної освіти.

Таблиця 2

Показники кореляційного аналізу взаємозалежності (r) загальної життєстійкості та її компонентів з навчальною успішністю студентів

n=45

Порівнювані змінні	Навчальна успішність
Загальна життєстійкість	0,476**
атитюд «включеність»	0,481**
атитюд «контроль»	0,4497*
атитюд «прийняття ризику»	0,401*

Примітки: * – статистично достовірна пряма лінійна взаємозалежність на рівні $p = 0,01$;

** – статистично достовірна пряма лінійна взаємозалежність на рівні $p = 0,001$.

Таким чином, можемо припустити, що саме узгодженість розвиненого атитюду «включеність» з установками «контроль» і «прийняття ризику» забезпечують поширення конструктивної дії останніх на навчально-професійну діяльність студентів, адже в такому разі навчання у ВНЗ, самоосвіта і робота за фахом сприймаються ними, як пріоритетна сфера спрямування енергії і ресурсів, джерело позитивних емоцій і нового цікавого досвіду, спосіб самореалізації. При цьому прояви «включеності» детермінують творчу, дослідницьку діяльність, прагнення самостійно поповнювати знання і здобувати необхідні вміння та навички, брати участь у семінарах, конференціях і тренінгах, а установки «контролю» забезпечують відповідальне ставлення до вивчення всіх дисциплін, перешкоджають вибірковій спрямованості на окремі, тільки «потрібні» курси.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Узагальнимо результати теоретичного та емпіричного вивчення поставленої проблеми.

1. Життєстійкість є складноструктурованою психічною якістю, цілісною системою взаємовідносин людини зі світом, умовою її опірності до стресогенних впливів довколишньої дійсності, ресурсом успішної соціальної адаптації, самореалізації і самоствердження, розкриття особистістю свого внутрішнього потенціалу і життєвого призначення.

2. У більшості залучених до експериментального дослідження студентів показники життєстійкості знаходяться в межах норми і навіть дещо перевищують середньостатистичні значення, в основному, за рахунок високорозвинених установок «прийняття ризику» і, меншою мірою, атитюду «контроль», в той час як «включеність» у респондентів проявляється слабо.

3. Результати емпіричного дослідження, проведеного в експериментальній вибірці, дають підстави припустити, що і для всієї сучасної студентської молоді властиві виявлені особливості життєстійкості, а саме: максималізм у формуванні життєвих цілей, цінностей і смислів, неприйняття рутини повсякденного життя; гостра реакція на обмеження активності і

свободи вибору, готовність відстоювати свої інтереси всупереч ризику зазнати невдачі і бути покараним; потенціал реформаторства.

4. Висока життєстійкість, а особливо, переконання атитюду «включеність» є однією з умов високих навчальних досягнень студентів, що пов'язано з установкою однаково наполегливо вивчати всі навчальні дисципліни, шукаючи в кожній з них щось нове та корисне для свого особистісного і професійного зростання.

Однак одержані результати не вичерпують тему дослідження, необхідно продовжувати вивчення впливу життєстійкості та розвитку її атитюдів на процеси самоздійснення, самоствердження, самоактуалізації сучасної студентської молоді.

Література

1. Александрова Л.А. К концепции жизнестойкости в психологии / Л.А.Александрова // Сибирская психология сегодня: Сб. научн. трудов / Под ред. М.М.Горбатовой, А.В.Серого, М.С.Яницкого. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2004. – Вып. 2. – С. 82-90.
2. Волобуева Н.М. Психологическая культура как условие развития жизнестойкости студентов: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.13 / Н.М.Волобуева. – Белгород: ФГАОУ ВПО «Белгородский гос. национальный исследовательский университет», 2012. – 21 с.
3. Иванова К.С. Особенности жизнестойкости у студентов / К.С.Иванова // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота, 2012. – № 12 (67): Ч. 1. – С. 65-66.
4. Кузьмин М.Ю. Кризис идентичности у студентов и его связь с жизнестойкостью: Автореферат дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / М.Ю.Кузьмин. – С.Пб.: Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена, 2012. – 34 с.
5. Леонтьев Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А.Леонтьев, Е.И.Рассказова. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
6. Логинова М.В. Психологическое содержание жизнестойкости личности студентов: Автореферат дис... канд. психол. наук: 19.00.01. / М.В.Логинова. – М., 2010. – 24 с.
7. Юдина Е.В. Исследование жизнестойкости у студентов-психологов / Е.В.Юдина // Вестник МГГУ им. М.А.Шолохова. – Москва, 2011. – №3. – С. 105-110.
8. Maddi S.R. Hardiness and mental health / S.R.Maddi, D.M.Khoshaba // Journal of Personality Assessment. – 1994. – V.63 (2). – P. 265-274.

В статье раскрыта сущность феномена жизнестойкости как сложного личностного образования, сочетающего в себе аттитюды «вовлеченность», «контроль» и «принятие риска». Обоснована необходимость их развития и взаимосвязи для оптимального социального функционирования человека, его успешной самореализации и сопротивляемости стрессогенным факторам. Представлены результаты эмпирического исследования ресурсных и дефицитарных качеств жизнестойкости студентов: особенности проявлений, уровни развития, влияние на успеваемость. В частности, обнаружено, что среди жизнестойких убеждений современной студенческой молодежи преобладают установки «принятия риска», в то время как уровень «вовлеченности» ниже среднестатистического, хотя именно это качество наиболее способствует высоким достижениям в учебной деятельности.

This article reveals the essence of the phenomenon of «hardiness» as a complex personal formation, combining of attitudes «commitment», «control» and «challenge». There is grounded the necessity of their development and correlation for person's optimal social functioning, its self-fulfillment and stress-resistance. Also we present the results of empirical investigation of the students' resource and deficit qualities of «hardiness»: features displays, levels of development, their impact on

performance. In particular, we found that the prevail hardy-conviction of the today's students is the «challenge», while the level of «commitment» is below average, though exactly this attitude contributes to the most high achievements in the educational activity.

Статтю подано до друку 02.10.2014.

© 2014 р.

С. Л. Кравчук (м. Київ)

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СОРОМ'ЯЗЛИВОСТІ ТА ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

Постановка проблеми. Визначення психологічних особливостей збентеження, сором'язливості стало предметом систематичних досліджень порівняно недавно. Сором'язливість – складна властивість, що охоплює широкий психологічний континуум. Вона може варіювати від періодичного відчуття незручності в соціальних ситуаціях до неврозу, який може повністю зруйнувати життя особистості.

Більшість сором'язливих людей сприймають сором'язливість як неприємну та небажану рису. Внаслідок сором'язливості люди переживають різної міри вираженості самотність, депресію, низьку самооцінку та невпевненість в собі. В чому полягають особливості зв'язку сором'язливості з емоційною стійкістю особистості?

Емоційні явища представлені не тільки ситуативними емоціями, але і стійкою схильністю до переживання емоцій певної модальності. Психологічні особливості емоційного реагування, що проявляються у особистості визначають її емоційність.

До проблеми дослідження особливостей емоційності особистості зверталися Б.М. Теллов (1960), В.Д. Небиліцин (1971), В.С. Мерлін (1973), П.Б. Зільберман (1973), Л.М. Аболін (1974), П. Фресс (1975), А. Басс та Р. Пломін (1975), В.К. Вілюнас (1976), Г.М. Бреслав (1977), Б.І. Додонов (1978), В.М. Русалов (1979), Я. Стреляу (1982), І.В. Пацявичус (1981), О. Кондаш (1981), А.Є. Ольшаннікова (1983), Ф. Крюгер (1984), Ф. Зімбардо (1991), П.І. Іванов (1995), В.Л. Маришук (1995), О.П. Саннікова (1997), М.В. Єрмолаєва (1999), Л.Я. Дорфман (1997), К. Ізард (2000), Г. Крейг (2000), Є.П. Ільїн (2002) та інші.

Під емоційною стійкістю слід розуміти несприйнятливості особистості до емоціогенних факторів, тобто наявна емоційна стабільність особистості.

Емоційна лабільність – швидкість, з якою припиняється даний емоційний стан чи відбувається зміна одного переживання іншим. Лабільність емоцій характеризується тим, що людина швидко реагує на зміну ситуацій, обставин, інших людей, вільно виходить з одних емоційних станів та входить в інші.

Надмірно виражена емоційна лабільність може ускладнювати відношення з оточуючими людьми, так як особистість стає реактивною, імпульсивною, погано керує собою. Емоційна лабільність робить людину нездатною виробити тверді погляди та переконання, сформувані симпатію чи антипатію до когось, набути постійні уподобання.

Сором'язливість як особливість особистості дуже близька до полохливості, а збентеження – до страху. Надмірна сором'язливість може мати певні негативні наслідки для особистості.

За даними В. Джонса та Б. Карпентера, сором'язливі люди описують себе як незграбних, як таких, що бояться злих язиків, не вміють наполягати на своєму, говорять, що вони приречені на самотність.

Саме тому вивчення психологічних особливостей зв'язку сором'язливості та емоційної стійкості залишається однією з важливих та актуальних проблем в психологічних дослідженнях щодо розуміння особливостей емоційних реакцій, емоційних властивостей, що визначають емоційність особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Збентеження можна визначити як зняковіння, відчуття незграбності. Сором'язливість відображує схильність до стресового реагування на звичайні життєві ситуації, що перебігає за пасивно-оборонним типом.

Найбільш значний внесок в розробку поняття "сором'язливість", здійснили Г. Кемпбелл (1896), Р. Кеттелл (1946), Д. Каплан (1972), Т.М. Сорокіна (1977), П. Пілконіс та Ф. Зімбардо (1979), І.С. Кон (1989), Дж. В.М. Куніцина (1995), М.В. Шингаєва (1998), Нгуен Кі Тионга (2000), Л.М. Галігузова (2000), Ільїн Є.П. (2002) тощо.

Сором'язливість – досить розповсюджене явище. Так, за даними Ф. Зімбардо [7], 80 % опитаних ним американців відповіли, що в деякий період свого життя вони були сором'язливими. За даними В.Н. Куніциної [11], у школярів розповсюдженість сором'язливості коливається від 25 % до 35 %.

Важливу роль у формуванні сором'язливості відіграють культурні цінності, соціальні норми та інші фактори середовища. Соціальні цінності одних культур в більшій мірі сприяють сором'язливості порівняно з іншими.

В суспільствах, що породжують сором'язливість, любов ставиться в залежність від досягнень, невдачі перебільшуються та інтерналізуються, винагороди є рідкими, а вільний вираз ідей та почуттів практично не отримують схвалення.

За даними Ф. Зімбардо, міра сором'язливості відрізняється у представників різних культур. У японців і на Тайвані вона вища. У них же набагато більше сором'язливих чоловіків, ніж жінок. В Ізраїлі, Мексиці, Індії, навпаки, більш сором'язливі жінки. В США ці відмінності відсутні.

У маленьких дітей збентеження виникає без видимої причини, при звертанні до них незнайомих людей. У дорослих людей збентеження може викликатись як невдачею в будь-якій справі, так і успіхом.

К. Ізард [8] виділяє 2 типи збентеження: соціальне та особистісне. На його думку, перший тип пов'язаний із стурбованістю людини тим, яке враження вона здійснює на людей, наскільки вона може відповідати їх очікуванням. Другий тип пов'язаний з наявністю суб'єктивного відчуття дискомфорту, саме переживання збентеження.

Легкість виникнення збентеження характеризує емоційну властивість особистості, що називається сором'язливістю.

В працях психоаналітичної орієнтації сором'язливість пов'язується з відхиленнями в розвитку особистості, коли порушується гармонія "Воно", "Я" та "Над-Я".

Так, Д. Каплан розцінює сором'язливість як результат орієнтації "Я" на себе (прояв нарцисизму). Вчений вважає, що глибоко сором'язливі люди схильні до фантазій, які доставляють їм велике задоволення. Тобто, сором'язливі люди схильні до яскравих і тривалих мрій – "снів наяву".

Р. Кеттелл розглядає сором'язливість як біологічно обумовлену рису, пов'язану із збудливістю нервової системи. Він стверджує, що сором'язливі люди мають високу збудливість нервової системи і високу чутливість. Внаслідок цього вони особливо вразливі до соціального стресу.

Дж. Чік також вважає, що близько 40 % людей сором'язливі від природи. У таких людей є певна біологічна схильність симпатичної нервової системи, яка полягає в надмірній чутливості до конфліктів та погроз.

Д. Деніелс та Р. Пломін вказують, що сором'язливість обумовлена як спадковістю, так і умовами виховання.

Сучасні біхевіористи говорять, що сором'язливість – це закріплена фобічна реакція на соціальні події. Це закріплення може бути результатом наступних передумов: - попереднього негативного досвіду в спілкуванні з людьми в певних ситуаціях як при безпосередньому контакті, так і при спостереженні за невдачами інших. Найбільше збентеження спостерігається в тому випадку, якщо людина зазнає невдачу в групі. А при неуспішності в одиночній ситуації збентеження буває виражене слабше внаслідок відсутності інших; - відсутності “правильних” соціальних навичок; - побоювання власної неадекватної поведінки і, як її наслідку, постійного неспокою відносно правильності своїх дій; - визнання власної неповноцінності, наприклад: “Я сором'язливий”, “Я не зможу це зробити”, “Хочу до мами” тощо.

Згідно біхевіористам, дитина може навчитись сором'язливості.

Згідно Ф. Зімбардо, сором'язливість – не особистісний розлад, а, скоріше за все, певний паттерн чи риса, пов'язана із прагненням уникати спілкування чи ухилятися від соціальних контактів. На його думку, сором'язливість може бути проявом певного роду соціальної фобії.

Серед найбільш впливових факторів, що визначають збільшення сором'язливих людей Ф. Зімбардо виділяє наступні:

1) комп'ютерні технології та інформаційну дієвість інтеракцій, що дозволяють людям, зберігаючи дистанцію, підтримувати контакти з іншими людьми за відсутності безпосереднього особистісного спілкування;

2) автоматизація роботи, що зменшує процес живого спілкування;

3) вплив безконтрольної криміналізації суспільства, що виховує в людях страх, який утримує їх від контактів;

4) незворотні зміни в сімейних структурах, що відображують збільшення в декілька разів розлучень, сімей з одним батьком чи відсутністю батьків дома через надмірну зайнятість. Все це навчає дітей стереотипам взаємодії, яку вони пізніше переносять в своє життя;

5) зниження цінності спільного відпочинку [7].

П. Пілконіс та Ф. Зімбардо виявили, що сором'язливі люди мають меншу екстравертованість, менший контроль над своєю поведінкою в ситуаціях соціальної взаємодії і більш стурбовані взаємовідносинами з оточуючими, ніж не сором'язливі люди.

І.С. Кон [10] вважає, що сором'язливість обумовлена інтроверсією, зниженою самоповагою, невдалим досвідом міжособистісних контактів.

Вчені розрізняють вікову сором'язливість, яка виникає в період активного засвоєння дитиною соціального досвіду.

Так, відомий американський психолог, професор Гарвардського університету Дж. Каган зі своїми співробітниками виявили, що деякі новонароджені мають тенденцію, яку можна назвати “вразливістю” чи “боязкістю”, що проявляється при зустрічі з незнайомими предметами, людьми чи ситуаціями. Встановлено, що ця тенденція зберігається в поведінці суб'єкта і в подальшому.

Під час свого першого шкільного дня “вразливі”, стоячи в стороні, зосереджено спостерігають за іграми своїх більш розкутих однолітків. Ці психологічні особливості поступово трансформуються в стійку рису у дорослих людей, які частіше залишаються сором'язливими протягом всього свого життя.

Отже, можна відмітити зв'язок сором'язливості з однією з темпераментальних тенденцій, що виявляється вже у новонароджених. Таку тенденцію Дж. Каган назвав “стримуванням”. На думку вченого, схильність до такого типу поведінки може потім розвинути в форму соціальної тривожності, що розглядається як “виучені реакції”.

П. Пілконіс та Ф. Зімбардо серед учнів 4-6-х класів шкіл і коледжів виявили 42 % сором'язливих, причому відмінностей між хлопчиками та дівчатами за частотою її проявів не було. Але вже в 7-8-х класах їх кількість збільшилась до 54 %, причому за рахунок дівчат.

За дослідженнями, дитяча сором'язливість – явище, що зникає разом з появою досвіду контактів.

Дані Л.Н. Галігузової [4] свідчать про те, що існує сензитивний період сором'язливості. В лонгітюдному дослідженні нею виявлено, що сором'язливість слабше за все проявляється у 4-х річних дітей, різко зростала на 5 році життя, знижувалась до 6 років і значно скорочувалась до 7 років.

Істотно і те, що після 4-х років розширюється сфера прояву сором'язливості [4].

За даними вчених, сором'язливість особливо різко проявляється в юності.

В.Л. Леві і Л.З. Волков [12] виділяють три типи патологічної сором'язливості підлітків:

1. Шизоїдно-інтровертований тип.

Даний тип пов'язаний з ізолюваністю підлітка в групі, його неконформною поведінкою, скороченням спілкування з людьми ("втеча від оцінок"). Ця форма, досить близька до аутистичності, є стійкою і найбільш несприятливою в сенсі терапевтичного прогнозу.

2. Псевдошизоїдний тип.

Даний тип виникає у "закомплексованої" людини через наявні у неї фізичні дефекти, фізичну чи соціальну неповноцінність (ожиріння, заїкання, косоокість, смішне ім'я чи прізвище). Сором'язливість даного типу проявляється тільки з незнайомими людьми. Намагаючись подолати сором'язливість, підлітки часто проявляють розв'язність.

3. Психастенічний тип.

Даний тип характеризується зниженим рівнем домагань в старшому віці, відсутністю прагнення до лідерства, конформною поведінкою. Запущена сором'язливість може приймати різні форми "втечі", в тому числі і пристрасті до алкоголю, наркотиків.

Результати досліджень показують, що чоловіки, які були сором'язливі в дитинстві (у віці 8 років), пізніше одружувались, пізніше ставали батьками і пізніше набували стабільного положення, ніж не сором'язливі.

Жінки, сором'язливі в дитинстві, продовжували залишатись такими без шкідливих для себе наслідків. Вони вчасно виходили заміж і заводили дітей, але тільки менше часу віддавали професійній кар'єрі. Вони виходили заміж за чоловіків, що мають більш високе соціальне положення, можливо тому, що сором'язлива жінка вважається більш відповідною для домашнього життя дружиною [13].

За даними вчених П. Пілконіса та Ф. Зімбардо, надмірна сором'язливість має негативні наслідки: 1. Сором'язливість сприяє соціальній ізоляції і тим самим повністю чи частково позбавляє людину радості спілкування та соціальної, зокрема емоційної, підтримки. 2. Людина виявляється вразливою в стресових ситуаціях внаслідок нерозвиненості навичок соціальної взаємодії. 3. У сором'язливих людей складається неправильне уявлення про свою соціальну поведінку. 4. Сором'язливість не дає можливості іншим людям позитивно оцінити достоїнства сором'язливої людини. Іноді збентеження розцінюється як замкненість, відчуженість, зазнайство, пихатість. 5. Сором'язливість утримує людину від виразу власних думок. Людина не здатна відстоювати свої права. 6. Сором'язливість, як правило, супроводжується негативними переживаннями самотності, тривоги і депресії.

Сама значна міра збентеження спостерігається в тому випадку, якщо людина зазнає невдачу в групі.

При неуспіху в одиночній ситуації збентеження буває виражено слабко внаслідок відсутності інших.

Переживання збентеження часто перебігає на фоні інтересу до людей та страху перед соціальною взаємодією.

Тому Е. Шостром називає сором'язливість дивною емоцією, яка позначає одночасно тенденцію до створення контакту та уникнення його. В результаті вона заважає людині, обмежуючи її свободу.

Значний внесок в розробку понять “емоційна стійкість”, “емоційна лабільність” та “емоційна нестійкість” здійснили Т. Рібо (1899), К.К. Платонов, Л.М. Шварц (1948), Дж. Гілфорд (1959), М.Д. Левітов (1964), Л.С. Славина (1966), С.М. Оя (1969), П.Б. Зільберман (1974), В.М. Смірнов та А.І. Трохачев (1974), П. Фресс (1975), Я. Рейковський (1979), О.А. Чернікова (1980), Г.Б. Суворов (1981), В.М. Писаренко (1986), Л.М. Аболін (1987), М.О. Амінов (1988), О.Ф. Лазурський (1995), М.І. Дьяченко та В.О. Пономаренко (1990), Л.П. Баданіна (1996), Є.П. Ільїн (2002) та інші.

П. Фресс вказує, що емоційна нестійкість характеризується чутливістю людини до емоціогенних ситуацій [17].

В.М. Смірнов та А.І. Трохачев зазначають, що під емоційною стійкістю можна розуміти константність психічних та рухливих функцій в умовах емоціогенних впливів [16].

Л.П. Баданіна розуміє під емоційною нестійкістю інтегративну особистісну властивість, що відображує схильність людини до порушення емоціональної рівноваги [2]. В число показників цієї властивості можна включити підвищену тривожність, фрустрованість, страхи, нейротизм.

Дослідники О.А. Чернікова [18], М.О. Амінов [1] розглядають емоційну стійкість як емоційну стабільність, так як вони говорять про стійкість певного емоційного стану. Під емоційною стійкістю слід розуміти несприйнятливості до емоціогенних факторів, а також здатність контролювати та стримувати астенічні емоції, що виникають.

Є.П. Ільїн вказує, що не існує “загальної” емоційної стійкості. Для різних емоціогенних факторів ця стійкість буде різною [9]. Тому, на його думку, правильніше було б говорити не про емоційну стійкість, а про стійкість особистості до конкретного емоціогенного фактору.

Я. Рейковський розглядає емоціональну стійкість як гіпотетичну особливість людини та вказує на два її значення: 1) людина є емоційно стійкою, якщо її емоціональне збудження, незважаючи на сильні подразники, не перевищує порогової величини; 2) людина є емоціонально стійкою, так як, незважаючи на сильне емоціональне збудження, в її поведінці не спостерігається порушень [15]. Отже, на думку Я. Рейковського, емоційна стійкість може розглядатися як здатність емоційно збудженої людини зберігати певну спрямованість своїх дій, адекватне функціонування та контроль над виразом емоцій.

М.І. Дьяченко та В.О. Пономаренко вказують, що під емоційною стійкістю слід розуміти властивість особистості та психічний стан, що забезпечує доцільну поведінку в екстремальних ситуаціях [5]. М.І. Дьяченко та В.О. Пономаренко вказують, що емоційна стійкість як якість особистості є єдністю компонентів: 1) мотиваційного. Сила мотивів визначає в значній мірі емоційну стійкість. Одна і та ж людина може виявити різну міру емоційної стійкості залежно від того, які мотиви збуджують її проявляти активність. Змінюючи мотивацію, можна збільшити (чи зменшити) емоційну стійкість; 2) емоціонального досвіду особистості, накопиченого в процесі подолання негативних впливів екстремальних ситуацій; 3) вольового, який виражається в свідомій саморегуляції дій, приведенні їх у відповідність з вимогами ситуації; 4) інтелектуального. Даний компонент передбачає оцінку та визначення вимог ситуації, прогноз її можливої зміни, прийняття рішень про способи дій.

К.К. Платонов поділяє емоційну стійкість на емоційно-вольову, емоційно-моторну та емоційно-сенсорну [14]. Емоційно-вольова стійкість характеризується мірою вольового

володіння людиною своїми емоціями. Емоційно-моторна стійкість передбачає стійкість психомоторики, а емоційно-сенсорна – стійкість сенсорних дій.

П.Б. Зільберман розглядає емоційну стійкість як адаптацію до емоційно значимої ситуації. Вчений виділяє дві стадії: 1) емоційна реактивність, що характеризується вегетативними зрушеннями, які виникають в організмі під впливом емоціогенного фактору; 2) емоційна адаптація до зрушень вегетатики, що виникли в організмі. На другій стадії здійснюється пригнічення вегетативних зрушень, що виникли, та здійснюється саморегуляція, спрямована на збереження доцільної поведінки. А саморегуляція – це вольовий процес [6].

Дослідник Б.Х. Варданян також визначає емоційну стійкість як властивість особистості, що забезпечує гармонійне відношення між всіма компонентами діяльності в емоціогенній ситуації і тим самим сприяючи успішному виконанню діяльності [3].

Є.П. Ільїн вказує, що про справжню емоційну стійкість слід говорити в тому випадку, коли можна визначити: 1) час появи емоційного стану при тривалій та постійній дії емоціогенного фактору; чим пізніше з'являються емоційні стани, тим вищою є емоційна стійкість; 2) сила емоціогенного фактору, яка викликає певний емоційний стан; чим більшою повинна бути сила цього впливу, тим вищою є емоційна стійкість людини [9].

На думку Є.П. Ільїна, не існує загальної емоційної стійкості. До різних емоціогенних факторів ця стійкість буде різною. Є.П. Ільїн зазначає, що правильніше говорити не про емоційну стійкість, а про стійкість особистості до конкретного емоціогенного фактору.

На нашу думку, необхідно розглядати емоційну стійкість особистості як її інтегральну характеристику, що базується на взаємодії емоційних, вольових, інтелектуальних та мотиваційних компонентів психічної діяльності особистості.

Формулювання цілі статті. Наша мета: з'ясувати психологічні особливості зв'язку сором'язливості, емоційної стійкості з індивідуально-психологічними характеристиками особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. В нашому дослідженні взяли участь 925 осіб юнацького віку. Серед них: 157 осіб – студенти Київського державного університету харчових технологій, 176 осіб – студенти Київського національного університету імені Тараса Шевченка, 255 осіб – студенти Національного університету імені М.П. Драгоманова, 337 осіб – студенти Київського національного лінгвістичного університету.

З метою дослідження психологічних особливостей емоційної лабільності та емоційної стійкості особистості нами використовувались наступні методики: 1) Фрайбурзький особистісний опитувальник (автори: Й. Фаренберг, Х. Зелг, Р. Гампел) для діагностики індивідуально-психологічних характеристик, що мають першорядне значення для процесів соціальної адаптації та регуляції поведінки; 2) особистісний опитувальник – Інтерперсональний діагноз Т. Лірі для діагностики міжособистісних відносин та властивостей особистості, істотних при взаємодії з іншими людьми; 3) опитувальник, спрямований на діагностику типологій психологічного захисту (автор: Р. Плутчик); 4) опитувальник САМОАЛ (А.В. Лазукін в адаптації Н.Ф. Каліна).

Згідно результатам кореляційного дослідження за коефіцієнтом кореляції Пірсона були виявлені прямі значущі зв'язки сором'язливості з фемінінністю (відповідно $r = 0,62$, $p < 0,01$), емоційною лабільністю (відповідно $r = 0,49$, $p < 0,01$), депресивністю (відповідно $r = 0,44$, $p < 0,01$), невротичністю (відповідно $r = 0,36$, $p < 0,01$), дратівливістю (відповідно $r = 0,36$, $p < 0,01$).

Також були виявлені зворотні значущі зв'язки сором'язливості з саморозумінням (відповідно $r = -0,48$, $p < 0,01$), прагненням до самоактуалізації (відповідно $r = -0,45$, $p < 0,01$), креативністю (відповідно $r = -0,43$, $p < 0,01$), аутосимпатією (відповідно $r = -0,43$, $p < 0,01$), цінностями

особистості, що прагне до самоактуалізації (відповідно $r = -0,28$, $p < 0,01$), автономністю (відповідно $r = -0,27$, $p < 0,01$), орієнтацією в часі (відповідно $r = -0,22$, $p < 0,01$).

Це свідчить про те, що особистість юнацького віку з сором'язливістю більш схильна до фемінінності, емоційної лабільності, депресивності, невротичності, дратівливості.

Особистість юнацького віку з сором'язливістю менш схильна до саморозуміння, прагнення до самоактуалізації, креативності, аутосимпатії, цінностями особистості, що прагне до самоактуалізації, автономністю, не розуміє екзистенційну цінність життя "тут і тепер".

Згідно результатам кореляційного дослідження за коефіцієнтом кореляції Пірсона були виявлені прямі значущі зв'язки сором'язливості з наступними механізмами психологічного захисту: проекцією (відповідно $r = 0,31$, $p < 0,01$), заміщенням (відповідно $r = 0,29$, $p < 0,01$). Також був виявлений зворотній значущий зв'язок сором'язливості з запереченням (відповідно $r = -0,20$, $p < 0,01$).

Це свідчить про те, що особистість юнацького віку з сором'язливістю більш схильна до використання таких механізмів психологічного захисту як проекція, заміщення та менш схильна до використання заперечення.

Були виявлені зворотні значущі зв'язки нестійкого емоційного стану із схильністю до афективного реагування з цінностями особистості, що прагне до самоактуалізації (відповідно $r = -0,57$, $p < 0,01$), орієнтацією в часі (відповідно $r = -0,30$, $p < 0,01$), позитивним поглядом на природу людини (відповідно $r = -0,25$, $p < 0,01$), врівноваженістю (відповідно $r = -0,27$, $p < 0,01$).

Це свідчить про те, що особистість юнацького віку з емоційною стійкістю менш схильна до невротичності, емоційної лабільності, депресивності, сором'язливості, реактивної агресивності, спонтанної агресивності та більш схильна до врівноваженості, поділяє цінності особистості, що прагне до самоактуалізації, розуміє екзистенційну цінність життя "тут і тепер", має позитивний погляд на природу людини.

За результатами кореляційного дослідження за коефіцієнтом кореляції Пірсона були виявлені прямі значущі зв'язки емоційної нестійкості з наступними механізмами психологічного захисту особистості: заміщенням (відповідно $r = 0,69$, $p < 0,01$), регресією (відповідно $r = 0,43$, $p < 0,01$), проекцією (відповідно $r = 0,36$, $p < 0,01$), раціоналізацією (відповідно $r = 0,26$, $p < 0,01$), витісненням (відповідно $r = 0,27$, $p < 0,01$). Це свідчить про те, що особистість юнацького віку з емоційною стійкістю менш схильна до використання заміщення, регресії, проекції, раціоналізації, витіснення.

За коефіцієнтом кореляції Пірсона були виявлені зворотні значущі зв'язки сором'язливості з життєстійкістю особистості (відповідно $r = -0,55$, $p < 0,01$); емоційної лабільності з життєстійкістю особистості (відповідно $r = -0,42$, $p < 0,01$). Також був виявлений зворотній значущий зв'язок емоційної нестійкості з життєстійкістю особистості (відповідно $r = -0,51$, $p < 0,01$). Отримані результати свідчать про те, що особистість юнацького віку з сором'язливістю, емоційною нестійкістю, емоційною лабільністю менш схильна до життєстійкості.

За коефіцієнтом кореляції Пірсона були виявлені прямі значущі зв'язки емоційної стійкості з орієнтацією в часі (відповідно $r = 0,44$, $p < 0,01$), саморозумінням (відповідно $r = 0,30$, $p < 0,05$) та прагненням до самоактуалізації (відповідно $r = 0,33$, $p < 0,05$).

Особистість з емоційною стійкістю живе теперішнім, не відкладає своє життя "на потім" та не є невротично заглибленою в минулі переживання. Така особистість добре розуміє екзистенційну цінність життя "тут і тепер", здатна отримувати задоволення від актуального моменту. Емоційно-лабільна особистість невротично заглиблена в минулі переживання, має завищене прагнення до досягнень, недовірлива, невпевнена в собі.

Згідно результатам коефіцієнта кореляції Пірсона, виявились зворотні значущі зв'язки емоційної стійкості з регресією (відповідно $r = -0,73$, $p < 0,01$), заміщенням (відповідно $r = -0,51$, $p < 0,01$) та витісненням (відповідно $r = -0,43$, $p < 0,01$) як механізмів психологічного захисту особистості та прямий значущий зв'язок з інтернальним локусом контролю (відповідно $r = 0,34$, $p < 0,05$). Особистість з емоційною лабільністю характеризується схильністю до застосування регресії, заміщення, витіснення як механізмів психологічного захисту особистості та екстернального локусу контролю.

Емоційна стійкість позитивно впливає на ефективність діяльності та зменшує негативний вплив сильних стресових факторів. Емоційна стійкість характерна для тих осіб, які краще здійснюють контроль своїх власних емоційних реакцій. Емоційна стійкість виражається в здатності особистості забезпечувати можливість збереження певної спрямованості дій особистості в емоціогенній ситуації за допомогою саморегуляції та самоконтролю.

Висновки та перспективи подальших досліджень у даному напрямку.

1. Сором'язливість – складна властивість, що охоплює широкий психологічний континуум та може варіювати від періодичного відчуття незручності в соціальних ситуаціях до неврозу. Сором'язливість як властивість, пов'язана із прагненням уникати спілкування чи ухилятися від соціальних контактів. Сором'язливість відображує схильність до стресового реагування на звичайні життєві ситуації, що перебігає за пасивно-оборонним типом. 2. Емоційну стійкість слід розглядати як психічний стан та інтегративну властивість особистості, що характеризується взаємодією емоційних, вольових, інтелектуальних та мотиваційних компонентів психічної діяльності особистості. 3. Особистість юнацького віку з сором'язливістю більш схильна до фемінінності, емоційної лабільності, депресивності, невротичності, дратівливості. 4. Особистість юнацького віку з сором'язливістю менш схильна до саморозуміння, прагнення до самоактуалізації, креативності, аутосимпатії, цінностей особистості, що прагне до самоактуалізації, автономності, не розуміє екзистенційну цінність життя “тут і тепер”. 5. Особистість юнацького віку з сором'язливістю більш схильна до використання таких механізмів психологічного захисту як проєкція, заміщення та менш схильна до використання заперечення. 6. Особистість юнацького віку з емоційною стійкістю менш схильна до невротичності, емоційної лабільності, депресивності, сором'язливості, реактивної агресивності, спонтанної агресивності та більш схильна до врівноваженості, поділяє цінності особистості, що прагне до самоактуалізації, розуміє екзистенційну цінність життя “тут і тепер”, має позитивний погляд на природу людини. 7. Особистість юнацького віку з емоційною стійкістю менш схильна до використання заміщення, регресії, проєкції, раціоналізації, витіснення. 8. Особистість юнацького віку з сором'язливістю, емоційною нестійкістю, емоційною лабільністю менш схильна до життєстійкості. 9. Особистість з емоційною стійкістю живе теперішнім та не є невротично заглибленою в минулі переживання. Емоційно-лабільна особистість невротично заглиблена в минулі переживання, має завищене прагнення до досягнень, недовірлива, невпевнена в собі.

В подальшому ми плануємо продовжити розробку проблеми вивчення психологічних особливостей сором'язливості та емоційної стійкості особистості, подолання стресів, особливостей змін, що відбуваються у свідомості сучасної молоді.

Література

1. Аминов Н.А. Психофизиологические и психологические предпосылки педагогических способностей / Н.А. Аминов // Вопросы психологии. – 1988. – № 5. - С. 71-77.
2. Баданина Л.П. Соотношение психологических и нейропсихологических коррелятов эмоциональной неустойчивости у младших школьников: [Автореф. дис. ...канд. наук] / Л.П. Баданина. – СПб., 1996. - 21 с.

3. Варданян Б.Х. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы / Б.Х. Варданян. – М., 1983. - С. 542-543.
4. Галигузова Л.Н. Психологический анализ феномена детской застенчивости / Л.Н. Галигузова // Вопросы психологии. – 2000. – № 5. - С. 28-38.
5. Дьяченко М.И. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости / М.И. Дьяченко, В.А. Пономаренко // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. - С. 106-113.
6. Зильберман П.Б. Эмоциональная устойчивость и стресс / П.Б. Зильберман // Психический стресс в спорте: Материалы Всесоюзного симпозиума. – Пермь, 1973. - С. 13-15.
7. Зимбардо Ф. Застенчивость (что это такое и как с ней справиться) / Ф. Зимбардо. – С.-Пб.: Питер Пресс, 1995. - 256 с.
8. Изард К. Психология эмоций / К. Изард. – С.-Пб.: Питер, 2000. - 464 с.
9. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – С.-Пб.: Питер, 2001. - 752 с.
10. Кон И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М., 1989. - 252 с.
11. Куницына В.Н. Нарушения, барьеры, трудности межличностного неформального общения / В.Н. Куницына // Актуальные проблемы психологической теории и практики. – С.-Пб., 1995. - С. 82-92.
12. Леви В.Л. Застенчивость как межгрупповой феномен / В.Л. Леви, Л.З. Волков // Проблемы взаимодействия в группах учащихся. – Минск, 1970. - С. 23-46.
13. Либин А.В. Дифференциальная психология: На пересечении европейских, российских и американских традиций / А.В. Либин. – М.: Смысл, 2004. - 701 с.
14. Платонов К.К. Очерки психологии для лётчиков / К.К. Платонов, Л.М. Шварц. – М., 1948. - 192 с.
15. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / Я. Рейковский. – М., 1979. - 392 с.
16. Смирнов В.М. О психологии, психопатологии и физиологии эмоций / В.М. Смирнов, А.И. Трохачев // Чувства, влечения, эмоции / Под ред. В.С. Дерябина. – Л., 1974. - 258 с.
17. Фресс П. Эмоции / П. Фресс // Экспериментальная психология. – Вып. 5. – М.: Прогресс, 1975. - С. 111-195.
18. Черникова О.А. Соперничество, риск, самообладание в спорте / О.А. Черникова. – М., 1980. - 336 с.

Представлены результаты исследования особенностей связи застенчивости, эмоциональной устойчивости личности юношеского возраста с индивидуально-психологическими характеристиками. Осуществлен анализ понятий “застенчивость” и “эмоциональная устойчивость” личности. Отмечено, что застенчивость – сложное свойство, которое охватывает широкий психологический континуум и может изменяться от периодического ощущения неудобства в социальных ситуациях до невроза. Проанализировано, что эмоциональная устойчивость – интегративное свойство личности, которое характеризуется взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности личности.

The results of research of peculiarities of connection of diffidence and emotional stability are presented with individual-psychological characteristics of personality. The analysis of notions of diffidence and emotional stability is realized. It is analysed, that diffidence is complicated property, which takes in wide psychological spectrum and can changes from periodic feeling of inconvenience in social situations to neurosis. It is analysed, that emotional stability is integrative property of personality which is characterized co-operation of emotional, will, intellectual and motivational components of psychical activity of personality. It is exposed, that emotional stability it follows to understand property of personality and mental state.

Статтю подано до друку 10.12.2014.

ПЛАНУВАЛЬНА ФУНКЦІЯ МИСЛЕННЯ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ ДОВІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Реформування освітньої сфери в Україні з метою підвищення її ефективності та побудови на гуманістичних засадах потребує дослідження низки психологічних проблем, з-поміж яких чільне місце займає проблема становлення поведінки особистості у процесі навчання. Формування відповідальної особистості, здатної до довільного самоуправління власною поведінкою, та створення всіх умов для цього, виступає одним з найважливіших завдань сучасної загальноосвітньої школи.

Особливо значущим для вивчення поведінки індивіда є молодший шкільний вік, закінчення якого вирізняється появою психічних новоутворень, що найбільше пов'язані з виникненням довільності поведінки, самоконтролю та внутрішнього плану дій, що створює ґрунт для розвитку планувальної функції мислення.

Проведені нами експериментальні дослідження особливостей поведінки молодших школярів, а саме внутрішньої й зовнішньої складових поведінки: мотивації досягнення, цілепокладання; адекватної самооцінки; якостей організованості, дисциплінованості, відповідальності, наполегливості та терплячості, саморегуляції прояву лінощів; набуття знань про правила шкільної поведінки, їх усвідомлення і дотримання учнями; подолання тих психологічних чинників низької результативності в учінні, які найбільше пов'язані з поведінкою школярів — недоліків у розвитку пізнавальної сфери, недоліків у мотиваційній сфері учіння дозволяє нам констатувати, що до закінчення навчання у початковій школі кількість школярів з низьким рівнем прояву довільності у поведінці практично не зменшується.

Доречно також відзначити, що довільна регуляція характеризується свідомою цілеспрямованістю поведінки. Тобто, необхідно вчити учнів свідомо ставити ціль, планувати власні дії та виконувати прийняте рішення, що сприятиме розвитку в дітей самоконтролю, рішучості, цілеспрямованості, наполегливості й самовладання.

Ми вважаємо, що розвиток планувальної функції мислення є умовою розвитку довільної поведінки. Вміючи планувати свою діяльність, людина усвідомлює що робити, уявляє послідовність дій, необхідні засоби, час виконання та цілеспрямовано передбачає результати, що оптимізує її активність в цьому напрямі, тобто вона передбачає результат до якого вона прагне. Функція планування дозволяє обирати найкоротші способи досягнення результату, оскільки задача не може бути вирішена тільки шляхом дотримання інструкції, необхідно переведення її умови у план засобів планування та контролю за виконанням дій.

Здатність в учня планувати свої дії подумки викликає можливість попередньо уявити те, що він отримає внаслідок своїх зусиль, це у подальшому є передумовою як його результативності в учінні так і умовою розвитку довільності у поведінці.

У молодших школярів функція планування ще не сформована, її потрібно формувати у процесі систематичного навчання завдяки спільній діяльності молодшого школяра та дорослого (вчителя, психолога, батьків), щоб у подальшому така діяльність переросла у самостійне планування дитиною своєї діяльності та забезпечить його засобами організації нової поведінки. Особливості впливу планувальної функції мислення на розвиток довільної поведінки у психологічній науці недостатньо вивчено, тому **мета статті** – науковий аналіз вивчення проблеми розвитку планувальної функції мислення та виділення на його основі теоретичних підходів формування планувальної функції мислення; виявлення особливості цієї функції в учнів молодшого шкільного віку.

Навчальна діяльність виступає як форма організації засвоєння теоретичних знань, яка виникає і реалізується в молодшому шкільному віці при вирішенні дітьми навчальних завдань, за допомогою виконання специфічних навчальних дій. До таких дій належать рефлексія, аналіз і планування змістовного характеру [2].

На думку В.В. Давидова, необхідною умовою повноцінного виконання школярем навчальних дій є внутрішній план дії, або планування, що є основою теоретичного мислення[5].

Розглядаючи теоретичне мислення, С.Л.Рубінштейн зазначає, що таке мислення в узагальненій формі розкриває принцип вирішення завдань за допомогою таких розумових операцій як аналіз, синтез і узагальнення. Таким чином, можна сказати, що мислення бере на себе функції планування» [16].

О.М. Леонтьєв відзначає функцію планування, як організацію та управління індивідом власною діяльністю. Ці три функції - планування, організація та управління автор відносить до «фази підготовки» практичної трудової діяльності, тобто вони складають не «практичну», а теоретичну сторону дії [11].

Проблема розвитку планувальної функції мислення є предметом сучасних наукових досліджень В.В. Давидова, А.З. Зака, О.М. Леонтьєва, В.Х. Магкаєва, Я.А. Пономарьова, С.Л. Рубінштейна [3-5; 6; 8; 11; 12; 14; 16].

Науковці виділяють різні підходи до розуміння функції планування. Зупинимось на розгляді кожного з них.

1. *Планування як форма контролю і управління зовнішніми діями.* Характеризуючи основні новоутворення молодшого шкільного віку, В.В. Давидов зазначає, що «чим більше "кроків" своїх дій може передбачити дитина, і чим старанніше вона може зіставити їх різні варіанти, тим успішніше вона буде контролювати фактичне розв'язання задачі, тобто здійснювати дії самоконтролю під час навчання». Необхідність контролю і самоконтролю в навчальній діяльності «...створюють сприятливі умови для формування у молодших школярів здатності до планування і виконання дій подумки, у внутрішньому плані» [5].

Аналізуючи результати досліджень вміння дітей виконувати дії подумки, Я.А. Пономарьов виділяє п'ять етапів розвитку внутрішнього плану дій. Автор доводить, що майже всі діти, які йдуть до першого класу, знаходяться на маніпулятивному рівні розвитку дії планування, як з реальними діями так і з їх уявленнями. Водночас, до закінчення початкової школи у половини дітей розвиток внутрішнього плану дій відповідає третьому етапу, а саме школярі можуть подумки переміщати уявні предмети, планувати нову послідовність дій, але не пам'ятають початок дії та її кінець. Деяким учням властивий четвертий і п'ятий етапи розвитку внутрішнього плану дій, а саме діти, які знаходяться на четвертому етапі вміють швидко та без помилок будувати невелику послідовність дій, але ще не можуть подумки скласти план розв'язання задачі з великим числом дій і розрахувати їх набагато вперед; повністю регулюють свої дії у внутрішньому плані, можуть розробити з самого початку загальний план, програму виконання значного числа дій ті діти, які знаходяться на п'ятому етапі [14].

Отже, згідно цього підходу Я.А. Пономарьов зауважує, що вищий етап розвитку внутрішнього плану дій (планування – *Авт.*) дозволяє дитині повністю керувати своїми діями на основі наявності загального плану, загальної програми виконання великого числа дій. Планування є способом організації людської діяльності, головною метою якої є наявність мети дії, яка випереджає програма поведінки. Вчений доводить, що рівень розвитку здатності діяти подумки, у внутрішньому плані є показником загального розумового розвитку людини [Там само].

2. *Планування як функція мислення.* Розглядаючи розумові функції у ситуаціях вирішення завдань, В.Х. Магкаєв відзначає планування як пошук і побудову потенційно

можливої системи дій. Ці можливі системи дій, на думку автора, дають можливість орієнтуватися індивіду в заданих умовах задачі, передбачати результати майбутніх дій, виявляти форми і способи організації власної діяльності [12].

В.Х. Магкаєв виділяє такі головні компоненти планувальних дій: 1) планувальні дії як мисленнєвий пошук ще невідомої, але потенційно можливої системи дій (а не запам'ятовування та відтворення подумки завчених дій); 2) пошук цієї системи дій має навмисний характер (задум, план); їх логічна організація та способи її побудови є особливим предметом діяльності індивіда; 3) ці системи будуються на основі передбачення індивідом результатів майбутніх дій [Там само].

Отже, планування є організація і побудова своєї діяльності індивідом, яке з одного боку включає логічне розв'язання завдання, а, з іншого, передбачення результатів його рішення.

На думку автора, чим більше число окремих примірювань (ходів) учнем об'єднувалось у групи, а їх послідовність утримувалася в загальному результаті, тим раціональніше вважався тип планування. В залежності від виконання пробних дій учнями при вирішенні задачі В.Х. Магкаєв виділяє способи планування. Одним з основних принципів побудови типології стало кількість ходів, які може передбачити дитина при розв'язанні задачі. Отже,

1. Маніпулятивний тип. Дитина знає всі формальні, визначені інструкцією правила розв'язання задачі, але саму задачу вона вирішити не може, окремі дії та їх результати не зіставляє між собою і не пов'язує їх один з одним, оскільки не має певної мети, але переміщує цифри у відповідності з правилами. 2. Покроковий тип. При такому типі планування кожен наступний хід безпосередньо виводився учнями з попереднього до отримання вірного рішення. 3. Найближче планування. При такому типі планування досягнення виконання завдання розбивається на декілька етапів по два-три ходи в кожному. Створюється спочатку «найближчий» план, передбачаються проміжні результати, а потім кілька етапів об'єднуються між собою і реалізується єдиний запланований варіант розв'язання задачі. При такому типі планування учні можуть уявляти декілька варіантів розв'язку задачі. 4. Раціональне планування. При такому типі планування розв'язування задачі починається з виділення декількох варіантів. Надалі, згідно умови завдання відбувається відбір оптимального варіанту рішення, який відбувається або подумки, або за допомогою чернетки. На чернетці фіксується не весь варіант розв'язання, а три-чотири ходи [12]. Хоча Є.І. Ісаєв припускає, що використання чернеток, проміжних записів прискорює знаходження раціонального способу розв'язку задачі. Використання таких засобів більш характерно для людини в звичайній життєвій ситуації [10].

Аналіз наукових досліджень В.Х. Магкаєва, свідчать про те, що до третього класу зростає кількість дітей, яким притаманний найближчий тип планування, а до четвертого різко зростає число дітей (понад 40%), що використовують раціональне планування.

3. *Планування як здібність.* А.З. Зак [6], [8], [9] вважає планування не функцією мислення, а як структурний компонент загальної здібності індивіда діяти подумки. Розвинена здатність діяти подумки включає три основні компоненти: уявний аналіз умов завдання, планування рішення і усвідомлення подальших способів дій [6, с. 44]. Безпосередньо, автор до дії планування відносить пошук шляхів досягнення поставленої мети, мисленнєву розробку способу отримання передбачуваного результату в даних конкретних умовах задачі. Можливість людини заздалегідь передбачати те, що вийде в результаті його майбутніх зусиль, можливість уявляти образ майбутнього результату, образ того, що має вийти, А.З. Зак відносить до більш загальної здатності діяти подумки [8].

Схожої до висвітленої вище думки дотримується В.Х. Магкаєв. Він також відзначає, що планування є організація і побудова своєї діяльності індивідом, а саме мисленнєве виділення способу отримання результату [12]. Але, на відміну від поглядів В.Х. Магкаєва, планування, на

думку А.З. Зака, включає тільки логіку розгортання процесу виконання завдання, тільки логіку конкретної умови розв'язання задачі.

Узагальнюючи результати досліджень попередніх авторів А.З. Зак зазначає [7, С. 88-89], що: «в названих вище дослідженнях виділялося два рівня розвитку внутрішнього плану дій. На першому рівні людина планує свою дію лише частинами, окремими ланками, які не пов'язані в єдину систему (людина розв'язує задачу шляхом спроб і помилок, чергуючи елементи планування з реалізацією окремих кроків розв'язання). На другому рівні людина планує свою дію в цілому, зіставляючи різні варіанти виконання (кроки) та обирає шляхи досягнення мети. У цьому разі наступні кроки виконання дії намічаються одночасно з попередніми, а попередні плануються з урахуванням можливих варіантів виконання наступних».

Досліджуючи особливості учнів діяти подумки, А.З. Зак виділяє чотири рівні: 1) «Нульовий» рівень. При такому рівні дитина не може подумки оперувати знаками і співвідносити просторово-функціональні відношення елементів в початковому і кінцевому їх розташуванні. Діти цього рівня або не розуміють задачі взагалі, або розв'язують тільки ті, які копіюють пробні завдання. 2) «Початковий» рівень. Діти розуміють інструкцію, можуть подумки зіставити розміщення елементів в різних положеннях, точно виділяють ті елементи, які треба перемістити, і оперують ними. Але на цьому рівні учні виконують завдання тільки на одне переміщення елементів. 3) «Частковий» рівень. Учні з цим рівнем розвитку здатності діяти подумки вирішують завдання в 2-3 ходи. Проте загальний план дій при такому рівні не розробляється, рішення задачі планується «покроково», тобто кожний наступний планується тільки після виконання попереднього. 4) «Цілісний» рівень. На цьому рівні всі ходи плануються одночасно і заздалегідь, до виконання першого ходу. Чітко усвідомлюється перекодування одних знаків в інші, правила перекодування не змінюються під час розв'язання задачі [6].

На нашу думку, запропонована типологія А.З.Зака несуттєво відрізняється від типології В.Х. Магкаєва. Автором доведено, що до четвертого класу зростає число дітей з «частковим» рівнем здатності діяти подумки, а з п'ятого класу спостерігається різке зростання у розвитку здатності діяти подумки, більша частина школярів переходить на «цілісний» рівень [Там само].

Схожу типологію дії планування В.Х. Магкаєва і А.З. Зака ми знаходимо у В.В. Давидова. Автор виділяє два напрями у розумінні планування. По-перше, дія планування пов'язана з характером пошуково-дослідницької активності, по-друге, при вищому типі розвитку дії планування відбувається відбір умови для досягнення оптимального рішення.

4. Планування як форма рефлексії. Погляди на планування як на найважливішого компоненту структури теоретичного мислення, поряд з аналізом і рефлексією, розглядаються у роботах О.І. Ісаєва [10]. На думку автора: 1) планування зароджується всередині аналізу, оскільки виділення дитиною початкових та основних відносин завдання пов'язано з виникненням задуму про можливість побудови перетворювальних дій; 2) при теоретичному способі розв'язання задачі планування виступає як форма рефлексії, оскільки предметом діяльності дитини стає пошук способу побудови можливих дій.

5. Планування як пошук загального способу розв'язання класу задач.

А.М. Медведєв, П.Г. Нежнов у своїх дослідженнях прийшли до висновку, що планування теж пов'язане з такою розумовою операцією як аналіз. Але, на відміну від поглядів О.І. Ісаєва, науковці вважають, що аналіз за своїм змістом підпорядкований «виробленню загального способу розв'язання відповідного класу задач, тобто побудова необхідних засобів планування дій відповідно до даного предмета. ...саме планування як дія припускає передбачення всіх можливих змін об'єкта, виступає своєрідним смисловим орієнтиром теоретичного аналізу, що опосередковує його становлення» [13, с. 140].

Отже, планування відноситься до організації діяльності, але воно пов'язане з можливими змінами предметної системи викладання як об'єкта аналізу.

6. *Планування як компонент теоретичного способу дії.* Аналізуючи результати наукових досліджень А.З. Зака, Я.А. Пономарьова, В.Х. Магкаєв відзначає, що дослідники розглядаючи внутрішній план дійне виділяють формальне і змістовне планування [8; 12; 14]. У зв'язку з цим, автором було запропоновано розглядати змістовне планування як компонент теоретичного способу дії, як особливу функцію теоретичного мислення. В.Х. Магкаєв вважає, що «уметь планировать – значит владеть принципом построения временной последовательности собственных мыслительных актов и уметь обратить свой способ построения планов в особый предмет познания. В основе планирования и как процес сапонимания самой объективной основы действия, и как понимания своего способа действия (определяемого объективной основой и субъективным намерением) лежат такие качества, как предвидение и преднамеренность» [12, с. 98].

В.В. Давидов, дотримуючись поглядів на планування як компоненту теоретичного способу дії, визначає планування наступним чином: «Змістовне планування полягає у пошуку і побудові системи можливих дій, що відповідають головним умовам розв'язання задачі» [2]. Таким чином, В.В. Давидов також пов'язує функцію планування з організацією діяльності індивіда, а саме - з побудовою системи можливих дій, але ця організація на думку автора залежить від умови розв'язуваної задачі.

Узагальнюючи результати наукових досліджень можна зазначити, що до закінчення третього класу в учнів формуються такі компоненти теоретичного мислення, як змістовне планування, змістовний аналіз і змістовна рефлексія. В той час, зростання рефлексивних умінь відбувається з меншою інтенсивністю, ніж у першому-другому класі. На нашу думку, сформованість у дітей операціонального складу мислення може призводити до уповільнення темпу зростання рефлексивних умінь.

Наше дослідження було спрямоване на виявлення здатності учнів молодшого шкільного віку до планування своєї діяльності, пов'язаної з виконанням домашнього завдання. Базою дослідження була спеціалізована школа № 304 м. Києва. Загальна вибірка складала 250 школярів.

Для вивчення особливостей розвитку планувальної функції, як здатності до довільної регуляції поведінки нами використовувались такі методи: бесіда з дітьми про виконання домашнього завдання, ситуації-колізії. Проводячи бесіду з учнями, «Що вони роблять у вільний час від занять?», ми отримали такі результати: у 32,3 % досліджуваних більш надійно виявляється довільність. Учні обирали відповідь: «у вільний час від занять займаюсь уроками»; у 3 % дітей з'являються тільки перші прояви довільності, так, як вони «тільки пам'ятають про уроки»; 40,3 % досліджуваних схильні до системного виявлення довільності, відповіді учнів були такі: «сам сідаю виконувати домашні завдання», або «завжди сідаю робити уроки». Учні, в кількості 18,3 % виконують домашнє завдання під впливом інших, ними була обрана відповідь: «мені нагадують, що потрібно робити уроки». І тільки 6,1 % досліджуваних відповіли, що вони несистематично виконують домашнє завдання, їх відповіді були: «Інколи сідаю робити уроки».

Особливий інтерес викликає аналіз ситуацій-колізій, а саме відповіді досліджуваних. Так на запитання «Розкажи, будь ласка, що ти робиш після закінчення уроків?» до малюнка «Після занять». Більшість школярів (71,15 %) зазначили таке: «одразу після закінчення уроків йду додому»; «йду додому, виконую домашнє завдання, а потім виходжу на прогулянку; або «якщо додому не йду, то залишаюся у класі і виконую домашнє завдання». Ці відповіді дітей вказують на те, що учні вміють планувати свою діяльність. На противагу до описаного вище майже

третина учнів 28,85 % розповіли про те, що після закінчення уроків вони не йдуть одразу додому, а граються з друзями надворі.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що у значній кількості учнів початкових класів функція планування недостатньо розвинута, і у подальшому її необхідно цілеспрямовано розвивати.

На нашу думку, для розвитку планувальної функції мислення необхідно дотримуватись таких умов: 1) Врахування вікових особливостей. Цілісне планування до вирішення одних і тих самих завдань з'являється у дітей у пізньому віці. 2) Індивідуальні особливості дітей. Серед дітей одного віку цілісне планування раніше з'являється у інтелектуально більш розвинених. 3) Характер завдань, які стоять перед учнями. Цілісне планування легше реалізується при розв'язанні задач у наочно-дійовій формі, ніж у наочно-образній. Відмінності в плануванні залежать від матеріалу завдань. При виконанні учнями логічних завдань цілісне планування здійснюється важче, ніж при розв'язуванні комбінаторних. 4) Складність завдання. Якщо виконавчі дії супроводжуються інструкцією, то узагальнені орієнтири вирішення виділяються більш легко, змістовна рефлексія і змістовне планування відбуваються легше. 5) Навчати учнів конкретним правилам і прийомам аналізу та контролю виконання завдання.

Для подолання недоліків у розвитку мислення молодших школярів важливим є систематичне дотримання вчителем наступних умов: 1) використання на уроках різноманітних психокорекційних вправ на класифікацію, порівняння та узагальнення об'єктів; 2) формування в учнів вміння правильно переносити прийоми роботи, способи розв'язання з однієї ситуації на іншу, подібну до першої; 3) ставити такі запитання, що активізуватимуть такий минулий досвід дитини, який пов'язаний з щойно вивченими теоретичними знаннями [1].

Наведемо фрагмент уроку щодо розвитку планувальної функції мислення.

Навчальний предмет «Основи здоров'я».

Тема: «Розпорядок дня».

Мета: формувати у школярів знання про розпорядок дня, розвивати організованість і вміння планувати свій час.

Спершу вчитель давав визначення поняттю «розпорядок дня». Розпорядок дня — це дії в установленому порядку. Потім він розповідав про розпорядок дня дітей молодшого шкільного віку. Згодом вчитель пропонував учням розглянути малюнки у підручнику, на яких зображений розпорядок дня учня, і порівняти його з їх власним розпорядком дня.

Після закінчення такого порівняльного аналізу вчитель проводив бесіду з школярами за такими запитаннями:

- Чи можна сказати про те, що розпорядок дня складається з уміння планувати свою діяльність?
- Чи всі дотримуються розпорядку дня?
- Якщо ні, то що їм заважає?
- До чого це може призвести?
- Чи треба щось змінювати у своєму розпорядку дня?
- Чи буде впливати на навчання невміння планувати власну діяльність? Відповідь пояснить.
- Як Ви думаєте, планування своєї роботи може виховати в людини якості організованості та дисциплінованості?.

Наприкінці уроку підводився підсумок уроку та закріплення матеріалу з даної теми.

Підсумок уроку:

- Про що йшла мова на уроці?
- Чи потрібно планувати свій розпорядок дня?

- Яку роль відіграє в учінні вміння планувати свій день?

Домашнє завдання:

- Запитайте, будь ласка, своїх батьків про те, чи планують вони свій день, тиждень, місяць і рік? Якщо планують, то для чого вони це роблять?

Для формування в молодших школярів вміння свідомо й самостійно планувати власну діяльність, ставити перед собою цілі та довільно управляти своєю поведінкою дорослі (як батьки, так і вчителі) повинні дотримуватися таких психологічних умов організації навчально-виховного процесу як: 1) наявність достатньо сильного та тривалого за своєю дією мотиву поведінки; 2) введення обмежувальної цілі; 3) поділ складної форми поведінки, що засвоюється дитиною, на відносно самостійні та невеликі дії; 4) використання опори (зовнішніх засобів) при оволодінні поведінкою.

Отже, розвиток планувальної функції мислення в учнів молодшого шкільного віку буде сприяти розвитку довільності у поведінці, здатності керувати своїми діями, організувати власну діяльність, вміння діяти подумки, а саме: уявляти та аналізувати умову завдання, планувати рішення, усвідомлювати подальші способи дій, співвідносити отримані результати з кінцевою метою, контролювати й оцінювати результати різних варіантів розв'язання завдання.

Література

1. Гільбух Ю.З. Учбова діяльність молодшого школяра: діагностика і корекція неблагополучностей / В.П.Гапонов, В.А.Гергієвська, Ю.З.Гільбух та ін. / За ред. Ю.З. Гільбуха. — К.: фірма «ВППОЛ», 1993. — 96 с.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. — М.: Интор, 1996.
3. Давыдов В.В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования / В.В. Давыдов // Вопросы психологии. — 1991. — № 6. — С. 5-13.
4. Давыдов В.В. Уровень планирования как условие рефлексии / В.В. Давыдов, А.З. Зак // Проблемы рефлексии. — Новосибирск: Наука, 1987. — С. 43-49.
5. Давыдов В.В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. — 1992. — № 3-4. — С. 14-19.
6. Зак А. З. Развитие способностей действовать «в уме» у школьников 1 – 10 классов / А.З. Зак // Вопросы психологии. — 1983. — № 1. — С. 43-50.
7. Зак А.З. Различия в мышлении детей / А.З. Зак. — М., 1992. — 128 с.
8. Зак А.З. О развитии у младших школьников способности действовать «в уме» / А.З. Зак // Вопросы психологии. — 1981. — № 5. — С. 146-151.
9. Зак А.З. Экспериментальное изучение рефлексии у младших школьников / А.З. Зак // Вопросы психологии. — 1972. — № 2. — С. 102.
10. Исаев И.И. Психологическая характеристика способов планирования у младших школьников / И.И. Исаев // Вопросы психологии. — 1984. — № 2. — С. 52-60.
11. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. — М., 1981. — 584 с.
12. Магкаев В.Х. Экспериментальное изучение планирующей функции мышления в младшем школьном возрасте / В.Х. Магкаев // Вопросы психологии. — 1974. — № 5. — С. 98-106.
13. Медведев А.М. Исследование теоретического анализа у школьников / А.М. Медведев, П.Г. Нежнов // Вопросы психологии. — 1989. — № 5. — С. 137-143.
14. Пономарев Я.А. Знания, мышление и умственное развитие / Я.А. Пономарев. — М., 1967. — 262 с.
15. Психическое развитие младших школьников / Ред. В.В. Давыдова. - М.: Педагогика, 1990. — 160 с.
16. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. — СПб, 1999. — 720 с.

В статье рассмотрена планирующая функция мышления как условие развития произвольного поведения у учащихся младшего школьного возраста. Проанализированы основные научные подходы к пониманию функции способов планирования, а также определения возможных уровней планирования. Представлены результаты экспериментального исследования способности учащихся к осуществлению планирующей функции мышления. Разработаны пути развития планирующей функции мышления у младших школьников.

The article deals with the planning function of thinking as a condition of development arbitrary behavior of pupils primary school age. Analyzed the main scientific approaches to understanding the functions of planning methods and identify possible levels of planning. Presented results of experimental research the ability pupils to exercise planning functions of thinking. Developed ways of planning function of thinking in primary school children.

Статтю подано до друку 23.09.2014.

©2014 р.

К. С. Нечипоренко (м. Запоріжжя)

ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ МІЖ САМООЦІНКОЮ ДЕПРИВОВАНИХ ПІДЛІТКІВ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ВАДАМИ І СТАВЛЕННЯМ ДО НИХ НАЙБЛИЖЧОГО СОЦІАЛЬНОГО ОТОЧЕННЯ

Постановка проблеми. Найвищою життєвою потребою людини як особистості є самоздійснення, провідна рушійна сила якого – прагнення до самореалізації як найбільш повного та ефективного використання сутнісних сил людини в досягненні особистісно та соціально значущої позитивної життєвої мети. Це прагнення найбільш яскраво проявляється саме у підлітковий період, у людини формуються норми і способи побудови спілкування, взаємодії, порозуміння з іншими людьми різного віку, пізнання та оцінка самого себе.

Розуміючи, що не всі люди однаково сильно впливають на підлітків, є сенс розглядати вплив і взаємовплив тих, хто відіграє у їх житті вирішальну роль і чия думка має велику вагу. У депривованих підлітків з психофізичними вадами, які з різних причин обмежені у батьківському піклуванні, проживають, вчаться і виховуються в закритому навчальному закладі (школі–інтернаті), найбільш впливовими людьми є вчителі, вихователі, ровесники.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідження самооцінки вченими різних країн свідчить про недостатність розробленості заявленої у статті проблеми, хоча має місце багато слушних висновків, порад, які сприяють подальшій роботі у цьому напрямку.

Так, А. Кравченко доводить, що основи реалістичного сприйняття себе закладається на ранніх стадіях онтогенезу, визначаючись вихідним прийняттям дитини з боку батьків [5]. Якщо прийняття дитини батьками відсутнє, то як запевняють J. Reukowski, G. Kochanska, природний інстинкт, реакція типу безумовного емоційного рефлексу як природженого механізму звільнення або як придбана реакція [11].

Звичайно, як зазначає Є. Павлютенков, цілком адекватна самооцінка неможлива навіть у найсприятливіших умовах, тому що людина-істота емоційна: вона або любить, або ненавидить себе; вона бажає зберегти внутрішній психологічний комфорт-почуття власної гідності і самоповаги; високо цінує в собі щось, можливо, зовсім не значуще для інших, і нехтує, можливо, чимось значним. Однак, з цього не слід робити висновок, як радить Є. Павлютенков, що неможливість адекватної самооцінки людини має абсолютний характер, адже реальне життя

вимагає усвідомленого підходу до своїх можливостей, тому людина в межах практичних напрацювань чи теоретичних знань може орієнтуватися в собі з достатнім ступенем вірогідності [6, с. 99-100]. Виходячи зі свого погляду на самооцінку, Є. Павлютенков визначає її як результат ставлення людини до інших людей та постійної потреби у самоствердженні, сподіванні на шанобливе ставлення з боку оточуючих.

На відміну від інших вчених А. Батаршев, визначаючи самооцінку як оцінку особистістю самої себе, своїх можливостей, психологічних якостей і місця серед інших людей, вважає самооцінку важливим регулятором поведінки особистості, бо від неї залежать взаємостосунки людини з оточуючими, її критичність, вимогливість до себе, ставлення до своїх успіхів і невдач [1, с. 126].

З такою позицією погоджується І. Загурська і доповнює, що люди з адекватною самооцінкою відрізняються старанністю і результативністю в діях і поведінці [4, с. 14-16], а І. Бех доповнює ці думки ставленням особистості до самої себе в залежності від її цінності у діяльнісній і духовно-моральних сферах життя [2, с. 30-40].

Однак самооцінка підлітка не завжди збігається з оцінкою її навколишніми людьми, що викликає конфлікт особливо за умов, коли поряд немає близьких людей (батька, матері, членів родини). Зважаючи на це, як зазначає С. Пальчевський, важливою умовою психічної цілісності особистості є здатність до переоцінки своєї системи цінностей під тиском життєвого досвіду [7, с. 278-279]. Такий досвід у підлітків з психофізичними вадами в інтернатному закладі набувається під впливом в першу чергу вчителів, вихователів, ровесників.

Саме такого плану досліджень у науковій літературі недостатньо.

Мета статті: дослідити вплив найбільш значущих осіб інтернатного закладу на розвиток адекватної самооцінки депривованих підлітків з психофізичними вадами і показати, за яких умов відбувається взаємовплив, що сприяє інтенсифікації її розвитку.

Виклад матеріалу дослідження. Дослідження взаємозв'язку між адекватною самооцінкою депривованих підлітків з психофізичними вадами в умовах інтернатного закладу і ставленням до них найбільш значущих людей (вчителів, вихователів, ровесників) відбувалося на базі трьох інтернатних закладів I-III ступенів (санаторна загальноосвітня школа-інтернат комунального закладу «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр» Запорізької обласної ради (66 осіб), школа-інтернат №4 м.Запоріжжя (99 осіб) школа-інтернат №4 м. Дніпропетровська (84 особи). Всього експериментальною роботою було охоплено 249 підлітків (учнів 5-9 класів).

Для експериментальної роботи використано 3 методики: дві – для визначення рівня адекватності самооцінки. (методика Л. Туріщевої (завдання 1) [9, с.48-50] і методика С. Дідато [3, с. 200-201]), третя – для визначення рівня комфортності підлітків серед найбільш значущих для них осіб (вчителів, вихователів, ровесників) (методика Л. Туріщевої (завдання 3) [9, с. 48-51]).

Діагностування підлітків за визначеними методиками відбувалося в режимі звичайного їх життя, у доброзичливих обставинах з детальним поясненням значущості для них такого діагностування.

Результати дослідження стану сформованості самооцінки у депривованих підлітків з психофізичними порушеннями в звичайних умовах навчально-виховного процесу за методиками Л. Туріщевої та С. Дідато показали, що адекватна самооцінка була виявлена у 55,3% учнів 5-х класів, 48,9% учнів 6-х класів, 41,71% учнів 7-х класів, 60,58% учнів 8 класів та 63% учнів 9-х класів. Середнє значення за цим показником становить 53,9%. Що стосується заниженої самооцінки, то цей показник було виявлено у 44,7% учнів 5-х класів, 45,1% учнів 6-х класів, 51,70% учнів 7-х класів, 31,52% учнів 8-х класів та 30,9% учнів 9-х класів. Середнє значення за

цим показником становить 41,2%. Одержані на цьому етапі результати дослідження доводять, що адекватна самооцінка властива 53,9% підліткам. У той же час майже у 46,1% досліджуваних підлітків виявлено неадекватну (завищену у 4,9% та занижену 41,2% підлітків) самооцінку. Виявлені показники засвідчують, що характерною особливістю самооцінки у досліджуваній категорії підлітків те, що рівень домагань майже у половини учнів занижений. Такі учні проявляють пасивність у спільній діяльності, їм характерні байдужість, апатія, безініціативність, комплекс неповноцінності, часта зміна настрою, тривожність, занепокоєність тощо. Що стосується дітей із завищеною самооцінкою, то їх поведінка, на відміну описаної вище групи, характеризується такими якостями особистості як заздрість, конфліктність, агресивність, зневір'я, байдужість тощо.

Але той факт, що і на кінець навчання у 9-ому класі більше третини вихованців (39,6%) мають неадекватну і в основному занижену самооцінку, яка не дозволяє їм усвідомлено реально оцінити власні внутрішні ресурси і перешкоджає у їх соціальному становленні як повноцінної особистості.

Нами виділено для дослідження, на нашу думку, як одна з найсуттєвіших в заданих умовах така об'єктивна причина, як рівень комфортності стосунків з вчителями, вихователями, друзями, з якими вони спілкуються щоденно безпосередньо.

Для виявлення рівня комфортності стосунків депривованих підлітків з психофізичними вадами з вчителями, вихователями, друзями, з якими вони спілкуються і взаємодіють щоденно, використана методика Л. Туріщевої (завдання 3) [9, с. 48-51]. Ця методика дає змогу з певною мірою вірогідності виявити ставлення депривованих підлітків з психофізичними вадами до виокремлених у методиці категорій учасників повсякденного спілкування (вчителів, вихователів, друзів), бо саме вони спричинюють ставлення до себе і своїх дій кожного підлітка.

В діагностуванні взяли участь 249 підлітків трьох інтернатних закладів. Результати діагностування засвідчили таке.

У 5-х класах кількість підлітків, які комфортно себе почувають серед вчителів становить 7,68%, серед вихователів – 15,3% серед друзів – 41,04%, серед усіх – 35,92%.

У 6-х класах кількість підлітків, які комфортно себе почувають серед вчителів і вихователів майже не змінилась, серед друзів збільшується за рахунок прихильності саме до друзів, а не до вчителів чи вихователів, з якими стосунки переважно офіційні, продиктовані вимогами навчального процесу та режимними моментами інтернатного закладу.

Це можна пояснити тим, що у 5-х, 6-х класах молодші підлітки ще за звичкою з молодших класів, з одного боку, і через наявність великої кількості вчителів, з другого боку, судять про себе так, як це озвучують вчителі, вихователі та обговорюють ровесники в позаурочний час.

У 7-х класах у підлітків прихильність до вчителів становить – 8,32%, до вихователів – 16,64%, тобто збільшується дуже повільно (на 3,34%). Комфортність серед друзів зменшується: якщо у 5-6 класах вона становила в середньому 44,1% то тепер низилось до 37,52%. Це можна пояснити незадоволеними стосунками з ровесниками, які їх сприймають так, як про це говорять дорослі. У 7-класників уже більш висока потреба у повазі до себе з боку інших і коли її не вистає, дружні стосунки з ровесниками починають руйнуватися.

У вихованців 8-х класів рівні комфортності стосунків визначаються: з вчителями – за рівнем знань і становить 9,66%, з вихователями – за рівнем виконання їх вимог і становить 20,97%, з друзями – за встановленими про них стереотипами і становить 32,24%. Самі по собі серед інших залишились 37,13% опитаних. Це можна пояснити так. Оскільки підліток як особистість мало кого цікавить, то довірливі стосунки слабшають і відшліфовується вибіркоче ставлення до ровесників (через заздрощі, неповагу до себе, усвідомлення незворотності

психофізичних процесів, малих можливостей досягти бажаного успіху та ін..). Таке ставлення формується і до вчителів та вихователів.

У 9-х класах показники змінилися на краще у деякій мірі у стосунках з вчителями і становили 11,1% порівняно з 8-ми класами (9,66%); комфортно себе почувають з вихователями 24,4%, серед друзів 31,8%, серед усіх – 33,3% підлітків. У цьому віці підліток уже надає перевагу дорослим. Це пояснюється тим, що у 9-х класах старші підлітки потребують визнання своєї дорослості, поваги до себе як особистості. Насправді ж вчителі продовжують бачити в них тільки учня і судять про них, як і раніше, з точки зору рівня знань. Вихователі продовжують стереотипно ставитись до вихованців відповідно з режимними вимогами, в той час, коли старші підлітки на цьому фоні не відчують у повній мірі поважного ставлення до себе як до особистостей. Стереотипність ставлення старших підлітків має місце і серед ровесників. У зв'язку з цим вибірковість друзів ускладнюється і в середньому третина 9-класників від такого свого стану страждають, а ще й обмеженість психофізичних можливостей та відсутність батьківського піклування посилюють внутрішнє незадоволення самим собою.

Виявлені недоліки були враховані при розробці програми, спрямованої на інтенсивний розвиток адекватної самооцінки досліджуваної категорії підлітків засобами соціально значущої групової діяльності з наданням їм широких можливостей для самоаналізу і самооцінки власних дій у всіх сферах життя в інтернатних умовах. Групова діяльність у цьому сенсі має ряд переваг. Зокрема, К. Рудестам називає п'ять основних переваг групової форми взаємодії.

Перша перевага групової взаємодії полягає в тому, що група є мікросоціумом, суспільством у мініатюрі, яке відображає в собі увесь зовнішній світ і надає реалістичності штучно створеним відносинам. Такі фактори, як тиск членів групи, соціальні впливи, конформізм здійснюють відповідний вплив на погляди і поведінку особистості.

Друга перевага групової взаємодії полягає у можливості одержати зворотній зв'язок і підтримку від інших членів групи, які мають подібні проблеми чи досвід і здатні завдяки цьому надати суттєву допомогу.

Третя перевага групової взаємодії полягає в тому, що у групі можна бути не тільки учасником подій, а і спостерігачем. Спостерігаючи за діяльністю інших, їх взаємодією, можна ідентифікувати себе з активними учасниками і використати результати цих спостережень для оцінки власних емоцій і вчинків.

Четверта перевага групової взаємодії полягає в тому, що група може сприяти особистісному зростанню. В групі особистість обов'язково ставиться в умови, які змушують її до самовдосконалення. Якщо кожна спроба саморозкриття чи самозміни члена групи викликає позитивну реакцію з боку інших членів групи, то, відповідно, підвищується його самооцінка як особистості.

П'ята перевага групової взаємодії – її економічна доцільність. Як правило, для керівника і члена групи кількість зустрічей для групової діяльності може бути не такою частою, а їх корисність – суттєвішою, ніж при індивідуальній роботі з кожним із членів групи [8, с. 15-17].

Програма не передбачала циклу окремих занять, а була вплетена у систему повсякденного життя підлітків від підйому до сну: аналізувалась, оцінювалась будь-яка діяльність підлітками і коректувалась вихователями, вчителями, однокласниками за результатами дій кожного в процесі взаємодії у експериментальних групах санаторної загальноосвітньої школи-інтернату I-III ступенів комунального закладу «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр Запорізької обласної ради м. Запоріжжя протягом одного навчального року. Два інших інтернатних закладів цієї навчальної мережі працювали у звичайному для них режимі.

В експериментальних групах показники розвитку адекватної самооцінки підлітків перевірялись двічі (в кінці першого півріччя і в кінці року). Результати повторних діагностувань (за тими ж методиками) виявились такими:

- в учнів 5-х класів зростання показників з адекватною самооцінкою відбувається повільно, бо вона ще дуже залежить від оцінки їх дій і поведінки дорослими, хоча під кінець навчального року 5-класники стали більш сміливими і впевненими в оцінці себе і своїх можливостей;

- в учнів 6-х класів у перші півроку адекватна самооцінка зростає повільно, а у другій половині навчального року – більш стрімко, що свідчить про те, що підлітки 6-х класів уже сміливіші у оприлюдненні суджень про себе і свої успіхи;

- в учнів 7-х класів динаміка зростання відчутна для цього віку: коли їм дозволили оцінювати себе як особистість і свою діяльність, то вони стрімко і сміливо почали цим користуватися, щоб засвідчити свою дорослість і незалежність, хоча часто мали місце розбіжності між їх оцінкою себе і оцінкою їх дій дорослими, що мало місце у першій половині експерименту, а у другій половині експериментальної роботи вони почали краще усвідомлювати і більш адекватно оцінювати себе і свої дії, що відмічали педагоги і психологи, за рахунок цього процес зростання позитивних зрушень у самооцінці учнів відбувався стрімко;

- в учнів 8-х класів зростання адекватної самооцінки має місце, але повільніше, бо у них більш зважене і усвідомлене ставлення до себе, до своїх успіхів і невдач;

- в учнів 9-х класів самосвідомість має більш високі показники порівняно з іншими підлітковими групами, можливість висловлювати оцінку себе як особистості і свої навчальні та позанавчальні успіхи. Невдачі, недоліки ставили їх в умови, коли вони мусили зважено відноситись до своїх оцінок і намагатись оцінювати себе адекватно з двох основних причини: з одного боку, щоб не знизити до себе поваги оточуючих, а з другого боку, щоб отримати схвалення вчителів, вихователів, однокласників.

У контрольних групах проводилось діагностування адекватної самооцінки підлітків на початку і в кінці навчального року. Слід зазначити, що суттєвих змін розвитку адекватної самооцінки не відбулося. Деякі зрушення на краще зафіксовано у 5-х класах та в 9-х класах. Підлітки 6-х, 7-х, 8-х ставилися до себе і своїх успіхів, до оцінки власних можливостей як і на початку навчального року за стереотипами минулих років.

Підвищена увага вчителів, вихователів до самооцінки підлітків з приводу їх навчальної та позанавчальної діяльності, характеру спілкування і взаємодії з ровесниками, іншими учнями змінила ставлення підлітків до своїх вчителів, вихователів, друзів. Ці стосунки стали більш толерантними, взаємоповажними і взаємоуважними один до одного. Це свідчить про те, що оприлюднення власних успіхів, визнання власних недоліків і більш усвідомлене намагання їх позбутися підвищує повагу один до одного. Підлітки відчують себе більш дорослими і такими, що їх поважають і рахуються з їх думками про себе значущі дорослі (вчителі і вихователі).

Повторна діагностика комфортності підлітків досліджуваної категорії серед найбільш впливових учасників спілкування і взаємодії засвідчила певні позитивні зміни у стосунках з вчителями, в залежності від системності з їх боку у наданні підліткам можливості аналізувати і оцінювати власну навчальну діяльність.

В присутності вихователів підлітки комфортно себе почувають тільки серед тих із них, які керуються не тільки режимними правилами інтернатного життя, а і намагаються проявляти материнську (батьківську) турботу про них як про дітей, якої їм не вистачає в умовах інтернатного закладу. Цей показник в процесі формувального експерименту у окремих вихователів значно зріс і підлітки це відчули, причому взаємно: вихователі стали уважніше і поважніше ставитися до підлітків, надаючи їм можливість повсякденно оцінювати власні дії і

схвалювати їх, якщо вони адекватні, виважено і неупереджено давати поради, якщо самооцінка десь завищена, або занижена і налаштувати цим самим на більш глибокий самоаналіз, щоб висновок, який висловлює вголос підліток, був адекватний його діям і це чули та схвалювали усі, хто його слухав, попередньо спостерігаючи за його діями. Такий підхід піднімає цінність підлітка серед оточуючих і підвищує самооцінку як особистості.

Комфортність підлітків серед друзів з віком знижується. Чим старші підлітки стають, тим вибіркоче ставлення до друзів ускладнюється, особливо у випадку, коли у них зростає довіра до значущих дорослих, у даному випадку вчителів, вихователів, психологів, які їм довіряють, поважають, доручають серйозні справи і вони там мають успіх. На цьому фоні зростає у деяких друзів заздрість, намагання знецінити успіхи, і ті зусилля, які докладав для цього його друг. В результаті кількість друзів зменшується, залишаються лише ті, які їм довіряють, підтримують, допомагають, не заздять в успіхах і не насміхаються через невдачі, тому їх стає менше і менше. З 41,5% друзів у 5-му класі до 9-го класу залишається в середньому 28,6%, тобто у 1,5 рази менше навіть за умови активної роботи, спрямованої на оприлюднення самооцінки підлітків і адекватної їх оцінки старшими і ровесниками.

Висновки. Проведене дослідження і аналіз отриманих результатів дозволили дійти таких висновків:

1. Підлітковий вік є найбільш вдалим для посиленого взаємозв'язку між адекватною самооцінкою і ставленням до підлітків найближчого соціального оточення в умовах інтернатного закладу (вчителів, вихователів, ровесників), бо саме у цей період формуються норми і способи побудови спілкування, взаємодії, порозуміння з іншими людьми різного віку та оцінка самого себе.

2. Експериментальним шляхом встановлено, ще більше третини підлітків 5-х – 9-х класів (39,6%) мають неадекватну і в основному занижену самооцінку, що свідчить про недостатньо виважене ставлення до них з боку окремих вчителів, вихователів, ровесників, яке виражалось в тому, що вчителі оцінювали їх тільки за рівнем знань і поведінки; вихователі – за рівнем виконання режимних моментів інтернатного закладу, а ровесники – так, як оцінювали дорослі.

3. Виявлені недоліки у взаємостосунках були враховані при розробці програми дій, спрямованих на посилення розвитку адекватної самооцінки підлітків досліджуваної категорії шляхом включення їх у активну соціально значущу групову діяльність, яка має ряд переваг перед індивідуальною роботою.

4. Повторне діагностування підлітків після експериментальної роботи за розробленою програмою показало, що підвищена увага вчителів, вихователів до самооцінки підлітків з приводу їх навчальної та позанавчальної діяльності змінили ставлення до них і ровесників. Ці стосунки стали більш толерантними, психологічно врівноваженими і підлітки в присутності вчителів, вихователів, ровесників стали почувати себе більш спокійно, виважено, довірливо, що позитивно вплинуло на розвиток у них адекватної самооцінки.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Недослідженою залишається проблема встановлення комфортних (спокійних, виважених, довірливих) стосунків між дітьми і вчителями, вихователями ще в початковій школі, що сприятиме розвитку адекватної самооцінки і перенесенню цих стосунків на стосунки між дітьми. Це допоможе у підлітковому віці уникнути низки проблем, які виникають в процесі їх дорослішання і потреби цю дорослість визнавати оточуючими дорослими, даючи їм більш складні, відповідальні завдання та відповідно їх оцінювали.

Література

1. Батаршев А. В. Психодиагностика способности к общению, или как определить организаторские и коммуникативные качества личности / А. В. Батаршев. – М. : Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1999. – 176 с.
2. Бех І. Д. Образ «Я» як мета формування і розвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія, 1998. – №2. – С. 30-40.
3. Дидато С. В. Большая книга личностных тестов / Сальвадор В. Дидато; пер. с англ. Е. М. Нефедовой. – М. : АСТ: Астрель, 2006. – 224 с.
4. Загурська І. С. Розвиток самооцінки здібностей у молодшому шкільному віці / І. С. Загурська // Практична психологія та соціальна робота, 2010. – № 6. – С. 14-21.
5. Кравченко Т. В. Сім'я та її вплив на соціалізацію дитини / Т. В. Кравченко // Педагогіка і психологія, 2009. – № 3(64). – С. 32-42.
6. Павлютенков Є. М. Мистецтво управління школою / Є. М. Павлютенков. – Х.: Вид. група «Основа», 2011. – 320 с.
7. Пальчевський С. С. Соціальна педагогіка: Навчальний посібник / С. С. Пальчевський. – К. : Кондор, 2005. – 560 с.
8. Рудестам К. Групповая психотерапия. 2-е изд. / К. Рудестам. – СПб.: Питер, 2006. – 384 с.
9. Турищева Л. В. Психокорекційні ігри в роботі педагога / Л. В. Турищева. – Х.: Вид. група «Основа», 2007. – 160 с.
10. Rodger K. On becoming a person / K. Rodger. – Boston, USA, 1994. – 267 p. 11. Reykowski J., Kochanska G. Skice z teorii osolowski. – Warszawa: WP. – 1980.

В статье рассматривается проблема взаимосвязи между самооценкой депривированных подростков с психофизическими недостатками и отношением к ним людей, которые непосредственно их окружают в интернатном заведении (учителя, воспитатели, сверстники), куда они попали по состоянию здоровья. Осуществлен анализ самооценки заявленной категории подростков на основе показателей, полученных по результатам диагностирования уровней самооценки и уровня комфортности среди значимых для них лиц. Отмечено, что почти половина подростков имеет неадекватную самооценку и в основном заниженную. Очень низкий уровень комфортности таких подростков в присутствии учителей, чуть выше - в присутствии воспитателей, треть подростков некомфортно чувствуют себя среди сверстников. Обоснована необходимость системной работы в этом направлении. Определено одним из эффективных средств развития адекватной самооценки и улучшения социальных связей со значимыми для подростков людьми, путем включения в социально значимую групповую деятельность и обоснованно ее преимущества наряду с другими видами деятельности подростков. Проанализированы результаты формирующего эксперимента и доказана эффективность предложенной программы взаимодействия подростков с ближайшим социальным окружением.

The problem of the relationship between self-esteem of deprived adolescents with mental and physical disabilities and people's treatment who surround them directly in boarding schools (teachers, tutors, peers), where they study due to the health reasons is researched. The analysis of the self-esteem of the category of teenagers on the basis of indicators obtained by results of diagnosing levels of self-esteem and comfort level among the relevant person for him or her is realised. It is noted that almost half of teenagers has an inadequate self-esteem and generally underestimated. Such adolescents have very low level of comfort in the presence of teachers, they have higher self-esteem -

in the presence of coevals. The necessity of systematic work in this direction is realised. It is determined that one of the most effective means of developing of adequate self-esteem and improving of social relationships with significant people for teens, by inclusion in socially meaningful group activities and its benefits along with other activities of adolescents is grounded. The results of the formative experiment are analysed and it is proved the effectiveness of the proposed program of interaction of adolescents with nearest social environment.

Статтю подано до друку 01.12.2014.

©2014 р.

Є. В. Гейко (м. Кіровоград)

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ЦІЛІСНОСТІ У СТРУКТУРІ ОСОБИСТОСТІ

Постановка проблеми дослідження. Проблема цілісності найчастіше розглядається у сув'язності із поняттями «система» й власне «цілісність». Якщо проаналізувати трактування, що найчастіше представлені у психологічній науці, то можна зазначити певну схожість даних понять. Так, Л. Станкевич, посилаючись на вислів Л. Берталанфі, цитує: «загальну теорію систем можна визначити як науку про цілісність» [6, с. 6]. Відтак важливо виявити суттєві ознаки поняття «система» й «цілісність».

Звернемось до лексичного аналізу. Синонімами слова «цілісність» є такі: «нероздільність», «усеохопленість», «єдність», «завершеність», «закінченість», «інтегрованість», «монолітність», «неподільність», «неушкодженість», «нерозривність», «нерозчленованість», «спільність», «організм», «повнота», «синтез», «злитність», «унітарність», «цілість», «цільність», «емерджентність» та ін. Отже, основою є значення, пов'язане із суцільністю й навпаки, протилежним є диференційованість, антоніми такі: «ділімість», «роздільність», «розривність», «розпорошеність», «роз'єднання».

У словнику російських синонімів цілісність вирізняється як єдність, цільність, неділімість, нероздільна властивість виявляти внутрішню єдність (Словарь русских синонимов). В іншому словнику подається такий ряд: усезагальність, єдність, монолітність, неушкодженість, неділімість, незіпсованість, нероздільність, спільність, організм, повнота, синтез, унітарність, цілість, цільність

У сучасному тлумачному словнику цілісність постає як внутрішня єдність об'єкту, його відносна автономність, незалежність від навколишнього середовища. Також, цілісність пов'язана з власне об'єктом, що має такі властивості. У цьому випадку цілісність використовується як синонім поняття «ціле». Вказані характеристики варто розуміти не в абсолютному, а у відносному сенсі. Поняття виражає інтегрованість, самодостатність, автономність об'єктів, їх протиставленість оточенню, що пов'язано з їх внутрішньою активністю; характеризує їх якісну своєрідність, зумовлену наявними їм специфічними закономірностями функціонування й розвитку. Іноді цілісністю називають й власне об'єкт, котрий володіє такими якостями, в такий спосіб зазначене поняття виступає синонімом «цілого». Представлені властивості варто розуміти у тому смислі, що об'єкт виявляє розмаїття зв'язків із середовищем, існує лише у єдності з середовищем. Окрім того уявлення про цілісність постійно змінюються в залежності від розвитку наукового пізнання власне об'єкту. Так, у біології уявлення про цілісність окремого організму у деяких відношеннях виявляється недостатнім, задля чого вводиться таке поняття, як біоценоз. Тому необхідно висвітлювати внутрішню детермінацію властивостей цілісного об'єкту [7].

Втім цілісність як завершеність, тотальність, цільність й власне закономірність предмету – тлумачить Философский энциклопедический словарь. На перетині XIX й XX століть застосовують зазначене поняття задля того, щоб розкривати усі об'єкти у їх первинному цільному взаємозв'язку, в структурі. В такий спосіб, вказуючи властивості складових неможна пояснити загальну дію об'єкту. Тому що окреме, частина може бути досягнута лише поза цілим, а ціле, за Аристотелем, більше суми своїх часток. Ціле не складається з часток. У ньому лише розрізняються частки, у кожній з яких діє ціле. Організм – динамічна цілісність.

У соціологічному вченні (універсологія, О. Шпанн) цілісність є провідним поняттям, пов'язаним із суспільством. Згідно з положеннями цього учіння, цілісності утворюють не лише форму явищ, але виступають рухомими силами, носіями каузальності, яку не можна визначити, а лише виявити.

У педагогіці розуміння цілісності призвело до перетворення методів навчання письму й читанню: читання по складам відкидається, слово більше не складається із окремих літер й звуків, а літери й склади беруться як частини слова, котре запам'ятовується як цілісність. Таким чином, діти навчаються читати набагато скоріше, ніж раніше.

Отже, **метою** нашої статті є виявлення психологічних особливостей цілісності особистості практичного психолога, що є необхідною умовою його професійної самореалізації.

Результати теоретичного аналізу проблеми дослідження. Л. Маркова вважає цілісність властивістю об'єктів, що є сукупністю елементів, котрі утворюють її й організовані у відповідності за певними принципами [2].

У давньогрецькій філософії цілісність уособлювалась у співвідношенні єдиного й розмаїтого (Платон, Аристотель). Елементи холізму виявляються у античних філософів мілетців, неоплатоніків, у Новий час – у філософії Б. Спінози, Г. Лейбніца. Новітній час – праці екзистенціалістів, персоналістів, постмодерністів. Меризм – напрямок, в якому ціле є сумою елементів (Т. Гоббс, Ж. Ламетрі, Ф. Бекон, К. Гельвецій, П. Гольбах, Д. Дідро, З. Фрейд, К. Лоренц, Ж. Піаже, М. Мерло-Понті). Головним принципом раціоналістичної діалектики є те, що частки не можуть існувати без цілого, а ціле без часток. Згідно з антиномізмом, людина, як складний об'єкт, діалектично суперечлива єдність родового (загального) й індивідуального, сущого і необхідного, біологічного і соціального, детермінованості і свободи, кінцевості і безкінечності (Г. Гегель, К. Маркс, Ф. В. Шеллінг, Ф. Енгельс та ін.).

У античній філософії цілісність уособлюється як співвідношення єдиного й розмаїтого. Нескінчена множина окремих речей й властивостей, що містяться в них, на думку Платона, неминуче створює твою думку також нескінченною й безглуздою Щоб уможливити мислення, треба багато чого зрозуміти через приєднання до єдиного. Для будь якої множини речей, що визначаються одним ім'ям, частіше встановлюється лише один певний вид, розмірковує Платон. Наприклад, ліжок й столів багато у світі, але ідей цих предметів лише дві – для ліжка й для стола. Майстер створює ту або іншу річ, вгледуючись в її ідею, але ніхто з майстрів не створює власне ідею. Множинність речей у світі виявляє цілісність лише у ідеї. Схожі проблеми вирішує й Аристотель «якщо ніщо не існує попри одиничних речей, а їх нескінченна множина, то як можна досягнути знання про цю безкінечну множину ?

Тобто, цілісність – певна форма, усіляка річ неділима стосовно самої себе, а це означає бути цілісним, мати форму. Матерія є щось визначене лише завдяки формі. Ідея у Платона й форма у Аристотеля – дещо цілісне, приєднання до чого уможлиблює знання речей. І ідея, і форма виходять за межі чуттєвого сприйняття. У неоплатонізмі ієрархію буття очолює над суцє єдине, приєднання до нього надає цілісності сприйняття світу.

Світ ідей у Августина, неоплатоніків перетворюється й стає особистісним Богом, у ньому витоки єдності й цілісності світу. Фома Аквінський спирається не стільки на Платона,

неоплатоніків, скільки на Аристотеля. Бог – єдність, яка підпорядковує множини. Він не тільки об'єкт споглядання, відсторонений від усілякої множинності світу. Здійснюється приєднання розмаїтого у світі до єдиного, цілісного Бога.

У положеннях Миколи Кузанського з'являються риси, які свідчать про прийдешнє у Новий час переміщення джерела цілісності у світ природи. У мислення уводиться поняття «ум» додається присутність того, чого не було у відчутті, у розумі, а саме первообразів речей, висхідних ідей. Отже людський розум освоює у кінцевому ідею нескінченності. Бог (втілює власне себе, причина самого себе) концентрує у собі усе розмаїття світу, при цьому усі речі (у всьому розмаїтті) стають тотожними у позачасній й поза просторовій точці буття. Неінше «висвітлюється» у пізнаванному іншому, саме так, як чуттєво невидимий світ сонця по-різному у різних хмарах віддзеркалюється видимим чином у видимих кольорах райдуги. Цілісність розпочинає виявлятися у конкретному предметі множинного світу.

Отже, цілісність починає виявлятися у конкретному предметі множинного світу. У філософії Нового часу представлена логіка розуму, що пізнає. Вона ґрунтується (в «Розмірковування про метод» Р. Декарта, у «Етиці» Спінози, «Критиці» І. Канта, «Науки логіки» Гегеля) водночас у вигляді наукового теоретичного знання й поряд з цим обґрунтуванням цього знання. І. Кант відзначав, що те, що ми називаємо наукою, виникає не технічно у вигляді схожості розмаїтого й випадкового застосування знання *in concreto* до ймовірним зовнішнім цілям, а архітектонічно завважаючи спорідненості й походженню з однієї вищої й внутрішньої цілі, яка єдина й уможливорює ціле, схема науки повинна мати в собі контур (*monogramma*) й розділення цілого на частини (*Glieder*) відповідно ідеї, тобто а рїогї, точно й згідно принципам відрізняючи ціле від інших систем

Відзначений етап розвитку науки пов'язаний із розчленуванням природи явища, що вивчається. Проте філософія Нового часу висвітлює природу як ціле й нероздільне. Й, власне наука розуміється як цілісна структура знання, саме тут фіксується історичне перетворення емпіричних, безсистемних, випадкових знань. «Річ у собі» І. Канта визначається як предмет можливого досвіду, предмет пізнання, що розуміється цілісним, неділимим, такий що виходить за межі досвіду. Отже, становлення наукового експерименту є висхідним пунктом задля розуміння розвитку науково-теоретичного мислення в цілому. Експеримент «чистого розуму» І. Канта актуалізує радикальну неможливість зведення предмету пізнання, як цілісності до думки й утворював схематизм перетворення предмета «у собі» в предмет «для нас», предмета як сили у предмет як дію.

У Гегеля поняття цілісності постає у ідеї про всезагальне. Отже всезагальне можливо зрозуміти якщо водночас уявити як розчленування спільне, як нескінченне розділення (через моменти розгортання абсолютного знання) та як цілісно всезагальне, що є спільним усім своїм моментам. Буттям володіє будь-яка річ мов окремий момент цілого, й ціле, послідовно розгорнуте у своїх моментах. «Логіка утворена» (змістовно-дедуктивний, розділений на моменти рух поняття) відтворює логіку «творення» (логіку позачасового, цілісного Абсолютного духа). У системі Спінози також схожий логічний хід у визначенні всезагального стосовно самої себе (*causa-sui*), але за рахунок таких визначень – природа, *Natura naturans* (природа, що творить, цілісна, довічна) й таж сама природа *Natura Naturata* (природа, котра утворена, розділена, така, що розгортається у часі). Для логіки Нового часу характерний взаємний перехід між всезагальним й індивідуальним, особливим. У Гегеля розгортання логічної культури є її перехід із безособової форми всезагальної цілісності до особової форми культури індивіда. У відповідності із логікою Нового часу цілісність транслюється людиною, використовується як знаряддя. Сила дії людини на річ полягає не в її індивідуальності, а в її здібності застосовувати всезагальну силу цілісного суспільного суб'єкту, у його здібності бути підґрунтям певного

всезагального цілісного об'єктивного руху. Успішна діяльність індивіда є прямо пропорційною мінімізуванню власне особистого внеску в цю діяльність.

У ХХ столітті відбуваються радикальні зрушення у пізнанні природи, передусім у квантовій механіці. На думку В. Гейзенберга, є необхідність взагалі відмовитися від об'єктивного, за Ньютоном, опису природи [1]. Вже неможна говорити про природу, як таку, теорія повинна відповідати не лише природі, а й іншим теоріям (принцип відповідності, принцип додатковості), картезіанська відмінність *res cogitans* і *res extensa* вже не може бути відправною крапкою у розумінні сучасної науки (там же, с. 303-304). Якщо природа перестає протистояти людині як предмет пізнання, незалежний від людини, як певна «річ у собі», то вона не є, як це було у Нові часи, основою цілісності. Ідея цілісності у ХХ столітті ґрунтується на іншому розумінні предмета пізнання (як такого, що має суб'єктивні характеристики), теоретичності знання (як системи, що залучає процеси отримання знання), індивіда (як особистості), факту (як події), часу (не лінійного, а топологічного).

Таким чином, домінуючими є не процедури узагальнення й виведення загальних законів, що не призводять до цілісності, хоча й домінувала у природно науковому знанні й історії Нового часу, а через взаємодію між окремими елементами плюралістичного світу, що формує цілісність культури певної історичної епохи, спільноти людей на підґрунті спільної релігії, загальної наукової парадигми або іншої сукупності інтересів, що розподіляються усіма членами спільноти цих інтересів. Зі сфери абстрактної усезагальності цілісність зрушується у конкретну особливість події. Значне місце проблема цілісності займає у системних дослідженнях й системному аналізі.

Безумовно, вирішення проблеми цілісності особистості уможлиблює визначення питань смислу і цінності людського життя, упрозорення універсальності і унікальності людської природи і сутності внутрішнього світу, призначення людини і укріплення та збереження здоров'я: психічного, психологічного, фізичного.

Втім цілісність як інтегроване утворення, що поєднує в собі усе розмаїття природно-соціально-духовного змісту особистості й визначає особливості її індивідуального відображення безперервних перетворень різноманітних загальних і часткових властивостей у відповідності із суттєвими трансформаціями світу, саме поняття потребує обґрунтованого висвітлення і вивчення.

А. Мейнонг здійснює акцент на духовності: «сприйняття не є дзеркальним відображенням фізичної реальності; сприйняття є результатом спеціальної «цілісно утворювальної» духовної діяльності» [4, с. 329].

Гіштальтпсихологи відзначали, що не ціле після часток, а частки після цілого, тобто навіть відчуття, якщо вважати їх елементами цілого, визначаються законами цього цілого [4]. Також слід зазначити, що цілісне уявлення іноді може виникати мов би й без «складових», котрі утворюють це відчуття.

Власне із появою гештальтпсихології, можна стверджувати про новий етап у тлумаченні цілісності – у психологічній науці принцип елементаризму замінюється принципом цілісності.

Цілісний підхід у психології визначає на відміну констатації цілісної природи окремих змістів свідомості аналіз цілого. Якщо одиниця аналізу не відображає властивостей цілого, то взагалі існують такі одиниці? Цілісні одиниці, що уособлюють в собі зазначені властивості. Далі, суттєвим моментом є той, що може забезпечити цілісність утворення у свідомості, чи існують цілісноутворювальні чинники. Які механізми, котрі управляють цілісністю на конкретному етапі її розвитку. За якими законами розвивається цілісність на різних етапах. Це питання, що ставили перед собою дослідники. У відповідь – свідомість. Австрійська наукова школа розглядала свідомість в такий спосіб: існують елементи – відчуття, які сув'язуються між собою у якісно нове

ціле за допомогою особливих духовних сил, змінюючи при цьому властивості. Хоча елементи свідомості можуть існувати й окремо від цілісних структур.

Однак визнавалися й органічні системи. Тут елементи не можуть існувати окремо від даної системи, що може змінюватись за своїми властивостями, але залишається цілісною за характером.

Варто відзначити, що цілісність особистості, особливості її діяльності, специфіка мотивації визначаються й опосередковуються цінностями. Однією із найважливіших цінностей, що уможлиблює становлення цілісності особистості виступає за І. Кантом свобода.

На думку філософа, для внутрішньої свободи, котра є суттєвою передумовою цілісного розвитку особистості, необхідні такі передумови: «...у кожному випадку опанувати себе, тобто приборкувати власні афекти й приборкувати пристрасті» [4]. Коли людина впадає у залежність до чуттєвості, то «поводиться мов хлоп'ятко навіть у зрілому віці, коли знаходиться у полоні чуттєвості». Отже, оволодіння власними афектами, пристрастями, розсудливість й самоконтроль складають частину внутрішньої цінності особистості.

Коли людина здійснює вчинки у відповідності із власними уявленнями, саме в такий спосіб можна говорити про те, що вона живе, розмірковує вчений. А найкращим засобом насолоди є праця, котра має моральний смисл, передусім. Досягнення мудрості через труд, скромність сприяє формуванню особистості, а отже й є головними передумовами становлення цілісності особистості: мислити самому, розмірковувати про себе (у спілкуванні й взаємодії з іншими) з позиції та уявленні іншого, завжди думати узгоджуючись із собою. Усі зазначені чинники стимулюють становлення внутрішньої цілісності та цінностей особистості.

Також слід наголосити на естетичі, що уособлює цілісність цінностей, тому й цілісність особистості. Саме мистецтво у період господарювання абстрактного знання й технократії повертає людині її цілісність. Головний момент у розумінні цілісності особистості пов'язаний із її моральними й естетичними цінностями у їх співвідношенні. Естетичні цінності за висловленнями Л. Столович виходять із певної свободи від матеріальної потреби й вимагають безкорисливого до себе ставлення. Тобто для утилітарної цінності не має значення цілісність форми предмета, проте, для естетичної цінності, що є комплекс значень людини соціальної, носієм цього комплексу значень виступає неповторно-цілісна форма предмету, котра є доступною чуттєвому сприйняттю. Тобто важливою є наявність цінностей у співвідношенні утилітарних й естетичних, моральних цінностей

Тобто, у процесі розвитку ідентичності можливо виокремити три основних етапи. Первинна, ще невизначена й сполучена цілісність. Диференціація, розділення первинної цілісності. Внутрішня вільна сув'язність, органічне поєднання усіх елементів у середині цілого. Або індивід, здібний існувати, чітко визначаючи власний внутрішній, психофізіологічний й особистісний простір від зовнішнього, середовищного і соціального, при цьому припускаючи можливість вільного й усвідомленого поєднання зі значущими іншими у ситуації соціальної взаємодії.

Таким чином, у нормальному стані людина певною мірою й ідентифікується й відчужується. "Я" мов би зводить до єдиної точки усі ці процеси. Рівна залученість, баланс процесів ідентифікації й відчуження створює стійку ідентичність: Я = Я. Цей баланс ідентифікації й відчуження обстоюється А. Бергсоном, який звернув увагу на дві форми пам'яті. Згідно його поглядом, перша форма пам'яті – споглядальна – охоплює лише одиничне у своєму баченні і виявляється у пригадуванні різниці, що відповідає відчуженню, й друга форма пам'яті, активна, накладає печатку спільності на власні дії і проявляється у сприйнятті схожості, що відповідає ідентифікації.

На нашу думку, структурування ідентичності означає певну цілісність і підпорядкованість розгортання ідентичності як феномена функціонального й екзистенційного буття. Самовизначення у різних ситуаціях, персоналізація через відношення з іншими, самоорганізація як набуття стійкої структури й форми інтегрують ідентичність. Ідентичність характеризує якісну визначеність “Я” у відчутті цілісності на певному етапі життєвого шляху.

Сучасна психологічна наука трактує цілісність як інтегроване утворення, що поєднує в собі усе розмаїття природно-соціально-духовного змісту особистості й визначає специфіку її індивідуального відображення безкінечних змін у відповідності із кардинальними трансформаціями світу.

До суттєвих властивостей індивіда, які розкривають цілісність особистості належать: потенційна універсальність (усезагальність), котра забезпечує можливість засвоєння різного змісту, форм, способів життя у розмаїтті цього змісту, що змінюється історично, онтогенетично, етнографічно (П. А. Флоренський, О. С. Арсеньєв); потенційна безкінечність людини (С. Л. Рубінштейн), що дозволяє в процесі засвоєння і функціонування виходити за межі засвоєного, в тому числі й межі власного “Я”, з метою створення нового; здатність до трансцендування як головна властивість особистості (В. А. Петровський); особливий взаємозв'язок з іншими людьми, що характеризує здатність до ототожнення із іншими і відокремлення себе, власного “Я”, уособлення із іншими і власне своїм (К. Маркс); ідентифікація і уособлення як єдиний механізм, який визначає розвиток, буття особистості (В. С. Мухіна); “ідеальне буття” або здатність до ототожнення і уособлення, здатність бути собою й іншим (А. В. Петровський, Є. В. Ільєнков).

Водночас, висвітлюючи гносеологічний аспект цілісності особистості завважимо на вагомості інтегрованого підходу щодо у виразненні даного поняття. Передусім, теоретичний рівень осягнення внутрішньої структури цілісності особистості, закони її розвитку, її сутності. Емпіричний рівень дозволяє визначити специфіку її зовнішнього буття. Проте зовнішні прояви цілісності особистості залежать від її внутрішньої цілісності, усталеності. Хоча на зовнішні прояви здійснюють вплив власне зовнішні умови, котрі опосередковують життєдіяльність людини, що сприяють або навпаки, перешкоджають організації внутрішньої цілісності особистості.

Цілісність особистості є органічною системою, що має відповідну внутрішню структуру, котра виявляє здатність до саморозвитку й самоорганізації. Зазначена система носить рефлексивний характер, має самостійні джерела розвитку. Специфіка цілісності особистості полягає в тому, що її самоорганізація характеризується динамічністю: процес в процесі й детермінується кожний раз певним результатом, який досягається.

Індивідуальне здоров'я постає у вигляді певної гармонії внутрішнього світу людини та її зовнішнього оточення, балансу духовного і фізичного. Також здоров'я людини визначається комплексом природно-біологічних і природно-набутих чинників. На думку С. Д. Максименко, природу людини слід відзначати як сукупність успадкованих і набутих ознак. В межах нашого дослідження ми переконалися у вірності цих положень, коли за допомогою впливів природних чинників на людину відбувалися зміни, що можна охарактеризувати як набуття цілісності і визрівання совісної особистості.

Окрім цього, повага і ціннісне ставлення до життя, любов до живої природи, прийняття цінностей і норм соціальної поведінки, поважливе ставлення до точки зору, позиції людини, наявність рефлексивно-ціннісної свідомості і волі, готовність до саморозвитку, позитивних змін у стилі життя, емоційну витривалість, акуратність, чистоту і турботливе ставлення до навколишнього середовища, саме в такий спосіб можна говорити про здоров'я особистості як складову гармонії та її цілісності.

Відтак критерієм здоров'я також виступає совість. Отже цілісність і совісність є пов'язаними категоріями. Тому цілісність особистості відбувається як процес й тому вірним є визнання її визрівання.

Проте, розхитування цілісності людини і суспільства відбувається внаслідок збільшення бар'єрних функцій. Однак, сама частинка системи: людина-суспільство, може бути у конфлікті з природою. Якщо протиріччя є завеликим, то природний процес задля власного самозбереження намагається позбавитись цієї системи, тому що вона порушує цілісність простору природи. Водночас, простір людини також деформується тому що виникає психологічна і свідомо напруга внаслідок конфлікту у суспільстві. Тобто здійснюється потрібне неузгодження систем людини, суспільства і природи. Так усі системи можуть вийти із цілісної структури й спрямуватися щодо саморуйнування, якщо не людина свідомо не спробує вирішити проблему, вважає Ю. Г. Іванов.

Хоча, намагання індивіда відійти від споживацького ставлення до природи, створити власну цілісність також пов'язане із конфліктом з суспільством, тому що соціум вже не може відмовитись від звичного рівня споживання.

Провідними чинниками самоорганізації цілісності особистості є фізичний, психічний та психологічний розвиток. Фізичний – передбачає органічний, природний, біологічний аспект її існування. Психічний – проявляється у цілісності психічних процесів особистості. Й психологічний розкривається через системи – свідомості та самосвідомості, діяльності, загальних, спеціальних та індивідуальних здібностей, потреб людини. Так, психологічна цілісність особистості – цілісність пізнавальних процесів, властивостей та станів.

Окрім цього, вирізняються внутрішня та зовнішня форми існування цілісності. Зовнішня форма цілісності опосередковується цілісністю суспільства, соціальних відносин. Останні через цінності та ціннісні орієнтації соціуму здійснюють вплив на становлення цілісності особистості. Вагомими механізмами розвитку внутрішньої цілісності особистості є мотиви та цілісність власне процесу мотивації. Мотив і мотивація впливають із природи потреб та інтересів особистості.

Література

1. *Гейзенберг В.* Шаги за горизонт / В. Гейзенберг. – М.: Прогресс, 1987. – С. 119-122.
2. *Новая философская энциклопедия: в 4 т. / Ин-т философии РАН; Нац. обществ.-науч. фонд; Предс. научно-ред. совета В.С. Степин.* - М.: Мысль, 2010.
3. *Селезнева Е. В.* Самоосуществление как акмеологическая категория / Елена Владимировна Селезнева // Мир психологии, 2007. - №2. – С. 192-203.
4. *Соколова Е. Е.* Тринадцать диалогов о психологии. Хрестоматия с комментариями по курсу «Ведение в психологию» / Е. Е.Соколова. – М.: Смысл, 1997. – 653 с.
5. *Спасибенко С. Г.* Целостность человека как принцип структурирования его качеств / С. Г. Спасибенко // Социально-гуманитарные знания. - 2001. - N 2. - С. 91-105.
6. *Станкевич Л. П.* Проблемы целостности личности (гносеологический аспект) / Станкевич Леонид Павлович. – Моногр. – М.: Высш.шк., 1987. – 137 с.
7. *Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов.* - М.: Советская энциклопедия, 1983.

В статье представлен теоретический анализ проблемы целостности в структуре личности. Определяются психологические особенности, специфика и проявления целостности личности. Раскрываются общие научные подходы к целостности личности. Проблема целостности чаще всего рассматривается в соотношении понятий «система» и собственно «целостность».

Целостность как интегрированное образование, объединяет в себе все разнообразие природно-социально-духовного содержания личности и определяет особенности ее индивидуального отображения непрерывных преобразований разных общих и частных свойств в соответствии с существенными трансформациями мира.

Доминирующими факторами самоорганизации целостности личности является физическое, психическое и психологическое развитие. Кроме этого, отмечается наличие внутренней и внешней форм существования целостности.

The article presents a theoretical analysis of the problem of the formation of personal integrity. Determined by psychological characteristics, specificity and integrity of the individual manifestations in ontogenesis. Disclosed general scientific approaches to personal integrity.

The problem of integrity is mostly examined in correlation of concepts "system" and actually "integrity". However integrity as integrated education, unites in itself all variety of naturally-socially-spiritual maintenance of personality and determines the features of her individual reflection of continuous transformations of different general and partial properties in accordance with substantial transformations of the world.

The dominant factors of integrity of personality is physical, psychical and psychological development. Except it, a presence is marked internal and external forms of existence of integrity.

Статтю подано до друку 09.12.2014.

©2014 р.

О. В. Зінченко (м. Глухів)

ОСОБЛИВОСТІ ЗНАКОВО-ТЕКСТОВОГО ТИПУ ІНТЕРНЕТ-КОМУНІКАЦІЇ У КОНТЕКСТІ РІЗНИХ МОДЕЛЕЙ СПІЛКУВАННЯ

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими практичними завданнями.

Твердження про соціальну природу особистості є аксіомою, тому, очевидно, що інтенсивний розвиток суспільних інститутів кардинально змінює соціалізацію особистості, зумовлюючи специфічні для конкретного суспільно-історичного контексту особливості психічної структури. Одним із найбільш потужних чинників соціального впливу в сучасному світі є Інтернет. Цей феномен, на нашу думку, некоректно розглядати лише як вид засобів масової інформації, тому що низка властивостей та ознак (децентралізація, можливість зворотного зв'язку) дозволяє трактувати всесвітню мережу як специфічне соціальне середовище, що має власні норми і цінності. У цьому плані особливу увагу дослідників привертає явище інтернет-спілкування: його вплив на структуру особистості є актуальною проблемою сучасної психологічної науки, ефективно вирішення якої неможливе без комплексного теоретичного вивчення. Тому важливим моментом є розгляд віртуальної комунікації крізь призму базових положень соціальної психології, де актуальною є категорія моделей спілкування, використання якої сприяє системному дослідженню комунікативних елементів та їх функцій. Отже, аналіз особливостей інтернет-комунікації через поняття комунікативних моделей дозволить створити умови для побудови цілісної теоретичної концепції як методологічної основи експериментальних досліджень проблеми.

Теоретичний аналіз досліджень проблеми. Феномен спілкування є однією з ключових проблем психологічної науки, який привертав увагу багатьох науковців (Л. С. Виготський, Б. Г. Ананьєв, Б. Ф. Ломов, Г. М. Андреева, О. О. Бодальов, А. В. Петровський, С. В. Кондратьєва, О.

В. Мудрик та ін.). В їхніх працях висвітлено різні аспекти явища, зокрема, представлені його теоретичні моделі.

У філософії модель розуміють як речову, знакову або уявну (мисленнєву) систему, що відображає принципи внутрішньої організації або функціонування, певні властивості й ознаки об'єкта дослідження. Отже, поняття «модель спілкування» застосовують для характеристики системи дій, виконуваних суб'єктами спілкування, і розглядають її у двох основних площинах: 1) як опис поведінкових проявів особистості у спілкуванні; 2) як схему, що відображає особливості взаємодії та обміну досвідом. Неоднозначність визначення зумовлена багатогранністю феномена.

У теоретичних джерелах відсутнє єдине трактування терміна «спілкування». Зокрема, його розглядають: 1) як обмін думками, почуттями, переживаннями (Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн); 2) як один із видів людської діяльності (Б. Г. Ананьєв, М. С. Коган, І. С. Кон, О. М. Леонтьєв); 3) як специфічну, соціальну форму інформаційного зв'язку (О. Д. Урсун, Л. О. Резников); 4) як взаємодію, стосунки між суб'єктами, які мають діалогічний характер (Г. М. Андрєєва, К. К. Платонов). Доцільно, на нашу думку, послуговуватися підходом, згідно з яким виокремлюють три сторони спілкування: комунікативну, інтерактивну та перцептивну. Також важливою є думка Б. Ф. Ломова про три групи функцій спілкування: інформаційно-комунікативну, регуляційно-комунікативну та афективно-комунікативну [2].

Існує структурно-функціональна модель, що є своєрідним узагальненням теоретичних поглядів на проблему спілкування. Вона містить такі складові: 1) умова виживання, спосіб життя, потреба й форма існування особистості; 2) соціально-психологічне відображення дійсності; 3) взаємодія, сукупність цілеспрямованих контактів і ситуацій; рефлексія і перцепція; 4) стимулювання активності індивідів до виконання певних дій; 5) оволодіння знаннями, вміннями й навичками; організація міжособистісних стосунків, спільної діяльності; 6) обмін результатами діяльності та досвідом; 7) взаємовплив; 8) взаєморозуміння, об'єднання учасників взаємодії; 9) нормативне регулювання поведінки індивідів; 10) усвідомлення й фіксація місця в системі зв'язків; 11) координація й погодження дій; 12) вияв активності, особистісних рис і станів індивіда; 13) управління інформацією і процесом пізнання; 14) обмін інформацією, повідомленнями; 15) пізнання інших та підтвердження «Я» з боку інших; 16) обмін цінностями, оцінками, судженнями; 17) прийняття (заперечення) інформації чи один одного; 18) регуляція перцептивно-рефлексивної та емоційно-емпатійної сфери індивідів; 19) формування ставлення до себе, до інших та до суспільства; 20) стимуляція потрібних емоцій.

Ця модель є базовою для виокремлення класифікаційних систем, аналіз яких дозволяє розкрити характер поведінки людей у різних комунікативних ситуаціях.

У контексті проблематики статті нас цікавить інтернет-спілкування, тобто спілкування, що здійснюється засобом Інтернету. Незважаючи на порівняно невеликий час існування всесвітньої мережі, різноманітні психологічні аспекти віртуальної активності представлені широким спектром наукових досліджень (О. Н. Арестова, Ю. Д. Бабаєва, Л. Н. Бабанін, А. Є. Войскунський, І. Голдберг, А. Є. Жичкіна, Е. Рейд, М. Л. Смульсон, Дж. Сулер, К. Янг, Н. Д. Чеботарьова та ін.). Ці наукові пошуки висвітлюють вплив інтернет-спілкування на структурні компоненти особистостей різних вікових груп, соціалізацію, процес навчання; з'ясовують механізми виникнення та розвитку інтернет-залежності. Проте системний аналіз проблеми в аспекті соціально-психологічної теорії є недостатнім. Інтенсивний розвиток інформаційних технологій дає підстави виокремлювати два основних види інтернет-спілкування (М. М. Назар, М. Л. Смульсон та ін.): знаково-текстовий (набір повідомлень на клавіатурі) та мультимедійний (застосування веб-камер). Саме знаково-текстовий тип комунікації через його переважаючу наявність низки специфічних особливостей став об'єктом теоретичного аналізу.

Доцільно охарактеризувати найбільш типові ознаки інтернет-середовища. Візьмемо за основу погляди Дж. Сулера, який виокремлює такі базові риси кіберпростору (Інтернету): 1) обмеження сенсорного переживання, що пов'язано з відсутністю візуального, аудіального, тактильного контакту та нюхових відчуттів; 2) множинність особистості, що проявляється у так званій віртуальній ідентичності – створенні само презентаційних систем, що реалізують різні особистісні якості; 3) вирівнювання статусів – прояв кібер-демократії, коли кожен користувач мережі має рівні можливості для самовираження; 4) відмінне від реального світу відчуття простору і часу; 5) необмежена доступність контактів; 6) постійна фіксація результатів кібер-активності; 7) змінений стан свідомості; 8) поява негативних емоцій при наявності проблем із доступністю до кіберпростору [5].

Метою нашого дослідження є аналіз психологічних особливостей знаково-текстового типу інтернет-комунікації з позиції різних теоретичних моделей спілкування та пошук базових теоретичних елементів для експериментального дослідження особистості у ситуаціях інтернет-взаємодії.

Виклад основного матеріалу. На основі зазначених теоретичних положень можна проаналізувати конкретні моделі спілкування у контексті їх реалізації в інтернет-середовищі. Так, Б. М. Мастеров, за критерієм впливу на партнера розглядає п'ять основних моделей: 1) пізнавальну; 2) переконувальну; 3) експресивну; 4) сугестивну; 5) ритуальну [3]. Звичайно, їх використання у мережі характеризується певними особливостями.

1. *Пізнавальна модель* реалізує мету передавання інформації, значущої для суб'єкта спілкування, й активізує пізнавальні можливості учасників спілкування. Чинниками ефективного засвоєння пропонованої інформації є: 1) концентрація уваги на предметі; 2) раціоналізація викладу матеріалу; 3) логічна аргументація; 4) детальна характеристика причинно-наслідкових зв'язків матеріалу.

Пізнавальна модель є поширеною в інтернет-середовищі. Якщо розглядати саме знаково-текстову комунікацію, то її особливістю є передавання інформації через тексти. Повідомлення, розміщені в Інтернеті, є різноплановими – науковими, розважальними, суспільними, професійними. Пошук необхідних даних полегшується шляхом контакту з іншими користувачами мережі, що є основою для створення різних віртуальних груп за спільними інтересами. Адекватне сприймання інформації дуже часто ускладнюється орфографічними помилками, низькою культурою писемного спілкування і нездатністю логічно висловити власну думку. Знання, отримані з Інтернету, часто сприймаються без належного критичного аналізу та обмірковування, а низька якість навчальної та наукової інформації з інтернет-форумів не може об'єктивно задовольнити пізнавальної потреби суб'єкта.

2. *Експресивна модель* спрямована на передавання почуттів і емоційних станів. Її особливості: 1) лаконічність повідомлень; 2) ситуативна обумовленість; 3) демонстративний характер положення тіла; 4) зміна інтонації; 5) акцентуація на переживаннях, жестикуляції і мімічних проявах; 6) фасцинація за допомогою художніх засобів.

Опосередкований характер знаково-текстового інтернет-спілкування ускладнює емоційну взаємодію в мережі. Учасники такої інтернет-комунікації не мають можливості безпосередньо сприймати експресивні прояви партнера, тому їх заміниками є спеціальні позначки, що отримали назву «смайлики». Ці знаки символізують певний вид емоцій: найчастіше радість і сум, але також і страх, гнів, здивування тощо. Їх використання суттєво впливає на розуміння повідомлення і може досягати результатів, протилежних очікуваним. Допоміжними засобами емоційної стимуляції є різноманітні аудіо- та відеозаписи, фотозображення, електронні листівки, але викликаний таким чином настрій є нестійким і короткотривалим. Важливим моментом є той

факт, що в інтернет-залежних особистостях можна спостерігати бідність емоційних проявів у реальному житті.

3. *Переконувальна модель* – взаємовплив суб'єктів відбувається через систему логічних доказів із метою формування певної установки. Її особливості: 1) опора на емоційний настрій партнера; 2) урахування контраргументації та критичної позиції партнерів; 3) емоційне ставлення до предмета спілкування.

Основною проблемою використання цієї моделі в Інтернеті є відсутність фізичної взаємодії, що ускладнює ефективне орієнтування у змінах поведінки комунікатора. Вербальна аргументація повинна підкріплюватися емоційним впливом, який проблематично реалізувати за рахунок одних лише графічних зображень.

4. *Сугестивна модель* – вплив через навіювання. Її особливості: 1) опора на сугестивний потенціал партнера; 2) постійне пояснення навіюваних установок; 3) формування атракції як необхідного компонента сугестивної взаємодії; 4) інтонаційна стимуляція; 5) дистанційне управління емоційним тонусом.

Основні шляхи реалізації навіювання: 1) мотиваційна сфера; 2) ідентифікація; 3) посилення на авторитет; 4) персоніфікація; 5) попередження.

Активне використання навіювання в ЗМІ є очевидним і загальновідомим фактом. В Інтернеті ця модель застосовується з метою матеріальної вигоди і маніпулювання суспільною свідомістю, часто всупереч моральним нормам. В особистості, яка перебуває в мережі, послаблюється контроль свідомості та знижується рівень критичності до пропонованої інформації, що сприяє підвищенню її навіюваності. Часто сугестивний вплив відбувається через посилення на авторитет (особистості відомих акторів, лікарів, суспільних діячів), ідентифікацію («Хочеш бути схожим на...?») тощо. Ефект може підсилюватися засобами аудіо- та відеостимуляції.

5. *Ритуальна модель* закріплює і підтримує норми стосунків, регулює взаємодію всередині малих і великих груп. Її особливості: 1) опора на національні й територіально-професійні традиції та норми спілкування; 2) концентрація уваги на самоцінності ритуальних дій; 3) театралізація комунікативної поведінки.

Інтернет-середовище – явище стихійне і неконтрольоване, яке провокує використання нетипової і ненормативної поведінки, реалізацію ролей, неможливих у реальності. Проте, прояви ритуальних моделей у віртуальності можливі через правила мережевого етикету, які умовно можна поділити на три групи: 1) психологічні – звертання на «ти» чи «ви», особливості використання смайликів, емоційна підтримка новачків, реакція на конфліктну поведінку тощо; 2) технічні – використання рядків певної довжини, обмеження розміру повідомлення, наявність розширеного форматування тощо; 3) адміністративні – правила найменування та цитування, допустимість реклами, необхідність підтримки тематики групи.

Окремі елементи ритуалізованої взаємодії широко використовують у соціальних мережах (Вконтакті, Однокласники). Прикладом може бути особливий мережевий жаргон, що виявляється у специфічному скороченні слів (спасибі – спс, хтозна – хз тощо), створенні нових слів, що характеризують певні об'єкти навколишнього світу (школота, коте, лол тощо). Правилу «доброго тону» також є обов'язкові коментарі до фоторафій, аудіо- і відеофайлів партнерів по спілкуванню.

Американський психолог В. Сатир пропонує власну класифікацію моделей (типів) спілкування, яку застосовує у сімейній психотерапії, проте вона може бути поширена і на більш широкі соціальні сфери [4]. Проаналізуємо їх ознаки і можливі варіанти прояву в інтернет-середовищі.

Представник *моделі миролюбця* у спілкуванні прагне догодити іншим, часто вибачається, не бере участі у конфліктах, висловлює свою безпорадність, погоджується з будь-якою критикою на свою адресу, вдячний оточуючим за сам факт спілкування. Як свідчать спостереження, цей стиль взаємодії не часто трапляється в мережі, тому що анонімний характер спілкування не сприяє формуванню регресії як психологічного захисту. Винятком можуть бути різні інтернет-угруповання емо-спрямованості або ж, коли подібна поведінка застосовується з метою тролінгу, – спеціальних провокативних дій. Також на обрання цієї стратегії поведінки суттєво впливають індивідуально-типологічні особливості, зокрема тип темпераменту.

Звинувачувальна модель (або конфліктна) – це постійний пошук винних у власних невдачах (екстернальний локус контролю). Поведінка таких людей часто агресивна і конфліктна, спрямована на завоювання авторитету і престижу оточуючих. Поширена в соціальних мережах, на чатах і форумах при обговоренні суспільно важливих подій і явищ, де проявляється значно яскравіше, ніж у реальному житті. Реалізується в лайках, образах, погрозах, нецензурній лексиці. Позиція, що відстоюється, може не відповідати точці зору суб'єкта, а метою спілкування є приниження партнера і підвищення власної самоповаги. Прикладом таких поведінкових виявів можна вважати флейм (від англ. *flame* – вогонь) – повідомлення, що містять особисті образи, спрямовані на провокування або підтримку конфлікту.

Розважлива модель (або «комп'ютер») – дуже коректна і спокійна людина, яка все осмислює наперед. Голос монотонний, речення довгі, занадто раціонально побудовані. Часто особистість сама може не розуміти змісту власних висловлювань. Подібні ознаки можна спостерігати в Інтернеті під час обговорення дискусійних питань. Повідомлення таких користувачів занадто інтелектуалізовані, часто відірвані від основної теми обговорення, перевантажені науковою термінологією.

Комунікатором *руйнівної моделі* є особистість, яка не реагує адекватно на запитання з недоречними, відірваними від конкретної ситуації висловлюваннями. В інтернет-угрупованнях ця модель реалізується через флуд (від англ. *flood* – повінь) – беззмістовні повідомлення великого обсягу, спрямовані на «забруднення» чату. Види флуду: 1) звичайний флуд – відправлення великої кількості однотипних повідомлень (наприклад, «Привіт, як справи?»); 2) мультипост – відправлення цілого повідомлення частинами; 3) смайл-флуд – повідомлення, що складаються виключно зі «смайликів»; 4) презент-флуд – відправлення повідомлень про присутність у мережі; 5) вайп – створення великої кількості «порожніх тем» на форумі.

В. Сатир пояснює вказані вище моделі заниженою самооцінкою і виокремлює *рівноважений, або гармонійний тип*, позначений послідовною, цілісною поведінкою і потенціалом особистісного зростання. До оточуючих така особистість ставиться відкрито і чесно, ніколи не принижує людську гідність, може знайти вихід зі складного становища і об'єднати інших людей для спільної діяльності, щиро висловлює думки і почуття, здатна викликати повагу, має високий рівень психологічної культури спілкування і моральної вихованості [4, с. 43]. Цей тип важко характеризувати з позицій інтернет-спілкування, тому що подібна поведінка може виявитися демонстративною і мати приховані мотиви, а це важко виявити в Інтернеті.

Якщо розглядати модель спілкування як схему, що описує процес передавання інформації, то у теоретичних джерелах виокремлюють лінійну, інтерактивну і транзакційну моделі [2, с. 19].

Лінійна модель (Рис. 1) пояснює комунікацію як процес кодування думок і почуттів у повідомлення та відправлення їх отримувачу через певний канал (мова, письмове спілкування).

Правильному сприйманню інформації заважають «шуми», які спотворюють її розуміння. Виокремлюють два типи «шумів»: фізичний (шумове, пилове забруднення, освітлення, вологість тощо) і психологічний (сильне емоційне збудження, неадекватна самооцінка тощо). Аналіз цієї моделі також порушує важливі питання про вплив каналу комунікації на реакцію партнерів по спілкуванню. Ця схема розглядає комунікацію як однібічний процес, тому вона лише частково дозволяє проаналізувати особливості міжособистісного спілкування.

Такий спосіб передавання інформації характерний, як правило, для письмової комунікації та ЗМІ, тому лінійна модель може описати лише окремі аспекти інтернет-взаємодії. Так, фізичними шумами тут є якість комп'ютерного обладнання і технічні характеристики Інтернету, що суттєво впливають на час отримання повідомлення і можуть спотворювати його сприймання. Також серйозною перешкодою, яка впливає на адекватне декодування повідомлення, є опосередкований характер комунікації. Специфіка психологічних шумів виявляється у проблемах самооцінки і самоповаги, активізації різноманітних способів психологічного захисту. Інтернет-середовище є сприятливим для прояву «Я-ідеального» і «Я-фантастичного» суб'єкта, тому особистість може реалізовувати свою поведінку за бажаними зразками, віддаленими від реальності. При цьому дослідники використовують термін «віртуальна особистість». Під час інтернет-спілкування активізуються механізми ідентифікації та проєкції, що впливає на особистісну перцепцію учасників спілкування. Особливо це стосується ситуацій, коли один з суб'єктів має намір справити гарне враження на партнера.

Прихильники *інтерактивної моделі* (Рис. 2) обов'язковим елементом спілкування вважають зворотний зв'язок. Отже, комунікація зображується як коловий процес, де відправник і отримувач по черзі змінюють ролі.

При інтернет-взаємодії ця схема ілюструє залежність реакції партнерів від попередніх повідомлень.

Якщо перші дві моделі ілюструють комунікацію як низку дискретних актів, у яких відправник детермінує дії отримувача, то *транзакційна модель* трактує її як процес одночасного відправлення і отримання повідомлень комунікаторами. У кожен конкретний момент особистість здатна отримувати, декодувати повідомлення іншого і реагувати на його поведінку. Ця модель дозволяє побачити, що дискретний акт комунікації важко відокремити від подій, які його супроводжують. Отже, спілкування (у тому числі інтернет-комунікація) є процесом, у якому люди, взаємодіючи, формують стосунки.

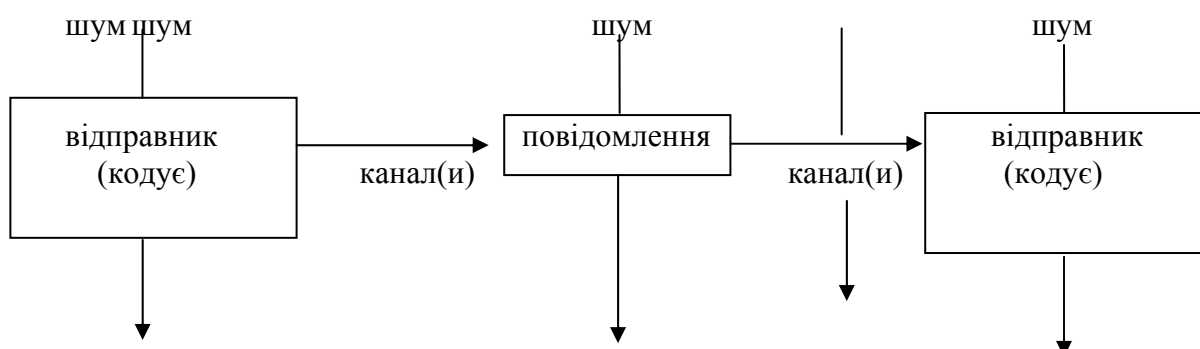


Рис. 1. Лінійна модель

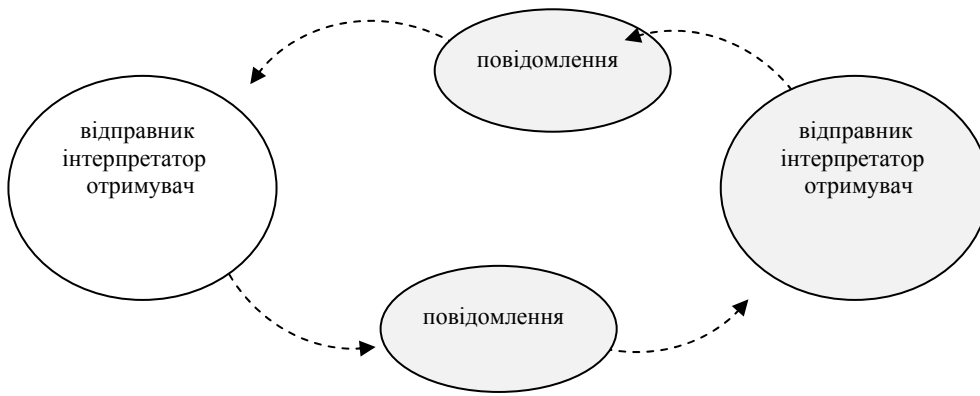


Рис. 2. Інтерактивна модель

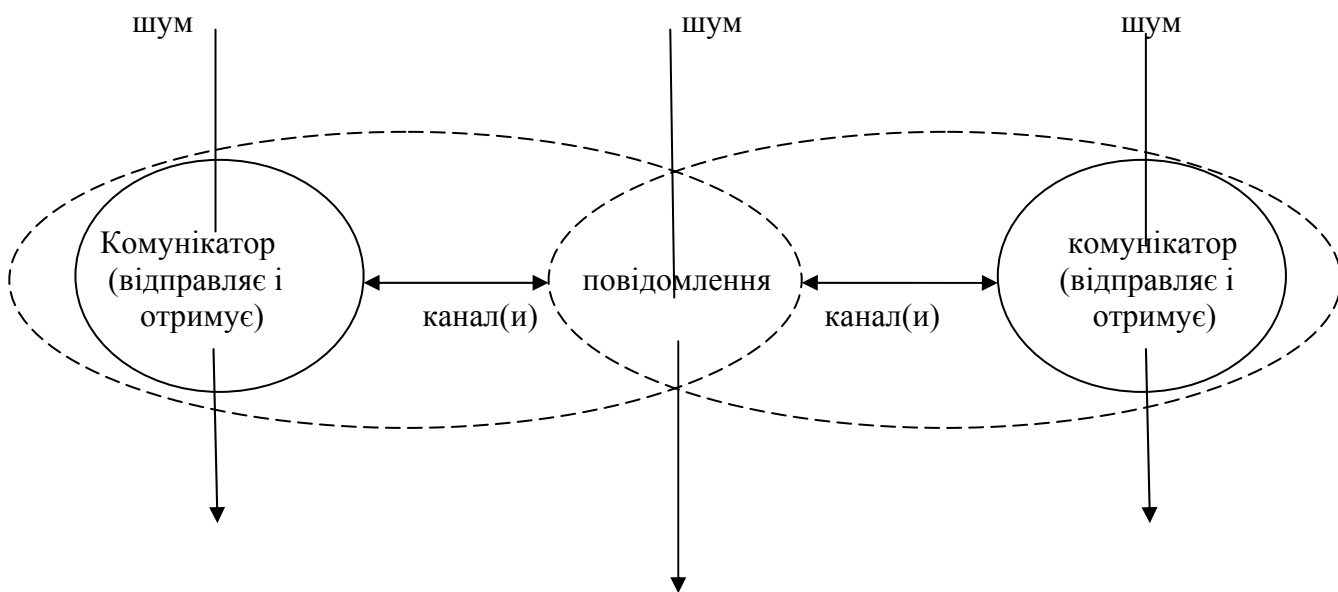


Рис. 3. Транзакційна модель

Висновки. У процесі аналізу теоретичних моделей спілкування шляхом розгляду їх мережевого вияву визначено специфічні особливості інтернет-взаємодії. За критерієм впливу виокремлено такі особливості: некритичне сприйняття пізнавальної інформації, складність емоційної стимуляції, ускладненість логічного переконання суб'єктів спілкування, високі потенції сугестивної взаємодії, жорсткі норми ритуалізованої взаємодії. Стратегії комунікативної поведінки у різних ситуаціях дозволяють пояснити явища флейму, флуду, тролінгу. Моделі, що ілюструють характер передавання інформації виявляють вплив навколишнього середовища та власних психічних особливостей на результат спілкування. Перспективами наукової розвідки є збирання емпіричного матеріалу й експериментальне дослідження з метою створення чіткої типології моделей інтернет-комунікації. Важливим, на наш погляд, є вивчення механізмів психологічного захисту учасників мережевої взаємодії. Також актуальним є з'ясування специфіки мультимедійного типу інтернет-спілкування.

Література

1. Куницяна В. Н. Межличностное общение / В. Н. Куницяна, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

2. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – Москва, 1984. – 444 с.
3. Мастеров М. Б. Модели общения и коммуникативная деятельность / М. Б. Мастеров. – Режим доступа: http://www.elitarium.ru/modeli_vzaimootnosheniji.html.
4. Сатир В. Как строить себя и свою семью / В. Сатир. – Издательство : «Педагогика-Пресс», 1992. – 192 с.
5. Suler J. The Psychology of Cyberspace [Электронный ресурс] / J. Suler. - New Jersey : Science and Technology Center of Rider University, 2007. - Режим доступа до книги : <http://www-usr.rider.edu/~suler/psy cyber / psy cyber.html>.

В статье рассматривается понятие «общение» и «модель общения» с точки зрения разных научных подходов. Характеризуются особенности поведения личности, которые раскрываются в теоретических моделях процесса общения Б.М. Мастерова (познавательная, экспрессивная, убеждающая, ритуальная, суггестивная) и В. Сатир (миролюбец, обвинитель, компьютер, разрушитель, уравновешенный). Также, уделяется внимание анализу теоретических схем, которые демонстрируют особенности передачи информации – линейная, интерактивная, транзакционная. Все указанные модели рассматриваются в контексте особенностей интернет-коммуникации, делается попытка их анализа.

This article discusses the concept of “communication” and “model of communication” from the point of view of different scientific approaches. Features of individual behavior are characterized, which are opening in theoretical models of communication process B.M. Masterov (cognitive, expressive, persuasive, ritual, suggestive) and V. Satir (peacelover, prosecutor, computer, destroyer, balanced). Also, attention is given to analysis of the theoretical schemes, which are demonstrating features of communication – linear, interactive, transactional. All these models are considered in features context of internet communication, attempt to analyze them is doing with the goal of definition its specific regularity.

Статтю подано до друку 10.09.2014.

©2014 р.

Н. А. Харченко (м. Умань)

ПРОБЛЕМА ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ ЯК ПРОВІДНА ТЕНДЕНЦІЯ У СИСТЕМІ ПСИХОЛОГІЧНИХ ПОГЛЯДІВ Г. С. КОСТЮКА

Актуальність дослідження. Реформування системи освіти в Україні в сучасних умовах передбачає докорінні інноваційні зміни в усіх сферах навчального середовища. Особливий акцент вчені роблять на проблемі розвитку особистості, визначенні основних факторів впливу на зазначений процес. У зв'язку з цим, особистісно-орієнтований підхід набуває важливий колорит в галузі не тільки педагогічної, а й психологічної освіти, адже ці науки безсумнівно мають спільні точки дотику і інтегруються в багатьох ланках.

Особистісно-орієнтований підхід у психологічній науці передбачає становлення і характеристику основних шляхів розвитку та визначення факторів впливу на індивіда, що дозволить більш ґрунтовно аналізувати його психічні стани і за допомогою цього коригувати недоліки у навчально-виховній діяльності. Тому, важливо розглянути погляди вчених на систему

розвитку особистості і на основі цього сформулювати основні положення, на яких необхідно акцентувати увагу психологічної науки сучасності.

Питанню характеристики і обґрунтування положень щодо розвитку особистості приділяли значну увагу провідні вчені-психологи України та зарубіжжя. Зокрема, досить змістовний аналіз даного процесу простежується в роботах Г. Костюка, С. Максименка, Ж. Піаже, І. Зимньої, К. Платонова, А. Петровського, Е. Еріксона та ін. Так, у своїх працях в області психологічної науки С. Максименко удосконалює погляди на теоретичні положення розвитку особистості, запропоновані Г. Костюком. «Особистість, - у розумінні С. Максименка, - це форма існування психіки людини, яка являє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності і саморегуляції і має свій унікальний і неповторний внутрішній світ» [7, с. 25] А. Петровський пропонує концепцію персоналізації особистості, а К. Платонов вважає, що «діяльність - єдиним ефективним засобом бути особистістю» [2, с. 435].

В системі психологічних поглядів на теорію розвитку особистості школяра на особливу увагу заслуговують погляди Г. Костюка. Вчений у своїх роботах акцентує увагу на закономірностях розвитку індивіда, визначає рушійні сили психічного розвитку особистості, характеризує властиві суб'єкту внутрішні протиріччя, що впливають на зазначені вище процеси і обґрунтовує свої положення щодо проблематики розвитку особистості, які викликають інтерес і носять значущий практичний науковий зміст.

Мета статті – на основі літературних і методико-психологічних джерел проаналізувати систему поглядів на теорію розвитку особистості школяра Г. Костюка, вказати на провідні вектори думок вченого щодо цієї проблеми, визначити роль поглядів Г. Костюка на психічний розвиток особистості в структурі становлення психологічної науки сучасності.

Теоретичне дослідження. Г. С. Костюк широко відомий у вітчизняній та світовій психології вчений, плідно розвивав теоретико-методологічні основи психологічної науки, проблеми мислення і розумових здібностей, обґрунтовував принципи розвитку психології, розробляв теорію і практику педагогічного керівництва психологічним розвитком особистості, її професійним становленням протягом усього життя.

В системі наукових поглядів Г. Костюка простежується акцентуація уваги вченого на три основні вектори в психологічній науці: обґрунтування та удосконалення теорії розвитку особистості, характеристика проблемних аспектів розвитку здібностей індивіда, а також аналіз мислення в контексті розумового розвитку. Вчений рішуче відхиляв односторонні, спрощені тлумачення, наполягав на необхідності врахування багатогранності, різнобічності, суперечливо досліджуваних психологією, їх «складної діалектики».

Особливу увагу Г. Костюк приділяв тісному зв'язку психології з педагогічною наукою і практикою навчання і виховання. В його працях розкривається діалектичний взаємозв'язок навчання і психічного розвитку, уточнюється особливості створення за допомогою цих процесів передумов для успішного перебігу останнього.

Наукові погляди Г. Костюка на особистість школяра відзначаються особливою чіткістю, в порівнянні з іншими вченими, цілісністю, експериментальної вивіреністю, теоретичної завершеністю. Г. Костюк зазначає, що індивід стає суспільною істотою, особистістю в залежності від формування свідомості, системи психічних властивостей, яка внутрішньо визначає його поведінку, дозволяє брати участь у суспільному житті, створення громадсько необхідних матеріальних і духовних цінностей. Разом з тим, «об'єктивна соціальна сутність особистості завжди реалізується суб'єктивними психічними засобами» [3, с. 78].

Г. Костюк підкреслює, що соціальну сутність особистість школяра проявляє, незважаючи на місце, яке вона займає в системі суспільних відносин; це проявляється в взаємозв'язку її функцій і ролі, а також у тому, наскільки вона усвідомлює своє суспільне становище, як до нього

ставиться, якими психічними властивостями володіє. З іншого боку, психічну діяльність і відповідні процеси особистість реалізує через систему нейрофізіологічних механізмів, функціонування яких залежить від інших систем організму і які визначають динаміку формування, перебігу, становлення цієї діяльності та особистісних властивостей.

«Дитина розвивається, - писав Григорій Костюк, - як особистість, вростаючи в суспільне середовище, культуру соціуму, систему суспільних відносин, а спрямовується цей процес навчанням і вихованням в його різних формах» [4, с. 111].

Психічний розвиток дитини відбувається в єдності з його фізичним розвитком. Він характеризується якісними і кількісними змінами. У ході взаємодії дитини з навколишнім природним та суспільним середовищем і придбання ним досвіду прояву її первинних властивостей. Залежно від умов розвиваються окремі дії і психічні процеси, які вона включає, що в свою чергу призводить до подальшого розвитку діяльності в цілому.

Соціальні фактори діють на психічний розвиток особистості через власну діяльність дитини, завдяки чому вона засвоює соціальний досвід, «вростає в життя суспільства», а зовнішні, інтеріндивідуальні відносини переходять у внутрішні, інтраіндивідуальні властивості особистості. Цей процес залежить від суб'єктивних умов - ставлення особистості до цієї діяльності, її внутрішньої позиції, життєвого сенсу. Тому однакові зовнішні обставини можуть по-різному впливати на розвиток підростаючої особистості.

Суспільна система в якій народжується індивід і в життя якої поступово включається, впливає на його розвиток своєрідними, історично виробленими способами. Обумовлені її історією духовні здобутки попередніх поколінь передаються новому поколінню не через хромосомний апарат, а через спілкування дітей зі старшим поколінням. Молодше покоління послідовно засвоює ці матеріальні і духовні цінності, здійснюючи відповідну їм пізнавальну практичну діяльність.

Психічний розвиток особистості триває як у навчальній, ігровій, так і в трудовій, професійній діяльності. З віком значення і співвідношення цих видів діяльності змінюється: поступово на перший план, поряд із засвоєнням, виходить створення суспільних цінностей. Звідси зрозуміло, що психічний розвиток особистості охоплює весь життєвий шлях людини, він здійснюється при безперервному навчанні і вихованні на власному досвіді і досвіді інших, хоча провідну роль відіграє і особиста діяльність, спрямована на примноження матеріальних і духовних цінностей. У цьому процесі здійснюється не тільки відтворення, повторення видових особистісних властивостей людини, але і їх подальший розвиток.

Провідна роль у психічному розвитку дитини належить навчанню. Воно відіграє провідну роль у психічному розвитку дітей та молоді. Від навчання, його змісту, форм і методів залежать темпи переходу індивіда від нижчих до вищих ступенів розумового розвитку. У нашому суспільстві переходить від нижчих до вищих ступенів онтогенезу прискорюються у зв'язку з тим, що на кожному його етапі діти засвоюють набагато більший, ніж раніше, обсяг складної за своїм науковим змістом інформації. Навчання не тільки використовує наявні в учнів можливості, але і розвиває їх. Однак, провідна роль навчання залежить від того, що учні засвоюють. Звідси впливає важливість завдання: посилювати внесок навчання розвитку психіки учнів на всіх етапах, удосконалювати для цього зміст їх навчальної діяльності та методи управління нею [1, с. 42].

Одним з центральних у принципі розвитку, за Григорієм Костюком, є діалектичне положення про рушійні сили, згідно з яким «особистість розвивається у зв'язку з внутрішніми протиріччями», які обумовлені її ставленням до навколишнього середовища, реальними успіхами і невдачами, порушенням рівноваги між індивідом і суспільством [3, с. 123]. До того ж протиріччя як рушійні сили розвитку особистості стосуються як окремих її сторін, так і всього

психічного життя в цілому. Причому в історії індивідуального становлення людини одні тенденції відживають, інші з'являються, зміцнюються. Цей рух триває в діалектичному взаємозв'язку старого і нового, прогресу і регресу. Отже, нове народжується в старому, зберігаючи в собі багато чого з нього, і одночасно обов'язково містить нові риси і можливості [3, с. 126].

Важливою для розуміння особистості школяра, на думку Г. Костюка, є проблема співвідношення загального, типового та індивідуального в особистості. Адже особистість не зводиться тільки до індивідуальних її особливостей, і зрозуміти індивідуальне, одиничне можна тільки в його зв'язку із загальним. Загальне проявляється завжди в особливому та індивідуальному.

Розкриваючи взаємозв'язок між навчанням і психічним розвитком особистості школяра, у своїх роботах Г. Костюк показав, що розвиваюча функція навчання реалізується лише за певних умов. «Провідна роль навчання в розумовому розвитку учнів здійснюється не сама по собі, а при впливі певних умов, які створюються побудовою самого змісту навчання, організацією навчального процесу, активними його методами, за яких учень виступає не тільки як об'єкт, але і як суб'єкт навчання... Сказане стосується і виховання» [7, с. 60].

Дослідження Григорія Силовича дозволили йому сформулювати цілісну концепцію розвитку і становлення особистості на різних етапах онтогенезу. У свої працях він переконливо довів, що розвиток особистості є результатом діалектичної взаємодії середовища, спадковості і активної діяльності людини. Особистість - це складне утворення, цілісна «структура структур» психічних особливостей, які включають цілий ряд компонентів в їх взаємозв'язках: індивідуальна своєрідність мотивів, цілей, розумових та інших якостей, спрямованість на усвідомлення суспільних цінностей, самовиховання, самореалізації.

У дослідженнях Г. Костюка багато уваги приділено вивченню мислення дітей дошкільного віку, зокрема, з'ясуванню умов за яких у них виникає перше усвідомлення якісних відносин між предметами, а також як здійснюється перехід від сприйняття груп предметів в поняття про їх число. Проведені під його керівництвом дослідження дали підставу зробити висновок, що поняття числа виникає у дитини в результаті пізнання ним кількісних відносин між предметами. Дитина абстрагує число цих предметів і цей процес є для неї активним. Абстрагування передбачає вироблення в умовах мовного спілкування з дорослим нових способів дій (спочатку практичних, а після розумових) з об'єктами. Ці дії полягають у виділенні об'єктів як одиниць за деякою сукупністю, об'єднанні в групи окремих одиниць, віднесення їх до класів множин, розташуванні останніх у зростаючому порядку. Цим пояснюється те, що з самого початку в понятті числа поєднується єдність аналізу і синтезу. Отже, поняття числа за способом походження - продукт аналізу і синтезу, абстрагуючих і узагальнюючих дій дитини з об'єктами, а за своїм змістом - знання їх кількісних відносин. Г. Костюк стверджував, що «вироблення у дітей перших понять про кількість відбувається за допомогою тих же операцій, та інших понять, тільки тут вони набувають своїх особливостей, обумовлених своєрідністю відносин об'єктів, які пізнаються дітьми» [4, с. 307].

У розумовій діяльності учнів дуже важливу роль відіграють такі її мотиви, як потреба зрозуміти, допитливість, інтерес до науки, любов до знання, до книги, усвідомлення необхідності ґрунтовно засвоїти знання з різних предметів, почуття відповідальності за їх засвоєння, потреба поділитися своїми знаннями з іншими людьми.

Процес розвитку особистості школяра безрозривно пов'язаний з характером її діяльності. У діяльності дитини зароджується і розвивається здатність перетворювати об'єкти в образах, створювати уявлення про такі предмети та явища, що він безпосередньо не сприймав. Процеси мислення, що спочатку безпосередньо «вплітаються» в практичні дії дитини, потім виділяються в особливі розумові дії з об'єктами. Вони дозволяють дитині отримувати знання

про такі властивості і ставлення до речей, які не можна безпосередньо сприйняти або представити. Відбуваються переходи від живого споглядання до мислення, від наочно-дієвого до образного, а далі - до понятійного мислення, спочатку конкретного, потім абстрактного. Завдяки цьому, зазначає Г. Костюк, відчуваються структурні зміни у навчальній діяльності особистості, спрямовані на засвоєння знань, умінь і навичок.

У зв'язку з розвитком діяльності складаються і психічні властивості особистості, тобто їх розумові, емоційні і вольові риси, здібності і моральні якості. Формування особистості школяра, за Г. Костюком, як суспільної істоти виражається в тому, що на кожному етапі свого розвитку вона займає певне місце в доступній для неї системі суспільних відносин, виконує складні обов'язки.

Ще одним фактором, який безпосередньо впливає на розвиток особистості школяра є виховання. Виховання по своїй суті, це керівництво індивідуальним становленням людської особистості, формування її рис і якостей, відповідних вимогам суспільства, його ідеалам. «Виховувати - це проектувати поступове становлення якостей майбутньої особистості та керувати здійсненням зазначених проектів» [3, с. 380]. Процес виховання породжує суперечності між зовнішніми і внутрішніми факторами, які спонукають до обґрунтування умов, що визначають розвиток особистості.

Чимало уваги у своїх науково-психологічних надбаннях Г. Костюк приділяє структуризації процесу розвитку особистості. З точки зору вченого, структура особистості - це єдність різних взаємопов'язаних психічних процесів і властивостей. Вона одночасно і динамічна, і стійка, що дозволяє їй «бути незалежною від безпосередніх впливів оточення, не піддаватися спокусам, проводити певну лінію поведінки, змінювати навколишнє середовище відповідно до своїх намірами і планами, створювати обставини власного розвитку» [5, с. 82, 83]. Тому особистість школяра - це ще й глибоко діалектична система, яка саморегулюється, вдосконалюється і якій притаманна «суперечлива єдність протилежних тенденцій і процесів, таких як інтеріоризація і екстеріоризація, диференціація та інтеграція, тяга до спілкування, самотності та відділення».

Вважаючи проблему створення психологічної структури однією з основоположних при побудові цілісної моделі особистості, Григорій Костюк підійшов до її вирішення шляхом ретельного наукового аналізу діяльності. Він пояснює це тим, що «психічні властивості виробляються в діяльності людини, по-різному, залежно від соціальних умов, її змісту і структури, від ставлення до неї самої особистості» [3, с. 81]. Таким чином, внутрішня організація особистості пов'язана зі структурою діяльності. «Властивості особистості, які утворюються під час діяльності, - писав видатний психолог, - входять в структуру її подальшої діяльності, відчувають в ній різні зміни, диференціюються, інтегруються і стають компонентами більш складного цілого, яким є структура особистості, є стійка і водночас динамічна система психічних властивостей» [3, с. 81].

До основних складових структури особистості школяра вчений відносить наступні:

- підсистема спрямованості: ставлення особистості до навколишнього світу, за яким стоять його потреби та інтереси, ціннісні орієнтації, цілі й установки, моральні та інші почуття;
- підсистема освіченості: придбані особистісні знання (останні визначають також форму існування свідомості);
- свідомість і самосвідомість, завдяки яким людина стає особистістю, яка усвідомлює навколишнє буття і самого себе, свої відносини, функції та обов'язки;
- розумові якості, тобто внутрішні можливості особистості здійснювати виділення цілей і завдань життєдіяльності;

- динамічні особливості поведінки (темперамент), які є спадковими за своїм походженням, але в тій чи іншій мірі підпорядковані соціально певним рисам особистості;
- характер як індивідуальне своєрідність психічного складу особистості, який проявляється в її відношенні до суспільства, інших людей, праці, своїх обов'язків, нарешті до себе самої [8, с. 65, 66].

Висновки. Отже, у процесі розвитку людина стає свідомою особистістю, тобто «системою психічних властивостей, внутрішньо обумовлює певну стійкість її поведінки, логіку дій в гармонії з наявними у неї поглядами, моральними переконаннями, характерологічними рисами і місцем, яке вона займає в системі суспільних відносин. Особистість у відношенні до суспільства - "підсистема", але одночасно вона є складною цілісною системою систем, яка внутрішньо взаємопов'язана, ієрархізованих» [3, с. 113].

Таким чином, розвиток особистості школяра в працях Г. Костюка породжує її індивідуальна своєрідність. Виникають відмінності у функціональних особливостях нервової системи, у фізичних і психічних властивостях особистості, в її потребах, інтересах, схильностях, здібностях і характерологічних рисах. Стійкість впливає на її поведінку, взаємини в соціумі. Діалектичний зв'язок навчання особистості та її психічний розвиток, запропонований Г. Костюком, формує цілісну систему знань і структуру тверджень молодих фахівців у галузі психології щодо подальшої розробки та вдосконалення цієї проблематики і грає важливу роль в безпосередньому впливі суспільства на особистість зокрема.

Література

1. Вікова психологія: навч. Посібник / За заг. ред. Г.С. Костюка. - К.: Радянська школа, 1976. – 272 с.
2. *Общая психология: Учебник* / А. Скрипченко, Л. Долинская, С.Огороднийчук и др.. - М.: Просвещение, 2005. - 464 с.
3. *Костюк Г. С. Учебно-воспитательный процесс и психическое развитие личности* / Под ред. Л. М. Проколиенко; Ред. В. В. Андриевская, Г. А. Балл, А. Т. Губко, А. В. Проскура. - М.: Сов. школа, 1989. - 608 с.
4. *Костюк Г.С. Движущие силы развития и воспитания* // Хрестоматия по педагогике. - М.: Педагогика, 1976. - С. 55-67.
5. *Костюк Г.С. О развитии мышления у детей (возникновение понятия числа у детей)* // Учебно-воспитательный процесс и психическое развитие личности. - М.: Просвещение, 1989 - С. 300-307.
6. *Костюк Г.С. Способности и их развитие у детей* // Учебно-воспитательный процесс и психическое развитие личности. - М.: Просвещение, 1989. - С. 307-373.
7. *Максименко С. Д., Максименко К. С., Папучи М.В. Психология личности.* - М.: Издательство ООО «КММ», 2007. - 296 с.
8. *Рыбалка В. Григорий Костюк: психологическая теория личности* / В.Рыбак // Психология и общество, 2002. - № 1. - С. 10-17.

В статье на основе анализа системы взглядов Г. Костюка на развитие личности школьника определено их влияние на психическое развитие личности в структуре становления современной психологической науки. Характеризуется и обосновывается научная позиция ученого относительно факторов влияния на психологическое развитие личности. Отмечается, что развитие личности школьника, по мнению Г. Костюка, порождает ее индивидуальное своеобразие.

Диалектическая связь обучения личности и ее психическое развитие, предложенная Г. Костюком, формирует целостную систему знаний и структуру убеждений молодых специалистов в области психологии относительно дальнейшей разработки и совершенствования этой проблематики и играет важную роль в непосредственном воздействии общества на личность в частности.

In article on the basis of the analysis of belief systems, Kostyuk on the personality development of the student defines their influence on the mental development of a person in the structure formation of modern psychological science. Characterized and justified research scientist position relative to the factors of influence on the psychological development of a person. It is noted that the development of the individual student, according to G. Kostyuk, generates its individual identity.

The dialectical relationship study of personality and its development, as proposed, Kostyuk, forms an integrated system of knowledge and the structure of the beliefs of young specialists in the field of psychology concerning the further development and improvement of this problem and plays an important role in the direct impact of society on the individual in particular.

Статтю подано до друку 15.12.2014.

©2014 р.

I. М. Чорна (м. Тернопіль)

ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ В ШКОЛІ

В психології професійна орієнтація учнів розглядається як комплексна науково обґрунтована система практичних методів і засобів, спрямованих на усвідомлений вибір професії, її освоєння та здійснення професійної діяльності на основі врахування індивідуально-психологічних властивостей особистості і потреб ринку праці в кадрах. Професійний вибір передбачає врахування, з одного боку, індивідуально-психологічних особливостей та стану здоров'я молодшої людини, а з другого – потреб народного господарства та інтересів суспільства. В кінцевому підсумку дитина усвідомивши сильні та слабкі сторони своєї особистості та зваживши власні потреби та потреби суспільства, скориставшись своєю свободою, може самостійно прийняти рішення. Щоб профорієнтаційна робота зі школярами була ефективною школа повинна дотримуватися певних методологічних принципів і правильно скеровувати діяльність фахівців [2].

Суттєвим недоліком теоретичної розробки цієї проблеми в педагогічній науці є відсутність чіткого уявлення про структуру і зміст профорієнтаційної роботи у позашкільних навчальних закладах системи освіти та інших відомств, відсутня єдність у розумінні мети і завдань підготовки учнів до професійного самовизначення на різних вікових етапах їх розвитку, не розроблені критерії ефективності педагогічного впливу з метою формування в учнів старших класів готовності до професійного самовизначення [1].

Проблема необхідності розробки принципів профорієнтаційної роботи відображена у наукових роботах С.Е. Карпиловської, М.В.Левченко, В. В. Мачуського, Л. О. Пономаренко, В. В. Рогози, В.Сидоренко, М. Є. Скиби, В.В. Синявського, Е.М. Ткаченко, Б.А. Федоришина, ін.

Мета нашого дослідження: розкрити зміст основних принципів організації системи профорієнтації у школі.

Аналіз різних наукових підходів до проблеми профорієнтації [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7] дав змогу виокремити та розкрити зміст основних принципів організації системи профорієнтації у школі.

Принцип науковості. Вся система профорієнтаційної роботи школи повинна ґрунтуватись на апробованих науково-методичних рекомендаціях. Помилки в профорієнтаційній роботі просто не допустимі, оскільки в даному випадку мова йде про долі дітей випускників. Стихійне проведення профорієнтаційних заходів матиме, швидше, негативний результат. У школі профдіагностичні дослідження із учнями має право проводити лише кваліфікований спеціаліст психолог-профорієнтолог.

Принцип наступності та послідовності. Усі профорієнтаційні заходи повинні бути чітко регламентовані згідно основних етапів проведення профорієнтаційної роботи в школі. Кожен захід повинен доповнювати попередній. Організатори повинні дотримуватись взаємозв'язку між інформацією, яку несе кожен із заходів. Коли на початкових етапах мета профорієнтаційних заходів дати загальну оглядову інформацію, то з кожним роком вона повинна ускладнюватись, логічно доповнювати уже наявні знання школярів.

Принцип комплексності та скоординованості. Основна умова ефективності профорієнтаційної роботи полягає в комплексності усіх її компонентів, єдності і узгодженості всіх форм роботи. Увесь комплекс заходів, як чітко регламентована система повинен координуватись шкільним психологом-профорієнтологом. У випадку відсутності відповідального лица-координатора, навіть налагоджена система матиме стихійний характер.

Основною помилкою в досвіді організації профорієнтаційної роботи в школі за минулі десятиліття, була саме роздрібненість заходів, стихійний характер застосування форм роботи, відсутність **координації** між основними компонентами профорієнтації. Наскільки б цінними не були результати окремих, можливо і тривалих заходів, бажаного кінцевого ефекту вони не дадуть.

Принцип плановості. Усі профорієнтаційні заходи у школі здійснюються згідно плану, який розробляє психолог-профорієнтолог. Зокрема, план включає безпосередньо його профорієнтаційну діяльність та координацію усіх структурних ланок профорієнтаційної роботи в школі. План структурований у відповідності основних етапів профорієнтаційної роботи в школі та включено усі компоненти профорієнтації. Вчителі, класні керівники, медперсонал, бібліотека, заступник директора з виховної роботи відображають у своїх планах заходи, передбачені у загальношкільному плані профорієнтаційної роботи.

Принцип ранньої діагностики. Профіагностичні дослідження планомірно, цілеспрямовано здійснює психолог-профорієнтолог, залучаючи до процесу класних керівників, вчителів, батьків дитини. На першому етапі мета профдіагностики полягає у виявленні інтересів, нахилів, здібностей дитини, а з кожним етапом профорієнтаційної роботи тактична мета профдіагностики змінюється. Ми відстоюємо думку про переваги ранньої діагностики. Чим раніше спеціаліст виявить наявні у дитини здібності, тим раніше будуть створені адекватні умови для їх розвитку, тим більше часу залишиться для їх розвитку і вдосконалення, тим продуктивніше здійснюватиметься навчальний процес, тим ефективніше здійснюватиметься професійне самовизначення особистості — як кінцева мета.

Науково доведено, що здібності проявляються і розвиваються лише в адекватній діяльності. І якщо своєчасно не забезпечити таких умов, то розвиток здібностей загальмовується. Відомо також, що здібності можуть мати тимчасовий характер, з віком підмінитися іншими, та не варто упускати ні найменшої можливості у розвитку проявлених здібностей, можливо вони і не будуть домінуючими, а стануть другорядними в ранзі супутніх.

Принцип єдності впливів. Виховання у школяра готовності до вибору професії проблема складна і багатоаспектна. Школа сама, навіть при найкращій організації системи профорієнтації, не в змозі її ефективно вирішити. Однією із умов є забезпечення єдності впливів школи, сім'ї і представників виробництва /шефська робота/. Реалізація даного принципу

дозволяє, з одного боку, вирішувати питання професійної освіти учнів, встановлювати тісні контакти з батьками, залучаючи їх до роботи профорієнтації, адже вони самі є представниками широкого кола професій, а з іншого, — надати допомогу батькам у свідомому підході до професійного самовизначення їх дітей. Батьки в змозі надати інформацію профорієнтологу для профдіагностичної роботи, в свою чергу профорієнтолог допоможе батькам обрати правильну позицію щодо вибору їх дитини, скоординує власну діяльність і вплив батьків з метою полегшити і зробити оптимальним і водночас самостійним професійний вибір школяра.

Необхідно також залучати до роботи з профорієнтації провідних спеціалістів різних галузей виробництва. Сумісні контакти школи із виробничими колективами дозволяють пов'язувати теоретичні знання школярів із практичною пробою сил, отримувати елементарні уявлення про умови праці, виробничий процес, і т.д. Тісні контакти школи з певним колом виробничих галузей, підприємств допоможуть в організації таких необхідних в аспекті профосвіти екскурсій, бесід із спеціалістами, і т.д..

Принцип вікової відповідності та доступності. Профорієнтаційна робота в школі повинна співвідноситись із віковими особливостями та можливостями учнів. Інформація про професію, адресована школяреві, повинна мати свою специфіку. Форма характеристики професій повинна задовольняти певні вимоги, відповідати віковим особливостям учнів, їх пізнавальним можливостям, досвіду практичної трудової діяльності.

Бесіди для учнів молодших класів повинні бути цікавими за змістом, сприяти динамічному, дійовому залученню учнів в процес формування початкового уявлення про світ праці, взаємозв'язок і взаємозалежність професій, про зміст трудової діяльності, її значення в житті людини. Бесіда з учнями молодших класів повинна бути лаконічною (у відповідності до вікових особливостей уваги дітей молодшого шкільного віку), з чіткими акцентами на основній інформації, необхідній для засвоєння. Ефективним для цього віку є ігровий метод подачі інформації. Слід зауважити, що даний метод є ефективним на всіх вікових етапах. Основне завдання бесід із молодшими школярами — викликати інтерес до інформації, закласти основи поваги до праці і людей праці.

Бесіда із учнями середніх класів повинна бути змістовно вичерпною, коротко викладена характеристика суті праці, не ускладнена специфічною термінологією, її суспільна значимість, творчі елементи. Вводяться елементи знань про професійно-необхідні здібності. Знайомство з професією вже включає інформацію про вимоги щодо професійної підготовки, зокрема, на які предмети шкільної навчальної програми варто зосередити увагу претенденту на ту, чи іншу професію.

В профорієнтаційній роботі із старшокласниками активно застосовуються професіограми. Слід домагатись, щоб учні могли самостійно співвідносити окремі професії із відповідним типом професій (класифікація *munis* професій за Клімовим). Знайомити із вимогами до представника тієї, чи іншої професії, зокрема, рівнем його професійної підготовки, особистими якостями. Акцентувати увагу на те, знання яких навчальних предметів є базовим і необхідним для успішного оволодіння даною професією.

У всіх вікових групах, у відповідності із віковими особливостями застосовується професіографічна екскурсія.

Принцип ранньої профорієнтаційної роботи. Даний принцип, як такий, в літературі досі не визначався, хоча наводяться приклади ряду досліджень, які позитивно свідчать про ефективність раннього початку роботи по профорієнтації в школі. Чим раніше дитина, отримує профосвітню інформацію, — тим більше часу залишиться на роздуми, проби, підготовку та самовизначення. Знайомство учнів початкової школи, починаючи з першого класу, допомагає сформувати у них цілісне уявлення про світ праці, де професії виступають в певній системі.

Школярі починають усвідомлювати, що всі професії взаємопов'язані необхідні для нормального функціонування н/г, серед них немає важливих, чи неважливих, хороших, чи поганих. Одночасно вирішуються і виховні завдання: учні усвідомлюють суспільну цінність професій, у них формується адекватна оцінка ролі та значення окремих професій, закладаються основи суспільно значущої трудової спрямованості. Діти засвоюють поняття про професійно-важливі якості. Засобами «рольової гри» примірюють до себе ту, чи іншу професію, отримуючи елементарні уявлення про певну професійну атрибутику. Профорієнтаційні екскурсії викликають в дітей сильні емоційні враження, інтерес до побаченого, а з часом цей інтерес можна розвивати і поглиблювати. Так, спочатку дитяча допитливість з часом переростатиме в глибокий професійний інтерес.

Виховний принцип. Профорієнтаційна робота повинна будуватись таким чином, щоб активно формувалися якості особистості, необхідні для успішної роботи як взагалі, так і по обраній спеціальності зокрема. Вся система профорієнтаційних заходів покликана, в першу чергу, виховувати повагу до праці, як до важливої сфери людського життя, адже праця людини, результати її зусиль — це візитка в суспільстві. Праця за, покликанням — це справа всього життя людини, це спосіб та засіб самовдосконалення і самовираження, результат творчих зусиль людини, її трудові досягнення — це все те, що людина може і повинна віддавати іншим, це один із тих слідів, які людина залишає після себе на Землі. У людини повинна складатися повага до людей, які творчо і натхненно працюють на робочому місці, виконують професійні обов'язки. Діти повинні усвідомити, що коли людина правильно здійснила свій професійний вибір, обрала професію, згідно свого покликання, то праця для неї перестає бути засобом для життя, а являється справою всього життя, улюбленим заняттям. Школярі повинні чітко усвідомлювати яке значення в житті людини має професійний вибір. Не слід утаювати від дітей, а навпаки, доводити до відому якими будуть наслідки у разі помилкового, незваженого вибору. Зокрема, школа повинна виховувати якісно новий тип особистості. Сьогодні школяр повинен бути спрямований на досягнення успіхів в навчальній діяльності як запоруці для дальшої професійної підготовки. Слід виховувати у молодого покоління почуття гордості за свою майбутню професію, без різниці, чи то інженер космічних кораблів, чи то слюсар на маленькому заводі. Важливо, щоб якою б не була вибрана робота, але виконувалась вона якісно, кваліфіковано, ефективно. У сьогоднішніх школярів повинен закладатись образ спеціаліста - професіонала. Основний принцип: «роботу слід виконувати якісно, або ж не братись за неї взагалі». Вони повинні мріяти про свою майбутню професію, з нетерпінням чекати того часу, коли матимуть можливість зайнятись улюбленою справою. Одним із основних засобів досягнення мети є успішне навчання, додаткова підготовка, робота по самовдосконаленню, самоосвіта, і т.д. Необхідність обрати одну із тисяч професій не повинно викликати страх, школяр повинен бути впевненим у тому, що наукова система профорієнтації має в своєму арсеналі достатньо засобів, щоб допомогти йому зробити правильний вибір.

Принцип «Хочу, можу, потрібно». Коли школярі достатньо інформовані, активно здійснюється профдіагностика зі сторони профорієнтолога, учні вже проходять відповідні етапи профконсультації, настає момент, коли необхідно пояснити їм значення принципу «Хочу, можу, потрібно» та його ролі в правильності здійсненого вибору. «Хочу» — це бажання, інтереси учня, «можу» — можливості, здібності, «потрібно» — потреби країни в спеціалістах. Школа повинна давати об'єктивну інформацію учневі про його оптимальну профпридатність до певної професії, в якій він зможе оптимально проявити свої здібності; а не підтасовувати штучно результати профдіагностики нестабільним потребам ринку праці. Регуляція розподілу кадрів згідно регіональних, державних потреб ринку праці — компетенція відповідних державних структур.

А саме, вибір буде найбільш ефективним, якщо між собою узгоджуватимуться: «Хочу»

— те, чого добивається особистість (її інтереси, наміри, бажання); «Можу» — це наявні професійні здібності, діагностично підтверджені якості особистості які є професійно необхідними, для успішного оволодіння професією; «Потрібно» — це прогноз попиту на ринку праці на певні спеціальності. «Хочу, можу, потрібно» — це науково обґрунтований підхід до узгодження, в процесі пошуку оптимального варіанту професійної діяльності, в якій найбільш ефективно реалізуватимуться бажання та можливості школяра, наявні здібності та якості відповідатимуть її вимогам.

Отже, лише за умови узгодженості інтересів, бажань, можливостей, нахилів, здібностей, пріоритетів ринку праці, засобами профдіагностики буде підтверджено профвідповідність, лише тоді професійний вибір вважатиметься науково обґрунтованим.

Принцип свідомості та самостійності вибору. Свідомий вибір професії передбачає хороше знання специфіки обраної професії. Показником такої інформативності є вміння школяра складати професіограму даної професії. Бажаною є спроба сил в даній галузі трудової діяльності. Невід'ємним атрибутом свідомого вибору є об'єктивна самооцінка професійно-необхідних здібностей та якостей особистості, наявності яких вимагає дана професія. Одним із критеріїв оцінки рівня свідомості професійного вибору є аналіз мотивів вибору.

Як би ефективно не спрацьовувала система профорієнтації, остаточний вибір залишається за самим школярем. Саме він має зважити поради батьків, вчителів, шкільного профорієнтолога, проаналізувати всю інформацію, яку він отримав про професії, оцінити свої здібності, можливості, співвіднести їх із своїми інтересами, потребами; зважити всі «за» та «проти» і самостійно прийняти остаточне рішення. Профорієнтація лише засіб для успішного здійснення професійного самовизначення особистості. Даний принцип передбачає активізацію самих учнів, оволодіння ними методом самостійного пошуку інформації та її аналізу.

Принцип свободи вибору. Кожна особистість має право на вільний вибір професії, згідно своїх бажань, потреб, інтересів. Ознайомлюючись із системою профорієнтації в межах школи, може скластися враження, що педагоги та психологи, якимось чином, переймають функції вибору професії від дитини. Це враження хибне. Педагоги та психологи мають на меті лише допомогти дитині здійснити правильний професійний вибір. З цією метою надається учням профінформація, щоб школяр мав із чого обирати, — здійснюють профосвіту щоб цей вибір був зроблений свідомо, обдуманно, грамотно; допомагають у самовизначенні, діагностуючи здібності, інтереси, нахили дитини і доводять цю інформацію до її відому, щоб уже знаючи свої можливості, визначившись у своїх інтересах і можливостях, школярі могли самостійно здійснювати свій вибір. Якою б досконалою і відлагодженою не була система профорієнтації в школі, рекомендації педагогів, висновки профдіагностичних досліджень ні до чого не зобов'язують жодну дитину. Як би переконливо не виглядали професійні перспективи, визначені педагогами, профорієнтологом, випускник школи має повне гарантоване право прийняти їх, чи проігнорувати, тобто є вільним у своєму виборі.

Принцип зв'язку із життєвими перспективами. Профорієнтація не повинна обмежуватися безпосередньо професійною сферою, але завжди, опиратись на важливі життєві прагнення молоді. Для урегулювання узгодженої і реалістичної життєвої перспективи потрібно знайомити юнаків та дівчат із конкретними прикладами вдалих та не вдалих життєвих шляхів, пов'язаних із вибором тієї, чи іншої професії. Особливо важливим є знання умов праці, що займають одну із провідних позицій в системі юнацьких прагнень. Враховувати, що для юнаків при виборі професії більш важливий розмір заробітної плати, а для дівчат умови праці. Робітничі професії цікавлять молодих людей, перш за все, можливістю більш швидкого досягнення самостійності і незалежності. Для тих, хто їх обирає, майбутня зарплата має інколи менше значення, ніж для тих, хто обирає професії розумової праці. Залежно від рівня знань

школярів, вони потребують спеціальної професійної інформації. Шкільна програма цих знань не передбачає. Необхідно пояснювати старшокласникам залежність майбутніх професіональних і життєвих досягнень від їх готовності до самовіддачі в праці і самостійності у реалізації поставленої мети. В профорієнтаційній роботі потрібно враховувати не тільки раціональні моменти, пов'язані із визначенням життєвих перспектив, але і емоційні особливості особистості.

Принцип індивідуального підходу. Даний принцип передбачає орієнтацію на кожную, окремо взятую особистість. Досі практикувалися групові бесіди, дискусії, екскурсії, інші масові, групові форми роботи. Ми і надалі рекомендуємо їх активне застосування, але поряд із груповими формами не слід забувати, і якнайширше розвивати та застосовувати індивідуальні форми роботи. Адже вибір професії робитиметься не всім класом, а кожним зокрема, індивідуально. Добираючи профінформацію, вчителів слід враховувати кожную реальну особистість, яка її сприйматиме; добирати інформацію у відповідності із інтересами, спрямуваннями конкретних учнів даного класу. У роботі профорієнтолога домінують індивідуальні форми роботи. Профконсультація здійснюється строго індивідуально, конфіденційно. Рекомендації надаються строго індивідуально, без загального розголосу. Профдіагностика передбачає виявлення індивідуальних особливостей особистості, як конкретного претендента на професію. Вивчення індивідуальних та вікових особливостей учня — важливий напрямок роботи в профорієнтаційній роботі школи. Особливу увагу слід приділити *мотиваційній* сфері, професійним інтересам, нахилам та здібностям. Особистість школяра — об'єкт пильної уваги протягом всіх років навчання. Вивчення індивідуальних особливостей особистості в навчальній та позакласній роботі здійснюється за допомогою різних методів: спостереження, анкетування, бесіди, творів на професійну тематику. В результаті узагальнення і аналізу зібраних даних складається уявлення про індивідуально — психологічні особливості школяра.

Таким чином, для організації ефективної профорієнтаційної роботи в школі необхідно дотримуватися наступних принципів: науковості, наступності та послідовності, комплексності та скоординованості, плановості, ранньої діагностики, єдності впливів, вікової відповідності та доступності, ранньої профорієнтаційної роботи, виховний, «Хочу, можу, потрібно», свідомості та самостійності вибору, свободи вибору, зв'язку із життєвими перспективами, індивідуального підходу.

Література

1. *Мачуський В. В.* Формування готовності старшокласників до професійного самовизначення у сфері технічної діяльності в позашкільних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / В. В. Мачуський. — Київ, 2001. — 15 с.
2. *Рогоза В. В.* Методологія профорієнтаційної роботи в школі / В. В. Рогоза // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. — К, 2013. — Вип. 39(4). — С. 147—152.
3. *Розвиток професійної орієнтації в Україні: наук.-допом. бібліогр. покажч./* АПН України, ДНПБ України ім. В.О. Сухомлинського [та ін.]; [упоряд.: Пономаренко Л.О., Стельмах Н.А., Ніколюк Л.І.; наук. ред.: Рогова П.І., Чепурна Н.М.; наук. консультант Мельник О.В.: бібліогр. ред. Пономаренко Л.О.]. — К.; Черкаси: [б.в.], 2009. — 196 с.
4. *Сидоренко В.* Теоретичні засади системи професійної орієнтації в сучасних умовах розвитку суспільства /Віктор Сидоренко, Ніна Тверезівська // Імідж сучасного педагога — 2006. — №8. — С. 6 — 9.
5. *Скиба М. Є.* Теорія і практика професійно-орієнтаційної роботи з молоддю : навчальний

посібник / М. Є. Скиба, О. М. Коханко. – Хмельницький : ХНУ, 2007. – 322с.

6. Федоришин Б.А. Система профинформационной работы со старшеклассниками / Б.А. Федоришин, С.Е. Карпиловская, Р.И. Миттельман, В.В. Синявский, Е.М. Ткаченко, О.И. Ящинин. – К, 1988. – 176 с.
7. Чорна І. М. Психологія профорієнтаційної діяльності / І. М. Чорна // Тернопіль: видавництво ТНПУ, 2006. – 66 с.

В статье раскрыты особенности организации эффективной профориентации в школе с акцентом на необходимость разработки методологических принципов работы. Констатируются недостатки современной профориентации из-за отсутствия системного научного подхода у организации профориентационной работы в школе. Проанализировано различные научные подходы к проблеме профориентации в школе. Обобщено и систематизировано основные принципы организации системы профориентации в школе. Раскрыто содержание принципов: научности, наступательности и последовательности, комплексности и скоординированности, плановости, ранней диагностики, единства влияний, возрастной соответственности и доступности, ранней профориентационной работы, единства влияний, воспитательный, «Хочу, могу, нужно», сознательности и самостоятельности выбора, свободы выбора, связи с жизненными перспективами, индивидуального подхода.

The article features of the organization of effective career guidance at school with an emphasis on the need to develop the methodological principles of work. Ascertained the shortcomings of current vocational guidance due to lack of systematic scientific approach in the organization of career guidance in schools. Analyzed various scientific approaches to career career guidance at school. Generalized and systematized the basic principles of the system of career guidance in schools. Disclosed the content of the principles: scientificness, advance and sequences, comprehensiveness and coordination, planning, early diagnosis, unity of influences, age appropriateness and availability of early career guidance, upbringing, "Want to, can, need to", consciousness and self-choice, freedom of selection, due to the life prospects, individual approach.

Статтю подано до друку 10.12.2014.

©2014 р.

І. М. Чорна (м. Тернопіль)

КЛАСИФІКАЦІЯ ЕТАПІВ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ У ШКОЛІ

Професійне самовизначення – процес багатоплановий та багатоступеневий. Самовизначення, зокрема, професійне становлення – це тривалий процес і ефективно вирішити проблему вибору професії, яка б стала життєвим кредо, за короткий проміжок часу просто неможливо. В протилежному випадку це вибір буде випадковим, ситуативним, несвідомим, а отже помилковим і стане чинником появи відповідних негативних наслідків.

Професійний вибір повинен бути виваженим, продуманим, усвідомленим, молода людина повинна бути глибоко переконана, що це саме та діяльність, в якій вона може себе реалізувати, що це саме те, що вона вміє робити найкраще, і хоче це робити. Лише за такої умови держава отримає чудового спеціаліста-професіонала, особистість, яка комфортно почуває себе на своєму робочому місці і приносить своєю натхненною працею користь усьому

суспільству. Щоб досягти такого результату для інтересів держави, для блага суспільства, потрібно створити умови для свідомого, науково-обґрунтованого вибору професії.

В працях багатьох науковців неодноразово відстоювалася ідея поетапності в профорієнтаційній роботі. Основна ідея, що об'єднує різні теоретичні підходи полягає в тому, що профорієнтаційна робота повинна починатися з молодших класів і тривати впродовж всього терміну навчання в школі. Наголошується на важливості систематичності та цілеспрямованості профорієнтаційної роботи протягом усього періоду навчання в школі. Підтримуючи ідею необхідності раннього початку профорієнтаційної роботи, все ж таки недооцінюється значення початкових етапів і основне інформаційне навантаження відтермінується на випускний клас [1; 2; 3; 4].

Аналізуючи запропоновані варіанти розподілу інформаційно-змістового навантаження по етапах, ми спостерігали тенденцію, згідно якої час на вибір відводиться на випускний клас школи. Проте, чимала кількість учнів ще в 9-ому класі стають перед проблемою професійного вибору.

Враховуючи різні теоретичні підходи, ми розробили **класифікацію етапів системи профорієнтації в школі** [5].

В основу класифікації покладено принцип розподілу змістового навантаження із врахуванням вікових особливостей, доступності, передових теорій вікової психології і водночас таким чином, щоб уже до 9-го класу (який для значної частини учнів стане випускним) учень вже був достатньо інформованим, теоретично підготовленим зробити свій професійний вибір.

Враховуючи фактор акселерації, ми дещо змінили підходи щодо розподілу змісту та об'єму інформаційного навантаження, перемістивши його в сторону початкових етапів.

Ми вважаємо, що чим раніше дитина отримуватиме необхідну їй профорієнтаційну інформацію, чим швидше оволодіє основами вибору професії, чим швидше отримає професійну підтримку зі сторони профорієнтолога, тим більше часу у неї залишатиметься на збір необхідної інформації, на самооцінку рівня своїх здібностей, інтересів, нахилів, на вибір професії, усвідомлення та аналіз, самовиховання, концентрацію зусиль на поглиблене вивчення профільних дисциплін, самовдосконалення шляхом розвитку професійно-необхідних здібностей, засобами занять у відповідних предметних гуртках, профільних факультативах, підготовку до майбутнього професійного навчання, «примірку» професії, перевірку правильності свого вибору.

Ще однією перевагою, запропонованої нами поетапності в профорієнтаційній роботі, є передбачена можливість вже підчас другого етапу профорієнтації почати навчання в профільних класах, тобто забезпечується принцип ранньої спеціалізації.

В процесі профконсультації психолог-профорієнтолог засобами профдіагностики допомагає учневі здійснити професійний вибір. У випадку коли учень уже обрав для себе майбутню професію психолог-профорієнтолог здійснює комплекс профдіагностичних заходів на предмет перевірки на профвідповідність. У кожному випадку перш ніж повідомити результат учневі, психолог-профорієнтолог консультується із шкільним лікарем на предмет проти показів до певного роду професійної діяльності в зв'язку із станом здоров'я.

Якщо проти показів немає, тоді учневі виключно особисто повідомляють про рекомендовану саме для нього професію, інформують яким чином організувати процес підготовки до майбутньої професійної освіти.

Якщо ж виявлено часткову професійну невідповідність, психолог рекомендує у який спосіб можна відкорегувати рівень розвитку професійно-необхідних якостей. Зокрема, це можуть бути психокорекції ні заняття, тренінги, заняття у відповідних гуртках, секціях, поглиблене вивчення професійно-необхідних предметів, тощо.

У випадку виявленої професійної невідповідності профорієнтолог зобов'язаний у максимально коректній формі повідомити це учневі та рекомендувати саме ту професію, яка задовольнятиме інтереси дитини, дасть змогу проявити домінуючі здібності та не зашкодить її здоров'ю.

В результаті профконсультації учень отримує науково-обґрунтовану кваліфіковану пораду психолога та рекомендацію щодо профілю класу для продовження навчання із поглибленим вивченням професійно-необхідних дисциплін.

Класифікація етапів системи профорієнтації в школі.

I етап – підготовчий (1-4 класи); II етап – основний або визначальний (5-9 класи); III етап – контрольний (10-11 класи).

Характеристика першого етапу профорієнтаційної роботи. Даний етап класифікується як підготовчий і охоплює 1-4 класи. Для молодших школярів характерним є бажання у всьому уподібнюватися дорослим і це бажання вони реалізують в процесі сюжетно-рольової гри. Копіюючи дії дорослих, діти в ході гри роблять перші спроби усвідомлення особистої значимості, самостійності, у них закладаються основи моральних уявлень, норм та правил поведінки. Правила гри вимагають підкорювати своє «Я» вимогам колективу, групи, сформованої умовами сюжету гри. Саме в процесі дитячої гри відбувається перша «примірка» професій, складаються перші враження і вподобання чи не вподобання щодо певного виду діяльності, роду занять. Зрозуміло, що перші враження ще неодноразово зазнаватимуть змін, але цей елементарний тренінг трудових взаємостосунків безумовно залишить відбиток в свідомості дитини.

Працюючи із дітьми молодших класів, педагогам пропонується широко застосовувати ігровий метод з профорієнтаційною метою, пропонуючи дітям найрізноманітніші сюжети із професійної діяльності. Педагог повинен також в ході гри не забувати і про виховні аспекти у взаємостосунках між учасниками гри. У перших спробах ділового спілкування відбуватиметься закладка загально-трудова якостей таких як: дисциплінованість, відповідальність, добросовісність, почуття обов'язку, працелюбство, людяність, добросовісність та інші. Мандрівка в світ професій продовжується на уроках математики, читання, малювання, трудового навчання інших. Молодші школярі отримують загальні трудові навички, проявляють початковий вибірково-інтерес до окремих видів діяльності.

Обсяг інформації, глибина та спрямування змінюються у відповідності до вікових та індивідуальних особливостей дітей та специфіки окремо взятого класного колективу. Починаючи з першого класу, дітей доцільно знайомити із багатьма видами трудової діяльності людей. Важливо не лише дати учням загальні відомості про професію, а й активно формувати позитивне ставлення, інтерес до неї. Оскільки на першому етапі профорієнтації, враховуючи специфіку віку дітей, не передбачається глибоке ознайомлення із специфікою професій, вчитель має можливість максимально розкрити коло професій для ознайомлення.

На уроках читання учні, розглядаючи картинки букваря, спочатку вчать просто називати професії, впізнаючи їх за характерною діяльністю спеціалістів даної галузі. Пізніше, читаючи оповідання, діти більше дізнаються про окремі професії, вчать розповідати за картинкою про професію. Педагогу на першому етапі профорієнтації не слід намагатися заглиблюватись в специфіку професій. Дітям, згідно віку, необхідно засвоїти назви основного кола професій та їх значення для суспільства.

Основна мета I етапу – привити загальне позитивне ставлення до праці, допомогти усвідомити значення праці в житті людини, виховання загальної трудової спрямованості, ознайомити із світом професій.

Завдання полягає в тому, щоб здійснюючи профосвітні заходи, показувати силу та красу людської праці, виховувати потребу бути корисним людям, відповідально ставитись до своїх обов'язків.

Плануючи бесіди, екскурсії профосвітнього характеру, слід пам'ятати про вікові особливості молодшого школяра і враховувати їх при підборі матеріалу. Психолог робить лише елементарний аналіз змісту даної професії. Після проведення екскурсій, зустрічей, бесід з передовиками виробництва, в школі можна організувати урочисті ранки, присвячені певним професіям, де школярі матимуть змогу зіграти роль представника певної професії.

Молодших школярів доцільно залучати до участі в гуртках за інтересами. В роботі з молодшими школярами потрібно враховувати, що вони відрізняються великою допитливістю та активністю, вразливістю, дуже чутливі до впливів оточуючого середовища, прагненням все про все знати. Перелічені якості є дуже важливими в підготовці до майбутньої трудової діяльності, свідомого професійного самовизначення. На їх основі формуються необхідні знання та вміння, відбувається становлення загально-трудова якостей.

Звісно, що інтереси, виявлені на першому етапі профорієнтаційної роботи ще нестійкі і ймовірно зазнаватимуть змін, та в цей віковий період закладається фундамент всієї роботи по виявленню, формуванню та закріпленню інтересів та нахилів учнів.

Профорієнтаційна робота на першому етапі закінчується складенням профорієнтаційної характеристики на кожного учня, де особлива увага приділяється тому, які здібності, нахили виявлено в дитини.

Характеристика другого етапу профорієнтаційної роботи. Даний етап класифікується як основний та визначальний і передбачає роботу з 5 по 9 класи. Саме на цей етап відводиться основний обсяг роботи. В ньому включаються в повну силу всі компоненти профорієнтації. Це найбільш інтенсивний етап роботи. Визначальний тому, що до кінця цього етапу переважаюча частина учнів повинна зробити свій професійний вибір, зокрема ті учні, для яких 9-й клас випускний. Оскільки момент вибору для кожного учня настане по-різному, індивідуально, тому вважаємо недоцільним розмежовувати основний етап від визначального.

Об'єм та зміст профінформації на даному етапі слід визначати згідно вікових особливостей учнів, з тенденцією поглиблення з кожним навчальним роком. Для учнів середнього шкільного віку є характерними: підвищена активність та прагнення до самостійності, до різноманітних видів трудової діяльності, самоутвердження, широта інтересів, активна участь в гуртках, спортивних секціях. Природня потреба «проби сил» в різних видах діяльності сприяє формуванню інтересів, здібностей та нахилів, стає важливим фактором в професійному самовизначенні. Стає очевидною динаміка інтересів. Це період, коли дитина хоче все знати, вміти, пробувати свої сили, демонструвати свої можливості. Дітям 5-6 класів цікаво все, звісно при вмілому педагогічному спрямуванні. Вони ще точно не знають що їм подобається більше, але вони ще не категоричні у тому, що їм не подобається. Цей період являється сензитивним для професійних проб. Час для «примірок» різних видів діяльності. В цей період доцільно, в міру можливостей, забезпечувати учням умови, за яких вони могли б пробувати свої сили, здібності та інтереси. Період 5-6 класу можна умовно назвати періодом підліткових фантазій, коли дитина бачить себе представником тієї чи іншої привабливої професії. В цей час слід максимально забезпечувати учнів профінформацією, паралельно здійснювати профосвіту. Тобто дитина повинна знати з чого їй вибирати і як це правильно зробити. Активно підключається профдіагностика.

Школярі в цьому періоді проходять консультацію в шкільного профорієнтолога. Саме профконсультація повинна допомогти дитині здійснити перехід від фантазій та мрій до готовності зробити вибір. Момент переходу від одного періоду до другого дуже індивідуальний і

в кожній дитині відбуватиметься по-різному і в різний термін. Тому профорієнтаційна робота на даному етапі повинна мати дуже і дуже диференційований характер.

Час підключення профконсультаційної форми роботи для кожного різний. Залежить він від вікових та індивідуальних особливостей дитини, від загального рівня готовності і дозрілості потреби у професійному виборі. Хтось на даний момент уже більш-менш визначився у своїх вподобаннях, у нього в певній мірі або ж яскраво проявилися певні здібності і він потребує професійної допомоги або ж підтвердження правильності свого вибору. А для іншого цей момент наступить значно пізніше, тому профконсультація повинна випереджувати природню потребу дитини у професійному визначенні, інакше профконсультант в такому випадку виглядатиме як «ясновидець». Завдання профконсультації не нав'язувати свою думку, хоча вона і підтверджена науковими дослідженнями, а допомогти учневі самому зробити правильний висновок, спрямувати його в потрібному напрямку. Що стосується тієї частини учнів, які закінчують навчання в 9 класі, вони повинні пройти обов'язкову профконсультацію не пізніше ніж перша чверть випускного (для них) класу. Оскільки їм в кінці року доведеться робити остаточний вибір, підготуватися до вступних іспитів. Тому після рекомендацій профконсультанта необхідно забезпечити їм час для обдумування, зважування та усвідомлювання, підготовки та адаптації, тобто забезпечення кінцевого рівня готовності.

Профінформаційна робота набирає інтенсивності. Заплановані заходи повинні бути спрямовані на розширення знань про світ праці, підготовку до свідомого вибору. Вводиться профінформаційний курс з основ вибору професії. Поступово вводиться весь арсенал заходів професіографічного спрямування (професіографічні екскурсії, дослідження, вечори-зустрічі, виставки, диспути і т. д.).

Школярів вчать самостійно досліджувати та аналізувати особливості професій, складати професіографічні звіти, характеристики. Включення в профорієнтаційну роботу вчителів-предметників.

Активізується робота всіх ланок системи профорієнтації в школі: робота бібліотеки, медперсоналу, профорієнтолога, всього педколективу. Використовуються засоби позакласних форм профорієнтаційної роботи. Вся робота спрямовується на те, щоб учень знав з чого він може вибрати (вичерпність інформації про професії) і як це зробити правильно (профосвіта, професійна допомога профконсультанта). Профінформаційна робота повинна бути спрямована на розширення і водночас поглиблення пізнавальних інтересів.

Профконсультант разом з педколективом, при допомозі медичної профконсультації, у співробітництві з батьками активно досліджує нахили, інтереси, здібності, наміри учнів. В міру нагромадження знань про професії, зростає диференціація інтересів, з'являються професійні переваги, формуються стійкі, достатньо усвідомлені інтереси. Інтерес до предмету стимулює більше ним займатись – це розвиває здібності; а виявлені здібності, підвищуючи успішність діяльності в свою чергу, підкріплюють інтерес. Так поступово з'являються вибіркові інтереси до галузі праці, а пізніше до конкретної професії. Тому, на даному етапі важливо одночасно здійснювати профінформаційну роботу; просвітню, навчаючи основ правильного вибору; вести інтенсивні дослідження здібностей школярів.

Отже, **метою** профорієнтаційної роботи на другому етапі є забезпечення свідомого науково-обґрунтованого вибору професії. Рекомендація профілю класу для продовження навчання у школі, спеціальності для продовження навчання у закладах середньої спеціальної освіти. **Завдання:** розширення інформаційних меж: школярів знайомлять не тільки з професією, а із вимогами до опанта, специфікою роботи, тобто з повною професіограмою. Завдання профконсультанта допомогти учневі реально об'єктивно оцінити і співвіднести свої інтереси та бажання із здібностями та можливостями, сприяти створенню адекватних умов для розвитку

виявлених здібностей, які переростають в професійно-значущі. Рекомендувати профіль, спеціалізацію, вказати напрямки для самовиховання (поглиблене вивчення профілюючих дисциплін), залучати до участі в профосвітніх заходах. Отримавши психолого-педагогічну рекомендацію та власним бажанням, учні класу розподіляються за профільними факультативами. Початок роботи профільних факультативів визначається методистами, орієнтовно з сьомого класу.

Отже, на другому етапі профорієнтаційної роботи в учнів поступово, в індивідуальному порядку, звучується коло професій, якому вони надають перевагу. Учень визнає про вимоги професій та починає співвідносити їх зі своїми можливостями. Після цього самостійно чи при допомозі профконсультанта виділяє одну домінуючу професію, в якій оптимально будуть реалізовуватись його інтереси та здібності. Профконсультант, в свою чергу, забезпечує оптимальність цього вибору.

Характеристика третього етапу профорієнтаційної роботи. Даний етап класифікується як контрольний і охоплює 10-11 класи. Старший шкільний вік – це період, коли в склад головних рушійних сил розвитку особистості входить потреба в життєвому самовизначенні. Задоволенню цієї потреби підкорюють свої сили всі види діяльності: навчальна, трудова, громадська.

Інтереси та нахили до різних видів діяльності все більше диференціюються і стають більш усвідомленими. Старший шкільний вік – це час, коли учень зважає, перевіряє попередній професійний вибір. В цей період учень або стверджується в зробленому виборі, або ж відбувається переорієнтація і вибір змінюється.

Основна **мета** на даному етапі – допомогти учневі у пошуку необхідної йому поглибленої інформації про обрану професію. Націлити на раціональні форми підготовки, самовдосконалення, способи розвитку чи компенсації необхідних професійних якостей, види діяльності чи тренінгові вправи для розвитку та вдосконалення професійно-необхідних якостей.

Отримавши на попередніх етапах багаж знань, старшокласники психологічно готові до сприйняття складного інформаційного матеріалу (глибокий соціально-економічний та психологічний аналіз професій, особливості професійної підготовки спеціалістів даної галузі і т. д.). оволодівши способами самостійного аналізу професійної діяльності, школярі активно застосовують його в інтересах свого професійного самовизначення. Мають можливість самостійно перевірити профконсультаційні рекомендації щодо своєї відповідності чи невідповідності рівню вимог певної професії, особисто пересвідчитись у їх об'єктивності чи, можливо, помилковості.

Завдання профорієнтолога – допомогти учневі випробувати свої сили, в міру можливості, в адекватній трудовій діяльності. Адже в адекватній трудовій діяльності здібності проявляються, розвиваються і діагностуються. Заходи, які плануються на III етапі профорієнтаційної роботи, повинні бути спрямованні на формування, поглиблення, закріплення виявлених раніше домінуючих інтересів.

Цей віковий період характеризується природною потребою самопізнання. Профконсультант діагностує рівень самооцінки учня, дає індивідуальні рекомендації щодо самовиховання, яке веде до активізації резервів особистості. Профорієнтолог на III етапі повинен спрямувати учня на активну підготовку до реалізації свого задуму. Допомогти у самопізнанні та саморозвитку, вихованні в собі якостей, необхідних для майбутньої професійної діяльності, націлювати кожного учня на вироблення чіткої програми дій на майбутнє, професійного аспекту життєвого плану. Допомогти кожному учневі утвердитися у виборі професії, бажаному рівні кваліфікації праці, об'єму та тривалості підготовки до неї, адаптуватись до майбутньої професійної діяльності, підготуватися до професійної освіти.

На кінець третього етапу випускник повинен чітко визначитись у професійному виборі, переконливо аргументувати свій вибір, виявляти глибокі мотиви вибору, володіти достатньою кількістю професіографічної інформації про дану професію, мати чіткий план дій з професійної підготовки, об'єктивно оцінювати свою профвідповідність як оптанта. Професіографічна робота повинна проводитися систематично, послідовно впродовж усіх років навчання із врахуванням вікових та індивідуальних особливостей особистості учня.

Література

1. *Закатнов Д. О.* Педагогічне управління професійним самовизначенням учнівської молоді: Методичний посібник / Д. О. Закатнов, Н. В. Жемера, В. В. Мачуський та інші; За ред. М. П. Тиценка. — К.: Інститут проблем виховання АПН України, 2001. — 150с.
2. *Митина Л.М.* Психологическое сопровождение выбора профессии / Под ред. Л.М. Митиной. — М.: МПСИ; Флинта, 1998. — 184 с.
3. *Моргун В.Ф.* Методика багатовимірного аналізу досягнень учня з метою профілювання та профорієнтації / В.Ф.Моргун. — Полтава, 1997. — 16 с.
4. *Тищенко М.П.* Вивчення індивідуальних особливостей школярів з метою профконсультації: Методичні рекомендації / М. П. Тищенко, Н. Ю. Матяш, В. В. Мачуський. — К.: РУМК, 1991. — 55 с.
5. *Чорна І.М.* Психологічні особливості організації профорієнтаційної роботи у школі / І.М.Чорна. — Тернопіль: ТДПІ, 1995. — 74 с.
6. *Шнейдер Л. Б.* Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: Учеб. Пособие / Л. Б. Шнейдер. — М.: МПСИ, 2004. — 600 с.

В статье автор комментирует психологический процесс профессионального самоопределения личности. Раскрываются особенности профессионального самоопределения в учащихся школы. Особенный акцент делается на механизмах формирования процесса самоопределения в условиях учебного процесса.

Прокомментировано значение научно-обоснованного, сознательного процесса профессионального самоопределения для личности и для государства в целом. Проанализировано различные научные подходы к приемам системы организации психолого-педагогической помощи в процессе сознательного выбора будущей профессии учениками.

Предлагается авторский, основанный на разных научных подходах вариант классификации этапов системы профориентационной работы в школе. Раскрываются основные принципы и факторы, которые учитывались при разработке классификации, ее преимущества, подробное содержание каждого этапа, его цель и задания.

In the article the author comments the psychological process of professional self-identity. Revealed of professional self-determination in the pupils of the school. Special emphasis is placed on the mechanisms of formation of self-determination process in terms of the educational process.

Commented the meaning of scientifically based, professional conscious process of self-determination for the individual and for the State. Analyzed various scientific approaches to the methods of organizing psychological and educational assistance in the process of consciously choosing a future profession by students.

Offered the author's, based on different scientific approaches version of the classification stages of vocational guidance in schools. Reveals the basic principles and factors that were considered in the development of classification, its advantages, the detailed content of each stage, its objective and mission.

Статтю подано до друку 10.12.2014.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СУМІСНОСТІ ПРИ ФОРМУВАННІ ПОВТОРНОГО ШЛЮБУ

Актуальність теми. Дослідження останніх відбивають кризовий стан інституту шлюбу, проявами чого є зниження кількості зареєстрованих шлюбів, висока частота адюльтерів, постійне зростання кількості розлучень та неповних сімей (К. Паджаковска, 2002) та ін. Фіксується зниження якості сімейних стосунків та задоволеності шлюбом, погіршення адаптивних можливостей сім'ї, зростання її дисфункційності (М.К. Дубас, 2000; І.Л. Леванова, 2006). Якщо раніше шлюб вважався за більш чи менш удалий, але непорушний союз, то сьогодні розлучення стають звичною формою подолання подружніх конфліктів. Велика кількість подружніх пар відмовляється від розв'язання поточних проблем на користь розлучень (З. Бауман, 2002).

Проте, не дивлячись на не зовсім вдалий попередній досвід, розлучені через деякий час знову одружуються. Вважається, що повторний шлюб, загалом, функціонує за тими механізмами, що й перший (О.П. Арнаутова, 1995; М.В. Кулігіна, 1996; О.С. Васильєва, 2000; С.І. Голод, 2002; Т.О. Гурко, 2002; І.Ф. Дем'янова, 2004; О.Ю. Каушанська, 2003; М.Г. Краснов, 2001; С.П. Суровягін, 2000 та ін.). Проте, на нашу думку, повторний шлюб має свої особливості та специфічні механізми утворення, становлення та життєвого циклу. Отже, визначення чинників і психологічних механізмів успішного повторного шлюбу є важливим як у контексті забезпечення здоров'я нації, так і формування просоціальної активності особистості.

Одним з комплексних понять, що об'єднує в собі чинники успішного шлюбу являється психологічна сумісність партнерів. Тому, аналізуючи проблеми психології сім'ї та подружніх відносин, багато дослідників розглядали й поняття сумісності подружжя (О.М. Волкова, 1979, М.М. Обозов, 1982, Т.М. Трапезнікова, 1985 та ін.). При цьому, «сумісними можна вважати тих людей, які у відомому сенсі неподільні (один не може бути без іншого), автономні (в сенсі внутрішнього самоврядування). Найбільш суттєва ознака положень явищ цілісності та сумісності - наявність внутрішньої єдності суб'єктів спілкування» [1, с. 166].

Отже, **мета дослідження** полягає у виявленні особливостей компонентів успішної психологічної сумісності партнерів на етапі формування повторного шлюбу. **Предмет дослідження** – особливості компонентів психологічної сумісності партнерів на етапі формування повторного шлюбу, а саме особливості ціннісних орієнтацій, установок, потреб та рольової узгодженості.

У процесі аналізу, систематизації та узагальнення теоретичного матеріалу було виділено компоненти емпіричного дослідження та підібрані адекватні методики їх вивчення (див. табл. 1.).

З метою встановлення зв'язків та розбіжностей використовувалися методи математичної статистики: коефіцієнт кореляції Пірсона, метод математичної обробки t-Ст'юдента.

Дослідження проводилося на базі сімейно-консультативного кабінету психолога ПП «Агенція Весілля». Усього дослідженням було охоплено 95 пар респондентів, віком від 19 до 44 років, що збираються найближчим часом зареєструвати шлюб. 80% від усіх пар проживають разом, що дає право стверджувати, що кожен з них уже прийняв на себе роль чоловіка та дружини, усвідомлює свій вибір та рівень відповідальності. Стаж відносин між партнерами складає від 3 місяців до 3 років при реєстрації першого шлюбу, та від 1 року до 8 років при реєстрації другого шлюбу.

Таким чином, психологічна сумісність – це багаторівневе утворення, що забезпечується адекватною відповідністю партнерів, а саме узгодженістю рольових очікувань, цінностей,

потреб та установок, індивідуальних особливостей та як наслідок – сприяє кращій внутрішньо сімейній адаптивності особистості до нових умов.

Щоб сімейний союз був благополучним, необхідно, щоб обидва партнери мали загальні уявлення про сімейне життя і його цілі. Виходячи із вищенаведених положень було проведено подальше емпіричне дослідження. Для початку вибірку досліджуваних було розподілено за критерієм черговості шлюбу. Таким чином, до першої групи потрапило 94 досліджуваних, що перший раз вступають до шлюбу (51 жінок та 42 чоловіки), а до другої групи було віднесено 96 досліджуваних (45 жінок та 51 чоловіків), що повторно вступають до шлюбу.

З метою визначення ролі та місця індивідуальних особливостей та компонентів психологічної сумісності у процесі ефективної сімейної взаємодії було застосовано кореляційний аналіз за критерієм Пірсона. За допомогою даної процедури були отримані певні структури, що обумовлюють особливості психологічної сумісності на етапі вступу до шлюбу в залежності від різного рівня адаптивності до внутрішньо сімейних умов.

Таблиця 1

Компоненти психологічної сумісності та методики її дослідження

Підхід	Компонент	Методики дослідження
Структурний	Відповідність партнерів	«Тест подружньої відповідності» (Locke – Williamson)
	Індивідуальні особливості	«Інтерперсональний діагноз (Т. Лірі)
Функціональний	Рольові очікування	Методика «Рольові очікування та домагання у шлюбі» (А.Н. Волкова)
Адаптивний	Потреби	«Модифікований варіант методики Мюррея» (К.В. Вербова, Г.В. Парамей)
	Ціннісні орієнтації	Методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокіч)
	Установки	Опитувальник «Вимірювання сімейних установок у парі» (Ю.Є.Альошина, Л.Я.Гозман, Є.М.Дубовська)
	Адаптивність	«Адаптивність до внутрішньо сімейних відносин» (В.С. Торохтій)

В усіх групах респондентів, незалежно від рівня адаптивності та порядку шлюбу було встановлено пряму залежність між такими головними аспектами подружньої сумісності: «подружня відповідність» (від 0,493 до 0,701 при $p < 0,01$), «адаптивність» (від 0,456 до 0,682 при $p < 0,01$), «рольова адекватність» як показник психологічної сумісності (від 0,421 до 0,604 при $p < 0,01$) та «задоволеність відносинами» (від 0,399 до 0,566 при $p < 0,01$). Такі зв'язки дали змогу визначити основні взаємопов'язані складові психологічної сумісності, за якими надалі було визначено особливості компонентів сумісності та індивідуальних особливостей в залежності від різного рівня адаптивності.

Отже, у групі досліджуваних з середнім рівнем адаптивності, що вперше вступають у шлюб відповідно до вищезазначених складових було виявлено наступні позитивні зв'язки: показник «відповідальність» прямо пов'язаний з «подружньою відповідністю» (0,408 при $p < 0,01$), «адаптивністю» (0,451 при $p < 0,01$), «задоволеністю відносинами» (0,402 при $p < 0,05$) та «рольовою адекватністю» (0,421 при $p < 0,01$). Показники «узгодженість потреб» та «стаж відносин» також мають позитивні кореляційні зв'язки з вищезазначеними складовими (при

$p < 0,01$). Це дає змогу стверджувати, що для забезпечення успішної психологічної сумісності при середньому рівні адаптивності особистість має адекватно усвідомлювати рівень відповідальності за вчинки та обов'язки, які вона повинна виконувати, вступаючи у шлюб. Рациональна узгодженість очікувань, ролей та потреб зі збільшенням стажу відносин може призводити до збільшення рівня адаптивності та сприяє ще більшій задоволеності власними відносинами.

Показник цінностей «життєрадісність» та «альтруїстичний тип» прямо пов'язані з показниками «подружня відповідність» (0,488 при $p < 0,01$; 0,639 при $p < 0,01$), «адаптивність» (0,401 при $p < 0,01$; 0,708 при $p < 0,01$) та «задоволеність» (0,399 при $p < 0,05$; 0,531 при $p < 0,01$). Тобто, запорукою щасливих, теплих та щирих відносин являється позитивне ставлення один до одного, прагнення піклуватися, підтримати у тяжку хвилину та вміння поступатися власними інтересами заради досягнення спільних цілей.

Показник «альтернатива між почуттям обов'язку та задоволення» має зворотній зв'язок з складовими «подружня сумісність» (-0,385 при $p < 0,01$), «адаптивність» (-0,422 при $p < 0,01$) та «задоволеність» (-0,506 при $p < 0,01$). Тобто, успішна взаємодія у шлюбі обумовлена раціональним усвідомленням очікувань від шлюбу, у випадку якщо він сприймається лише як обов'язок знижується рівень адаптивності та задоволеності відносинами та, як наслідок, призводить до подружньої невідповідності.

Зворотній зв'язок мають також показники «потреба в агресії» та «потреба у незалежності» з «адаптивністю» (-0,643 при $p < 0,01$; -0,655 при $p < 0,01$), «рольовою адекватністю» (-0,508 при $p < 0,01$; -0,488 при $p < 0,01$) та «задоволеністю відносинами» (-0,511 при $p < 0,01$; -0,534 при $p < 0,01$). Таким чином, якщо подружжя прагне побратися лише для того, щоб відлучитися від батьківської сім'ї, стати автономною та незалежною, при цьому відносини з близькими мають негативний чи агресивний характер, адаптивність у новоствореній сім'ї може бути на низькому рівні через неусвідомленість власних ролей та обов'язків, а отже, сприяє зниженню задоволеності власними відносинами.

Кращій адаптивності та задоволенню власними відносинами сприяє «любов» (0,596 при $p < 0,01$; 0,687 при $p < 0,01$) та «самоконтроль» (0,601 при $p < 0,01$; 0,428 при $p < 0,01$). Тобто, вміння контролювати власні емоційні стани, стриманість та дисциплінованість на фоні щирих та теплих почуттів здатні сприяти покращенню психологічного клімату сім'ї та сприяють задоволеності.

«Рольова адекватність» та «задоволеність» напряму пов'язані з типом «покірний» (0,366 при $p < 0,01$; 0,428 при $p < 0,01$). Тобто, поступливість та прийняття думки, цінностей та потреб іншого, адекватне усвідомлення власної ролі та обов'язків сприяють позитивній оцінці відносин.

Судячи з отриманих результатів можна припустити, що на етапі вступу до шлюбу вперше успішній психологічній сумісності партнерів з середнім рівнем адаптивності сприяє усвідомлення власної ролі, обов'язків та рівня відповідальності, які доведеться прийняти в майбутньому. Уміння контролювати власні емоції, сприймати партнера таким, яким він є, вміння піклуватися та бути відкритим, добрим, поступливим, емпатійним та життєрадісним, що в свою чергу забезпечує високий рівень задоволеності власним шлюбом.

У групі досліджуваних з високим рівнем адаптивності, що вперше вступають у шлюб було виявлено дещо інші показники, ніж у попередній групі.

Цінності «щасливе сімейне життя» та «життєва мудрість» напряму пов'язана з «адаптивністю» (0,433 при $p < 0,01$; 0,461 при $p < 0,01$), «подружньою відповідністю» (0,571 при $p < 0,01$; 0,499 при $p < 0,01$), «рольовою адекватністю» (0,611 при $p < 0,01$; 0,541 при $p < 0,01$) та «задоволеністю відносинами» (0,456 при $p < 0,01$; 0,374 при $p < 0,01$). Показник «освіченість» має позитивні зв'язки з «адаптивністю» (0,408 при $p < 0,01$) та «рольовою адекватністю» (0,452 при $p < 0,01$). Тобто успішній взаємодії у шлюбі, що націлена на щасливе сімейне життя сприяє

зрілість суджень, широта поглядів та здоровий глузд, що формуються на основі життєвого досвіду.

Інструментальна цінність «терпимість» напряду пов'язана з «адаптивністю» (0,566 при $p < 0,01$), «рольовою адекватністю» (0,476 при $p < 0,01$) та «задоволеністю відносинами» (0,455 при $p < 0,01$). Цінність «чуйність» має взаємозв'язок з «подружньою відповідністю» (0,507 при $p < 0,01$), «рольовою адекватністю» (0,521 при $p < 0,01$) та «задоволеністю відносинами» (0,433 при $p < 0,01$). Позитивний зв'язок помічено також між «вихованістю» та «подружньою відповідністю» (0,341 при $p < 0,05$), «вихованістю» та «рольовою адекватністю» (0,421 при $p < 0,01$).

Вищенаведені показники свідчать про важливість в успішній сімейній взаємодії вміння бути стриманим, не піддаватися емоційним впливам, що можуть призвести до конфліктів; уміння поводитись відповідно до встановлених норм, правил та культури поведінки. А задоволеність у сімейних стосунках обумовлюється здатністю подружжя дбати та піклуватися один про одного.

«Адаптивність» та «подружня відповідність» мають позитивний зв'язок з типом «покірний» (0,634 при $p < 0,01$; 0,679 при $p < 0,01$). У свою чергу «подружня відповідність» та «рольова адекватність» напряду пов'язані з «добррозичливим» типом (0,703 при $p < 0,01$; 0,653 при $p < 0,01$) та обернено з «егоїстичним» типом (-0,421 при $p < 0,01$).

Тобто, індивідуально-психологічні характеристики такі, як доброзичливість, скромність, люб'язність та поступливість, емоційна стриманість, здатність підпорядковуватися, слухняність і чесність у виконанні своїх обов'язків сприяють не лише гармонізації психологічного клімату у сім'ї, а й спрямовує суб'єктів до відкритої взаємодії, розвиває вміння гнучко та компромісно вирішувати проблемні та складні ситуації.

Установка «ставлення до автономності чи залежності подружжя» має обернені зв'язки з показниками «подружня відповідність» (-0,467 при $p < 0,01$) та «задоволеність стосунками» (0,455 при $p < 0,01$). Це свідчить про те, що чим нижчий рівень орієнтації на спільну діяльність подружжя у всіх сферах сімейного життя, тим меншою буде подружня взаємодія та як результат – зниження рівня задоволеності відносинами.

Судячи з результатів цієї групи, можна припустити, що на етапі вступу до шлюбу вперше успішній психологічній сумісності партнерів з високим рівнем адаптивності, сприяє орієнтація на щасливе сімейне життя. Безперечно, цінним стає освіченість та життєвий досвід, орієнтація на подружню взаємодію, а не автономність, прагнення дбати та піклуватися один про одного. Уміння терпляче ставитися до критичних ситуацій, контролювати власні емоції, йти на поступки та конструктивно вирішувати конфлікти задля задоволення спільних потреб та інтересів сприяє високому рівню задоволеності власними відносинами.

Певні особливості психологічної сумісності, що різняться від попередніх груп, було встановлено у групі респондентів з середнім рівнем адаптивності, що повторно вступають у шлюб. Так, позитивні кореляційні зв'язки було виявлено для цінностей «матеріально забезпечене життя» та «чесність» з показниками «адаптивність» (0,689 при $p < 0,01$; 0,545 при $p < 0,01$), «подружня відповідність» (0,445 при $p < 0,01$; 0,501 при $p < 0,01$), «рольова адекватність» (0,431 при $p < 0,01$; 0,499 при $p < 0,01$) та «задоволеність відносинами» (0,543 при $p < 0,01$; 0,556 при $p < 0,01$). Таким чином, у даній групі пріоритетними являється чесність та відкритість партнерів один перед одним, можливо, через негативний минулий досвід, що призвів до розлучення. Задля зниження протиріч, що стосуються побутової сфери фактор стабільності обов'язково має підкріплюватися матеріальним чинником, що відіграє певну роль у задоволеності власними відносинами.

Показник «продуктивне життя» та «раціоналізм» має прямий взаємозв'язок з «задоволеністю стосунками» (0,443 при $p < 0,01$; 0,522 при $p < 0,01$) та «рольовою адекватністю» (0,501 при $p < 0,05$; 0,488 при $p < 0,01$). Показник «широта поглядів» напряму пов'язаний із «подружньою відповідністю» (0,415 при $p < 0,01$) та «задоволеністю стосунками» (0,481 при $p < 0,01$).

Вищенаведені показники свідчать про те, що успішній сімейній взаємодії сприяє вміння поважати іншу точку зору, інтереси, звичаї та сприймати людину такою, якою вона є; вміння тверезо і логічно мислити, приймати обдумані, раціональні рішення та максимально повне використання своїх можливостей, сил та здібностей.

Обернені зв'язки показник «розваги» має з «адаптивністю» (0,604 при $p < 0,01$), «подружньою відповідністю» (0,541 при $p < 0,01$) та «рольовою адекватністю» (0,449 при $p < 0,01$), а також показник «свобода» з «адаптивністю» (0,404 при $p < 0,01$) та «подружньою відповідністю» (0,439 при $p < 0,01$).

Тобто, переоцінка цінностей стосовно приємного проведення часу з партнером, а не з друзями, орієнтація на подружню взаємодію, а не автономію, обумовлюють не просто кращу адаптивність у сімейних відносинах, а й гармонію в стосунках.

Також, зворотній зв'язок має «підозрілий» та «егоїстичний» типи з «рольовою адекватністю» (0,379 при $p < 0,01$; 0,421 при $p < 0,01$) та «адаптивністю» (0,609 при $p < 0,01$; 0,511 при $p < 0,01$). Отже, вищенаведені дані дають змогу стверджувати, що такі індивідуально-психологічні якості, як схильність до постійних перевірок партнера, недовіра, злопам'ятність, страх поганого ставлення чи зради, потайність, схильність до суперництва та зверхність, самозакоханість та хвалькуватість сприяють не тільки підвищенню рівня конфліктів у відносинах, дисгармонійних станів, а й порушують цілісність сімейної системи, як подружньої взаємодії.

Сімейні установки, що стосуються «ставлення до дітей» та «ставлення до патріархального чи егалітарного устрою сім'ї» мають прямі кореляційні зв'язки з «адаптивністю» (0,404 при $p < 0,01$; 0,449 при $p < 0,01$) та «подружньою відповідністю» (0,491 при $p < 0,01$; 0,399 при $p < 0,01$).

Отже, такі показники свідчать про об'єктивні погляди на сучасну сім'ю, її устрій, функції та ролі кожного, а також незважаючи на повторний шлюб значення дітей у сім'ї залишається досить значимим.

Відтак, можна припустити, що на етапі повторного вступу до шлюбу успішній психологічній сумісності партнерів з середнім рівнем адаптивності сприяє, в першу чергу, раціоналізм свідомого повторного вибору, матеріально забезпечене життя, орієнтація на сім'ю та взаємодію, а не на розваги, свободу та егоїзм. Чисті, довірливі відносини, засновані на чесності та відкритості, вмінні адекватно сприймати та поважати партнера обумовлюють задоволеність власними стосунками.

Певні особливості психологічної сумісності було встановлено у групі респондентів з високим рівнем адаптивності, що повторно вступають у шлюб. Так, обернені кореляційні зв'язки було виявлено «між значимістю сексуальної сфери» та «адаптивністю» (0,707 при $p < 0,01$), «задоволеністю відносинами» (0,553 при $p < 0,01$) та «подружньою відповідністю» (0,599 при $p < 0,01$). Тобто, на даному етапі подружньої взаємодії інтимно-сексуальна сфера не має істотного значення та не впливає на інші сфери сімейного життя, що в свою чергу може бути пов'язано із зрілістю особистості, переоцінкою цінностей, значимими потребами та фізіологічними особливостями.

«Потреба у піклуванні» напряму пов'язана з «рольовою адекватністю» (0,551 при $p < 0,01$) та «задоволеністю відносин» (0,601 при $p < 0,01$). «Потреба у відмові» має зворотні

кореляційні зв'язки з «задоволеністю відносинами» (-0,448 при $p < 0,01$), «рольовою адекватністю» (0,401 при $p < 0,01$) та «подружньою відповідністю» (0,471 при $p < 0,01$). Обернені зв'язки з «адаптивністю» та «подружньою відповідністю» мають «потреба у домінуванні» (-0,582 при $p < 0,01$; 0,611 при $p < 0,01$) та прямі зв'язки «потреба у досягненні» (0,461 при $p < 0,01$; 0,550 при $p < 0,01$).

Отже, можна стверджувати, що в даній групі респондентів висока адаптивність та задоволеність відносинами обумовлюється прагнення допомагати, дбати та піклуватися один про одного, а також бажанням зробити щось швидко і добре, досягти вищого рівня сімейного розвитку. А прагнення контролювати, впливати, перешкоджати у взаємодії, відштовхування приємного і бажаного, прагнення до негативних сторін дійсності сприяють лише розвитку дисгармонійних станів.

«Упевненість у собі» має прямий зв'язок з «задоволеністю стосунками» (0,434 при $p < 0,01$) та «рольовою адекватністю» (0,551 при $p < 0,01$), а «ставлення до грошей» взаємопов'язане з «подружньою відповідністю» (0,433 при $p < 0,01$) та «рольовою адекватністю» (0,387 при $p < 0,01$). Отже, внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч та сумнівів сприяють підвищенню задоволеності власними відносинами. А кращому розумінню один одного у подружніх стосунках також сприяє матеріальний чинник, а саме те, як партнери вміють розпоряджатися грошима та матеріальними цінностями.

Проаналізувавши результати цієї групи, можна припустити, що на етапі повторного вступу до шлюбу успішній психологічній сумісності партнерів з високим рівнем адаптивності сприяє переоцінка більшості цінностей, у порівнянні з вступом у перший шлюб. Прагнення до реалізації себе, як сім'янина, раціональний підхід у справах та вирішенні складних ситуацій, доброзичливе ставлення, націлене на піклування один про одного, свобода від внутрішніх протиріч та сумнівів максимально повне використання своїх можливостей, сил та здібностей для забезпечення щасливого сімейного життя сприяють кращому усвідомленню власної ролі у сімейній структурі взаємодії та як результат – задоволеності власними стосунками.

Висновки. Узагальнюючи вищенаведене, можна констатувати, що детермінантами успішної психологічної сумісності являються високий рівень адаптивності, раціональна подружня відповідність партнерів та рольова узгодженість. У свою чергу, дані складові формують структуру, що пов'язана з раціоналізмом усвідомлення власної ролі та ролі партнера у сім'ї, цінностей та потреб, рівня відповідальності, функцій і обов'язків, які потрібно виконувати. Позитивне ставлення, спрямоване на максимально повне використання своїх можливостей, сил та здібностей для забезпечення щасливого сімейного життя, орієнтація на подружню взаємодію, а не автономність, альтруїзм, вміння поступатися власними бажаннями задля досягнення спільної мети формують цілісний тип сімейної системи, при якому розвиваються гармонійні стосунки, що приносять щастя та задоволення обом партнерам. Подальшими перспективами дослідження стануть вивчення ціннісних орієнтацій та життєвих смислів осіб, які вступають у шлюб більше, ніж двічі.

Література

1. Витек К. Проблемы супружеского благополучия. - М.: Прогресс, 1988. –138 с.

В статье представлены эмпирическое исследование особенностей психологической совместимости при формировании повторного брака. Дан краткий обзор отечественных и зарубежных источников по теме психологических особенностей повторного брака. Для раскрытия особенностей психологической совместимости было привлечено 94 испытуемых, вступающих в брак впервые (51 женщина и 42 мужчины) и 96 человек, которые

женятся повторно (45 женщин и 51 мужчина). Установлено, что индикатором успешной психологической совместимости является высокий и средний уровни адаптивности, что соответственно, легло в основе выделения четырех групп: высоко адаптированные и средне адаптированные исследуемые брачующиеся впервые и высоко адаптированные и средне адаптированные испытуемые, вступающие в брак вторично. Для каждой из групп установлены свои особенности психологической совместимости. Средне адаптированным исследуемым, вступающим в брак впервые, способствует осознанию собственной роли и умение контролировать эмоции. Для высоко адаптированных - ориентация на супружеское взаимодействие и контроль эмоций. Для средне адаптированных при повторном браке положительное значение имеет рационализм сознательного выбора, ориентация на семью и взаимодействие. И на этапе повторного вступления в брак успешной психологической совместимости у лиц с высоким уровнем адаптивности способствует переоценка большинства ценностей, стремление к реализации себя как семьянина.

This article presents an empirical study of psychological compatibility when forming remarriage. A brief review of domestic and foreign sources on psychological characteristics of remarriage was presented. For disclosure of psychological research was involved 94 people entering into marriage for the first time (51 female and 42 male) and 96 people who get married again (45 female and 51 male). Established that psychological compatibility indicator of success is high and the average level of adaptability that accordingly, formed the basis of allocation of four groups: highly and average adapted, which were first married and highly and average adapted that are re-marriage. For each group established its own characteristics psychological compatibility. For average adapted, which were marry for the first time, promotes awareness of the role and the ability to control emotions. For highly adapted - focus on marital interaction and control emotions. For medium adapted at remarriage rationalism has a positive value conscious choice, focus on family and interaction. And at the stage of remarriage successful psychological compatibility in individuals with high adaptability helps reassessment of values most, the desire for self-realization as a family man.

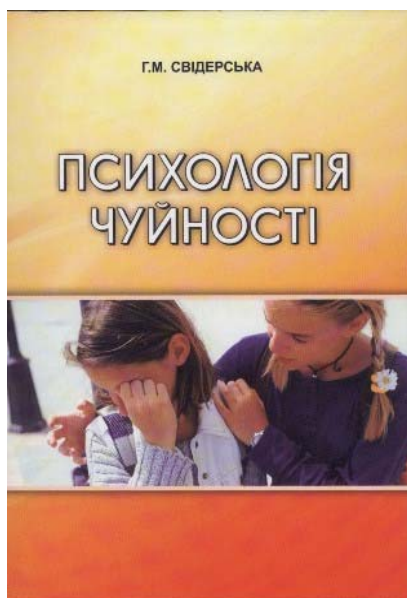
Статтю подано до друку 23.12.2014.

РЕЦЕНЗІЯ

на монографію кандидата психологічних наук,
асистента кафедри практичної психології
Тернопільського національного педагогічного університету
ім. Володимира Гнатюка

Свідерської Галини Мирославівни
«ПСИХОЛОГІЯ ЧУЙНОСТІ»

(Тернопіль: ТНПУ, 2013. – 306 с.)



Рецензована монографія Г.М.Свідерської підсумовує кількарічне вивчення дослідницею однієї з важливих проблем сьогодення – чуйного ставлення людини до людини.

Актуальність проведеного дослідження не викликає сумніву, оскільки реалії повсякденного буття нерідко свідчать, що такі прояви людяності, як тактовність, доброзичливість, співчутливість, безкорислива турбота про ближнього стають сьогодні рідкісними явищами. Засоби масової інформації, які повинні виступати впливовим чинником формування загальнолюдських цінностей, на жаль, не сприяють покращенню ситуації, а навпаки, нерідко пропагують егоїстичні орієнтири для особистості – безкомпромісність, швидке збагачення, успіх за будь-яку ціну тощо. Відтак у соціумі, орієнтованому часто-густо лише на прагматичні маркери, залишається мало місця для чуйності.

Монографія Г.М.Свідерської цікава не тільки актуальністю піднятої проблематики. Об'єкт її дослідження – чуйність як морально-психологічна риса особистості – досить довго залишався поза увагою науковців-психологів, відносився лише до царини релігії або етики. Тому авторці потрібно віддати належне, що взялася розробляти важливу для сучасної психологічної науки, однак складну для емпіричного дослідження, тему.

У першому розділі «Феномен чуйності: теоретичні аспекти дослідження» заслуговує на увагу визначення поняття «чуйності» на основі узагальнення різних наукових підходів до його розуміння та проведення цікавого етимологічно-семантичного аналізу даного феномену. Досить детально розглянуті авторкою історико-філософські аспекти інтерпретації поняття чуйності, розкриваються психологічні особливості складових, що її утворюють. Важливим аспектом рецензованої монографії, на нашу думку, є також аналіз відмінностей між чуйністю та близькими до неї, але не тотожними поняттями - емпатією, співчуттям, співпереживанням. На підставі ґрунтовно проведеного теоретичного дослідження Свідерська Г.М. робить висновок про те, що чуйність є категорією діяльнісною, вчинковою, відтак її варто розглядати з позицій суб'єктно-вчинкового підходу, що є новим словом у психологічній науці.

У другому розділі «Емпіричне дослідження чуйності у ранньому юнацькому віці» авторка розширює та доповнює уявлення про психологічні особливості розвитку та прояву чуйності на різних етапах життя людини і зокрема у ранньому юнацькому віці. Важливим аспектом роботи є виділення показників чуйності та критеріїв їх оцінки, опис особливостей розвитку даної морально-психологічної риси в ранньому юнацькому віці на основі проведення емпіричного дослідження та з'ясування тих психологічних чинників, які визначають розвиток чуйності на даному етапі онтогенезу.

Слід зазначити, що на основі проведеного дослідження розроблена і впроваджена у навчально-виховний процес авторська програма розвитку чуйності, яка дає можливість шкільним психологам здійснювати необхідну роботу з розвитку чуйності в учнівської молоді. Про це йде мова у третьому розділі монографії «Психологічні умови формування чуйності у ранньому юнацькому віці». Авторка подає також зміст тренінгової програми розвитку чуйності у старшокласників з обґрунтуванням її базових принципів та ефективності, розкриває особливості роботи психолога з педагогами й батьками, що, безумовно, складає практичну значущість рецензованої роботи.

Варто також зазначити, що монографія містить чіткий та послідовний виклад суті проведеного дослідження, застосованих методів, аналізу отриманих результатів та сформульованих висновків. Тому, на нашу думку, дана наукова праця має не тільки теоретичне значення, а й практичну цінність і може бути цікавою та корисною для науковців, аспірантів і студентів вузів, шкільних психологів та батьків, які по-справжньому переймаються питаннями виховання молоді на принципах істини, добра і краси та мають силу в наш непростий час відстоювати ідеали високої духовності, моральності, людяності.

***Кандидат психологічних наук,
професор кафедри психології
Інституту філософської освіти та науки
Національного педагогічного університету
імені М.П.Драгоманова
Л.В.Долинська***

ЗМІСТ

Розділ I. ПСИХОДИНАМІЧНИЙ ФОРМАТ ПІДГОТОВКИ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

Яценко Т.С., Педченко О.В. Глибинне пізнання психіки – основа професійної підготовки психолога.....	3
Овчаренко О.В. Цінність самопізнання як необхідна умова професійного становлення психолога.....	19
Сірик І.В. Особливості професійного становлення психолога-практика.....	24
Бондаревська Л.Л., Стасько О.Г., Франчук О.Ю. Проблема спілкування у контексті глибинної психології.....	30
Дударенко І.С. Міжособистісний зворотній зв'язок як механізм зміни суджень учасників групової психокорекції.....	36
Бабарикіна О.П. Інтеграція в глибинно-психологічному пізнанні.....	42
Сіденко Ю.О. Основні напрямки дослідження перинатальної психології.....	48

Розділ II. ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦЯ

Павлюк М.М. Деякі питання розвитку пізнавальної самостійності студентів.....	55
Гришина А.В. Характеристика урвней розвитку и динамики профессионального самоопределения студентов в процессе обучения в техническом вузе.....	62
Косцова М.В. Индивидуальные ресурсы будущей профессиональной деятельности у студентов технических специальностей.....	68
Грись А.М. Особливості роботи психолога із механізмами психологічного захисту клієнтів.....	74
Аматьєва О.П., Трубник І.В. Активізація самостійної роботи майбутніх практичних психологів шляхом залучення до діяльності ресурсного центру.....	80
Куліш О.В. Становлення професійної ідентичності психолога шляхом подолання нормативних криз.....	86
Стахова О.О. Психолого-педагогічні особливості професійної діяльності вчителя початкових класів.....	92
Сазонова О.В. Формування ціннісних орієнтацій практичного психолога у процесі навчання.....	99

Шопша О.Л. Змістові аспекти конативного компонента соціально-психологічного клімату колективу театру.....	106
Митник О.Я., Томаржевська І.В. Теоретичні та прикладні засади особистісно-орієнтованої професійної підготовки практичного психолога.....	112
Чорна І.М. Концепція державної системи профорієнтації в Україні.....	120
Чанцева-Коваленко О.М. Специфіка роботи практичного психолога під час сімейного консультування.....	126
Гриньова Н.В. Психокорекція засобом малюнку в контексті професійної підготовки практичного психолога.....	133
Середюк Т.В. Розвиток мнемічних здібностей майбутнього практичного психолога.....	139

Розділ III. ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

Помиткіна Л.В. Вікові особливості прийняття стратегічних життєвих рішень у пізній юності...145	145
Зелінська Т.М. Психологічні механізми балансу та узгодженості особистісної амбівалентності в осіб юнацького віку.....	151
Царькова О.В. Психологічний супровід сімей, де росте дитина з психофізіологічними вадами.....	157
Левус Н.І. Соціально-психологічні установки у сфері професійної мотивації студентів різних форм навчання.....	163
Кузнєцова Л.М. Психологічний аналіз особливостей життєстійкості сучасної студентської молоді.....	169
Кравчук С.Л. Психологічні особливості сором'язливості та емоційної стійкості особистості юнацького віку.....	176
Сидоренко О.Б. Планувальна функція мислення як умова розвитку довільної поведінки у молодшому шкільному віці.....	185
Нечипоренко К.С. Дослідження взаємозв'язку між самооцінкою депривованих підлітків з психофізіологічними вадами і ставленням до них найближчого соціального оточення.....	192
Гейко Є.В. Психологічні аспекти цілісності у структурі особистості.....	199
Зінченко О.В. Особливості знаково-текстового типу Інтернет-комунікації у котексті різних моделей спілкування.....	206

Харченко Н.А. Проблема особистості учня як провідна тенденція у системі психологічних поглядів Г. С. Костюка.....	213
Чорна І.М. Основні принципи організації профорієнтаційної роботи в школі.....	219
Чорна І.М. Класифікація етапів профорієнтаційної роботи в школі.....	225
Погорільська Н.І., Ічанська О.М., Логінова Н.С. Особливості психологічної сумісності при формуванні повторного шлюбу.....	232
Долинська Л.В. Рецензія на монографію Г.М.Свідерської «Психологія чуйності».....	239

Наукове видання

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС
НПУ ІМЕНІ М.П.ДРАГОМАНОВА.

Серія 12. Психологічні науки. Випуск 45 (69).

Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів.

Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей.
За достовірність викладених фактів відповідальність несе автор.

Головний редактор

В.П.Андрущенко

Відповідальний редактор

Л.В.Долинська



Підписано до друку 25.12.2014 р. Формат 60x84/8.

Папір офсетний. Гарнітура Times.

Умов.друк.арк. 28,37. Облік.видав.арк. 21,04

Наклад 300 прим. Зам. № 613

Віддруковано з оригіналів.

Видавництво Національного педагогічного університету
імені М.П. Драгоманова. 01601, м. Київ-30, вул. Пирогова, 9
Свідоцтво про реєстрацію № 1101 від 29.10.2002.
(044) 239-30-26.