

Теорія і практика сучасної психології



2016 р., № 2

Збірник наукових праць

виходить шість разів на рік

Голова редакційної ради: А. О. Монаєнко,
доктор юридичних наук, професор,
Заслужений юрист України

Сайт видання:

www.tpsp-journal.kpu.zp.ua

Головний редактор:

Зарицька В.В. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Інституту журналістики і масової комунікації Класичного приватного університету

Заступник головного редактора:

Іванцова Н.Б. – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри практичної психології Інституту журналістики і масової комунікації Класичного приватного університету

Відповідальний секретар:

Залановська Л.І. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Інституту журналістики і масової комунікації Класичного приватного університету

Редакційна колегія:

Ткач Т.В. – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри практичної психології Інституту журналістики і масової комунікації Класичного приватного університету

Міляєва В.Р. – доктор психологічних наук, доцент, завідувач науково-дослідної лабораторії культури лідерства Київського університету імені Бориса Грінченка

Солодухова О.Г. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Донбаського державного педагогічного університету

Сущенко А.В. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри управління навчальним закладом і педагогіки вищої школи Інституту управління Класичного приватного університету

Сущенко Т.І. – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри управління навчальним закладом і педагогіки вищої школи Інституту управління Класичного приватного університету

Зубов В.О. – доктор філософських наук, доцент, професор кафедри практичної психології Інституту журналістики і масової комунікації Класичного приватного університету

Шмаргун В.М. – доктор психологічних наук, професор, професор, завідувач кафедри соціальної роботи та психології Національного університету біоресурсів і природокористування України

Шульженко Д.І. – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психокорекційної педагогіки Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова

Железнякова Ю.В. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Інституту журналістики і масової комунікації Класичного приватного університету

Іноземні члени редакційної колегії

Вишневіська В.П. – доктор психологічних наук, професор, професор спеціальної кафедри Державного закладу освіти «Інститут прикордонної служби Республіки Білорусь» (м. Мінськ, Білорусь)

Lidia Lysiuk – доктор психологічних наук, доктор габілітований, професор кафедри педагогіки та психології Вищої школи економіки та інновацій у Любліні (м. Люблін, Польща)

Pawel Ostaszewski – доктор психологічних наук, професор, доктор габілітований, декан факультету психології Гуманітарно-соціального університету SWPS (м. Варшава, Польща)

Технічний редактор: Н. Ковальчук
Дизайнер обкладинки: А. Юдашкіна

Засновник:

Класичний приватний університет
Свідоцтво Міністерства юстиції України
про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
Серія КВ № 17198-59688 від 27.10.2010 р.

Видавець:

Класичний приватний університет
Свідоцтво Державного комітету
інформаційної політики, телебачення
та радіомовлення України
про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготівників
і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 3321 від 25.11.2008 р.

Видання рекомендовано до друку
та поширення через мережу Internet
Вченою радою

Класичного приватного університету
(протокол № 6 від 30.03.2016 р.)

Усі права захищені.

Повний або частковий передрук і переклади
дозволено лише за згодою автора і редакції.

При передрукуванні
посилання на збірник наукових праць
«Теорія і практика сучасної психології»
обов'язкове.

Редакція не обов'язково поділяє думку автора
і не відповідає за фактичні помилки,
яких він припустився.

Адреса редакції:

Класичний приватний університет
69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70Б.
Телефони/факс: +38 098 24 61 364.

Здано до набору 30.03.2016.

Підписано до друку 31.03.2016.

Формат 60×84/8. Цифровий друк. Тираж 150 пр.

ISSN 1813-3405

© Класичний приватний університет, 2016

ЗМІСТ**ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ**

<i>Ю. В. Железнякова</i> ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ.....	4
<i>Л. І. Залановська</i> АНАЛІЗ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ ДО ПРОБЛЕМИ ТОЛЕРАНТНОСТІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНОГО ФЕНОМЕНА.....	9
<i>Н. Д. Потапчук</i> ОСОБЛИВОСТІ ПОВЕДІНКИ НАСЕЛЕННЯ В УМОВАХ НАДЗВИЧАЙНОЇ СИТУАЦІЇ ЯК ЧИННИК ВИНИКНЕННЯ ТА ПОШИРЕННЯ ЧУТОК.....	16
<i>О. В. Радько</i> ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ КУРСАНТІВ І СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАЛЬНОЇ Й НАВЧАЛЬНО-СЛУЖБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	21
<i>М. В. Сурякова</i> ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ІНШОГО В ОСОБИСТІСНОМУ Й МІЖОСОБИСТІСНОМУ ВИМІРІ.....	27

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

<i>Lidia Kataryńczuk-Mania</i> THE ROLE OF MUSIC IN IMPROVING CHILDREN'S SPEECH.....	32
<i>В. О. Волошина, Т. А. Довгалюк</i> ДО ПРОБЛЕМИ МАТЕМАТИКО-СТАТИСТИЧНОГО ВИМІРУ МЕТАПАМ'ЯТІ.....	40
<i>О. О. Цуранова</i> ВПЛИВ РОК-МУЗИКИ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКІВ У МУЗИЧНО-ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ	46
<i>О. А. Черепехіна</i> ДУХОВНА Й ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА СПІВПРАЦЯ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	51
<i>О. В. Шевяков, С. А. Чернігівська, Я. А. Славська</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД НЕПРОФЕСІЙНОЇ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ СТУДЕНТІВ З ВАДАМИ ЗДОРОВ'Я.....	56

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

<i>Ewa M. Skorek, Zbigniew Tarkowski</i> SCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS.....	63
<i>В. Й. Бочелюк, М. С. Панов</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ КУЛЬТУРНО-ОСОБИСТІСНОГО ФАКТОРА В УПРАВЛІННЯ СУЧАСНОЮ ОРГАНІЗАЦІЄЮ.....	70

Т. В. Данильченко
СПЕЦИФІКА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ В ПОЗИТИВНІЙ ПСИХОЛОГІЇ:
МЕТА Й ФОРМИ.....77

М. Д. Лагіна
НАВЧАЛЬНА СУПЕРВІЗІЯ ЯК МЕТОД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ.....84

СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Б. В. Андрейко
СОЦІАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ, ЩО ДЕТЕРМІНУЮТЬ ЕМОЦІЙНІ СТАНИ Б
АТЬКІВ ДИТИНИ З ПОРУШЕННЯМ РОЗВИТКУ.....89

Р. А. Ковтун
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ УЯВЛЕНЬ ПРО ВНУТРІШНІЙ
ТА ОТОЧУЮЧИЙ СВІТ У ДІТЕЙ 6–11 РОКІВ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА.....94

В. П. Старцева
ОСОБЛИВОСТІ ОПЕРАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВОГО
ОРІЄНТУВАННЯ З ПОГЛЯДУ СПІЛКУВАННЯ.....99

А. В. Турубарова
ПСИХОКОРЕКЦІЯ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ПІДЛІТКІВ
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....103

ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

УДК 159.9.019.4:001.8(045)

Ю. В. Железнякова

старший викладач кафедри практичної психології
Класичний приватний університет (м. Запоріжжя)

ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ

У статті аналізуються та виносяться на розгляд основні теоретичні підходи відносно характеристик адиктивної поведінки. Розкрито основні концепції, підходи та моделі адиктивної поведінки та роль травм раннього розвитку на формування адиктивної поведінки. Розглянуто вплив процесів сепарації дитини на виникнення адиктивної поведінки, а також роль особистісних особливостей і характеру впливу на навколишнє середовище в залежності від походження адикції. Зазначено вплив імпульсивності на формування адиктивної поведінки.

Ключові слова: адикція, адиктивна поведінка, підліток, сепарація, об'єктні стосунки.

Постановка проблеми. Наукова проблема полягає в тому, що в дослідженнях немає чіткого розуміння критеріїв адиктивної поведінки, що в свою чергу ускладнює дослідження феномену залежності.

Мета статті: проаналізувати наукові теорії та підходи відносно основних характеристик адиктивної поведінки.

Виклад основного матеріалу. Адиктивна поведінка – одна з форм деструктивної поведінки, яка виражається в прагненні до відходу від реальності шляхом зміни свого психічного стану за допомогою приймання деяких речовин чи постійної фіксації уваги на певних предметах або активностях (видах діяльності), що супроводжується розвитком інтенсивних емоцій. Цей процес настільки захоплює людину, що починає управляти її життям. Людина стає безпорадною перед своїми пристрастями. Вольові зусилля слабшають і не дають можливості протистояти адикції.

Адиктивна поведінка пов'язана зі зловживанням чимось або кимось з метою саморегуляції свого настрою. Говорячи про фактори залежної поведінки, слід підкреслити, що в її основі лежать природні потреби людини. Схильність до залежності в цілому є універсальною особливістю людини. За певних умов, однак, деякі нейтральні об'єкти перетворюються на життєво важливі для особистості, а потреба в них посилюється до неконтрольованого стану. Рівень тяжкості адиктивної поведінки може бути різноманітним: від практично нормальної поведінки до важких форм біологічної залежності, які супроводжуються вираженою соматичною та психічною патологією. У зв'язку з цим треба розрізняти адиктивну поведінку і шкідливі звички, які не досягають ступеня

залежності й не становлять патологічної загрози. Вибір особистістю конкретного об'єкта залежності частково визначається його специфічною дією на організм людини. Як правило, люди відрізняються індивідуальною схильністю до тих чи інших об'єктів адикції.

Адиктивна особистість у своїх спробах шукає свій універсальний, але односторонній спосіб виживання – відхід від проблем. Природні адаптаційні можливості адикта порушені на психофізіологічному рівні. Першою ознакою цих порушень є відчуття психологічного дискомфорту. Психологічний комфорт може бути порушений з різних причин, як внутрішніх, так і зовнішніх. Такі люди мають низьку переносимість фрустрацій. Як спосіб відновлення психологічного комфорту вони вибирають адикцію, прагнучи штучної зміни психічного стану, отримання суб'єктивно приємних емоцій. Таким чином створюється ілюзія рішення проблеми. Подібний спосіб боротьби з реальністю закріплюється в поведінці людини і стає стійкою стратегією взаємодії з дійсністю [3, с. 21–23; 4].

Незважаючи на зовнішні відмінності, які притаманні різним формам адиктивної поведінки, усі вони мають принципово схожі психологічні механізми формування. У зв'язку з цим виділяють загальні ознаки адиктивної поведінки.

1. Залежна поведінка особистості виявляється в її стійкому прагненні до зміни психофізичного стану. Таке прагнення переживається людиною як імпульсивно-категоричне, непереборне, ненаситне відчуття. Зовні це може виглядати як боротьба із самим собою, а частіше – як втрата самоконтролю.

2. Адиктивна поведінка з'являється не раптово, вона являє собою безперервний процес фор-

мування і розвитку адикції (залежності). Адикція має початок, розвиток, який у свою чергу посилює залежність і результат.

3. Циклічність залежної поведінки. До фази одного циклу входить:

- наявність внутрішньої готовності до адиктивної поведінки;
- посилення бажання і напруги;
- очікування й активний пошук об'єкта адикції;
- отримання об'єкта і досягнення специфічних переживань;
- розслаблення;
- фаза ремісії (відносного спокою).

Далі цикл повторюється з індивідуальною частотою і виразністю. Наприклад, для одного адикта цикл може тривати місяць, для іншого – один день. Адиктивна поведінка не обов'язково призводить до захворювання або смерті, але закономірно викликає особистісні зміни та соціальну дезадаптацію. Т. Донських вказує на типові соціально-психологічні зміни, які супроводжують формування адикції. Першорядне значення має формування адиктивної установки – сукупності когнітивних, емоційних і поведінкових особливостей, які викликають адиктивне ставлення до життя. Паралельно розвивається недовіра до всіх «інших». Адиктивна установка призводить до того, що об'єкт залежності стає метою існування, а живання – способом життя. Життєвий простір звужується до ситуації отримання об'єкта.

Бездуховність, відсутність сенсу життя, нездатність прийняти відповідальність за своє життя на себе – ці та інші сутнісні характеристики людини, вірніше їх деформації, безсумнівно, є наслідками адиктивної поведінки, які у свою чергу сприяють збереженню адикції.

Поведінка залежних людей в міжособистісних відносинах характеризує ряд основних загальних особливостей:

1. Знижена переносимість труднощів, яка обумовлюється наявністю гедоністичної установки (прагненням до негайного отримання задоволення). Якщо бажання адиктів не задовольняються, вони реагують або спалахами негативних емоцій, або відходом від проблем.

2. Підвищена уразливість і підозрілість, які у свою чергу спричиняють часті конфлікти.

3. Поверхневий характер соціабельності та її обмеженість у часі поєднуються з загостреним прагненням справити на оточуючих позитивне враження. Адикти – одноманітні люди в повсякденному житті, вони не здатні до глибоких емоційних відносин.

4. Адикти часто не стримують своїх обіцянок, відрізняються необов'язковістю, недотриманням договорів, прагненням говорити неправду.

5. Прагнення до звинувачування.

6. Відхід від відповідальності в прийнятті рішень і звалювання її на інших, пошук виправдальних аргументів у потрібний момент.

7. Стереотипність, повторюваність поведінки.

8. Підпорядкування впливу інших людей з адиктивною спрямованістю. Іноді спостерігається пасивність, відсутність самостійності, прагнення до отримання підтримки.

9. Тривожність, яка тісно пов'язана з комплексом неповноцінності, залежності. Особливість полягає в тому, що у кризових ситуаціях тривожність може відступати на другий план, у той час як у звичайному житті вона може виникати без видимих причин або за обставин, які не є дійсним приводом для переживань.

Суть адиктивної поведінки полягає в тому, що, прагнучи піти від реальності, люди намагаються штучним шляхом змінити свій психічний стан, який дає їм ілюзію безпеки, відновлення рівноваги. Існують різні види адиктивної поведінки, але наслідки в психологічному аспекті проблеми одні й ті ж самі: завдається значний збиток міжособистісним відносинам. Вони являють собою серйозну загрозу для здоров'я (фізичного та психічного) не тільки самих адиктів, а й тих, хто їх оточує.

Крім того, до основних характеристик адиктивної поведінки можна віднести суїцид, бо він також є способом відходу від невирішених життєвих труднощів.

Адиктивна установка виражається в появі надцінного емоційного ставлення до об'єкта адикції (наприклад, в турботі про те, щоби був постійний запас сигарет, наркотиків). Думки та розмови про об'єкт починають переважати. Посилюється механізм раціоналізації – інтелектуального виправдання адикції («усі курять» та ін.). При цьому формується так зване магічне мислення (у вигляді фантазій про власну могутність або всемогутність наркотику) і «мислення за бажанням», внаслідок чого знижується критичність до негативних наслідків адиктивної поведінки та адиктивного оточення («все нормально»; «я можу себе контролювати»; «усі наркомани – хороші люди»). Для адиктів типовим є прагнення до негайного отримання задоволення будь-якою ціною, вони не звертають увагу на наслідки, які можуть бути несприятливими і навіть небезпечними. Думки зайняті способами реалізації адиктивних прагнень. Все інше – колишні моральні цінності, інтереси, відносини – перестає бути значущим. Бажання «злитися» з об'єктом настільки домінує, що людина здатна подолати будь-які перешкоди на шляху до нього, проявляючи неабиякі винахідливість і завзятість. Тому брехня часто стає незмінним супутником залежної поведінки. Критичність до себе та своєї поведінки істотно знижується, посилюється захисно-агресивна поведінка, наростають ознаки соціальної дезадаптації. Однією з особливостей індивіда зі схильністю до адиктивної форми поведінки є неузгодженість психологічної стійкості у випадках повсякденних відносин і криз. У нормі, як правило, психічно здо-

рові люди легко («автоматично») пристосовуються до вимог повсякденного життя і важче переносять кризові ситуації. Вони, на відміну від осіб з різноманітними адикціями, намагаються уникати криз. Це люди, які живуть, як правило, інтересами сім'ї, родичів, близьких людей і добре пристосовані до такого життя. Саме вони виробляють традиції та норми. Вони консервативні за своєю суттю, не схильні що-небудь змінювати в навколишньому світі, задовольняються тим, що мають, намагаються звести ризики до мінімуму і пишаються своїм «правильним способом життя». На відміну від них, адиктивну особистість, навпаки, обтяжує традиційне життя з її засадами, розміреністю та прогнозованістю. Передбачуваність, заданість власної долі стає дратівливим моментом для адиктивної особистості. Кризові ситуації з їх непередбачуваністю, ризиком і вираженими афектами є для них тим ґрунтом, на якому вони знаходять впевненість у собі, самоповагу та почуття переваги над іншими. В адиктивної особистості відзначається феномен «спраги гострих відчуттів», який характеризується спонуканням до ризику, обумовленим досвідом подолання небезпеки [1].

У виникненні адиктивної поведінки мають значення особистісні особливості та характер середовищних впливів. Особи з низькою переносимістю психологічно дискомфортних станів, які виникають у повсякденному житті, більш схильні до ризику появи адиктивної фіксації. Такий ризик може збільшуватись при зустрічі з важкими, соціально несприятливими, психотравмуючими ситуаціями. Наприклад, це може бути розчарування в житті, розпад сім'ї, втрата роботи, соціальна ізоляція, втрата близьких або друзів, різка зміна звичних життєвих стереотипів і т. ін. Адиктивна поведінка спочатку створює ілюзію вирішення проблем, прятунку від стресових ситуацій шляхом своєїрідної втечі. У цій особливості адикції міститься велика спокуса, хочеться йти шляхом найменшого опору. Створюється суб'єктивне враження, що таким чином, звертаючись до фіксації на якихось предметах чи діях, можна не думати про свої проблеми, забути про тривоги, піти від важких ситуацій, використовуючи різні варіанти адиктивних реалізацій.

Для осіб з адиктивною поведінкою характерна ілюзія контролю своїх адиктивних реалізацій. Адикти переконують інших, а передусім самих себе, у тому, що в будь-який час вони, з одного боку, можуть, вдаючись до адиктивного догляду, зняти напругу, забути про неприємності, з іншого – якщо буде бажання, припинити адиктивну реалізацію. Нерідко в стратегію адиктивної поведінки включаються захисні проєкційні механізми, коли проблему ідентифікують де завгодно: у невіддаленому шлюбі, конфлікті на виробництві, кризі в країні та ін., але тільки не в самій адиктивній поведінці [6].

Важливою особливістю адиктивної поведінки є можливість легкого переходу від однієї форми адикції до іншої, від одного адиктивного об'єкта до іншого зі збереженням при цьому основних адиктивних механізмів. Перехід від однієї форми адиктивної поведінки до іншої може бути малопомітним і сприйматися як «одужання»: наприклад, припинення алкоголізації та заміна її «трудоголізмом» із властивими йому складними проблемами.

Адиктивний підхід до вирішення проблемних ситуацій зароджується в глибинах психіки, він характеризується встановленням емоційних відносин, емоційних зв'язків не з іншими людьми, а з неживим предметом або активністю. Людина має потребу в емоційному теплі, турботі, емоційній взаємодії. При формуванні адиктивного підходу відбувається заміна міжособистісних емоційних відносин на бездушні продукти цивілізації.

Для адиктивних предмети стають все більш значущими, набувають одухотворений характер, за допомогою них вони задовольняють більшою мірою всі свої емоційні потреби. Відносини з предметами стають інтимними, емоційними, у той час як емоційні стосунки з людьми поступово все більше порушуються. Це виражається в зменшенні товариськості, у відході від реальності, у наростаючій ізоляції від інших людей. Зміна настрою в процесі адиктивних реалізацій створює ілюзію внутрішнього благополуччя, емоційного комфорту та стабільності. Адикція стає універсальним способом втечі від реального життя. Використовувані в адиктивній поведінці предмети й активності замінюють екзистенціальне людське спілкування. Особи, що оточують адикта, сприймаються ним як об'єкти, предмети для маніпуляції, що в свою чергу призводить до наростання негативного ставлення до адикта з боку знайомих і близьких, сприяє посиленню їх ізоляції в суспільстві. Слід виділяти першопричини, які призвели адикта до хворобливого стану. Патологічна адиктивна поведінка має досить чітку структуру. В її основі лежать ранні дитячі порушення Еґо і низька толерантність до фрустрації. З. Фрейд, Д. Віннікот, М. Балента, М. Кляйн, М. Маллер, Р. Шпиц переконливо свідчать про те, що розвитку дитини шкодить нездатність матері розуміти і задовольняти її базові потреби. Дитина відчуває голод або потребу в теплі (дотику матері) і, якщо не отримує бажаного, відчуває крах свого світу. Якщо ця ситуація повторюється, то дитина починає сприймати світ як ненадійний і ворожий, а себе – як слабку, вразливу істоту. Запобігти розпаду своєї особистості немовля здатне тільки через зовнішній об'єкт (бо його власне Еґо ще не структуроване) – через мати. Але якщо мати не здатна надати достатній захист, дитина шукає об'єкт, здатний її замінити. Цей об'єкт може бути різним, але він завжди заміняє матір. Тому найчастіше об'єктами залежності

стають джерела орального задоволення: їжа, алкоголь, сигарети, тобто символічні замітники материнського молока.

Р. Шпіц показав, що без адекватного контакту дитини з людиною, яка піклується про неї з достатньою теплою та сердечністю, у малюка розвивається анаклітична депресія. У кинутій без належного піклування дитини може виникнути стан загального виснаження, яке і приводить її до важкої форми депресії, заглиблення в себе, а при несприятливому результаті – до смерті. У більш широкому розумінні термін «анаклітичний» означає такий тип залежності, при якому одна людина покладається на іншу в задоволенні основних потреб [5].

Д. Віннікотт відзначав важливість перехідних феноменів для цього процесу. Дитина намагається втілити турботливу фігуру в деякий персоналізований, особливий, символічний об'єкт, яким може бути, наприклад, куточок ковдри, іграшка. Одним з ранніх перехідних об'єктів може бути великий палець руки або інші пальці, які малюк суне до рота, щоб відстрочити неприємне відчуття, поки не прийде мама і не нагодує його.

Створення перехідного об'єкта являє собою спробу взяти мати з собою тоді, коли малюк віддаляється від неї, щоб самостійно досліджувати світ. Ці об'єкти служать нагадуванням, які надають теплоту, впевненість і безпеку протягом усього життя. Перехідні об'єкти допомагають підтримувати зв'язок з турботливим, люблячим об'єктом, який дає почуття безпеки та благополуччя.

Якщо у дитини немає перехідного періоду, який дозволяє створити перехідні об'єкти, якщо сепарація дитини не відбувалася поступово, дитина відвертається від матері й шукає щось, що може втішити її, допоможе вийти з афективного стану. Вона знаходить щось у своєму оточенні, що не нагадує їй про матір, але заміняє матір. При цьому такі діти переважно покладаються на усталені в своїй системі аутистичні об'єкти, а не на людей або перехідні об'єкти, які можуть їх нагадати. Очевидно, що аутистичні об'єкти краще піддаються контролю, вони не так часто, як люди, викликають розчарування та заподіюють біль.

Відомо, що відносини адиктивної особистості з адиктивним об'єктом поглинають її час і енергію; цей об'єкт стає центром її життя, замінивши людські відносини. У адикта немає віри в себе або в інших, у ньому постійно живе ідея про те, що свій світ можна контролювати за допомогою об'єкта адикції і цей об'єкт забезпечить його всім тим, що відсутнє всередині нього.

Але це самообман. Об'єкт адикції приносить лише тимчасове заспокоєння, але людина змушена заперечувати, що це так: їй більше немає до чого звернутися, за винятком хіба що кращого адиктивного об'єкта.

Р. Севітт звертає увагу на архаїчні об'єктні відносини, нестерпне напруження та депресію. Створюється враження, що, як і для багатьох інших синдромів, тут також вирішальне значення мають стосунки у діаді «мати – дитина». У кожній людині є ядро адиктивних процесів, які проявляються в таких м'яких формах, як пристрасть до їжі, тютюну, солодощів або кави. Р. Севітт припустив, що саме психологічні травми на ранньому етапі формування Его та на етапі його подальшого дозрівання сприяють фіксації та підтримують регресію, значною мірою визначають схильність людини до виникнення адиктивної поведінки [4].

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Аналіз теоретичних підходів дозволив дійти висновків, що до основних характеристик адиктивної поведінки можна віднести: стійке прагнення до зміни психофізичного стану; відсутність почуття впевненості як у власних силах, так і в надійності навколишнього світу та її об'єктів (особливо в кризових ситуаціях); ампліфікована потреба в підтримці; інфантильність; невміння піклуватися про себе і потреба когось (чогось), хто допоміг би їм впоратися зі своїми переживаннями; заміна неживим об'єктом людських відносин; травми розвитку через стосунки з батьками; імпульсивність; низька стресостійкість та слабка сила волі.

Таким чином, люди, які пережили психічні травми в ранньому дитинстві, мають ризик стати залежними. Вибір об'єкта адикції пов'язаний з тим, наскільки глибокі проблеми в конкретній людині. Якщо об'єкт людини оральний (алкоголь, їжа, куріння), то, швидше за все, така людина незадоволена попередніми відносинами з матір'ю; якщо існує залежність від наркотиків, психотропних або фармакологічних препаратів – проблеми можуть бути ще глибше. Залежністю може також стати і прив'язаність до конкретної людини.

Отже, характерною особливістю всіх адиктивних процесів є імпульсивність. Їх основною метою стає уникання напруги та болю, а не досягнення задоволення. Будь-яка напруга сприймається як провісник явної загрози існуванню, так само як немовлям сприймається почуття голоду. Поки напруга не буде повністю знята, адикт залишається в ситуації, яка нагадує недиференційований стан новонародженого, коли той, ще не здатний зв'язувати напругу, виявляється переповненим стимулами, від яких у нього поки немає адекватного механізму захисту.

Література:

1. Антонов А. Социология семьи / А. Антонов, В. Медков. – М. : МГУ, 1996. – 303 с.
2. Двойменный И. Влияние семьи на преступность несовершеннолетних / И. Двойменный, В. Лемков // Социологические исследования. – 1993. – № 10. – С. 54–60.

3. Девиантное поведение подростков: причины, тенденции и формы социальной защиты / под ред. Ю. Клейберга. – М. ; Тверь, 1998. – 110 с.
 4. Практикум по психологии состояний : [учеб. пособие] / под ред. А. Прохорова. – СПб. : Речь, 2004. – 480 с.
 5. Шабанова С. Социальная изоляция формируется мозгом / С. Шабанова [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.infox.ru/science/human/2009/02/17/Socialnaya_izolyaciy_print.phtml.
 6. Goswick R. Components of Loneliness During Adolescence / R. Goswick, W.H. Joaves // Journal of Youth and Adolescence. – 1982. – № 11. – P. 373–383.
-

Железнякова Ю. В. Основные характеристики аддиктивного поведения

В статье анализируются и выносятся на рассмотрение основные теоретические подходы относительно характеристик аддиктивного поведения. Раскрыты основные концепции, подходы и модели аддиктивного поведения и роль травм раннего развития на формирование аддиктивного поведения. Рассмотрено влияние процессов сепарации ребенка на возникновение аддиктивного поведения, а также роль личностных особенностей и характера влияния на окружающую среду в зависимости от происхождения аддикции. Доказано влияние импульсивности на формирование аддиктивного поведения.

Ключевые слова: аддикция, аддиктивное поведение, подросток, сепарация, объектные отношения.

Zheleznyakova Y. V. Features of addictive behavior

The addictive behavior a form of destructive behavior, which is expressed in an effort to escape from reality by changing his mental state by means of certain substances or permanent fix attention on certain subjects or activity (activities), accompanied by the development of intensive emotions. Factors of dependent behavior should be emphasized that it is based on natural human needs. The tendency to addiction in general is a universal feature of human. Under certain conditions, however, some neutral objects become vital for the individual, and the need for them to uncontrolled increases condition. The addictive approach to problem solving begins in the depths of the mind, it is characterized by the establishment of emotional relationships, emotional connections not other people, and with an inanimate object or activity. A person has a need for emotionally warm, caring, emotional interaction. In forming addictive approach is the replacement of interpersonal emotional relationship to the object and object's surrogate. The main goal of becoming addicts avoid tension and pain, not pleasure achievements. Any stress is perceived as a harbinger of the apparent threat to the existence. The article deals with general signs of addictive behavior in the different theories and approaches. The influence of addictive setting, which is reflected in the appearance overvalued emotional relationship to the object of addiction (for example, care about is to have a permanent stock of cigarettes, drugs). The role of personality characteristics and nature of environmental impacts depending on the origin. Reveals the impact of low stress on the individual formation of addictive behavior. The role of the relationship between the child and parents in the early stages of human development, and the impact of early mother derivation of the formation additive behavior of the individual.

Key words: addiction, addictive behavior, adolescent, separation, object's relations.

АНАЛІЗ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ ДО ПРОБЛЕМИ ТОЛЕРАНТНОСТІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНОГО ФЕНОМЕНА

У статті обґрунтовується сутність проблеми толерантності як психологічного феномену та визначено її поняття. Розглянуто теоретичні засади поняття толерантності та виокремленні її психологічні особливості. Проаналізовано підходи до визначення поняття «толерантність». Розглянуто декілька підходів щодо розуміння сутності феномену толерантності, а саме: психофізіологічний, інтеракційний, особистісний, гуманістичний, соціально-психологічний, когнітивний.

Ключові слова: толерантність, терпимість.

Постановка проблеми. Формування та становлення України як багатонаціональної демократичної та правової держави обумовлює необхідність консолідації суспільства на засадах мирного і толерантного співіснування різних соціальних груп і прошарків населення. В періоди значних економічних, політичних та освітніх змін, нестабільності, яку ми можемо спостерігати у сучасному суспільстві сьогодні, відбувається загострення проблеми національної самосвідомості, етнічної ідентичності, зокрема міжетнічної толерантності.

Тим часом толерантність є основною умовою взаємовідносин і діяльності в полікультурному світі. Саме тому ми вбачаємо, що проблема формування міжетнічної толерантності набуває своєї актуальності.

Аналіз стану розробленої проблеми. Проблему толерантності досліджували багато вітчизняних і зарубіжних вчених. Зокрема, у сучасній психології зазначена проблема вивчається в контексті дослідження особистісної обумовленості суспільної свідомості (В. Лабунська, С. Максименко, Т. Скріпкіна), міжетнічної взаємодії та міжкультурної комунікації (Ф. Бацевіч, С. Бондирева, О. Євтух, Л. Ільченко, А. Садохін, Г. Солдатова, І. Стернін), педагогічної взаємодії та взаємовідносин у малих групах (Є. Клепцова, Я. Коломинський, Є. Ляска, О. Матієнко, С. Ярмійчук), соціально-психологічної стійкості (Ф. Василюк, С. Головін, А. Зімбুলі, В. Золотухін, Ю. Іщенко, О. Лурія, В. Петрицький), комунікативної сфери особистості (О. Асмолов, Л. Банах, В. Бойко, С. Бондирева, Б. Гершунський, О. Грива, М. Джерелієвська, Л. Журавльова, А. Скок), у контексті професійної підготовки (О. Грива, О. Саннікова, Ю. Тодорцева, О. Чебикін). Окремим напрямом психологічних досліджень є вивчення толерантності до невизначеності (А. Гусєв, Є. Луковицька, П. Лушин, Н. Шалаєв) та фрустраційної толерант-

ності (А. Большакова, Л. Мітіна, Ю. Попик, О. Холодова).

У зарубіжній психології багато досліджень тематично близькі до проблематики толерантності. Це роботи з проблем стресостійкості та соціальної адаптації (С. Кобейса, Р. Page, Т. Холмс), механізмів і проявів агресії (А. Басс, Л. Берковіч, Х. Хекхаузен), національної, релігійної та расової нетерпимості, ксенофобії (Т. Адорно, Г. Айзенк, М. Боуен, Т. Нельсон), механізмів емпатії (Е. Еріксон, К. Роджерс) тощо.

Мета статті: вивчення теоретичних засад поняття толерантності та виокремлення його психологічних особливостей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зацікавленість у толерантності як прояву людської психіки та соціального життя виникла порівняно недавно, що істотною мірою обумовлює факт її недостатньої відомості.

У психологічній науці існує декілька підходів щодо розуміння сутності феномену толерантності. Аналіз літератури показав, що серед них виділяють психофізіологічний, інтеракційний, особистісний, гуманістичний, когнітивний.

З точки зору психофізіологічного підходу деякі автори виходять із того, що існує природна толерантність, яка розвивається на основі біологічного фактору розвитку особистості. Його вплив з'ясований у численних роботах видатних психофізіологів, таких як: Е. Голубева, В. Мерліна, В. Небиліцина, В. Русалова, Л. Собчик, Б. Теплова та ін. [17]. У їхніх працях знаходить свій розвиток ідея про значущість вроджених якостей центральної нервової системи людського мозку і його фізіологічних особливостей у формуванні інтелектуальних і творчих здібностей. Г. Олпорт порівнював закономірності, властиві стійкій структурі особистості, з гомеостатичними процесами цілісного людського організму [15]. Б. Ананьєв розглядав особистість

як цілісне поняття, що включає в себе єдність біологічних і соціальних чинників, зазначаючи також, що взаємодія біологічного та соціального начал у формуванні особистості проявляється не лише в перші дні й роки існування людини, але продовжується все її життя.

Проведені Л. Собчик [17] дослідження показали, що з широкого спектру вражень про навколишній світ кожна людина притаманними саме їй індивідуальними способами сприйняття обирає і засвоює певну інформацію, акцентуючи свою увагу на одних явищах і нехтуючи іншими. Ця індивідуальна вибірковість по відношенню до явищ навколишнього світу та особистий стиль засвоєння отриманої інформації створюють підґрунтя для формування різних, по-своєму неповторних особистостей за однакових умов. В основі такого індивідуально окресленого стилю сприйняття, переробки та відтворення інформації про світ, що пізнається, трансформуючись у думки, переживання і вчинки людини, лежить та провідна тенденція, що пронизує всі рівні особистості: і найнижчі (біологічні), і її характерологічну структуру, і найвищі рівні, якими є соціальна спрямованість та ієрархія цінностей людини. Тобто природна толерантність розвивається як на основі біологічного фактору, так і під впливом зовнішніх факторів, що і робить особистість адаптивною та стійкою.

Інтеракційний підхід. Російські дослідники А. Асмолов, Г. Солдатова, Л. Шайгерова, О. Шарова вказують, що в науковій літературі толерантність розглядається перш за все як повага та визнання рівності, відмова від домінування та насильства, визнання багатовимірності та різноманітності людської культури, норм, вірувань та відмова від зведення цієї різноманітності до одноманітності чи будь-якої однієї точки зору. Толерантність передбачає готовність сприймати інших такими, якими вони є, та взаємодіяти з іншими на основі згоди. Толерантність не зводиться до індиферентності, нехтування власних інтересів. Вона передбачає взаємність та активну позицію всіх зацікавлених сторін. Толерантність – важливий компонент життєвої позиції зрілої особистості, яка має свої цінності та інтереси і готова їх захищати, але водночас з повагою ставиться до позицій і цінностей інших людей [2]. У якості критеріїв толерантності пропонуються: рівноправ'я, взаємоповага, рівні можливості, співробітництво та солідарність у вирішенні спільних проблем і т. ін.

Визначення толерантності А. Асмолова та Г. Солдатової збігаються та бачаться вченими як повага та визнання рівності, відмова від домінування та насильства, визнання багатовимірності та різноманітності людської культури, норм, вірувань, відмова від зведення цього різноманіття до одноманітності або переважання якоїсь однієї точки зору [1].

Важливою для нашої роботи є точка зору на проблему толерантності О. Клепцовой, яка вважає, що певну невизначеність у трактуваннях терпимості та толерантності можна зняти, якщо виходити з наступних положень:

1. Терпиме й толерантне ставлення актуалізується тоді, коли думки, оцінки, вірування, поведінка інших людей не збігаються з думками, оцінками очікуваннями суб'єкта взаємодії, що поєднує дані поняття.

2. Поняття «терпимість» і «толерантність» різняться за психологічними механізмами, які лежать у їх основі; до них відносять терпіння і прийняття. Провідним механізмом толерантності є терпіння (витримка, самовладання, самоконтроль), що дає можливість знизити поріг чутливості до несприятливих факторів. Прийняття як інший механізм толерантності відступає на другий план, а в деяких випадках може взагалі не актуалізуватися. Провідним механізмом терпимості, навпаки, стає прийняття як даності (розуміння, емпатія, асертивність), терпіння ж, відступаючи на другий план, не втрачає при цьому свого потенціалу і активно використовується особистістю. Також відзначає ці два поняття те, що вони виконують різні функції.

3. Толерантність дає можливість пристосуватися до несприятливих факторів, тобто вона має адаптивний характер. Терпимість, крім адаптивної, виконує ще й активну функцію, тобто дає можливість змінювати чужу думку, поведінку іншої людини, але без застосування засобів примусу. Терпиме й толерантне ставлення актуалізується тоді, коли думки, оцінки, вірування, поведінка інших людей не збігаються з думками, оцінками, очікуваннями суб'єкта взаємодії, це об'єднує дані поняття [11].

В. Бойко вводить поняття комунікативної толерантності, під яким розуміється характеристика ставлення особистості до людей [4; 5].

Особистісний підхід. Дослідження феномену толерантності як комплексу особистісних цінностей у психології було започатковано в працях Т. Адорно, Е. Фрома, Г. Олпорта [10; 15; 20; 22]. У праці Т. Адорно «Дослідження авторитарної особистості» розвивається концепція синдрому авторитарного типу особистості. Згідно з цією концепцією людина, яка має упередження щодо будь-якої меншості у суспільстві, схильна до інших упереджень, забобонів, проявів інтолерантності до іноземців загалом. Така особистість виявлятиме нетерпиме (інтолерантне) ставлення до «чужих» – не членів своєї групи. Тобто сприятливим ґрунтом для формування авторитарної особистості є нетерпимість та інтолерантність до інших. Відповідно, ознаки авторитарної особистості є на протилежному полюсі щодо тих, якими володіє толерантна особистість.

Е. Фром у своїй книзі «Втеча від свободи» розвинув далі концепцію Т. Адорно про авторитарну особистість. Він намагався пояснити виникнення нацистського руху в Німеччині через переважання людей із властивостями характеру авторитарної особистості. На думку Е. Фрома, людям такого психічного складу властиві протилежні види ставлення до керівництва та підлеглих. Відповідно, до тих, хто є вищим за статусом, авторитарна особистість виявляє ставлення підлабузництва чи «прислужування», а до тих, хто є нижчим, – ставлення у формі поведінки зверхності [21].

У праці «Мистецтво любові» Е. Фром зазначав, що розвиток позитивної свободи в становленні особистості здійснюється через любов і працю. У природі людини закладені життєво важливі потреби: свобода та безпека. Взаємодія людей у соціумі, за Е. Фромом, створює п'ять типів характеру. Серед них чотири типи мають непродуктивний характер: рецептивні, експлуатуючі, накопичувальні, ринкові. П'ятий тип характеру є соціально-продуктивним, він відображає ідеальний розвиток людини. Соціально-продуктивному типові властиві позитивні та корисні вчинки, незалежне, творче, спокійне мислення, чесна та любляча поведінка [23].

Переважаючі в суспільстві продуктивного типу створить гуманістичне суспільство, що функціонуватиме на засадах толерантності та може бути створене за умови втілення соціальної реформи. За Е. Фромом, досконале суспільство – це суспільство, у якому будуть задоволені основні потреби людини. Отже, важливою детермінантою становлення толерантності є мотиваційна сфера особистості, адже задоволення потреб особистості створює позитивний емоційний супровід, що виражається через продуктивний стиль життя та, відповідно, толерантне ставлення до оточення.

На думку С. Бондирєвої та Д. Колесо́ва, які ввели опозицію «толерантність – інтолерантність» і сформулювали поняття в контексті базових понять психології, ці поняття є головними проявами небайдужості [6; 7; 8].

Толерантність та інтолерантність є взаємозворотними поняттями: чим більше індивід толерантний, тим менше він інтолерантний. Як особливе відношення толерантність формується на основі оцінки об'єкта чи індивіда завдяки постійному зв'язку з об'єктом чи індивідом. Отже, справедливою є формула: зв'язок – оцінка – ставлення – поведінка (намір), толерантна чи інтолерантна. Толерантність як ставлення породжує довіру, готовність (установку) до компромісу (співробітництва), радість, комунікабельність, дружельюбність. Інтолерантність як ставлення виявляється в негативізмі, недоброзичливості, негативних емоціях: гніву, досаді, ворожості. Толерантність – здатність

індивіда сприймати без агресії думки, що відрізняються від його власних, а також особливості поведінки та зовнішності інших індивідів.

Інтолерантність також може бути природною у випадку різко негативної оцінки індивідом об'єкту. Толерантність не завжди благо, оскільки може бути проявом безпринциповості, тоді як інтолерантність – проявом принципності.

Психологи використовують поняття толерантності для позначення здатності зрозуміти іншу людину, відчувати та розуміти її відчуття й емоції. У цьому сенсі толерантність розкривається через поняття дружельюбності, спокою, мирної налаштованості як антиподів агресивності, дратівливості.

Толерантні та інтолерантні риси отримують широке висвітлення у теорії Г. Олпорта. Особистість, якій властивий значний розрив між уявленнями про «Я-ідеальне» та «Я-реальне», зазвичай є толерантною. Вона більш критично ставиться до себе, розуміє свої позитивні та негативні сторони, не звинувачує оточення в своїх проблемах, внаслідок чого потенціал саморозвитку в неї звичайно вищий. В інтолерантній особистості «Я-ідеальне» та «Я-реальне» майже збігаються. У цьому випадку людина вважає, що їй не потрібно вдосконалюватися. При виникненні проблем або життєвих криз інтолерантна особистість завжди звинувачує оточення чи надприродні сили, тільки не саму себе. Відповідальність за події, які відбуваються у її житті, покладається на інших, зокрема на астрологію, долю.

Характерологічна риса звинувачувати інших у власних проблемах становить, за Г. Олпортом, ґрунт для формування упереджень. Постійне відчуття небезпеки з боку соціального оточення властиве авторитарному типові особистості. Інакше кажучи, вона не може жити в повноцінній злагоді з самою собою та навколишнім середовищем. Толерантна особистість живе з відчуттям безпеки та захисту, їй притаманні психологічна захищеність, впевненість і переконаність у можливості вирішення будь-яких проблем. Така особистість позитивно налаштована до світу. Вона визначає та любить світ у багатогранності, здатна йти на компроміс. Інтолерантна особистість є доволі категоричною, вона чітко розмежує: хороше – погане, свої – чужі.

Вчення про толерантність І. Гріншпуна поєднує засади як інтеракційного, так і особистісного підходу. І. Гріншпун так визначає толерантність: «Толерантність означає наявність певного буттєвого простору, у межах якого людина відкрита для взаємодії зі світом без втрати почуття збереження власного Я» [9]. Розглядаючи толерантність як характеристику індивіда, важливо зазначити її багатоаспектність і багатомірність. І. Гріншпун, характеризуючи індивідуальні особливості толерантності, виділяє такі параметри, як:

1) об'єктна віднесеність толерантності – диференційоване виявлення толерантності відносно різних об'єктів і впливів різноманітного типу;

2) фокус толерантності – типологічна характеристика, що позначає стилістичну близькість або до «відкритості», або до «резистентності», або їх баланс;

3) стійкість толерантності – часова характеристика;

4) динамічність толерантності – мінливість діапазону толерантності в часі та параметри цієї мінливості.

Одним із найбільш розроблених у сфері психології питань є питання психологічних характеристик толерантної людини. Останні роки за кордоном з'явилося декілька наукових праць, де досить широко описані передумови, чи психологічні основи толерантності особистості. Серед таких передумов називають такі психологічні характеристики: позитивна самооцінка, інтернальність, критичність, когнітивна складність.

Зазначені параметри взаємопов'язані. На думку І. Гріншпуна, індивід має деякі можливості (здатності) для взаємодії та збереження і спонукальні сили в тому та іншому напрямі. Відповідно, можна говорити про толерантність як характеристику індивіда в двох планах: толерантність як тенденцію (потребу) і толерантність як можливість (здатність).

Толерантність означає наявність певного суттєвого простору, у межах якого людина відкрита для взаємодії зі світом (переважно з іншими людьми) без втрати відчуття цілісності свого Я (Его-ідентичності). Толерантність як особистісна властивість передбачає широкий діапазон цього простору, його стійкість у часі, динамічність.

Простір толерантності – інтолерантності багатовимірний, у різних вимірах діапазон може не збігатися. Виділяють наступні взаємопов'язані виміри толерантності:

1) вимір установчий, де співвідноситься з не-свідомими еталонами ставлення до себе, до міжособистісних і міжгрупових відносин, які опосередковують формування особистості;

2) вимір безпосередніх відносин, які являють собою усвідомлені й активні зв'язки людини зі світом – переважно з іншими людьми;

3) когнітивний вимір, який означає здатність розуміти особистісні особливості як у змістовному, так і в структурному плані;

4) рефлексивний вимір, який означає здатність до перебудови неадекватних настанов, відносин, вчинків;

5) вольовий вимір, який визначається сформованістю засобів саморегуляції в ситуації фрустрації;

6) поведінковий вимір, який містить вчинки, спрямовані на встановлення контакту, уникнення

непродуктивних конфліктів або продуктивне їх вирішення.

Толерантність в одному вимірі може поєднуватись з проявами інтолерантності в іншому.

Досягнення високого рівня розвитку толерантності в кожному з перелічених вимірів є вкрай складним завданням. Очевидно, що ставлення до світу в цілому, в тому числі на рівні міжособистісному та міжгруповому, опосередковане особистісними нормами та цінностями, про оцінку яких і йдеться при обговоренні різних вимірів толерантності. Прийняття себе, прийняття інших, прийняття світу, соціальний інтерес, креативність, демократизм, метамотивованість – більшість з перелічених характеристик «особистості, яка самоактуалізується», за А. Маслоу, близькі толерантній особистості.

Методологічною основою терпимості й толерантності є гуманістичний підхід у психології, що знайшло відображення в працях А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла.

У роботах А. Маслоу поняття толерантності розглядається як один із можливих шляхів самоактуалізованої особистості. Самоактуалізація вченим розглядається як можливість вибору, особистого росту, можливість приймати себе та інших людей такими, які вони є, можливість встановлення з оточенням доброзичливих особистих стосунків. Згідно з його дослідженнями самоактуалізованим людям притаманна низка характеристик: ефективно сприйняття реальності, що розуміється як здатність неупереджено, адекватно, беземоційно відноситись до дійсності та оточуючих людей; сприймання себе, прийняття людства в цілому та інших людей; природність, безпосередність, простота поведінки; автономність від оточення та культури. Самоактуалізовані люди покладаються на власний потенціал, у них високо розвинені самодисципліна, активність, відповідальність. Їхня внутрішня сила дозволяє не зважати на соціальні умовності, почесті, високий статус, популярність і престиж, оскільки найважливішим є саморозвиток та внутрішній ріст [12; 13].

Таким чином, ґрунтуючись на зазначених вище характеристиках та особливостях самоактуалізованих людей, ми можемо стверджувати, що їм властива така риса особистості, як толерантність. Адже вона виступає одним із шляхів для розуміння себе та інших у процесі саморозвитку. Прийняття себе та інших такими, які вони є, тим самим сприяє побудові гармонійних і дружніх стосунків на основі доброзичливості.

Засновник гуманістичної психології К. Роджерс поєднує термін «емпатія» з толерантністю, зокрема характеризує його як «відсутність гордовитості», а також схильність надавати допомогу оточуючим у вирішенні різних проблем без тиску та директиви. Такими характеристиками вчений

наділяє «повноцінно функціонуючу особистість». Лише за умови повного прийняття іншої людини, бажання її зрозуміти та допомогти стираються протиріччя між «Я-реальним» та «Я-ідеальним», що сприяє самоактуалізації особистості та, як наслідок, розвитку толерантності як моральної якості особистості. Терпимість, побудована на основі емпатії, включає в себе відкритість, самодостатність, співпереживання, тактовність, почуття гумору та власної гідності, що означає прагнення особи до визнання різних поглядів та позицій. Внаслідок цього витісняються негативні прояви рис характеру, такі як цинізм, байдужість, гордість, егоїзм, агресивність, ворожість [16].

На думку В. Франкла, який показує процес духовного розвитку людини, що рухається шляхом пошуку та реалізації смислів, терпимості відводиться роль невід'ємної частини даного розвитку. Цей розвиток має цілісний характер, який виражається в досягненні цінностей, хвилювань, відносин і розгортається в напрямі досягнення свободи, незалежності, гнучкого реагування на обставини життя, що змінюються [19].

Соціально-психологічний підхід. На думку В. Москаленко, соціально-психологічними характеристиками толерантності є неупередженість в оцінці різноманітних подій і думок, терпимість до особливостей людей, здатність забезпечувати комунікативну компетентність під час спілкування [14].

В. Соколов визначає толерантність як певну світоглядну та морально-психологічну установку особистості на те, у якій мірі їй приймати чи не приймати різні (перш за все чужі) ідеї, звичаї, культуру, норми поведінки і т. ін. [18]. Основна суть толерантності – терпимість до чужого, іншого. Толерантність як властивість може бути притаманна не тільки окремій особистості, але й соціальній групі, суспільству в цілому.

Відповідно до точки зору Г. Бардієр, правильно трактувати толерантність не як терпимість, а як «повагу – розуміння – прийняття», як свідоме прагнення до злагоди [3]. Г. Бардієр розглядає толерантність у межах соціальної психології та вважає, що толерантність можна розглядати як соціальну установку; як ставлення особистості, включаючи ставлення до себе, до людей, до своєї діяльності; як причину або наслідок захисних механізмів особистості (раціоналізації, ідентифікації, заперечення, витіснення, проєкції та ін.); як властивість особистості, її ціннісну орієнтацію та світогляд.

Когнітивний підхід до толерантності пов'язаний з такими ознаками, як когнітивна складність (Д. Бірі, Д. Келлі), яка стає базисом для можливості людини сприймати світ і явища у їх різнобічності та розмаїтті. Тому знайомство людини з різними культурами, проявами різних людей і сприйняття

їх як таких, що мають право на існування та розвиток, стає невід'ємною частиною формування толерантності людини.

Так, у трактуванні М. Бумера толерантність являє собою органічну частину діалогу між Я і Ти, у ході якого відбувається справжня зустріч у відносинах, позиціях і можливостях. Тому ця категорія неодмінно пов'язана з комунікативними процесами в міжособистісних стосунках.

Таким чином, спроби етимологічного аналізу слова «толерантність» і змістовних його аспектів демонструють широкий спектр значень з використанням у різних контекстах, зокрема психологічному та соціально-психологічному.

Отже, ряд вчених О. Асмолов, С. Бондирева бачать в толерантності ціннісну позицію в ставленні до себе та інших. У корені толерантних відносин між людьми лежить сприйняття індивідуальності (своєї чи іншої) як цінності. Толерантною людиною інший сприймається як цінність.

Одним з обов'язкових пунктів при розгляді толерантності є смисл. Багато вчених, які вивчали феномен смислу, доходили до висновку про його позитивний вплив на життя та розвиток людини. Провідні психологи (Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн) показали, що смислова сфера відіграє вирішальну роль щодо діяльності людини та її життя взагалі.

З досліджень даного питання Б. Братуся, Ф. Василюка, А. Маслоу, В. Франкла та інших вчених можна зробити висновки про те, що смислова сфера людини неодмінно пов'язана з її толерантністю. Осмислення своєї поведінки та себе як суб'єкта комунікації і діяльності дозволяє людині робити вибір у характері своєї життєдіяльності.

Аналіз літератури (А. Асмолов, О. Клепцова, В. Москаленко, Л. Собчик, Г. Солдатова та ін.) показав, що використання терміну «толерантність» в психології орієнтує на два розуміння:

1. Позначення індивідуальної властивості (стабільної або ситуативної), що полягає в здатності до збереження саморегуляції під впливом факторів середовища, котрі викликають фрустрацію.

2. Позначення здатності до неагресивної поведінки стосовно іншої людини на основі відкритості у відносній незалежності від дій іншого.

Отже, з психологічного погляду толерантність – це здатність особистості в комунікативних ситуаціях незбігу думок, оцінних суджень, поведінки, вірування тощо управляти зниженням чутливості до об'єкта, що відбувається завдяки механізмам терпіння (співробітництва, взаємодії, поблажливості, компромісів).

Висновки. Аналіз і систематизація літератури дозволили зробити певні висновки.

1. У психологічній науці виділяють декілька підходів до вивчення проблеми толерантності: психофізіологічний (Е. Голубева, В. Мерлін, В. Не-

биліцин, В. Русалова, Л. Собчик, Б. Теплова та ін.); інтеракційний (А. Асмолов, Г. Солдатова, Л. Шайгерова, О. Шарова); особистісний (Т. Адорно, Е. Фром, Г. Олпорт); гуманістичний (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл); когнітивний (Д. Бірі, Д. Келлі).

2. Визначення поняття толерантності, а саме: толерантність – це інтегральна характеристика індивіда, визначальна його здатність у проблемних і кризових ситуаціях активно взаємодіяти із зовнішнім середовищем з метою відновлення своєї нервово-психічної рівноваги, успішної адаптації, недопущення конфронтації та розвитку позитивних взаємин з собою та з навколишнім світом. Це визначення передбачає розгляд толерантності в широкому діапазоні: від її розуміння як нервово-психічної стійкості до її оцінки як етичного імперативу особи. Ми вважаємо, що саме таке розуміння толерантності передбачає виховання психологічно стійкої, емоційно й етично зрілої особистості. А отже, розвивати толерантність можливо за допомогою формування та розвитку психологічної стійкості, системи позитивних установок, емпатії, миролюбності.

Перспективи подальших розвідок полягають у поглибленні вивчення психологічних особливостей толерантності та виокремленні компонентів міжетнічної толерантності в студентському середовищі.

Література:

1. Асмолов А. О смыслах понятия «толерантность» / А. Асмолов, Г. Солдатова, Л. Шайгерова // *Век толерантности: научно-публицистический вестник*. – 2001. – Вып. 1. – С. 8–18.
2. Асмолов А. О смыслах понятия «толерантность» / А. Асмолов, Г. Солдатова, Л. Шайгерова // *Век толерантности: научно-публицистический вестник*. – 2001. – Вып. 1. – С. 8–18.
3. Бардиер Г. *Бизнес – психология* / Г. Бардиер. – М. : Генезис, 2002. – 412 с.
4. Бойко В. *Коммуникативная толерантность: [метод. пособие]* / В. Бойко. – СПб. : МАПО, 1998. – 23 с.
5. Бойко В. *Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других* / В. Бойко. – М. : Филин, 1996. – 472 с.
6. Бондырева С. *Толерантность (введение в проблему)* / С. Бондырева, Д. Колесов. – Воронеж : Изд-во НПО «МОДЕК», 2003. – 240 с.
7. Бондырева С. *Феномен толерантности в системе межэтнических отношений* / С. Бондырева // *Толерантное сознание и формирование толерантных отношений*. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЕК», 2003. – С. 9–10.
8. Бондырева С. *Толерантность. Введение в проблему* / С. Бондырева, Д. Колесов. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2003. – 239 с.
9. Гриншпун И. *Понятие и содержательные характеристики толерантности* / И. Гриншпун // *Толерантное сознание и формирование толерантных отношений*. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЕК», 2003. – С. 34–35.
10. Адорно Т. *Исследование авторитарной личности* / Т. Адорно. – М. : Серебряные нити, 2001. – 416 с.
11. Клепцова Е. *Психология и педагогика толерантности: [учеб. пособие]* / Е. Клепцова. – М. : Академический проект, 2004. – 176 с.
12. Маслоу А. *Мотивация и личность* / А. Маслоу ; пер. с англ. А. Тетлыбаевой. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.
13. Маслоу А. *Психология бытия* / А. Маслоу. – пер. с англ. – М. : Рефл-бук ; Ваклер, 1997. – 304 с.
14. Москаленко В. *Социальная психология* / В. Москаленко. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 624 с.
15. Олпорт Г. *Личность в психологии* / Г. Олпорт. – М. : КСП ; СПб. : Ювента, 1999. – 345 с. ; *Социальная психология* / под ред. С. Московичи ; пер. с фр. Т. Смолянской. – СПб. : Питер, 2007. – 592 с.
16. Роджерс К. *Клиент-центрированная терапия* / К. Роджерс. – М. : Рефл-бук, 1997. – 320 с.
17. Собчик Л. *Диагностика межличностных отношений: модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири* / Л. Собчик // *Методы психологической диагностики*. – М. : ВНИИТЭМР, 1990. – Вып. 3. – С. 3–15.
18. Соколов В. *Толерантность: состояние и тенденции* / В. Соколов // *Социальная культура: социологические исследования*. – 2003. – № 8. – С. 54–63.
19. Франкл В. *Человек в поисках смысла* / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 372 с.
20. Фромм Э. *Анатомия человеческой деструктивности* / Э. Фромм ; пер. с нем. Э. Телятниковой. – М. : ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1998. – 672 с.
21. Фромм Э. *Бегство от свободы. Человек для самого себя* / Э. Фромм. – пер. с англ. – М. : Изидда, 2004. – 399 с.
22. Фромм Э. *Иметь или быть? Ради любви к жизни* / Э. Фромм ; пер. с англ., предисл. П. Гуревича. – М. : Айрис-пресс, 2004. – 384 с.
23. Фромм Э. *Искусство любить* / Э. Фромм ; пер. с англ. под ред. Д. Леонтьева. – СПб. : Азбука-классика, 2006. – 224 с.

Залановская Л. И. Анализ теоретико-методологических подходов к проблеме толерантности как психологического феномена

В статье обосновывается сущность проблемы толерантности как психологического феномена и определяется ее понятие. Рассмотрены теоретические основы понятия толерантности и выделены психологические особенности. Проанализированы подходы к определению понятия «толерантность». Рассмотрены несколько подходов к пониманию сущности феномена толерантности, а именно: психофизиологический, интеракционный, личностный, гуманистический, социально-психологический, когнитивный.

Ключевые слова: толерантность, терпимость.

Zalanovskaya L. I. Analysis of the theoretical and methodological approaches of tolerance problem as a psychological phenomenon

Formation and establishment of Ukraine as a multinational democratic and legal state necessitates the consolidation of society on the basis of a peaceful and tolerant coexistence of different social groups and layers of society. In periods of economic, political and educational changes, instability, we can observe in society today, there is a growing problem of national identity, ethnic identity, particularly ethnic tolerance. Meanwhile, tolerance is essential relationships and work in a multicultural world. The purpose of the article is to study the theoretical foundations of the concept of tolerance and isolating its psychological characteristics. In psychological science, there are several approaches to the understanding of the phenomenon of tolerance. Analysis of the literature showed that among them are psychophysiological, and interactive, personal, humanistic, cognitive. The definition of tolerance, such as tolerance – is an integral characteristic of the individual, which determines its ability in problem and crisis situations to interact with the environment in order to restore his neuro-psychological equilibrium, successful adaptation, to prevent confrontation and developing positive relationships with themselves and with the outside world. This shall include consideration of tolerance in a wide range: from understanding as neuro-psychological resistance to its evaluation as an ethical imperative of the individuals. We believe that it is the understanding of tolerance education provides stable psychologically, emotionally and ethically mature individual. Therefore, to develop tolerance is possible with the formation and development of psychological stability, system of positive attitudes, empathy, peace. Prospects for further research are to study deep the psychological characteristics of tolerance and isolating the components of interethnic tolerance among students.

Key words: tolerance, latitude.

Н. Д. Потапчук

кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник науково-дослідного відділу
Національна академія державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького

ОСОБЛИВОСТІ ПОВЕДІНКИ НАСЕЛЕННЯ В УМОВАХ НАДЗВИЧАЙНОЇ СИТУАЦІЇ ЯК ЧИННИК ВИНИКНЕННЯ ТА ПОШИРЕННЯ ЧУТОК

У статті розглядаються особливості поведінки та психічного стану людей в умовах надзвичайної ситуації; описано зв'язок між поведінкою постраждалих в зоні лиха та появою чуток серед них. Також у статті подано детальну характеристику динаміки стану осіб, які зазнали впливу надзвичайної ситуації та типові прояви поведінки людей у важких умовах.

Ключові слова: чулки, поведінка, психічний стан, надзвичайна ситуація.

Постановка проблеми. З кожним роком із розвитком цивілізації, із застосуванням нових технологій, прогресом наукових досліджень посилюється тенденція інтенсифікації загрози техногенних катастроф. Відповідно, пересічні люди все частіше мають справу з нештатними, надзвичайними ситуаціями. Такі ситуації в повсякденному житті визначають різними словами, які мало відрізняються за значенням: «важкі», «складні», «особливі», «ризиковані», «небезпечні», «особливо небезпечні», «критичні», «кризові», «стресові», «загрозливі», «надзвичайні», «екстремальні». Родовим загальним поняттям для них є останнє. Екстремальні ситуації – це ситуації, які для людини є незвичайні, фізично і психологічно важкі, часто пов'язані з ризиком для життя і вимагають від неї неймовірно великого напруження внутрішніх сил, емоційно-вольової стійкості та оптимального використання власних можливостей для досягнення успіху безпеки [4, с. 446].

Успішне застосування способів забезпечення безпеки людей при надзвичайних ситуаціях (НС), а також розробка оптимальної стратегії їх евакуації та порятунку багато в чому залежать від знання психологічних аспектів поведінки людини в екстремальних умовах. Адже раптова зміна зовнішніх психологічних чинників викликає підвищення внутрішньої мобілізації, енергійності, рішучості, стійкості або погіршення психічних функцій: апатію, страх, хаотичність дій, загальмованість аж до повної відмови від дій. Це стосується як рятувальників, так і потерпілих. Практика свідчить, що населення в умовах НС може поводитися по-різному: не підкорятися вказівкам, створювати нервозну атмосферу, панікувати (кричати, плакати, втікати) тощо.

Аналіз особливостей поведінки людей в екстремальних ситуаціях свідчить, що прояв активності або пасивності дій із забезпечення своєї

безпеки великою мірою зумовлений наявністю досвіду поведінки людини в ситуації, її поінформованістю про наявну ситуацію. Однак відсутність у людей практичних навичок поведінки у небезпечній ситуації, їхня емоційна неврівноваженість та недовіра до професійних дій рятувальників, інформаційний вакуум чи дезінформація в зоні лиха сприяють виникненню та поширенню серед населення різноманітних чуток. Проте в науковій літературі це явище описане недостатньо і тому потребує більш детального вивчення.

Ступінь розробленості проблеми. Проблемі психічних станів людини розглядали у своїх дослідженнях такі науковці, як Л. Гримак, В. Лебедєв, В. Моляко, Т. Немчин, О. Прохоров та ін. [9]. Крім того, емоційні стани, що виникають у людини внаслідок дії НС, досліджувалися такими вченими, як: М. Дяченко, Л. Кандибович, В. Пономаренко [6] та іншими. Також доцільно зазначити, що динаміка стану осіб, які зазнали впливу НС, детально описується у підручнику «Підготовка пожежного-рятувальника: теорія та практика» за загальною редакцією С. Парталіяна [4]. Водночас, попри інтенсивне вивчення проблеми психічних станів, особливості поведінки населення в умовах НС є ще недостатньо вивченими в наукових джерелах.

Мета. На основі викладеного матеріалу можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у вивченні особливостей поведінки населення в умовах надзвичайних ситуацій, як чинника виникнення та поширення чуток.

Виклад основного матеріалу. Результати вивчення катастроф свідчать про те, що у виникненні психічних порушень у людини провідна роль належить не самій НС, а тому, наскільки сама людина сприймає, переживає та інтерпретує цю подію. Будь-яка ситуація як багатofакторне явище

може бути надзвичайною, якщо вона сприймається та інтерпретується як особистісно значима, а саме переживання зі своєю інтенсивністю та тривалістю може перевищити індивідуальні компенсаторні ресурси цієї особистості.

Аналіз результатів досліджень [2; 4], котрі проводилися в нашій країні та за кордоном свідчить про те, що в умовах катастроф і стихійних лих, нервово-психічні порушення в значній частині населення проявляються в діапазоні від стану дезадаптації й невротичних, неврозоподібних реакцій до реактивних психозів. Їхній перебіг залежить від багатьох чинників: віку, статі, рівня вихідної соціальної адаптації; індивідуальних характерологічних особливостей; додаткових чинників, які існували до виникнення надзвичайної ситуації (самотність; піклування про дітей чи хворих родичів; вагітність; хвороба та ін.).

У певній мірі зрозуміти поведінку населення в умовах НС дозволяє теорія установки Д. Узнадзе [11]. За цією теорією поведінка особистості може протікати на двох рівнях – імпульсивна чи регульована свідомістю. У першому випадку спрямованість поведінки визначається установкою, що виникає при взаємодії потреб людини і ситуації, в якій вони актуалізуються. На більш високому рівні поведінки людина не підкоряється імпульсу, а знаходить такий вид поведінки, за який може взяти на себе відповідальність. Це відбувається завдяки механізму об'єктивності, згідно з яким людина протиставляє себе зовнішньому середовищу, починає усвідомлювати дійсність такою, яка вона є, і об'єктивувати свою поведінку. Водночас не кожна людина здатна протистояти негативному впливу НС і як результат цього – виникнення негативних психічних станів.

У динаміці стану осіб, які зазнали впливу НС, фахівці виділяють чотири послідовні фази або стадії [4, с. 448–449]:

1. «Гострий емоційний шок». Розвивається одразу після НС й триває від 3 до 5 годин. Ця фаза характеризується загальною психічною напругою, граничною мобілізацією психофізіологічних резервів, загостренням сприйняття й збільшенням швидкості розумових процесів, проявами безрозсудної сміливості (особливо при порятунку близьких) при одночасному зниженні критичної оцінки ситуації, але збереженні здатності до доцільної діяльності.

2. «Психофізіологічна демобілізація». Тривалість – до трьох діб. Для абсолютної більшості настання цієї стадії пов'язане з першими контактами з тими, хто одержав травми, і з тілами загиблих, з розумінням масштабів трагедії («стрес усвідомлення»). Дана фаза характеризується найбільш істотним погіршенням самопочуття й психоемоційного стану з перевагою почуття розгубленості, панічних реакцій (нерідко – ірраціональної спрямованості), зниженням моральної нормативності

поводження, зниженням рівня ефективності діяльності й мотивації до неї, депресивними тенденціями, деякими змінами функцій уваги й пам'яті (як правило, люди не можуть досить чітко згадати, що вони робили в ці дні).

3. «Стадія дозволу». За даними суб'єктивної оцінки, поступово стабілізується настрій і самопочуття. Однак зберігається знижений емоційний фон, обмеження контактів із навколишніми, гіпомімія (маскоподібність обличчя), зниження інтонаційного забарвлення мови, сповільненість рухів. До кінця цього періоду з'являється бажання «виговоритися», реалізоване вибірково, спрямоване переважно на осіб, які не були очевидцями стихійного лиха, і супроводжуване деяким ажитажем.

4. «Стадія відновлення». Проявляється в активізації міжособистісного спілкування, починається процес нормалізації емоційного забарвлення мови й мімічних реакцій.

Слід зазначити, що поведінка людини в умовах НС багато в чому визначається таким психічним станом, як страх, який до визначених меж може вважатися фізіологічно нормальною реакцією, оскільки сприяє екстремній мобілізації фізичних і психічних ресурсів людини, необхідних для самозбереження. При подоланні цього відчуття здійснюються три основні стратегії: а) само- і взаємодопомога, тобто певна самоорганізація людини; б) смиренність, фаталізм; в) руйнівна паніка. Конструктивна поведінка людей в умовах НС великою мірою залежить й від рівня їх підготовленості до дій в цих умовах. Тому особливості поведінки людей в НС можуть бути такими [2]:

– вияви раціональної, адаптивної поведінки людини з психічним контролем за емоційним станом. Така поведінка є наслідком виконання інструкцій і розпоряджень керівництва у випадках НС. Адже виконання розпоряджень і інструкцій запобігає поширенню тривоги й занепокоєння серед людей і, водночас, не перешкоджає прояву особистої ініціативи у забезпеченні власного захисту;

– вияви, що носять негативний, патологічний характер, відрізняються відсутністю адаптації до ситуації, коли люди своєю нераціональною поведінкою і небезпечними діями самі збільшують число жертв і дезорганізують суспільний лад. У такому випадку з'являється «шокова загальмованість», за якою маса людей стає розгубленою та безініціативною, або навіть божевільною. Найчастішим наслідком «шокової загальмованості» є паніка.

Варто зауважити, що поведінка людини в умовах НС цілком залежать від індивідуальних особливостей її організму, типу вищої нервової діяльності, умов праці та виховання, поінформованості про події й ступінь розуміння небезпеки. Тому в такій ситуації необхідно фіксувати та будь-яким чином контролювати чи ізолювати тих осіб, які здатні

індукувати власний страх і втягнути інших людей в небезпечну діяльність. Їхній вплив на оточуючих обов'язково має бути призупинений, оскільки може відбутися індукція (передача) їхніх дій іншим. Адже за умови браку достовірної інформації про ситуацію такі особи починають вигадувати та поширювати різноманітні чутки.

У психологічній літературі чутки визначаються як вид міжособистісної вербальної комунікації, в процесі якої певна інформація про реальні або вигадані події передається іншим людям [2; 5]. За свідченням В. Христенка [10], джерелами виникнення чуток можуть бути потерпілі, які не зовсім адекватно оцінили те, що сталося. Зазвичай, ці люди не бачать картину цілком, а перебувають у стані підвищеного емоційного напруження, яке іноді переходить у афективне. Все це не дає їм можливості оцінити ситуацію адекватно.

В умовах НС особливого поширення, на думку Я. Кальби [7], мають так звані «чутки-страховиська», які виникають в періоди соціальної напруги (стихийне лихо, війна, державний переворот тощо) і варіюють від просто песимістичних до відверто панічних. Поширенню такого виду чуток сприяє поведінка людей з активно-панічною реакцією на надзвичайні обставини – панікерів. Такі люди втрачають здатність реально сприймати події, стають збудженими, занадто рухливими, схожими на тварин, що загнані в пастку. В більшості випадків вони не в змозі визначити, де вороги, а де помічники, де небезпека, а де порятунок, і тому у стані підвищеного емоційного напруження самі починають додумувати якісь елементи події або всю подію цілком та поширювати чутки-страховиська. Також індикаторами паніки й різноманітних чуток стає поведінка демонстративних осіб – людей, які мають виразні рухи, що гіпнотизують силою елементів, помилковою впевненістю в доцільності своїх дій. Стаючи лідерами натовпу в надзвичайних обставинах, вони можуть створити загальне безладдя, яке швидко паралізує людей та позбавляє їх можливості взаємодопомоги, дотримуватись доцільних норм поведінки.

Як свідчить практика, лідером із поширення чуток в НС може бути своя чи чужа людина, агресор чи жертва, але обов'язково значуща особистість, яка виступає певним соціальним мірилом та поєднує в собі явне і приховане, відоме й невідоме. Подія, яка висвітлюється в чутках, як правило, викриває приховану реальність (ось, мовляв, як воно сприймається на перший погляд, а от що є насправді) та зачіпає актуальні потреби та інтереси багатьох людей. У перелік основних потреб, які задовольняються за допомогою чуток, входять: утилітарні потреби, потреби в престижі, в пізнанні, емотивні потреби [8].

Утилітарні потреби пов'язані з досягненням людьми певних цілей (оволодіння об'єктом ін-

формації, зміцнення позицій у групі, формування в людей певних думок, настроїв, спонукання їх до конкретної поведінки і т.д.). Механізмом реалізації даної потреби може виступати агресія: людина свідомо поширює чутки, щоб заподіяти біль іншим, говорить неправду і пліткує, роблячи з когось крайнього. В умовах НС люди, які розповсюджують чутки та переслідують утилітарні потреби, намагаються висвітлити у негативному світлі дії місцевої влади чи рятувальників, щоб сформувати в людей недовіру та негативне ставлення до них. При цьому особи, які формують та поширюють чутки серед населення, стають джерелом інформації, якому довіряють.

Потреба в престижі задовольняється в тому випадку, коли володіння інформацією ексклюзивного характеру підвищує престиж людини. В основі прагнення до престижу лежить ексгібіціонізм, тобто прагнення звернути на себе увагу інших, виділитися, похвалитися. Тому поширювачами чуток є навіть ті люди, які самі не вірять в їхній зміст. Повідомляючи оточуючим певні відомості, людина ніби піднімає саму себе у своїх очах («ніхто не знає, а я знаю!»). В людей створюється враження про певне «входження» носія ексклюзивної інформації в референтну групу, формується думка про нього як про людину, яка багато знає. В даному випадку чутка розглядається в якості товару. Не випадково, переказавши навіть найбезглуздішу «байку» від свого імені, людина, щоб залишатися послідовною, починає вигадувати аргументи на свою користь, клянеться в їх правдивості, вступає в суперечку з оточуючими, всіма силами прагне переконати їх у достовірності чуток. В умовах НС такі особи пов'язують довіру до чуток з довірою до самих себе. В разі, якщо їм не вірять, вони відчують сильний дискомфорт.

Емотивні потреби задовольняються за рахунок того, що чутки породжують сильні позитивні чи негативні емоції. Ті особи, які поширюють чутки, відчувають насолоду, задоволення від їх змісту, від реакції на них інших людей. Причиною розповсюдження чуток може бути агресія, ненависть у ставленні до конкретних людей (соціальних груп). В умовах НС завдяки чуткам можуть знаходити свою розрядку сильні негативні переживання людей (прагнення «виплеснути емоції», «хоч трохи полегшити душу»). У даному випадку діє механізм проєкції. Поширюючи чутки, людина несвідомо виражає свої страхи і сподівається на те, що сумніви і занепокоєння будуть розвіяні іншими. Тут важливу роль відіграє прагнення до отримання емоційної підтримки. Людина отримує підсвідоме полегшення від того, як адресат реагує на повідомлення – з подивом, переляком, захопленням, вдячністю. Для посилення враження від чуток інформація нерідко «творчо» збагачується її носієм неприємними подробицями. Такий механізм

особливо значний у тих людей, які незадоволені власним соціально-психологічним статусом та не знайшли місця в житті [8, с. 202].

Пізнавальні потреби та інтереси задовольняються чутками тоді, коли інформація про подію в людини повністю відсутня або неякісна. Низка авторів вказує на те, що важливою причиною для виникнення чуток є спотворення інформації при усній передачі «з вуст в уста». Чим довший ланцюжок, чим більша кількість людей бере участь у комунікативному процесі, тим значніше спотворюються відомості [1, с. 163]. В умовах важкої ситуації, з одного боку, гостра необхідність діяти для задоволення певних потреб, а з іншого – відсутність достовірної інформації про подію роблять людину нерозбірливою в оцінці її джерел.

Практика свідчить, що в умовах НС люди можуть ставати суб'єктами поширення чуток під впливом негативних емоційних переживань, зокрема:

На першій стадії «гострого емоційного шоку» в людини переважає почуття розпачу, прояви безрозсудної сміливості при одночасному зниженні критичної оцінки ситуації. В цей час чутки починають поширювати ті люди, які переслідують емотивні потреби і завдяки чуткам намагаються розрядити власні сильні негативні переживання (прагнення «виплеснути емоції», «хоч трохи полегшити душу»). У даному випадку діє механізм проєкції. Поширюючи чутки, особа несвідомо виражає свої страхи і сподівається на те, що сумніви і занепокоєння будуть розвіяні іншими. Тобто, на цій стадії важливу роль відіграє прагнення людини отримати емоційну підтримку в інших.

На другій стадії «психофізіологічної демобілізації» відбувається істотне погіршення самопочуття та психоемоційного стану з перевагою почуття розгубленості, панічних реакцій, зниження моральної нормативності поведінки та рівня ефективності діяльності й мотивації до неї, депресивними тенденціями. На цьому етапі людина свідомо поширює чутки, щоб заподіяти біль іншим, говорить неправду і пліткує, роблячи з когось «цапа-відбувайла», переслідуючи, таким чином, утилітарні потреби. Механізмом реалізації даної потреби може виступати як агресія, так і прагнення людини досягти певних цілей: оволодіти об'єктом інформації, зміцнити позиції у групі, сформувані в людей певні думки, настрої, спонукати їх до конкретної поведінки і т. д.

Третя «стадія дозволу» характеризується тим, що в людей поступово стабілізується настрій і самопочуття, з'являється бажання «виговоритися», реалізоване вибірково та спрямоване переважно на тих осіб, які не були очевидцями НС. Чутки на цій стадії з'являються, на нашу думку, тому, що інформація про подію в людей відсутня або по-

верхова. Задовольняючи за допомогою чуток свої пізнавальні потреби та інтереси, люди передають інформацію усно – «з вуст в уста». І чим довший ланцюжок, чим більша кількість людей бере участь у комунікативному процесі, тим значніше спотворюється інформація.

«Стадія відновлення». Проявляється в активізації міжособистісного спілкування, починається процес нормалізації емоційного забарвлення мови й мімічних реакцій. На цій стадії чутки з'являються тому, що люди, які їх поширюють, переслідують потребу в престижі, тобто прагнення звернути на себе увагу інших, виділитися, похвалитися. При цьому самі розповсюджувачі чуток в їхній зміст не вірять. Повідомляючи оточуючим певні відомості, людина ніби піднімає саму себе у своїх очах («ніхто не знає, а я знаю!»). А в оточуючих створюється враження про певне «входження» носія інформації в референтну групу, формується думка про нього як про людину, яка багато знає.

Досвід показує, що в умовах НС чуткам легше запобігти, аніж припинити. А. Китов порівнює людину, яка почула певну чутку, з голодною. За глибокого інформаційного голоду будь-яка чулка, навіть неймовірна, втамовує спрагу пізнання, принаймні, притуплює її, і інтерес до правдивої інформації втрачається [3, с. 174].

Варто зауважити, що сучасний розвиток засобів масової комунікації значно сприяє процесам виникнення й розповсюдження чуток серед великих груп населення в умовах НС, внаслідок чого й динаміка їх поведінки набуває більш складного характеру. При розповсюдженні відомостей у соціальних мережах чи мережах міжособистісного спілкування достовірність чуток не має жодного значення. Для формування чуток необхідними є принаймні дві умови: наявність предметної інформації й канал, по якому вона передається. Тому однією з умов запобігання поширенню чуток серед населення в умовах НС є надання правдивої інформації в засобах масової комунікації (ЗМІ) про ситуацію, про хід рятувальних робіт та ліквідацію наслідків лиха, а також активне залучення людей до таких видів робіт, щоб всі могли відчути себе причетними до важливих подій. При цьому інформаційні повідомлення мають проходити оперативну психологічну експертизу, тобто повинні бути засновані на знанні психологічних особливостей сприйняття й переробки людьми інформації в умовах стресу. В свою чергу, недолік інформації про подію сприяє появі чуток та будь-якого виду дезінформації.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, аналіз практичного досвіду ліквідації наслідків НС та літературних джерел свідчить про те, що поведінка населення в умовах НС може бути чинником виникнення та поширення

чуток. Цьому сприяють такі особливості та умови, як: поведінка демонстративних осіб та осіб із активно-панічною реакцією (панікерів) на надзвичайні обставини. У стані підвищеного емоційного напруження, не адекватно оцінивши ситуацію, такі люди самі починають вигадувати якісь події та розповсюджувати різноманітні чутки; поведінка «героїв» натовпу – соціально значущих осіб, які за допомогою формування і циркуляції чуток викривають приховану реальність та зачіпають актуальні потреби й інтереси багатьох людей; поведінка тих людей, які за допомогою чуток задовольняють власні потреби: утилітарні потреби, потреби в престижі, пізнавальні потреби, емотивні потреби; психологічні особливості людей, які легко сприймають чутки; відсутність правдивої інформації в засобах масової комунікації про ситуацію, про хід рятувальних робіт та ліквідацію наслідків лиха.

Перспективними напрямками подальших досліджень даної проблеми є виявлення стилів реагування органів виконавчої влади як чинника виникнення чуток в умовах НС.

Література:

1. Грачев Г.В. Манипулирование личностью: организация, способы и технологии информационно-психологического воздействия / Г.В. Грачев, И.К. Мельник. – М.: Алгоритм, 1999. – 235 с.
2. Экстремальна психологія: підручник / За заг. ред. проф. О.В. Тімченка. – К.: ТОВ «Август Трейд», 2007. – 502 с.
3. Китов А.И. Личность и перестройка: заметки психолога / А.И. Китов. – М.: Профиздат, 1990. – 179 с.
4. Підготовка пожежного-рятувальника: теорія та практика // Підручник пожежного-рятувальника / За загальною редакцією С.А. Парталіяна. – К., 2014. – 704 с.
5. Психологічна енциклопедія / Автор-упор. О.М. Степанов. – К.: «Академвидав», 2006. – 424 с.
6. Психологія вищої школи / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, С.Л. Кандыбович. – СПб.: «Харвест», 2006. – 416 с.
7. Психологія мас: навчальний посібник / автор-упорядник Я.Є. Кальба. – Тернопіль: навчальна книга. – Богдан, 2012. – 208 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://reftrend.ru/669838.html>.
8. Столяренко А.М. Экстремальная психопедагогика / А.М. Столяренко. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 607 с.
9. Юрченко В.М. Теоретико-методологічні засади дослідження психічних станів людини: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.01 / В.М. Юрченко. – К., 2009. – 452 с.
10. Христенко В.Є. Психологічні прийоми нейтралізації чуток в осередку надзвичайної ситуації / В.Є. Христенко // Проблеми екстремальної та кризової психології. – Збірник наукових праць. – Вип. 12, частина 2. – Харків: НУЦЗУ, 2012. – С. 143–150.
11. Узнадзе Д.Н. Теория установки / Д.Н. Узнадзе. – М.: изд-во ИПП, Воронеж: НПО «Модэк», 1997. – 286 с.

Потапчук Н. Д. Особенности поведения населения в условиях чрезвычайной ситуации как фактор возникновения и распространения слухов

В статье рассматриваются особенности поведения и психического состояния людей в условиях чрезвычайной ситуации; описана связь между поведением пострадавших в зоне бедствия и появлением слухов среди них. Также в статье подана детальная характеристика динамики состояния лиц, подвергшихся воздействию чрезвычайной ситуации, и типичные проявления поведения людей в тяжелых условиях.

Ключевые слова: слухи, поведение, психическое состояние, чрезвычайная ситуация.

Potapchuk N. D. The features of behavior of population in an emergency situation as a factor in emergence and spread of rumors

The article discusses features of behavior and mental state of people in emergency situations; describes relationship between behavior of victims in disaster area and rumors among them. The article also submitted a detailed characterization of dynamics of state of people exposed to emergencies and typical existences of human behavior in difficult conditions.

Key words: rumors, behavior, mentalstate, emergency.

О. В. Радько

кандидат психологічних наук,
асистент кафедри практичної психології
Українська інженерно-педагогічна академія

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ КУРСАНТІВ І СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАЛЬНОЇ Й НАВЧАЛЬНО-СЛУЖБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті проведено порівняльний аналіз соціально-психологічних особливостей адаптації до навчальної й навчально-службової діяльності курсантів і студентів перших курсів вищих навчальних закладів. Виявлено специфічні особливості соціально-психологічної адаптації до навчальної й навчально-службової діяльності. Знайдено розбіжності в особливостях соціально-психологічної адаптації досліджуваних.

Ключові слова: соціально-психологічна адаптація, навчальна діяльність, навчально-службова діяльність, самоприйняття, прийняття інших, емоційний комфорт, інтернальність, прагнення до домінування.

Постановка проблеми. Однією з найважливіших проблем, що стоять перед психологією, є адаптація людини до нових для неї умов, до різних чинників внутрішнього та зовнішнього середовища. Тому дослідження адаптаційних можливостей людини останнім часом набувають особливої актуальності у зв'язку зі зростанням інтенсивності дії й кількістю факторів, що підсилюють динамічність співвідношення людини та навколишнього середовища, зумовлюють підвищені вимоги до адаптаційних механізмів особистості. При цьому процес адаптації значною мірою визначає успішність діяльності й збереження фізичного та психологічного здоров'я людини.

Навчально-службова діяльність курсантів має свої особливості, на відміну від навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів (далі – ВНЗ). До таких особливостей належить заступання на чергування, підвищена фізична підготовка, поводження зі зброєю, а для сержантського складу ще й відповідальність за підлеглих. Усі ці особливості висувають підвищені вимоги до особистості курсанта.

Тому вивчення особливостей соціально-психологічної адаптації студентів та особливо курсантів Збройних Сил України, професійна діяльність яких належить до діяльності в особливих умовах, є дуже актуальним і доволі молодим напрямом у психології.

Ступінь розробленості проблеми. Значним внеском у розвиток проблеми адаптації стали фундаментальні роботи таких учених, як Л.С. Виготський, О.Ф. Лазурський, В.І. Лебедев, А.А. Налчаджян, Ж. Піаже, А.В. Петровський, Л.А. Петровська, Н.І. Сарквеладзе тощо. Дослідження у сфері вивчення психологічної адаптації до професійної діяльності в особливих умовах, зокрема адаптації

військовослужбовців, проводили М.А. Малахов, Н.А. Агаєв, І.М. Слюсар, В.Д. Кіслий, О.В. Числіцька, майбутніх рятівників – О.О. Назаров, І.М. Хмиров та ін. [1, с. 295].

Незважаючи на те що багато дослідників уже досить повно розглядали адаптаційні можливості особистості, процес соціально-психологічної адаптації студентів і курсантів до навчальної й навчально-службової діяльності, у сучасних умовах змін вимог до фахівця і потреб у фахівцях усі ці аспекти потребують деякого уточнення. Це вимагає поглибленого вивчення як теоретичних, так практичних аспектів адаптаційного процесу, який, зрештою, визначає подальшу успішність навчальної та професійної діяльності з мінімальними втратами для фізичного й психічного здоров'я особистості.

Мета статті – за допомогою порівняльного аналізу виявити особливості соціально-психологічної адаптації до навчальної й навчально-службової діяльності студентів Української інженерно-педагогічної академії (далі – УІПА) і курсантів Харківського університету повітряних сил імені Івана Кожедуба (далі – ХУПС).

Виклад основного матеріалу. Навчальна й навчально-службова діяльність, особливо на першому році навчання, ставить перед студентами і курсантами ВНЗ низку вимог щодо сформованості й розвитку в них певних якостей, серед яких психологічні особливості посідають головне місце. Усі ці обставини ще раз підкреслюють необхідність урахування таких особливостей у побудові процесу їх навчання, а це, у свою чергу, зумовлює потребу всебічного вивчення соціально-психологічних особливостей адаптаційного процесу студентів і курсантів до навчальної й навчально-службової діяльності.

Вирішення завдань статті проводилося в ході дослідження, яке включало порівняння показників соціально-психологічної адаптації, отриманих під час обстеження студентів-психологів Української інженерно-педагогічної академії та курсантів-льотчиків ХУПС, а також аналізу особливостей організації їхньої навчальної й навчально-службової діяльності. Усього в дослідженні взяло участь 57 студентів і курсантів першого року навчання. Гендерний склад вибірок: студенти – 25% чоловіків і 75% жінок; курсанти – 100% чоловіків.

До першої групи досліджуваних увійшли студенти-психологи УІПА в кількості 39 осіб. У зв'язку з особливостями навчально-службової діяльності курсантів і неможливістю охопити дослідженням усі 100% особового складу, до другої групи ввійшли курсанти-льотчики ХУПС у кількості 18 осіб.

Багато авторів підкреслюють, що одним із найголовніших компонентів особистості в складних життєвих умовах, до яких ми зараховуємо й адаптаційний процес до навчальної та навчально-службової діяльності студентів і курсантів, є рівень сформованості їхніх соціально-психологічних особливостей, таких як ставлення індивіда до світу, самоставлення, узгодження самооцінок і домагань особистості, відповідальність між метою й результатом діяльності тощо. Для вимірювання показників соціально-психологічної адаптації ми використовували методіку діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда. Результати діагностики груп було порівняно за допомогою Т-критерію Стьюдента і критерію F-Фішера [2, с. 457; 3, с. 158].

Результати за шкалами, що були отримані в ході дослідження соціально-психологічних особливостей адаптації студентів і курсантів до навчальної та навчально-службової діяльності, подано в таблиці 1.

Порівняльний аналіз соціально-психологічної адаптації студентів і курсантів за шкалою «адаптивність» виявив, що між групами в показниках наявна стійка тенденція до відмінностей (на рівні $p \leq 0,05$). Середній показник адаптивності в курсантів ХУПС становить $150,7 \pm 4,35$ бала, а студенти продемонстрували $137,1 \pm 3,61$ бала, із чого можна зробити висновок, що в курсантів більш високий рівень адаптивності, на відміну від студентів. Отримані результати можуть свідчити про те, що курсанти краще пристосувалися до нового навчально-службового життя, тобто до нових умов проживання, навчання та відпочинку. Незважаючи на те що курсанти мають суворо регламентований розпорядок і знаходяться на казарменому становищі, що ускладнює адаптацію, вони краще реалізують свої адаптаційні резерви. Це може бути пов'язано з тим, що студенти не мали професійного відбору до навчальної діяльності. Але якщо порівняти відсоток осіб, показники яких перевищують нормальне значення за шкалою адаптивності (курсанти – 72%, студенти – 58%), що певною мірою підтверджує, що під час професійного відбору до діяльності в особливих умовах велика увага приділяється адаптаційному потенціалові особистості. Хоча, незважаючи на відсутність професійного відбору, студенти також демонструють непогану адаптованість.

Таблиця 1

Показники соціально-психологічної адаптації студентів і курсантів першого року навчання за шкалами (бали)

Н/п	Шкали	1 група (M±m)	2 група (M±m)	t
1	Адаптивність	137,1±3,61	150,7±4,35	2,35*
	Дезадаптивність	78,6±5,16	42,5±5,83	4,53***
2	Брехня -	16,7±0,79	10,9±1,74	2,96**
	Брехня +	14,8±0,61	16,6±0,92	1,59
	Сумарна брехня	31,5±0,89	27,5±1,57	2,15*
3	Прийняття себе	43,9±1,65	51,3±1,72	3,03**
	Неприйняття себе	14,4±1,27	6,8±1,36	3,95***
4	Прийняття інших	24,5±0,72	26,0±0,96	1,24
	Неприйняття інших	15,8±1,14	7,7±1,05	5,06***
5	Емоційний комфорт	24,7±0,92	27,7±1,03	2,09*
	Емоційний дискомфорт	15,7±1,49	5,2±1,28	5,25***
6	Внутрішній контроль	55,4±1,08	53,6±1,64	0,90
	Зовнішній контроль	20,9±1,37	8,4±2,04	4,95***
7	Домінантність	9,5±0,62	12,7±0,76	3,09**
	Відомість	18,6±0,79	15,9±1,44	1,59
8	Ескапізм (уникання проблем)	16,1±0,78	11,1±1,28	3,23**

Примітка: * $p \leq 0,05$
 ** $p \leq 0,01$
 *** $p \leq 0,001$

Результати порівняння показників за шкалою «*дезадаптивність*» продемонстрували, що студенти мають більш високий рівень дезадаптивності, на відміну від курсантів, про що свідчить середній показник за цією шкалою на рівні $78,6 \pm 5,16$ бала в першій групі, порівняно з $42,5 \pm 5,83$ бала другої групи. Натомість показників, які перевищують або нижчі від нормального значення, немає в жодній групі. Отримані дані достовірно різняться (на рівні $p \leq 0,001$) за показниками шкали «*дезадаптивність*» і дають нам змогу зарахувати її до особливостей соціально-психологічної адаптації досліджуваних, а саме: процес адаптації до навчальної діяльності студентів дещо спрощений, на відміну від адаптації курсантів. Адаптаційному процесові курсантів сприяють продуманий і спланований розпорядок дня, допомога командирів і наставників, більша згуртованість військового колективу. Більша дезадаптованість студентів, на нашу думку, пов'язана зі змінами навчального колективу, умов організації навчального процесу та зменшення контролю з боку батьків.

При порівнянні результатів двох груп за шкалою «*брехня*» (таблиця 1) середні показники мають наявність відмінностей (на рівні $p \leq 0,01$) тільки за шкалою «*брехня -*» (1 група – $10,9 \pm 1,74$ бала, 2 група – $16,7 \pm 0,79$ бала), що свідчить про відносну відкритість і щирість курсантів під час відповідей на запитання. Результати всіх без винятку досліджуваних є достовірними. Це підтверджують результати за шкалою «*сумарна брехня*». Між студентами ($31,5 \pm 0,89$ бала) й курсантами ($27,5 \pm 1,57$ бала) підтвердилася тенденція до відмінностей (на рівні $p \leq 0,05$), що засвідчило більш сфальсифікований рівень відповідей студентів, на відміну від курсантів. Про це також свідчить вищий відсоток показників, що перевищують нормальні значення: у студентів – 20%, у курсантів – 5%.

За результатами порівняння даних за шкалою «*прийняття себе*» між 1 та 2 групами були отримані достовірні розбіжності (на рівні $p \leq 0,01$). Так, середні показники за цією шкалою в досліджуваній групі курсантів були вищі, ніж у групі студентів ($51,3 \pm 1,72$ і $9 \pm 1,65$ бала, відповідно). Курсанти продемонстрували вищий рівень самоприйняття себе, на відміну від студентів. З усього цього можна зробити висновок, що курсанти краще приймають свої позитивні й негативні якості, аніж студенти, але велика кількість курсантів показали результати вищий за норму (88%), порівняно зі студентами (56%). Це, у свою чергу, може свідчити про деяку переоцінку власних якостей і особливостей, адже їхня професійна діяльність належить до діяльності в особливих умовах і потребує повної впевненості у своїх силах. Вірогідно, це і є однією з характерних особливостей особистості військовослужбовців. Студенти,

на відміну від них, ще не мали нагоди повною мірою оцінити свої можливості в нових умовах діяльності.

Досить цікавими, на нашу думку, є результати, отримані за шкалою «*неприйняття себе*», які мають стійкі достовірні розбіжності (на рівні $p \leq 0,001$) між досліджуваними групами. Середній бал за цією шкалою в представників 1 групи становить $14,4 \pm 1,27$ бала, а у 2 групі – удвічі менше – $6,8 \pm 1,36$ бала. Треба відмітити, що жодна з досліджуваних груп не продемонструвала показники, які перевищують норму за цією шкалою, натомість група курсантів продемонструвала середні показники, що є нижчими за норму. Низький рівень результатів за цією шкалою підтверджує усвідомленість і відповідальність вибору професії льотчика, тобто більшість курсантів бачать себе успішно реалізованими в майбутній професійній діяльності, на відміну від студентів, які частково впевнилися у правильному виборі своєї майбутньої професійної діяльності.

Особливу увагу треба звернути й на наступні дві шкали: «*прийняття інших*» і «*неприйняття інших*». За першою шкалою достовірних розбіжностей не виявлено (середні бали: 1 група – $24,5 \pm 0,72$ бала, 2 група – $26,0 \pm 0,96$ бала). Засвідчимо тільки, що група досліджуваних 1 групи продемонструвала вдвічі нижчий відсоток показників, які є вищими за норму за цією шкалою, на відміну від досліджуваних 2 групи (46% і 88%, відповідно). Це свідчить про те, що й студенти, і курсанти повністю й адекватно сприймають своє оточення. Проте за другою шкалою нами були виявлені стійкі достовірні розбіжності (на рівні $p \leq 0,001$) між показниками досліджуваних груп. Середні бали 1 групи за шкалою «*неприйняття інших*» становлять $15,8 \pm 1,14$, 2 групи – $7,7 \pm 1,05$, осіб, які перевищують показники норми за цією шкалою, не було виявлено в жодній групі. Із цього випливає, що в студентів показники за цією шкалою вищі, на відміну від курсантів, у яких показник навіть нижчий за норму. Беручи до уваги різні умови навчання у ВНЗ, ми можемо припустити, що такі показники зумовлені тим, що курсанти проживають тісним колективом у досить обмеженому просторі, тому вони меншого значення надають позитивним і негативним особливостям оточуючих, на відміну від студентів, які мають більше особистого простору й можливостей вибору свого повсякденного оточення.

Наступні шкали – «*емоційний комфорт*» і «*емоційний дискомфорт*» – знову-таки виявили тенденції до відмінностей і стійких відмінностей (на рівні $p \leq 0,05$ і $p \leq 0,001$, відповідно). Так, середні показники за шкалою «*емоційний комфорт*» (1 група – $24,7 \pm 0,92$ і 2 група – $27,7 \pm 1,03$ бала) у групи досліджуваних курсантів вищий, на відміну від студентів (перевищення норми 23% і 50%, відповідно). Ми

припускаємо, що цей факт може свідчити про наявність більш усвідомленого рівня обраних умов навчально-службової діяльності курсантів, на відміну від студентів, і більш жорсткого професійного відбору до лав Збройних Сил України, що проходять абітурієнти, вступаючи до ВНЗ. Але, незважаючи на значні розбіжності між середніми показниками, треба зазначити, що всі досліджувані групи продемонстрували середні показники в межах норми. Надмірне відчуття емоційного комфорту, що спостерігається в курсантів ХУПС, може сприяти більш зваженому прийняттю рішень і належному виконанню навчально-службової діяльності. Але загалом емоційний комфорт у групах досліджуваних перебуває на достатньому рівні.

Як уже зазначалося, за показниками шкали «емоційний дискомфорт» нами були виявлені стійкі відмінності (на рівні $p \leq 0,001$), середні показники становили таке: 1 група – $15,7 \pm 1,49$ бала, 2 група – $5,2 \pm 1,28$ бала; відсоток осіб, показники яких перевищують нормальні значення, – 12%, порівняно з 0%, відповідно. Продемонстровані дані вказують на те, що студенти відчувають вищий рівень емоційного дискомфорту, на відміну від курсантів, але показники курсантів нижчі за норму. Це може свідчити про те, що студенти ще не пройшли стадію емоційного прийняття один одного через менший час взаємодії.

За результатами шкали «внутрішній контроль» достовірних розбіжностей між досліджуваними групами виявлено не було. Зазначимо, що середні показники за цією шкалою в обох групах досліджуваних у межах норми (студенти – $55,4 \pm 1,08$ бала; курсанти – $53,6 \pm 1,64$ бала), що свідчить про достатньо високий рівень їх внутрішнього контролю, чого вимагає успішна навчальна та навчально-службова діяльність.

Результати шкали «зовнішній контроль» виявилися досить інформативними. Середні показники досліджуваних груп такі: 1 група – $20,9 \pm 1,37$ бала, 2 група – $8,4 \pm 2,04$ бала (нижчі за показники норми); відсоток осіб перевищує нормальні значення – 7% і 0%, відповідно. Отримані дані дають нам змогу з упевненістю стверджувати, що досліджувані групи студентів демонструють стійкі відмінності (на рівні $p \leq 0,001$) у показниках за цією шкалою. На поведінковому рівні такі дані можуть свідчити про те, що студенти потребують більшого зовнішнього контролю на цьому етапі, аніж курсанти, навчально-службова діяльність яких організована жорсткіше. Тому ми припускаємо, що низькі показники курсантів за цією шкалою зумовлені тим, що вони навіть не приділяють уваги й не надають значення зовнішньому контролю навчально-професійної діяльності, а сприймають його як належний.

Аналіз показників наступної шкали – «домінантність» – виявив, що середні показники

становили таке: 1 група – $9,5 \pm 0,62$ та 2 група – $12,7 \pm 0,76$ бала, відсоток осіб, показники яких перевищують нормальне значення, – 25% і 55%, відповідно. Із цього можна зробити висновок, що рівень вияву домінантних особливостей курсантів достовірно вищий (на рівні $p \leq 0,01$) від студентів. Пояснюється це тим, що таке перевищення є природним, так як є просто необхідним для фахівців екстремального профілю професійної діяльності, до яких належать саме курсанти. Також це може бути пов'язано з тим, що в досліджуваних групах є гендерна асиметрія, а саме: більша схильність чоловіків до домінування.

За результатами порівняння даних за шкалою «відомість» відмінностей отримано не було. Середні показники досліджуваних груп не перевищують нормальні значення (1 група – $18,6 \pm 0,79$ і 2 група – $15,9 \pm 1,44$ бала). Цю особливість можна розглядати як один зі шляхів до швидкої та ефективною адаптації курсантів і студентів.

Аналізуючи показники за шкалою «ескапізм (відхід від проблем)», ми отримали достовірні розбіжності (на рівні $p \leq 0,01$) між показниками досліджуваних груп. Середні показники: 1 група – $16,1 \pm 0,78$ та 2 група – $11,1 \pm 1,28$ бала – знаходяться в межах норми. Показники, які перевищують нормальне значення, становлять 15% і 5%, відповідно. Виходячи з цього, ми визначили, що студенти продемонстрували домінуючу тенденцію до уникнення проблем, на відміну від курсантів. На нашу думку, це пов'язано з тим, що сама специфіка майбутньої діяльності курсантів передбачає вирішення проблем, запобігання їх виникненню та активну дієву позицію в роботі, тому що найменші помилки в їхній професійної діяльності можуть призвести до незворотних наслідків, у тому числі до втрати життя.

Порівняємо інтегральні показники методики між досліджуваними групами, які подано на рисунку 1.

Результат порівняння інтегральних показників за шкалою «адаптація» статистично значущих відмінностей між групами в ході дослідження не виявив. Середні значення становили таке: 1 група – 71%, 2 група 77%.

Інтегральні показники за шкалою «самоприйняття» достовірно різняться (на рівні $p \leq 0,05$). Так, 1 група продемонструвала середні показники за цією шкалою – 80%, а 2 група – 87%. Це дає змогу припустити, що курсанти більш адекватно й реально приймають себе, усвідомлюють і несуть відповідальність за свій професійний вибір, бачать себе як майбутніх льотчиків. Натомість процес професійного самоприйняття й усвідомлення відповідальності за зроблений вибір у студентів ще не закінчився.

Дослідження інтегральних показників «прийняття інших» не виявило значущих розходжень

між групами, середній показник за цією шкалою дорівнює такому: 1 група – 73%, 2 група – 77%, тобто досліджувані обох груп сприймають оточуючих певною мірою правильно та реально.

Інтегральний показник шкали «емоційний комфорт» підтвердив достовірні розбіжності (на рівні $p \leq 0,05$) між групами, що було виявлено раніше. Досліджувані курсанти більш емоційно, комфортно себе почувають, на відміну від групи досліджуваних студентів (83% і 73%, відповідно). Як нам видається, це може бути пов'язано з більш відповідальним, усвідомленим вибором курсантами своєї

майбутньої професійної діяльності й ретельнішим відбором під час вступу до університету. Натомість студенти за короткий час ще не пройшли емоційне прийняття один одного, мають сумніви у виборі майбутньої професії.

Середні показники інтегральної шкали «інтернальність» знаходяться в межах норми і становлять таке: 1 група – 75%, 2 група – 83%, але достовірних розбіжностей за цією шкалою виявлено не було.

Порівняльний аналіз за інтегральним показником «схильність до домінування» виявив достовірно меншу схильність студентів до домінування, на відміну від курсантів (на рівні $p \leq 0,05$). Середні показники між групами за цією шкалою знаходяться в межах норми (1 група – 53%, 2 група – 61%). На нашу думку, це зумовлено тим, що курсант, майбутній офіцер, повинен відчувати себе командиром і бути здатним приймати іноді жорсткі й непопулярні рішення. Також він має бути взірцем для підлеглих і мати на них певний вплив. Натомість професійна діяльність психолога вимагає від фахівця надання клієнтові допомоги, що виключає вияв домінуючих особливостей, а скоріше передбачає більш паритетну позицію. Але ми не виключаємо й гендерну асиметрію досліджуваної вибірки.

Висновки. Дослідження дало змогу провести порівняльний аналіз особливостей соціально-психологічної адаптації до навчальної та навчально-службової діяльності студентів і курсантів перших курсів ВНЗ і виявило низку специфічних

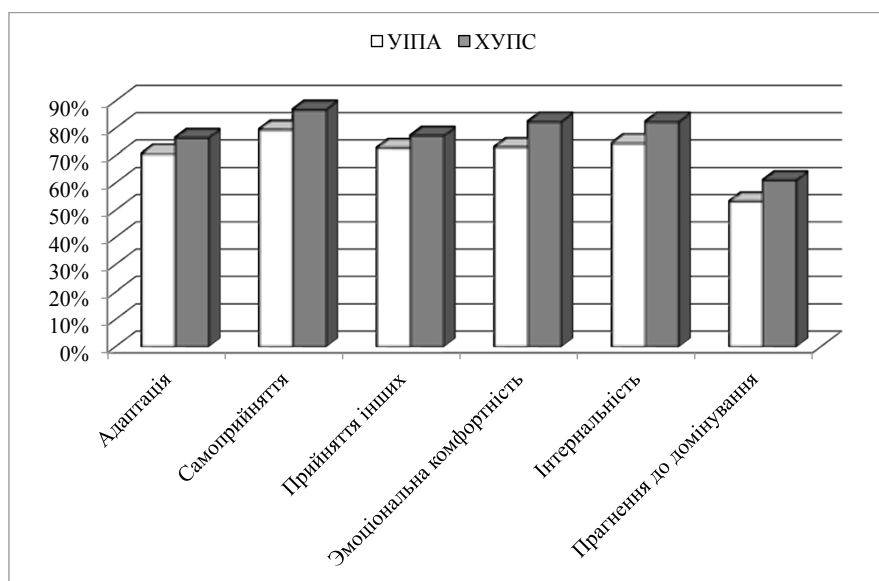


Рис. 1. Показники соціально-психологічної адаптації студентів і курсантів першого року навчання за інтегральними показниками (%)

особливостей їхнього адаптаційного процесу. Так, навчально-службова діяльність має більш ускладнений організаційний процес, який потребує підвищених вимог до особистості курсанта, насамперед свідомого та зваженого рішення під час вибору майбутньої професійної діяльності, високого рівня відповідальності за свій вибір, усвідомлення своїх сильних і слабких сторін. Як наслідок, це впливає на подальший, досить високий, рівень емоційного комфорту, який прискорює адаптаційний процес курсантів до навчально-службової діяльності. Специфіка діяльності в особливих умовах вимагає від курсантів вияву домінуючих особливостей, які впливатимуть на успішне опанування службовою діяльністю.

Отримані дані доводять, що під час організації навчального й навчально-службового процесу необхідно враховувати специфіку професійної діяльності курсантів і студентів з метою успішного проходження соціально-психологічної адаптації майбутніх спеціалістів.

Література:

1. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 712 с.
2. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : [учебное пособие] / Д.Я. Райгородский. – Самара : Изд. Дом «БАХРАХ-М», 2001. – 672 с.
3. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб. : ООО «Речь», 2007. – 350 с.

Радько О. В. Особенности социально-психологической адаптации курсантов и студентов к учебной и учебно-служебной деятельности

В статье проведен сравнительный анализ социально-психологических особенностей адаптации к учебной и учебно-служебной деятельности курсантов и студентов первых курсов высших учебных заведений. Выявлены специфические особенности социально-психологической адаптации к учебной и учебно-служебной деятельности. Найдены различия в особенностях социально-психологической адаптации испытуемых.

Ключевые слова: *социально-психологическая адаптация, учебная деятельность, учебно-служебная деятельность, самопринятие, принятие других, эмоциональный комфорт, интернальность, стремление к доминированию.*

Radko O. V. Peculiarities of social-psychological adjustment of cadets and first-year-students to the learning and learning and military service activities

The article presents the comparative analysis of social-psychological peculiarities of the cadets and first-year-students adjustment to the processes of learning as well as learning and military serving. It also reveals specific features of social-psychological adjustment to the learning and learning and doing military service activities. The article shows the disconformities in the peculiarities of social-psychological adjustment in the survey sample.

Key words: *social-psychological adjustment, learning activity, learning and military service activity, self-perception, perception of others, emotional comfort, internality, expansion.*

М. В. Суряковакандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри інженерної педагогіки
Національна металургійна академія України

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ІНШОГО В ОСОБИСТІСНОМУ Й МІЖОСОБИСТІСНОМУ ВИМІРІ

У статті розглядається проблема інтерпретації в особистісному й міжособистісному контекстах. Визначено особливості пізнання та інтерпретування особистістю іншої людини. Досліджено механізми міжособистісного взаєморозуміння.

Ключові слова: інтерпретація, інтерпретація іншого, емпатія, ідентифікація, атрибуція, взаєморозуміння.

Постановка проблеми. Психологічне визначення інтерпретації ґрунтується на уявленні про здатність особистості до інтерпретування – індивідуального тлумачення дійсності в сукупності її соціальних процесів, подій, людських відносин, вчинків, інших особистостей і власного життя з метою їх пізнання. Для особистості об'єктом інтерпретації стає вся реальна дійсність з усіма численними зв'язками й відношеннями, які постійно змінюються. Тому осмислення, переосмислення, породження нових композицій відбувається також постійно з метою встановлення нових співвідношень особистості й дійсності. Орієнтуватися людині в новому, складному світі можна тільки за умови більш-менш адекватного інтерпретування фактів, що спостерігаються. Без такої інтерпретації легко втратити смисл як того, що відбувається, так і свого місця в ньому.

Але інтерпретаційна діяльність здійснюється не тільки в інтрапсихічному просторі, у внутрішньому плані особистості. Взаємозв'язок із зовнішнім світом виводить проблему інтерпретації в інтерпсихічну площину, маючи на увазі соціальне середовище загалом та іншу людину як соціального об'єкта зокрема.

Пізнання звичайною людиною соціального світу наразі стає спеціальним предметом дослідження в науці, адже соціальний світ відрізняється значною мінливістю, непередбаченістю, складністю. Результатом соціального пізнання особистості є її власний образ соціального світу, який виникає шляхом його суб'єктивного конструювання, тобто відбуваються сприйняття і структурування соціальної інформації з метою осягання її смислу. Тому образ соціальної реальності людини важливо вивчати в сенсі її особистісного відтворювання цієї дійсності загалом, інших людей і взаємин із ними. Адже саме особистість здійснює пізнання соціального світу та інтерпретацію отриманої інформації, знахо-

дить власний смисл, що визначає неповторність суб'єктивного образу світу.

Феномени соціального пізнання зазвичай вивчаються в соціально-психологічних дослідженнях, у яких розкриваються специфіка пізнання соціального світу, механізми й процеси, через які людина усвідомлює себе часткою соціальної реальності, а також сукупність соціальних факторів, що їх зумовлюють. Через те що в процесі соціального пізнання особистість має зрозуміти іншу особистість, зі своїм внутрішнім планом, інтерпретаційна діяльність людей має певні особливості. Ці особливості визначаються взаємовпливом на інтерпретації кожного із суб'єктів, а також соціально-психологічними феноменами, що виникають саме в процесі пізнання людей.

Українською важливою, на нашу думку, є проблема зіставлення особливостей інтерпретації в особистісному та міжособистісному контекстах, пізнання та інтерпретування особистістю іншої людини, а також дослідження механізмів міжособистісного взаєморозуміння.

Ступінь розробленості проблеми. У власно психологічному аспекті інтерпретацію як особливу здатність особистості вивчали А. Брудний, Л. Віготський, Т. Дрідзе, С. Рубінштейн, О. Славська; окремі питання психології інтерпретації подано в роботах В. Зінченка, В. Знакова, О. Асмолова, О. Лурії, О. Крупнік, а також у роботах С. Васильєва, П. Рікера, О. Славської, Н. Чепельової, Н. Шевченко та ін. Герменевтичний підхід до дослідження інтерпретації застосовано в роботах В. Андріївської, Н. Бусигіної, М. Гусельцевої, О. Зазимко, О. Зарецької, З. Карпенко, І. Кошової, Н. Литовченко, В. Татенко, Т. Титаренко, Н. Чепельової, О. Шиловської та ін.

У вивченні соціально-психологічного аспекту феномена інтерпретації ми спиралися на роботи Г. Андрєєвої, О. Бодальова, Д. Ваймера, М. Галлікера, Г. Нахарі, Б. Паригіна, Т. Шибутані й

ін. Дослідження атрибутивних феноменів подано в роботах Г. Андрєєвої, Г. Келлі, А. Налчаджяна, Ф. Хайдера, М. Хьюстон, Ф. Фінчем та ін. Різні аспекти емпатії й ідентифікації вивчалися в дослідженнях Н. Антонової, В. Вілюнаса, Т. Гаврилової, Р. Кричевського, М. Обозова, Т. Пашукової, К. Роджерса, Д. Хьюстон та ін.

Метою статті є теоретичний аналіз проблеми інтерпретації іншого в особистісному й міжособистісному вимірі.

Виклад основного матеріалу. Визначаючи загальну роль і місце інтерпретації в пізнавальній діяльності людини, науковці підкреслюють її раціональний, розумовий, логічний характер. У функціональному сенсі інтерпретація має ліквідувати смислову невизначеність ситуації та виявити прихований смисл того, що відбувається. На цьому етапі пізнання особистості іншого, ситуації, соціального об'єкта висовуються й перевіряються гіпотези, здогади, версії, породжується новий смисл через зіставлення та аналіз отриманих даних, виявляються суперечності. Власні версії й думки співвідносяться з думками інших, виробляється критичне ставлення до версій і аргументів інших, використовується повторна інтерпретація, робиться висновок. Рефлексія, що супроводжує інтерпретаційний процес, забезпечує узгодження оцінок і думок, що здійснюються, з Я-концепцією людини, яка склалася, її цінностями, життєвою позицією [7; 4; тощо].

Процес інтерпретації як пізнавальної діяльності особистості відбувається через судження, міркування, діалог (із самим собою, з іншим), нарацію.

Можна висловити думку, що інтерпретація забезпечує пізнавальну діяльність особистості завдяки здатності особистості до умовиводу та тлумаченню, поясненню наочних і припущених зв'язків (логічний аспект), розумінню природної мови (лінгвістичний аспект), смислу висловлення (семантичний аспект), включенню нового знання в наявний досвід, а також досягненню взаєморозуміння (практичний аспект).

Інтерпретацію в процесі соціального пізнання точніше було б визначити як «пізнавання» іншої людини. Пізнавання як процес є складним явищем за своїм змістом: це міркування й оцінювання того, що сприймається (перцептивно-когнітивно-емоційний компонент), потреба у визначенні причин того, що сприймається, і мотивації подальшої взаємодії чи відмова від неї (мотиваційний компонент), визначення цінності такої взаємодії та власного смислу (ціннісно-смисловий компонент). Інтерпретація іншого відбувається на рівні сприймання (соціальна перцепція) та рівні розуміння (соціальне розуміння).

У науковій літературі загальною функцією інтерпретації вважають досягнення визначення позиції особистості. На рівні свідомості така ви-

значеність існує як особливий результат інтерпретації – особистісна думка. Визначення інтерпретації як думки дає змогу відокремити її від розуміння, адже зрозуміти стороннє – ще не означає створити власну думку. Поняття «думка» передбачає можливість безліч думок, тобто в площині особистісного виміру інтерпретація оформлюється у вигляді думки про деякий об'єкт. Однак саме думка є підґрунтям і системою ставлень особистості до іншого.

Пізнання іншої людини має деякі специфічні особливості (на відміну від пізнання об'єктів фізичного світу) та передбачає сприймання, розуміння, осмислення й інтерпретацію тієї інформації про іншого, яку людина здобула. Одним із таких феноменів, що дає особистості змогу розуміти іншу особистість, є можливість усвідомити точку зору іншого, стати на його особистісну позицію, так би мовити, «подивитися його очима» задля правильного розуміння, адекватної інтерпретації, відповідного ставлення до іншого.

На думку дослідниці Г. Нахарі, достовірність/помилковість інтерпретації людьми подій прямо залежить від здатності людини уявляти себе на місці іншої людини, яку варто розуміти як когнітивний елемент емпатії [10, с. 78]. Узагальнюючи результати власного дослідження здатності уявити себе на місці іншого, Г. Нахарі довела, що рівень розвитку цієї здатності пов'язаний із мірою визначення особистістю достовірності в інформації, яка оцінюється. Було встановлено також взаємозв'язок емпатії до особистісних якостей і стану іншого й процесу прийняття рішень. Дослідниця посилається на класичні роботи А. Тверські та Д. Канемана, де було встановлено, що люди оцінюють вірогідність події на основі того, наскільки легко вони можуть її собі уявити. На підставі цього принципу Г. Нахарі робить припущення, що люди з високим рівнем розвитку здібності стати на позицію іншого скоріше спираються на власний життєвий досвід, якщо поведінка людини в конкретному випадку не суперечить досвіду власної поведінки в аналогічній ситуації. Імовірно, що здатність людини уявити себе на місці іншого може бути виражена індивідуальними показниками, а також може бути пов'язана з особистісними особливостями людини [10, с. 84].

Американський дослідник М. Девіс вважає, що емпатія пов'язана з тенденцією спонтанно займати психологічну позицію інших людей. Причому цей факт людина найчастіше майже не усвідомлює, хоча, на думку автора, навчається цього в процесі соціалізації завдяки розвитку пізнавальної сфери в дитячому віці [9, с. 114].

Із попереднім судженням збігається й висновок досліджень О. Бодальова: тільки уявляючи себе на місці іншого, незалежно від міри усвідомлення цього факту, людина здатна до дійсного емоційного відгуку, що й називається емпатією. Здатність

увявити себе на місці іншого науковець тісно пов'язує саме з емоційною сферою особистості, що є вихідною від формування образу того, хто переживає. Тобто, стати на позицію іншого можливо після формування певного образу іншого та відчуження відповідної емоції з цього приводу [6, с. 87].

Цікавим є той факт, що людина здатна сприймати й інтерпретувати іншого, сприймаючи його опосередковано, наприклад, як автора тексту. У роботі Н. Шевченко розглядається здатність особистості визначити авторську позицію в тексті й формувати на цій основі власну думку. Підкреслюється діалогічна основа розуміння та інтерпретації іншого, навіть коли він не представлений для людини наочно, а виступає лише як віртуальний співрозмовник через текст [8].

Зазначимо, що у визначенні інтерпретаційних дій ставати на позицію інших передбачає множинність таких дій особистості відповідно до інтерпретації тексту, яких може бути кілька залежно від контексту, і це надає можливість створювати множинність інтерпретацій. У площині розуміння може бути лише єдине розуміння тексту, але в інтерпретаційній площині передбачається поліінтерпретаційність. У такий спосіб особистість здобуває можливість ретельно дослідити різні уявлення іншої особистості чи особистостей про поняття, проблему, ситуацію, виробити обґрунтовану думку або здійснити переінтерпретування.

В умовах, у яких здійснюється пізнання людиною, Г. Андреева визначає такий суттєвий механізм, як ідентифікація. Ідентифікація означає ототожнення себе з іншим, уподібнення йому, іноді її визначають як уміння стати на позицію іншого, роздивитися ситуацію з його точки зору. Г. Андреева зауважує, що цей психічний механізм є досить складним явищем. У науковій літературі прийнято розрізняти деякі аспекти поняття «розуміти» іншу людину. В окремих випадках розуміти іншого означає поставитися до нього зі співчуттям, що й визначається як емпатія, і прийняти його, тобто саме в такому разі людина, ідентифікуючись з іншим, через, так би мовити, «співчужання» приймає його позицію. Але ж в інших випадках розуміння людиною не передбачає прийняття позиції або ситуації іншого, а означає лише взяти до відома, усвідомити, взяти на облік. Тобто, ідентифікація як механізм пізнання іншого може мати більш емоційну основу (емпатія) або більш когнітивну (з міркуваннями, доводами, аргументами) [1, с. 48]. Здійснення інтерпретації іншої людини, імовірно, відбувається в складному поєднанні емоційного та когнітивного компонентів.

У сучасній соціально-психологічній літературі механізмом ідентифікації пояснюють готовністю відчувати, переживати, діяти щодо іншої людини так само, якби тією іншою людиною був сам. У такому випадку ідентифікація виступає як у формі

дієвого співчуття невдачам іншого, так і у формі активного співпереживання його успіху. Імовірно, що в такому разі інтерпретація подій з іншим отожднюється з інтерпретацією власних подій.

Очевидно, що успішність людини як суб'єкта соціальної взаємодії визначається певними здібностями. О. Бодальов досліджував здібності особистості, які забезпечують її соціальну адекватність. Однією з таких характеристик є соціально-перцептивна здібність. Під соціально-перцептивною здібністю науковець розуміє здібність, яка формується в діяльності спілкування, забезпечує можливість адекватного відображення психічних станів людини, її властивостей і якостей, здатність передбачити хід і результат власного впливу на іншого. Адекватність пізнання інших людей О. Бодальов пов'язує зі здібностями до емпатії й розумінням, що забезпечують адекватність інтерпретації психологічних якостей іншої людини [6, с. 25].

Проблема інтерпретації причин поведінки іншого вивчалась у атрибутивному напрямі соціально-психологічних досліджень. Процес атрибуції слугує людині для того, щоб надати смисл всьому оточуючому, адже навіть у разі браку або відсутності інформації щодо причин вчинку іншого в людині існує потреба в його інтерпретуванні. Атрибуція виявляється в приписуванні, своєрідному добудовуванні інформації про причини вчинку іншого за власним вибором у процесі інтерпретування. Засновник досліджень атрибуції Ф. Хайдер відмічав, що люди у власному повсякденному житті завжди не просто спостерігають явища, а й аналізують їх з метою усвідомлення їхньої сутності. Звідси й намагання людини раніше за все зрозуміти причини поведінки людини, а якщо інформації обмаль щодо причин, то люди їх знаходять виходячи з власних уявлень. Також люди в процесі пізнання іншого можуть «приписувати» й певні особистісні якості, мотиви, потреби тощо [1, с. 69–70].

Дослідник атрибутивних процесів А. Налчаджян указує на ще одну функцію атрибуції: вона може слугувати як засіб узгодження точок зору різних людей, коли виявляється необхідним узгодити попереднє пояснення поведінки та намірів людей з новою інформацією, що отримується [4, с. 16]. Науковець визначає умови, за якими в особистості виникає потреба застосування атрибутивних процесів: коли людину запитують прямо, що вона думає стосовно причин чогось; коли виникає щось незвичайне, неочікуване; у випадку утруднення рішення соціально-психологічного завдання; у випадку залежності від допомоги інших.

Звернімо увагу на той момент, що умови, у яких відбуваються атрибутивні процеси, дуже схожі за своїми характеристиками на процеси інтерпретування особистості. На нашу думку, інтерпретація має бути визначена як особистісне утворення, а атрибуція – як міжособистісне утворення, пов'я-

зане з іншими людьми. Разом із цим саме особистісні утворення (наприклад, мотивація, установки, цінності) визначають атрибутивні процеси та впливають на формування остаточного судження людини про деяке явище чи іншу людину, ставлення до нього/неї, сприяють створенню власної думки. Імовірно, можна стверджувати, що інтерпретація на рівні особистості відбувається власне як інтерпретація, а на міжособистісному рівні – як атрибуція.

На тісний зв'язок процесів інтерпретації й атрибуції вказує також А. Налчаджян, який визнає чимало фактів у повсякденному житті й науці, що припускають декілька інтерпретацій. А інтерпретувати означає, на його думку, – виявити причину появи цього факту. Інтерпретаційна однозначність можлива лише у випадку точного встановлення зв'язку «причина-наслідок». Але таких випадків у соціальній реальності дуже мало, адже ми маємо справу з край складними явищами. Більшість фактів, явищ, ситуацій припускають неоднозначність (багатозначність) інтерпретацій, оскільки неоднозначний зв'язок причини й наслідку: один факт може мати кілька вірогідних причин, і не завжди можна достовірно встановити, що є причиною, а що є наслідком. Тому в особистості й виникає «завдання» на інтерпретацію та атрибуцію, що має дати їй змогу досягнути визначеності позиції, сформулювати власну думку [4, с. 320].

У науковій літературі можна зіткнутися з визначенням атрибуції як механізму інтерпретації поведінки та особистісних особливостей іншої людини [3, с. 323]. Можливість такого формулювання, як нам видається, пов'язана з фундаментальною сутністю обох феноменів – досягненням особистістю визначеності щодо власного ставлення до іншого, думки про нього.

У міжособистісному просторі інтерпретація виступає як найважливіше підґрунтя людського взаєморозуміння, яке залежить від індивідуальних інтерпретацій особистостей. Оскільки особистість людини перебуває в постійній мінливості, змінах, і те саме відбувається з іншим, то «завдання» на інтерпретацію один одного (або, точніше, переінтерпретацію) існує перманентно. А з погляду необхідності взаємодії людей у діалоговому форматі виникає також завдання, так би мовити, зближення інтерпретацій. Взаєморозуміння визначається в психологічній науці як збіг, подібність, співзвуччя в різних людей поглядів на світ, точок зору на предмет, цінностей; розуміння індивідуальних особливостей один одного; розуміння мотивів поведінки іншого; взаєморозуміння як взаємне прийняття самооцінки, здібностей, можливостей [5, с. 240]. Нагадаємо, що умовою взаєморозуміння є адекватність інтерпретації іншого, один одного, а це вимагає від особистості постійного контролю над власною інтерпретативною діяльністю.

Досліджуючи діалогову природу взаєморозуміння людей, німецькі науковці М. Галлікер і Д. Ваймер підкреслюють особистісний аспект інтерпретацій учасників діалогу. Так, автори спостерігали, що той, хто слухає іншого, нечасто інтерпретує саме висловлення свого співрозмовника, спираючись виключно на це висловлення. Як правило, він додає до сказаного іншим додаткову інформацію щодо того, хто, що саме, коли сказав, у якій ситуації, і це також можна визначити як суб'єктивність інтерпретації. Окрім того, особистість, котра інтерпретує висловлення іншого, надає особливого значення тим елементам висловлення, які власне їй більше «підходять», що, як вона вважає, більше відповідають її життєвим принципам, позиції, інтересам. Наслідком такого вибіркового інтерпретаційного матеріалу може бути непорозуміння або викривлення смислу в процесі інтерпретації. Нерідко критика базується саме на некоректній інтерпретації висловлення співрозмовника в силу, наприклад, некомпетентності або неготовності вислухати іншого, а також навмисно, виходячи з власних інтересів [2, с. 61].

Отже, зазначимо, що характер інтерпретації іншої людини визначається особистісними особливостями інтерпретатора, здійснюється через соціально-психологічні утворення, що притаманні міжособистісній взаємодії.

Висновки. Інтерпретація в особистісному вимірі визначається як особлива пізнавальна діяльність людини, що складається з когнітивного, емоційно-оцінного, мотиваційного, ціннісно-смислового компонентів. У процесі інтерпретації особистість виробляє певне ставлення до дійсності, що її оточує, інших людей, власне, до себе. Найважливішою функцією інтерпретації є створення особистістю власного внутрішнього суб'єктного світу, який існує у формі ціннісно-смислового конструкта, що виявляє розуміння й пояснення суб'єктом світу й самого себе. Результатом інтерпретування є досягнення особистістю визначеності власної думки, позиції, життєдіяльності загалом.

У соціальній реальності особистість зустрічається з особливою складною проблемою – пізнання інших людей. Інтерпретація вчинків, дій, слів, особистісних особливостей іншої людини здійснюється з метою реконструкції її внутрішнього світу. Відтворюючи суб'єктивний світ іншої людини, особистість намагається отримати можливість взаємодії з нею, що передбачає адекватну інтерпретацію особистісної інформації іншого. Психологічними механізмами у вирішенні проблеми пізнання іншого є здатність стати на позицію іншого, емпатія, ідентифікація з іншим, атрибуція. Використовуючи ці психологічні знаряддя, особистість має можливість досягти взаєморозуміння з іншою особистістю.

Перспективою дослідницьких завдань убачаємо емпіричне вивчення здатності людини ставати на позицію іншого та визначити її вплив на індивідуальні особливості інтерпретації.

Література:

1. Андреева Г.М. Психология социального познания : [учеб. пособ. для студ. высш. учебн. завед.] / Г.М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 288 с.
2. Галликер М. Психология взаимопонимания. Взаимость и диалог / М. Галликер, Д. Ваймер. – Х. : Гуманитарный центр, 2013. – 240 с.
3. Куницына В.Н. Межличностное общение : [учебник для вузов] / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб. : Питер, 2003. – 544 с.
4. Налчаджян А.А. Атрибуция, диссонанс и социальное познание / А.А. Налчаджян. – М. : Когито-Центр, 2006. – 415 с.
5. Парыгин Б.Д. Социальная психология: истоки и перспективы / Б.Д. Парыгин. – СПб. : СПб-ГУП, 2010. – 536 с.
6. Познание человека человеком (возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспекты) / под ред. А.А. Бодалева, Н.В. Васинной. – СПб. : Речь, 2005. – 324 с.
7. Славская А.Н. Личность как субъект интерпретации / А.Н. Славская. – Дубна : Феникс+, 2002. – 240 с.
8. Шевченко Н.Ф. Співвідношення феноменів «сміслоутворення» та «інтерпретація» у ціннісно-смісловому просторі / Н.Ф. Шевченко // Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України ; ред. кол. С.Д. Максименко (гол. ред.) та ін. – К. : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2015. – Вип. 42. – С. 188–194.
9. Davis M.H. Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach / M.H. Davis // Journal of Personality and Social Psychology. – 1983. – Vol 44 (1). – P. 113–126.
10. Nahari G. The role of perspective-taking in credibility judgments / G. Nahari // Psychology in a positive world: Resources for personal, organizational, and social development. – Bucharest : University Press, 2008. – P. 77–86.

Сурякова М. В. Интерпретация другого в личностном и межличностном измерении

В статье рассматривается проблема интерпретации в личностном и межличностном контекстах. Определены особенности познания и интерпретирования личностью другого человека. Исследованы механизмы межличностного взаимопонимания.

Ключевые слова: интерпретация, интерпретация другого, эмпатия, идентификация, атрибуция, взаимопонимание.

Suryakova M. V. Interpretation of the another person through personal and interpersonal measurement

In the article the problem of interpretation in personal and interpersonal context. Features of understanding and interpreting the personality of another person. The mechanism of interpersonal understanding.

Key words: interpretation, interpretation of the other, empathy, identification, attribution, understanding.

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.9

Lidia Kataryńczuk-Mania

Faculty of Pedagogy, Sociology and Health Science
Poland, Zielona Góra University:

THE ROLE OF MUSIC IN IMPROVING CHILDREN'S SPEECH

Music plays a significant role in speech disorder therapy addressed to primary school children. Music requires systematic work, patience, discipline, perseverance and precision. The paper discusses the role of music education (skills and abilities) and voice development in children. Voice activity is supported by the following forms of music education: singing, speaking practice (in particular songs and voice emission activities), playing instruments (tasks focused on manual skills) movement and music (eurhythmics), listening to music (reception and verbal interpretation of music), performing music (releasing vocal and creative expression). Various methods (among others the Good Start Method or Ortho-phonics – Musical Method) and techniques (among others: musical notation or music based motor activities etc.) can be used while developing vocal skills in children. The process of voice therapy is long-lasting, yet efficient, which can be confirmed by the author.

Key words: music, therapy, ability, musical skills, vocal competence, musical activity.

1. Music education – introduction

The best time to start music education is at the level of primary school. Young students readily acquire various perception, creative and action (singing, dancing playing instruments) abilities through games and play. This is also the best and final time when musical taste, preferences and interest can be shaped. Children learn about the culture of their environment, improve their Polish through appropriate articulation, rhythm, stress placement and intonation. They develop their perception of musical features of speech such as tone, pitch and duration. Music constitutes the deepest source of humanistic education and makes students sensitive to values. It supports all spheres of general development: physical, intellectual, emotional and aesthetic.

The primary aim of primary level music education is to develop the interest in music among students who, among others, learn what systematic work, perseverance, precision and attention focus mean. This applies in particular to correct voice emission, repetition of activities or listening to a given composition. The music itself constitutes the universe of feelings, it evokes emotions, gives satisfaction or stimulates both creative and reproductive activities. Developing music skills and musicality (or the ability to experience music), so significant in the process of development, constitutes yet another aim. Musical ability includes various general factors such as attention, memory, imagination, will, intelligence, general emotional sensitivity as well as special factors including all cognitive skills responsible for perception, remem-

bering and comparison of the features of sounds and music compositions.

Music ability includes:

- sound pitch sensitivity (perception of physical sound differences, acoustic vibration per second),
- sensitivity to sound tones (perception, remembering, aesthetic evaluation of the quality of human voice, instruments and bands),
- volume sensitivity (so called dynamic ear for music which allows to appreciate the flow of phrases and longer section of particular compositions)
- sensitivity to polyphony (noticing sounds of more than one melody),
- the feeling of rhythm (noticing, remembering and the ability to reconstruct sounds in their mutual time relations),
- musical imagination (the ability to present sounds, their pitch, consonants, tone, rhythm, tempo, remembering compositions)..

The involvement of primary school students in music affects the cognitive sphere through perception, structuring, classification and evaluation. The ability to experience the aesthetics of music influences the efficiency of one's expression on individual emotional reactions of listeners. The impact of music makes students more susceptible and sensitive to education and therapy. Music and extra-music contents (the sound layer, lyrics) shape taste and opinions of young listeners. Music integrates people, arises respect for composers and musicians. The therapeutic impact of music is also of significant importance. It lowers the level of stress, removes developmental, retardation, hearing impairment, speech, sight and

motor deficiencies.

Music therapy and diagnosis are still absent from contemporary schools practice. Analyzing and assessing the level of students or their disorders is preconditioned by the familiarity the principles of diagnosing. The variety of forms available and used in practice exerts influence on the quality of music education and result in good therapeutic effects. As far as hearing impairment is concerned, music amplifies listening stimuli by means of sounds which are diversified in respect of tone, dynamics and pitch. The quality of communication between students and their environment improves by activating the hearing channel and focusing their attention on sounds. In case of emotional development disorders music triggers work on self-development, self-realization, which may exert a positive impact on the stability of correct development in students. The same applies to physical development disorders, whereby music has a positive influence on therapy of through encouraging motor activity. The role of music is particularly important in case of speech and articulation disorders. Appropriate selection of voice emission activities and songs may constitute of the factors leveling the extent of disorders and improving students' voice quality.

2. Voice activity

As it is generally agreed that voice is the basic and the oldest musical instrument, its function and development deserves special attention, particularly among primary school students. Articulatory organs mature between 3 and 14 years of age. Both children's vocal ability, as well as range of pitch (range of pitch tends to be lower at present, yet there is significant individual diversity). According to the generally accepted principles the scale in 6-7 year old children covers an octave (c1-c2), at the age of 8 a ninth (c1-d2), at the age of 9 a tenth (c1-e2) and at the age of 10 an eleventh (h,b-e2). During speech the functioning of the articulatory organs is comparable to singing (respiratory muscles and the diaphragm are used). An interval scale is usually used: from a minor and major third, to a fifth and sixth. If speech is emotionally marked an eighth is used. In the process of singing breathing is deeper, the diaphragm, vocal chords, the muscles of the larynx and throat as well as resonators work at a higher intensity. Shift between adjacent vowels are quicker and intonation as well as resonance are better.

Shaping and developing voice in children is a complex and time consuming process. Application of voice emission techniques, accurate performance of songs or other tasks may aid therapists in the treatment of voice dysfunctions.

Vocal abilities include:

- so called appoggio,
- pure intonation (appropriate sound attack),
- voice sonority (sound and balancing voice

cross the entire scale),

- appropriate articulation and leveling the sound of vowels,
- voice dynamic (skillful use of voice by means of dynamic Shift from pianissimo to fortissimo),
- legato voice delivery,
- voice flexibility and technical efficiency in relation to articulation and tempo. The following factors condition proper voice emission in children: **Appropriate position during vocal activities.** The muscles of the face, the mandible, lips, the tongue, shoulders, the neck, the back have to be loose and the posture has to be upright.

Appropriate breathing. While singing, inhaling is quick whereas exhaling slow. The ability to control exhaling allows for appropriate voice emission. Respiratory organs perform three functions: inhaling – air blockage – exhaling. Inhaling – means drawing air into the lungs by means of intercostal muscles and the diaphragm, which in turn is followed by air blockage. The diaphragm moves upwards and compresses the air drawn. In the process of exhaling the air 'attacks' vocal chords located in the larynx; they are two flat straps and flexible muscles. At the further stage, the flow of the vibrating air moves from the laryngeal cavity to the nasal and mouth cavity. The outgoing voice causes vibrations in the surrounding air which become audible when they reach the organs of hearing. The beauty of sounds produced is conditioned by resonators which refine and improve them. Sounds, if appropriately produced or emitted, resonate in the sinuses of facial bones [58]. Use of breathing exercises helps to loosen all muscles, increases lung capacity and the functioning of the diaphragm. Before the therapy starts, the general condition of the child's organism and nasal patency has to be checked, deep breathing in a forced rhythm is not recommended. Strenuous activities may result in coughing or dizziness. Most therapists agree that initial breathing exercises should be conducted in a horizontal position as it is safe for children.

Releasing the strain of larynx, neck and throat muscles constitutes another factor in shaping voice in children. Such activities should be performed as preparatory exercises prior to singing. The voice becomes sonorous if both chest and head resonators are active. Hence, the subsequent factor applies to shaping the head voice. Activating the head resonance in children is particularly important and is conducted by looking for so called «upper voice position».

Articulation and delivery are still further factors. Practice aims at developing the ability to combine the rhythm of words with the rhythm of music. Text based activities are delivered in various ways depending on the dynamics, tempo and sound coloring. This is accompanied by rhythmical delivery of proverbs or rhymes, creating musical illustrations to poems (musical aspects of poetry) and stories

or working on song lyrics. The activities develop perception, remembering and conscious use of the voice apparatus. «Those who want to sing correctly should pronounce all words. In front of the tongue and behind the teeth, in clear syllables. Do not put too much strain on the throat and the voice should be focused in the mouth. Pretend that you are yawning, but speak and sing with your mouth* [5, p. 106]. The most frequent articulation problems identified among primary school students include aggressive pronunciation of vowels (shouting), unclear and non-diversified pronunciation of subsequent consonants, so called «syllable swallowing», unclear pronunciation of word final consonants, accidental breathing, frequently in mid-word positions, exaggerated mouth opening while pronouncing vowels, throat clenching, high muscle tension accompanying mandible movements.

Dynamics constitutes a significant factor in shaping voice in children. Children's voice should not be subjected to excessive strain as the voice apparatus is still rather delicate at this stage of development. Mezzo forte to piano dynamics is the most suitable for children. Diversified dynamic scales should be used while preparing songs and both creative and reproductive activities.

The above discussed factors conditioning appropriate voice emission, articulation and delivery in children exert impact on correct and pure intonation.

Pure intonation depends on:

- emission readiness of the voice apparatus and skillful sound attack,
- the intensity of musical imagination.

Singing in tune requires familiarity with the internal system and relations in the sound material. Acquiring and learning melodies is conditioned by the ability to grasp pitch differences. De-toning (lowering the pitch) and supra-toning (raising the pitch) relative to equal temperament are characteristic features of sung melodies.

Lack of interval awareness or the ability to adjust vocal chords to particular pitches constitutes some of the reasons of out of tune intonation. Out of tune intonation is relatively widespread among primary school children due to poor standard of music education. Intonation practice has to be systematic and students have to be sensitive to pitch levels in songs, taught how to compare and differentiate between high and low pitch sounds, sing individual sounds and sound sequences of diversified pitch. Children who sing out of tune due to the lack of appoggio, poor musical memory or short concentration span require individual attention.

It is vital to remember about voice protection: loud singing, singing for periods exceeding 10 minutes or while marching, singing in cold temperatures is not recommended and voice scales for children have to be observed.

Language education is supported by music through rhythm and intonation in speech or singing, rhythmical character in poetry and by extra-musical contents of music.

Syllabuses for primary school students suggest activities based on rhythmical recitation of text accompanied by the use of artistic means of expression such as the timbre of voice, diverse dynamics, tempo or articulation. Students should also acquire the ability to control breathing while singing or speaking, read simple rhythmical and melody patterns from notes. These abilities are related to appropriate sound intonation, singing various melody motifs with diverse sets of sounds, humming, singing legato or staccato. Hand movement and rhythm syllables (rhythmic syllables – a quarter note = **ta**, an eighth note = **ti**, a half note = **ta-a**, a whole note = **ta-a-a-a**, a quarter note rest = **sza**, an eighth note rest = **pst**). Hand movements are related to the rhythm of relative solemnization. It consists in showing relative pitch by hand movements and gestures. It makes reading notes aloud or reading from hand movements easier. Hand movements indicate at «melody movements», hand arrangement stands for solemnized sounds and in this way describes the sound of the melody. In practice rhythm syllables (tantalization) is used. Rhythm syllables (related to the system of relative solemnization) are consecutive, the eighth note rest = **pst**.

Introduction of hand movements and rhythm syllables brings variety while working with voice, improves concentration, thinking, memory and imagination.

3. Selected therapy methods useful in voice therapy

Various methods are used in therapy addressed to children. J. E. Nowak (1993) suggest an ortho-phonic-musical method. Its principal aim is to improve the pronunciation of three types of sounds i. e. s, z, c, dz, ś, ź, ć, dź; s, ż, c, dż. The method is based on songs with specially selected ortho-phonic texts (basic activities), whereas phonematic hearing practice, gymnastics and breathing activities perform an auxiliary role. The method lowers psycho-motor hyperactivity, improves motor skills, increases the speed of learning automatic texts and exerts a positive influence on the level of motivation for practice and involvement during sessions.

The Good Start method developed by M. Bogdanowicz is system of activities improving psycho-motor, visual hearing, motor functions, integration, lateralization, as well as body construction and spatial orientation. The method is based on three elements: visual (graphic symbols and letters), auditory (songs) and motor (making movements while reconstructing graphic symbols or letters harmonized with the rhythm of songs). The songs used are specially selected in order to make sure that both in the title and in the lyrics there occurs a word starting with the introduced letter, and that the sound is frequently repeated in

Table 1

the lyrics. The rhythm of the song should correspond to the structure of the letter treated as a geometrical figure. This makes reconstructing the shape of the letter and simultaneous singing possible.

4. Forms of musical activity

Use of basic musical forms may support therapy in terms of psycho-motor stimulation and releasing psycho-physical tension.

Singing and speaking practice are probably most useful forms of work in the therapy of speech disorders. It has numerous expressive and aesthetic values. Due to its diversity and mood of the songs it enriches the world of children's emotions, shapes their aesthetic attitudes.

Playing an instrument has a positive impact on the general development of children, stimulates their creativity, makes hearing more sensitive, shapes attention and memory, and improves motor skills. Instruments can be used while working on songs, as accompanying instruments or while composing one's songs.

Combination of movement and music constitutes yet another significant form of work in speech disorders therapy. Eurhythmics and dancing steps may strengthen voice activities (e. g. marching or topic focused songs can be used). Movement when accompanied by music teaches auto-orientation, energizes the organism, stimulates heart and lungs, coordinates visual-motor-auditory skills, and introduces internal peace and order. Primary school children need a lot of movement which constitutes an essential factor of their development. Movement perfects muscles, the nervous, respiratory and circulation systems as well as sense organs. Experiencing music through movement has a positive impact on shaping children's personality since it teaches concentration and the feeling of beauty. Constant stimulation and suppression of movement by musical stimuli increase quick reaction span. Practice is supportive of developing the appropriate body posture conditioning among others endurance and motor coordination relevant in voice therapy. Play based on music and movement offers children a lot of joy, makes them more sensitive, and develops imagination, by above all unblock and relax irritable and shy children.

Listening to music is another form of activity supporting the therapy of speech disorders. The skill of listening consists in the ability to feel and understand music. The scope of students' musical perception applies to:

- listening to human speech,
- listening to the voices of nature and the surrounding world,
- listening to songs and musical fairy tales,
- listening to live and recorded music.

Music teaches how to perceive, describe, contrast and identify sounds. Musical perception is an ability which develops along with experience, it is a skill

Forms of activity

Musical forms	Therapeutic value
Singing and speech practice (individual, group, voice emission activities)	<ul style="list-style-type: none"> - improve self-control, - improve attention span, thinking and memory, - make contacts with the environment (peers) easier, - offer numerous expressive and aesthetic values, - combine music with words, - due to variety of moods influence emotions, - make students active, - constitute a source of emotions, - ease nervous tension, - stimulate imagination, develop the scope of vocabulary, hearing and voice efficiency, - aid speech disorder, stuttering and orthophonic therapy, - allow to practice delivery, - improve pronunciation skills, - develop external and internal discipline.
Playing musical instruments (individually or in groups)	<ul style="list-style-type: none"> - improves manual skills, - shapes sensitivity to sound, - develops the feeling of rhythm, - develops imagination, - develops creativity, - improves concentration span, - develops the ability to experience music both emotionally and aesthetically, - develops numerous personality features (memory) and concentration skills, - illustrates various mental and emotional states (musical dialogues and pictures), - develops internal and external discipline.
Listening to music (live or recorded)	<ul style="list-style-type: none"> - develops imagination, - develops musicality, - develops artistic sensitivity, - offers aesthetic experience, - relaxes by means of relieving mental tension, - allows to release aggression in an acceptable way, - helps to establish non-verbal contacts, - triggers the ability to abandon inhibitions as well as the states of anxiety and fear, - activates the emotional sphere of the child's psychology, - shows how vary voices and their strength regularity, speed and intensity, - shows how to perceive and define, - the specific features of sounds, contrasts between them and their identity.
Playing music (vocal, instrumental, motor and verbal expression)	<ul style="list-style-type: none"> - develops imagination, - enriches children's emotional life, - gives joy and self-satisfaction, - increases children's activity, - allows to release energy in various forms of expression, - teaches self-control, - makes auto-relaxation possible, - involves motor and sensual functions, - encourages motor expression, - satisfies the need for creativity.
Movement and music (dancing as a form of integration)	<ul style="list-style-type: none"> - conditions appropriate physical and mental development of children, - relaxes, - develops cognitive processes: perception, thinking and imagination, - heats up the organism, stimulates heart and lungs, - perfects motor skills: agility, endurance, strength and courage, - develops the feeling of rhythm, musical memory, attention, spatial imagination, the aesthetics of movement, - coordinates visual-motor-auditory skills, - teaches auto-orientation, - introduces internal peace and order, - develops external and internal discipline.

which is perfected and advanced as the level of artistic and emotional sensitivity increases. People listen to music in order to experience it and not analyze, study or name (Burowska Z., 1980).

Playing music can also support the therapy of speech disorders. Creative expression results from natural mental human needs. It offers the students yet another opportunity of musical expression. It allows for a musical dialogue, play of syllables and words, creating topic focused songs, creating musical illustrations to poems, stories or texts which may contain rhythmical sentences, puzzles, humming or singing vowels and syllables (vocalize) to one's own or some other selected pictures or even singing through an attendance list.

Music offers numerous opportunities of improving speech. Frequent singing, work on voice emission or various musical tastes may exert only positive impact on the process. Teachers and therapists should define aims, means of realization and forms of activity. They should remember that «biological rhythm constitutes the source of musical activity, moods and experience are manifested as musical actions and that children have their own musical imagination, the sense of imitation, a passion for team work, they can feel associate and think in abstract terms» [6, p. 94].

5. Practical and therapeutic dimensions of musical activity

H. Gawrońska, T. Nowak and L. Zielińska (2001), in their article *Expanding the musical space by the child's share in art*, present interesting examples of creative forms of activity which show how to discover one's vocal and motor abilities. The course of two improvisations entitled «Awaking sounds» and «Awaking movements»: students are gathered in a big room. They gradually shift from total silence and stillness, both in the sphere of sound and movement, to action in the forte dynamics. The climax means leaving one's place and exploring the surrounding space. Walking around the room is accompanied a tone cluster created by students who move around and sing at the pitch which they find most suitable for them. As the sound dies out children return to the place where they started the activity.

As far as speech is concerned so called Musical notations can be created jointly with students.

The dynamic musical notation presented above contains letters (which may be replaced by digits) offers an attractive of practicing the pronunciation of letters with diversified volume, tempo and articulation. Forte dynamics is used with capital letters whereas piano dynamics is used with lower case letters. In some case crescendo i.e. gradual intensification of sounds or diminuendo i. e. a gradual decrease in volume can be used. Other options include mezzo forte (mf) i. e. medium loud or mezzo piano (mp) i. e. medium quiet. Letters placed in the upper script mean intonation at a high pitch, while letters placed in

the lower script intonation at lower pitch levels. Various forms of articulation can be used e. g. staccato – in short time periods, separately (Diagram 1), legato – link sounds, portato – pronounce sounds as if they were steps or combine them in a discontinuous way, glissando – slipping along the sounds, fluent passages from one sound to another, short, long, vibrating etc. sounds can be used in any way, mormorando – humming or singing with lips closed, usually sound m is used. Performance based on the notation can assume any form e. g. one line is performed as a group, whereas another one individually with specific roles ascribed. The conductor indicates which line is supposed «to speak». A cover can be used and moved gradually to the right in order to present particular tasks. Various letters can be performed in duos, trios etc. Performance of the entire notation with different sounds if students' voices occur to be most efficient.

Spoken sounds is another example of notation. Selected vowels are pronounced with different tones. Tempo fluctuation (slow, moderate, fast, speeding up or slowing down) can also be used (Diagram 2).

Another proposition are exercises for face muscles (massaging, chafing and patting cheeks, massaging muscles of the mandible, chin, neck, moving nostrils), exercises for the organs of speech: puffing

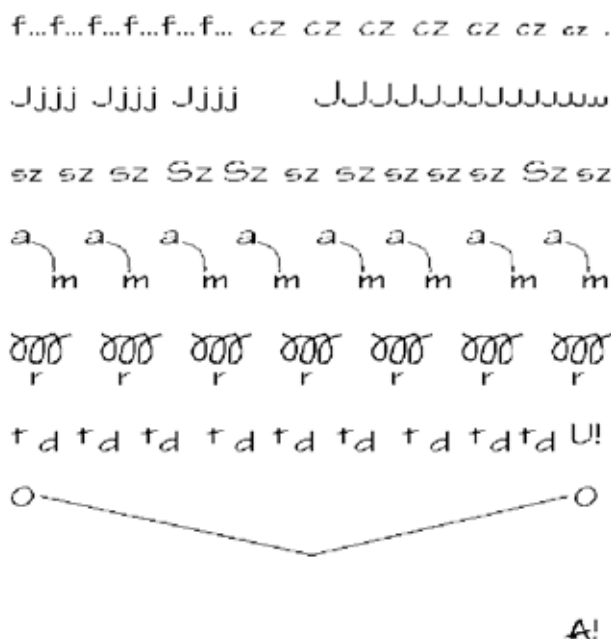


Diagram 1. Musical notation (prepared by the author)

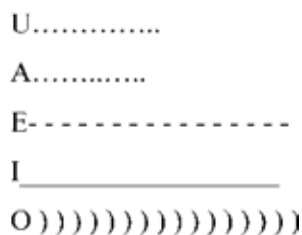


Diagram 2. Spoken sounds

out cheeks and then drawing them in so that they are between the teeth, moving the lower and upper lip up and down, lifting and dropping the upper lip several times with the mandible fixed in on position, tight lip rounding followed by increasing the tension of lips on the gums so that the teeth become visible and lips remain open, alternate pushing out the left and right cheek with the tongue, pulling out one's tongue while trying to touch the nose and the chin, clattering with one's tongue: crescendo, decrescendo, slower, faster, using quick changes, changing the rhythm of the activities. Another group of activities applies to stomach muscles, the diaphragm, and the chest muscles (e. g. pushing the stomach below the solar plexus and push the hands away with abrupt muscle tension, pushing out the ribs with internal muscles, making the stomach muscles tense while making sure that the ribs do not fall down and remaining still for a while in this position. Release the muscle tension on the conductor's signal, «shoot» with the lips while pronouncing the voiceless consonant «p», each time adding another impulse of stomach muscles and the diaphragm. The «appoggio» is particularly significant as otherwise the throat becomes stiff. Emission exercises suggested by the author include various rhythm, delivery and melody focused activities. Leveling the sound of vowels, pure intonation and correct breathing occur to be of particular significance.

6. Conclusion

Supporting children with speech disorders with music is a long-term, yet efficient process. Music permits for experiencing the individual character of one's personality, releasing emotions, spontaneous actions and hence it provides a perfect tool for therapist. Involvement in various forms of musical activity triggers the acquisition of skills relevant for skilful use of the voice apparatus and appropriate voice emission. The paper discusses selected aspects of music therapy.

Literature:

1. Andrychowska-Biegacz J. Gry i zabawy rozwijające dla dzieci młodszych. – Rzeszyw: Foszes, 2000. – 169 p.
2. Bogdanowicz M. Ruch i piosenka dla najmłodszych. Gdańsk: Fokus, 2001. – 140 p.
3. Drama i arteterapia w szkole. Programy i scenariusze zajęć / I. Borecka, M. Widerowska, J. Walczak, E. Wilanowska. – Wałbrzych: PWSZ, 2005. – 204 p.
4. Rroszkiewicz B., Jarek J. Warsztaty edukacji teatralnej – teatr dziecięcy. – Wrocław: Wydawnictwo EUROPA, 2001. – 240 p.
5. Burzyńska H. Metodyczne ABC nauczyciela muzyki klas I-III. Olsztyn: WSP, 1996. – 130 p.
6. Ciechan Z. Nauczyciel i twórczość muzyczna uczniw. Warszawa: WSiP, 1990. – 204 p.
7. Colonna-Kasjan D. Muzykoterapia i trening relaksacyjny jako metody oddziaływania psychoprofilaktycznego w toku edukacji dzieci w młodszym wieku szkolnym / L. Kataryńczuk-Mania (ed.), Innowacje pedagogiczne w edukacji muzycznej dzieci i młodzieży. – Zielona Góra: WSP, 2000. – P. 61-68.
8. Dewhurst-Maddock O. Terapia dźwiękiem. – Białystok: Studio Astropsychologii, 2001. – 148 p.
9. Domosiawska B, Gromska J. Wpływ muzykoterapii na nerwicowe zaburzenia mowy / In: T. Natanson, G. Pstrokońska-Nawratil, I. Klein (eds.), Zeszyty Naukowe PWSM we Wrocławiu nr 13. – 1977.
10. Gaięska-Tritt J. Dzieci lubią śpiewać, a my razem z nimi!: mały poradnik metodyczny dla wychowawców i rodziców. – Poznań: Wydawnictwo MILA, 2007. – 51 p.
11. Gawrykiewicz M. Spotkało się słowo z nutą. – Bydgoszcz: Wydawnictwo Kreska, 2005. – 117 p.
12. Gawrońska H., Nowak T., Zielińska L. Poszerzenie przestrzeni muzycznej – o udział dziecka w sztuce / E. Olinkiewicz, E. Repsch (eds.), Warsztaty Edukacji Twórczej. – Wrocław: EUROPA, 2001. – P. 151162.
13. Gordon E. E. Learning Sequences in Music: Skill, Content, and Patterns: A Music Learning Theory. – Chicago: GIA Publications, 1997. – 397 p.
14. Gordon E. E. A music learning theory for newborn and young children. – Chicago: GIA Publications, 1997. 131 p.
15. Jenckova E. Hudba v současne škole VI. Hudba a pohyb – 1dil. Hradec Kralove: Tisk: FTČ-3152 N. Paka, 1999. – 56 p.
16. Kataryńczuk-Mania L. (ed.). Wybrane elementy terapii w procesie edukacji artystycznej. – Zielona Góra: UZ, 2002. – 163 p.
17. Kataryńczuk-Mania L. (ed.). Innowacje pedagogiczne w edukacji dzieci i młodzieży. – Zielona Góra: WSP, 2000.– 205 p.
18. Kataryńczuk-Mania L. O potrzebie kształcenia wokalnego dzieci / L. Kataryńczuk-Mania, I. Kowalkowska (eds.), Profilaktyka i rehabilitacja głosu, mowy – Zielona Góra: UZ, 2006. – P. 55-66.
19. Kataryńczuk-Mania L. Uwarunkowania potrzeb muzycznych dzieci / E. Zwolińska (ed.), Muzyka w nauczaniu zintegrowanym. – Bydgoszcz: AB, 2001. – P. 233- 248.
20. Kataryńczuk-Mania L. Piosenka i ćwiczenia mowy w pracy z dziećmi z trudnościami uczenia się / E. M. Skorek, M. Nyczaj-Drąg (eds.). – Dzieci z trudnościami edukacyjnymi. – Zielona Góra: UZ, 2002. – P. 119-128.
21. Kataryńczuk-Mania L. Wybrane zagadnienia z terapii muzycznej // Terapia pedagogiczna / E.M. Skorek (ed.). – Kraków, 2004. T. 2. – P. 11-16.
22. Kataryńczuk-Mania L. Piosenka w usprawnianiu wymowy // Logopedia. Teoria i praktyka / M. Młynarska, T. Smereka (eds.). – Wrocław: Wydawnictwo a linea, 2005. – P. 388-394.

23. Kataryńczuk-Mania L. Muzyczna aktywność twórcza uczniów // *Twórczość dzieci we wczesnej edukacji* / M. Magda-Adamowicz (ed.). – Legnica, 2005. – P. 210-218.
24. Kataryńczuk-Mania L. (ed.) *Metody i formy terapii sztuką*. – Zielona Góra: UZ, 2005. – 255 p.
25. Kataryńczuk-Mania L., Karcz J. (eds.). *Terapia sztuką w edukacji*. – Zielona Góra: UZ, 2004. – 255 p.
26. Kataryńczuk-Mania L., Karcz J. (eds.). *Sztuka w kontekście oddziaływania na człowieka*. – Zielona Góra: UZ. – 210 p.
27. Kilińska-Ewertowska E. *Badania nad zastosowaniem ćwiczeń muzyczno-ruchowych w rehabilitacji dzieci z zaburzeniami mowy*. *Prace Specjalne PWSM w Gdańsku*, 1981. – nr 24.
28. Kisiel M. *Wykorzystanie elementów muzykoterapii w klasach integracyjnych na poziomie kształcenia wczesnoszkolnego // W kręgu zagadnień edukacji artystycznej i terapii* / L. Kataryńczuk-Mania (ed.). – Głogów, 2006. – P. 69-74.
29. Klóppel R., Vliex S. *Rytmika w wychowaniu i terapii: rozpoznawanie i korygowanie zaburzeń zachowania u dzieci*. – Warszawa: PNO. – 193 p.
30. Kosmowska B. *Rewalidacja indywidualna prowadzona metodą dobrego startu*. – Warszawa: WSiP, 1999. – 240 p.
31. Krasoń K., Mazepa-Domagaia B. (eds.). *Oblicza sztuki dziecka. W poszukiwaniu istoty ekspresji*. – Katowice/Mysłowice: Centrum Ekspresji Dziecięcej, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Mysłowicach. – 2007. – 449 p.
32. Krasoń K., Mazepa-Domagaia B. (eds.). *Wymiary ekspresji dziecięcej. Stymulacja – samorealizacja – wsparcie*. – Katowice: Centrum Ekspresji Dziecięcej przy Bibliotece Śląskiej, 2005. – 362 p.
33. Kruk-Lasocka J., Sekuiowicz M. (eds.). *Wczesna diagnoza i terapia dzieci z utrudnieniami w rozwoju*. – Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji TWP, 2004. – 433 p.
34. Krzyżowska T. *Zabawy z piosenką (zabawy rytmiczno-ruchowe z elementami ćwiczeń korekcyjnych i logopedycznych)*. – Katowice: Wydawnictwo AMTEL, 1995. – 338 p.
35. Lewandowska K. *Muzykoterapia dziecięca*. – Gdańsk: Copyright by Kinga Lewandowska, 2001. – 171 p.
36. Lipska E., Przychodzińska M. *Muzyka w nauczaniu początkowym*. – Warszawa: WSiP, 1991. – 287 p.
37. Minczakiewicz E. M. *Mowa – rozwój – zaburzenia – terapia*. – Kraków: WSP, 1997. – 278 p.
38. Nowak J. *Piosenka w usprawnianiu wymowy dzieci z trudnościami w uczeniu się*. – Bydgoszcz: WSP. – 98 p.
39. Oczkoś M. *Abecadło mywienia*. – Warszawa: Oficyna Wydawnicza UNUS, 1999. – 88 p.
40. *Mowa jako narzędzie ekspresji dziecka* / J. Pa-lacz, I. Michalak-Widera, B. Bełkot, K. Węgierska / K. Krasoń, B. Mazepa-Domagaia (eds.). – Ekspresja twórcza dziecka. Konteksty-inspiracje-obszary realizacji. – Katowice: Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Mysłowicach, 2004. – P. 160-168.
41. Przyborowska-Wynimka R. *Nowe rytmy*. – Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, 2002. – 95 p.
42. Pychyńska-Kindykiewicz W. *Muzyka* / M. Lelonek, T. Wrybel (eds.), *Praca nauczyciela i ucznia w klasach 1-3*. – Warszawa: WSiP, 1990. – P. 421-447.
43. Regner H. *Nasze dzieci i muzyka*. – Warszawa: WSiP, 1995. – 120 p.
44. Rokitiańska M., Laskowska H. *Zdrowy głos*. – Bydgoszcz: AB, 2003. – 89 p.
45. Sacher W. A. *Emocjonalny aspekt edukacji muzycznej* / L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz (eds.), *Wybrane zagadnienia edukacji artystycznej dzieci i młodzieży*. – Zielona Góra: UZ, 2002. – P. 47-62.
46. Sacher W. A. *Wczesnoszkolna edukacja muzyczna*. – Kraków, 1997. – 92 p.
47. Sacher W. A. *Aktywność artystyczna i emocjonalność dzieci w wieku 4-12 lat*. – Kraków, 2001. – 169 p.
48. Sacher W. A. *Słuchanie muzyki i aktywność artystyczna dzieci*. – Kraków, 1999. – 112 p.
49. Sacher W. A., Knapik M. (eds.). *Sztuka jako wsparcie rozwoju*. – Bielsko-Biała: WSA, 2007. – 106 p.
50. Skorek E. M. *Dzieci z zaburzeniami mowy wśród rówieśników w klasie szkolnej*. – Kraków, 2000. – 48 p.
51. Skorek E. M. *Oblicza wad wymowy*. – Warszawa, 2001. – 170 p.
52. Smoczyńska-Nachtman U., Choraczyński T. *Piosenki na słońce i na deszcz*. – Warszawa: WSiP, 1989. – 91 p.
53. Stadnicka J. *Terapia dzieci muzyką, ruchem i mową*. – Warszawa: WSiP, 1998. – 320 p.
54. Tarasiewicz B. *Mówię i śpiewam świadomie*. – Kraków, 2003. – 268 p.
55. Toczyńska B. *Sarabanda w chaszczech*. – Gdańsk: Wydawnictwo Podkowa. 1997. – 164 p.
56. Toczyńska B. *Elementarne ćwiczenia dykcji*. – Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, 1998. – 364 p.
57. Toczyńska B. *Głośno i wyraźnie. – 9 lekcji dobrego mywienia*. – Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007. – 452 p.
58. Uchyła-Zroski J. *Głos mywiony i śpiewany. Z zagadnień pedagogiki muzycznej*. *Piotrków Trybunalski: WSP*, 1998. – 111 p.
59. Uchyła-Zroski J. *Sztuka wyrażona mową i śpiewem* / H. Danel-Bohrzyk, J. Uchyła-Zroski, (eds.), *Muzyka w edukacji i wychowaniu*. – Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1999. – P. 83-92.
60. Uchyła-Zroski J. *Kształcenie głosu u dzieci przedszkolnych i młodszoszkolnych – dylematy peda-*

- gogiczne i wykonawcze / L. Kataryńczuk-Mania (ed.), W kręgu zagadnień edukacji artystycznej i terapii. – Głogów: PWSZ, 2006. – P. 35-42.
61. Walencik-Topiiko A. Śpiew w profilaktyce logopedycznej / M. Knapik, W. A. Sacher (eds.), Sztuka w edukacji i terapii. – Kraków, 2002. – 270 p.
62. Zwolińska E, Jankowski W. (eds.). Teoria uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona. – Bydgoszcz: WSP, 1995. – 210 p.
63. Zwolińska E. Skuteczność zapamiętywania tekstów poetyckich w formie wierszy i w formie piosenek. – Bydgoszcz: WSP, 1997. – 179 p.
64. Zwolińska E. (ed.). Sposoby kierowania rozwojem muzycznym dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Bydgoszcz: WSP, 1997. – 242 p.
65. Zwolińska E. A., Gawryłkiewicz M. Podstawa programowa nauczania muzyki według Teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona. – Bydgoszcz: Wydawnictwo KRESKA, 2007. – 79 p.
66. Zeleiovd J. Muzykoterapia – dialog s chvenim. – Bratislava: Ustav hudobnej vedy Slovenskej Akademie VIED, 2002. – 310 p.

Lidia Kataryńczuk-Mania. The role of music in improving children's speech

W terapii zaburzeń mowy uczniów klas młodszych muzyka może odgrywać znaczącą rolę. Muzyka wymaga systematycznej pracy, cierpliwości, dyscypliny, wytrwałości i dokładności. W artykule uwzględniono potrzebę kształcenia muzycznego (zdolności i umiejętności) i rozwijania głosu dziecka. Aktywność głosową wspomagają takie formy edukacji muzycznej, jak: śpiew i ćwiczenia mowy (szczególnie piosenka, ćwiczenia emisyjne), gra na instrumencie (zadania manualne), ruch z muzyką (zadania rytmiczne), słuchanie muzyki (odbiór i interpretacja słowna utworów), tworzenie muzyki (wyzwalanie ekspresji wokalnno-twórczej). Rozwijając kompetencje wokalne dzieci można wykorzystywać różne metody (m. in. Dobrego Startu, Ortofoniczno-Muzyczną) i sposoby pracy (m. in. muzyczne partytury, zabawy muzyczno-ruchowe, itp.). Proces terapii głosowej jest długotrwały, ale na pewno skuteczny, co potwierdza praktyka autorki.

Słowa kluczowe: muzyka, terapia, zdolności, umiejętności muzyczne, kompetencje wokalne, aktywność muzyczna.

В. О. Волошина

кандидат психологічних наук, науковий співробітник
Науково-дослідна лабораторія когнітивної психології,
викладач кафедри психолого-педагогічних дисциплін
Національний університет «Острозька академія»

Т. А. Довгалюк

молодший науковий співробітник
Науково-дослідна лабораторія когнітивної психології,
викладач та аспірант кафедри психолого-педагогічних дисциплін
Національний університет «Острозька академія»

ДО ПРОБЛЕМИ МАТЕМАТИКО-СТАТИСТИЧНОГО ВИМІРУ МЕТАПАМ'ЯТІ

У статті на основі теоретичного аналізу узагальнено параметри метапам'яті, які важливо системно й точно оцінювати і якісно інтерпретувати. Тому в контексті параметрів метапам'яті запропоновано математико-статистичний апарат їх дослідження. Також проаналізовано та охарактеризовано основні математико-статистичні критерії оцінювання показників метапам'яті.

Ключові слова: метапам'ять, точність метапам'яттєвих суджень, індекс впевненості, індекс калібрування, індекс резолюції, показник дійсного знання, показник адекватності.

Постановка проблеми. Концепція метапам'яті є доволі молодим науковим напрямом, що був започаткований у другій половині ХХ ст. Разом із концепцією було запропоновано методи дослідження процесів метапам'яті, що з роками набувають усе більшого значення та конкретизації. Це зумовлено передусім важливістю реалізації одного з найважливіших принципів психології – принципу об'єктивності. Як і вся сфера досліджень психології, у сфері вивчення метапам'яті особистості важливим є адекватність і правильність використання об'єктивних методів – методів математичної статистики. Метапам'ять – психічний параметр суб'єкта, який, на відміну від інших когнітивних процесів, зумовлений суб'єктивним виміром процесів пам'яті. Зокрема, метапам'яттєвий моніторинг як процес метапам'яті характеризується через самоспостереження, періодичне оцінювання (моніторинг) суб'єктом того, що відбувається на пізнавальному (об'єктивному) рівні. Такі оцінки і є носіями суб'єктивної природи сфери дослідження метапам'яті. Власне, саме цей аспект вивчення потребує більш систематичного та об'єктивного використання математичного апарату, який дав би змогу адекватно проаналізувати досліджуванні параметри оцінювання метапам'яті.

Ступінь розробленості проблеми. До проблеми обґрунтування математичних методів аналізу параметрів метапам'яттєвих суджень не раз зверталися зарубіжні вчені, зокрема С. Ліхтенштейн і Б. Фішхофф, Г. Шроу, А. Бронштейн, З. Зікафуз, Т. Нельсон і Л. Наренс, Б. Спеллман, А. Блумфілд, Р. Бьорк, Дж. Дунлоскі, Ф. Джонсон та інші. Провівши теоретичний аналіз об'єктивних

методів оцінювання даних, ми узагальнили питання, довкола яких була зосереджена увага науковців, а саме:

1. Підбір шкал для вимірювання показників метапам'яттєвих суджень (рангова шкала, номінальна шкала тощо) [9].

2. Застосування загальних математико-статистичних критеріїв оцінювання експериментальних даних (пошук внутрішньогрупових і міжгрупових відмінностей тощо) [8; 9].

3. Використання спеціальних математико-статистичних критеріїв оцінювання експериментальних даних (обчислення параметрів метапам'яттєвих суджень, оцінювання наявності/відсутності «ілюзії знання» тощо) [4; 10].

Отже, **мета статті** полягає в обґрунтуванні математико-статистичних критеріїв оцінювання різних параметрів метапам'яті й описі процедурних особливостей їх проведення та якісної інтерпретації отриманих даних.

Виклад основного матеріалу. Здійснивши теоретичний аналіз відповідних досліджень, ми виокремили такі параметри метапам'яттєвих суджень:

– рейтинги метапам'яттєвих суджень – кількісний параметр, що вимірюється шляхом оцінювання суб'єктом і присвоєння ним числового значення ймовірності майбутнього або правильності здійсненого відтворення (найчастіше використовуються шкали: дихотомічна, рейтингова, відсотково-інтервальна та відсотково-аналогова);

– точність метапам'яттєвих суджень (також використовується термін «прогностична валідність») – параметр метапам'яті, отриманий у

результаті обчислення кореляційного зв'язку між рейтингами метапам'яттєвих суджень і об'єктивним показником продуктивності відтворення (коефіцієнт кореляція Спірмена або коефіцієнт гамма-кореляції Гудман-Крускала – G);

– індекс упевненості – параметр оцінювання метапам'яттєвих суджень, що констатує характер відповідності суб'єктивної оцінки й об'єктивного показника продуктивності відтворення: ефект надмірної впевненості (англ. overconfidence) або надмірної невпевненості (англ. underconfidence) (O/U індекс);

– індекс калібрування – параметр оцінювання метапам'яттєвих суджень, що констатує відповідність суб'єктивної оцінки ймовірності правильного відтворення пропорції правильних відповідей у певній ймовірнісній категорії (індекс калібрування (C) і калібраційна крива);

– індекс резолюції – параметр оцінювання метапам'яттєвих суджень, що констатує варіативність розподілу суб'єктивних оцінок ймовірності правильного відтворення щодо всієї множини ймовірнісних категорій (індекс резолюції – R);

– показник дійсного знання про функціонування процесів пам'яті – параметр, що констатує ймовірнісну продуктивність пам'яті (індекс Kp);

– показник адекватності – загальний параметр оцінювання метапам'яттєвих суджень, що констатує міру їх відповідності об'єктивному показникові продуктивності відтворення з урахуванням індексів резолюції, калібрування та показника дійсного знання про функціонування процесів пам'яті (показник Браєра – Br).

Т. Нельсон і Л. Наренс, запропонувавши модель метапам'яті, обґрунтували основні особливості проведення експериментальних досліджень і аналізу отриманих даних у цій сфері [9]. Автори запропонували фіксувати всі показники метапам'яті (рейтинги метапам'яттєвих суджень, час реакції тощо). Метапам'яттєві судження є суб'єктивною оцінкою ймовірності коректного функціонування процесів пам'яті (засвоєння, збереження та відтворення), які фіксуються респондентами в певній шкалі оцінювання. Окремі праці були присвячені питанню ефективності використання тієї чи іншої шкали вимірювань [8]. Зокрема, було підтверджено, що вибір шкали впливає на валідність і надійність досліджуваних характеристик метапам'яті [7]. Адже кожна зі шкал оцінювання варіює й детермінує рівень суб'єктивної диференціації оцінки ймовірності продуктивності процесів пам'яті. До найбільш поширених видів шкал, що використовуються в дослідженнях метапам'яті, можна зарахувати такі: дихотомічна («Так» – «Ні»), рейтингова (вимірюється в балах, часто 6– або 7-бальна система), відсотково-інтервальна (вимірюється у відсотках, часто в інтервалах із кроком у 20%) і відсотково-аналогова (вимірюється у відсо-

тках, від 0% до 100% із точним заміром). Ці шкали дають змогу визначити, як респонденти контролюють і оцінюють продуктивність функціонування об'єктивного рівня пам'яті. Т. Нельсон і Л. Наренс аналізували інтроспективні судження аналогічно до психофізіологічної парадигми. Проте згодом цю парадигму довелося змінити як у результаті теоретичних міркувань, так і через практичні спостереження. Це спричинило доволі серйозну проблему в дослідженнях метапам'яті. На думку вчених, потрібно було уникнути змішування окремих параметрів [10]: 1) точність метапам'яттєвого судження та 2) поріг прийняття рішення для його здійснення. Власне, ці аспекти спонукали до розробки спеціальної методологічної бази проведення досліджень і аналізу експериментальних даних у сфері вивчення метапам'яті.

Для обрахунку точності метапам'яттєвих суджень Т. Нельсон і Л. Наренс запропонували використовувати кореляційний аналіз, де оцінні показники метапам'яттєвих суджень (згідно з вищезазначеними шкалами) зіставляються із показниками відтворення (частіше використовується дихотомічна шкала «правильно-неправильно»).

Однак, як зазначили автори [9], звичайні кореляції, такі як рангова кореляція Спірмена або кореляція попарних добутків Пірсона, не простежують усіх зв'язків і похибка їх вимірювань є доволі високою для досліджень метапам'яті. Тому дослідники запропонували використовувати коефіцієнт гамма-кореляції Гудман-Крускала (G), оскільки він надає можливість зіставити всю множину суб'єктивних оцінок респондента з множиною об'єктивного параметра цієї оцінки (продуктивність відтворення) та вивести показник для кожного респондента окремо [9].

Оскільки метапам'яттєві судження належать до виміру, який оцінює ймовірність того, що процес запам'ятовування буде вдалим, постає проблема співвідношення суб'єктивних оцінок із «угаданими» варіантами відповідей у випадку, наприклад, виконання тесту на розпізнавання. Це не відобразить дійсний об'єктивний показник пам'яті. Кілька таких «угадувальних» у співвідношенні із суб'єктивними оцінками можуть дати хибну картину точності показника прогностичної валідності метапам'яттєвих суджень. Саме тому коефіцієнт гамма-кореляції Гудман-Крускала (G) є одним із точних критеріїв, що враховує вказану похибку вимірювань і дає змогу обрахувати більш надійний показник прогностичної валідності. Крім того, очікуване значення G є чутливим щодо змін у відповідях респондента [7]. Після оцінювання всіх доступних методів ми дійшли висновку, що G є одним із найкращих критеріїв оцінювання точності метапам'яттєвих суджень.

Отже, прогностична валідність – це кількісна характеристика, яка дає нам інформацію про точ-

ність метапам'яттєвих суджень, де 0 – це низька прогностична валідність і демонструє різку розбіжність між метарівнем і об'єктивним рівнем метапам'яті (100% упевненості в разі неправильного відтворення або 0% упевненості в разі правильного), а 1/-1 – висока прогностична валідність, де обидва рівні відповідають один одному.

Як було попередньо зазначено, структура метапізнання складається із двох основних когнітивних процесів: 1) моніторинг – мислення про те, що ми знаємо, 2) контроль – саморегулювання та управління пізнавальними процесами, підбір стратегій тощо [9]. У сукупності ці процеси становлять важливий аспект навчання й розвитку. Однак потенційною помилкою є переоцінювання або недооцінювання об'єктивного рівня знань, що в науковій літературі визначається як «ілюзія про знання» [1]. Отже, «ілюзія про знання» може виникати на рівні вищезгаданих процесів. У когнітивній психології виділяють такі ефекти, що пов'язані з виникненням «ілюзії про знання», і позначають помилки на рівні метапам'яті:

- ефект надмірної впевненості [1];
- ефект надмірної невпевненості [5];
- ефект складності – легкості [3].

Ефект надмірної впевненості полягає в регулярному переоцінюванні своїх знань. Він виникає найбільш часто й означає, що індивід у своїх судженнях самовпевнений щодо точності відтворення ним інформації. Наприклад, студент під час тесту оцінює, що його відповіді на 99% правильні, хоча насправді він помиляється в більше ніж 45% усіх відповідей. Цей ефект був названий найбільш «широко розповсюдженим і потенційно катастрофічним» із усіх когнітивних викривлень, де індивід стає потенційною жертвою ілюзії. Негативним аспектом тут є наслідок переоцінювання власних знань – «ілюзія контролю». Не маючи правильного уявлення про об'єктивні знання, студент належним чином не контролюватиме запам'ятовування, вважаючи, що він компетентний у своїх знаннях [5]. Ефект надмірної невпевненості повністю протилежний попередньому й полягає в тому, що суб'єкт недооцінює свій потенціал. Дослідження в цій галузі виявили, що обидва ефекти безпосередньо пов'язані з індивідуально-психологічними властивостями особистості, зокрема з показниками особистісної тривожності [6]. Ефект складності – легкості має стосунок до характеристик матеріалу навчання або складності самого завдання. Він виявляється як парадоксальна тенденція до переоцінювання ймовірності успіху під час вирішення важкого завдання й недооцінювання вірогідності успіху під час вирішення легкого завдання.

Для того щоб констатувати, який ефект наявний у досліджуваного, потрібно використати спе-

ціально розроблені математико-статистичні критерії оцінювання суб'єктивних оцінок імовірності. Зокрема, С. Ліхтенштейн і Б. Фішхофф запропонували для констатації перших двох ефектів використати O/U індекс (overconfidence/underconfidence index), або ж індекс упевненості [5]. Розглянемо специфіку цього критерію для аналізу характеру суб'єктивної оцінки в контексті ефектів надмірної впевненості й невпевненості. Отже, такий аналіз метапам'яттєвих суджень потрібно здійснити за формулою [5, с. 161]:

$$O/U = \frac{1}{N} \sum_{t=1}^T n_t (r_t - c_t),$$

де N – загальна кількість суджень, n_t – кількість суджень, надана в межах конкретної категорії, T – кількість категорій (напр., у 7-бальній шкалі можна виокремити 7 категорій (варіантів присвоєння балів), r_t – імовірність призначення до певної категорії (0,1 для 10% упевненості, 0,2 для 20% упевненості, 1 для 100% упевненості тощо), c_t – пропорція правильних показників відтворення до кількості наданих суджень для всіх категорій.

Кінцевий показник O/U індексу коливається в діапазоні від -1 до +1, де значення від -1 до 0 констатує ефект надмірної невпевненості, а від 0 до +1 – ефект надмірної впевненості. Однак цієї формули недостатньо, щоб констатувати останній ефект – ефект легкості-складності. Для цього потрібно визначити, які саме пункти були легкими, а які – складними, і, лише розподіливши так ці дані, здійснити аналіз за допомогою O/U індексу.

Індекс калібрації – параметр оцінювання метапам'яттєвих суджень, що констатує відповідність оцінки суб'єктивної ймовірності розподілу пропорції правильних відповідей у певній категорії. Мається на увазі те, що коли середня впевненість дорівнює, наприклад, 70%, то ідеально калібрована вважатиметься та відповідь, що належатиме до категорії 70%. Такі обрахунки й висновки можна зробити методом обрахунку індексу калібрування (C), а також за допомогою графічного моделювання калібраційної кривої (див. рис. 1).

Індекс калібрування (C) обчислюється шляхом ділення змінних у дискретні категорії (діапазони), таких як у межах діапазону 0,61–0,70, а потім обраховується розбіжність між суб'єктивною оцінкою ймовірності й часткою правильних відповідей для кожної категорії ймовірності метапам'яттєвих суджень окремо. Щоб отримати числовий еквівалент значення відповідності суб'єктивних оцінок метапам'яттєвих суджень об'єктивним показникам у межах конкретної категорії ймовірності, його потрібно обрахувати за формулою [5, с. 161]:

$$C = \frac{1}{N} \sum_{t=1}^T n_t (r_t - c_t)^2,$$

де C – індекс калібрування; N – загальна кількість суджень, n_i – кількість суджень, надана в межах конкретної категорії, T – кількість категорій, r_i – імовірність призначення до певної категорії (0,1 для 10% упевненості, 0,2 для 20% упевненості, 1 для 100% упевненості тощо), c_i – пропорція правильних показників відтворення до кількості наданих суджень для всіх категорій.

Надалі інтерпретація цього показника здійснюється досить просто. Ідеально каліброваними відповідями суб'єктивної ймовірності метапам'яттєвих суджень уважатимуться ті значення, що будуть наближеними або дорівнюватимуть 0. Кінцевий показник індексу калібрування коливається в діапазоні від 0 до +1, де значення, що відхилятимуться у бік +1, уважатимуться як такі, що не є відповідними (каліброваними). А це означатиме, що респондент в одних категоріях імовірності під час метапам'яттєвих суджень регулярно пере-, недооцінював. На відміну від О/У індексу, індекс калібрування дає не інформацію щодо характеру оцінки (надмірно впевнений\недовпевнений), а лише показник, що характеризує міру відхилення від ідеальної відповідності присвоєння метапам'яттєвих суджень до певної категорії. Варто наголосити на тому, що індекс калібрування обраховується індивідуально для кожного респондента.

Щоб мати можливість прослідкувати закономірність калібрування метапам'яттєвих суджень, використовують також груповий метод оцінювання калібрації – графічне моделювання калібраційної кривої. Його також можна використовувати для індивідуальних цілей, але в такому випадку цей метод буде неефективним і менш надійним. Отже, щоб змодельувати калібраційну криву, необхідно обрахувати пропорцію правильних відповідей у межах конкретної категорії ймовірності метапам'яттєвих суджень і побудувати калібраційну криву.

Як ми бачимо з рис. 1, на ньому зображені три лінії, що відповідають ідеальній калібрації, надмірній недовпевненості й надмірній упевненості. Лінія ідеальної калібрації демонструє ідеальну відповідність у розподілі пропорції правильних відповідей щодо певної категорії ймовірності. Тобто, для категорії ймовірності в 50% загальна пропорція усіх правильних відповідей становить теж 50%. Відповідно, лінія надмірної недовпевненості демонструє, що в категорії 50% пропорція всіх правильних відповідей у цій категорії перевищує межу в 50% і становить 75%. А це означає, що респонденти були надміру невпевненими, а об'єктивний показник – перевищив їхні очікування. За тією самою аналогією лінія надмірної впевненості демонструє, що для категорії 50% респонденти були схильні більшою мірою

завищувати свої очікування, так як пропорція правильних відповідей у межах цієї категорії становила 10%.

Цей показник оцінювання метапам'яттєвих суджень є важливим і може показати міру їхньої відповідності для кожної категорії, а графічний метод моделювання калібраційної кривої може прослідкувати динаміку (спад\піднесення) калібрування метапам'яттєвих суджень для кожної категорії окремо й показати, де респонденти схильні більше помилятися. За допомогою калібраційної кривої можна прослідкувати ефект легкості-важкості в здійсненні метапам'яттєвих суджень, але, щоб дійсно констатувати це, потрібно додатково проводити аналіз наявності в списку легких і важких стимулів.

Індекс резолюції – параметр оцінювання метапам'яттєвих суджень, що констатує варіативність розподілу суб'єктивних оцінок імовірності правильного відтворення щодо всієї множини цих категорій. Для того щоб визначити, наскільки добре індивід може дискримінувати свої суб'єктивні оцінки щодо правильних і неправильних відповідей, незалежно від їх абсолютного рівня впевненості, часто використовують оцінку індексу резолюції (resolution – R) [5]. Цей критерій дає змогу оцінити рівномірність розподілу рейтингів метапам'яттєвих суджень щодо певної категорії ймовірності. Тобто, він допомагає визначити, чи респондент не давав однотипних відповідей, а також наскільки чутливо й варіативно може приписувати своїм суб'єктивним відчуттям оцінки різних еквівалентів. Для обрахування індексу резолюції (R) потрібно використати формулу [5, с. 162]:

$$R = \frac{1}{N} \sum_{t=1}^T n_t (c_t - c)^2$$

де R – індекс резолюції; N – загальна кількість суджень, n_t – кількість суджень, надана в межах

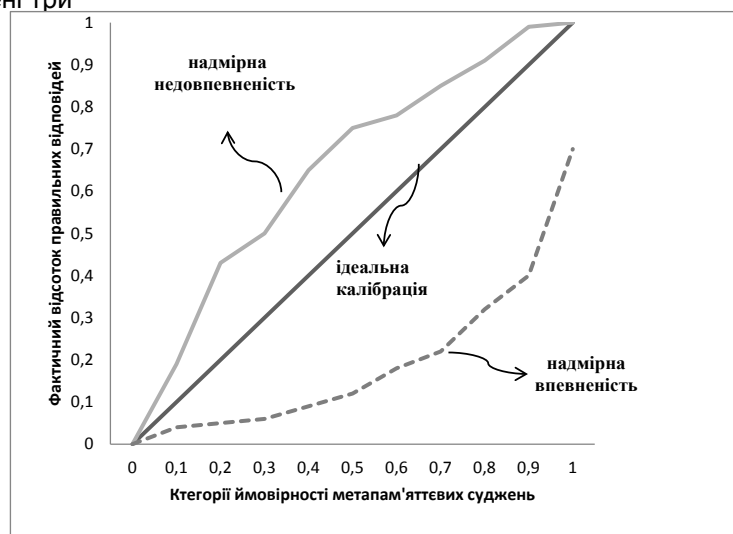


Рис. 1. Приклад калібраційної кривої

конкретної категорії, T – кількість категорій, c_t – пропорція правильних показників відтворення до кількості наданих суджень для всіх категорій, c – пропорція правильних показників у межах однієї категорії.

Якщо респондент має високу дискримінативність відповідей, тобто метапам'яттєві судження не були однотипними і він давав відповіді різного характеру – $R=1$, якщо ж значення близьке 0 – респондент давав однотипні відповіді в межах однієї категорії. Цей показник запропонований А. Марфі [5] і надає можливість прослідкувати, наскільки індивід може диференціювати суб'єктивні відчуття й визначати цю ймовірність у своїх судженнях.

Показник дійсного знання про функціонування процесів пам'яті – параметр оцінювання метапам'яттєвих суджень, що продуктивність імовірності в контексті показника використання бази дійсного та актуального знання в момент здійснення метапам'яттєвого судження. Для цього потрібно використати формулу [5, с. 162]:

$$K_n = c(1 - c),$$

де K_n – показник дійсного знання; c – пропорція правильних показників відтворення до кількості наданих суджень для всіх категорій.

Показник дійсного знання обраховується окремо для кожного респондента. У дослідженнях метапам'яті його вкрай рідко використовують, так як показник дійсного знання не є інформативним щодо більш специфічних параметрів оцінювання метапам'яттєвих суджень. Однак його оцінювання важливе для обрахування іншого критерію – показника адекватності метапам'яттєвих суджень.

Показник адекватності – параметр оцінювання метапам'яті, який відображає відповідність суб'єктивних оцінок імовірності правильного відтворення до ідеального. Цей параметр метапам'яті є одним із останніх під час обрахування даних і визначається він за формулою Браєра (Brier score). Формула Браєра є універсальною формулою, об'єднує всі попередньо наведені нами критерії оцінювання метапам'яттєвих суджень. За результатами формули найкращим вважається той, який максимально наближений до 0. Власне, критерій Браєра відображає показник адекватності метапам'яттєвих суджень, тобто відповідності суб'єктивних оцінок імовірності щодо продуктивності до ідеального (такого, що є ідеальним при об'єктивному показникові продуктивності відтворення) [5, с. 163]. Формула обчислення є доволі простою:

$$B_r = K_n + C - R,$$

де B_r – показник Браєра, K_n – показник дійсного знання; C – індекс калібрування; R – індекс резолюції.

Висновки. Отже, проаналізувавши теоретико-методологічну базу вивчення процесів ме-

тапам'яті, ми систематизували математичний апарат для дослідження процесів метапам'яті. Зокрема, ми дійшли висновку, що науковці школи метапізнання мають значні напрацювання та розробили математичний апарат для їх вивчення. Кількісні методи досліджень дають змогу точно прослідкувати закономірності й на їх ґрунті більш правильно описати їхню якісну характеристику.

Аналіз літератури засвідчив наявність спеціальних методів математико-статистичного аналізу даних у сфері метапам'яті. Ми виявили, що основним параметром метапам'яті, який кількісно піддається виміру та подальшій статистичній обробці, є метапам'яттєві судження. Було з'ясовано, що найчастіше використовуються ті параметри метапам'яттєвих суджень, які оцінюють точність (прогностична валідність, що обраховується за допомогою гамма-кореляції Гудман-Крускала), характер упевненості (індекс упевненості), відповідність об'єктивному показникові відтворення в певній категорії (індекс калібрування, метод графічного моделювання калібраційної кривої), варіативність розподілу (індекс резолюції) й адекватність (показник Браєра) суб'єктивної оцінки. Однак не всі параметри оцінювання використовуються в межах одного дослідження, адже, як ми бачимо, статистичний аналіз за кожним із критеріїв є громіздким процесом обрахування. Тому систематизація цих математико-статистичних методів і підходів до параметрів оцінювання метапам'яті уможливиле їх використання в сучасних вітчизняних дослідженнях когнітивної психології.

Література:

1. Eakin D.K. Illusions of knowing: Metamemory and memory under conditions of retroactive interference /
2. D.K. Eakin // Journal of Memory and Language, Special Issue. – 2005. – № 52. – P. 526–534.
3. Koriat A. Monitoring one's own knowledge during study: A cue-utilization approach to judgments of learning / A. Koriat // Journal of Experimental Psychology: General. – 1997. – Vol. 126. – P. 349–370.
4. Koriat A. The intricate relationships between monitoring and control in metacognition: Lessons for the cause-and-effect relation between subjective experience and behavior / A. Koriat, H. Ma'ayan, R. Nussinson // Journal of Experimental Psychology: General. – 2006. – № 135. – P. 36–69.
5. Lichtenstein S. Calibration of probabilities: The state of the art to 1980 / S. Lichtenstein, B. Fischhoff, L.D. Phillips // In D. Kahneman, P. Slovic, A. Tversky (Eds.), Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. – 1982. – P. 306–334.
6. Lichtenstein S. Do those who know more also

- know more about how much they know? / S. Lichtenstein, B. Fischhoff // *Organizational Behavior and Human Performance*. – 1977. – № 2. – P. 159–183.
7. Lichtenstein S. Training for calibration / S. Lichtenstein, B. Fischhoff // *Organizational Behavior & Human Performance*. – 1980. – № 26. – P. 149–171.
8. Nelson T.O. Metamemory: A theoretical framework and new findings / T.O. Nelson, L. Narens // In G. Bower (Ed.). *The psychology of learning and motivation*. – New York : academic press, 1990. – P. 125–173.
9. Nelson T. Why investigate metacognition? / T. Nelson, & L. Narens // In J. Metcalfe & A. P. Shimamura (Eds.), *Metacognition : Knowing about knowing*. – Cambridge, MA : MIT Press, 1994. – P. 1–27.
10. Nelson T. Metamemory: A theoretical framework and new findings / T. Nelson, L. Narens // In G. Bower (Ed.), *The Psychology of learning and motivation: Advances in research and theory*. – San Diego, CA: Academic Press. – 1990. – Vol. 26. – P. 125–123.
11. Spellman B.A. Measuring memory and metamemory: Theoretical and statistical problems with assessing learning (in general and using gamma (in particular) to do so / B.A. Spellman, R.A. Bjork & A. Blumenthal // In J. Dunlosky & R. A. Bjork (Eds.). *A handbook of metamemory and memory*. – Hillsdale, NJ : Psychology Press, 2008. – P. 95–114.

Волошина В. О., Довгалиук Т. А. К проблеме математико-статистического измерения метапамяти

В статье на основе теоретического анализа обобщены параметры метапамяти, которые важно системно и точно оценивать, а также качественно интерпретировать. Поэтому в контексте параметров метапамяти предложен математико-статистический аппарат их исследования. Также проведен анализ и дана характеристика основным математико-статистическим критериям оценки показателей метапамяти.

Ключевые слова: метапамять, точность суждений метапамяти, индекс уверенности, индекс калибровки, индекс резолюции, показатель истинного знания, показатель адекватности.

Voloshyna V. O., Dovgaliuk T. A. To the problem of mathematical and statistical metamemory measurements

On the basis of theoretical analysis of metamemory, authors generalized parameters that are important to systematical and accurate assess and proper interpretation. Therefore, the authors in this context proposed a mathematical and statistical unit of study. Also, in the analysis, they described the basic mathematical and statistical indicators metamemory evaluation criteria.

Key words: metamemory accuracy, confidence index, calibration, resolution, knowledge index, indicator of adequacy.

О. О. Цуранова

кандидат мистецтвознавства,
доцент кафедри фортепіано

О. В. Халєєва

кандидат мистецтвознавства,
доцент кафедри вокально-хорової підготовки вчителя
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

ВПЛИВ РОК-МУЗИКИ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКІВ У МУЗИЧНО-ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

У статті проаналізовано вплив рок-музики на стан і розвиток особистості підлітка в процесі його навчання. Розглянуто питання щодо виховання старшокласників засобами музичного мистецтва, у тому числі творами неklasичної музики.

Ключові слова: рок-музика, музичне мистецтво, особистість, підліток, музично-освітній процес.

Постановка проблеми. Курс на гуманітаризацію системи освіти спричинив появу нового педагогічного мислення, просунув уперед процес оновлення освітньої політики й основних підходів до конструювання педагогічних систем і технологій. Пошуки ефективних способів навчання й виховання підлітків призводять до розробки нових технологій, пов'язаних із орієнтацією на вдосконалення системи освіти, поглиблення знань щодо психології особистості, її соціально-культурного та духовного зростання й самовдосконалення.

Проблема формування музичної культури сучасного школяра вимагає від музичної педагогіки сьогодні оптимальних і ефективних рішень. Перед учителем музичного мистецтва все гостріше постає питання подолання у свідомості школяра-підлітка розриву, що утворився між класичним і сучасним музичним світом. Вирішення цього питання є запорукою успішного розвитку музичної педагогіки, а також утвердження особистісно-орієнтованого підходу до навчання старшокласника. На сьогодні існує явна необхідність створення умов, за яких будуть задоволені музичні потреби сучасного підлітка, тобто його озброєння знаннями щодо рок-музики, її позитивних і негативних аспектів, історико-музичних витоків, шляху розвитку, зв'язків із класичною музикою. Для цього необхідно мати свою позицію, виявити особистісний інтерес і власне ставлення.

Ступінь розробленості проблеми. Сутність виховної системи підростаючого покоління, її структура, шляхи формування ґрунтуються на загальнопедагогічних засадах тлумачення майстерності педагога, розроблених у працях сучасних педагогів і психологів (О. Абдулліна, О. Анісімової, В. Аверіна, Л. Божович та ін.). Музичне виховання вчені й педагоги-практики (Л. Дмитрієва, Л. Масол, Н. Миропольська, Е. Назайкинський, О. Ро-

стовський) трактують як інтегральну особливість особистості, гармонійне поєднання особистісної свідомості й відповідної діяльності на основі естетичного ставлення до мистецтва в його класичних і сучасних формах. На вирішення проблем музичного виховання особистості орієнтовані роботи В. Бойченка, О. Рудницької, А. Костюк, Л. Бочкарева та ін.

На основі аналізу науково-педагогічної й психологічної думки та узагальнення передового психолого-педагогічного досвіду можна виявити деякі суперечності між спрямованістю музично-освітнього процесу на становлення особистості підлітка та неврахуванням ролі впливу рок-музики у вихованні гармонійної, адаптованої до соціокультурного середовища дитини.

Мета статті полягає у виявленні впливу рок-музики на формування особистості підлітка в процесі його музичного навчання.

Згідно з метою, було сформульовано такі завдання: визначити психолого-педагогічні особливості сучасних підлітків; окреслити важливі музичні ознаки, характерні для рок-музики; проаналізувати репертуар сучасних навчальних програм із музичного мистецтва щодо змісту в них творів рок-музики.

Об'єкт дослідження – музично-освітній процес, що включає в себе творчість рок-музикантів, спрямований на формування особистісних особливостей підлітка. Предмет дослідження – педагогічні умови становлення особистості підлітка в процесі сприймання рок-музики.

Методи дослідження: аналіз літератури з цієї проблеми, узагальнення й систематизація теоретичного матеріалу.

Виклад основного матеріалу. Підлітковий вік, на думку фахівців, – вік самовизначення, становлення характеру. Цей період можна розглядати як

кризовий і такий, що пов'язаний із перебудовою в трьох основних сферах його існування: тілесній, психологічній, соціальній.

На тілесному рівні відбуваються суттєві гормональні зміни, на соціальному – підліток займає проміжне становище між дитиною й дорослим, на психологічному – підлітковий вік характеризується формуванням самосвідомості. Кожен віковий період є перехідним, готує людину до переходу на більш високий віковий ступінь. Згадані періоди протікають індивідуально, що багато в чому визначається тим, як дорослі реагують на ці зміни, намагаються бути більш чуйними та попереджувальними або залишають підлітка наодинці з проблемами.

На думку психолога Л. Божович [4], головну увагу у вихованні підлітка потрібно зосередити на розвитку мотиваційної сфери особистості: визначення свого місця в житті, формування світогляду та його вплив на пізнавальну діяльність, самосвідомість і моральну свідомість. Саме в цей період формуються моральні цінності, життєві перспективи, відбувається усвідомлення самого себе, своїх можливостей, здібностей, інтересів, прагнень відчувати себе і стати дорослим, прагнення до спілкування з однолітками, виникають спільні погляди на життя, на відносини між людьми, на своє майбутнє, іншими словами, виникають особистісні уявлення щодо смислу життя.

Л. Божович підкреслювала, що в психічному розвитку дитини визначальним є не тільки характер її провідної діяльності, а й характер цієї системи взаємин з оточуючими її людьми, у які вона вступає на різних етапах свого розвитку.

Підлітковий вік характеризується суперечливістю й несподіваністю, непередбачуваністю психічного життя. Ці риси виявляються в різких коливаннях настрою: веселість змінюється тугою, зневірою; впевненість у собі – боягузством, боязню тощо. Також у цей період простежується поляризованість психіки: цілеспрямованість, наполегливість та імпульсивність, нестійкість; підвищена самовпевненість, безапеляційність у думках швидко змінюється на вразливість і невпевненість у собі; потреба в спілкуванні – бажання усамітнитися; «розв'язність» у поведінці – сором'язливість; романтизм – цинізм, розважливість; ніжність, ласкавість – жорстокість.

Характерною психологічною особливістю підлітків є потреба в соціальному визнанні. Ця потреба є досить необхідною для члена суспільства, вона лежить в основі активної життєвої позиції особистості. У нормальних умовах вона реалізується в підлітків у тому, що вони прагнуть досягти досконалості у фізичному, моральному чи психологічному плані, домогтися успіху в будь-якій діяльності. Важливою особливістю підліткового віку є пошук об'єкта для наслідування, вони постійно творять собі кумира, без якого не мислять собі

життя. Вибір об'єкта для наслідування залежить від ступеня та ефективності педагогічного впливу, складників особистості підлітка, конкретної ситуації й найближчого оточення.

У силу вікових і психологічних особливостей сприйняття об'єкта наслідування в підлітків відрізняється від такого в дорослих. Дорослі в особистості кумира, якщо він є, здатні бачити не тільки позитивні, а й негативні його сторони. Інша справа підлітки: кумира або об'єкт наслідування вони сприймають із максимально високої позиції. Усі риси характеру, звички, поведінку, думки, ідеали й цінності кумира оцінюються ними тільки позитивно.

Не помітити певного впливу рок-музики на сучасну молодь просто неможливо. У періодиці, наукових роботах, у численних виступах діячів культури й мистецтва все дужче виявляється тривога у зв'язку з отруєнням навколишньої «музичної атмосфери», засміченням ефіру низькопробними творами в душі сліпого наслідування західних зразків, нестримної розважальності, що сусидить із бездумною агресивністю, не витримує критики професійним рівнем рок-продукції.

Констатація очевидного деструктиву супроводжується закликами охороняти пріоритет справжнього, великого мистецтва перед низькопробною розважальністю, вишукувати нові засоби підвищення «гуманітарної культури підростаючих поколінь, зріднення їх із людством, відродження духовних сил» [9, с. 213].

Звернімося до шкільної музичної освіти. На жаль, вивчення мистецьких програм свідчить про певну неухважність до мистецтва як до найважливішого виховного засобу. Декларуючи гуманізацію освіти, загальноосвітній навчальний заклад, основна його ланка, на ділі ігнорує найбільш дієвий і тому найважливіший засіб гуманізації – мистецтво. Олюднення знань, одухотворення почуттів немислимі поза серйозних занять із музичного мистецтва, формування музичної культури дітей як необхідної умови гармонійного розвитку особистості. Убогість музичної освіти обертається дисгармонійністю особистості, збитковістю її духовного розвитку.

Учений-психолог І. Кон справедливо підкреслював, що «музика – саме юнацьке мистецтво. ... Завдяки експресивності й зв'язку з рухом і ритмом, музика краще, ніж будь-що інше, дає підлітку і юнакові змогу оформити й висловити свої емоції, хвилюючі смутні переживання. ... Сприйняття музики може бути як індивідуальним, так і груповим. Створюючи загальний настрій, музика слугує важливим засобом міжособистісної комунікації. У поєднанні з танцем або співом музика постає не тільки фоном, а й важливим компонентом юнацького спілкування» [11, с. 85].

Отже, виявляється, що «магічна» сила рок-музики, її безкомпромісна привабливість у підлітків

може бути пояснена дефіцитом музики в навчальному закладі. Недоопрацювання шкільного курсу з музичного мистецтва компенсують засоби масової інформації, Інтернет.

Уважаємо, що основне завдання вчителя музичного мистецтва полягає в збагаченні змісту уроків і позаурочних занять, у послідовній увазі до потреби учнів, у відвертості й відкритості під час обговорення всіх нагальних музичних проблем, включаючи проблеми рок-музики. Однак загальновідомою є невпевненість, страх учителів перед цими проблемами. Необхідно мати свою позицію, виявити особистісний інтерес і власне ставлення.

Музично-естетичне виховання старшокласників донині залишається педагогічною цілиною, умовою освоєння якої є творча взаємодія вчителя музичного мистецтва з методистом із виховної роботи, з викладачами літератури, історії, художньої культури. Ураховуючи, що уроків музичного мистецтва в 9–11 класах немає, а потреба старшокласників у музиці величезна, варто повніше використовувати резерви позакласної роботи. Найбільшою виховною ефективністю відрізняються ті бесіди про рок із учнями, у яких вони беруть участь разом із учителем. Рок-музика – це галузь обов'язкового педагогічного співробітництва, діалогу, що виявляє позиції сторін, їхні переваги, симпатії й аргументи. Історія розвитку року, його стилів і напрямів – одна з найбільш цікавих галузей музичних інтересів старшокласників.

На сьогодні чинні шкільні програми «Музичне мистецтво. 6–8 кл.» (авт. Б. Фільц, І. Белова та ін.), «Мистецтво. 6–8 кл.» (авт. Л. Масол, О. Гайдамака, Н. Очеретяна, О. Дмитренко), зокрема програми сьомого та восьмого років навчання музичного мистецтва, фактично «відкриті» року. Їхній зміст не заперечує рок-музику, але вчить підходити диференційовано, критично й відрізняти якісну легку, розважальну музику від музики вульгарної, позбавленої смаку. Як сприймання й виконання музичних творів програмою рекомендовано, серед іншого, такий музичний матеріал, а саме: 7-й клас – Дж. Леннон, П. Макартні. «Нехай буде так» (“Let it be”), 8-й клас – Е. Преслі. «Все гаразд, мамо», Дж. Леннон, П. Макартні. «Дівчина» (“The Girl”), «Шоу має тривати» (“The show must go on”) групи “Queen”, С. Вакарчук. «Друг», В. Висоцький. «Пісня про друга», «Місто золоте» (в обробці Б. Гребенщикова), О. Рибніков «Я тебе ніколи не забуду» та ін.

Педагогічно доцільно не «витісняти» рок-потреби, а «перетворювати» їх за допомогою включення в контекст культури особистості. Цьому повинна сприяти професійна підготовка фахівців із музичного мистецтва.

Рок-музика вимагає нині підвищеної суспільної й педагогічної уваги. Сучасна наука розуміє серйозну проблему екології дитинства [6]. Право-

мірно говорити і про екологію музичної свідомості підростаючого покоління.

«Поняття рок-музика (rock) використовується як узагальнена назва низки музичних напрямків з другої половини ХХ ст. до сьогодні, – розкривають це складне мистецьке поняття мистецтвознавці, – що походять від рок-н-ролу та ритм-н-блюзу. Термін rock є скороченням від rock-n-roll. Рок-музика має величезну кількість напрямків: від танцювального рок-н-ролу до металу, а зміст пісень варіюється від легкого і невимушеного до похмурого, глибокого і філософського. Часто рок-музика протиставляється поп-музиці, хоча чіткої межі між поняттями «рок» і «поп» не існує, і немало музичних явищ баланують на грані між ними» [15, с. 199].

Рок являє собою сплав лірики (мої почуття, мій голос, мій досвід – «тільки Я») та епосу. Рок-музика – це особистості й етноси: практично в кожній цивілізованій країні є свої національні королі рок-н-ролу (Елвіс Преслі у США, Кліфф Річард у Великобританії, Адріано Челентано в Італії, Джонні Холідей у Франції тощо).

Варто додати, що рок-музика також вважається «масовою», «комерційною» – це найбільш загальне поняття, через яке визначаються музичні форми і стилі, що користуються стабільним попитом серед найширших мас і верств населення. За своїм виробництвом і споживанням рок-музика є масовим продуктом, що спричиняє її комерційний нахил. Історія року тісно пов'язана зі становленням і бурхливим розвитком сучасних засобів звукозапису, трансляції та відтворення записаної музики. Є підстави вважати деякі форми сучасної рок-музики нинішнім міським фольклором. Адже її творцями й виконавцями найчастіше є «непрофесіонали»: лікари, інженери, учителі, журналісти тощо. Вони ставали відомими співаками без спеціальної музичної підготовки (А. Макаревич, В. Цой, Ю. Шевчук, С. Вакарчук, А. Скрипка, А. Скрибін та ін.).

Кожен етап рок-музики, кожна її сторінка – це насамперед ім'я, особистість, імідж. Для викладачів і психологів рок становить інтерес саме з боку його особистісної спрямованості.

Рок-музика – поняття, що об'єднує і жанр, і стиль, і навіть вид мистецтва. Рок-культура – гігантське явище сучасності, яке включає безліч компонентів, що визначаються не за музично-стилістичними особливостями, а за специфікою світовідчуття, особливою системою цінностей.

На відміну від англо-американського варіанту рок-музики, де стрижнем є ритм, основою українського року стає «слово». Завдяки «слову» учні можуть розуміти сенс пісень. Багато пісень відображають життєві кризи, шляхи їх подолання, також заряджають оптимізмом, що якраз і потрібно для підлітків, для їхнього «складного» віку. У роботі з підлітками доцільно використовувати такі

методи наочно-узагальненого та емпірико-аналітичного навчання:

- метод монологічно-діалогічного викладу: бесіди, розповідь, лекції;
- метод самостійної роботи із джерелом;
- метод створення проблемної ситуації;
- метод – ігрова ситуація;
- метод – навчальна дискусія;
- метод візуального вивчення явищ і зорово-звукової інформації.

Ці методи допоможуть розвинути музичні уявлення школярів щодо їхніх улюблених творів і виконавців, а саме:

1. «Подання улюбленої рок-групи». У процесі запропонованої методики викладання матеріалу учні ілюструють власні якості музикантів, які їх найбільш захоплюють.

2. «Рецензія на пісенний репертуар рок-групи». В основі методики покладено метод навчального рецензування.

3. «Проект програми для наступних поколінь». Учні обговорюють питання «життєздатності» групи та її позитивний вплив на розвиток рок-музики й музичного мистецтва.

4. «Визнач стильовий напрям рок-групи». Ця методика спрямована на розвиток школярів-підлітків здатності розрізнення стилів.

Уведення в зміст уроків з музичного мистецтва запропонованих методик щодо вивчення рок-музики допоможе активізувати процес розвитку музичної культури школярів-підлітків, створить у свідомості учнів цілісну картину музичного простору в усіх його взаємозв'язках. У свою чергу, це допоможе у вирішенні основного завдання загальноосвітнього закладу – виховання різнобічно розвинутої, творчої особистості, здатної реалізувати себе в культурно-освітньому просторі.

Висновки. Отже, проблема формування музичної культури сучасного школяра вимагає від музичної педагогіки сьогодні оптимальних і ефективних рішень.

Формуючи духовну культуру як основу індивідуальної художньої культури, музична педагогіка спирається на високохудожні зразки класичного музичного мистецтва. Але за такого підходу залишаються без уваги потреби, інтереси школярів-підлітків, для яких сучасна популярна музика, зокрема рок-творчість, є найважливішим компонентом спілкування.

Одна з найбільш привабливих рис року – його авторський, особистісний характер. Ця обставина – пряма передумова авторитетності рок-музиканта для молодих, недосвідчених, довірливих слухачів, які в особистісному характері музичних висловлювань – часто непрофесійних, але різких, нарочитих і безсоромних – свідомо бачать «чесність».

Рок приваблює своїм соціальним викликом, «різкими» текстами, прямою. Часто діти не

спроможні розібратися, побачити хитку межу між горезвісною чесністю й нігілізмом, безкомпромісністю й естетичною нерозвиненістю, бездуховністю. Авторський характер року стає передумовою для розповсюдження рок-музикування, що виявляється певною психологічною «віддушиною» для підлітків і молоді.

Стосовно рок-музики можна говорити про її психотерапевтичний характер, здатність корегувати психоемоційний фон людини (рок як варіант арт-терапії для підлітків). Рок-музика має певний вплив на формування особистості підлітків. Ураховуючи вищезазначене, варто підкреслити необхідність більш пильної уваги викладачів музичного мистецтва до залучення музичного репертуару, що містить твори сучасних рок-музикантів, які демонструють рішення соціокультурних проблем за допомогою мистецтва, його унікальних засобів виразності.

Дослідження не вичерпує цієї проблеми. Подальшого розгляду потребує проблема впливу сучасного музичного мистецтва на емоційний стан молоді, її розумову діяльність тощо.

Література:

1. Абдуллин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе : [пособие для учителя] / Э.Б. Абдуллин. – М. : Просвещение, 1983. – 111 с.
2. Аверин В. Психология детей и подростков : [учебное пособие] / В. Аверин. – 2-е изд., перераб. – СПб. : Изд-во Михайлова В.А., 1998. – 379 с.
3. Анисимова О. Самооценка в структуре личности студента : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.05 / Л. Анисимова. – Л., 1984. – 17 с.
4. Божович Л. Проблемы формирования личности / Л. Божович // Избранные психологические труды / под ред. Д. Фельдтштейн. – 3-е изд. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 352 с.
5. Бочкарев Л.Л. Психологические механизмы музыкального переживания : дисс. ... докт. психол. наук : спец. 19.00.01 / Л.Л. Бочкарев. – К., 1989. – 433 с.
6. Бочкарев Л.Л. Психология музыкальной деятельности / Л.Л. Бочкарев. – М. : Институт психологии РАН, 1997. – 352 с.
7. Ветлугіна Н. Музичний розвиток дитини / Н. Ветлугіна. – К. : Музична Україна, 1997. – 94 с.
8. Выготский Л. Психология искусства / Л. Выготский. – М. : Лабиринт, 1998. – 416 с.
9. Гамезо М. Возрастная и педагогическая психология / М. Гамезо, Е. Петрова, Л. Орлова. – М. : Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
10. Дмитриева Л.Г. Методика музыкального воспитания в школе / Л.Г. Дмитриева, Н.М. Черноиваненко. – М. : Просвещение, 1989. – 207 с.
11. Кон И. Психология старшеклассника / И. Кон. – М. : Просвещение, 1980. – 192 с.

12. Костюк А.Г. Эстетические аспекты восприятия музыки / А.Г. Костюк // Проблемы музыкальной культуры. – К. : Муз. Украина, 1989. – Вып. 2. – С. 143–156.
13. Назайкинский Е. О психологии музыкального восприятия / Е. Назайкинский. – М. : Музыка, 1972. – 384 с. 43.
14. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі : [навчально-методичний посібник] / О.Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2000. – 272 с.
15. Сучасне музичне мистецтво : [підручник] / упоряд. : Г.Ф. Пономарьова, В.М. Бескорса, О.О. Цуранова. – Х. : ХГПА, 2012. – 275 с.
-

Цуранова О. О., Халєєва О. В. Влияние рок-музыки на формирование личности подростков в музыкально-образовательном процессе

В статье проанализировано влияние рок-музыки на состояние и развитие личности подростка в процессе его обучения. Рассмотрены вопросы, касающиеся воспитания старшеклассников с помощью музыкального искусства, в том числе на примере произведений неклассической музыки.

Ключевые слова: рок-музыка, музыкальное искусство, личность, подросток, музыкально-образовательный процесс.

Tsuranova O. O., Haleeva O.V . Influence of rock music on the formation of teenagers' personality in the music educational process

The article analyzes the influence of rock music on the state and development of the person of the teenager in the course of his training. The questions concerning the education of senior pupils by means of musical art, including works by example not classical music.

Key words: rock music, art of music, personality, teen, musical educational process.

О. А. Черепехінакандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
Запорізький національний технічний університет

ДУХОВНА Й ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА СПІВПРАЦЯ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті аналізуються актуальні питання професійної підготовки психологів у вищих навчальних закладах у контексті формування в них професіоналізму. Розкривається авторське бачення педагогічного процесу, спрямованого на формування професіоналізму в майбутніх психологів засобами духовної й інтелектуальної співпраці.

Ключові слова: формування професіоналізму, духовна й інтелектуальна співпраця, професійна підготовка психологів у вищих навчальних закладах, професіоналізм психолога, психолог.

Постановка проблеми. Професійний портрет сучасного психолога в контексті вимог третього тисячоліття збагачується ідеями людиноцентризму та планетарності в побудові вимог до особистості й діяльності її як професіонала. Відповідно, практика фахової підготовки майбутніх фахівців з психології потребує використання гнучких педагогічних технологій, адекватних меті та змісту психологічної освіти XXI століття. Нові суспільні цінності, самосвідомість, піднята на небачений раніше рівень рефлексії, потребують від сучасного психолога сформованості вміння впливати на рівень культури людських взаємин, процеси професійного становлення, освітній простір, самоорганізацію життя людей. Саме тому психологічна освіта потребує якісно нових перетворень у напрямі оновлення її концептуальних засад.

Ступінь розробленості проблеми. Питання фахової підготовки майбутніх психологів не є новими в педагогічній науці та практиці. Так, Є. Пасов розробляв питання культуровідповідної моделі професійної підготовки психолога, В. Панок окреслив проблеми реформування змісту, форм і методів підготовки практикуючих психологів, С. Шандрук і Т. Яценко визначили специфіку підготовки практичних психологів до професійної діяльності, роботи І. Андрійчук присвячені дослідженню особливостей Я-концепції майбутніх практичних психологів і її формування у фаховій підготовці.

Але, попри такий великий інтерес до проблем фахової підготовки психологів, ні в теоретичному, ні в методичному планах питання організації формування (спрямованого на формування професіоналізму) психолого-педагогічного процесу засобами духовної та інтелектуальної співпраці у вищих навчальних закладах (далі – ВНЗ), що здійснюють фахову підготовку психологів, не розкрито.

Отже, **метою** статті є висвітлення авторського бачення педагогічного процесу, спрямованого на формування професіоналізму майбутніх психологів засобами духовної й інтелектуальної співпраці.

Виклад основного матеріалу. Розв'язання вказаної вище мети можливе за умови створення нового педагогічного проекту, якого ще не існує в сучасному просторі вищої школи. На нашу думку, треба створити в майбутніх психологів внутрішню настанову на формування власного професіоналізму, щоб навіть у буденних ситуаціях повсякденного життя ними свідомо обиралися шляхи, які стимулюють їх до набуття професіоналізму засобами духовної й інтелектуальної співпраці з викладачами.

Як указує В. Руденко, реорганізацію національного простору вищої освіти необхідно починати на системному рівні. Потреба ліквідувати недоліки вищої школи вимагає, на думку І. Богачевської та М. Карпенко, «концептуального удосконалення освіти та професійної підготовки шляхом формування в суспільстві ставлення до людини як до мети, яке базується на концепції гармонійного розвитку людини» [9, с. 31].

За вищою школою ще більшою мірою повинна закріпитися місія допомоги молоді в знаходженні нею загальнолюдських цінностей, у самовираженні через творчість, у знаходженні стійкого статусу в суспільстві. Принцип «еліти суспільства» (П. Сорокін), «аристократичний принцип» (М. Бердяєв), поняття «культуротворчої еліти» (Д. Лихачев) відстоювалися багатьма філософами [9, с. 32].

Водночас не можна диференціювати цілеспрямований процес формування професіоналізму майбутніх психологів у ВНЗ від стихійного, що відбувається щоденно навіть поза стінами навчального закладу, і не враховувати цей вплив буде неправильно. Незважаючи на те що цільовою

установкою нашого дослідження є висвітлення авторського бачення педагогічного процесу, націленого на формування професіоналізму в майбутніх психологів у спеціально побудованих умовах ВНЗ, не можна не враховувати впливу стихійних чинників на формування професіоналізму. За нормативами навчальний аудиторний час студента становить приблизно 24 години на тиждень (на денній формі навчання, а на заочній ще менше), тобто тільки одну добу на тиждень за сукупністю годин є можливість здійснювати цілеспрямований формувальний вплив на студентів.

Цей факт дає змогу визначити два важливі вихідні положення. По-перше, самостійна робота студента є значним ресурсом у формуванні професіоналізму майбутніх психологів. По-друге, під час аудиторних занять треба створити в студентів – майбутніх психологів – таку настанову свідомості, яка й у позааудиторний час буде спрямовувати активність, поведінку, діяльність і спілкування майбутніх психологів на формування в них професіоналізму, стимулюючи так внутрішні потужні резерви їхньої психіки і створюючи умови для готовності формування професіоналізму в студентів.

Окремо варто зазначити, що так збільшується час для формувального впливу та формування професіоналізму, який стає «частиною особистості», інтегруючись у систему ціннісних орієнтацій, мотиваційну та емоційно-вольову сферу, закріплюється на рівні патернів поведінки й узгоджується зі спрямованістю особистості і її внутрішніми потребами. За таких умов формування професіоналізму має дійсно процесуальний характер, відтворюючись у думках, діях і вчинках майбутніх психологів.

Як відомо, особистість є цілісним утворенням, тому неможливо диференціювати професійне від особистісного. Тому, коли мова йде про формування професіоналізму, це вимагає насамперед перебудови Я-концепції особистості, формувальний вплив треба починати з роботи зі свідомістю, ціннісними орієнтаціями, світоглядом і спрямованістю особистості майбутнього психолога. Вироблена так професійна позиція є першим кроком від усвідомлення важливості професіоналізму для себе як фахівця з психології до особистісного та професійного самовизначення як професіонала за фахом «психолог».

Позитивно спрямоване уявлення про себе в професії – ось, чого мають прагнути майбутні психологи. Саме тоді, коли професія психолога є внутрішньо мотивованою і входить до перспектив, життєвих планів і цілей майбутніх психологів, можна говорити про сприятливі психологічні умови для формування професіоналізму. Саме тоді увесь потенціал і резерв особистості спрямовується на формування професіоналізму як на

одну з екзистенційних цілей особистості, а не як навчальне завдання, яке *треба* виконувати. Важливо, щоб у такому випадку у ВНЗ були створені умови, які дають змогу розкрити професійний і особистісний потенціал кожного студента, визначивши для нього формування професіоналізму, що має процесуальний характер, як відзначалося вище, як діяльності з властивими їй ознаками: мотив, мета, засоби реалізації мети.

Отже, набуття професіоналізму є водночас метою і засобом для ефективної реалізації професійної діяльності майбутніми психологами. Іншими словами, штучно створене внутрішньо-вишівське формувальне середовище має програмувати майбутніх психологів на усвідомлення цінності професіоналізму для особистісного і професійного розвитку майбутніх фахівців, створюючи передумови для пошуку засобів формування професіоналізму й у майбутньому, оскільки таке формування розуміється нами як процес. Неможливо раз і назавжди досягти високого рівня професіоналізму, не докладаючи зусиль до його розвитку та підтримання в подальшому. Отже, формування професіоналізму має динамічний характер і виступає як мета й кінцевий результат не тільки навчання у вищій школі, а й висока мета життя зрілої особистості, як це постулює акмеологічний підхід (А. Деркач, В. Зазакін, Н. Кузьміна та ін.) [3; 4].

Необхідність послідовної й постійної зміни уявлень про себе як про фахівця, який характеризується високим рівнем професіоналізму, що розуміється нами не як усталена якість, а як процесуальна характеристика, детермінує адекватне планування навчального процесу у ВНЗ, організацію формувальних впливів, психолого-педагогічну підтримку та контроль-корекційні заходи.

Ураховуючи специфіку професії психолога, варто зазначити, що в основі будь-якого формувального впливу педагога має бути володіння професіоналізмом, оскільки професіоналізм виробляється через професіоналізм, при цьому викладач і студент постають як рівноцінні суб'єкти сумісного професійного розвитку й саморозвитку. У зв'язку з цим актуалізується питання двох планів професіоналізму викладачів психології: професіоналізм власне як педагогічна майстерність і другий вектор – це професіоналізм викладача як фахівця з психології, не потенційного, не в минулому, а актуальний високий рівень професіоналізму практикуючого психолога.

Розв'язання цього надскладного питання потребує залучення ресурсів на державному рівні від початку вибору претендентів на посаду викладачів для студентів – майбутніх психологів – до атестації вже працюючих педагогів на предмет відповідності другому планові їхнього професіоналізму, як указувалося вище. Адже сформувати в

майбутніх психологів професіоналізм зможе лише викладач, який сам власне характеризується високим рівнем професіоналізму психолога й професіоналізму викладача.

Серед загальних підстав організації формувальних педагогічних дій викладача провідне місце належить духовній та інтелектуальній співпраці зі студентами на рівні співтворчості, навіть співіснування в межах навчального заняття. А отже, основним інструментом впливу на особистість і професійне Я майбутніх психологів є особистість викладача (Т. Сущенко) [10].

Такий вплив може мати віддалені наслідки, що ускладнює його діагностування, контроль та управління цим процесом. Стимулювальний вплив навчального середовища й рефлексивний характер взаємодії викладачів зі студентами має органічно поєднуватися з власним бажанням майбутніх психологів набути професіоналізму, що в змодельованих умовах підсилюється завдяки синергетичному ефекту, який досягається, зокрема, тренінговими заняттями. Будь-які зовнішні фактори можуть опосередковано впливати на формування професіоналізму в майбутніх психологів, у яких наявна чітко сформована внутрішня настанова свідомості на набуття високого рівня професіоналізму, при чому не тільки під час навчання у ВНЗ, а й у подальшому житті. Фактично під час навчання формується не стільки професіоналізм (оскільки студент ще не працює), а потенційний професіоналізм, допрофесіоналізм, початковий рівень професіоналізму або готовність до набуття професіоналізму.

Тому формувальний вплив передбачає індивідуалізацію підходу до кожного студента й розробку оптимальної педагогічної тактики, прийнятної для конкретного студента, індивідуальні алгоритми, тактичні схеми, варіанти формування професіоналізму в умовах спеціально створених професійних ситуацій шляхом моделювання.

Так актуалізується необхідність формування професійної свідомості, професійної спрямованості, професійного способу мислення, позитивної Я-концепції, особистісно-професійних якостей: здатності до децентрації та емпатії, гуманності в майбутніх психологів (ставлення до Я-іншого як найвищої цінності (О. Бодальов)) [2].

Отже, формування свідомого ставлення майбутніх психологів до власної професії та усвідомлення необхідності формування в них професіоналізму, перебудова передусім навчально-виховного процесу, способу мислення викладачів і майбутніх психологів за рахунок становлення морально-духовного Я є важливим фактором формування професіоналізму майбутніх психологів у ВНЗ. Студент при цьому розглядається як рівноправний активний учасник процесу формування професіоналізму, який здатний розвивати в себе потенціал

професійного саморозвитку (власне бажання до професійного вдосконалення та самовдосконалення).

Постійна зорієнтованість студентів у стані й результатах розробки проблематики їхнього профілю та наукових шкіл також є, на нашу думку, передумовою перетворення випускника у професіонала (Б. Ананьєв) [1].

Для підготовки справжнього психолога-професіонала, здатного дійсно зрозуміти внутрішній світ людини, осягнути його неповторність і адресно допомогти цій людині, потрібна дуже виважена й загалом, і в деталях система психологічної освіти й виховання (О. Бодальов) [2], завданням якої ми вважаємо здатність викликати в студентів професійний інтерес (Б. Ананьєв) [1].

Визначальним у професійному розвитку особистості є характер провідної діяльності, а також співвідношення з нею домінуючої й субдомінуючої діяльності (І. Баклицький), тому необхідно створити умови для квазіпрофесійної діяльності майбутніх психологів як провідної.

Доречним буде здійснити глибинно психологічну корекцію майбутніх психологів методом активного соціально-психологічного навчання (Т. Яценко).

Услід за Б. Ананьєвим ми виділяємо професіоналізм знань, професіоналізм спілкування, професіоналізм самовдосконалення. Ось чому у формуванні особистості майбутнього психолога співіснують два аспекти: професійний і культурний (гуманістичний). Отже, ВНЗ покликаний давати не тільки знання, а й формувати особистість професіонала, його духовність через формування психологічної культури й ціннісного ставлення до професії психолога [1].

Перефразовуючи думку В. Гриньової, можна сказати, що психологічна культура є феноменом вияву психологом власного Я в професійній діяльності. Так, О. Гозман указує, що культура є гармонією культури творчих знань, творчої дії, почуттів і спілкування. Визначальною ознакою педагогічного процесу ми вбачаємо необхідність навчити майбутніх фахівців з психології професійного спілкування і сформувати в них професійну культуру.

Ми погоджуємося з В. Гриньовою в тому, що велике значення для формування професіоналізму майбутніх психологів має усвідомлення сутнісних екзистенційних характеристик професійної діяльності, що виражається в професійних змістах і цінностях. Іншими словами, в основі формування професіоналізму – готовність майбутніх психологів бачити (розпізнавати), приймати запити професії й знаходити найбільш оптимальні відповіді на них.

Процес сходження до професіоналізму вбачаємо через становлення особистості професіонала, формування в нього в процесі навчання адекватних професійних уявлень, що беруть участь у формуванні життєвих планів особистості.

Отже, ми стикаємося з такими феноменами, як формування професіоналізму особистості й професіоналізму діяльності, формування професіоналізму особистості й формування особистості професіонала.

Як указує В. Франкл, головна мета освіти – не передання знань і традицій, а формування здатності знаходити унікальні смисли [11, с. 295]. Схожі думки можна знайти й у М. Степко, який із жалем констатує, що «в нашій освіті немає душі» [5, с. 11], і вважає, що школа (у тому числі й професійна) повинна бути передусім «школою сенсу» [5, с. 7]. Душі немає в загальноосвітній школі, але ще менше її в професійних навчальних закладах.

Можна умовно виділити такі примітивні варіанти пошуку «душі» у світі:

– формування «професійної ідеології», яка, як уважає Є. Клімов, часто «лежить поза категоріями істини». Наприклад, представник якоїсь професії стверджує, що саме його професія «найважливіша»;

– формування відчуття своєї «елітної переваги» над тими, хто вчиться в «неелітних закладах», адже з'явився ж у Законі про освіту термін «освітня установа елітарного типу» [6].

За словами Є. Клімова, дуже важливим є формування «професійної ідеології». Підкреслюючи зв'язок професійної діяльності й професійної освіти з ціннісно-смысловим ставленням до навколишнього світу, він навіть написав книгу із символічною назвою «Образ світу в різнотипних професіях» [7]. Побудова смыслової картини світу, відповідно, передбачає відповіді на питання:

– Що є світ (суспільство, соціум)?

– Де моє місце на цьому світі, навіщо я взагалі в цьому світі?

– Як краще знайти й посісти своє місце (знайти своє призначення) у цьому світі?

– Як поліпшити цей світ, як виявити себе в цьому світі, як залишити у світі саме свій (неповторний) слід?

Постійно ставлячи перед собою докладні питання й намагаючись знайти на них відповіді, студент – майбутній психолог – у навчальному закладі (за допомогою педагога) поступово просувається не тільки у своєму суто професійному, а й особистісному розвитку. І тоді для такого студента не буде таким болісним (або таким безглуздим) питання про те, навіщо йому потрібні «ці знання», коли для досягнення «успіху» можна спиратися на зовсім інші свої «якості» й «переваги».

Ще О. Леонтьєв говорив про два «народження особи»: перший раз – у дошкільному віці, коли будується перша ієрархія мотивів і з'являється здатність від чогось відмовлятися; другий раз – у підлітковому віці, коли молода людина по-новому усвідомлює свої мотиви й починає керувати власною поведінкою. До цього можна

було б додати й третє народження особистості, пов'язане з цивільною зрілістю й узгодженням своїх мотивів із суспільними та навіть загальнолюдськими [8].

Ю. Гіппенрейтер указувала, що треба брати до уваги розвиток професійної самосвідомості, потрібно враховувати те, що сама особистість професіонала формується разом із розвитком особистості учня, підлітка, студента й уже працюючого спеціаліста. При цьому професійна самосвідомість багато в чому пов'язана з розвитком громадянської самосвідомості, адже зміст професії – у суспільно корисній діяльності, у тому, щоб бути повноцінним громадянином суспільства, реалізуючи себе через труд.

Висновки. Отже, педагогічний процес у вищій школі має бути спрямований на формування професіоналізму психолога як діалектичної інтегрованої єдності високих показників професіоналізму діяльності й професіоналізму особистості, яка характеризується сформованим професійним статусом, розвиненою системою особистісної та діяльнісної регуляції, що динамічно розвивається, постійно націлена на професійний саморозвиток і самовдосконалення, на особистісні й професійні досягнення, що характеризуються великою індивідуальною та соціальною значущістю для самого майбутнього психолога, засобами духовної й інтелектуальної співпраці.

Перспективами дослідження, на нашу думку, є розробка інструментарію оцінювання ефективності формувального впливу на студентів у контексті формування в них професіоналізму, визначення стихійних і формальних шляхів формування професіоналізму в майбутніх психологів.

Література:

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – М. : Прогресс, 1987. – 439 с.
2. Бодалев А.А. Акмеология как научная дисциплина / А.А. Бодалев. – М. : Российская академия управления, 1999. – 490 с.
3. Деркач А.А. Акмеология : [учебное пособие] / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2007. – 217 с.
4. Деркач А.А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина. – М. : Просвещение, 1998. – 188 с.
5. Степко М. Якість та ефективність Вищої освіти – спільна відповідальність учасників навчального процесу / М. Степко // Вища освіта України. – 2008. – № 4. – С. 19–29.
6. Климов Е.А. Гипотеза «метелок» и развитие профессии психолога / Е.А. Климов // Вест. МГУ. Сер. № 1–4 «Психология». – 1992. – № 3. – С. 3–13.
7. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных про-

- фессиях / Е.А. Климов. – М. : Изд-во МГУ, 1995. – 224 с.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев – М. : Политиздат, 1975. – 348 с.
9. Руденко В. Цивілізаційно-культурний підхід до запровадження Болонського процесу / В. Руденко // Вища освіта України. – № 4. – С. 31–37.
10. Сущенко Т.И. Вузовский педагогический процесс, способствующий формированию национальной творческой элиты / Т.И. Сущенко // Педагогіка підготовки національної гуманітарно-технічної еліти. – 2002. – № 2. – С. 62–67.
11. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.

Черепехина О. А. Духовное и интеллектуальное сотрудничество как условие формирования профессионализма будущих психологов в высших учебных заведениях

В статье анализируются актуальные вопросы профессиональной подготовки психологов в высших учебных заведениях в контексте формирования у них профессионализма. Раскрывается авторское видение педагогического процесса, направленного на формирование профессионализма у будущих психологов путем духовного и интеллектуального сотрудничества.

Ключевые слова: формирование профессионализма, профессиональная подготовка психологов в высших учебных заведениях, профессионализм психолога, психолог, духовное и интеллектуальное сотрудничество.

Cherepehina O. A. Spiritual and intellectual cooperation as a condition of formation of professionalism future psychologists in university

In the article the actual questions of professional preparation of psychologists are analysed in Institute of higher in the context of forming for them of professionalism. Author vision of pedagogical process, directed on forming of professionalism for future psychologists opens up by spiritual and intellectual co-operation.

Key words: forming of professionalism, professional preparation of psychologists in Institute of higher, professionalism of psychologist, psychologist, spiritual and intellectual co-operation.

О. В. Шевяков

доктор психологічних наук,
професор кафедри психології
Дніпропетровський гуманітарний університет

С. А. Чернігівська

кандидат наук з фізичного виховання і спорту
Дніпропетровський гуманітарний університет

Я. А. Славська

кандидат педагогічних наук
Дніпропетровський гуманітарний університет

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД НЕПРОФЕСІЙНОЇ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ СТУДЕНТІВ З ВАДАМИ ЗДОРОВ'Я

У статті систематизовано відомості стосовно технології психолого-педагогічного супроводу студентів, звільнених за станом здоров'я від практичних занять фізичного виховання.

Ключові слова: психологічний супровід, інноваційна психолого-педагогічна технологія, навчальний процес, фізичне виховання, студенти.

Постановка проблеми. Відомо, що фізичне виховання є складовою освіти й виховання, педагогічним, навчально-виховним процесом, спрямованим на оволодіння знаннями, уміннями та навичками, що здійснює значущий вплив на фізичний розвиток людини, її виховання в дусі відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточення. Така місія фізичного виховання як навчальної дисципліни потребує відповідного психолого-педагогічного супроводу.

Ступінь розробленості проблеми. Аналіз різноманітних літературних джерел дає змогу висунути як гіпотезу припущення, що найбільш перспективними для створення психолого-педагогічної технології занять студентів, звільнених за станом здоров'я від практичних занять із фізичного виховання, є основні положення концепції та психолого-педагогічної технології непрофесійної фізкультурної освіти студентів (далі – НФО) [3, с. 18], напрацьованої для основної медичної групи. Важливу для психологічного супроводу інформацію містять концепція психологічного забезпечення фізкультурного виховання студентів [4, с. 305] тощо.

Мета статті полягає в науковому обґрунтуванні та розробці інноваційної психолого-педагогічної технології НФО студентів, звільнених за станом здоров'я від практичних занять із фізичного виховання.

Методи дослідження: аналіз літератури, окремі психолого-педагогічні дослідження відповідно до визначеної мети дослідження.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проводилось у Дніпропетровській консерваторії (далі – ДК) ім. М. Глінки та Дніпропетровському гуманітарному університеті (далі – ДГУ). Загаль-

на схема психологічного супроводу навчального процесу студентів, звільнених від практичних занять із фізичного виховання, у ході їхньої непрофесійної фізкультурної освіти подана на рис. 1.

Зазначимо, що побудова модульної програми з НФО в структурі вищівської дисципліни «Фізичне виховання» та її окремих модулів складалась із таких етапів: розробка структури всього курсу НФО з виділенням модулів, які відповідають I–IV семестрам навчання студентів першого та другого курсів ДК і ДГУ; розробка структури чотирьох окремих модулів; підбір навчальних елементів відповідно до мети кожного з модулів.

Дидактична мета курсу НФО, зокрема досягнення єдності розумових і діяльнісних процесів, необхідних для оцінювання та розуміння стану свого здоров'я, програмування й проживання здорового життя, – це комплексна мета, що реалізується модульною програмою для цієї групи. Окрім того, для модульного контролю за визначеними навчальними елементами передбачалась розробка рейтингової системи оцінювання успішності студентів із НФО.

Отже, нами були виділено такі взаємно пов'язані модулі:

М. 1. – *перший семестр. Вступ до курсу НФО. Адаптація й початок активного мотивування студентів до управління власним здоров'ям.*

М. 2. – *другий семестр. Утягування в систему самостійних фізкультурно-оздоровчих занять і систему самоконтролю.*

М. 3. – *третій семестр. Удосконалення системи самостійних фізкультурно-оздоровчих занять і отримання оздоровчого ефекту від них.*

М. 4. – *четвертий семестр. Подальше формування фізкультурно-діяльної особистості й*

будівничого власного здоров'я студента й випускника вишу.

Визначаючи завдання щодо формування мотивації студентів до занять оздоровчою фізичною культурою, ми брали до уваги зауваження Н. Борейко, яка наголошує на потребі створення надійного мотиваційного потенціалу до самостійних занять: «Мотив ми розуміємо як складне інтегральне (системне) психологічне утворення, яке у своїй структурі має три блоки: 1) потреби; 2) «внутрішні фільтри», 3) завдання, які можуть задовольнити потребу. Спрощення мотиву до потреби веде до того, що позитивні мотиви не сформовані у більшості студентів, зокрема відсутні «внутрішні фільтри». На формування мотивації мають вплив: зміст навчального матеріалу; форми навчання; оцінювання навчальної діяльності; зміст навчального матеріалу» [1, с. 30].

Ми дотримувались також етапів формування мотивації до занять із фізичного виховання, визначених Є. Захаріною [2, с. 55]. Отже, на етапі «Спонування й мотивація до діяльності» створювались психолого-педагогічні ситуа-

ції, які утворювали середовище особистісно-орієнтованого навчання. У процесі такого навчання передбачались ситуації-стимули, що сприятливо впливають на розвиток особистості студента, надаючи йому простір для вільного вибору. Це умови, які сприяли загостреному відчуттю необхідності для хворої людини індивідуальних фізкультурно-оздоровчих занять, у тому числі методи непрямого переконання й стимулювання. Серед них бесіди на такі теми: вплив занять фізичними вправами на стан функціональних систем організму; значення фізкультурних занять для реалізації життєвих планів; про досягнення шляхом фізкультурно-оздоровчих занять і покращення здоров'я намічених планів у навчальній і професійній діяльності тощо.

На етапі «Визначення мети й вибір діяльності» важливо, щоб мотиваційна тенденція продовжувала свій розвиток і втілювалася в спонуканні студентів до відповідних дій. Для цього потрібно, щоб студенти почали надавати особисто-значущого значення своїм індивідуальним фізкультурно-оздоровчим заняттям. В індивіду-

альних бесідах зі студентами викладач допомагав їм оцінити свої можливості й ступінь готовності до таких занять, визначитись із задумом про ідею і сутність таких занять, виходячи з наявного захворювання, психофізичного стану, наявних можливостей і ресурсів для організації самостійних занять тощо.

На етапі «Реалізація поставлених завдань, використання створених комфортних умов для наміченої діяльності» забезпечувалась підтримка стійкості мотиваційного процесу; здійснювався контроль за розробкою та виконанням складеної разом із педагогом і психологом програми фізкультурно-оздоровчих занять; стимулювалось використання засобів самоконтролю за своїм психофізичним станом; проводилось тестування для заміру динаміки психофізичних якостей під час виконання індивідуальної програми занять.

На етапі «Аналіз отриманих результатів, осмислення успіхів» перевага надавалась усвідомленню студен-

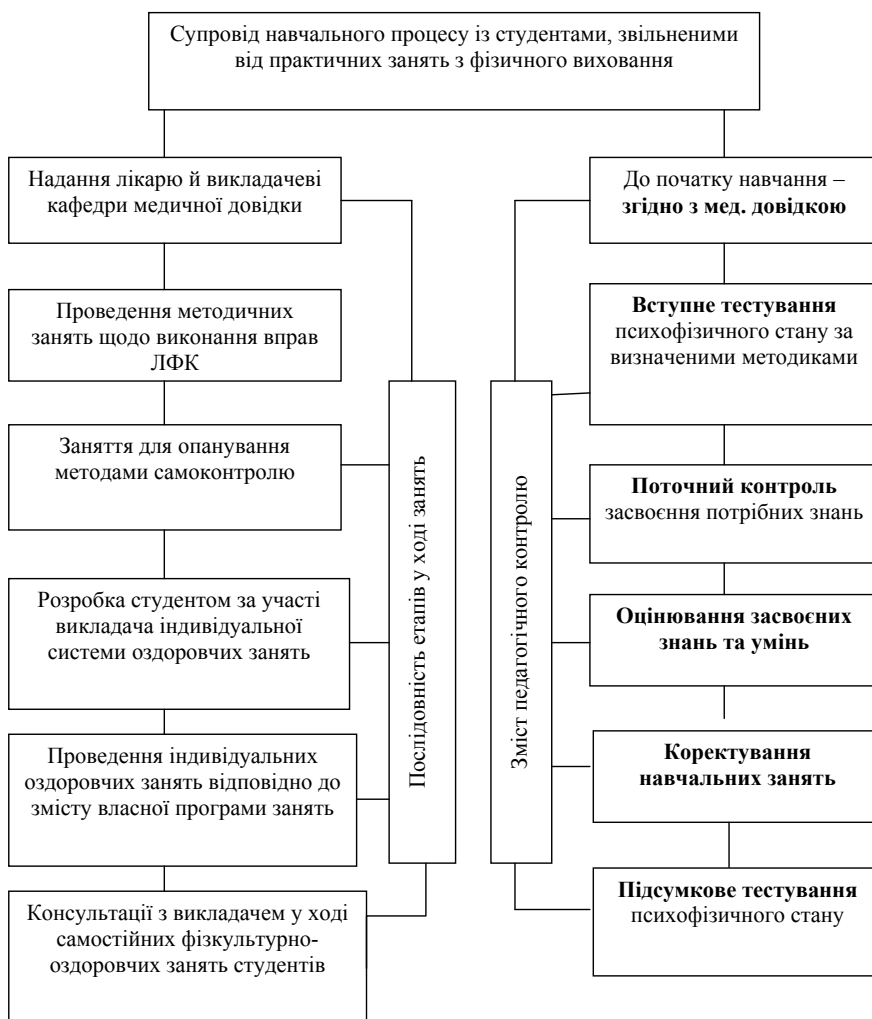


Рис. 1. Схема психолого-педагогічного супроводу навчального процесу НФО студентів, звільнених від практичних занять із фізичного виховання

тами перших успіхів у покращенні стану здоров'я. Аналізувалась рейтингова оцінка студентів за семестр із фізичного виховання, установлювались резерви покращення оцінки, а відтак приділялась увага вдосконаленню змісту й покращенню виконання складеної індивідуальної програми фізкультурно-оздоровчих занять.

На етапі «Бажання продовжити заняття після досягнення визначеної мети» відзначались отримані студентами позитивні результати: набуті важливі знання та уміння з управління станом власного здоров'я; перші досягнення в покращенні свого психофізичного стану і здоров'я; набутий досвід планування й реалізації індивідуальних фізкультурно-оздоровчих занять; досвід застосування різноманітних методик самоконтролю в ході занять.

Отже, створена у процесі спілкування зі студентом у ході НФО комфортна психологічна атмосфера стала стимулом до подальших оздоровчих занять.

Під час індивідуальних занять і консультацій як важливий елемент психолого-педагогічної технології НФО ми застосовували систему тренінгів студентів. Відомо, що тренінгова форма навчання будується на методиці участі. Це означає, що студент має бути не спостерігачем, а активним учасником навчання. Суттєвою перевагою тренінгової методики є те, що вона надає можливість розглянути складні, емоційно значущі питання, якими є питання особистого здоров'я, у безпечній обстановці діалогу з викладачем, а не в реальному житті з його невизначеністю наслідків дій, загрозами та ризиками.

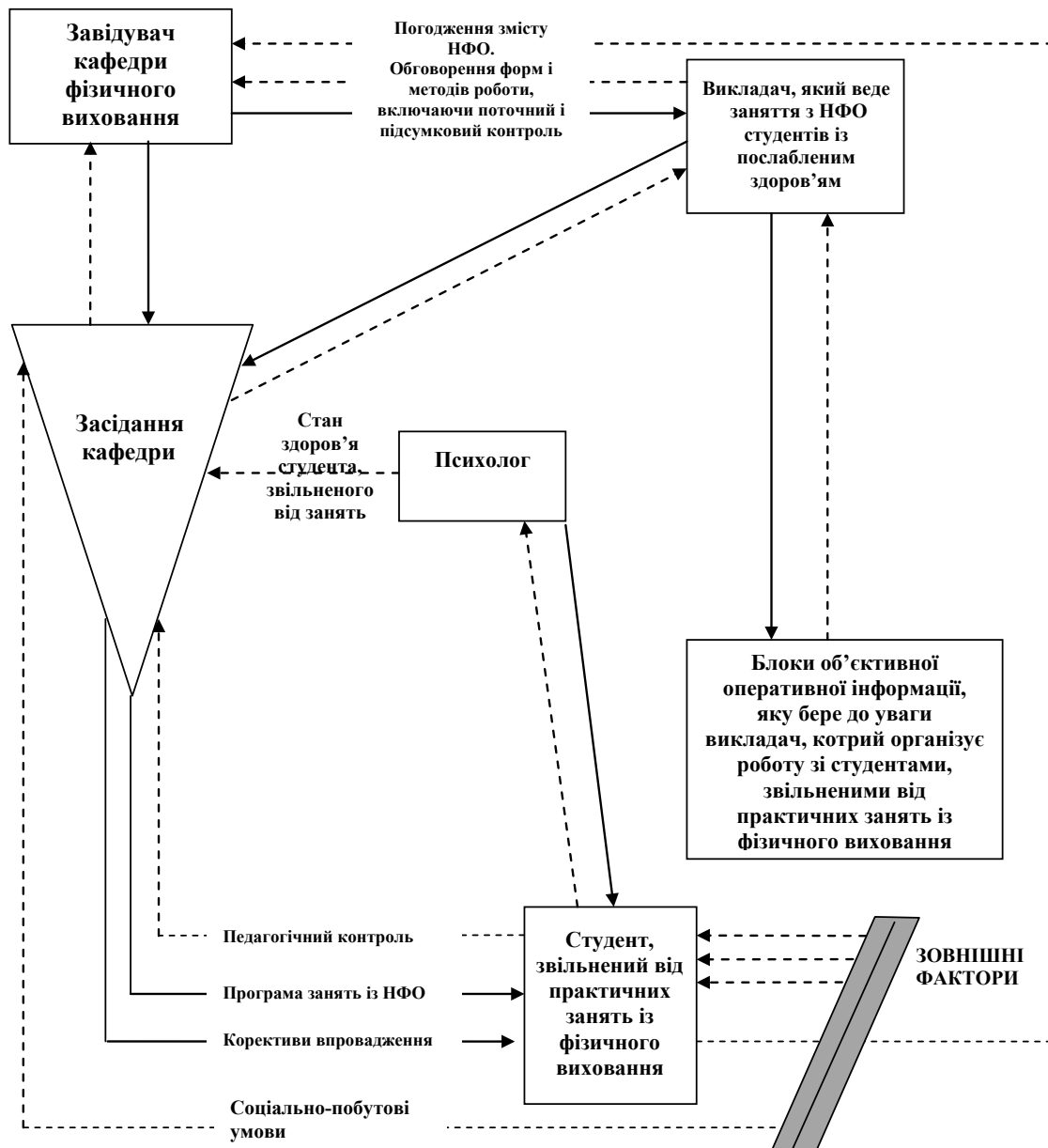


Рис. 2. Схема психолого-педагогічного супроводу процесу НФО на кафедрі фізичного виховання

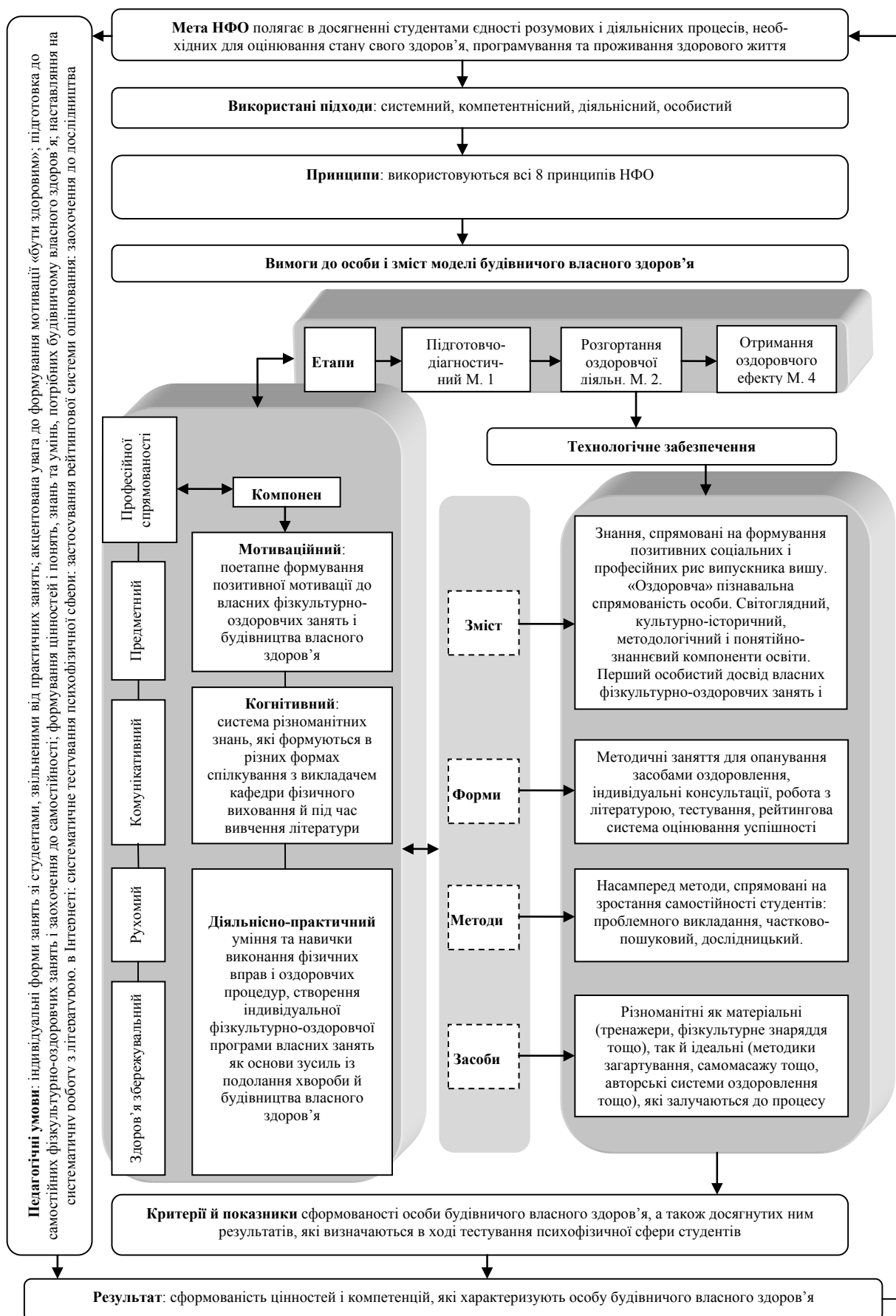


Рис. 3. Модель психолого-педагогічного супроводу НФО студентів, звільнених від практичних занять із фізичного виховання

Залежності від мети й завдань тренінгу, під час індивідуальних занять і консультацій студентів застосовувались такі його різновиди, якими може опанувати кожен викладач кафедри фізичного виховання:

– соціально-психологічний тренінг, який спрямовувався на розвиток комунікативних здібностей, міжособистісних відносин, уміння встановлювати й розвивати різні види взаємин між особами, котрі оточують студента;

– тренінг особистого зростання спрямовувався на самовдосконалення, вирішення внутрішньоособистісних конфліктів і суперечностей;

– тематичний (соціально-освітній) тренінг спрямовувався на розгляд у ході обговорення та дискусій конкретної теми НФО, зміст якої студенту потрібно засвоїти, сформуванню відповідних знань, уміння й навички;

– психокорекційний тренінг потрібен для сприяння корекції психічних процесів, тренування певних поведінкових якостей і здібностей студентів.

Зауважимо, набуті студентами знання повинні бути не самоціллю, а сприяти мотивації й позитивному емоційному ставленню до власних фізкультурно-оздоровчих занять; опануванню вміннями та навичками, необхідними для самостійних фізкультурно-оздоровчих занять; подальшому підтриманню фізичного здоров'я майбутніми випускниками на достатньому рівні.

Методична підготовка студентів до самостійної роботи здійснювалась під час методичних занять щодо виконання запропонованих фізичних вправ, у ході опанування методами самоконтролю, розробки студентами за участі викладача систем власних індивідуальних оздоровчих занять, під час консультацій із викладачем і психологом уже в процесі самостійних занять студентів. Під час методичної підготовки зверталась увага на формування вміння моделювати самостійні оздоровчі заняття. Загальна схема психологічного супроводу процесу непрофесійної фізкультурної освіти студентів, звільнених за станом здоров'я від практичних занять із фізичного виховання, подана на рис. 2.

Ретельно підготовлена в такий спосіб самостійна робота студентів у формі фізкультурно-оздоровчих і рекреаційних занять, відповідно до особливостей наявних захворювань, розв'язує такі освітні завдання:

– міцне засвоєння основ визначеної суми знань, вироблення потреби в поглибленні сформованих знань, необхідних для організації своїх занять;

– розвиток самостійного творчого мислення щодо оптимальної організації власних занять і отримання від них бажаного оздоровчого ефекту;

– можливості самореалізації наявного потенціалу в освіченій особі й самоствердження у справі управління власним здоров'ям;



Рис. 4. Послідовність дій викладачів, психологів і студентів, звільнених від практичних занять, у ході непрофесійної фізкультурної освіти

НД – надавання студентами медичної довідки;
Сам. – самовизначення, тобто постановка цілей на час занять;
Ан. сит. – аналіз ситуації (стилю життя студента);
Пр. – проблематизація стилю;
Онт. – побудова онтологій (хвороба, здоров'я, ЗОЖ тощо)

Пон. – побудова відповідних понять;
Прогр. – створення програми занять;
СФД – самостійна фізкультурна діяльність відповідно до програми;
П – психологічний вплив;
K1 – контроль викладача;
K2 – взаємний контроль студентів;
K3 – корекція свого стилю життя;
СК – самоконтроль

– виховання самодисципліни та самоорганізації в ході набування навичок управління власним здоров'ям;

– використання набутих умінь і навичок у повсякденному житті.

Отже, розроблена система сприяння оздоровлення студентів шляхом їх НФО з одночасним розгортанням самостійних оздоровчих занять містила таке:

– цінності-орієнтири щодо зміни звичного стилю життя, опанування здоровим способом життя (далі – ЗСЖ) з метою досягнення стійкої ремісії наявних хвороб і усунення екзогенних факторів ризику інших хронічних неінфекційних захворювань;

– кінезотерапію й самомасаж задля усунення вегетативного дисбалансу через корекцію параметрів фізичного розвитку, функціональної, фізичної підготовленості і психологічного статусу;

– когнітивно-поведінкову корекцію з метою оптимізації психологічного стану через створення позитивного іміджу особи, яка позбавлена шкідливих звичок, формування стійкої та усвідомленої мотивації на дотримання ЗСЖ.

Усі перелічені вище особливості й елементи психолого-педагогічного супроводу непрофесійної фізкультурної освіти студентів, звільнених від практичних занять із фізичного виховання, ми узагальнили в схемі моделі психолого-педагогічного супроводу НФО студентів із послабленим здоров'ям, поданій на рис. 3.

У ході створення інноваційної технології ми спирались на такі визначення. Здоров'я людини – це стан, який забезпечує статико-динамічний речовинно-енергетичний гомеостаз організму (фізичне здоров'я), внутрішньосистемний гомеостаз мозку (психічне здоров'я) і системно-середовищний гомеостаз поведінки (соціальне здоров'я). Фізичне здоров'я – це стан організму, за якого інтегральні показники основних фізіологічних систем у межах фізіологічної норми й адекватно змінюються в разі взаємодії з довкіллям.

Принципову послідовність дій викладачів, психологів і студентів у розробленій інноваційній педагогічній технології презентує рис. 4.

Нарешті, зазначимо, що важливою частиною навчальної технології було опанування студентами, звільненими від практичних занять, методикою самоконтролю за станом здоров'я та ведення щоденника самоконтролю.

Висновки. Індивідуальний психологічний підхід до опанування НФО в роботі зі студентами, які мають різні захворювання, потребував унесення суттєвих корективів до вже наявної технології НФО, розробки й упровадження методів і засобів опанування змістом непрофесійної фізкультурної освіти, які дали змогу створити нову інноваційну технологію, адекватну цьому контингентові. Го-

ловна особливість полягає в тому, що всі нездорові студенти мають поміж собою суттєві психосоматичні відмінності у зв'язку з характером патологій (ураження шлунково-кишкового тракту, дихальної системи, серцево-судинної системи тощо, при цьому ще й різного ступеня важкості), тож проведення з ними оздоровчих занять за однією методикою є неможливим. Виконані експертизи важливих елементів технології, а саме: програми самостійних занять «100 хвилин» і рейтингової системи оцінювання успішності з фізичного виховання студентів, звільнених від практичних занять, надають можливість зробити висновок не лише про їхню ефективність, а й високу якість психологічного супроводу НФО цих студентів загалом.

Перспективи подальших досліджень убачаються у варіюванні змістового наповнення моделі психолого-педагогічного супроводу для вирішення оптимізаційних завдань фізичного виховання студентів (суб'єктивне оцінювання стану, ціннісно-смилова сфера особистості, самоставлення тощо).

Література:

1. Борейко Н. Мотивація до фізичного виховання у студентів вищих технічних навчальних закладів / Н. Борейко // Молода спортивна наука України : зб. наук. пр. з галузі фізичного виховання, спорту і здоров'я людини. – Львів, 2011. – Вип. 15. – Т. 2. – С. 27–31.
2. Захарина Е.А. Формирование мотивации к двигательной активности в процессе физического воспитания студентов высших учебных заведений : дисс. ... канд. наук по физ. восп. и спорту : спец. 24.00.02 / Е.А. Захарина. – К., 2008. – 201 с.
3. Приходько В.В. Непрофессиональное физкультурное образование : [учеб. пособ. для студ., аспирантов, слушателей ФУС и ФПК ГЦОЛИФКа] / В.В. Приходько. – М. : ГЦОЛИФК, 1991. – 85 с.
4. Славська Я.А. Психолого-педагогічні витоки розвитку фізичного виховання та спорту серед молоді Великої Британії у другій половині ХХ – на початку ХХІ століть / Я.А. Славська, О.В. Шевяков // Теорія і практика фізичного виховання. Науково-методичний журнал Донецького нац. ун-ту. – 2012. – № 1. – С. 303–311.
5. Чернігівська С.А. Особливості психічних станів студентів, звільнених від практичних занять з «Фізичного виховання» / С.А. Чернігівська, О.В. Шевяков // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт». – Чернігів, 2011. – Вип. 91. – Т. 1. – С. 491–495.
6. Чернігівська С.А. Термінальні цінності усвідомлення сенсу життя студентами, звільненими

від «Фізичного виховання» / С.А. Чернігівська, О.В. Шевяков // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Се-

рія «Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт». – Чернігів, 2011. – Вип. 91.– Т. 1. – С. 484–490.

Шевяков О. В., Черниговская С. А., Славская Я. А. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального физкультурного образования студентов с нарушениями здоровья

В статье систематизированы сведения относительно технологии психолого-педагогического сопровождения студентов, освобожденных по состоянию здоровья от практических занятий по физическому воспитанию.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, инновационная психолого-педагогическая технология, учебный процесс, физическое воспитание, студенты.

Shevyakov O. V., Chernigovskaya S. A., Slavskaya Y. A. Psychological and pedagogical accompaniment of amateurish athletic education of students flawed health

In the article of the systemization taking in relation to technology of psychological and pedagogical accompaniment of students, exempt on the state a health from practical employments on «Physical education».

Key words: psychological accompaniment, innovative psychological and pedagogical technology, educational process, physical education, students.

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

UDC 159.9

Ewa M. Skorek

Ph.D.,

Faculty of Pedagogy, Sociology and Health Science
Poland, Zielona Góra University,**Zbigniew Tarkowski**

Professor

Department of Speech Pathology and Therapy
Poland, Lublin Medical University

SCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

Students with communication difficulty manifested by widely understood speech disorders are in a particularly difficult situation at school since speech constitutes a major medium of classroom interaction perceived as a tool for exchanging values and information. All physical, emotional and social aspects of human existence depend on communication skills in social interactions. It is estimated that approximately 30% of pre-school and elementary school children suffer from some forms of speech disorders. Their difficult psychological and social situation results from problems which on the one hand disturb the process of interaction with teachers and on the other and on the other create an unfavorable socio-metric situation or disturbance in the sphere of social relations. What is more they disturb the sphere of emotions and feelings which may be partly conditioned by the above mentioned unfavorable social situation. Additionally they hinder the process of entering interactions with peers. Limited options the communication with the environment create a communicative barrier which negatively affects the feeling of security and trust to other people in children. The paper reviews various approaches to the problem.

Key words: children with speech disorders, peer relations, the attitude of teachers, learning difficulty.

1. Introduction

Children with speech disorders are exposed to numerous factors which operate in the school environment and hinder their performance of the roles of students and friends. These factors can be classified into four groups: disturbed emotional and personal sphere as well as social behavior, poor peer relations and unfavorable attitude of teachers towards children with speech disorders, poor school results. These problems may be primary relative to the speech disorder, may occur as its result, may have common basis or may also condition one another.

2. Disturbance in the emotional and personal sphere as well as social behavior of children with speech disorders

Inappropriate peer relations of children with speech disorders may result from disturbance in the emotional and personal sphere. Speech development is strictly connected with the development of all aspects of consciousness and personality [60]. While talking about the relation between speech and personality development, it has to be remembered that there exist close structural and dynamic links between various areas of the cerebral cortex functionally responsible for speech processes and lower levels of the central nervous system because of which the general emotional state

of the child directly affects speech functions. Hence disturbance in the emotional and motivational sphere may result in speech disorders or may be caused by them. For instance, on the one hand verbal insufficiency may discourage children from contacts with peers, on the other hand secondary reduction in verbal activity may occur in result emotional conflicts [17, 25]. Depression, feelings of discouragement, low self esteem due to the inability to maintain contacts with the environment, hypersensitivity to the reactions of the environments or shyness caused by the disorder are observed in children with aphasia [6]. In the case of children who previously were able to use speech, speech disorder amplifies negative emotional reactions and in consequence may lead to lowering the motivation to speak or even selective mutism.

Children with alalia, who are aware of their 'otherness' and who have a lot of negative experience, have low self-esteem, are irritable, shy, uncertain and taciturn. This can be accompanied by motor inhibition or hyperactivity. Some of these children are malicious, aggressive towards younger or weaker children, but there are still others who tend to avoid contacts with the environment. The feeling of being defenseless in contacts with other people is caused by the inability to communicate, which in turn frequently triggers

such features as oversensitivity, inclination to crying, acts of anger or gloominess. Children with alalia tend to experience labile moods or even 'wildness in contacts with people and passive perception' [36, p. 14].

SLI children lack confidence during conversations, fairly rarely initiate verbal contacts. They give up communication if they are not understood immediately [32].

For many stuttering children their disorder is also a source of negative experience. Inability to share their thoughts and awareness of the negative impression their speech makes on the interlocutors results in despondency and despair. Constant thinking about their disability often results in low self esteem. Fear of speaking increases the muscle tension and the occurrence of contractions [30], and 'when the fear of speaking and low self esteem become ingrained in their subconsciousness, they are more destructive for the personality than the stuttering itself [10, s. 39]. Pre-school and school children are shy, reserved, obedient, emotional, yet internally hostile and dissatisfied. In-depth hostility is hidden under the 'pseudo-social' mask of politeness. The children are emotionally immature and suffer from motor and psychological hyperactivity [69].

Embarrassment in front of friends, unfavorable attitude and reactions of the environment may result in irritability, despair, indifference, feelings of humiliation and guilt, abandonment of interests, aims or desires on the part of children with speech disorders, particularly at the beginning of their school careers. Such children become withdrawn, avoid social contacts, become apathetic, shy or otherwise aggressive and undisciplined [61]. Their experience makes them expect unfriendly behavior on the part of other people and simultaneously they feel helpless due to the inability to overcome this obstacle. They suffer from fear to communicate – a peculiar form of behavior accompanying human communication [69].

Psychological and emotional problems disturb the development of the social sphere. It is assumed that the disturbance results from frustration, rejection on part of peers and lack of trust to children with speech disorders [40], and if it is not eliminated at the early age, it tends to accumulate and escalate with age [41].

In case of disabled children, including children with speech disorders, the unsatisfied need of contact leads to the occurrence of the complex of difference manifested by e. g. the inferiority complex. The awareness of standing out from the peer group in minus disturbs social contacts. According to K. Janowski 'In this way individuals with inferiority complex living among people who could potentially be their friends, are surrounded by indifference and hostility, feel isolated and lonely. (...) The feeling of inferiority directly causes this kind of behavior and in result, the environment remains indifferent or becomes unfavorable or even hostile' [24, p. 180-181]. Negative social

behavior of children with speech disorders may have its source in the unsatisfied need to transfer information. While speaking, children can naturally and sincerely show what they feel [68]. The ability to express one's emotions and experiences directly gives people the feeling of authenticity, autonomy, identity, puts them in the situation whereby they are responsible for their own behavior or allows to release tension which accompanies various forms of human activity. Unreleased tension does not disappear, it tends to cumulate and intensify until it can no longer be controlled. Hence bursts of anger, acts of aggression, somatic symptoms such as headaches, heartache or problems with the digestive system. Sincere and open expression of one's anger or sorrow offers relief and peace. Hence the ability to communicate with other people constitutes one of the factors conditioning human development and mental health.

3. Disturbed peer realtions

Speech disorders have a negative impact on the social situation of children. Children with speech disorders frequently face problems in social contacts with peers. They are ignored by their peers [42] and are not as popular as children with no speech disorders [18, 49, 51, 52, 56].

Children already at the pre-school age realize that SLI children communicate differently from the majority of their peers [32]. Pre-school children who develop normally have more contacts with other children who develop normally than with SLI children. Attempts to start a conversation undertaken by SLI children are more often ignored than in the case of children who develop normally [32].

It has been observed that pre-school children with speech disorders are less often indicated by their peers who develop normally as those with whom they enjoy playing. Additionally, in the case of SLI children fewer reciprocal indications are observed, that is such in which a child indicates other children as companions in play and at the same time it is indicated by them [18].

Similar relations were observed in school children with various forms of speech disorders [49, 51, 52, 56]. SLI children enter fewer social interactions with friends compared to their peers, and they describe the level of satisfaction from their social relations as significantly lower compared to their peers from the control group [16].

Children with specific speech disorders find talking to their peers difficult, which obviously cannot exert no impact on the relations between them and their interlocutors [32].

Peer approval has a significant influence on the social and emotional development of children. Peer rejection blocks numerous basic needs and hinders aspirations for self-realization and happiness to which all people are entitled. It seems that in view of the functions performed by speech (among others communicative, regulatory and cognitive) peer re-

lations between children with speech disorders and their classmates are disturbed.

4. Attitudes of teachers towards children with speech disorders

Inappropriate attitude of teachers constitutes another factor exerting a negative impact on the situation of children with speech disorders at school. Numerous research papers show that adults (including teachers) consistently evaluate children with communication disorders as less intelligent and significantly below their social competence [16]. An interesting analysis was carried out by M. L. Rice, P. A. Hadley and A. L. Alexander. The authors asked adults to listen to a recording of verbal interactions involving SLA and normally developing children. SLA children were evaluated lower in terms of their social maturity, leadership skills and popularity [43]. Children who stutter are described by teachers as apprehensive, shy, taciturn and mistrustful [20].

The problem is frequently connected with inappropriate perception of children with speech disorders and formulation of stereotypical associations: bad speech – poor student [44, 20]. Numerous elements are involved in the process of interpersonal perception, out of which physical aspects of speech or language are of particularly significant when the image of another person is formed [46]. Undoubtedly children with retarded speech development, articulation disorders or hearing impairment are perceived negatively by teachers. Listeners evaluate their interlocutors inadequately and consistently low even if a particular articulation disorder is not strong [37, 11, 33]. Physical alteration of the form of transfer may disturb communicative relations between students and teachers [39], particularly if a particular form of speech disorder results in significant disturbance in the realization of the supra-segmental level (e.g. in children with bradylalia or tachylalia), segmental level (in children with total dislalia), both levels (e. g. palatolalia) or in case of the lack of the phonic substance (e. g. mutism). Deformed intonation or skipping sounds may make utterances unclear or sometimes even incomprehensible. This requires concentration on the part of the interlocutor, which in turn may lead to irritation or a tendency to avoid communication [65]. The effort necessary for the appropriate reception of such utterances results in avoidance, particularly that teachers have an alternative in the form of utterances formulated by other students: fluent, comprehensible and nice in reception.

Children with speech disorders are negatively evaluated by teachers with varied work experience, whereas positively by teachers with limited work experience (1-5 years). The image of children with speech disorders depends also on how much teachers know about the disorder itself as well as about the forms of work with such children [48, 65]. Teachers who see no need for further education, do not consult handbooks, specialist periodicals or speech

therapists perceive children with speech disorders negatively [47].

Inappropriate behavior of teachers who are unaware of the consequences of their actions, tend to pass the tasks requiring verbal responses to other children or comment in public on the way the phonic substance is deformed, makes children renounce making verbal contributions in the classroom and lowers the level of their attractiveness in the eyes of their classmates [31, 12]. 'Sympathetic' attitude of some of the teachers, manifested in offering help when the child pronounces difficult sounds or passing over the child while asking question, makes the situation of children with speech disorders even worse. The attitude of the teacher to the child has a particular significance for peer relations and psychological balance [61, 6]. R. Byrne observes that younger children are not worried by their pronunciation and become more aware of their speech in result of anxiety and special interest on the part of teachers. The role of the teacher in maintaining interpersonal relations can be constructive provided teachers authentically accept their students. Children who are consciously or subconsciously rejected by their teachers provoke criticism and reprimands.

5. Poor school performance among children with speech disorders

Children with speech disorders who start learning in the first grade and later continue education are prone to difficulty in learning literacy [9, 30, 12].

Polish researchers seem to be particularly interested in relations between the types of defects and difficulty in learning literacy, whereas foreign authors devote more attention to the issue of the reading deficit in SLI children.

Languages in which the graphic substance to a large extent reflects pronunciation pose particular difficulty. It becomes evident especially in the case of dislalia, one of the most frequent types of disorder [12, 44, 45, 58, 61, 23, 3, 60] understood as an articulation deficit of varied etiology. Children who start education 'tend to write the way they speak' [27, 45]. If a particular sound is mispronounced it is also misspelled. Background literature provides numerous instances which show how departure from normative phonic substance affects the graphic substance – or in other words – how speech disorders are reflected in writing [44, 38]. It is characteristic that spelling mistakes caused by speech disorders apply most frequently to those sounds which are subject to substitution [27]. Hence the problem affects children with para-rhotacism, para-kappacism, less often with interdental lispings or uvular r

Pronunciation, reading and writing problems may stem from a common basis i.e. from disturbed visual-auditory-motor coordination, which is discussed in papers published by B. Sawa (1971, 1990, 1994), H. Spionek (1985), H. Jaklewicz (1982), J. T. Kania (1982). In such cases speech disorder is not the pri-

mary source of poor school performance, yet it may amplify or enhance it.

In case of children with dislalia (i. e. articulation disorder which is not accompanied by other forms of speech disorder) reading and writing difficulty frequently continues even if the child manages to pronounce correctly those sounds which previously were inappropriately articulated. This may be the case since pronunciation is subject to fairly quick change whereas internalized patterns of articulation remain invariable. Despite practice in phonetic hearing and improvement in pronunciation, previously internalized patterns based on inappropriate movements of articulators remain unchanged and are not controlled by the hearing analyzer [60].

Children with retarded speech development also face learning difficulty. Advancement in speech development constitutes one of the criteria used for the purpose of assessing school maturity. Mastery of the language system and use to a significant extent condition school performance [12]. Limited lexical resources and incorrect grammar make construction of verbal utterances impossible, hinder comprehension, are frequently paralleled by failure at school and lower the general intelligence quotient [58].

SLI children may experience reading difficulty, particularly if language development problems are not solved before they come to school and if permanent speech problems are diagnosed [32]. Most analyses (both retrospective and prospective) show that there is a high percentage of occurrence of reading and learning difficulty [2, 28, 1, 59, 7]. Reading problems do not affect all SLI children to the same extent. Reading difficulty is more frequent among children with vocabulary and/or grammar and pronunciation problems than in the case of children with phonetic problems only [32].

Learning difficulty in SLI children is not limited to reading only. In some cases of SLI, ability in mathematics is much below the standards specified for particular age groups [35]. Some of these problems may start fairly early. The research shows that four or five year old SLI children who understand the basic principles of counting (e. g. that the last number is equal with the number of objects counted), but are weaker than their peers in recollecting sequences of numbers, face a similar problem two years later [13, 15].

Learning difficulty occurs not only in children with SLI and articulation problems but also in the case of other types of speech disorders.

Research on the relation between stuttering and school failure shows that children who stutter have poorer school results compared to their friends who speak fluently. This applies mainly to classes in Polish. The basic symptoms of disfluent speech include: 1) repetition of sounds /m-m-m- mama/, vowels ma – ma – mama/, words /mama – mama/, phrases /mama poszła – mama poszła/, 2) prolongation /mmmmama/,

3) blocking /mmmama/, 4) pausing /mamaposzła do sklepu/, 5) fillers /yyy, eee/,

6) self-corrections /mama poszedł ...szła/, 7) too fast tempo of delivery, 8) too slow tempo of delivery, 9) arrhythmic speech. The above mentioned symptoms of disfluency occur in reading aloud which is a form of speaking. While reading, a stuttering person may repeat sounds or syllables, prolong them, block the utterance, make unjustified pauses, self-correct, speak too fast, too slow or non-rhythmically to the extent which hinders comprehension of the text. These external symptoms of speech or reading disfluency are linguistic in nature. Pathophysiology of stuttering is manifested in reading. The disorder is caused by excessive contractions in speech organs, which hinder fluent text processing. Additional difficulty in reading results from looking away from the text. The essence of stuttering consists in awaiting the occurrence of speech disfluency. Stuttering persons may avoid reading aloud in public e. g. in the classroom. Yet when forced to read a text out, they struggle for maintaining fluency rather than simply read the text [66].

Learning problems occur also in case of other subjects requiring verbal contributions during lessons [12, 31]. The utterances made by students who stutter are frequently primitive and limited to the minimum since in order to avoid pronouncing difficult sounds children formulate simple and short sentences and select words which do not always fit the context. While speaking, they are not thinking about what they want to say, but instead they focus on their performance. Several cases of reading difficulty, which in turn lowers motivation and confidence, have also been reported [10]. In case of children who stutter school failure results mainly from the specific nature of the disorder – students who stutter are limited in terms of presenting what they know during lessons (verbal responses) [26, 22]. Limited classroom participation negatively affects learning results and students are often perceived as not prepared. Fear of speaking disorganizes cognitive processes, lowers perception abilities, makes concentration and thinking difficult [31].

Children with aphasia are in a particularly difficult situation at school [13]. In case of motor aphasia, speech is comprehensible but selective disorders in expressive speech occur. Pronunciation is distorted and telegraphic speech is used: limited scope of vocabulary, mainly nouns. Other characteristic features include problems with repeating words, naming objects, difficulty in uncontrolled writing, dictation and reading aloud.

Literature:

1. Aram D. M., Ekelman B. L., Nation J. E. Preschoolers with language disorders: 10 years later // *Journal of Speech and Hearing Research*. – 1984. – Vol. 27. – P. 232-244.

2. Aram D. M., Nation J. E. Preschool language disorders and subsequent language and academic difficulties // *Journal of Communication Disorders*. – 1980. – Vol. 13. – P. 159- 170.
3. Balejko A. Jak usuwać wady mowy: porady dla nauczycieli i rodziców. – Białystok: Wydawnictwa Logopedyczne, 1994. – 96 p.
4. Bashir A. S., Scavuzzo A. Children with language disorders: Natural history and academic success // *Journal of Learning Disabilities*. – 1992. – Vol. 25(1). – P. 53- 65.
5. Seven-year follow-up of speech/language impaired and control children: Speech/language stability and outcome / J. H. Beitchman, E. B. Brownlie, A. Inglis, J. Wild, R. Matthews, D. Schachter // *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. – 1994. – Vol. 33. – P. 1322- 1330.
6. Błachnio K. *Vademecum logopedyczne: dla studentów pedagogiki*. – Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2001. – 243 p.
7. Botting N., Simkin Z., Conti-Ramsden G. Associated Reading Skills in Children with a History of Specific Language Impairment (SLI) // *Reading and Writing*. – 2006. – Vol. 19(1). – P. 77- 98.
8. Bruhlmeier A. *Edukacja humanistyczna*. – Kraków: Impuls, 2000. – 239 p.
9. Brzezińska A. *Gotowość dzieci w wieku przedszkolnym do czytania i pisania*. – Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 1987. – 207 p.
10. Byrne R. *Pomówmy o zacinaniu*. – Warszawa: PZWL, 1989. – 94 p.
11. Clase J. A comparison of responses of speech clinicians and laymen to the effects of conspicuous articulation deviations on certain aspects of communication. – Buffalo, New York: State University, 1969.
12. Demel G. *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*. – Warszawa, 1994. – 104 p.
13. Dilling-Ostrowska E. *Rozwój i zaburzenia mowy u dzieci w zależności od stopnia dojrzałości układu nerwowego* // *Zaburzenia mowy u dzieci* / J. Szumska (ed.). – Warszawa, 1982. – P. 18-30.
14. Fazio B. The counting abilities of children with specific language impairments: a comparison of oral and gestural tasks // *Journal of Speech and Hearing Research*. – 1994. – Vol. 37. – P. 358- 368.
15. Fazio B. Mathematical abilities of children with specific language impairments: a follow-up study // *Journal of Speech and Hearing Research*. – 1996. – Vol. 39. – P. 839- 849.
16. Fujiki M., Brinton B., Todd C. M. Social skills of children with specific language impairment // *Language, Speech, and Hearing Services in the Schools*. – 1996. – Vol. 27(3). P. 195-201.
17. Gałkowski T., Fersten E. Psychologiczne aspekty rozwoju i zaburzeń mowy u dziecka // *Zaburzenia mowy u dzieci* / J. Szumska (ed.). – Warszawa, 1982. – P. 82-96.
18. Gertner B. L., Rice M. L., Hadley P. A. Influence of communicative competence on peer preferences in a preschool classroom // *Journal of Speech and Hearing Research*. – 1994. – Vol. 37(4). – P. 913- 923.
19. Grzesiuk L., Trzebińska B. *Jak ludzie porozumiewają się*. – Warszawa: Nasza Księgarnia, 1983. – 182 p.
20. Grzybowska A., Lapinska L., Michalska R. *Postawy nauczycieli wobec jąkania* // *Psychologia Wychowawcza*. – 1991. – Vol. 2. – P. 139- 149.
21. Hadley P., Rice M. Conversational responsiveness of speech and language-impaired preschoolers // *Journal of Speech and Hearing Research*. – 1991. – Vol. 34(6). – P. 1308- 1317.
22. Haponiuk E., Witkowska E. *Gdy moje dziecko jąka się*. – Gdańsk: Uniwersytet Gdański, 1989.
23. Jaklewicz H. *Zaburzenia mowy czytanej i pisanej u dzieci* // *Zaburzenia mowy u dzieci* / J. Szumska (ed.). – Warszawa, 1982. – P. 51-57.
24. Jankowski K. *Od psychiatrii biologicznej do humanistycznej*. – Warszawa: PIW, 1976. – 381 p.
25. Kaczmarek L. *Rewalidacja dzieci i młodzieży z zaburzeniami mowy* // *Pedagogika rewalidacyjna / W: A. Hulek (red.)*. – Warszawa, 1988. – P. 284- 302.
26. Kałużyński J. *Jąkanie a trema*. – Warszawa: PZWS, 1971. – 187 p.
27. Kania J. T. *Szkice logopedyczne*. – Warszawa: WSiP, 1982. – 299 p.
28. King R. R., Jones C., Lasky E. In retrospect: A fifteen-year follow-up report of speech-language-disordered children / *Language, Speech and Hearing Services in the Schools*. – 1982. – Vol. 13. – P. 24- 32.
29. Klenkova J. *Logopedie*. – Praha: Grada, 2006. – 234 p.
30. Knobloch-Gala A. Wybrane zagadnienia logopatologii // *Psychologia defektologiczna / A. Wysztyńska (ed.)*. – Warszawa, 1987. – P. 115-143.
31. Kulas H. Sytuacja szkolna dzieci jękających się // *Psychologia Wychowawcza*. – 1990. – Vol. 5. – P. 331-343.
32. Leonard L. B. SLI: Specyficzne zaburzenia rozwoju językowego. – Gdańsk: GWP, 2006. – 440 p.
33. Mowren D., Wahl P., Doolan S. The effects of lisping on audience evaluation of male speakers // *Journal of Speech and Hearing disorders*. – 1978. – Vol. 42(2). – P. 140- 148.
34. Ohlson A. *Barn med sprekstiirningar: En studie om sprekstiirningar och dess konsekvenser*. Karlstad University. – 2008. – <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-1512> (2008-06-04).
35. Padget S. Speech- and language impaired three and four year olds: A five-year follow-up study // *Pre-school prevention of reading failure / W:*

- R. Masland, M. Masland (red.). – Timonium, 1988. – P. 52-77.
36. Parol U. Dziecko z niedokształceniem mowy. – Warszawa: WSiP, 1989. – 194 p.
37. Perrin E. The social position of the speech defective child // *Journal of Speech and Hearing Disorders*. – 1954. – Vol. 19. – P. 250-262.
38. Pętlewska H. Przewyciężanie trudności w czytaniu i pisaniu. – Kraków: Impuls, 2003. – 93 p.
39. Putkiewicz E. Proces komunikowania się na lekcji. – Warszawa: Wydawnictwo APS im. Marii Grzegorzewskiej, 2002. – 154 p.
40. Redmond S., Rice M. The socioemotional behaviors of children with SLI: Social adaptation or social deviance // *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. – 1998. – Vol. 41(3). – P. 688-700.
41. Redmond S. M., Rice M. L. Stability of behavioral ratings of children with specific language impairment // *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. – 2002. – Vol. 45. – P. 190-201.
42. Rice M. L., Sell M.A., Hadley P. A. Social interactions of speech and language impaired children // *Journal of Speech and Hearing Research*. – 1991. – Vol. 34(6). – P. 1299-1307.
43. Rice M. L., Hadley P. A., Alexander A. L. Social biases toward children with speech and language impairments: A correlative causal model of language limitations // *Applied Psycholinguistics*. – 1993. – Vol. 14. – P. 445-471.
44. Sawa B. Dzieci z zaburzeniami mowy. – Warszawa: WSiP, 1990. – 151 p.
45. Sawa B. Jeżeli dziecko źle czyta i pisze. – Warszawa: WSiP, 1994. – 180 p.
46. Skarżyńska K. Spostrzeganie ludzi. – Warszawa: PWN, 1981. – 394 p.
47. Skorek E. Sytuacja szkolna dzieci z zaburzeniami mowy // *Scholasticus*. 1994. – Vol. 3-4. – P. 79- 82.
48. Skorek E. Spostrzeganie przez nauczycieli dzieci klas I-III z zaburzeniami mowy // *Współczesne przemiany w edukacji wczesnoszkolnej / M. Jakowicka (ed.)*. – Zielona Góra, 1995. – P. 277- 283.
49. Skorek E. M. Stosunki koleżeńskie dzieci z zaburzeniami mowy w klasach I-III. Niepublikowana praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. Aleksandy Maciarz. – Zielona Góra: WSP, 1998.
50. Skorek E. M. Wymowa nauczyciela wzorem dla uczniów // *Idee i strategie edukacji nauczycieli klas I-III i przedszkoli / I. Adamek (ed.)*. – Kraków, 1998. – P. 319- 328.
51. Skorek E. M. Dzieci z zaburzeniami mowy wśród rówieśników w klasie szkolnej. – Kraków: Impuls, 2000. – 47 p.
52. Skorek E. M. Stosunki koleżeńskie dzieci z zaburzeniami mowy i ich szkolne uwarunkowania. – Zielona Góra: Lubuskie Towarzystwo Naukowe, 2000. – 242 p.
53. Skorek E. M. Oblicza wad wymowy. – Warszawa: Żak, 2001. – 170 p.
54. Skorek E. M. Z logopedią na ty: Podręczny słownik logopedyczny. – Kraków: Impuls, 2005. – 202 p.
55. Skorek E. M. Dzieci z zaburzeniami mowy w szkole: Aspekt wychowawczy. – Kraków: Impuls, 2008. – 98 p.
56. Skorek E. M. Uczniowie z zaburzeniami mowy wśród rówieśników. – Kraków: Impuls, 2008. – 107 p.
57. Skorek E. M. Zaburzenia mowy a stosunki koleżeńskie dzieci. – Kraków: Impuls, 2008. – 85 p.
58. Spionek H. Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne. – Warszawa: PWN, 1985. – 458 p.
59. Four-year follow-up-study of language impaired children / R. E. Stark, L. E. Bernstein, R. Condino, M. Bender, P. Tallal, H. Catts // *Annals of Dyslexia*. – 1984. – Vol. 34. – P. 49-68.
60. Stecko E. Zaburzenia mowy dzieci: wczesne rozpoznawanie i postępowanie logopedyczne. – Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 1994. – 96 p.
61. Styczek I. Logopedia. – Warszawa: PWN, 1981. – 533 p.
62. Tarkowski Z. Jąkanie wczesnodziecięce. – Warszawa: WSiP, 1992. – 199 p.
63. Tarkowski Z. Jąkanie. – Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999. – 229 p.
64. Tarkowski Z. Psychosomatyka jąkania: Dlaczego osoby jąkające się mywią płynnie. – Lublin: Orator, 2007. – 224 p.
65. Tarkowski Z. Zmiana postaw wobec jąkania. – Lublin: Orator, 2008. – 103 p.
66. Tarkowski Z., Borkowska A. Kompetencja językowa i komunikacyjna dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu // *Logopedia*. – 1990. – Vol. 17. – P. 35-41.
67. Tarkowski Z., Lewandowski A. Kompetencja komunikacyjna dzieci z dysleksją i dysgrafią // *Życie Szkoły*. – 1988. – Vol. 4. – P. 247-250.
68. Tiokiński W. Mowa. Przegląd dla psychologów i pedagogów. – Warszawa: PWN, 1986. – 181 p.
69. Tiokiński W. Psycho- i socjolingwistyczne ujęcie obrazu zaburzeń mowy // *Diagnoza i terapia zaburzeń mowy / T. Gałkowski, Z. Tarkowski, T. Zaleski (eds.)*. – Lublin, 1992. – P. 35-46.
70. Traczynska H. Rozwój i zaburzenia czynności ruchowych a funkcje mowy u dzieci // *Zaburzenia mowy u dzieci / J. Szumska (ed.)*. – Warszawa: PZWL, 1982. – P. 31-37.
71. Woioszynowa M. Młodszy wiek szkolny // *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży / M. Żebrowska (ed.)*. – Warszawa, 1975. – P. 522-663.
72. Zaleski T. Opóźnienia w rozwoju mowy. – Warszawa: PZWL, 2002. – 113 p.

Ewa M. Skorek, Zbigniew Tarkowski. School children with speech disorders

Students with communication difficulty manifested by widely understood speech disorders are in a particularly difficult situation at school since speech constitutes a major medium of classroom interaction perceived as a tool for exchanging values and information. All physical, emotional and social aspects of human existence depend on communication skills in social interactions. It is estimated that approximately 30% of pre-school and elementary school children suffer from some forms of speech disorders. Their difficult psychological and social situation results from problems which on the one hand disturb the process of interaction with teachers and on the other and on the other create an unfavorable socio-metric situation or disturbance in the sphere of social relations. What is more they disturb the sphere of emotions and feelings which may be partly conditioned by the above mentioned unfavorable social situation. Additionally they hinder the process of entering interactions with peers. Limited options the communication with the environment create a communicative barrier which negatively affects the feeling of security and trust to other people in children. The paper reviews various approaches to the problem.

Key words: children with speech disorders, peer relations, the attitude of teachers, learning difficulty.

В. Й. Бочелюк

доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри практичної психології
Інституту журналістики і масової комунікації
Класичного приватного університету

М. С. Панов

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної психології
Інституту журналістики і масової комунікації
Класичного приватного університету

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ КУЛЬТУРНО-ОСОБИСТІСНОГО ФАКТОРА В УПРАВЛІННЯ СУЧАСНОЮ ОРГАНІЗАЦІЄЮ

У статті описуються психологічні особливості впровадження культурно-особистісного фактора в управління сучасною українською організацією. Вказується на значимість особистісних факторів, таких як культурна ідентичність, особистісна чи групова мотивація, очікування та їх підтвердження чи не підтвердження, психоемоційні зв'язки між працівниками тощо. Автори звертають увагу на те, що проблема співвідношення структурних і особистісних чинників управління ще не знайшла свого остаточного та вичерпного розв'язання. У статті розкрито зв'язок особистісного чинника управління з такими чинниками діяльності організації, як соціальне, психологічне та культурне середовище її діяльності, групова та гендерна структура, механізми соціалізації керівного складу та виконавців, віддаленість чи наближеність до центрального виду діяльності організації, тип управління, форма інтеграції персоналу, критерії ефективності, механізми винагороди й залучення (асиміляції) працівників.

Ключові слова: управління, соціальна організація, культурно-особистісний фактор.

Постановка проблеми. Аналіз структуралістського та персоналістського підходів у соціологічній інтерпретації розглядалися переважно в суто теоретичному контексті – як протилежні способи інтерпретації проблем управління. Подальший розвиток організації та управління дає змогу стверджувати, що в реальному керівництві наявні обидві тенденції, але в суттєво трансформованому вигляді. З одного боку, маємо очевидну «макдональдизацію» управління [3, с. 56–60], що передбачає свідоме інтенсивне витіснення особистісного та суб'єктивного з усіх ділянок виробництва. Трудовий процес тут виявляється як наперед сконструйована технологія дій, що не припускає будь-яких відхилень від запланованого стандарту: імпровізація загрожує продуктивності праці й ефективності діяльності організації.

Мета статті: залишається незрозумілим і недостатньо концептуалізованим питання про те, наскільки це адекватно щодо досягнення більш розмаїтих цілей діяльності.

Виклад основного матеріалу. Розпочнемо з того, що організація не є лише формально-бюрократичною інстанцією. Вона також становить собою певну групову структуру, передбачає різне розташування відмінних груп зі своїми особливи-

ми інтересами, прагненнями, надіями й очікуваннями. Це означає, що корисне для організації або її керівного складу може виглядати зовсім інакше для підлеглих. У свою чергу, що є корисним для групи, може бути шкідливим або непотрібним для її окремого члена. Ще більшою мірою це може виявлятися стосовно зовнішніх груп, починаючи з клієнтів і завершуючи зовсім сторонніми людьми, які, тим не менше, можуть бути жертвами певної ефективно діючої організації.

Одним із принципів такого підходу є попередній ретельний підрахунок витрат і здобутків як механізм підвищення раціональності й ефективності управління. У цьому аспекті раціональність виглядає як розважливність, діяння заздалегідь. При такому підході на передній план висувається проблема кількості, а якість залишається на задньому плані, в тіні, у тому числі також і з причин її відносної непередбачуваності, інколи – випадковості, що створює значні перешкоди для попередніх підрахунків. Звичайно, філософи стверджують, що кількість обов'язково перетворюється на якість. Але це у кращому разі універсальний закон, який не обов'язково виявиться в кожній конкретній ситуації. У гіршому випадку це може бути певною метафорою, що прямо й безпосередньо не стосується дійсності.

Особливо малопродатним виявляється такий підхід щодо закладів освіти. Попередній підрахунок і передбачуваність тут мають досить обмежений вигляд – за критеріями внутрішньої ефективності. Можна передбачити, наприклад, що більшість із тих, хто вступає до навчального закладу, задовільно закінчать його. Можна навіть припустити, що значна частина з них засвоїть основний зміст навчальних дисциплін. Але майже неможливо або можливо лише в приблизній «якісній» формі передбачити зовнішню ефективність: наскільки це виявиться доцільним, необхідним і корисним для суспільства в цілому, особливо з урахуванням перспективи його майбутньої еволюції. Можливо, в таких спеціалістах із часом і не буде потреби.

З іншого боку, спроба передбачити та спланувати в масштабах усього суспільства має в собі інші загрози, що підтверджує, наприклад, досвід колишнього СРСР. Щодо аналізованого аспекту, то практика радянського управління базувалася саме на можливості та необхідності попереднього передбачення і планування всіх форм руху праці та її результатів. Саме тому автономні організації, установи та навчальні заклади було ліквідовано та підпорядковано єдиному керівному центру, вони перестали бути власне організаціями, а перетворилися на адміністративні, тобто виконавчі, органи держави. Саме це й становило внутрішній зміст того, що надалі влучно було названо «великою адміністративною системою».

Сказане вище потребує іншої постановки питання щодо адміністративних можливостей передбачення та планування. Якщо у сфері стандартизованих виробництв і сталих ринків це ще якось можливе, то в гнучких виробництвах і в умовах динамічних ринкових запитів демонструє явну непридатність. Звичайно, деякі штучні товари суто теоретично зможуть бути абсолютно однаковими в будь-якій частині світу. Але вже шкільний урок видозмінюється від класу до класу, від вчителя до вчителя. У цьому контексті цікавий експеримент був проведений ще за радянських часів. Тексти одного дуже популярного лектора були буквально завчені, а рухи й уся динаміка його публічної поведінки імітовані досить обдарованим артистом. Але він зовсім не мав тієї популярності, якою користувався його прототип. Це ще раз підтверджує, що в основі публічної (хоч, скоріше за все, будь-якої) діяльності лежить індивідуальна харизма, той «особистісний залишок», який є властивим певній конкретній людині.

Це стосується і системи адміністративного контролю. Прихильники структуралістського підходу наполягають на його тотально знеособленому характері. Він, на їх думку, має здійснюватися заздалегідь за чітко розробленими правилами, процедурами, критеріями, умовами та техноло-

гією застосування. Зрозуміло, що таким вимогам найкраще відповідає предметно-речовинна технологія, система машин і механізмів. Перенесення цих принципів на контроль за людиною однаковою мірою деформує як самі ці правила, так і особистість управлінця та працівника [7, с. 248].

Людина при такому підході має бути інтерпретована як річ серед речей. До певної міри це можливо й навіть необхідно, щоб зняти, елімінувати негативні дії людської суб'єктивності: лінь, хитрощі, відсутність позитивно націленої мотивації у зв'язку з відчуженням праці, що, на жаль, ще наявна та, скоріше за все, матиме певним чином трансформовані форми в передбачуваному майбутньому. До цього також можна додати психофізіологічні фактори, такі як утомлюваність, наявність не пов'язаних із працею потреб і схильностей, дефіцит коштів і невлаштованість особистого життя, інтимних стосунків тощо. Усе це є факторами негативної суб'єктивності.

Разом із тим абсолютизація цих підходів містить загрозу зневажливого ставлення та недостатнього використання позитивних якостей людської індивідуальності: схильності до творчості, прагнення самоствердження, ініціативи, новаторських починань тощо.

Отже, як показує теоретичний аналіз і подальша еволюція реального управління, надмірний раціоналізм прибічників структурного підходу має суттєві обмеження. Раціоналізуючи одні аспекти трудових відносин, вони посилюють ірраціональність інших видів праці й управління. А головне – знеособлення організації й управління по суті означає їх дегуманізацію з усіма можливими наслідками, а також стандартизацією людини як особи.

І все ж очевидно, що без певного рівня формалізації управління в принципі є неможливим. Проблема, отже, полягає в тому, щоб віднайти необхідні пропорції між структуризацією та персоналізацією управління, їх конкретизацією стосовно організацій різного виробничого, соціального профілю. Зокрема, в організаціях традиційного та сучасного типу.

Досліджуючи цю проблему, сучасний англійський вчений С. Клег [8] вдався до аналізу функціонування окремих бізнесових структур. У результаті дослідження автор прийшов до таких висновків: сучасні організації скоріше ґрунтуються на культурних, ніж на суто бюрократичних принципах діяльності; внутрішня структура організації складається скоріше із сукупності гетерогенних, ніж гомогенних елементів.

Замість того, щоби бути все більш уніфікованою, упорядкованою, одноманітною й однокольоровою, організація стає все більш різноманітною, різноструктурованою, внутрішньо диференційованою, де кожен елемент організації як певної системи набуває все більшої автономії, при цьо-

му не загрожуючи її цілісності та загальній упорядкованості.

Таким чином, ми бачимо значимість особистісних факторів, таких як культурна ідентичність, особистісна чи групова мотивація, очікування та їх підтвердження чи не підтвердження, психоемоційні зв'язки між працівниками тощо. Найочевидніше виявляються ці фактори в невеликих фірмах із значним обсягом інтелектуальної праці та культурною насиченістю виробничого середовища. Групова структура таких організацій тягнє до сімейної або вузькотовариської форми стосунків, які явно позначаються і на управлінні.

Отже, в основі ефективності управління лежать не технічні переваги та формалізація стосунків. Відмінність тут у першу чергу виявляється в ставленні до традиції. В азійських типах управління ставлення до традиції є протилежним. Наскільки це можливо, її прагнуть зберегти або щонайменше обережно трансформувати відповідно до нових умов. Технологічний прогрес, з цієї точки зору, має супроводжуватися не знищенням традиції, а навпаки, включенням традиційної культури до виробничого процесу. Такий підхід, крім усього іншого, дає змогу залучити до структури трудової мотивації такі фактори, як етнокультурна ідентичність, патріотизм, релігійно-ідеологічні почуття та переконання.

Звичайно, тут особливого значення набуває не стільки принцип сам по собі в його абстрактному вигляді, скільки його конкретна ситуативна реалізація та ступінь. Про це свідчить, наприклад, досвід управління в минулому. З одного боку, включаючи ідеологічні механізми, вдавалося досягти інколи блискучих результатів. З іншого боку, в окремих випадках, особливо під час застійного періоду існування, це було не більше ніж змертвою схоластикою, надокучливою догматикою, яка мало кого реально хвилювала. Отже, залучення віри, утопії чи ідеології до процесу управління передбачає попередню їх конкретизацію щонайменше у двох аспектах: наскільки відчутно в цьому суспільстві мотиваційну потужність цих феноменів; наскільки вони виявляються продуктивними саме в цій конкретній організації чи її окремому трудовому підрозділі.

Загальний висновок заслуговує на увагу та всебічне практичне застосування: культурно-особистісний фактор є значним управлінським ресурсом, який при вмілому використанні гарантує суттєве поліпшення керівної діяльності. Особливе його значення полягає у відносно малих витратах при його використанні, бо він є чимось таким, що виробляється суспільством у цілому, а не окремою організацією.

Подібними дослідженнями не лише було ще раз підтверджено наявність неформальної структури організації та її реальний вплив на продуктив-

не функціонування закладу. Цим було виявлено складну внутрішню диференціацію реально діючих організацій за досить різноманітними ознаками та критеріями: сферою діяльності, культурною приналежністю, характером виробничих цілей, престижністю в навколишньому середовищі, взаємодією формальної та неформальної структур, розміром і структурованістю трудової діяльності, вимогами щодо освіти та кваліфікації персоналу, посадовою ієрархією, характером колективної ідентичності тощо. А з цього випливає принципова неможливість існування єдиної управлінської технології, яка б однаковою мірою була корисною і необхідною для будь-якої окремої взятої організації, на що вказує О.Л. Скін [5, с. 38]. Отже, процес управління завжди є конкретним і значною мірою ситуативним, що передбачає необхідність для керівника не лише досконало його знати, а й уміти застосувати відповідно до окремої управлінської ситуації. Це також передбачає необхідність існування керівників різного типу, здатних продуктивно діяти в особливій управлінській ситуації. Це висуває вимоги більш дбайливого конкретно-ситуативного відбору керівників, їх селекції та посадового просування [6, с. 22–32]. Практично це означає, що успішна діяльність на певному рівні управління зовсім не є достатньою підставою для посадового підвищення, бо там можуть бути зовсім інші критерії ефективної діяльності, тобто гарний вчитель зовсім не обов'язково буде здібним директором школи або чудовий декан – ректором вищого навчального закладу. Загалом можна сказати, що на нижчих щаблях управління більше значення мають індивідуально-особистісні риси керівника.

Отже, соціально-психологічний аналіз реального процесу історичної еволюції організацій і управління засвідчує, що він характеризується не якоюсь однією незворотною тенденцією, а скоріше розмаїттям структур, способів функціонування, критеріями ефективності, значимості особистісного фактора, але в цілому спостерігається тенденція до зростання останнього. Хоч вона більше виявляється там, де уніфікація є обмеженою або принципово неможливою.

Тотальна структуризація організації як простору управління в контексті культурно-особистісного підходу обов'язково виключає хоч якесь значення статево-вікового фактора. Працівники тут виглядають як такі, яких повністю позбавили статево-вікової визначеності, тобто як статево та гендерно нейтральні.

Проте психологи поступово звертають увагу на проблеми статі й гендера. Зусиллями дослідників було виявлено, що ідеальний тип організації фактично передбачає її повну маскулінізацію, тобто виходить з управлінсько-виробничої структури, переважно чи абсолютну більшість працівників

якої становлять особи чоловічої статі. Саме вони в контексті цієї методології визнаються носіями раціонального начала, здатними до попереднього підрахунку витрат і здобутків, передбачення та врахування у власній діяльності можливих реакцій суспільного (у тому числі чоловічого) оточення, підпорядкування природних стимулів власній волі. Але зростання темпів залучення жінок до суспільного виробництва, у тому числі до сфери управління, спонукали психологів звернутися до цього боку справи й по-новому порушити проблему управління [4, с. 58–64].

Дослідження велись у двох відносно близьких, але досить відмінних напрямках. Перший акцентував увагу на тому, що здатність до раціональних розрахунків і форм діяльності (раціональними є такі дії, за яких наявні раціональний вибір мети й раціональні шляхи та засоби її досягнення) зовсім не є монополією чоловіків. У тій же мірі вона властиві особам жіночої статі. І дійсно, шляхом певних спостережень було виявлено, що в більшості ситуацій жінки цілком здатні до ефективного розв'язання управлінських ситуацій: раціонально визначати цілі та знаходити раціональні шляхи їх досягнення.

Інший напрям досліджень концентрувався на вивченні специфічно жіночих аспектів управління. Проблема полягала в тому, щоб з'ясувати: чи мають певні специфічно жіночі риси управлінської діяльності позитивний виробничий наслідок? Природно, що обидва ці спрямування врешті-решт зіткнулися з проблемою формальної та неформальної структур організації. А також із проявами статево-гендерного фактора в межах формальної та неформальної структур організації в просторі певного її культурного середовища, зумовленого більш широким культурним контекстом.

Насамперед було виявлено й описано статево-гендерну відмінність працівників на ринку праці. Завдяки цьому здійснюються значний вплив, якщо не тиск, на посадово-функціональне розташування персоналу всередині організації, визначаючи можливості професійної (у тому числі управлінської) кар'єри, рівень винагороди, умови праці та ступінь задоволення нею, зміст та фактичну дію формальних правил організації. Було також зафіксовано та описано той факт, що в реальному процесі виробництва існує розподіл трудової зайнятості за певними сферами, одні з яких традиційно належать до суто чоловічих, інші – суто жіночих занять [2, с. 128].

Побіжно зауважимо, що сфера освіти, особливо на рівні середньої школи, традиційно вважається суто жіночою справою. При цьому розподіл і структурування відбувається у двох досить споріднених напрямках: чим нижчий рівень освіти (від вищої до початкової школи), тим відносна представленість жінок тут є вищою; чим більш престижною

є педагогічна професія (винагорода, задоволення працею, можливість творчої самореалізації), тим більша відносна вага в ній осіб чоловічої статі [1, с. 102–107]. Це ставить перед дослідниками дві взаємопов'язані проблеми, що потребують наукового розв'язання: чи дійсно жінки не можуть за своїми антрополого-фізіологічними та соціально психологічними характеристиками претендувати на деякі, як правило кращі за всіма показниками, професії, особливо у сфері управління, та чи є ефективним у виробничо-управлінському сенсі функціонування виконавських структур з одновимірним статево-гендерним розподілом, де наявне абсолютне переважання чоловіків (наприклад, в армії) або жінок (наприклад, у початковій і середній школі та сфері громадського харчування й послуг). Чи не є це певним аналогом кастового, станового чи класового поділу суспільства? Дослідженнями зарубіжних вчених було встановлено декілька напрямів або форм прояву статево-гендерних чинників у функціонуванні організації. Перший чинник, про який вже говорилося і який певною мірою став загальним місцем в інтерпретації даної проблеми, – це наявність статевої нерівності на ринку праці, у її винагороді, посадовому просуванні тощо. Другий, у цілому менш досліджений чинник виявляється в тому, що в трудових відносинах у дещо специфічній та модифікованій формі продовжують діяти традиційні види сексуальної поведінки (залицання, взаємна закоханість, демонстрація статевої принадності тощо), емпірично заперечуючи принципову неможливість звести трудову діяльність лише до виробничої функції. Більше того, дослідженнями було виявлено, що в мотиваційній структурі працівників «статева стурбованість» домінує над іншими особистісними спонуками [9, с. 13]. Ще більшою несподіванкою стало те, що була встановлена позитивна залежність між рівнем виконаності директивних правил і рівнем позитивних статево-стосунків, а також статева визначеність певних видів протестної чи девіантної поведінки. При цьому в трудових відносинах, як і в суспільстві в цілому, переважала гетеросексуальна модель сексуальної поведінки, тобто особи зі статево-відхиленнями (лесб'янки, гомосексуалісти, транссексуали) і на виробництві продовжують бути ізольованими, за винятком видовищних або специфічних професій, де в основі продуктивної діяльності лежить цікавість до всього незвичайного й несхожого. Нарешті, існують, так би мовити, суто феміністські дослідження цієї проблеми, де методологічною базою аналізу виступає певна ангажованість до ідеології чи утопії жіночого руху як соціального явища.

Однією з перших спроб всебічного дослідження статево-гендерного чинника в управлінні організацією є праця американського вченого М. Паркер

[10]. Емпіричною основою цього дослідження було вивчення досить масштабної виробничої структури, що нараховувала понад 50 тисяч працівників. Дослідження ґрунтувалося на конкретно-соціологічних опитуваннях, формальних інтерв'ю, групових дискусіях, включених спостереженнях, аналізі документів та неформальних спілкуваннях з працівниками на всіх рівнях управління. Дослідниця прагнула виявити залежність між статевою приналежністю та місцем в управлінській ієрархії. Базовою була гіпотеза про те, що воно (місце в управлінській ієрархії) визначається скоріше соціальним походженням, ніж статевою приналежністю. Проте вже перші фактичні дані значною мірою поставили під сумнів базову гіпотезу. Виявилось, наприклад, що жінки в цій корпорації (за винятком секретарських професій) становлять лише 10% від загального обсягу, тобто мізерну меншість. Тут може діяти ще один фактор: ступінь консолідованості та ресурсної оснащеності цієї групи. Але в цьому разі жіноча група є не лише кількісно меншою, а й соціально слабшою: вона мало консолідована, бо розпорошена в надрах організації, має слабші ресурси для посадового просування (нижчу освіту, менший досвід, слабшу мотивацію до кар'єрного зростання, обмежений час у зв'язку з характером сімейних обов'язків).

Найбільш характерною рисою, яка визначає місце жінок у зв'язку з їх малою представленістю серед персоналу, на думку М. Паркер [10], є «видимість», певна «сценічність», «театральність», «демонстративність» перебування в трудовому колективі. Це супроводжується підвищеною, не завжди позитивною та приємною увагою, перманентною публічністю існування, надмірним обсягом уваги, іронічними очікуваннями того, наскільки вдало вона зіграє відведену їй роль. Особливо посилюються ці тенденції стосовно жінок керівного складу. Тому жінка-менеджер перебуває під постійним тиском необхідності доводити, що вона здатна реалізувати керівну функцію щонайменше не гірше за чоловіка. Жінка в цьому контексті немовби виступає уповноваженою всього жіноцтва, складає деякий іспит не лише на своє право керувати, а й на таке право всіх жінок. У таких умовах їй дуже важко реалізувати себе як конкретну особистість, розкрити свою індивідуальність, несхожість чи оригінальність, бо саме такі намагання зустрічають найсильніший опір. Тоді як відверті «дурозці» чоловіків виглядають в очах трудового оточення чимось звичайним і само собою зрозумілим.

Другою такою ознакою автор називає «контраст». Це виявляється в тому, що будь-які відмінності в жіночій поведінці посилюються, підкреслюються, на них акцентується увага оточуючих. У більшості випадків ця диференціація базується на реальній чи уявній відмінності від чоловічої моделі поведінки, оцінюючись у термінах дефіцитності,

нестачі, неадекватності чи чогось такого, що «не дотягує» до взірця чи ідеалу, який ґрунтується на чоловічій моделі поведінки. В основі механізму оцінки жінки-керівника лежить не узагальнення, а специфікація чи негативна індивідуалізація, тобто акцентується більше на чомусь особливому, відмінному й випадковому, ніж на загальному, схожому та необхідному. Хоча при цьому, як показали спостереження, подібне спостерігається й у поведінці управлінців чоловічої статі, які в присутності чи спілкуванні з жінками починають акцентувати увагу на своїх суто чоловічих характеристиках, чого в іншій ситуації зазвичай уникають.

Проте є організації, де міжгрупова структура має протилежний характер, тобто тут більшість становлять саме жінки. До них належать лікарні, школи, дитячі садки, ресторани й узагалі обслуговуючі заклади та деякі інші. Здавалося б, тут модель професійної поведінки має цілком і повністю базуватися на певному жіночому началі. Проте повною мірою цього не спостерігається. У кращому разі фемінізована модель службової поведінки виявляється як виробнича модифікація статево-сімейної жіночої ролі, тобто як певне продовження її окресленого ще в патріархальному суспільстві соціального призначення. Тому в школі, особливо в початкових класах, вона скоріше «мама», а учні – «діти», хоча це різні речі. Інколи до цього додаються ще деякі елементи її суто статевої поведінки. Так, в окремих випадках секретарка є скоріше «мамою», тоді як в інших – реальним чи потенційним сексуальним партнером. Але за всіх цих умов репрезентованість суто жіночої ролі в трудових відносинах є чимось периферійним і підпорядкованим «маскулінному» типу організації. Тобто навіть там, де жінок досить багато чи навіть більшість, технологія управління базується на традиційній – ще з патріархальних часів – основі. Це означає, що вона збудована й функціонує так, немовби в ній весь персонал складається тільки з чоловіків, а наявні жінки виглядають і оцінюються як «недочоловіки», тобто особи не зовсім повноцінні в контексті існуючих виробничих вимог. Зрозуміло, що в таких організаціях усі командні посади та найбільш привабливі трудові функції залишаються за чоловіками.

Останнім часом з боку феміністично орієнтованих науковців, переважно постмодерністського спрямування, з'являються тексти, у яких проблема жінки взагалі та жінки у сфері управління зокрема тлумачиться в принципово новому контексті. Тут увагу акцентовано не стільки на відмінностях, скільки на перевагах жінки як працівника чи управлінця. На протиположності чоловічій гегемонії вони прагнуть ствердити необхідність і право жіночої гегемонії. Проте ці концепції ще надто мало обґрунтовані теоретично, аби на них зосереджувати увагу спеціально.

Висновки. Аналіз еволюції розвитку організацій та управління засвідчує, що проблема співвідношення структурних і особистісних чинників управління ще не знайшла свого остаточного й вичерпного розв'язання. Залишилися недослідженими, зокрема, такі аспекти, як особистісний профіль особи управлінця, специфіка його соціалізації, значення індивідуальної харизми в управлінському процесі, об'єктивні критерії відбору та селекції управлінського корпусу, роль міжособистісних конфліктів у загальному функціонуванні організації, взаємозв'язок між особистісними профілем і типом лідерства. Заслуговує на увагу також вплив особистісних факторів на прийняття рішень і організації їх виконання. Особливого значення набуває дослідження ролі особистості в організаціях різного типу, зокрема господарських, політичних, культурно-освітніх.

Виявлено зв'язок особистісного фактора управління з такими чинниками діяльності організації, як соціальне, психологічне й культурне середовище її діяльності, групова та гендерна структура, механізми соціалізації керівного складу та виконавців, віддаленість або наближеність до центрального виду діяльності організації, тип управління, форма інтеграції персоналу, критерії ефективності, механізми винагороди й залучення (асиміляції) працівників.

Література

1. Железнякова С.И. Социокультурные ориентации учителей / С.И. Железнякова // Социологические исследования. – 2001. – № 4. – С. 102–107.
2. Кравченко А.И. История менеджмента / А.И. Кравченко. – М. : Академический проект, 2000. – 237 с.
3. Красовский Ю.Д. Организационное поведение / Ю.Д. Красовский. – М. : ЮНИТИ, 2009. – 187 с.
4. Решетников А.В. Социально-исторический портрет лидера организации / А.В. Решетников, В.И. Шамшурин, Н.Г. Шамшурина // Социологические исследования. – 2001. – № 10. – С. 58–64.
5. Скідін О.Л. Управління освітою: теоретико-методологічний аналіз соціальних технологій / О.Л. Скідін. – Запоріжжя : ЗДУ, 2000. – 290 с.
6. Тюрина И.О. Кадровый менеджмент: процесс отбора персонала / И.О. Тюрина // Социологические исследования. – 2000. – № 4. – С. 22–32.
7. Уткин З.А. Мотивационный менеджмент / З.А. Уткин. – М. : Тандем, 1999. – 251 с.
8. Clegg S. Modern Organisation / S. Clegg. – London : Sage, 1990. – 247 p.
9. The Sexuality of Organisations. – London : Sage, 1989. – 113 p.
10. Parker M. The sociologie of organization / M. Parker. – London, 2010. – 278 p.

Бочелюк В. Й., Панов Н. С. Психологические особенности внедрения культурно-личностного фактора в управление современной организацией

В статье описываются психологические особенности внедрения культурно-личностного фактора в управление современной украинской организации. Указывается на значимость личностных факторов, таких как культурная идентичность, личностная или групповая мотивация, ожидания и их подтверждения или не подтверждения, психоэмоциональные связи между работниками и тому подобное. Авторы обращают внимание на то, что проблема соотношения структурных и личностных факторов управления еще не нашла своего окончательного и исчерпывающего решения. В статье показана связь личностного фактора управления с такими факторами деятельности организации, как социальная, психологическая и культурная среда ее деятельности, групповая и гендерная структура, механизмы социализации руководящего состава и исполнителей, отдаленность или приближенность к центральному виду деятельности организации, тип управления, форма интеграции персонала, критерии эффективности, механизмы вознаграждения и привлечения (ассимиляции) работников.

Ключевые слова: управление, социальная организация, культурно-личностный фактор.

Bocheljuk V. J., Panov N. S. Psychological features of cultural and personality implementation factor in management of modern organization

Analyses of the structural and personalist approaches in sociological interpretations were considered largely in a strictly theoretical context, as opposite ways of management problem interpretations. Further development of the organization and management makes it possible to assert that the real manual are available both trends, but are significantly transformed. On the one hand, we have the obvious management "mcdonaldization" [3, p. 56-60], which provides the deliberate intensive crowding out personal and subjective from all production sites. The labor process is revealed as a pre-designed technology of action that does not allow any deviation from the planned standard; improvisation threatens the labor productivity and efficiency of the organization activity. It is to this actual problem our article is dedicated to. It remains unclear and few conceptualized questions about far as it is adequately in relation to achieving the more diverse goals of activity. Analysis of the evolution of organizations and management technology shows, that the problem of correlation between structural and personal factors management, has not yet found its final and comprehensive solution. Remained unexplored, including aspects such as personal profile of individual manager, the

specificity of socialization, the value of individual charisma in the management process, objective criteria for selection and breeding the management corpus, the role of interpersonal conflicts in the overall functioning of the organization, the relationship between personal profile and type of leadership. Noteworthy also the influence of personal factors on decisions and organize of their implementation. The particular importance is the study of the personality role in organizations of various types, including economic, political, cultural and educational. It is found the connection between the personal factor management with such factors of organization activity as social, psychological and cultural environment of its activities, group and gender structure, the mechanisms of management composition and performers socialization, the remoteness – closeness to the central type of organization, type of administration, form of integration staff, performance criteria and mechanisms of reward and involvement of the (assimilation) employees.

Key words: *management, social organization, cultural and personal factors.*

Т. В. Данильченкокандидат психологічних наук,
доцент кафедри загальної, вікової та соціальної психології
Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка

СПЕЦИФІКА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ В ПОЗИТИВНІЙ ПСИХОЛОГІЇ: МЕТА Й ФОРМИ

У статті висвітлюються особливості підходу до розгляду психологічної допомоги в позитивній психології. Розглядаються підходи до визначення меж та напряму особистісних змін. Визначається мета допомоги як досягнення бажаного стану з точки зору особистості, групи й суспільства. Описуються особливості позитивних психологічних інтервенцій. Аналізуються такі види психологічних інтервенцій, як інформування (навчальні курси й бібліотерапія), інтернет-консультації, використання мобільних додатків, психотерапія.

Ключові слова: психологічна допомога, позитивна психологія, суб'єктивне благополуччя, щастя, позитивні психологічні інтервенції.

Постановка проблеми. На початку XXI століття психологічна допомога поступово перестає бути винятково предметом професійної діяльності фахівців. Групи мотивації в соціальних мережах, онлайн-програми розвитку ефективності, розвивальні програми для смартфонів, школи лідерства, коучинг-практики, відеоролики відповідної тематики та інші засоби підтримки стали повсякденністю. Очевидно, що подібні форми психологічного впливу та підтримки стали реакцією на запити людей та пов'язані з неможливістю суспільства забезпечити індивідуальну психологічну роботу. Так, Л.А. Найдьонова вказує, що «зростання стресогенності в сучасному світі призводять до потреби в психологічній допомозі, причому в таких обсягах, що жодне суспільство не може дозволити собі професійний ресурс індивідуальної допомоги всім, хто її потребує» [9, с. 189]. Постала потреба надання професійної психологічної допомоги поза межами психотерапевтичних відносин.

Традиційно в психології робиться акцент на вирішення психологічних проблем: конфліктів, криз, неадаптивної поведінки тощо. Однак у новому столітті в західноєвропейських країнах стала набирати популярність нова орієнтація – на ідеальне з точки зору особистості її функціонування. Виник новий науковий напрям – позитивна психологія. Найчастіше її визначають як «вивчення умов і процесів, що роблять внесок у процвітання або оптимальне функціонування людей, груп, інститутів» [23, с.104]. Її прихильники роблять висновок, що навіть «живучи в бідності, переживаючи депресію <...> людина все рівно прагне більшого, ніж просто позбавитися від своїх страждань» [14, с. 11]. Відповідно, предметом психологічної роботи стали феномени позитивного функціонування людини: «щастя»,

«суб'єктивне благополуччя», «психологічне благополуччя», «ресурси», «особистісне благополуччя», «процвітання», «потенціал», «позитивне старіння», «радість», «мудрість» тощо.

Особливістю позитивної психології є те, що людина розглядається як суб'єкт, що здатен самостійно досягти благополуччя. Акцент робиться на вивченні позитивних почуттів, позитивних рис характеру, позитивних явищ і суспільних інститутів, що сприяють прояві кращих людських якостей. Виникає припущення, що важливо не просто змінювати життя, а навчити людину насолоджуватися тим, що в неї є. Необхідно формувати в особистості впевненість у собі та власних силах, здатності побудувати своє життя таким чином, щоб воно задовольняло саму людину й було соціально позитивним. Спочатку позитивна психологія розвивалася в благополучних суспільствах, однак у XXI ст. нова парадигма стала поширюватися і в кризових спільнотах. «Надія, любов і довіра особливо необхідні в тяжкі часи» [14, с. 11]. Саме тому важливою є актуалізація внутрішніх ресурсів і боротьба з тотальною безпорадністю, що породжується умовами життя навіть розвинутих країн (теракти, аварії, корупція, невдалі реформи тощо).

У вітчизняній практиці особливого поширення позитивна психологія не набула, імовірно через затяжну кризу як загальносуспільного, так і наукового характеру. Причиною також стали як економічні, так і методологічні бар'єри. З одного боку, у складних соціальних та економічних умовах, коли головною метою особи стає виживання, природним є розвиток саме кризової психології. Головна мета психологічної допомоги в таких умовах – вирішення (здебільшого на мінімальному рівні) психологічних проблем і забезпечення адаптації особистості. Відповідно, українська психологія зберігає традиційний орієнтир

на психологічну допомогу як на професійний інструмент розв'язання особистісних проблем. З іншого боку, професіонали-психологи, як і в Росії, зберігають ставлення до позитивної психології як до «псевдонаукового» напрямку. Саме тому в Україні дуже мало спеціалістів, що працюють у межах позитивно-психотерапевтичної парадигми. Однак практика свідчить, що доцільно не стільки корегувати неадаптивну поведінку людини, скільки надати їй інструменти (ресурси) для вирішення своїх проблем психологічного плану. Отже, важливо вчити індивіда сприймати позитивні аспекти дійсності, паралельно змінюючи її в бажаному для особистості напрямі.

Виклад основного матеріалу. У світовій позитивній психології найбільш активно обговорюються такі проблеми: по-перше, межі позитивних змін; по-друге, їх мета (хто визначає, що є ідеалом); по-третє, форми психологічного впливу (сама особа впливає на себе або потрібен зовнішній контроль психолога-консультанта чи референтної групи). В останній час виокремлюють чотири аспекти практичного впливу: стратегії та практики досягнення щастя; альтернативні погляди на зміни; щастя людей похилого віку; підходи й моделі відновлення психічно хворих осіб [24; 31; 36; 37].

Питання підвищення переживання щастя має дуже довгу історію. Ще з античності ставляться питання про дії, які необхідно виконати для того, щоб стати щасливим. Динамічні теорії виходять із двох протилежних постулатів: а) щастя – відносно постійна величина, до якої людина повертається незалежно від життєвих подій (відповідно, великі ресурси витрачати на зміну ситуації недоцільно); б) щастя – результат життєвих виборів і дій особистості (відповідно, кожна людина може здійснити певні дії (їх повинні виявити вчені), щоб стати щасливою).

З одного боку, практика психологічного впливу побудована на вірі, що можна досягти позитивних змін щодо психічного здоров'я. Однак питання стійкості змін у переживанні благополуччя, як психологічного, так і соціального, залишається відкритим. Так, на думку Р. Істерліна [19], Р. Лайярда [24], Р. Веєнховен [37], можливо підвищити середній рівень суб'єктивного благополуччя в суспільстві завдяки відповідній державній політиці. В одному з останніх досліджень продемонстровано, що політичні фактори (ринок праці, освітні й медичні програми тощо) обумовлюють не більше, ніж 30% дисперсії переживання задоволення життям [28]. З іншого боку, більшість дослідників вважає, що неможливо підвищити рівень щастя через державні політики: «Щастя не може бути вироблене та стандартизоване як «щасливий продукт». Оскільки істинне щастя переживається через вирішення людиною проблем, що породжуються життям» [22, с. 124].

Недавні дослідження американських науковців показали такі закономірності: генетично заданий початковий рівень щастя й індивідуальні особливості обумовлюють 50% загального рівня щастя. За висловом засновників генетичної теорії Д. Лайккена та А. Теллегена (1996 р.), «може відбутися так, що спроба бути більш щасливим така ж безплідна, як і спроба бути вищим на зріст» [26, с. 189]. 10% факторів суб'єктивного благополуччя припадає на життєві обставини (вік, стать, етнічну належність, громадянство, сімейний стан, фізичне здоров'я, рівень прибутку). Емпіричні дослідження, що спираються на теорії гомеостазу, підтвердили, що зміни ситуації важливі для короткотривалого благополуччя, однак мають малий ефект щодо довготривалого благополуччя завдяки процесам адаптації. Однак 40% факторів знаходяться під контролем особистості й можуть бути обумовлені цілеспрямованою діяльністю [27]. Таким чином, зміна способу мислення та поведінки в чотири рази суттєвіша за зміну життєвих обставин. Відповідно, склався окремий науковий напрям, присвячений засобам підвищення суб'єктивного благополуччя. Серед найбільш впливових підходів можна виокремити такі: позитивна психотерапія Н. Пезешкіана [11], терапія благополуччя Дж. Фава й Ч. Руїні [20], теорія часової перспективи Ф. Зімбардо [6], теорія психологічних інтервенцій С. Любомирські [35], емпірична модель самопомоги А. Паркс [29; 30].

Первинні пошуки, як підвищити відчуття щастя, були здійснені в психіатрії, коли розглядалися засоби позбавлення людей від депресії. Було виявлено, що «вигідніше» не лікувати людину від вже проявленого психічного розладу, а попередньо вчити індивіда сприймати позитивні аспекти дійсності, паралельно її змінюючи в бажаному для особистості напрямку. Окремим питанням є напрям змін, оскільки критерії щастя/благополуччя до сьогодні залишаються розпливчастими. Адже поняття благополуччя має досить суттєвий ідеологічний відтінок, тобто його визначення залежить від того, хто його намагається пояснити: сама особа, дослідник (причому суттєвий вплив здійснює наукова парадигма, якої він дотримується), суспільні інститути або держава.

Коли щастя описується з точки зору суб'єкта, часто зустрічається нерозуміння цілей. Люди не дуже добре розуміють, що може зробити їх щасливим у майбутньому. Доволі часто досягнення мети, на яку людина працювала роками, не приносить планованого задоволення. «Те, що робить нас щасливими сьогодні, може не приносити нам задоволення завтра» [6, с. 261]. Крім того, інколи щастя як заздалегідь визначені пріоритети під час досягнення може обернутися на свою протилежність, коли всі досягнення втрачають свою цінність. Щастя не може бути визначене як кінце-

вий продукт, воно полягає не в тому, щоб досягти мети, а щоб рухатися в її напрямі. Щастя й успіх важко визначити, оскільки вони носять глибоко особистісний характер.

Зауважимо, що в науковій літературі досить активно обговорюється той факт, що люди доволі часто просто не хочуть бути щасливими (особливо на підсвідомому рівні) або за низького рівня рефлексії можуть не розуміти, що таке щастя саме для них. Складністю є й і підміна понять: в умовах українських реалій щастя/благополуччя пересічною особою найчастіше розглядається як фінансовий добробут або унікальний соціальний статус. Таким чином, звертаючись до психолога, який декларує як мету своєї роботи підвищення благополуччя, клієнти очікують технологій, спрямованих на надбання багатства.

З точки зору групи важливим є досягнення результату (ефекту). У соціальних очікуваннях здебільшого домінуючими є орієнтації на майбутнє: дитину привчають принижувати цінність задоволення й цінувати працю (спочатку вивчити уроки, а потім гратися, якщо залишиться час). У дорослих кількість справ, які необхідно зробити, дуже велика, відповідно, на задоволення залишається все менше часу. Час, що витрачається на справу, вважається ефективним, той, що витрачається на задоволення, – втраченим.

Критерієм особистісного успіху й досягнень у більшості сучасних соціальних систем є фінансові статки. Цей критерій продовжує використовуватися в економіці (ВВП). Однак прибутки, що перевищують суму, необхідну для задоволення базових потреб, не приносять людині більше щастя.

Психологи й соціологи намагаються з'ясувати критерії щастя через пошук характеристик ідеального життя. Численна кількість досліджень присвячена вивченню характеристик найбільш щасливих людей. Серед найбільш відомих – праці М. Аргайла, І. Бонівелл, Е. Дінера, Т. Рата, С. Любомирські, М. Селігмана.

У книзі «Психологія щастя. Новий підхід» С. Любомирські виділила параметри поведінки щасливої людини. Вона частіше за інших допомагає своїм колегам і перехожим; виражає вдячність за те, що має; присвячує час сім'ї, друзям і розвитку соціальних відносин; насолоджується задоволеннями, які дарує життя та прагне жити теперішнім; виконує фізичні вправи; виражає оптимізм стосовно свого майбутнього; ставить цілі та прагне їх досягти; гарно справляється із життєвими негараздами [8].

Н. Сін та С. Любомирські пропонують поняття «позитивні психологічні інтервенції» (PPI) – втручання, спрямовані на збільшення позитивних відчуттів, позитивної поведінки та/або позитивних когніцій на противагу провокації патології або фіксації негативних настанов, що породжують неа-

даптивні паттерни поведінки [35, с. 469]. На думку авторів, вони повинні впливати не на настрій (короткочасні зміни), а на тривалу перспективу.

Психологічне втручання тільки тоді є позитивним, коли, по-перше, зосереджене на позитивних темах, по-друге, керує позитивним механізмом або спрямоване на позитивну характеристику (емоцію, сенс), по-третє, впроваджує позитивні стани, а не бореться зі слабкістю [29]. Таким чином, позитивні інтервенції більше спрямовані на самовдосконалення, а не на психотерапію. Їх мета – забезпечити перехід від «нормального» функціонування до «гарного» або «оптимального».

Зауважимо, що в останні десятиліття дискусії висвітлювали неоднозначність застосування терміна «позитивний» стосовно психологічних явищ. Так, О.М. Улановський трактує позитивність як «здатність помічати, проживати, цінувати й користуватися тим, що є гарного в нашому житті» [15, с. 72]. Л.П. Гурьєва наводить декілька значень цього терміна, що використовуються в психології: 1) позитивне як те, що протиставляється негативному (депресія, страх, тривога та інші негативні емоції); 2) позитивне, що має кількісні та якісні параметри; 3) позитивне, що може включати негативне залежно від умов (наприклад, оптимізм може призвести до легковажності); 4) позитивне, як і негативне, може мати декілька рівнів розвитку (цікавість – радість – ейфорія); 5) позитивне як мінливе або стійке (короткочасне задоволення, наприклад від смачної їжі, або стан «потоків»); 6) позитивне як прямий або побічний наслідок діяльності; 7) позитивне як позитивний смисл життя (вища мета) [4].

У зарубіжній позитивній психології запропоновано різні форми засобів підвищення суб'єктивного благополуччя. Одним із найважливіших напрямів є інформування. Так, перші університетські курси в 70-ті р. XX ст. надавали інструкції про типову поведінку щасливих людей. В останній час значна кількість курсів із самовдосконалення використовує елементи позитивної психології, надаючи навички самокерування благополуччям, зокрема і в студентському середовищі [17]. Р. Стернберг реалізував «Курс навчання мудрості», метою якого є активізація та підвищення ефективності інтелектуального й морального розвитку дітей в школі. М. Селігман у Пенсильванському університеті здійснює програму для підлітків із розрізнення у внутрішньому досвіді катастрофічного мислення, вміння вести внутрішню дискусію та здійснювати самопоміч, зміцнювати надію й розвивати сильні характеристики особистості [3]. Для студентів ним запропонована програма розвитку життєстійкості (Penn Resiliency Program), що пропагує оптимізм, навчає студентів мислити більш реалістично та гнучко щодо власних проблем. Цікавою є програма, мета якої – підвищення стресостійкості й міц-

ності солдатських сімей (Comprehensive Soldier and Family Fitness – CSF2) [33]. Більшість програм реалізовані в США, однак є проекти також в інших країнах. Так, у Великобританії створена програма «Особистісний синтез» (Personal synthesis programme), мета якої – допомогти людям переборювати життєві складності й відчувати більшу владу над своїм життям. У неї входять такі напрями: розуміння самого себе, керування емоціями, посилення впевненості, прийняття рішень, самомотивація, боротьба з тривогою, переборення стресу, ефективне спілкування, конструктивні взаємини [31]. В Австралії, базуючись на принципах позитивної психології, запропонована програма для школярів [38].

Розпочалося запровадження подібних програм і в Росії. У МГГУ ім. М.А. Шолохова впроваджена в навчальний процес програма «Життєва навігація», метою якої є формування вмінь і розвиток навичок практичного використання знань про закономірності розвитку особистості та реалізації життєвих планів [10].

Ще одним поширеним засобом інформування є бібліотерапія. Книги – суттєвий інструмент самовдосконалення. За кордоном давно склалася практика, коли провідні дослідники, зокрема й проблем суб'єктивного благополуччя, оформлюють результати досліджень не тільки в наукових розвідках, а й пишуть книги для пересічного читача (М. Селігман, С. Любомирські, Е. Дінер). У таких публікаціях результати наукових досліджень представлені у вигляді науково-популярного тексту, який містить опитувальники (М. Селігман), рекомендації та вправи (С. Любомирські), що дозволяє читачеві здійснювати самодіагностику, а саме читання «перетворюється в дистантне психологічне консультування» [5, с. 89]. Відзначимо, що подібні літературні форми стали доступними й вітчизняному читачеві. Так, на нашу думку, заслуговують на увагу як фахівців-психологів, так і пересічного читача, такі праці як «Тренінг насолоди» В. та О. Ромек (2009 р.), «Психологія оптимізму» Н.В. Самоукіної (2001 р.), «Тренінг позитивного мислення» Т.В. Ексакусто (2012 р.), «Секрети успіху та успішності сучасної людини» В.В. Левченко (2014 р.) тощо.

Інтернет-технології й консультування. Оскільки позитивна психологія переживала своє становлення в час, коли активно розвивалася мережа Інтернет, дослідники почали використовувати технологічні досягнення, зокрема Інтернет та додатки для мобільних телефонів. Наприклад, пропонуються онлайн опитування чи консультування, веб-сайти, де надаються огляди й наукові результати з проблем суб'єктивного благополуччя й щастя (серед найбільш авторитетних такі: www.authentichappiness.org; www.selfdeterminationtheory.org). Існує додаток

для iPhone «The Live Happy», що базується на результатах досліджень С. Любомирські та має 8 позицій: 1) смакування, 2) спомири; 3) журнал добрих справ; 4) просування соціальних зв'язків; 5) оцінка цілі та її досягнення; 6) журнал вдячності; 7) вираження вдячності; 8) оптимістичне мислення [30]. Також пропонуються бази даних щодо ментального здоров'я (<http://www.beacon.anu.edu.au>), де за 40 категоріями аналізуються запропоновані впливи та додатки (опис, інформація про доступність, доказова база, науковий і користувальницький рейтинг, коментарі).

Поступово консультування з окремого виду психологічної практики під впливом розвитку інформаційних технологій зливається зі специфічними формами психологічної допомоги, що практикуються в інтернет-мережах. Наприклад, програма О.Д. Бабанової «Апгрейд емоцій» (2014 р.), що спрямована на емоційну саморегуляцію, пропонується у вигляді вебінару та 21-денного електронного посту із завданнями [1].

Однак подібна самостійна індивідуальна робота має декілька обмежень. По-перше, це швидке зниження мотивації. Згідно з даними американських дослідників дуже незначна частина тих користувачів, що завантажували «The Live Happy» використовувала її протягом тривалого проміжку часу (типовою поведінкою було ознайомлення з програмою й одиначне її використання) (Parks, Della Porta, Pierce, Zilca, Lyubomirsky, 2012).

По-друге, важливою є різноманітність. Часто психологи адаптують стратегії впливу таким чином, щоб, з одного боку, задовольняти потреби людини, з іншого боку, кидати виклик використанню навичок нових способів, щоб сприяти особистісному зростанню. Наприклад, у дослідженні С. Любомирські та інших (2011 р.) респондентам пропонувалося щотижня, пишучи лист «Найкраще з можливих Я», включати різні теми (особисте життя, досягнення в освіті, хобі або особисті інтереси, сімейне життя, кар'єра, громадське життя, фізичне/психологічне здоров'я) [8]. Зміни, що відбуваються в житті конкретної людини під впливом подібних інтервенцій, повинні сприяти переживанню щастя.

По-третє, найбільш важливим моментом є своєрідність кожної особистості, що стає суттєвою перешкодою для широкого поширення, наприклад, мобільних додатків. Наприклад у вищезгаданому дослідженні А. Паркс та інших (2012 р.) виявлено, що все населення можна поділити на дві великі групи: ті, хто мають середній рівень благополуччя й окремі депресивні симптоми, і ті, хто благополучні за великою кількістю ознак і не мають депресивних симптомів. Відповідно, техніки підвищення благополуччя повинні відрізнятися. В одному з недавніх досліджень показано, що в осіб, схильних до депресії та незадоволених мі-

жособистісними стосунками, під час використання техніки вдячності стан погіршувався – рівень суб'єктивного благополуччя знижувався [34].

Таким чином, психологічні інтервенції, що використовує сама особистість стосовно себе, мають низьку ефективність через відсутність мотивації. За зовнішнього контролю (з боку консультанта, психотерапевта або групи) результати набагато кращі. На ефективність дії впливають характеристики групи (наприклад, її мотивованість).

Психотерапія в рамках позитивної психології досить неоднорідна. Так, існують позитивна психотерапія [18; 32], терапія благополуччя [20], терапія надії [25], терапія якості життя [21]. В Україні метод позитивної психотерапії почав розвиватися з 1992 р. завдяки діяльності Українсько-Німецького Центру Позитивної психотерапії (з 2006 р. Українського інституту позитивної крос-культурної психотерапії і менеджменту). Позитивна психотерапія робить акцент на дослідженні симптому/проблеми з точки зору позитивного впливу на життя людини (позитивний процес); дослідженні конкретних подій, що є тригером для конкретних переживань, думок і дій (змістовий процес); розробленні нових цілей та орієнтацій, які допомагають уникати невротичних станів і дозволяють використати потенціал самодопомоги [11].

Близький із *тренінговими* формами роботи так званий *коучінг*. Серед його різновидів стосують до позитивної психології мають лайф-коучінг – допомога в життєвих змінах, а також коучінг персональної ефективності – розвиток необхідних навичок. На відміну від терапії, яка спрямована на лікування фізичного або психічного захворювання, коучінг визначають як дію, що орієнтована на спільний процес, мета якого – полегшити досягнення цілі, самокероване навчання та/або покращання самореалізації в особистому та професійному житті коуча [36]. Серед прикладів тренінгових програм, спрямованих на підвищення окремих аспектів суб'єктивного благополуччя, можемо навести експериментальну програму С.А. Башкатова та Н.В. Гафарової, що складається з одного тренінгового заняття та 10-денного завдання для самостійної роботи [2].

Незважаючи на будь-яку форму надання психологічної допомоги, позитивна психологія виходить із таких постулатів. Ключовим напрямом удосконалення особистості є зміна фокусу бачення ситуації в емоційному ракурсі (культура позитивності), адже в будь-якому випадку вирішення проблеми є важливим чинником розвитку особистості. Особливий акцент робиться на роботі з перевагами/чеснотами людини: «Не боротися зі слабостями, а культивувати в собі сильні сторони» [15, с. 74].

Важливим ресурсами особистості виступають атрибутивний стиль (оптимізм, позитивна пам'ять), здатність до саморегуляції та керування

часом (баланс часової перспективи), стан оптимального переживання (поток), переживання задоволення (смакування), самодетермінація (постановка цілей і їх реалізація) і самоефективність. Підкреслюється й соціальний аспект добробуту: для підвищення благополуччя рекомендується цінувати стосунки, виражати вдячність, здійснювати добрі справи та вміти прощати.

Висновки. Отже, зважаючи на вищесказане, можемо зробити висновок, що головною метою допомоги в позитивній психології вважається підвищення суб'єктивного благополуччя (відчуття щастя, радості). Особливий акцент робиться на зміні фокусу сприймання дійсності та способі мислення. Підкреслюється самодетермінація особистості: самостійне визначення нею мети й засобів досягнення особистісних змін. Таким чином, психотерапевт втрачає роль «поводиря», він набуває статусу поінформованого комунікатора.

Таким чином, у межах позитивної психології розроблено чимало технік і прийомів, що дозволяють впливати на благополуччя особистості. На початкових стадіях такі прийоми використовувалися здебільшого в індивідуальному консультуванні, однак останнім часом постала потреба розширити межі придатності подібних практик: ввести їх в освітній простір, у повсякденну діяльність через самоосвіту й інформування. На жаль, особливості української ментальності та традиційний акцент наукового дискурсу на негативних явищах людської психіки призводить до того, що серед української психологічної спільноти ідеї позитивної психології не знайшли великого поширення. Однак, на нашу думку, використання подібних форм роботи будуть доцільними й корисними навіть у кризових умовах українського суспільства.

Література:

1. Бабанова Е.Д. Психологическое сопровождение формирования представлений о счастье / Е.Д. Бабанова // Научный поиск. – 2014. – № 4(14). – С. 5–8.
2. Башкатов С.А. Теоретические основания и эмпирическое исследование способов повышения характерологической позитивности личностного благополучия с позиции позитивной психологии / С.А. Башкатов, Н.В. Гафарова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». – 2015. – Т. 8. – № 2. – С. 78–87.
3. Бонивелл И. Ключи к благополучию: что может позитивная психология / И. Бонивелл, пер с англ. М. Бабичевой. – М.: Время, 2009. – 192 с.
4. Гурьева Л.П. Позитивная и традиционная психология (в исследованиях М. Селигмана и российских психологов) / Л.П. Гурьева // Вестник Московского государственного гуманитарного университета имени М.А. Шолохова. Серия

- «Педагогика и психология». – 2012. – № 3. – С. 83–90.
5. Елизаров А.Н. Новая позитивная психология объективной успешности: технология самодиагностики / А.Н. Елизаров, М.Н. Болдинова // Вестник Московского государственного гуманитарного университета имени М.А. Шолохова. Серия «Педагогика и психология». – 2014. – № 3. – С. 89–100.
 6. Зимбардо Ф. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь / Ф. Зимбардо, Дж. Бойл. – СПб. : Речь, 2010. – 352 с.
 7. Левченко В.В. Секреты успеха и успешности современного человека : [монография] / В.В. Левченко. – М. : ФЛИНТА, 2014. – 259 с.
 8. Любомирски С. Психология счастья. Новый подход / С. Любомирски. – СПб. : Питер, 2014. – 352 с.
 9. Найдьонова Л.А. Соціальні мережі як ландшафт роботи з клієнтом у «малому світі» суспільства / Л.А. Найдьонова // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей. – К. : Міленіум, 2008. – С. 182–190.
 10. Огнев А.С. Жизненная навигация / А.С. Огнев. – М. : Изд-во МГГУ им. М. А. Шолохова, 2009. – 165 с.
 11. Пезешкиан Н.П. Психосоматика и позитивная психотерапия / Н.П. Пезешкиан. – пер. с нем. – М. : Медицина, 1996. – 464 с.
 12. Ромек В.Г. Тренинг наслаждения / В.Г. Ромек, Е.А. Ромек. – СПб. : Речь, 2003. – 160 с.
 13. Самоукина Н.В. Психология оптимизма: способы преодоления стрессов и депрессий / Н.В. Самоукина. – М. : Изд-во института психотерапии, 2001. – 240 с.
 14. Селигман М. В поисках счастья. Как получать удовольствие от жизни каждый день / М. Селигман. – пер. с англ. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2010. – 320 с.
 15. Улановский А.М. Коучинг с оглядкой на науку: практики позитивной жизни / А.М. Улановский // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2012. – Т. 9. – № 4. – С. 59–80.
 16. Эксакусто Т.В. Тренинг позитивного мышления. Коррекция счастья и благополучия / Т.В. Эксакусто. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2012. – 427 с.
 17. Biswas-Diener R. An experiential approach to teaching positive psychology to undergraduates / R. Biswas-Diener, L. Patterson // Journal of Positive Psychology. – 2011. – № 6. – P. 477–481.
 18. Duckworth A.L. Positive Psychology in clinical practice / A.L. Duckworth, T.A. Steen, M.E. Seligman // Annual Review of Clinical Psychology. – 2005. – № 1. – P. 629–651.
 19. Easterlin R. Explaining Happiness. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America / R. Easterlin [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.pnas.org/content/100/19/11176.full.pdf>.
 20. Fava G.A. Development and characteristics of a well-being enhancing psychotherapeutic strategy: well-being therapy / G.A. Fava, C. Ruini // Journal of behavior therapy and experimental psychiatry. – 2003. – № 34(1). – P. 45–63.
 21. Frisch M.B. Quality of life therapy / M.B. Frisch. – Hoboken, NJ : Wiley, 2006.
 22. Furedi F. Why the “politics of happiness” makes me mad / F. Furedi [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.spiked-online.com/index.php?site/article/311/.
 23. Gable S. What (and why) is positive psychology? / S. Gable, J. Haidt // Review of General Psychology. – 2005. – № 9(2). – P. 103–110.
 24. Layard R. Happiness. Lessons From a New Science / R. Layard. – London : Penguin Books, 2005.
 25. Lopez S.J. Hope therapy: Helping clients build a house of hope / S.J. Lopez, R.K. Floyd, J.C. Ulven, C.R. Snyder // Handbook of hope: Theory, measures and applications / ed. C.R. Snyder. – San Diego, CA : Academic Press, 2000. – P. 123–150.
 26. Lykken D.T. Happiness is a stochastic phenomenon / D.T. Lykken, A. Tellegen // Psychological Science. – 1996. – № 7. – P. 186–189.
 27. Lyubomirsky S. Pursuing happiness: The architecture of sustainable change / S. Lyubomirsky, K.M. Sheldon, D. Schkade // Review of General Psychology. – 2005. – № 9. – P. 111–131.
 28. Noll H.-H. Subjective well-being in Germany: Evolutions, determinants and policy implications / H.-H. Noll, S. Weick // Happiness and social policy in Europe / ed. B. Greve. – Cheltenham : Edward Elgar, 2010. – P. 70–88.
 29. Parks A.C. Positive interventions: Past, present and future. Bridging acceptance and commitment therapy and positive psychology: A practitioner’s guide to a unifying framework / A.C. Parks, R. Biswas-Diener. – Oakland, CA : New Harbinger, 2013.
 30. Parks A.C. Pursuing happiness in everyday life: The characteristics and behaviors of online happiness seekers / A.C. Parks, M.D. Della Porta, R.S. Pierce, R. Zilca, S. Lyubomirsky // Emotion. – 2012. – № 12. – P. 1222–1234.
 31. Popovich N. Should Education Have Happiness Lessons? / N. Popovich // The Oxford Handbook of Happiness / Eds. S. David, I. Boniwell, A. Conley Ayers. – Oxford : Oxford University Press, 2013. – P. 551–562.
 32. Rashid T. Positive Psychotherapy in Current Psychotherapies / T. Rashid, M.E. Seligman ; by R.J. Corsini, D. Wedding. – Belmont, CA : Cengage, 2013.

33. Reivich K.J. Master resilience training in the US Army / K.J. Reivich, M.E. Seligman, S. McBride // *American Psychologist*. – 2011. – № 66. – P. 25–34.
34. Sergeant S. Are positive psychology exercises helpful for people with depressive personality styles? / S. Sergeant, M. Mongrain // *Journal of Positive Psychology*. – 2011. – № 6. – P. 260–272.
35. Sin N.L. Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychological interventions: A practice-friendly metaanalysis / N.L. Sin, S. Lyubomirsky // *Journal of Clinical Psychology*. – 2009. – № 65. – P. 467–487.
36. Spence G.B. Coaching and well-being: A brief review of existing evidence, relevant theory and implications for practitioners / G.B. Spence, A.M. Grant // *The Oxford Handbook of Happiness* / Eds. S. David, I. Boniwell, A. Conley Ayers. – Oxford: Oxford University Press, 2013. – P. 1009–1025.
37. Veenhoven R. Notions of the Good Life / R. Veenhoven // *The Oxford Handbook of Happiness* / Eds. S. David, I. Boniwell, A. Conley Ayers. – Oxford: Oxford University Press, 2013. – P. 161–173.
38. Waters L. A review of school-based positive psychology interventions / L. Waters // *The Australian Educational and Developmental Psychologist*. – 2011. – № 28. – P. 75–90.

Данильченко Т. В. Специфика психологической помощи в позитивной психологии: цели и формы

В статье освещаются особенности подхода к рассмотрению психологической помощи в позитивной психологии. Рассматривается специфика определения границ и направления личностных изменений. Определяется цель помощи как достижение желательного состояния с точки зрения личности, группы и общества. Описываются особенности позитивных психологических интервенций. Анализируются такие виды психологических интервенций, как информирование (учебные курсы и библиотерапия), интернет-консультации, использование мобильных приложений, психотерапия.

Ключевые слова: психологическая помощь, позитивная психология, субъективное благополучие, счастье, позитивные психологические интервенции.

Danilchenko T. V. Specificity of the psychological help in positive psychology: aim and forms

Features of the psychological help in focus of positive psychology are shined in article. Specificity of delimitation and direction of personal changes are considered. The help purpose as achievement of desirable conditions from the point of view of the person, group and a society is defined. Features of positive psychological interventions are described. Such kinds of psychological interventions as informing (studying courses and bibliotherapy), internet consultations, use of mobile applications, psychotherapy are analyzed.

Key words: psychological help, positive psychology, subjective well-being, happiness, positive psychology intervention.

НАВЧАЛЬНА СУПЕРВІЗІЯ ЯК МЕТОД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Специфіка соціальної роботи вимагає всебічної та гармонійної підготовки соціальних працівників. Особливо важливим періодом професійної підготовки є період професійного навчання майбутнього фахівця соціальної роботи. Навчальна супервізія є найбільш ефективним методом професійного навчання, який забезпечує розвиток професійної рефлексії, суб'єктності та особистості професіонала соціального працівника в цілому. У статті з'ясовано, що навчальна супервізія спрямовується на рефлексію майбутнім фахівцем своїх внутрішніх психічних актів і станів, сприяє формуванню максимального ступеня суб'єктності фахівців, що проявляється в самореалізації та самовдосконаленні майбутнього соціального працівника. Знайомство з позиціями більш досвідчених працівників дає змогу спеціалісту-початківцю подолати фруструючий стан первинної адаптації до такої складної й багатofункціональної сфери діяльності, як соціальна робота.

Ключові слова: професійна підготовка, соціальна робота, навчальна супервізія.

Постановка проблеми. Інформаційна революція та становлення постіндустріального суспільства принципово змінюють роль інформації й знань у соціальному та економічному розвитку. Знання починає займати ключові позиції в громадському розвитку, стаючи основним джерелом вартості в суспільстві. Придбання нових знань, інформації, умінь, навичок, затвердження орієнтацій на їх оновлення стають фундаментальними характеристиками працівників у постіндустріальній економіці.

Соціальна робота в Україні перебуває на етапі становлення, тому сьогодні все більше зростають протиріччя між потребою суспільства в компетентних фахівцях із соціальної роботи, які володіють не лише високим рівнем практичних умінь і навичок, а й відповідними професійними особистісними якостями, та недостатньою розробленістю умов і методів ефективного їх формування. Сучасна практика соціальної роботи має сталі вимоги до підготовки майбутнього соціального працівника до практичної діяльності. Проте недостатньо розроблено методичне забезпечення цього процесу в умовах безперервної професійної освіти. Таким чином, науково-дослідницький пошук нових підходів, ефективних форм, методів, засобів та умов, що забезпечують успішне формування професійних якостей особистості майбутнього соціального працівника, є важливою сучасною проблемою.

Нині супервізія є однією з важливих складових будь-якої гуманітарної підготовки, тобто навчання професії соціального працівника, соціального педагога або психолога. Отримання відповідної кваліфікації означає, що фахівець здатен працювати з клієнтом і без супервізії. Проте особливості професії соціального працівника роблять необхідним

упровадження навчального напрямку супервізії як складової процесу професійного розвитку соціальних працівників. Саме цій проблемі присвячено статтю.

Загалом психолого-педагогічні засади професійної підготовки ґрунтуються на положеннях системного діяльнісного підходу до освіти, який склався на основі класичних робіт Л.С. Виготського, О.Н. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна, В.В. Давидова, Г.С. Костюка, С.Д. Максименка та інших учених. Водночас Л.Т. Тюптя, Ю.М. Швалб, А.Й. Капська, Є.І. Холостова, Н.Б. Шмельова, П.Д. Павльонко та інші автори розробляють теоретичні засади соціальної роботи як професійної діяльності та різні аспекти підготовки соціальних працівників.

Проблемам супервізії присвячено багато досліджень. Низка наукових праць розкриває сутність супервізії в психології, психотерапії та психоконсультаванні (роботи таких учених, як Д. Джейкобс, П. Девід, Д.Д. Мейер, П. Ховкінс, Р. Шохет, Е. Вільямс, Ж. Декларуа, Б.Д. Карвасарський, І.В. Данилов, Р. Кочюнас та інші). У деяких розвідках розглянуто супервізію як конкретну технологію соціальної роботи, як інструмент підвищення ефективності діяльності соціальної служби, як одну з необхідних складових управлінського процесу (такий підхід застосували Н.М. Горішна, О.М. Савчук, І.В. Миргородська, І.В. Ушакова).

Специфіка соціальної роботи пов'язується з психологічною напругою від спілкування з клієнтами та занурення в їхні проблеми. Це актуалізує необхідність застосування інноваційних технологій психологічної підготовки саме соціальних працівників. Одним з ефективних методів професійного навчання й підтримки соціальних працівників

є навчальна супервізія. Ця технологія отримала розвиток і широке практичне застосування в психотерапевтичному процесі, однак у практиці соціальної роботи вона недостатньо представлена.

Мета статті: дослідити специфіку застосування навчальної супервізії в практиці підготовки соціальних працівників як ефективного методу професіоналізації майбутнього фахівця соціальної роботи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Підготовка соціальних працівників як окремих напрям професійної освіти й професійної діяльності почала формуватись на початку 1990-х років. Соціальна робота як професія належить до групи соціономічних професій, головною особливістю яких є те, що людина чи спільнота людей виступають як об'єкт і суб'єкт діяльності. Основним елементом професії є структурована «допомогаюча поведінка», тому діяльність професіонала багато в чому обумовлюється морально-етичними принципами щодо свого об'єкта, тобто професія має деонтологічний статус. Однією з важливих складових системи сучасної підготовки соціальних працівників є етап професійного навчання.

Організаційно процес навчання соціальних працівників будується в межах природничо-наукового підходу, об'єднаного з гуманітарним, соціальним і філософським підходами. Соціальна сутність професійного навчання й виховання соціального працівника полягає у формуванні готовності до виконання професійних обов'язків як провідної форми проявів соціальної активності особистості фахівця-гуманітарія. З психологічної позиції професійним навчанням і вихованням є формування знань, умінь і навичок, розвиток якостей характеру й здібностей, професійної мотивації до діяльності фахівця-гуманітарія, які забезпечують реалізацію на практиці такої системної якості особистості, як готовність до діяльності в галузі гуманітарних професій.

Аналізуючи дослідження специфіки професійної підготовки педагогів, психологів, медичних працівників, фахівців у галузі права та інших наук, можна виділити загальні напрями професійної підготовки фахівців гуманітарних професій.

Головною характеристикою професійної освіти представників соціономічних професій є пріоритет професійно-особистісного розвитку для формування високого рівня професіоналізму фахівця. Описи професій гуманітарної сфери містять модель діяльності фахівця та модель особистості фахівця. Особлива увага надається формуванню професійно важливих якостей особистості фахівця, тому в процесі навчання необхідне гармонійне поєднання традиційних навчальних форм із глибоким виховним впливом на студента.

Не менш важливим компонентом є формування в майбутніх фахівців психологічної компетент-

ності, особистісної компетентності, рефлексивної компетентності та на її основі професійної культури фахівця. З психолого-педагогічної позиції це означає, що система професійної підготовки гуманітаріїв набуває нових якостей: вона повинна готувати не споживачів результатів науково-технічного прогресу, а потенційних носіїв, від яких залежатиме соціально-економічний розвиток суспільства, його соціальна стабільність.

Характерною особливістю підготовки фахівців соціономічних професій у вищому навчальному закладі є практикоорієнтованість процесу навчання – максимально можлива прив'язка теоретичних знань до реальних практичних випадків, велика питома вага виробничої практики студентів.

Сьогодні в системі соціальної освіти України не існує сталих традицій підготовки соціальних працівників, тому в побудову навчання у сфері соціальної роботи переноситься досвід підготовки з інших спеціальностей. Однак за своєю ціннісною й функціональною природою соціальна робота – це найбільш складний і різноплановий вид діяльності, який вимагає від фахівця виконання різноманітних функцій на різних рівнях реалізації соціальної політики держави: від психологічної підтримки до функцій управління, організації, діагностування соціальних систем. Однією з істотних відмінностей соціальної роботи від інших професій соціономічного типу є також вимога до діяльності професіонала на макрорівні розвитку суспільства – рівні прямих взаємовідносин із державними органами, на якому можливе визначення політики держави із соціальної роботи.

На жаль, сучасна система професійної підготовки не реалізує повною мірою можливості формування психологічної й особистісної компетентності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності. Проте згідно з аналізом психолого-педагогічної літератури найбільш повно цим завданням відповідають метод супервізії як елемента професійного розвитку та власне навчальна супервізія (від менеджера-супервізора), інструктаж, оперативне корегування, кураторство.

Загалом супервізія розглядається як метод консультування та оцінювання консультантів із метою зняття психологічної напруги й попередження емоційного вигорання фахівців. Супервізія – це також метод навчання соціальних працівників, що оптимізує процес пристосування до нової діяльності, сповненої великою кількістю складних ненормованих професійних ситуацій.

Зараз можна вважати, що супервізія не отримала достатньої уваги дослідників, проте розвиток системи соціальної роботи передбачає становлення й розширення супервізорської діяльності. Мета навчальної супервізії полягає в підтримці молодого фахівця соціальної роботи під час застосування професійних методів. Саме супервізія

відповідає за супровід процесу професіоналізації й стимулювання розвитку ідентичності з новою професійною роллю. Динаміка професійної ідентичності в навчальному процесі веде до типових особистісних конфліктів, коли вивчене в процесі теоретичної підготовки потребує перегляду, ревізії у зв'язку з реальною практикою професійної діяльності. Така «надідентифікація» пов'язується із засвоєнням нового виду діяльності, супроводжується фрустрацією, ускладнює процес професіоналізації та якісного оволодіння професією.

Серед форм і засобів практичної підготовки фахівців необхідно виокремити так звану рефлексивно-управлінську супервізію як технологію професійно-особистісного розвитку соціального працівника. Супервізія-наставництво має спрямовуватись на формування професійної майстерності соціальних працівників. Супервізія створює реальні передумови для реалізації індивідуально-творчого підходу до становлення фахівців. Сутність такої технології полягає в тому, що головною метою спільної діяльності супервізора й учня є розвиток в останнього здатності до саморегуляції, самоорганізації, самокерування, саморозвитку, самокорекції в професійній діяльності. Активна роль супервізора полягає в підтримці позитивних тенденцій і відношень, допомозі в конструктивному подоланні реакцій знецінення та зневіри в професійній діяльності. Внутрішній діалог із власними труднощами під час засвоєння професійної ролі – це сутність навчальної супервізії. Точкою відліку для ресурсу професійного зростання є потреба в зміні перспективи в оволодінні фахом, якій протистоїть потреба в стабільності. Таким чином, навчальна супервізія – це підтримка процесів зміцнення ідентичності з професійною роллю, простір для рефлексії в психологічно безпечних групових умовах. Розвиток супервізії позначається на якості підготовки фахівців – професіоналів соціальної сфери, адже дає змогу адекватно оцінювати й контролювати діяльність майбутніх фахівців. Супервізія спрямовується на розвиток здатностей до рефлексії, кращого розуміння особливостей практичної діяльності, що реалізується в професії, впливу, що надається клієнту, зростання рівня відповідальності соціального працівника [3, с. 67–71].

Лише в умовах безпосередньої роботи з клієнтом під наглядом інструктора (наставника) майбутні професіонали набувають можливості розвивати й удосконалювати свої здібності. Навчальна супервізія дає змогу не тільки оволодіти конкретними навичками, а й пов'язати теорію з практикою та усвідомити цінності соціальної роботи. Британські дослідники Л. Сайсон та М. Багінські стверджують, що в такому виді діяльності, як соціальна робота, особливу роль мають практичні уміння й навички, для оволодіння якими необхідно

протягом певного часу бачити, як це роблять інші, і намагатись наслідувати їх [2, с. 37].

Головний інструмент праці в допомагаючих професіях – особистість професіонала – потребує безперервного вдосконалення. Без періодичної ревізії професійний фах може перетворюватись на обтяжливий емоційний тягар, що перешкоджає вільному сприйняттю сутності людського спілкування, провокує професійну та емоціональну лабільність, знижує якість та ефективність соціальної роботи. Супервізія стимулює дивергентне мислення, пропонує декілька «віддзеркалень» однієї й тієї ж ситуації в групі. Супервізія не є навчальним процесом у власному розумінні слова або формою організації навчального процесу й тренінгу, коли досвідчений фахівець виступає як посередник під час навчання новим методам і прийомам.

Під час навчальної супервізії відносини між супервізором і майбутнім фахівцем набувають іншого характеру, ніж у процесі навчання між учнем та більш досвідченим колегою; навчальна супервізія не вирішує завдання психотерапії самого майбутнього соціального працівника. Розробка особистісних проблем під час супервізії є припустимою лише в тому разі, якщо вони тісно пов'язуються з професійною діяльністю супервізованого. Навчальна супервізія також є не способом контролю професійного розвитку майбутнього фахівця, а навчанням за посередництвом консультування. У навчальній супервізії між майбутнім і більш досвідченим колегою виникають взаємовідносини «на рівних», що сприяє впровадженню особистісно-орієнтованого підходу до процесу професійного навчання.

Супервізію як інтенсивний критичний, дидактичний допомагаючий міжособистісний процес подає Е. Уільямс. На майбутніх фахівців значний вплив мають такі супервізорські сесії, на яких відбувається подання й інтеграція нового матеріалу в контексті цілісної професійної ідентичності учнів [4, с. 102]. Важливе етичне завдання полягає в тому, щоб створити в сесії супервізії обстановку толерантності й уваги, яка дозволить майбутнім фахівцям висловлювати особисті асоціації та почуття, якщо вони потенційно відповідають проблемі, що вирішується. Внутрішня свобода, що досягається на супервізійній сесії, може переходити в проміжний простір, у якому супервізор і майбутній фахівець можуть генерувати нові сенси професійної діяльності, які неможливо було б сформулювати й інтеріоризувати в особистісний план за допомогою однієї внутрішньої роботи кожного з партнерів окремо.

Дж. Моллон визначає простір супервізії як простір для роздумів. Таке мислення не є лінійним, логічним, лівопівкульним мисленням; імовірно, що це своєрідне вільно-асоціативне обмірковування,

яке характеризує правопівкульне функціонування мислення. Супервізор має працювати так, щоб розуміти аналітичну сутність того, що відбувається, і протидіяти потенційним перешкодам у розумовому процесі [1, с. 56].

Навчальна супервізія як процес повинна вирішувати насамперед принципові завдання: полегшувати, стимулювати та збагачувати теоретичні знання майбутніх фахівців і підтримувати індивідуальність й аналітичну настанову майбутнього фахівця, контролювати динаміку супервізійних відносин, зокрема ступінь участі навчального закладу та інші специфічні моменти професійного навчання, контролювати ступінь професійної компетентності майбутнього фахівця й дотримання ним етичних настанов, оцінювати рівень досягнутої професійної кваліфікації, підтримувати добру репутацію професії в цілому, звертаючи увагу на професійні стандарти та пріоритети соціальної роботи.

Різні автори розходяться в думках щодо природи супервізії: одні вважають, що місія навчальної супервізії полягає в допомозі учню зрозуміти й ефективно застосувати почуття, які викликають у них клієнти; інші дослідники головним моментом вважають навчання соціально-терапевтичними методами і стратегіям соціальної роботи. Сам учень, який перебуває на початку професійного шляху, хотів би, щоб супервізор його навчав, тобто інструктував щодо конкретного випадку й професії як такої.

Однак супервізори зустрічаються зі своїми учнями щонайменше в чотирьох фундаментальних супервізорських ролях, які відбивають основні етапи професіоналізації фахівця загалом: вчителя, фасилітатора, консультанта та експерта.

Навчання в супервізії становить допомогу супервізованим у застосуванні їхніх знань (якщо вони є) до конкретних проблем. Якщо супервізований не має відповідних теоретичних знань, супервізор надає їх або інструктує, де саме він може придбати ці знання. Він намагається інакше компонувати теоретичні знання в кожному локальному контексті конкретного випадку. Супервізор у ролі вчителя є сприйнятливим до навчального стилю майбутнього фахівця, прагне сприяти підвищенню інтересу й зосередженості на професії, що є головними компонентами навчального середовища.

Однак супервізія призначається не лише для початківців. Професійні соціальні працівники звертаються до супервізії як допомоги в безперервному професійному розвитку. Супервізія сприяє зняттю психологічного навантаження, попереджає деформацію особистості фахівця соціальної роботи, збагачує новими сучасними знаннями тощо.

Коли супервізор діє в ролі фасилітатора, його увага фокусується на майбутньому соціальному працівникові як особистості, а саме на професій-

но-особистісних проблемах, що перешкоджають професійному розвитку. Супервізор ставить своїм завданням розширювати Я-концепцію майбутніх фахівців за допомогою вирішення особистісних проблем, розвитку професійної впевненості, роботи з професійним розвитком як таким. Проте особистісний матеріал має з'являтися на супервізії лише в тому разі, якщо він безпосередньо впливає на професійне ставлення майбутнього соціального працівника до клієнта або на взаємовідносини під час супервізії. Супервізор як фасилітатор заохочує до загального професійного й особистісного розвитку та працює над встановленням і проясненням професійних завдань.

Процес консультування в супервізійній сесії засновується на співробітництві. Супервізор забезпечує гнучко організований простір для розгляду навчальної проблеми та вирішення питань щодо професійного розвитку. Якщо майбутній соціальний працівник не може вирішити професійне завдання, проте його специфічні особистісні проблеми не зачеплені, рекомендується навчальне консультування.

Традиційно внесок супервізора в прогрес професійного розвитку пов'язується з роллю експерта. Проте критерії оцінки роботи фахівця виявляються суб'єктивними й неоднозначними. Це пов'язано з тим, що навички, які оцінюються, особливо в допомагаючих професіях, є комплексними, особистісними та складно вимірюваними. Принаймні супервізор повинен здійснювати оцінку для допуску до професійного співтовариства. Супервізор несе пряму відповідальність перед майбутнім фахівцем та опосередковану – перед клієнтами соціальної роботи. Його завдання – не лише навчати фахівця, а й підтримувати стандарти соціальної роботи, убезпечувати професійне співтовариство від поганої роботи. У цілому в навчальній супервізії присутній системний фактор: майбутній фахівець не один просувається до досягнення мети, вони разом із супервізором проробляють шлях через кожен етап супервізії. Це діалектичний процес взаємного впливу супервізора й майбутнього фахівця один на одного [4, с. 108].

Висновки. Сучасне якісне професійне навчання та освіта соціальних працівників повинні орієнтуватись не лише на модель діяльності, а й на модель особистості висококваліфікованого професіонала; процес професійного навчання соціальних працівників має містити в собі великий компонент виховання та формування професійної спрямованості особистості. Щоб досягти цього, поряд із традиційними методами необхідно застосувати інноваційні, засновані на взаємодії педагога й учня, психолого-педагогічні технології активного навчання. Від успішності проходження етапу професійного навчання та підготовки залежить як задоволеність вибраною спеціальністю, психологічна

й моральна стабільність, так і ефективність діяльності соціального працівника в майбутньому.

Навчальна супервізія спрямовується на рефлексію майбутнім фахівцем своїх внутрішніх психічних актів і станів, сприяє формуванню максимального ступеня суб'єктності фахівців, що проявляється в самореалізації та самовдосконаленні майбутнього соціального працівника. Знайомство з думками більш досвідчених працівників дає змогу спеціалісту-початківцю подолати фруструючий стан первинної адаптації до такої складної й багатофункціональної сфери діяльності, як соціальна робота.

Література:

1. Винер Дж. Супервізія супервізора. Практика в пошуку теорії / Дж. Винер, Р. Майзен,

- Дж. Дакхем. – М. : Когито-Центр, 2006. – 352 с.
2. Джейкобс Д. Супервізорство. Техніка і методи коректуючих консультацій: керівництво для викладачів психодинамічної психотерапії і психоаналіза / Д. Джейкобс, П. Девід, Д.Д. Мейер. – СПб. : Б.С.К., 1997. – 235 с.
3. Савчук О.М. Стандарти супервізії в соціальній роботі / О.М. Савчук, І.В. Миргородська // Наукові записки Національного університету «Києво-Могилянська академія». Серія «Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота». – 2012. – Т. 136. – С. 67–71.
4. Уільямс Е. Вы – супервізор... (шестифокусна модель, ролі і техніки супервізії) / Е. Уільямс. – М. : Независимая фирма «Класс», 2001. – 288 с.

Лапина М. Д. Учебная супервізія як метод професійної підготовки спеціалістів соціальної роботи

Специфика социальной работы требует всесторонней и гармоничной подготовки социальных работников. Особенно важным периодом профессиональной подготовки является период профессионального обучения будущего специалиста социальной работы. Учебная супервізія является наиболее эффективным методом профессионального обучения, который обеспечивает развитие профессиональной рефлексии, субъектности и личности профессионала социального работника в целом. В статье установлено, что учебная супервізія направлена на рефлексію будущим специалистом своих внутренних психических актов и состояний, способствует формированию максимальной степени субъектности специалистов, проявляется в самореализации и самосовершенствовании будущего социального работника. Знакомство с позициями более опытных работников позволяет специалисту-новичку преодолеть фрустрирующее состояние первичной адаптации к такой сложной и многофункциональной сфере деятельности, как социальная работа.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, социальная работа, учебная супервізія.

Lapina M. D. Educational supervision as a method of professional training of social workers

Today modern society needs to qualify professional social workers which have a high level of knowledge, skills and professional qualities of personality. Specificity of social work requires the introduction of educational supervision into learning process for social workers. Key characteristics of social work as a professional activity are the priority of the personal-professional development, psychological and social competence, practical orientation and the work at the macro level of society. Supervision is a method of counseling and consultant's assessment with the aim of removing of the psychological stress and prevention of the specialists' emotional burnout. Supervision creates real preconditions for realization of individual and creative approach to the professional's formation. The aim of the educational supervision is the tracking the process of professionalization during the assimilation of professional methods and techniques. Educational supervision is directed of the reflection of internal psychical acts and states by the future specialists, promotes the formation of high level of social workers' subjectivity, self-realization and self-actualization of the future specialists. Discussion of more experienced colleagues' ideas allows to overcome frustrative state of the young specialists' primary adaptation in such complex and multi-functional activity as social work is.

Key words: professional training, social work, educational supervision.

СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

УДК 159.98:316.362:376-058.68

Б. В. Андрейкоаспірант кафедри психології
Львівський національний університет імені Івана Франка

СОЦІАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ, ЩО ДЕТЕРМІНУЮТЬ ЕМОЦІЙНІ СТАНИ БАТЬКІВ ДИТИНИ З ПОРУШЕННЯМ РОЗВИТКУ

У статті проаналізовано наукові дані й наукові підходи до дослідження проблем батьків, що виникають унаслідок захворювання їхньої дитини; емоційних станів у батьків, котрі виховують дитину з вадами розвитку; стадій переживання народження хворої дитини.

Ключові слова: проблеми батьків дітей із порушенням розвитку, емоційні стани, шок, заперечення, депресія, гнів, прийняття, тривога, почуття провини, стадії переживання народження хворої дитини, психологічна допомога.

Постановка проблеми. Однією з основних передумов адекватного розвитку дитини є виховання в емоційно сприятливому і стабільному соціальному середовищі. Родина є одним із таких оточень, саме тут закладаються майбутні основи й навички, необхідні для успішного існування людини в навколишньому світі. У родині відбувається первинна соціалізація особистості, засвоюються перші соціальні ролі, закладаються основні цінності. На думку фахівців, найбільше значення для формування особистості має морально-психологічний клімат родини [2, с. 44].

Сім'я як цілісність стикається з різноманітними ситуаціями, що детерміновані соціальними наслідками хвороби або вади дитини, емоційною та психологічною реакцією на неї батьків дитини. Сім'я, яка має дитину-інваліда або хронічно хвору дитину, стикається з комплексом соціальних проблем: культурних, психологічних, економічних, педагогічних. У сучасних умовах розвитку українського суспільства хвора дитина залишається джерелом стресогенного стану батьків і найближчих родичів. Кожна сім'я, залежно від характеру захворювання дитини, має власну ситуацію розвитку, стикається зі специфічними проблемами, що виникають через необхідність задоволення спеціальної потреби дитини. Це такі проблеми, як порушення взаємозв'язків з оточенням і прав дитини; спілкування з нею, гіперопіка; емоційне й психологічне навантаження батьків. Проте ступінь їхнього виявлення та динаміка зумовлені характерологічними якостями батьків, рівнем і типологією адаптації, життєвим циклом сім'ї. Життєві цикли

сім'ї (автор має на увазі стадії переживання народження хворої дитини), особливо перехідні етапи від однієї стадії до іншої, продукують нові соціальні проблеми сім'ї: неможливість отримання превентивної психологічної й педагогічної допомоги; дефіцит інформації про хворобу та патологічний стан дитини; визначення характеру дошкільного виховання. Проблемами дітей є їхня соціальна ізоляція. Серед власних головних проблем батьки виділяють лікування дитини, фінансування, корекційне навчання й виховання [1, с. 34].

Ступінь розробленості проблеми. Зрозуміти проблеми батьків дітей із особливими потребами нам допоможуть знання вітчизняних і світових наукових дослідників: І. Іванова, Є. Мастюкової, А. Маллер, В. Ткачевої, О. Романчук, Р. Хілл, М. Roberts. У науковій літературі широко подано роботу з батьками, які виховують дітей із відхиленнями в розвитку раннього та дошкільного віку (Т. Волковська, Г. Мішина, Є. Морозова).

Уперше простежували й досліджували стадії переживання батьками трагедії народження нездорової дитини розпочали різні зарубіжні дослідники: Е. Kubler-Ross, J. Blasher, M. Irvin, M. Klaus, L. Kennell, M. Семаго, Р. Майромян.

Також вивчено вплив народження дитини з вадами на психоемоційний стан і адаптацію батьків (Н. Бастун, Р. Кравченко, А. Кравцова, К. Островська, М. Радченко, М. Сварник, Л. Шипіцина, Н. Северенчук, М. Batshaw, Н. Borzyszkowska, М. Koscielska, D. Lobato).

Традиційно проблеми сімей, які виховують дітей із особливими потребами, розглядають виключно через призму проблем малюка.

У більшості випадків допомога обмежується консультаціями з питань навчання та виховання, але при цьому випускається з поля зору дуже серйозний аспект – емоційний стан самих батьків. Для того щоб допомогти їм, важливо зрозуміти, що відбувається з людиною, коли її дитині встановлюють діагноз, як це загалом впливає на життя [3, с. 35].

У проблемі психологічної підтримки батьків дітей із порушенням розвитку варто акцентувати увагу на емоційному стані батьків, сприйнятті ними своєї хворої дитини, її непередбачуваної поведінки. Порушення емоційного стану батьків сприяє неадекватному ставленню до хвороби дитини, що в майбутньому може призвести до неправильного виховання й педагогічної занедбаності. Саме тут вітчизняними психологами визначено важливу роль ранньої психокорекційної роботи та психологічного супроводу з родинами, які мають дітей із порушенням розвитку. Актуальність теми визначається сьогодні не тільки охороною здоров'я матері й дитини, а власне охороною здоров'я сім'ї й дитини з вадами розвитку. Адже ця цілісна схема підтримки не може відбуватися без присутніх у ній членів сім'ї.

Отже, **метою статті** є вивчення проблем, що виникають унаслідок захворювання дитини, детермінують емоційні стани в батьків, котрі виховують дитину з особливими потребами; стадій переживання народження хворої дитини, типи емоційних реакцій у батьків. Практичне завдання дослідження стане основою для формування психологічної допомоги батькам, які виховують дитину з вадою розвитку.

Виклад основного матеріалу. Останніми десятиліттями значна увага фахівців і велика кількість наукових праць були присвячені дослідженню того, як відбувається присутність дитини з особливими потребами на функціонуванні її сім'ї, і, зворотно, як характеристики сім'ї визначають розвиток дитини та її майбутнє. Важливі відкриття й досвід, здобутий у цій сфері, зумовили зміни всієї парадигми послуг дітям із особливими потребами. Загальне усвідомлення, що «неповносправна» дитина як така не існує сама собою, насправді є сім'я, де є дитина з «неповносправністю» (McDonald, 1971), спричинило розвиток якісно нової моделі послуг, головним об'єктом турботи якої стала не окрема дитина, а вся її сім'я. Перехід від біомедичної моделі реабілітації до сімейно-центрованих програм був зумовлений глибоким усвідомленням, що неповносправність дитини – велике випробування для сім'ї, випробування, яке викликає сильні емоційні реакції в усіх її членів, створює джерела стресу й додаткові завдання для сім'ї, змінює стосунки між членами родини та її взаємини із соціальним оточенням [4, с. 13].

Простежуючи переживання батьками трагедії народження неповносправної дитини, різні дослідники (Kubler-Ross, E. Blasher J., M. Irvin, M. Klaus, L. Kennell) дійшли висновку про закономірну зміну їхніх емоційних станів на шляху до адаптації. Шок – найперша реакція на усвідомлення горя. Цей стан надто тяжкий, він може тривати довго. Але людина підсвідомо шукає стабільності, починає сумніватися: може, не все так погано, бувають помилки, потрібно все перевірити. Це означає, що настав новий етап усвідомлення біди. Заперечення – віра в зцілення, помилковість діагнозу. Починається тривале та виснажливе мандрування від лікаря до лікаря, а далі – до знахарів, екстрасенсів із надією знайти диво, яке зробить дитину здоровою. Психологи виокремлюють у цьому періоді почуття провини, гніву, сорому. Самотність, втома від постійного й безуспішного пошуку способів зцілення дитини, виснажливий догляд за нею і зречення всіх власних потреб та інтересів – усе це провокує депресію в батьків [5, с. 14]. Депресія – почуття пригніченості, що є завершальним у послідовній зміні емоційних етапів, які є неконструктивними, бо свідчать про неприйняття батьками нової реальності. За цих обставин складається вкрай несприятлива ситуація для розвитку дитини. Усвідомлення втрати батьківських мрій зумовлює в багатьох справжній емоційний шок [4, с. 18].

Blasher (1984), автор подає власну, дещо адаптовану щодо стадій E. Kubler-Ross, модель стадій. Вона перегукується з моделлю M. Irvin, M. Klaus і L. Kennell (1975): шок, заперечення реальності неповносправності чи наявності прогнозу захворювання, усвідомлення реальності, яке супроводжується почуттями провини, смутку, відчаю, злості тощо, поступове примирення та прийняття реальності, реорганізація життя й реалістична адаптація до неповносправності [6, с. 55–68].

Досвід практичних психологів у нашій країні засвідчує, що в багатьох сімей простежуються деякі закономірні фази на шляху до адаптації [4, с. 39].

М. Семаго та Р. Майромян дослідили, що різні ситуації виникають через реакції батьків на хворобу, ваду чи інвалідність дитини [6, с. 72]. Автори виділяють чотири фази реакції батьків на народження дитини з вадами розвитку: стресовий стан; негативізм; заперечення діагнозу; депресивний стан; стадія адекватних емоційних контактів, що означає початок соціально-психологічної адаптації членів сім'ї. На думку М. Семаго та Р. Майромяна, ці етапи мають скоріш структурний, ніж послідовно-почасовий характер і, залежно від мікросередовища, особливостей внутрішньо сімейної ситуації, можуть мати різну тривалість і виявлення [1, с. 42].

Зрозуміти проблеми батьків дітей із особливими потребами нам допоможуть знання вітчизняних і світових наукових дослідників.

В. Ткачева виділяє періоди й «важкоподолані» кризові стани в родинах, які виховують дітей із фізичними відхиленнями: народження хворої дитини (0–3 року); період постановки її діагнозу (3–5 років); період підтвердження попереднього діагнозу, визначення програми навчання (7–9 років); перший рік навчання в школі; перехід у старші класи; пубертатний період; період професійної орієнтації; вирішення проблем особистого життя [2, с. 244].

Американський дослідник Р. Хілл розвивав теоретичну модель сімейного стресу, відповідно до якої дитина з особливими потребами розглядається в контексті моделі сімейного стресу як джерело постійного стресового стану. Автор виділяє такі фактори, що можуть створювати психотравмувальну ситуацію. А-фактор – подія стресор, що здатна змінити сімейну систему. Стресором може бути, наприклад, потреба сім'ї в більшому прибутку внаслідок додаткових фінансових і матеріальних потреб, що впливають зі специфіки турботи про дитину з порушенням розвитку. Це завдання потребує нових вимог до ролей і функцій батьків, трансформує їхні колективні цілі та визначає стиль сімейних стосунків. В-фактор – сімейні ресурси, які працюють у період кризи й відбивають уміння, притаманне сім'ї, запобігти чи пережити складнощі, не допускаючи кризи, подолати перешкоди, уживаючи необхідних заходів. Сімейна атмосфера до народження дитини з обмеженими психофізичними можливостями стає важливою передумовою наступної адаптації. С-фактор – визначення, яке сім'я надає події (тобто сімейна перцепція події). Як саме сім'я сприймає стресові обставини – формується на основі ціннісних орієнтацій, досвіду переживання кризової ситуації. Х-фактор – криза, що виникає в результаті впливу на сім'ю факторів А, В, С, Х, а це, у свою чергу, свідчить про нездатність сім'ї відновити баланс і стабільність [1, с. 17].

І. Іванова у своїй праці «Соціально-психологічні проблеми дітей-інвалідів» виділяє проблеми батьків, які виховують дітей із вродженими чи набутими вадами психофізичного розвитку і хронічними захворюваннями [1, с. 62–65]. Автор виділяє суб'єктивні й об'єктивні чинники причин наявних проблем. Суб'єктивними здебільшого є біологічний стан дитини, її хвороба, спадковість, здоров'я батьків, спосіб життя батьків й особливо матері. Об'єктивних причин наявних проблем значно більше: медико-соціальні (пологова, післяпологова травма, низька кваліфікація лікарів, наслідки ЧАЕС, низький рівень медичного обслуговування), фінансові (невелика пенсія, важкий матеріальний стан), світоглядні (суспільство не

сприймає дітей-інвалідів як своїх повноправних членів, низький рівень емпатії до людей), правові (недосконалість законодавства про охорону дитинства), інформаційні (відсутність інформації для батьків), професійні (зайнятість батьків, відсутність спеціалістів, які б займалися з дитиною), освітні (низький рівень піклування держави щодо розвитку фізичного та розумового дітей з особливими потребами. Автор після проведеного практичного й наукового дослідження виявляє, що на першому місці фінансові та матеріальні проблеми, на другому – психологічні, нервові перевантаження, нерозуміння, покинутість, самотність, моральні проблеми, на третьому – лікування, оздоровлення дитини.

Якщо ми хочемо допомогти неповносправній дитині всебічно розвиватися, долати накладені неповносправністю обмеження, актуалізувати свої здібності й таланти, щоб вона, урешті-решт, змогла прожити максимально повноцінне життя, соціально інтегруватися, ми потребуємо зосередити наші втручання не лише на самій дитині, а на всій її сім'ї. Саме сім'я є основним середовищем життя дитини, і від того соціального досвіду, який буде мати дитина в сім'ї, від позиції батьків щодо неповносправності дитини, сприйняття ними її обмежень насамперед залежить формування особистості дитини. Фахівці, котрі допомагають дітям, мають усвідомлювати важливість сім'ї для дитини, а також того соціального та культурного середовища, у якому живе сім'я, неможливо допомогти дитині, не допомагаючи сім'ї (M. Seligman) [4, с. 12].

На нашу суб'єктивну думку з опрацьованого, здоров'я дитини – це основне, але, як би парадоксально це не прозвучало, на першому місці в батьків є питання фінансів і психоемоційний стан. Очевидно, для того щоб допомогти дитині справитися з хворобою, вирішити всі проблеми, пов'язані з вихованням дитини, батькам потрібний здоровий або хоча б оптимально здоровий психологічний стан. За нормального емоційного стану батьків і хорошого психологічного клімату в сім'ї відкриваються нові сили і працюють нові ресурси в батьків, про які вони могли навіть і не здогадуватись. Ми вважаємо, що емоційні стани батьків детермінуються хворобою дитини та проблемами, які виникають унаслідок захворювання й під час виховання дитини з вадами розвитку.

Відомий вислів Бруно Бетельгайма: «Дитина може навчитися жити зі своєю неповносправністю, але вона ніколи не зможе бути щасливою, якщо вона не відчуватиме, що є улюбленою і безцінною для своїх батьків. Якщо батьки, приймаючи неповносправність дитини, люблять її такою, якою вона є, то дитина може вірити, що і в майбутньому вона зможе любити і її любити муть інші. З цією вірою дитина може щасливо

жити сьогоднішнім днем і без страху, але з надією дивитися у майбутнє...».

М. Roberts зазначає, що основними факторами, які визначають можливість позитивної адаптації дитини до власної неповносправності, є характеристики її сім'ї: особистість батьків, якість подружніх стосунків і характеристика стосунків між батьками й дитиною, те, наскільки батьки самі змогли прийняти неповносправність дитини й навчитися жити з нею [10, с. 308].

Висновки. Отже, сім'я, у якої народилась дитина з особливими потребами, постійно й не раз стикається з низкою проблем, що стають додатковими стресорами: матеріальні проблеми, проблеми житла, роботи, додаткового заробітку, розподіл сімейних ролей і функцій, ресурсні проблеми (пошук у собі ресурсів), ціннісні орієнтації, проблема сімейної атмосфери, яка є передумовою адаптації. Одинакові ситуації викликають різні внутрішні особистісні зміни, різні вирішення проблеми. Саме тут сім'я повинна залишатися максимально цілісною, збалансованою і стабільною.

Для здорової дитини в перший рік життя є дуже важливим спілкування з батьками. На нашу думку, для дитини, яка народилась із певними захворюваннями, спілкування й установлення емоційного контакту з батьками є просто необхідною складовою їхнього подальшого розвитку, а для їхньої сім'ї гармонією у стосунках.

Із титанічної роботи багатьох учених і психологів, які практично працюють із сім'ями дітей із вадами розвитку, ми бачимо вже великий прогрес у моделі виховання, яка стала сімейно-центрованою. Емоційний стан батьків у період захворювання їхньої дитини має стати основою знань для практичної роботи з батьками. Адекватний психологічний стан важливий не тільки для особистості батьків, а й для цілісності сім'ї, власне для позитивного розвитку дитини в контексті протікання її захворювання. Атмосфера прийняття й любові працює як для дитини, так і для батьків. Також необхідно виділити проблему дисципліни та виховання, яка знаходиться й перетинається з межами любові і прийняття. У проблемі психологічної підтримки батьків дітей із вадами розвитку варто акцентувати увагу на емоційному стані батьків, сприйнятті ними своєї хворої дитини, її непередбачуваної поведінки. Порушення емоційного стану батьків сприяє неадекватному ставленню до хворої дитини, що в майбутньому може призвести до неправильного виховання й педагогічної занедбаності. Саме тут вітчизняними психологами визначено важливу роль ранньої психокорекційної роботи та психологічного супроводу родин, які

мають дітей із порушенням розвитку. Ми ще раз переконуємося в тому, що всі сім'ї різні, по-різному переживають, приймають рішення і проходять стадії адаптації до народження дитини з вадами в розвитку. Виділено багато аспектів проблеми виховання дитини з особливими потребами, усі вони є цінним надбанням для науки і практичної психології. Але ми з опрацьованого зрозуміли, що не потрібно зупинятись лише на стадійності, необхідно досліджувати емоційні стани, переживання батьків, у разі чіткої констатації цих станів формувати програму допомоги кожній сім'ї окремо з урахуванням ступеня важкості захворювання дитини, а також особливостей сім'ї. Актуальність теми визначається сьогодні не тільки охороною здоров'я матері й дитини, а власне охороною здоров'я сім'ї й дитини з вадами розвитку. Отже, ця цілісна схема підтримки не може відбуватися без присутніх у ній членів сім'ї.

Література:

1. Іванова І.Б. Соціально-психологічні проблеми дітей-інвалідів / І.Б. Іванова. – К. : Логос, 2000. – 87 с.
2. Клопота Є.А. Психологічні основи інтеграції в суспільство осіб з вадами зору : [монографія] / Є.А. Клопота. – Запоріжжя, 2014. – 408 с.
3. Мастюкова Е.М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст) / Е.М. Мастюкова. – М. : Владос, 2007. – 258 с.
4. Романчук О. Неповносправна дитина в сім'ї та в суспільстві / О. Романчук. – Львів : Літопис, 2008. – 334 с.
5. Северенчук Н. Психокорекційна робота з матеріями дітей з особливими потребами / Н. Северенчук // Дефектолог. – 2007. – № 3. – С. 14–15.
6. Семаго М.М. Основные аспекты психологического подхода при консультировании семей с детьми, имеющими отклонения в развитии / М.М. Семаго // Клинико-генетическое и психолого-педагогическое изучение и коррекция аномалий психического развития у детей : сб. науч. тр. – М., 1991. – С. 130.
7. Blasher J. Sequential stages of parental adjustment to the birth of a child with handicaps : fact or artifact? / J. Blasher // Mental retardation. – 1984. – Vol. 22. – P. 55–68.
8. Kubler-Ross E. On death and dying / E. Kubler-Ross. – New York : Macmillan, 1969.
9. McDonald E. Understand those feelings / E. McDonald. – Pittsburg : Stanwix House Inc., 1971.
10. Roberts M. Handbook of Pediatric Psychology / M. Roberts. – New York : Guilford Press, 1997. – С. 310.

Андрейко Б. В. Социальные проблемы, детерминирующие эмоциональные состояния родителей ребенка с нарушением развития

В статье проанализированы научные подходы к исследованию проблем, которые возникают у родителей ребенка с отклонениями в развитии; эмоционального состояния родителей, которые воспитывают ребенка с недостатками развития; стадий переживания рождения больного ребенка.

Ключевые слова: *проблемы родителей ребенка с отклонениями в развитии, эмоциональные состояния, шок, чувство вины, депрессия, стадии переживаний, психологическая помощь.*

Andreiko B.V. Social problems that determine the emotional states of the parents of children with developmental disabilities

The article analyzes the scientific data and scientific approaches to the study: Parents problems arising from their child's illness; emotional states in parents having a child with birth defects; stage experience the birth of a sick child.

Key words: *problems of parents of children with developmental disabilities, emotional states, shock, denial, depression, anger, acceptance, anxiety, guilt, stage experience the birth of a sick child, psychological assistance.*

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ УЯВЛЕНЬ ПРО ВНУТРІШНІЙ ТА ОТОЧУЮЧИЙ СВІТ У ДІТЕЙ 6–11 РОКІВ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА

Статтю присвячено проблемі розвитку уявлень про власний внутрішній та оточуючий світ у дітей 6–11 років із синдромом Дауна. Вивчення стану уявлень про оточуючий світ у дітей із синдромом Дауна дало змогу стверджувати, що порівняно більш чіткими є уявлення про себе, найближче оточення, будову людського тіла, органи чуттів і їх функції, що, очевидно, пояснюється доступністю названих об'єктів особистому практичному досвіду. Однак ці уявлення є фрагментарними, багато з них відрізняються неточністю. Незважаючи на те, що деякі діти мають уявлення про об'єкти живої й неживої природи, ці уявлення є недостатньо точними, не відображають взаємовідношення, що існують між об'єктами та явищами навколишнього світу. У статті наголошується, що найбільші труднощі для дітей із синдромом Дауна становлять осмислення й пояснення причинно-наслідкових залежностей у світі природи.

Ключові слова: уявлення, синдром Дауна, діти, внутрішній світ, оточуючий світ, корекційна робота.

Постановка проблеми. Результативність психолого-педагогічних досліджень, проведених останнім часом щодо проблеми ранньої корекції (К. Лебединська, О. Мاستюкова, Г. Мішина, О. Нікольська, Ю. Разенкова, Н. Шматко та інші вчені), створила наукові передумови для більш уважного аналізу стану проблеми щодо осіб із синдромом Дауна, які, незважаючи на глибину й своєрідність інтелектуальних порушень, мають у своєму розпорядженні можливості для розвитку психічної діяльності. На особливу увагу заслуговує вивчення рівня розвитку уявлень про внутрішній та оточуючий світ у дітей із синдромом Дауна.

Аналіз стану дослідження проблеми. Основою для розгляду базових складових психічного розвитку дітей є праці А. Семенович, К. Лебединської, О. Нікольської [3; 6]. Аналіз цих робіт дозволив конкретизувати структуру психічного розвитку й психічної діяльності, а також виявити зміни в цій структурі за різних видів розвитку.

Базовими складовими розвитку є довільність психічної активності, просторові й просторово-часові уявлення та базова афективна регуляція. Ці елементи починають формуватися з моменту народження, а далі, виконуючи роль складових, вбудовуються як базові «технологічні» елементи в психічну діяльність суб'єкта.

Виділення подібних базових складових є досить умовним, проте дає можливість оцінити внесок кожної з них (і їх взаємодії) у цілісну психічну діяльність дитини.

У свою чергу кожна базова складова розвитку є досить складною багаторівневою системою, що планомірно розгортається (формується) у проце-

сі розвитку дитини. Основним законом подібного формування можна вважати такий: своєчасність і послідовність вирішують усе.

Введення в структуру психічного розвитку дитини додаткової «макроодиниці» – базових складових розвитку – є конкретизацією теоретичних положень Л. Виготського про перехід «від фенотипічної до каузально-динамічної позиції в методиці вивчення та діагностики розвитку» [1].

Пропоновані складові розвитку, з одного боку, спираються на нейробіологічні, функціональні та соціальні характеристики, а з іншого – самі є передумовами для формування вищих психічних функцій (далі – ВПФ).

Практика нашої діагностичної й корекційно-розвивальної роботи з дітьми різних категорій показує, що базові складові розвитку дитини, виділені нами, є первинними щодо всіх ВПФ. Тому оцінювання й аналіз діяльності дитини з позиції особливостей формування саме цих складових психічного розвитку та їх впливу на подальший розвиток ВПФ є найважливішими під час заглибленої психологічної діагностики.

Варто зазначити, що для будь-якого варіанта умовного нормативного розвитку або такого, що відхиляється, характерна визначена структура сформованості базових складових розвитку.

Це положення дає можливість проводити як оцінювання індивідуального розвитку дитини, так і типологізацію розвитку, що відхиляється. Для різних форм розвитку, що відхиляється, була показана специфічна структура сформованості трьох складових психічного розвитку дитини. Наприклад, розумово відсталі діти характеризуються

власним «профілем», специфічним формуванням і взаємодією базових складових.

З огляду на специфіку профілю базових складових психічного розвитку може бути адекватно поставлено психологічний діагноз дитини та зроблено достовірний прогноз її розвитку.

Мета статті: виявити рівень розвитку уявлень про власний внутрішній світ у дітей 6–11 років із синдромом Дауна.

Виклад основного матеріалу дослідження.

На думку У. Найссера [5], у кожному організмі, який сприймає, повинні існувати визначені структури, що дозволяють йому помічати одні аспекти середовища більше, ніж інші, або взагалі що-небудь помічати. Такими структурами є схеми, які готують індивіда до прийняття інформації суворо визначеного, а не будь-якого виду. Схеми, що забезпечують прийом інформації та спрямовують подальший її пошук, мають узагальнено-перцептивний характер, тобто є полімодальними. На переконання згаданого вченого, навіть дуже маленькі діти володіють деяким уродженим перцептивним «спорядженням»: не лише органами чуттів, а й нейронними схемами для керування ними.

Відсутність таких схем позбавляє людину можливості використовувати колективний загальнолюдський, а частково й біологічний досвід. Розвиток уявлення про самого себе, формування Я-концепції в ході онтогенезу – предмет численних психологічних досліджень. Відображенням початкових стадій цього процесу виступає вміння дитини впізнавати себе в дзеркалі, на фотографіях, а також правильне використання особистих займенників. Незалежно від підходів до цієї проблеми наші дослідження показали, що особливо важливу роль у розвитку уявлень про самого себе відіграє процес формування уявлень про власне тіло. Останнє певною мірою забезпечується нормальним функціонуванням пропріоцептивної сфери.

Формування уявлень необхідне також для розвитку гри. Загалом в ігровій діяльності можна виділити різні форми ігрової поведінки, зокрема такі:

- маніпулятивну – гра, коли дитина катає, крутить, підкидає предмет, не звертаючи увагу на його «функції»;
- упорядкування – розкладання предметів у визначеному порядку: один на одного, у ряд, один в інший тощо;
- функціональну гру – використання предметів (у тому числі іграшок) відповідно до їх функцій (наприклад, причісування ляльок іграшковим гребінцем);
- символічну, для якої характерні такі риси: суб'єкт використовує об'єкт, заміщаючи ним інший об'єкт (наприклад, дитина скаче на паличці, як на коні); суб'єкт наділяє об'єкт властивостями, якими той не володіє («У цієї ляльки брудне обличчя»);

суб'єкт ставиться до відсутнього об'єкта так, нібито він наявний («Ця чашка (порожня) наповнена водою»).

З метою розмежування таких двох класів уявлень С. Барон-Коен [9] пропонує використовувати терміни «знак» і «символ». Знак вказує на існування (у минулому, сьогодні чи майбутньому) речі, події або умови. Інакше кажучи, знак – уявлення про об'єкт. Натомість символ є уявленням не про об'єкт, а лише про поняття (яке у свою чергу відноситься до об'єкта). Тобто символ – це уявлення про уявлення, або репрезентація другого порядку.

Символічна гра передбачає здатність одночасно знати, що реально являє собою об'єкт, і зображувати, що він є чимось зовсім іншим, інакше кажучи, надавати йому нового змісту. Функціональна гра, навпаки, вимагає лише уявлення про світ, яким він є насправді. Щоб використовувати в грі камінчики замість цукерок, дитині недостатньо мати тільки уявлення про цукерку. Необхідно володіти здатністю абстрагуватись від деяких конкретних якостей цукерки та сформувати поняття про неї, водночас уміючи приписати ці властивості іншому об'єкту (камінчику). Порушення символічної функції (як вона розуміється в нашому дослідженні) призводить не лише до порушення гри, а й до неможливості формувати уявлення про наміри інших людей, що у свою чергу спричиняє труднощі соціального функціонування [7]. Цей же механізм лежить в основі труднощів розуміння й використання метафор.

Слово має складну значеннєву будову: з одного боку, воно має «предметну віднесеність», а з іншого – аналізує та узагальнює різні значення, відносячи до визначеної категорії, тобто має визначене значення. Водночас кожне слово зумовлює цілу систему зв'язків, будучи центром семантичної мережі. Наявність таких зв'язків забезпечує можливість переходу від постійного «денотативного» значення до «конотативного» змісту. Можливо, саме цей перехід порушується під час аномального розвитку, на що вказують С. Барон-Коен, А. Леслі, Ю. Фріт [9; 10].

Для розуміння метафор і переносного значення необхідно абстрагуватись від безпосередньої системи значень та виявити внутрішній зміст, що виражається алегорично. А. Лурія стверджує: «Ця здатність оцінювати внутрішній підтекст являє собою зовсім особливу сторону психічної діяльності, що може зовсім не корелювати зі здатністю до логічного мислення. Обидві системи – система логічних операцій під час пізнавальної діяльності та система оцінювання глибокого змісту тексту – є зовсім різними психологічними системами» [4, с. 246–247].

Виникає питання щодо механізмів, які приводять до цих специфічних особливостей формування уявлень. Як уже зазначалося, існують два

шляхи упізнання (а отже, формування уявлень): а) від деякого грубого опису через поступове уточнення до конкретного (такий спосіб забезпечується наявністю схем, що передбачають діяльність; завдяки йому стає можливою антиципація – передбачення певної події); б) численні повторні сприйняття, що приводять до створення певного узагальненого образу й формування понять. Очевидно, рівнобіжне існування обох способів забезпечує розвиток здатності формувати репрезентації другого порядку.

Первісні уявлення про оточуючий світ є основою соціалізації дитини та стимулом пізнавальної діяльності. Надалі це необхідно для стимулювання розвитку особистості дитини, її навчання в школі, успішної соціалізації.

Соціалізація – складний процес суспільного формування й розвитку особистості, що означає весь багатогранний процес олюднення людини, який включає як біологічні передумови, так і безпосередньо саме входження індивіда в соціальне середовище. Вона передбачає такі дії: соціальне пізнання, соціальне спілкування; оволодіння навичками практичної діяльності, у тому числі як предметний світ, так і сукупність соціальних функцій, ролей, норм, прав та обов'язків тощо; активну перебудову оточуючого (як природного, так і соціального) світу, зміну та якісне перетворення самої людини, її всебічний і гармонійний розвиток [8].

Соціалізація розглядається як безперервний процес, що триває все життя людини, залежить не тільки від форм зв'язків людини та соціального середовища, а й від ступеня зрілості самого суспільства.

Протягом усього дошкільного віку уявлення дитини про саму себе істотно змінюється: вона починає більш правильно уявляти собі власні можливості, розуміти, як ставляться до неї оточуючі, чим викликається це ставлення. До кінця дошкільного віку в дітей, які нормально розвиваються, складаються первинні форми самосвідомості: знання й оцінювання дитиною своїх якостей і можливостей, відкриття ними для себе своїх переживань, що становить основне новоутворення цього віку.

Розвиток уявлення про цілісність картини світу проходить низку етапів (як і будь-який процес розвитку), одним із яких є наявність передумов для початку цього процесу. У такому разі виникає проблема вивчення стану в дітей із синдромом Дауна елементарних уявлень про оточуючий світ, що складаються в безпосередньому життєвому досвіді, а також у ході їх дошкільного навчання.

Діти із синдромом Дауна відчують труднощі під час вступу до школи, з одного боку, через несформованість пізнавальної діяльності, а з іншого – через психологічну готовність до вступу до нового дитячого колективу. Відсутність засобів спілкування з дорослими й однолітками, несфор-

мованість орієнтовно-дослідної діяльності, нерозуміння умов вирішення проблемної ситуації спричиняють те, що такі діти в більшості випадків виявляються поза дитячим колективом, що призводить до їх комунікативної неспроможності й появи патологічних рис особистості: відмови від діяльності, замкнутості, часом навіть агресивності.

У дітей із синдромом Дауна, що нерідко характеризується порушеннями емоційно-вольової сфери та вторинним недорозвиненням мови, виникають труднощі в розумінні й осмисленні подій свого життя, життя оточуючих людей, подій соціального життя. Вони не вміють будувати та аналізувати стосунки з близькими дорослими, однолітками. Усі ці особливості позначаються на поведінці й розвитку особистості дитини з порушеннями інтелекту.

Як наголошується в працях В. Давидова [2] та підтверджується нашими дослідженнями, поняття, що історично склались у суспільстві, зазвичай існують у формах діяльності людини та в її результатах – у доцільно створених предметах. Окремі люди (насамперед діти) приймають та освоюють їх раніше, ніж навчаться діяти з їх окремими емпіричними проявами. Індивід не має перед собою деякої незасвоєної природи, оперуючи з якою, він повинен утворювати поняття, оскільки вони вже задаються йому як кристалізований та ідеалізований, історично сформований досвід людей. Припустимо, що такий досвід засвоєння історично сформованих понять існує також у дітей, які мають інтелектуальні порушення, хоч і в менш систематизованому й повному вигляді, ніж у їх ровесників, які нормально розвиваються.

З метою вивчення стану уявлень про оточуючий світ у дітей із синдромом Дауна було досліджено такі уявлення:

- про себе, будову людського тіла, органи чуттів і найближче оточення;
- про об'єкти живої природи (рослини, диких і домашніх тварин, птахів, риб, комах);
- про сезонні зміни в природі, їх причини.

Аналіз первинних даних показав, що 32% випробуваних знають своє ім'я й прізвище, 17% – свій вік, 6% опитуваних назвали точну домашню адресу. Діти з 8–9 років знали склад своєї родини, називали імена батьків та інших родичів.

Під час визначення частин тіла людини за малюнком 28% дітей правильно назвали голову, руки, ноги, тулуб (тіло), 9% визначили голову як «волосся», а тулуб не назвали взагалі. Більшість дітей 9–11 років безпомилково вказали на такі частини тіла, як очі, вуха, язик. Функцію язика як органа мови розуміють 6% випробуваних («говорити»), інші (24%) – визначили його призначення як «їсти». Із загальної кількості обстежених 17% змогли навести приклади смакових відчуттів, тобто правильно назвали те, що може бути солодким

(цукерки, морозиво, торт), солоним (сіль, огірок), кислим (лимон); правильно визначили те, що може бути холодним (вода, морозиво), гарячим (суп, чай).

Питання, пов'язані з уявленнями про об'єкти живої природи, викликають найбільші труднощі, однак не можна говорити про те, що такі уявлення взагалі відсутні. Так, 14% дітей правильно визначили дерева, кущі, трави, квіти як рослини, а також визначили їх зображення із серії предметних картинок, однак не змогли пояснити, чому вони вважають їх рослинами. Усі діти називають ті чи інші фрукти; як правило, це апельсини, банани, виноград, ананас, рідше згадуються яблуко, груша; з овочів було названо картоплю, капусту, моркву, огірок, помідор.

З назв тих чи інших тварин було наведено собаку, кішку, ведмедя, лисицю, вовка, зайця, лева, тигра, корову, козу, свиню, крокодила (у цьому переліку слова розташовуються в порядку частоти їх називання). Більшість випробуваних називали собаку й кішку, тому що ці тварини найбільше їм відомі. Відповіді на питання про те, де живуть ті або інші тварини, викликали труднощі, і лише 15% дітей 9–11 років упорались із цим завданням. Розрізнення домашніх і диких тварин було складним завданням для дітей усіх вікових категорій. Розуміння самого визначення «домашні» та «дикі» тварини також є ускладненим.

Випробувані знають назви деяких птахів, найчастіше у відповідях лунали ворона, горобець, голуб, сокола; однак є вказівки й на ластівку, лебедя, орла.

Причин осіннього відльоту птахів не знають 94% дітей. Інші діти пов'язують це переважно зі змінами погоди: «холодно».

До того ж 10% дітей відомі назви риб, найчастіше згадувались дельфін та акула, проте було названо й інших, наприклад карася, бичків. Місце мешкання риб вказали 7% дітей («у морі, у воді, у річці»), одна дитина назвала місцем мешкання риб акваріум.

Відмінності між птахами й рибами 7% дітей встановлюють за ознакою їх пересування: «птах літає, а риба плаває».

Варто зазначити, що у випробуваних існують деякі фрагментарні уявлення про комах. І хоча лише 6% випробуваних використовують у мові саме поняття «комахи», їх зображення правильно вибрали із серії предметних картинок 9% дітей, самостійно назвавши метелика, муху, комара, бабку. Визначаючи за картинками (на яких зображені жук, метелик, бабка, гриб) четвертий зайвий предмет, 7% дітей зробили це правильно.

Визначення пори року за низкою ознак на основі вербального опису має такі результати: зиму впізнали 7% опитаних, літо – 9%, осінь – 3%, весну – 7%. Більш високі результати отримано під час

визначення пори року за картинкою: зиму впізнали 12% дітей, літо – 13%, осінь – 15%, весну – 11%.

Діти із синдромом Дауна відчували труднощі, відповідаючи на питання про причини явищ, що спостерігаються: чому взимку холодно, а влітку жарко, чому навесні тане сніг, а восени опадає листя. Деякі діти (6%) вказували не причину, а наслідок того чи іншого явища: «узимку холодно, тому що випав сніг». Причину ж літньої жары 4% випробуваних правильно пов'язали з діяльністю сонця: «сонце гріє». Можливо, цей зв'язок їм більш зрозумілий, оскільки він є емоційно забарвленим. Так, 3% випробуваних пояснили танення снігу навесні наближенням літа («настає літо»); у 4% випробуваних осінні зміни – це ознака зими, що наближається («настає зима»).

Висновки. Таким чином, вивчення стану уявлень про оточуючий світ у дітей із синдромом Дауна показало, що порівняно чіткішими є уявлення про себе, найближче оточення, будову людського тіла, органи чуттів і їх функції, що, очевидно, пояснюється доступністю названих об'єктів особистому практичному досвіду. Водночас ці уявлення є фрагментарними, багато з них вирізняються неточністю. Незважаючи на те, що деякі діти мають уявлення про об'єкти живої й неживої природи, ці уявлення є недостатньо точними, не відображають взаємовідношення, що існують між об'єктами та явищами навколишнього світу. Найбільші труднощі для дітей із синдромом Дауна становлять осмислення й пояснення причинно-наслідкових залежностей у світі природи. Найважчими для дітей були питання, пов'язані з розумінням тимчасових і сезонних змін у природі.

Перспективи подальших розвідок полягають у корекційній роботі щодо розвитку уявлень про внутрішній та оточуючий світ у дітей і підлітків із синдромом Дауна.

Література:

1. Выготский Л. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. Выготский ; гл. ред. А. Запорожец. – М. : Педагогика, 1982–1984. – Т. 4. – 1984. – 265 с.
2. Давыдов В. Теория развивающего обучения / В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 121 с.
3. Лебединская К. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития / К. Лебединская // Актуальные проблемы задержки психического развития / под ред. К. Лебединской. – М. : Наука, 1992. – С. 5–23.
4. Лурия А. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А. Лурия. – М. : МГУ, 1969. – 504 с.
5. Найссер У. Познание и реальность / У. Найссер. – М. : Просвещение, 1981. – 72 с.
6. Семенович А. Пространственные представления при отклоняющемся развитии / А. Семенович, С. Умрихин. – М. : Генезис, 1998. – 114 с.

7. Сергиенко Е. Антиципация в раннем онтогенезе человека / Е. Сергиенко. – М. : Наука, 1992. – 234 с.
 8. Психолого-педагогическое изучение аномальных детей и вопросы коррекционной работы: труды по дефектологии / отв. ред. И. Унт. – Тарту : ТГУ, 1985. – 141 с.
 9. Baron-Cohen S. Mechanical, behavioral and intentional understanding of picture stories in autistic children / S. Baron-Cohen, A. Leslie, U. Frith // The British Journal of Developmental Psychology. – 1986. – Vol. 4. – P. 113–125.
 10. Frith U. Autism. Explaining the Enigma / U. Frith. – Oxford : Blackwell, 1989. – 204 p.
-

Ковтун Р. А. Особенности развития представлений о внутреннем и окружающем мире у детей 6–11 лет с синдромом Дауна

Статья посвящена проблеме развития представлений о собственном внутреннем и окружающем мире у детей 6–11 лет с синдромом Дауна. Изучение состояния представлений об окружающем мире у детей с синдромом Дауна позволило утверждать, что сравнительно более четкими являются представления о себе, ближайшем окружении, строении человеческого тела, органах чувств и их функциях, что, очевидно, объясняется доступностью названных объектов личному практическому опыту. Однако эти представления являются фрагментарными, многие из них отличаются неточностью. Несмотря на то, что некоторые дети имеют представление об объектах живой и неживой природы, эти представления недостаточно точны, не отражают взаимоотношения, существующие между объектами и явлениями окружающего мира. В статье отмечается, что наибольшие трудности для детей с синдромом Дауна составляют осмысление и объяснение причинно-следственных зависимостей в мире природы.

Ключевые слова: представление, синдром Дауна, дети, внутренний мир, окружающий мир, коррекционная работа.

Kovtun R. A. Specific features of inner and outer world vision development in children aged 6–11 with Down's syndrome

Achieved results in psychological and pedagogical research, performed recently in the sphere of early correction, have created scholarly ground for more detailed analysis of the problem connected with the Down's syndrome. This is why studying the level of conceptualization about inner and outer world in children with Down's syndrome is a topical research issue. The author specifies that the process of own body conceptualization formation plays an important part in the development of self-reception. This is ensured by adequate functioning of the proprioceptive sphere. The article stresses upon the fact that such types of conceptualization have been researched as: self-conceptualization, human body, organs of sense perception, the immediate environment; objects of the world of nature: plants, wild and domestic animals, birds, fish, insects; seasonal changes in nature, their reasons. This was done with the aim of studying the state of conceptualization of the environment in children with the Down's syndrome. The author highlights that studying of the state of environment conceptualization in children with the Down's syndrome showed that the most represented is conceptualization about oneself, immediate environment, human body, organs of sense perception and their functions, which is explained by the fact that these things are available for the child's personal experience. At the same time these types of conceptualization are fragmentary and inconsistent. Despite the fact that some children have conceptualization about the objects of live and non-living nature, this conceptualization is not correct and doesn't reflect interrelations which exist between the objects and phenomena of their environment. Understanding and explanation of the cause-and-effect relations in nature present one of the most difficulties for children with the Down's syndrome. The most complicated questions for children were the ones connected with understanding of temporary and seasonal changes in nature. Prospective study lies in correctional work on the development of conceptualization about inner and outer world in children and teenagers with the Down's syndrome.

Key words: imagination, Down's syndrome, children, inner world, outer world, correctional work.

В. П. Старцевакандидат психологічних наук,
доцент кафедри природничо-математичних дисциплін та логопедії
Херсонський державний університет

ОСОБЛИВОСТІ ОПЕРАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВОГО ОРІЄНТУВАННЯ З ПОГЛЯДУ СПІЛКУВАННЯ

У статті висвітлюються питання соціальної інтеграції дітей-сиріт молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку, результати дослідження особливостей операційного компонента соціально-побутового орієнтування в аспекті суб'єкт-суб'єктної активності.

Ключові слова: діти-сироти молодшого шкільного віку, затримка психічного розвитку, соціально-побутове орієнтування, суб'єкт-суб'єктна активність.

Постановка проблеми. Спілкування відіграє важливу роль у житті кожної людини. Задоволення від нього позначається на психологічному комфорті учасників комунікативного процесу, а постійне незадоволення соціальними контактами, міжособистісними стосунками породжує погані настрої, депресії, зниження активності, погіршення здоров'я, утруднює досягнення поставлених цілей.

Ступінь розробленості проблеми. Психолого-педагогічна наука приділяє значну увагу питанням соціального виховання, розвитку і корекції особистості дітей з психофізичними вадами з метою забезпечення їх оптимальної інтеграції в сучасні умови життєдіяльності (І.Д. Бех, В.І. Бондар, В.В. Засенко, С.Д. Максименко, В.М. Синьов, В.В. Тарасун, Л.І. Фомічова, М.К. Шеремет та ін.). Особливі труднощі в досягненні цієї мети об'єктивно виникають у діяльності шкіл-інтернатів, де навчаються діти із затримкою психічного розвитку.

Так, проведений аналіз загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури щодо формування навичок соціально-побутового орієнтування у дітей-сиріт з ЗПР молодшого шкільного віку показав, що даний напрямок корекційно-виховної та корекційно-навчальної роботи дидактично та методично недостатньо забезпечений відповідними науковими розробками та практичними рекомендаціями. Дослідження низкою науковців (Л.Н. Галігузов, С.Ю. Мещеряков, Л.М. Царгородцев) психологічних аспектів виховання дитини-сироти в умовах школи-інтернату доводять факт, що у дитини-сироти гальмується розвиток потреби у спілкуванні і, відповідно, – затримується формування комунікативної діяльності. Тобто особистісний розвиток вихованців дитячих будинків характеризується відсутністю тимчасової перспективи [2, с. 25]. Зокрема відомо, що спілкування охоплює різноманітні взаємозв'язки, міжособистісні

взаємини, здійснюється у різних формах і за допомогою різних засобів, які, будучи невід'ємним фактором культури, постійно вдосконалюється, збагачується.

Сучасні психологічні дослідження розвитку особистості дитини в умовах школи-інтернату доводять, що головною умовою повноцінного її особистісного зростання є спілкування з дорослими, в основі якого лежить система особистісних зв'язків [3]. Але В.С. Мухіною доведено, що дитина, яка зростає в умовах інтернатного типу, не вміє спілкуватися, тому неправильно сформований у спілкуванні досвід призводить до вироблення негативної позиції щодо інших людей. Науковець зазначає, що дитина-сирота має потребу в піклуванні та увазі до себе, вона не вміє поводити себе так, щоб до неї ставилися відповідно до цієї потреби [5, с. 33].

Доведено (І.В. Єжовим, Е.А. Мінковою, В.С. Мухіною, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстих та ін.), що найбільш суттєві відхилення від нормального становлення особистості дитини-сироти виявляються у порушенні соціальної взаємодії, формується специфічний тип спілкування з дорослим, який, у свою чергу, позначається на ставленні такої дитини до однолітків, невпевненості у собі, неадекватній самооцінці, емоційній напруженості, підвищеній агресивності тощо.

Мета статті – дослідження особливостей операційного компонента соціально-побутового орієнтування в аспекті суб'єкт-суб'єктної активності.

Виклад основного матеріалу. Нагадаємо, що соціально-побутове орієнтування ми розглядаємо, як наявність в особі знань і навичок щодо суб'єкт-об'єктної та суб'єкт-суб'єктної активності (тобто діяльності та спілкування) у сфері побуту і соціальних відносин. Від опанування практичних дій відповідно до загальноприйнятих правил і вимог щодо СПО, які засвоюються протягом дитин-

ства в процесі дошкільного та шкільного навчання й виховання, від набуття відповідного життєвого досвіду в колі родини, друзів та ін. залежить успішність соціалізації дитини взагалі. СПО допомагає дитині увійти до соціального та побутового оточення, набути якнайбільше різноманітних соціокультурних знань і навичок [7, с. 52–53].

При цьому ми виходили з того, що СПО у плані спілкування стосується організаційного (наявність знань, вмінь і навичок щодо вибору адресата, підготовки до комунікативного акту, застосування загально-прийнятих правил організації контакту), перцептивного (знання, вміння та навички про сприймання та розуміння інформації, дотримання правил комунікації) та власне оперативного (знання, вміння та навички про вербальну передачу повідомлень із дотриманням правил граматики) аспектів [1; 4; 6; 7], забезпечується емоційно-мотиваційним (позитивним ставленням до СПО), змістовим (знаннями про правила спілкування) та операційним (уміннями та навичками спілкування) компонентами.

У статті наводяться найважливіші результати вивчення сформованості операційного (уміння та навички спілкування) компонента СПО з погляду спілкування. Для виявлення особливостей СПО у дітей зазначеної категорії дослідження проводилось у порівняльному плані: вивчались діти-сироти із ЗПР, які перебували в умовах школи-інтернату; діти з нормальним розвитком та діти із ЗПР, які виховувалися в умовах сім'ї. Для виявлення динаміки СПО дітей упродовж шкільного навчання в початковій ланці експериментальна робота проводилась у 1-х та 4-х класах.

СПО у плані суб'єкт-суб'єктних відносин (спілкування) ми розглядали, як взаємодію суб'єктів і необхідні для цього передумови (для здійснення спілкування потрібні знання, акти звернення, реагування тощо), спрямовані на розв'язання побутових потреб.

Отже, вивчення особливостей СПО дітей в аспекті спілкування здійснювалось за визначеними складовими: спілкування у межах школи-інтернату та спілкування поза школою-інтернатом. Відповідно, дослідження цих складових СПО у плані спілкування здійснювалось також за такими компонентами: змістовий, операційний та емоційно-мотиваційний.

Вивчення сформованості способів дій – умінь і навичок спілкування, пов'язаного з СПО, здійснювалось за такими аспектами:

– організаційний: вибір адресата та підготовка до комунікативного акту; застосування загально-прийнятих правил організації контакту (використання ввічливих слів, уміння вибачатися, якщо слід втрутитися у розмову, звертання за ім'ям (до дитини, однолітків) та по-батькові (до дорослих) та ін.);

– перцептивний: уміння сприйняти та зрозуміти інформацію; дотримуватися правил комунікації, початку та закінчення контакту (відповідати на привітання та звертання, не висміювати товариша, якщо той помилився та ін.);

– власне оперативний: уміння вербально передавати повідомлення з дотриманням правил граматики [7, с. 70–75].

У свою чергу вивчення операційного компонента СПО в аспекті спілкування здійснювалось також за показниками виконання завдання: розуміння завдання; цілеспрямованість; самостійність; вербалізація способу виконання завдання; якість виконання завдання.

Для вивчення операційного компонента СПО в аспекті спілкування, тобто вмінь і навичок учня щодо викладання власних думок, ведення дискусії, взаємодії в групі, дотримання соціальної дистанції у спілкуванні, нами використовувалися спостереження та експеримент «День народження» (аналізу підлягали зафіксовані дані щодо суб'єкт-суб'єктних відносин учнів (наприклад, дитина-господар запрошувала (усно чи письмово) та приймала гостей на свято, демонструючи вміння та навички запрошувати до столу тощо. Гості, в свою чергу, повинні були показати свої вміння привітати господаря, подарувати подарунок, сісти за святковий стіл).

Висловлювання дітей, якими вони супроводжували свою діяльність, заносилися до протоколу. Там же фіксувалася наявність або відсутність спілкування дітей. Основні дії щодо комунікативної діяльності дітей оцінювалися за 5-бальною системою. Бали відраховувалися за використання неприємних слів, звертання за прізвиськом або прізвиськом, різкі, грубі висловлювання та ін. Сформованість умінь та навичок спілкування, пов'язаного з СПО, у досліджуваних вивчалась за рівнями, в основу визначення яких було покладено визначені аспекти спілкування: організаційний (вибір адресата та підготовка до комунікативного акту; застосування загальноприйнятих правил організації контакту – використання ввічливих слів, вміння вибачатися, якщо слід втрутитися у розмову, звертання за ім'ям до дитини, однолітків і по-батькові – до дорослих тощо; перцептивний (уміння сприйняти та зрозуміти інформацію; дотримання правил комунікації, початку та закінчення контакту (відповідати на привітання та звертання, не висміювати товариша, якщо той зробив помилку та ін.); власне оперативний (уміння вербально передавати повідомлення з дотриманням правил граматики). Також сформованість умінь і навичок спілкування, пов'язаного з СПО, у досліджуваних вивчалась за показниками виконання завдання: розуміння завдання; цілеспрямованість; самостійність; вербалізація способу виконання завдання; якість виконання завдання.

Аналіз результатів дослідження свідчить про сформованість у дітей-сиріт із ЗПР (та й в інших досліджуваних категорій дітей) умінь і навичок СПО в аспекті спілкування, при цьому переважно на нижчому за середній рівні (ЗПР-сироти – 34,5%, ЗПР – 46% та НР – 40,1%). Учні недостатньо володіють уміннями та навичками спілкування, пов'язаного зі СПО, розуміють ситуацію та мету спілкування за умови надання допомоги. У дітей досягнення мети недостатньо цілеспрямоване, недосконале з організаційної, перцептивної та власне оперативної сторін. Результат спілкування – недостатньо успішний. Діти потребують постійного контролю та допомоги за необхідності, можуть розповісти про спосіб досягнення мети спілкування.

Однак певна кількість дітей-сиріт із ЗПР мають комунікативні вміння та навички, показники сформованості яких відповідають середньому рівню (23,7%). На цьому рівні діти вже можуть відповідно володіти уміннями та навичками спілкування, пов'язаного з СПО, розуміють ситуацію та суть мети спілкування, досягають мети спілкування на задовільному рівні, добираючи засобів відповідно організаційного, перцептивного та власне оперативного аспектів, за умови контролю та сторонньої допомоги, в окремих випадках переказують та частково пояснюють спосіб досягнення мети спілкування.

Зокрема діти-сироти із ЗПР 4-х класів досягають кращих показників сформованості операційного компонента спілкування з СПО (високий рівень – 17,7%), ніж учні із ЗПР, які виховуються в умовах родини (7,6%). Так, учні розуміють ситуацію та мету спілкування, цілеспрямовано, послідовно, з урахуванням організаційного, перцептивного та власне оперативного аспектів, використовуючи в окремих випадках допомогу, добирають адекватних засобів та успішно досягають мети спілкування, пояснюють спосіб досягнення цієї мети, відзначають зроблені та виправлені помилки.

Однак частим відхиленням у дітей усіх досліджуваних категорій стало звертання до співрозмовника не за ім'ям, а іншим чином (за прізвиськом, прізвиськом тощо); діти тримали руки в кишенях, не дивились співрозмовнику в очі під час спілкування, не вибачались, якщо втручались у розмову. Характерними недоліками у спілкуванні, які проявились у дітей, були не володіння власними емоціями, мімікою, жестикулювання, використання лайливих слів стосовно співрозмовника. Отже, такі недоліки у спілкуванні вказують на той факт, що діти мають поганий зворотний зв'язок і певні труднощі в передаванні інформації один одному.

Однак, аналіз результатів рівнів сформованості умінь і навичок СПО в аспекті спілкування у дітей-сиріт із ЗПР показує, що впродовж нав-

чання та виховання відбувається їх накопичення, зростання кількісних даних, перехід їх на середній та високий рівні.

Вивчення СПО дітей-сиріт із ЗПР в аспекті спілкування передбачало виявлення наявності та характеру зв'язку між його компонентами (змістовий, операційний, емоційно-мотиваційний), які наповнювалися змістом складових (спілкування у межах школи-інтернату та спілкування поза школою-інтернатом) і відповідних елементів [9, с. 446–452]. З цієї метою використовувався кореляційний аналіз. Отримані дані кореляційного аналізу доповнюють результати вивчення особливостей СПО у зазначеній категорії дітей, сприяють визначенню шляхів педагогічного впливу на них із метою підвищення підготовки їх до життя [7, с. 119–121].

Отримані дані кореляційного аналізу засвідчили наявність виразного зв'язку між уміннями та навичками спілкування у межах школи-інтернату, а саме: власне оперативним компонентом спілкування та організаційним ($r^s=0,46$); власне оперативним компонентом і перцептивним ($r^s=0,45$), що свідчить про знання сприймати та розуміти інформацію, дотримуватися правил комунікації та дій щодо вибору адресата та підготовки до комунікативного акту, використання ввічливих слів, вміння вибачатися, якщо слід втрутитися у розмову, звертання за іменем (до дитини, однолітків) та по-батькові (до дорослих) для здійснення спілкування у СПО, і навпаки. Такого зв'язку між діями різних компонентів спілкування в СПО за межами школи-інтернату не виявлено.

Також виявлено високу кореляцію між ідентичними компонентами спілкування, пов'язаного з СПО, у межах школи-інтернату та поза ним ($r^s=0,85; 0,81; 0,75$), що свідчить про формування у дітей загальнокомунікативних умінь і навичок із СПО, які використовуються дітьми у різних умовах СПО.

Кореляційний аналіз одержаних результатів довів взаємозв'язок між усіма показниками складових СПО. Тому психолого-педагогічна робота, спрямована на формування однієї складової, сприяє розвитку інших.

Висновки. Отже, діти-сироти із ЗПР молодшого шкільного віку потребують спеціальної роботи, яка сприяла б їх соціально-побутовому орієнтуванню. В першу чергу, орієнтування дитини у сфері соціальних відносин відбувається з метою її адаптації до нових умов життя та соціалізації загалом.

Література:

1. Бойков Д.И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности : [учебно-методическое пособие] / Бойков Д.И. – СПб. : КАРО, 2005. – 288 с.
2. Галигузова Л.Н. Психологические аспекты

- воспитания детей в домах ребенка и детских домах / Л.Н. Галигузова, С.Ю. Мещерякова, Л.М. Царегородцева // Вопросы психологии. – 1990. – № 6. – С. 17–25.
3. Зарецкий В.К. Пути решения проблемы сиротства в России / [В.К. Зарецкий, М.О. Дубровская, В.Н. Ослон, А.Б. Холмогорова и др.]. – М. : Вопросы психологии, 2002. – 456 с.
 4. Ломов Б.Ф. Категория общения и деятельности в психологии / Б.Ф. Ломов // Вопросы философии. – 1979. – № 8. – С. 18–47.
 5. Мухина В.С. Психологическая помощь детям, воспитывающимся в учреждениях интернатного типа / В.С. Мухина // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 32–39.
 6. Слесик К.М. Формування умінь спілкування молодших школярів у позакласній навчально-виховній роботі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.09 – «Теорія навчання» / К.М. Слесик. – Х., 2003. – 18 с.
 7. Старцева В.П. Особливості соціально-побутового орієнтування дітей-сиріт молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08 / В.П. Старцева. – К., 2011. – 199 с.
 8. Ступницкая М.А. Диагностика уровня сформированности общеучебных умений и навыков школьников / М.А. Ступницкая // Школьный психолог. – 2006. – № 7. – С. 7–10.
 9. Starceva V. Features of semantic component of social and community orientation in terms of communication / Valentina Starceva // Oxford Journal of Scientific Research. – 2015. – № 1 (9) (January–June). Volume IV. – P. 446–452.
-

Старцева В. П. Особенности операционного компонента социально-бытового ориентирования с точки зрения общения

В статье освещаются вопросы социальной интеграции детей-сирот младшего школьного возраста с задержкой психического развития, представлены результаты исследования особенностей операционного компонента социально-бытового ориентирования в аспекте субъект-субъектной активности.

Ключевые слова: дети-сироты младшего школьного возраста, задержка психического развития, социально-бытовое ориентирование, субъект-субъектная активность.

Starceva V. P. Features of operational component of social orientation in aspect of communication

The article highlights issues of social integration of children-orphans of primary school age with mental retardation, presents results of research of features of operational component of social orientation in aspect of subject-subject activity.

Key words: children-orphans of primary school age, delayed mental development, social orientation, subject-subject activity.

А. В. Турубаровакандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри практичної психології
Класичний приватний університет (м. Запоріжжя)

ПСИХОКОРЕКЦІЯ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ПІДЛІТКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Статтю присвячено проблемі психокорекції розвитку комунікативних здібностей підлітків з особливими освітніми потребами за допомогою методів активного соціально-психологічного навчання. Розкривається значення психологічного тренінгу як одного з провідних методів активного соціально-психологічного навчання в межах психокорекції розвитку комунікативних здібностей підлітків з особливими освітніми потребами. Визначено, що особливостями психокорекції розвитку комунікативних здібностей підлітків з особливими освітніми потребами є теоретико-методологічне підґрунтя програми (соціально-психологічні та психологічні критерії характеристик суб'єктів ускладненого й неускладненого спілкування В. Лабунської); спрямованість психокорекції на розвиток експресивно-мовленнєвих, соціально-перцептивних та інструментальних комунікативних якостей особистості.

Ключові слова: комунікативні здібності, підлітки з особливими освітніми потребами, методи активного соціально-психологічного навчання, корекційна програма, тренінг.

Постановка проблеми. Проблема розробки методів активного соціально-психологічного навчання в роботі психолога спеціальної школи з підлітками, які мають особливі освітні потреби, є досить актуальною. Адже на сьогодні науковцями розроблено безліч різноманітних корекційно-розвивальних програм, соціально-психологічних тренінгів, що формують комунікативні здібності [1; 4; 5; 11]. Проте ці програми здебільшого вирішують завдання щодо комунікативних проблем дітей масових шкіл. А створення тренінгових програм для учнів спеціальних шкіл, у межах соціально-психологічної реабілітації, потребує відповідного теоретико-прикладного обсягу знань.

Унаслідок складності й різноманітності фізичних дефектів і характеру їх прояву, а також своєрідних рис особистості підлітка перед психологом спеціальної школи постає досить складне завдання. Воно полягає в розробці й організації методів активного соціально-психологічного навчання в межах психокорекційної програми розвитку комунікативних здібностей. Ця програма має будуватись на основних принципах та розроблятися відповідно до низки вимог, що висуваються до психолога в роботі з підлітками з особливими освітніми потребами.

Аналіз стану дослідження проблеми. Питанням психолого-педагогічної, соціально-психологічної корекції та реабілітації осіб із вадами здоров'я займаються провідні вчені, такі як Є. Клопота [6], А. Колупаєва [7], М. Матвєєва [14], Т. Сак [12], В. Синьов [14], Є. Синьова [13], О. Хохліна [14] та інші. Однак щодо предмета нашого дослідження відчувається недостатність практичного

впровадження існуючих корекційних програм. Як вказують Л. Нижник та О. Сагірова [10], система корекційної роботи має підпорядковуватись основній вимозі корекції – послабленню дефектів розвитку дитини з обмеженими психофізичними можливостями. Психокорекційна спрямованість передбачає кваліфіковане знання та врахування структури дефекту аномальної дитини, виявлення й використання її потенційних можливостей.

Однією з ефективних форм групової роботи з підлітками є психологічний тренінг, який дозволяє розвинути комунікативні здібності особистості в процесі міжособистісної взаємодії. І. Вачков стверджує: «Тренінговий метод – це засіб організації руху (активності) учасників у просторі й часі тренінгу з метою досягнення змін у їх житті та в них самих» [2, с. 21]. На думку А. Грецова, соціально-психологічний тренінг – це активне навчання за допомогою придбання життєвого досвіду, який моделюється в груповій взаємодії людей [4]. Про таку форму психокорекційної роботи також говорить Ж. Глозман: «Порушене спілкування лікується організацією повноцінного діалогічного міжособистісного спілкування, у якому актуалізуються та усвідомлюються всі потенційні можливості суб'єкта, що приводить його до відчуття своєї особистісної та комунікативної повноцінності» [3, с. 150]. Застосування сюжетно-рольових ігор розвиває й стимулює комунікативні навички дітей. Групові ігри, зокрема ігри за правилами, виявляються ефективними для підвищення мотиваційної ланки спілкування.

Низка вчених, які займаються проблемами спілкування, таких як О. Бреус, В. Лабунська,

Ю. Менджеріцька, стверджують, що хоча більшість програм соціально-психологічного тренінгу спрямовуються на поведінкову сферу спілкування, проте авторами розроблених і реалізованих програм активного соціально-психологічного навчання фіксуються факти комплексних особистісних змін учасників груп [8]. До таких особистих характеристик відносять підвищення відкритості, товариськості, розвиток комунікативних умінь і навичок, незалежності, рефлексії своєї й чужої поведінки, зниження рівня тривожності, підвищення адекватності самооцінки тощо. Також важливим моментом активного соціально-психологічного навчання є розгляд динаміки різних компонентів соціально-перцептивної сфери (уявлень, образів, стереотипів сприйняття).

Щодо структури програми І. Мамайчук [9] виділяє чотири основні фази процесу групової психокорекції дітей з особливими освітніми потребами. Коротко їх розглянемо, адже вони безпосередньо стосуються нашого дослідження. Перша фаза – настановча, одним із завдань якої є формування позитивного настрою на заняття; при цьому використовуються такі психотехнічні прийоми, як спонтанні й комунікативні ігри. Друга фаза – підготовча, завданнями якої є структурування групи, залучення дітей до активності й самостійності за допомогою сюжетно-рольових ігор та ігор-драматизацій. Третя фаза – реконструктивна, завданням якої є корекція неадекватних емоційних реакцій, навчання самостійному знаходженню потрібних форм емоційного реагування за допомогою програвання дітьми конкретних життєвих проблемних ситуацій. Четверта фаза – закріплювальна, що, відповідно, передбачає закріплення адекватних форм емоційного реагування на конфлікт, формування адекватного ставлення до себе й оточуючих спеціальними сюжетно-рольовими іграми, які пропонують самі діти, проте за допомогою психолога.

Отже, в основі структури наведених програм лежать загальні принципи побудови корекційної програми з огляду на особливості психофізичного розвитку дітей та їх актуальної соціально-психологічної проблеми. Також важливе значення в структурі програм мають етичні принципи й правила роботи психолога з дітьми.

Мета статті: виявити особливості психокорекції розвитку комунікативних здібностей підлітків з особливими освітніми потребами за допомогою методів активного соціально-психологічного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Теоретико-методологічною основою складення психокорекційної програми розвитку комунікативних здібностей підлітків з особливими освітніми потребами є соціально-психологічні та психологічні критерії характеристики суб'єктів ускладненого й неускладненого спілкування В. Лабунської. У її роботах розглядаються суб'єктивні показники

ускладненого спілкування відповідно до класичного уявлення про структурні компоненти спілкування. Автор зазначає, що суб'єкта ускладненого спілкування відрізняє, по-перше, низький рівень деяких соціально-перцептивних здібностей: розуміння іншої людини, емпатії, ідентифікації, психологічної проникливості, що передбачає миттєве усвідомлення проблем у процесі міжособистісного спілкування та швидкий пошук їх вирішення. По-друге, що стосується інтерактивного боку спілкування, то воно розкриває особливості ставлення партнерів один до одного, а саме невиразність, тривалі паузи в мовленні, застиглу позу та невідповідність експресивного репертуару мовленнєвій поведінці суб'єкта ускладненого спілкування. По-третє, комунікативна сторона спілкування такого суб'єкта характеризується низьким потенціалом комунікативного впливу, невмінням обрати адекватну форму повідомлення, нездатністю створити зворотний зв'язок тощо [8].

Розглядаючи принципи психокорекційної групової роботи психолога спеціальної школи з підлітками з особливими освітніми потребами, можна виокремити такі три групи:

1) принципи психокорекційної роботи:

– принцип комплексності психокорекційної роботи, що передбачає групову роботу з підлітками у формі психокорекційного тренінгу; роботу з педагогами, які працюють у цьому класі, у формі психолого-педагогічних рекомендацій; роботу з батьками дитини у формі методичних рекомендацій;

– принцип індивідуального підходу до дитини в контексті її вікового розвитку;

– принцип підходу в психокорекційній роботі до кожного підлітка як до особистості, яка потребує корекції свого розвитку до оптимальної норми, та діяльнісний принцип здійснення корекції, що передбачає врахування інтимно-особистісного спілкування як провідної діяльності підліткового віку, яка найбільшою мірою сприяє розвитку дитини в цьому періоді онтогенезу;

2) загальні принципи групової роботи: принцип «тут і тепер», принцип персоніфікації висловлювань, принцип наголошування мови почуттів, принцип активності, принцип довірливого спілкування, принципи гетерогенності, конфіденційності й спрямованості на практичне застосування результатів;

3) вузькоспеціалізовані принципи групової роботи з підлітками з особливими освітніми потребами:

– ненасилля спілкування (будь-який примус із боку учасників групової роботи створює внутрішній бар'єр у стосунках між підлітком та групою);

– позитивний характер зворотного зв'язку, що є надійним засобом допомоги підлітку в подоланні сором'язливості та знятті напруги;

– мінімізація лабілізації та її опосередкованість, щоб не сприяти зміцненню внутрішніх бар'є-

рів підлітків, зниженню їх самооцінки й підвищенню тривожності;

– принципи образності та вільного простору [16].

Враховуючи особистісні риси, необхідні для групової психокорекційної роботи, з огляду на особливості вікової групи та специфіку її психофізичного розвитку для успішної організації й проведення психологічного тренінгу з підлітками з особливими освітніми потребами психолог має володіти такими рисами:

а) знанням закономірностей розвитку психіки підлітків, бути знайомим із їх потребами, цінностями, щоб виступати для них релевантним, тобто відповідати їх потребам та співвідносити з їхнім реальним життєвим досвідом;

б) спеціальними знаннями й уміннями, необхідними для проведення такої роботи, а саме специфікою роботи із цією віковою категорією з певними психофізичними порушеннями;

в) психологічними рисами, що сприяють такій роботі психолога (високим рівнем соціального інтересу, тобто бажанням і здатністю допомагати іншим людям; відкритістю новому досвіду; чутливістю до переживань інших людей; рольовою гнучкістю, здатністю вживатись у різні ролі з огляду на поточну ситуацію; високим рівнем саморегуляції; умінням активно слухати; врівноваженістю, терпимістю до фрустрацій і ситуацій невизначеності).

Відповідно до зазначених теоретико-методологічних положень та принципів було створено корекційну програму, спрямовану на роботу з підлітками з особливими освітніми потребами та їх найближчим оточенням (батьками й педагогами). Коротко зупинимось на характеристиці кожного з етапів програми [15].

Перший етап роботи з підлітками передбачає актуалізацію власних потенційних комунікативних можливостей, які лежать в основі розвитку особистості підліткового віку. Під актуалізацією ми мали на увазі усвідомлення ролі експресивно-мовленнєвих, соціально-перцептивних та інструментальних якостей комунікативних навичок особистості, усвідомлення власних індивідуальних комунікативних навичок. Основними завданнями цього етапу були такі:

1) знайомство з групою. Це завдання передбачає знайомство з принципами й правилами роботи в групі, з метою роботи тренінгової групи та метою кожного учасника, представлення учасниками себе групі, формування групи як цілого, виклик у членів групи позитивного настрою на заняття;

2) усвідомлення різних складових суб'єкт-суб'єктного особистісного ускладненого спілкування, які зрештою об'єктивуються в різні форми вербального й невербального спілкування;

3) усвідомлення ролі експресивно-мовленнєвих, соціально-перцептивних та інструментальних якостей як складових комунікативних навичок

особистості в процесі ефективної міжособистісної взаємодії;

4) актуалізація власних потенційних комунікативних можливостей, які проявляються в основних потребах: в афіліації, контролі й прийнятті.

Другий етап роботи передбачає розвиток комунікативних здібностей особистості, які в нашому дослідженні представлені у вигляді експресивно-мовленнєвих, соціально-перцептивних та інструментальних якостей особистості. Завдання цього етапу були такими:

1) розвиток експресивно-мовленнєвих якостей, які розкривають наявність та характер вербальних і невербальних проявів (наприклад, візуальний контакт, експресію обличчя, проксемику, такесику тощо);

2) розвиток соціально-перцептивних особистісних якостей, які розкривають оцінку почуттів і настрою партнера, співвідношення дій та вчинків партнера з його особистісними якостями тощо;

3) розвиток інструментальних якостей, які розкривають уміння й навички партнерів в організації взаємодії (наприклад, невміння партнера вчасно вийти зі спілкування, аргументувати свої зауваження й побажання, прагнення посісти в спілкуванні головну позицію, робити висновки про партнера на основі його зовнішності, ставлення партнерів один до одного, а також уявлення про такі характеристики спілкування, як кількість партнерів, їх вік, стать, соціальний статус тощо).

На заняттях цього етапу виконувались, розігрувались та аналізувались певні ситуації, наприклад, серія вправ, спрямованих на розвиток навичок вербальної й невербальної комунікації, експресивності; вправи зі встановлення співвідношення дій і вчинків партнера з його особистісними якостями; серія занять про зворотний зв'язок у спілкуванні; вправи на оцінку почуттів і настрою партнера, на вміння аргументувати свої зауваження й побажання в процесі взаємодії; серія вправ, які формують ставлення партнерів один до одного; серія занять, які розкривають просторово-часові характеристики спілкування.

Третій етап роботи передбачає моделювання комунікативних здібностей в актуальних соціальних для підлітків умовах. Завдання цього етапу були такими:

1) розвиток комунікативних здібностей в умовах навчальної діяльності;

2) розвиток комунікативних здібностей у сімейних умовах;

3) розвиток комунікативних здібностей у позашкільних умовах (виховні заходи розважально-масового характеру).

Цей етап закріплює набуті навички шляхом програвання підлітками проблемних ситуацій міжособистісного спілкування в природних для них умовах життєдіяльності: школі, сім'ї та нефор-

мальних групах однолітків. Він завершувався саморефлексією, груповим обговоренням і підбиттям підсумків роботи групи. Основною умовою підбиття підсумків у цій програмі є висловлювання учасників лише від себе та про власні результати, що дає змогу усвідомити власну відповідальність за результати своєї роботи в групі.

На заняттях цього етапу виконувались, розігрувались та аналізувались певні ситуації, наприклад, серія ситуацій, спрямованих на формування навичок соціальної спостережливості; ситуації на закріплення навичок вербальної й невербальної взаємодії; серія ситуацій із метою закріплення вміння аргументувати свої зауваження та побажання в процесі міжособистісної взаємодії [17].

Четвертий етап передбачає роботу з батьками й педагогами підлітків з особливими освітніми потребами. Основні його завдання були такими:

1) набуття знань із вікових особливостей розвитку підлітків;

2) набуття знань із комунікативних здібностей особистості;

3) набуття знань із міжособистісної взаємодії підлітків з особливими освітніми потребами. Знання подаються у вигляді лекційного матеріалу, евристичних бесід, аналізу проблемних ситуацій міжособистісного спілкування.

На заняттях цього етапу виконувались та аналізувались певні ситуації, наприклад, лекції на теми «Особливості психофізичного розвитку підлітка з особливими освітніми потребами», «Особливості розвитку комунікативних здібностей», «Міжособистісне спілкування підлітків та його вплив на розвиток особистості»; серія евристичних бесід на теми «Проблеми підліткового віку», «Комунікативний потенціал підлітка з особливими потребами», «Формування мовленнєвої культури підлітка»; серія занять, присвячених аналізу проблемних ситуацій міжособистісного спілкування підлітків з особливими освітніми потребами в системах «підліток – батьки», «підліток – учитель» та «підліток – однолітки».

Застосування формувального експерименту з психокорекції розвитку комунікативних здібностей підлітків з особливими освітніми потребами за допомогою методів активного соціально-психологічного навчання дало змогу виконати такі завдання:

– підвищити в підлітків довіру до оточуючих у процесі міжособистісної взаємодії (з 27,5% до 47,5% досліджуваних), здатність приймати партнера за спілкуванням (з 57,5% до 82,5% досліджуваних) та неманіпулятивно ставитись до нього (із 77,5% до 80,0% досліджуваних);

– зменшити в підлітків недоброзичливе (із 70,0% до 60,0% досліджуваних), вороже (з 52,5% до 35,0% досліджуваних), агресивне (з 57,5% до 20,0% досліджуваних) ставлення до партнера за спілкуванням;

– збільшити в підлітків прагнення належати до різних соціальних груп, прагнення приймати оточуючих, щоб вони у свою чергу виявляли до них інтерес (з 35,0% до 72,5% досліджуваних);

– зменшити в підлітків застосування стратегії уникнення під час прийняття рішення (із 17,5% до 10,0% досліджуваних) та підвищити застосування стратегії взяття на себе відповідальності (з 37,5% до 47,5% досліджуваних);

– збільшити в підлітків прагнення емоційно ближчих стосунків з однолітками (з 22,5% до 60,0% досліджуваних);

– зменшити в підлітків уявлення, коли однолітки сприймалися як суб'єкти ускладненого спілкування (середньогрупова оцінка), а саме експресивно-мовленнєві характеристики (з 8,8% до 6,29% досліджуваних), соціально-перцептивні (з 9,2% до 6,51% досліджуваних), «ставлення-звертання» (з 10,5% до 7,63% досліджуваних), «уміння та навички взаємодії» (з 9,3% до 6,34% досліджуваних), «умови спілкування» (з 10,2% до 7,25% досліджуваних).

Висновки. Таким чином, психологічний тренінг є одним із провідних методів активного соціально-психологічного навчання в межах психокорекції розвитку комунікативних здібностей підлітків з особливими освітніми потребами.

Особливостями психокорекції розвитку комунікативних здібностей підлітків з особливими освітніми потребами є теоретико-методологічне підґрунтя програми (соціально-психологічні й психологічні критерії характеристики суб'єктів ускладненого та неускладненого спілкування В. Лабунської); спрямованість психокорекції на розвиток експресивно-мовленнєвих, соціально-перцептивних та інструментальних комунікативних якостей особистості.

Застосування формувального експерименту з розвитку комунікативних здібностей підлітків з особливими освітніми потребами за допомогою методів активного соціально-психологічного навчання дало змогу досягти таких результатів:

– підвищити довіру до оточуючих у процесі міжособистісної взаємодії, здатність приймати партнера за спілкуванням та неманіпулятивно ставитись до нього;

– зменшити недоброзичливе, вороже, агресивне ставлення до партнера за спілкуванням;

– збільшити прагнення належати до різних соціальних груп, прагнення сприймати оточуючих, щоб вони у свою чергу виявляли до них інтерес;

– зменшити застосування стратегії уникнення під час прийняття рішення та підвищити застосування стратегії взяття на себе відповідальності;

– збільшити прагнення емоційно ближчих стосунків з однолітками;

– зменшити уявлення, коли однолітки сприймалися як суб'єкти ускладненого спілкування.

Перспективи подальших розвідок полягають у більш ґрунтовному дослідженні особливостей розвитку комунікативних здібностей підлітків з особливими освітніми потребами в соціальних системах «підліток – батьки» та «підліток – учителі».

Література:

1. Бурнард Ф. Тренинг межличностного взаимодействия / Ф. Бурнард. – СПб. : Питер, 2001. – 304 с.
2. Вачков И. Основы технологии группового тренинга: психотехники / И. Вачков. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Ось-89, 2007. – 256 с.
3. Глозман Ж. Общение и здоровье личности / Ж. Глозман. – М. : Академия, 2002. – 208 с.
4. Грецов А. Тренинг общения для подростков / А. Грецов. – СПб. : Питер, 2007. – 160 с.
5. Губкина Т. Тренинговая программа развития коммуникативных способностей подростков / Т. Губкина // Вестник психосоциальной работы. – 2004. – № 2. – С. 48–61.
6. Клопота Є. Інтеграція молоді з обмеженими фізичними можливостями в суспільство: громадсько-правові, соціально-психологічні та інформаційно-технологічні аспекти : [метод. посібник] / Є. Клопота, В. Бондаренко, О. Клопота, С. Бондаренко. – Запоріжжя : ЗНУ, 2008. – 114 с.
7. Колупаєва А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання / А. Колупаєва, Л. Савчук. – К. : Науковий світ, 2010. – 196 с.
8. Лабунская В. Психологический портрет субъекта затрудненного общения / В. Лабунская // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 14–21.
9. Мамайчук И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И. Мамайчук. – СПб. : Речь, 2006. – 224 с.
10. Нижник Л. Допомога дітям з особливими потребами / Л. Нижник, О. Сагірова. – К. : Ред. загальнопед. газети, 2004. – 120 с.
11. Ромек В. Тренинг уверенности в межличностных отношениях / В. Ромек. – СПб. : Речь, 2003. – 176 с.
12. Сак Т. Психологічний супровід учнів із затримкою психічного розвитку в інклюзивному класі (діагностичний напрямок) / Т. Сак // Дефектологія. – 2009. – № 1. – С. 16–20.
13. Синьова Є. Тифлопсихологія / Є. Синьова. – К. : Знання, 2008. – 365 с.
14. Синьов В. Психологія розумово відсталої дитини / В. Синьов, М. Матвєєва, О. Хохліна. – К. : Знання, 2008. – 359 с.
15. Турубарова А. Особливості психокорекційної програми розвитку комунікативних здібностей підлітків із фізичними вадами / А. Турубарова // Актуальні проблеми сучасної психології : зб. наук. праць. – Дніпропетровськ : Інновація, 2009. – Вип. 2. – С. 133–145.
16. Турубарова А. Принципи психокорекційної групової роботи шкільного психолога з підлітками із фізичними вадами / А. Турубарова // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Серія «Психологія». – Х. : ХНПУ, 2007. – Вип. 26. – С. 120–127.
17. Турубарова А. Тренинг комунікативних якостей підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату / А. Турубарова // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Серія «Психологія». – Х. : ХНПУ, 2010. – Вип. 36. – С. 182–210.

Турбарова А. В. Психокоррекция развития коммуникативных качеств подростков с особыми образовательными потребностями

Статья посвящена проблеме психокоррекции развития коммуникативных способностей подростков с особыми образовательными потребностями с помощью методов активного социально-психологического обучения. Раскрывается значение психологического тренинга как одного из ведущих методов активного социально-психологического обучения в пределах психокоррекции развития коммуникативных способностей подростков с особыми образовательными потребностями. Определено, что особенностями психокоррекции развития коммуникативных способностей подростков с особыми образовательными потребностями является теоретико-методологическое основание программы (социально-психологические и психологические критерии характеристик субъектов осложненного и неосложненного общения В. Лабунской); направленность психокоррекции на развитие экспрессивно-речевых, социально-перцептивных и инструментальных коммуникативных качеств личности.

Ключевые слова: коммуникативные качества, подростки с особыми образовательными потребностями, методы активного социально-психологического обучения, коррекционная программа, тренинг.

Turubarova A. V. Psychocorrection of development communication skills of teenagers with special educational needs

Problem correction of communicative abilities of teenagers with special educational needs is very relevant. After all, today scientists developed enough correctional and developmental programs, but for the most part, these programs face the challenge of communication problems in children mainly mass schools. In the article

the importance of psychological training as one of the leading methods of active social-psychological studies within the correction of communicative abilities of teenagers with special educational needs. The author determined that correction features of communicative abilities of teenagers with special educational needs is theoretical and methodological framework program (psychosocial and psychological characteristics of subjects complicated and uncomplicated communication V. Labunskoy); focus correction for expressive-speech development, social-perceptual and instrumental communicative personality traits.

The use of formative experiment with communicative abilities of teenagers with special needs methods of active social-psychological study allowed:

- increase the credibility of others in the process of interpersonal interaction, the ability to make the communication partner and not manipulative treat it;*
- reduce unfriendly, hostile, aggressive attitude to the communication partner;*
- reduce the use of avoidance strategies when deciding to increase the use of strategies and taking on responsibility;*
- to increase the desire to belong to different social groups, the desire to make others, so that they, in turn, showed interest in them;*
- increase desire more emotionally close relationships with peers;*
- reduce idea where peers perceived as subjects miscommunication.*

The author believes that further research work is to study in depth features of communicative abilities of teenagers with special educational needs in social systems “teen – parents”, “teen – teachers”.

Key words: *communication skills, adolescents with special educational needs, methods of active social-psychological training, correctional program, training.*