

КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Засновано у 2010 році

Випуск 3

Запоріжжя
Класичний приватний університет
2011

УДК 155.9
ББК 88
Т 34

Т 34 **Теорія і практика сучасної психології**: зб. наук. пр. / [редкол.: В.Й. Бочелюк (гол. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 3. – 118 с.

У збірнику дослідниками висвітлено результати наукових пошуків у галузі психологічних наук.

Для фахівців з психологічних наук, здобувачів, аспірантів, а також усіх, хто цікавиться проблемними питаннями у цій галузі.

Ухвалено до друку вченою радою
Класичного приватного університету
26 січня 2011 р., протокол № 5

<i>Головний редактор:</i> доктор психологічних наук, професор	Бочелюк В.Й.
<i>Заступник головного редактора:</i> доктор психологічних наук, доцент	Ткач Т.В.
<i>Члени редакційної колегії:</i> доктор психологічних наук, професор, дійсний член Академії педагогічних наук України	Максименко С.Д.
доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент Академії педагогічних наук України	Бурлачук Л.Ф.
доктор педагогічних наук, професор, академік УАН	Вісковатова Т.П.
доктор психологічних наук, професор	Вірна Ж.П.
доктор педагогічних наук, доцент	Гура О.І.
кандидат психологічних наук, доцент	Гура Т.Є.
доктор психологічних наук, професор	Засєкіна Л.В.
доктор психологічних наук, професор	Карамушка Л.М.
доктор наук з державного управління, професор	Огаренко В.М.
доктор соціологічних наук, професор	<u>Скідін О.Л.</u>
доктор психологічних наук, професор	Хомуленко Т.Б.
доктор психологічних наук, професор	Шевченко Н.Ф.
кандидат психологічних наук, доцент	Горбань Г.О.
кандидат психологічних наук, доцент	Тисячник І.В.
кандидат психологічних наук, доцент	Черепехіна О.А.
<i>Відповідальний секретар:</i> кандидат педагогічних наук	Донченко І.А.

ЗМІСТ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ.....	4
<i>Бочелюк В.Й.</i>	
ПРИЙНЯТТЯ РІШЕННЯ ЯК СИСТЕМНА УПРАВЛІНСЬКА ДІЯ	10
<i>Горбань Г.О.</i>	
ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ МОДЕРНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ПРАВНИЧОЇ ОСВІТИ.....	16
<i>Євдокимова Н.О.</i>	
ПРОФЕСІОНАЛЬНЕ РОЗУМІННЯ ЯК ПРОБЛЕМА В СИСТЕМІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ У ВНЗ	22
<i>Коваленко В.О., Огаренко Є.А.</i>	
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РОБОТИ З НЕБЛАГОПОЛУЧНОЮ СІМ'ЄЮ.....	27
<i>Нарижна В.В.</i>	
ОНТОЛОГІЧНА, ГНОСЕОЛОГІЧНА Й АКсіОЛОГІЧНА КОМПОНЕНТИ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ	32
<i>Ткач Т.В.</i>	
РЕГУЛЯТОРНИЙ ВПЛИВ СМИСЛОВОЇ УСТАНОВКИ НА ПЕРЕЖИВАННЯ КРИЗОВОГО СТАНУ.....	37
<i>Шевченко Н.Ф.</i>	

СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ	43
<i>Гура О.І.</i>	
ПРОБЛЕМАТИКА ФОРМУВАННЯ МІЖЕТНІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ	49
<i>Залановська Л.І.</i>	
ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИЗНАЧЕННЯ БЕЗПЕКИ ОСОБИСТОСТІ	54
<i>Застело А.О.</i>	
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ НЕОКУЛЬТІВ	58
<i>Рябко І.В.</i>	

ВІКОВА ТА ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

ОСНОВНІ НАПРЯМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГА	62
<i>Афанасьєва Т.О.</i>	
ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З АУТИСТИЧНИМИ ПРОЯВАМИ.....	66
<i>Бондаренко Р.М.</i>	
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕКОЛОГІЧНОЇ ДУХОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	70
<i>Гришина Т.А.</i>	

ПРИКЛАДНА ТА ПРАКТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ ПСИХОЛОГА ЯК МИСЛЕННЯ ПРАКТИЧНОГО	75
<i>Гура Т.Є.</i>	
ПРОФЕСІЙНА САМОРЕГУЛЯЦІЯ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІОГЕНЕЗУ ОСОБИСТОСТІ	81
<i>Панкратова О.Л.</i>	
ЗАСОБИ НАВЧАННЯ НА ПІДПРИЄМСТВІ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ ДЛЯ УПРАВЛІНСЬКОГО ПЕРСОНАЛУ	85
<i>Пучина О.В.</i>	
КОМПЛЕКС ПСИХОКОРЕКЦІЙНИХ ЗАХОДІВ ПОДОЛАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЗАНЕДБАНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	89
<i>Ткаченко Н.В.</i>	
ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ В РОБОТІ З ПІДЛІТКАМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ	96
<i>Турубарова А.В.</i>	
КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ПСИХОЛОГІВ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ	100
<i>Черепехіна О.А.</i>	

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

ХРОНОТОП УКРАЇНСЬКОГО БУТТЯ.....	105
<i>Дідух М.Л.</i>	
ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА В СИСТЕМІ ЗАСОБІВ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВНЗ У ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ.....	110
<i>Донченко І.А.</i>	
ДИНАМІКА МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ	114
<i>Тисячник І.В.</i>	
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	117

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

УДК 159.98

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ

Бочелюк В.Й.

I. Вступ

Важливу роль у збереженні й зміцненні власного здоров'я відіграє сама людина: її знання й уміння в цій галузі. Психологія здоров'я – наука про психологічні причини здоров'я, методи та засоби його збереження й розвитку. Цей напрям спирається на теорію й практику запобігання нервово-психічним і соматичним захворюванням, однак цим не обмежується, оскільки містить у собі заходи щодо створення умов індивідуального розвитку, забезпечує психологічну адаптацію особистості в суспільстві, сприяє самореалізації. Особистісний розвиток є необхідною умовою активної життєдіяльності, самореалізації й щастя людини. Тому процес особистісної зміни та розкриття потенціалу має потребу в уважному ставленні з погляду формування й зміцнення здоров'я. Феномен особистісної зміни в психологічній літературі детально досліджено в працях Л. Грінберга, Р. Девіса, Р. Куртиса, Т. Карцевої, П. Лушина, Т. Міллона, В. Овертона, О. Півчевіча, Г. Родеса та ін. Існує безліч підходів до цього питання, які полягають у з'ясуванні можливих стратегій удосконалення процесу особистісного зростання, розкритті його основних детермінант.

II. Постановка завдання

Мета статті – розглянути особистісну зміну з позицій концепції салютогенеза.

III. Результати

Теорія салютогенезу (від лат. "salus" і грецьк. "genesis" – здорова основа, походження здоров'я) бере свій початок у 1970-х рр. з досліджень медичного соціолога А. Антоновського (1923–1994) як поняття, протилежне патогенезу. Таким чином, головне питання салютогенезу – про походження здоров'я. Цим він закладає нову парадигму, новий особливий дослідницький напрям.

Близько 300 років визначальною парадигмою в медицині була парадигма патогенезу. Слово "патогенез" походить від двох грецьких слів: "pathein" – "страждати" і "genesis" – "походження". Це означає походження страждання і, відповідно, болю

та хвороби. Тобто головне питання патогенезу – про походження хвороби. У зв'язку із цим також виникло поняття профілактики захворювань: запобігання хворобам у ключі патогенезу полягає в перешкоджанні дії хвороботворних чинників, у виключенні їх. Питання про те, як виникає хвороба і як цій хворобі можна запобігти, стоїть тут на першому плані.

Салютогенез існував як концепція в англійських країнах уже в 1960-х рр. У Німеччині ж про нього заговорили в наукових і політичних контекстах охорони здоров'я лише в 1990-х рр. Істотною причиною для цього було, крім усього іншого, те, що стара патогенетична концепція поки що дозволяла забезпечувати себе фінансово. Проте збільшення вартості послуг у сфері охорони здоров'я й викликані цим труднощі з фінансуванням сприяли тому, що на міжнародному рівні з'явилася відкритість і готовність до прийняття нової концепції здоров'я – салютогенезу. Тепер первинним стало запитання: "Звідки береться здоров'я і як його можна зміцнити?", – а не: "Звідки береться хвороба і як її можна уникнути"? Але в чому ж суттєва відмінність між цією старою патогенетичною й новою салютогенетичною концепціями? Патогенетична концепція в разі інфекційного захворювання, наприклад, спирається на "модель зараження". Тобто ми ставимо запитання: "Хто мене заразив? Як називається вірус, бактерія? Який антибіотик може допомогти в цьому випадку"? З позицій салютогенезу це запитання виглядало б так: "Чому саме я залишився здоровим, коли всі інші навколо мене заразилися"? Чому один хворіє, а інший ні – це питання для салютогенетичного дослідження.

Наслідком чорнобильської катастрофи, наприклад, був високий відсоток захворювання населення на лейкемію та рак. Але чому ж захворіли не всі при однакових вихідних умовах? Що їх захистило? Які джерела здоров'я розкрили себе тут?

Салютогенез робить можливим свідоме ставлення до здоров'я, починаючи з дитячого віку аж до дорослого. Дослідження сил

опірності людини показують, що спадковість і рівень життя не є вирішальними для людського розвитку. Більш істотним чинником здоров'я є людські стосунки. Якщо дитина добре ставиться хоча б до однієї єдиної людини й тільки на певному відрізку часу, вона може розвиватися душевно здоровою, навіть якщо її умови дуже несприятливі: вечорами її б'ють, а вдень не доглядають. Навіть у цих умовах дитина може виявитися здатною до співчуття.

На думку А. Антонівського й А. Маслоу, розвиток здорової душі ґрунтується на дотриманні трьох принципів. У тілесній галузі це стосується здатності долати конфліктні ситуації, отримуючи при цьому сили. Це означає, що людина, знаючи межі свого тілесного й душевного навантаження, вчиться їх розширювати згідно з принципом антропософської медицини, їй важливо перехворіти так званими дитячими хворобами, оскільки це сприяє розвитку її імунної системи, здатності до саморегуляції та самоцілення. Зазвичай виникає запитання: чи достатньо сильна людина при зіткненні з хворобою? Судити про це має переважно лікар. Якщо за своєю конституцією людина занадто слабка, то може виявитися більш правильним робити їй уколи або лікувати жарознижувальними засобами чи антибіотиками. У душевній галузі йдеться про те, щоб виробляти почуття взаємозв'язку всього, що відбувається. Тільки якщо людині вдається зрозуміти світові взаємозв'язки у великому й у малому, вона може знайти сенс свого життя. На думку А. Антонівського, це почуття когерентності (пов'язаності) розвивається тоді, коли в людини завдяки вихованню розвивається світогляд, в якому світ виглядає сповненим сенсу, зрозумілим і доступним. Це особливо важливо для дітей, які ростуть у важких ситуаціях (війни, жорстокість тощо) і схильних до страху, заснованому на власних переживаннях або переживаннях дорослих у зв'язку із жахливими подіями (приклад тому – події 11 вересня 2001 р.). Третім, вирішальним, принципом є духовна опірність, яка виникає завдяки довірі до Бога. Багато людей сьогодення впадають у депресю, тому що втрачають віру в Бога, в прогрес і людину. Жорстокість і насильство, корупція, війни й катастрофи, про які постійно повідомляється, для багатьох людей нестерпні. Тут потрібно формувати світогляд, який допоможе зрозуміти та відповідно перетворити зло, негативність і деструктивність.

У сучасному світі все більший інтерес викликає запитання: як формується здоров'я? Як його можна зберегти і зміцнити? Сучасна медицина основну увагу приділяє хворим людям. Саме виходячи зі спостереження, що сучасна наука приділяє надто мало уваги здоровим людям, А. Маслоу, один з видатних психологів ХХ ст., почав

досліджувати сутність здоров'я на здорових людях. Свого часу він займався лікуванням важко травмованих людей, що пройшли через німецькі концентраційні табори у 1933–1945 рр. і вижили. При цьому він звернув увагу на те, що багато із цих пацієнтів не вирізнялися міцною статурою, але під час терору в концтаборі знаходили силу в духовних, художніх, релігійних та соціальних цінностях, що, можливо, допомогло їм витримати весь цей жах. Намагаючись знайти суть поняття "здоров'я", А. Маслоу виявив, що ці здорові люди в деякому відношенні сильно відрізнялися від інших середньостатистичних людей.

Згідно з А. Маслоу [3], здоровим людям притаманні серед усього іншого такі спільні риси:

- вони здатні краще сприймати дійсність;
- вони здатні добре ставитися до себе, інших і природи;
- вони природні, спонтанні та прості;
- вони автономні й активні;
- вони з повагою, радістю та здивуванням ставляться до основоположних життєвих благ, визнаючи їх цінність;
- вони мають почуття солідарності;
- їм притаманний демократичний склад характеру;
- у них виражені етичні задатки;
- їх гумор має не саркастичний, а філософський характер;
- всі здорові люди без винятку схильні до творчості.

Наступником А. Маслоу став медичний соціолог А. Антоновський, який народився в 1923 р. у США і помер у 1994 р. в Ізраїлі. Сьогодні він вважається "засновником салютогенезу". Його критика, спрямована проти традиційного медичного мислення, виходить з того, що останнє орієнтоване лише на уникнення або усунення хвороботворних (патогенних) чинників і не цікавиться оздоровлювальними (салютогенними) силами. З погляду салютогенезу, здоров'я – це здатність організму врівноважувати однобічні навантаження та протидіяти можливим болючим тенденціям. Кожен організм, кожен орган, кожна клітина постійно перебувають у так званому континуумі здоров'я/хвороби (перехід від здоров'я до хвороби й навпаки не різкий, а поступовий). У кожний момент часу в результаті подолання шкідливих факторів або хворобливих тенденцій виникає новий стан здоров'я. При цьому на стан здоров'я негативно впливають не тільки, по-перше, тілесні фактори, такі як: генетичні причини, недостатнє або неправильне харчування, а також недолік сну і/або руху, переохолодження тощо, а й по-друге, душевні: стрес, перенапруження, страх, нудьга, депресія, шоківі стани, невдоволення, складності у відносинах тощо; по-третє, духовні: недолік ідеалізму, мотивації, духовної їжі та ентузіазму.

А. Антоновський [5–7] виділив три умови, які можна розглядати як фундамент здорового способу життя:

1) зрозумілість, тобто впевненість у тому, що себе самого й світ можна зрозуміти та пізнати;

2) здійсненність, тобто віра у власну дієздатність і здатність будувати своє життя самостійно або з допомогою інших людей;

3) осмисленість, тобто здатність осягнути сенс у процесі набуття життєвого досвіду.

Ці три аспекти, стаючи здібностями, приводять до того, що людина переживає смислові взаємозв'язки в собі самій і навколишньому світі. Коли людина пізнає себе й навколишній світ, відчуває себе творцем, що створює щось осмислене, відчуває внутрішню опору, тоді в неї більше шансів стати здоровішою тілесно, душевно, духовно та соціально й не зламатися під тягарем життєвих випробувань.

Яким саме чином формується відчуття когерентності? По-перше, відчуття зв'язку зі світом формується не завдяки розумінню розумом, а завдяки "відчуттю" діяльності. Дитина повинна мати можливість знову і знову набувати в процесі відносин зі світом первинного досвіду, що, безпосередньо пов'язаний з власним тілом: дитина повинна спочатку навчитися володіти тілом, щоб мати можливість зрозуміти світ; розрізнити речі, щоб потім схоплювати їх розумом; нюхати, пробувати на смак і брати в руки речі, щоб на власному досвіді переконатися, що світ доступний.

Через рух у просторі, дотик до предметів і взаємодію із силою тяжіння дитина постійно переживає двоякі відчуття: з одного боку, власного тіла, з іншого – світу, де це тіло перебуває. Переживання тіла й переживання світу при цьому об'єднуються. Щоб закласти основи відчуття зв'язку зі світом, потрібно якомога більше таких двояких переживань світу та себе. Довіра до власних сил і впевненість, що світ можна осягнути й збагнути, розвиваються в дітях не завдяки гарним промовам дорослих, а у власних конкретних тілесних переживаннях.

По-друге, важливою умовою переживання зв'язку зі світом є наявність у дитини досвіду в тому, що всі речі та процеси, що він сприймає, мають внутрішній зв'язок, слугують певній меті, мають зміст. У минулому діти могли набути такого досвіду, просто спостерігаючи за повсякденним життям дорослих: селянин, що посіяв зерно, збирає з нього врожай; мельник робить з нього борошно; пекар випікає з борошна хліб. Таким чином, діти могли усвідомити послідовність і закономірний зв'язок процесів, які слідували один за іншим. Завдяки спостереженню без словесних роз'яснень було зрозуміло, що діяльність однієї людини означає для іншої, і як кожна діяльність

вбудована в осмислений ланцюг залежних один від одного зусиль. Сьогодні, коли більшість речей робить машина, подібні сприйняття майже зникли. Їжу дістають з холодильника, ставлять у мікрохвильову піч і через декілька хвилин виймають гарячою. Як функціонують ці прилади, яка в них конструкція, звідки з'являється блюдо і хто його приготував для дитини – усе це залишається загадкою. Таким чином, у свідомості не виникає зв'язку між окремими явищами, а, отже, не виникає й переживання зв'язку зі світом. Для розвитку дитини важливо і навіть необхідно хоча б іноді спостерігати, як, наприклад, жар, необхідний для приготування їжі, виникає завдяки горінню дерева, яке перед цим розпиляли та порубали. Для цього дітей потрібно підвести до первинних ситуацій, в яких вони завдяки власній діяльності та безпосередньому спостереженню ознайомляться з осмисленими діями, збудованими одна за одною та пов'язаними між собою, виходячи із самої логіки речей. Ніщо не підходить для цього більше, ніж елементарні робочі процеси в будинку й у дворі, ремесла і професії, якими вони були в колишні часи, коли їх суть була зрозумілою сама по собі. У переживанні таких процесів та їх повторенні в грі дитина відчуває зв'язок зі світом на підставі власного тілесного досвіду.

Таким чином, саме фізичне тіло створює критерії того, що йому корисно. Воно досягає цього, формуючи бажання. Здорове фізичне тіло бажає того, що йому корисно. Необхідно чуйно прислухатися до того, що вимагає здорова схильність, здоровий потяг, здорове бажання та здорова радість. Радість і задоволення – сили, що найкращим чином формують фізичні органи. Особливо обережного підходу вимагають інстинкти харчування. У результаті неправильного годування дитина може втратити здорові інстинкти, а при належному годуванні вони будуть регулювати бажання так, що вона буде просити тільки те, що в цьому випадку для неї корисно, і відмовлятися від того, що для неї шкідливо.

Відповідно до моделі салютогенезу здоров'я потрібно розуміти не як стан, а як процес, і увага, при цьому зосереджується на причинах глобального добробуту, а не на природі певної хвороби. Основна теза А. Антоновського [5] полягає в тому, що відчуття когерентності як погодженого перебігу в просторі й у часі декількох процесів перебуває в основі виникнення здоров'я. Відчуття когерентності – глобальна динамічна орієнтація, що структурує внутрішні й зовнішні стимули, які з'являються протягом усього життя людини. Воно є ззовні зумовленим і в другій половині життя представлено істотно розробленою диспозицією. Таким чином, здоров'я й хвороба є кінцевими пунктами в континуумі загально-го здоров'я, які можуть локалізуватися на

психічному, індивідуальному, соціальному, духовному або фізичному рівні [5].

З позиції патогенезу хвороба розглядається як симптом або симптомокомплекс, який спочатку діагностується (описується), а потім "переборюється". Наприклад, паралельно з проблемою професійного здоров'я часто розглядається проблема професійного нездоров'я, або професійні деструкції. До таких факторів належить феномен емоційного вигоряння як результат невідповідності між особистістю й роботою, синдром фізичного та емоційного виснаження, що бере початок зі стресу міжособистісної взаємодії й включає розвиток негативної самооцінки, негативного ставлення до роботи, втрату розуміння й співчуття.

Салютогенез, у свою чергу, вказує на здоровий аспект симптому як на запобіжний сигнал, а не першопричину. Наше тіло соматично звертає увагу на відсутність внутрішньої рівноваги (таким прикладом є стрес). У салютогенезі пріоритет мають шляхи одужання, на які вказує симптом, і підсилюється значення профілактики.

Що таке психічне здоров'я або "імунітет особистості"? Це процес системного (у межах соціальної екосистеми) розвитку особистості, що містить у собі малопередбачувані переходи до нових життєвих можливостей людини. Особистісна зміна, згідно з П. Лушиним, розглядається як відносно швидкий перехід екосистеми клієнта до нових можливостей. Зміна ідентичності при цьому відбувається зненацька, непередбачувано й радикально як для навколишніх, так і для самого суб'єкта. Поряд із цим нарастання негативних явищ свідчить про прийдешню адаптивну реакцію екосистеми. Психологічний розлад, порушення або проблема, як правило, свідчать не про хворобливий, а про перехідний стан особистості на новий виток розвитку [1].

Таким чином, на відміну від парадигми запобігання виникненню психічних розладів через рух від патології до здоров'я, екофасилітативну зміну особистості можна розглянути через спектр парадигми салютогенезу. Позитивні наслідки й продуктивна особистісна зміна як результат страждання в цей час документуються та стають загально визнаними. У міру визнання травматичної сутності різних переживань, паралельно зростає й список обставин, що сприяють позитивній адаптації, позитивних змін у поглядах на життя, підключення внутрішніх ресурсів, розвитку здатностей і перерозподілу життєвих пріоритетів.

Будь-який елемент екосистеми, на думку П. Лушина, може виступати як ключовий для цілей самоорганізації й розвитку, а тому зміст "сприятливої атмосфери" для розвитку може включати не стільки диспозиції "дружби" (як рівності й демократії) і "любові" (як турботи), скільки "невизначеності". Це може означати також і те, що створення

сприятливих умов для самоорганізації набуває форми сприяння або прийняття навіть деструктивних процесів (як можливість подальшого розвитку). У цій логіці, якщо патологія – це не тільки завершення певного циклу розвитку, а й початок нового, створення сприятливих умов для розвитку – це сприяння в появі нових "патрологій" як перехідних форм розвитку, як нових програм для розвитку, наприклад, "імунітету" особистості [1].

S. Kobassa виділяє такі риси, властиві людям, які успішно переборюють перешкоди й життєві труднощі, зберігаючи при цьому своє психічне здоров'я:

- 1) упевненість людини в тому, що вона здатна впливати на хід подій;
- 2) активний інтерес до сенсу й змісту життя;
- 3) рішучість, довіра до майбутнього, готовність змінюватися [8].

D. Smith називає інші складові салютогенезу, вказуючи при цьому на їхню змістовність, зрозумілість і можливість розвитку: соціальна підтримка, духовність, щастя, гумор і любов. Автор намагається відшукати основу салютогенезу. На його думку, "людина зі сформованим механізмом мислення (за принципом салютогенезу) сприймає навколишній світ як керований і послідовний... з нескінченними можливостями для зміцнення впевненості в собі й власному добробуті; її світогляд не зазнає змін від втручань ззовні" [9].

Невід'ємною умовою становлення здорової, розвинутої особистості є вміння конструктивно переживати кризові ситуації, розглядаючи їх як можливість для набуття нового досвіду. Специфіка переживання людиною досвіду особистісної зміни залежить від типу життєвої стратегії, індивідуального життєвого стилю, стратегії подолання кризових ситуацій та інших факторів.

Розглядаючи професійне становлення в контексті теорії салютогенезу, у певних змінах знаходять своє відображення шляхи й методологічні принципи реалізації самої концепції освіти. Займаючи позицію фасилітатора, викладач стимулює самостійність і ініціативу студента, не обмежує знання власним суб'єктивним баченням предмета, створює умови для розкриття особистісного потенціалу. Створюючи міжособистісні відносини за принципом довіри, складається основа для гуманізації освіти. Зрозуміло, що успішне професійне становлення особистості залежить від її здатності адекватно оцінювати себе й свою професійну діяльність, від сполучення навчальної діяльності з творчою діяльністю, розвитком змістовного компонента освіти тощо.

У цілому можна виділити такі критерії відповідності методів і прийомів парадигмі салютогенезу:

- 1) орієнтація на позитивну стимуляцію пізнавальної активності, а не на вирішення

проблем і покарання невідповідної поведінки;

2) інтерес до здібностей особистості й до самодопомоги;

3) виявлення ресурсів до здорового розвитку, посилення їхньої значущості;

4) усвідомлена спрямованість на здорові життєві цілі;

5) уважність до самосприйняття й компетенції особистості.

Екофасилітація – це спосіб екологічного управління природним для особистості процесом саморегуляції в різних контекстах (включаючи педагогічний і “природного одужання”). Від класичної фасилітації або супроводу вона відрізняється тим, що психотерапевт ставить по-іншому й до самого себе як до елемента екосистеми зі своїм механізмом соціальної саморегуляції. Екофасилітація асоціюється зі створенням нової “екології” або більш здорового життєвого й освітнього середовища [5].

Відповідно до теорії салютогенезу, умовами здоров’я виступають:

- освіта;
- професійна медична й психологічна підтримка протягом усього життя;
- педагогіка здоров’я.

IV. Висновки

Виходячи з вищезазначеного, можна дійти висновку про те, що в психології й психотерапії салютогенез розглядається як комплекс факторів, що сприяють зміцненню психічного здоров’я особистості, що орієнтуються на її ресурси й можливості. Він поєднує досить багато напрямів і технік. Такий інтегративний підхід забезпечує різнобічне бачення шляхів вирішення проблеми й озброє людину сучасним арсеналом методів з поновлення й підтримки психічного здоров’я, розкриття й розвитку особистісного потенціалу.

Ключовими аспектами в моделі салютогенезу виступають: орієнтація на салютогенез, на протиположну орієнтацію на патогенез; ресурси опору й почуття когерентності, компонентами якого є зрозумілість, керованість і свідомість; посттравматичне зростання (потенціал позитивних змін після переживання травмуючих подій). На відміну від стійкості до впливу різних негативних факторів, посттравматичне зростання й аналогічні поняття відображають здатність людини до особистісного зростання й змін. Упровадження конструкту салютогенезу в практику психоконсультативної роботи й психотерапії пов’язано також зі зміною парадигми щодо людей з особливими потребами, інвалідам. Салютогенез – новий науковий підхід до розуміння здоров’я, що є

міждисциплінарним, тобто стосується всіх галузей і аспектів здорової особистості.

Позитивне ставлення до себе, упевненість у поєднанні з інтерперсональною довірою й довірою до майбутнього є ознаками “здорової особистості”. Розвинута соціальна компетенція, що виявляється у відстоюванні своїх прав і здатності до комунікації, разом з персональною компетенцією дають змогу людині одержувати соціальну підтримку в кризових ситуаціях та успішно перемогти перешкоди в житті.

Важливо відзначити, що компетентності й поінформованості в питанні здорового способу життя, у контексті якого можна розглядати й особистісний розвиток, недостатньо. Тільки за наявності орієнтації на щоденне здійснення певної оздоровчої програми людина дійсно робить крок назустріч до свого психічного й душевного здоров’я.

Література

1. Лушин П.В. Особистісні зміни як процес: теорія й практика / П.В. Лушин. – Одеса : Аспект, 2005. – 334 с.
2. Сельє Г. Стресс без дистресса / Г. Сельє. – М., 1982. – 127 с.
3. Психотерапевтическая энциклопедия. Золотой фонд психотерапии / [под ред. Б.Д. Карвасарского]. – СПб. : Питер, 2000. – 1024 с.
4. Трунов Д.Г. Синдром згоряння: позитивний підхід до проблеми / Д.Г. Трунов // Журнал практичного психолога. – 1998. – № 8. – С. 84–89.
5. Antonovsky A. Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit / A. Antonovsky. – Tuebingen : Dgvt-Verl. – 1997.
6. Antonovsky A. Unravelling the mystery of health: How people manage stress and stay well / A. Antonovsky. – San Francisco : Jossey-Bass, 1988.
7. Antonovsky A. Pathogenesis and Salutogenesis in War and Other Crises: Who Studies the Successful Copier? // Stress and coping in time of war: generalizations from the Israeli experience / A. Antonovsky, J. Bernstein ; ed. N.A. Miigram. – N.Y. : Brunner/Mazel, 1986. – P. 52–65.
8. Bengel J., Strittmatter R., William H. Research and Practice of Health Promotion Volume. The Current State of Discussion and the Relevance of Antonovskys Salutogenetic Model of Health. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Köln, 1999.
9. Smith D. Functional salutogenic mechanisms of the brain / D. Smith // Perspectives in Biology and Medicine. – 2002. – № 45 (3). – P. 319–328.

Бочелюк В.Й. Особливості формування психологічного здоров’я особистості

Анотація. У статті висвітлено психологічні особливості трансформації особистості крізь призму теорії салютогенезу як комплексу факторів, що сприяють зміцненню психічного здоров’я особистості, яка, у свою чергу, орієнтується на її ресурси й можливості, а не на причини хвороби.

Ключові слова: салютогенез, психічне здоров'я, формування й зміцнення здоров'я.

Бочелюк В.И. Особенности формирования психологического здоровья личности

Аннотация. Статья посвящена психологическим особенностям трансформации личности через призму теории салютогенеза как комплекса факторов, которые способствуют укреплению психического здоровья личности, которая, в свою очередь, ориентируется на свои ресурсы и возможности, а не на причину болезни.

Ключевые слова: салютогенез, психическое здоровье, формирование и укрепление здоровья.

Bochelyuk V. Peculiarities of formation of the psychological health of individuals

Annotation. Article is devoted to psychological characteristics of the personal transformation through the lens of the theory of STI salyutogeneza as a complex of factors that contributes to a strengthening of mental health of individuals which in its turn is guided by their resources and capabilities rather than the cause of the disease.

Key words: salyutogenez, mental health, development and health promotion.

УДК 159.955

ПРИЙНЯТТЯ РІШЕННЯ ЯК СИСТЕМНА УПРАВЛІНЬСЬКА ДІЯ

Горбань Г.О.

I. Вступ

Управлінська діяльність як складна багаторівнева система з розгалуженими зв'язками між елементами потребує системно-структурного й функціонально-цільового вивчення із задіянням усіх здобутків сучасної психології. Хоча психологія звернула увагу на цю проблему лише із середини ХХ ст., саме психологічний аналіз, а точніше соціально-психологічний аналіз, на нашу думку, має створювати підґрунтя всебічному вивченню управлінської діяльності та її основної складової – процесу прийняття рішення. Це зумовлено тим, що процеси прийняття та ухвалення рішення завжди пов'язані з активністю людини в психологічному й соціально-психологічному планах. Вони характеризуються особливою суб'єктністю особистості, а реалізація рішення впливає на певне її оточення, традиції та соціальні норми, вимагає побудови чіткої комунікативної дії. Додамо, що реальна людина під час прийняття рішення не лише керується об'єктивним, навіть математично прорахованим аналізом певної ситуації та визначенням згідно з аналізом альтернативних шляхів перетворення існуючої на задану ситуацію, а й завжди спирається на власні суб'єктивні, не завжди усвідомлені уявлення та відчуття особливості ситуації.

Психологічні проблеми управління, управлінської діяльності в методологічному аспекті досить глибоко досліджені в працях П.К. Анохіна, В.Г. Афанасьєва, Л.М. Карамушки, А.В. Карпова, Б.Ф. Ломова, Л.Е. Орбан-Лембрик, Ю.М. Швалба, Г.П. Щедровицького та ін. Ряд учених і практиків, серед яких О.С. Анісімов, В.І. Барко, В.І. Дружинін, У.Р. Кінтнер, Я.В. Подоляк, Х. Рейнхард, В.І. Сафін, В.К. Тарасов, детально розглядали у своїх працях власне технологію управлінської діяльності.

Враховуючи, що процеси прийняття рішення наявні в усьому спектрі життєдіяльності людини й виявляються в різних його контекстах, зауважимо, що в управлінській діяльності процеси прийняття рішення постають у найбільш розгорнутій та диференційованій формі. Вони є системним ядром управління, визначаючи його процесуальний зміст, результативність та ефективність. Управлінські рішення представлені на всіх етапах реалізації цієї діяльності, на всіх рівнях її організації, включені в усі ситуації, здійснюються в усіх управлінських функціях. Саме процес прийняття рішення виконує центральну системоутворювальну

роль формування та реалізації всієї управлінської діяльності.

Управлінська діяльність є складним процесом взаємодії двох сторін (керуючої і керованої) з організації цілеспрямованої діяльності. У соціально-психологічному плані управлінська діяльність є специфічним синтезом індивідуальної й сумісної діяльності, що характеризується опосередкованим зв'язком з кінцевим результатом (реалізацією мети) та складністю взаємодії суб'єкта й об'єкта в її структурі. Особливість полягає в тому, що об'єктом впливу є люди, тобто суб'єкт і об'єкт є ідентичними щодо складності своєї системної організації й тотожними за своїми загальними психологічними особливостями. Отже, технологізація процесу прийняття рішення неможлива без розуміння, вивчення та врахування соціально-психологічного аспекту, а також пов'язаних із цим психологічних проблем (цілісність свідомості, сформованість ідентичності, вольова регуляція, саморегуляція тощо).

II. Постановка завдання

Метою статті є визначення структури процесу прийняття управлінського рішення як системної дії.

III. Результати

Рівень наукової розробки цієї проблеми досить високий. Сьогодні накопичена багата теоретична спадщина, яка дає змогу для дослідження різних аспектів процесу прийняття управлінського рішення. Однак аналіз праць з теорії прийняття рішення показує надзвичайну розрізненість та розірваність дослідницьких підходів, а також певну невідповідність понятійного апарату. Ми вважаємо за необхідне конкретизувати різні понятійні рівні й співвіднести їх з мовною специфікою.

Поняття "управлінське рішення" має певне різноманіття визначень, які пов'язані зі специфікою аналізу окремих галузей науки. Наведемо приклади таких визначень, зокрема, управлінське рішення визначається як:

- творчий процес мислення суб'єкта управління, у результаті якого визначається, які заходи треба здійснити в цій фактичній виробничій ситуації або в ситуації, що передбачається, для вирішення певної проблеми й одержання бажаного результату (економічний аналіз) [4];
- усвідомлений акт організаційної діяльності, пов'язаний з вибором мети, шляхів і способів її досягнення, що має ви-

- раження в актах управління, які юридично оформлюють і закріплюють значну частину організаційної роботи апарату (юридичний підхід) [1];
- сукупність результатів творчого процесу суб'єкта й дій колективу як об'єкта управління з вирішення конкретної ситуації, яка виникла у зв'язку з функціонуванням цієї організації як системи (організаційний підхід) [11];
 - вибір альтернативи, здійснений керівником у рамках його посадових повноважень і компетенції та спрямований на досягнення цілей організації (організаційний підхід) [8];
 - фіксований управлінський акт, який спрямовує діяльність трудового колективу в русло досягнення цілей, поставлених перед організацією або особою (менеджмент) [6];
 - як вибір, який необхідно зробити керівнику для того, щоб виконати поставлені перед ним завдання, за результатами аналізу, прогнозування, оптимізації й економічного обґрунтування й вибору альтернативи з множини варіантів досягнення певної мети (менеджмент) [2];
 - вид діяльності, яка відбувається в керованій підсистемі й пов'язана з підготовкою, вибором та прийняттям певних варіантів дій (теорія управління) [9];
 - творча, вольова дія суб'єкта управління (на основі знань об'єктивних законів функціонування керованої системи й аналізу інформації про її стан) з вирішення існуючої проблеми (теорія управління) [3];
 - вольовий акт формування послідовності дій, результатом яких є досягнення конкретної мети на основі перетворення вихідної інформації (психологія управління) [7].
- Наведені приклади досить повно ілюструють щонайменше два основних шари розуміння цього феномену:

1) управлінське рішення є процесом (дією), тобто це творчий процес мислення, акт організаційної діяльності, вибір альтернативи, управлінський акт, вибір та прийняття певних варіантів дій, творча, вольова дія суб'єкта управління тощо;

2) управлінське рішення є фактом (результатом певної дії), тобто має вираження в актах управління, є сукупністю результатів творчого процесу, вибором керівника тощо.

Для того, щоб уникнути непорозумінь під час аналізу управлінського рішення як системної управлінської дії, ми вважаємо за необхідне диференціювати визначення поняття управлінське рішення й усіх пов'язаних із цим процедур. Зазначимо, що більшість дослідників управлінське рішення пов'язують із забезпеченням певних змін, які неможливі без цілеспрямованої дії для досягнення мети. Тобто будь-які зміни в системі, що забезпечують її рух у певному напрямі, мають бути задані. У цілісному процесі прийняття управлінського рішення за результатами аналізу найбільш поширених підходів до визначення його етапів можна виділити три основні групи дій:

1) визнання необхідності прийняття рішення (прогнозування або сприйняття проблеми, інтерпретація й формулювання проблеми, визнання необхідності рішення, визначення базових критеріїв вирішення проблеми);

2) підготовка управлінського рішення (генерування альтернатив, оцінювання й аналіз альтернатив, визнання необхідності дій для змін, вибір найефективнішого варіанта за визначеними критеріями й відповідно до мети);

3) виконання прийнятого рішення (створення умов та організація виконання рішення, контроль і аналіз виконання, корегування дій за результатами зворотного зв'язку, визначення соціально-психологічних проявів за підсумками управлінських дій).

Хоча зазвичай увесь цей процес і визначається як процес прийняття рішення, ми вважаємо, що на рівні здійснення діяльності вся процедура може бути подана як дворівнева структура: рівень процесуальний і рівень констатувальний (див. рис.). Причому процедура безпосереднього ухвалення рішення є лише однією зі складових процесу, тому ми вважаємо, що для аналізу необхідно чітко визначати, про що йдеться.

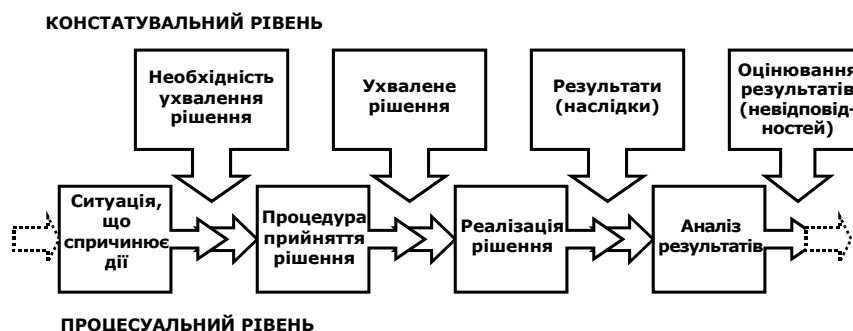


Рис. Рівні процесу прийняття рішення як управлінської дії

Зберігаючи традиції, ми всю процедуру організаційної діяльності досягнення мети (змін) будемо визначати як "процес прийняття рішення", усвідомлюючи, що таке трактування є певною мірою некоректним. Це зумовлено тим, що реалізація рішення й аналіз наслідків опосередковано пов'язані з процесом прийняття управлінського рішення. Безпосередньо ці процеси можуть розглядатися лише як мислєдіяльність під час проектування рішення. Відтак, ми розділяємо змістовне наповнення основних понять таким чином:

- процедура прийняття управлінського рішення – процесуальна складова, яка розкривається в системі проектних дій, що забезпечують аналіз необхідності рішення за певних умов і адекватне досягнення мети;
- управлінське рішення – констатувальна складова, що характеризує результат і фіксує прийнятий образ результату необхідних змін;
- реалізація управлінського рішення – процесуальна складова, що розкривається в системі дій створення та використання ресурсів для забезпечення досягнення мети (результату);
- результат (наслідки) – констатувальна складова, що описує рівень досягнення мети;
- аналіз результатів – процесуальна складова, що розкривається в специфічних діях співвідношення досягнутого й запроектованого результату;
- оцінювання досягнутого результату – констатувальна складова, що описує нову ситуацію невідповідностей і невизначеностей.

Кожна складова процесу прийняття управлінського рішення зумовлюється складною системою організаційної взаємодії. Ефективне проектування процесу прийняття рішення, на нашу думку, можливе лише за умов усвідомленого врахування цієї взаємодії, тобто соціально-психологічного контексту, який завжди ширше, ніж сам процес рішення. Відтак, постає питання необхідності аналізу професійної діяльності управлінця з прийняття рішення як специфічного соціально-психологічного феномену. До основних моментів такого аналізу слід зарахувати:

- 1) багаторівневість особистісної активності суб'єкта, що ухвалює рішення;
- 2) специфічність вияву відповідальності за ухвалені рішення;
- 3) неоднозначність і відстроченість наслідків реалізації рішення.

На психологічному (особистісному) рівні процеси прийняття рішення мають характер суб'єктивних дій та певної психологічної активності. Спочатку здійснюються процеси розпізнавання невизначеності в контексті власної активності, далі йдеться про репрезентації у формі суб'єктивних уявлень про необхідність ухвалення рішення, тобто са-

мовизначення. Подальша активність зумовлена визначенням суб'єктом можливих альтернатив відповідно до зовнішніх чинників (середовище, вимоги тощо). Здійснення вибору із цих альтернатив як певного волевого акту. Безпосередня реалізація рішення передбачає складну й розгалужену активність суб'єкта. А під час контролю й аналізу результатів і наслідків рішення реалізується рефлексивна активність суб'єкта та задається компенсаторна активність як результат активної взаємодії суб'єкта й середовища.

На кожному етапі процес прийняття управлінського рішення додатково регулює система групової діяльності. Тобто процес прийняття рішень є таким соціально-психологічним феноменом, який репрезентує механізми регуляції групових процесів, що існують в організації. Особливістю цих процесів є той факт, що аналізу підлягають як система діяльності в цілому, так і суб'єкти цієї діяльності, що активно розвивають і свою власну діяльність. Відтак, важливим є визначення особливостей конкретних суб'єктів діяльності та їх взаємодії.

Отже, аналіз процесу прийняття рішення на психологічному рівні має враховувати щонайменше три рівні активності суб'єкта, що ухвалює рішення:

- власний психологічний рівень;
- особистісний рівень;
- груповий рівень.

Психологічна активність може бути реалізована лише за умов урахування особистих норм і цінностей, а також здатності взяти за цю активність відповідальність. Це потребує здатності до особистісної рефлексії та власної ідентичності. Управлінське рішення забезпечує спрямування діяльності конкретних суб'єктів на досягнення мети, а відтак, має відповідати й груповим нормам і цінностям, у яких презентована специфіка взаємодії та ефективність реалізації групової діяльності.

Другою специфікою соціально-психологічного аналізу процесу прийняття рішення є готовність людини цілеспрямовано діяти певним чином і спонукати до певних дій інших осіб, за умов взяття на себе відповідальності за можливі наслідки своїх дій чи дій тих, хто виконуватиме рішення. Суб'єкт, що ухвалює рішення, таким чином створює умови, за якими інші знімають із себе відповідальність за наслідки власних дій. Отже, ще один аспект процесу прийняття рішення – це система регуляції взаємозв'язку особистості й організаційної системи щодо розподілу відповідальності в цій системі.

У психологічному словнику відповідальність визначається як специфічна для зрілої особистості форма саморегуляції та самодетермінації, яка виражається в усвідомленні себе як причини здійснення вчинків та їх наслідків, а також в усвідомленні та контролі своєї здатності виступати причиною

змін у навколишньому світі й власному житті [5]. Тобто, йдеться про те, що прийняття відповідальності означає конкретний зв'язок себе з будь-якою дією, факт визнання того, що *це роблю "Я"*. Важливою є специфічність категорії "відповідальність", яка полягає в тому, що яким б не були багатовимірними її психологічні трактування, основним смисловим навантаженням є внутрішня готовність людини відповідати, дати.

Можна виокремлювати певні особливості аналізу відповідальності під час прийняття управлінських рішень, здійснення управлінської діяльності, спираючись на той факт, що відповідальність суб'єктів управлінської діяльності обов'язково пов'язує конкретних суб'єктів діяльності (індивіди, групи, соціальні інститути) і наслідки їх дій. Незважаючи на деякі розбіжності визначення проблематики відповідальності, що зумовлені акцентами на тих сторонах цього феномену, які вивчали й аналізували науковці, загальним є визнання того, що успішність управлінської діяльності значною мірою визначається усвідомленою готовністю брати відповідальність за можливі наслідки власних дій і дій виконавців рішення, а на індивідуальному рівні завжди має бути узгодженість між власною професійною позицією й особистісною відповідно до конкретних норм і цінностей.

М.С. Солодка [10], аналізуючи проблеми відповідальності суб'єктів управління, пропонує, на нашу думку, найбільш розгорнутий підхід до цієї проблеми. Вона вводить дворівневу ієрархічну структуру аналізу цього феномену. Відповідальність суб'єктів управління вона розподіляє за двома рівнями:

1) соціальний (вищий) рівень, який пов'язаний з відповідальністю соціальних структур та індивідів;

2) індивідуальний рівень, що подається через два типи відповідальності: перший – зовнішня відповідальність, притаманна індивіду як офіційній особі; другий – внутрішня, яка характеризує індивіда поза його публічними ролями.

Причому зовнішня компонента відповідальності подається у вигляді двох складових – правової й функціональної (професійної) відповідальності, а внутрішня – як об'єднання етичної та моральної складових. Такий підхід дає нам можливість виокремлювати певні особливості аналізу відповідальності під час прийняття управлінських рішень і здійснення управлінської діяльності, спираючись на той факт, що відповідальність суб'єктів управлінської діяльності обов'язково пов'язує конкретних суб'єктів діяльності (індивіди, групи, соціальні інститути) і наслідки їх дій.

Отже, відповідальність суб'єкта, що ухвалює рішення, завжди є певною рівновагою між професійно-статусними вимогами й

нормативами та морально-етичною активністю особистості. Однак, на нашу думку, значущим елементом процесу прийняття рішення є соціальна відповідальність, наявність якої вказує М.С. Солодка [10]. Тобто в процесі прийняття управлінського рішення проблематика відповідальності загострюється двічі: під час ухвалення рішення (особистісний рівень) і під час аналізу наслідків ухваленого рішення (соціальний рівень). Відтак, соціально-психологічний аналіз процесу прийняття рішення має враховувати особливості готовності брати відповідальність за власні дії й дії виконавців: з одного боку, через специфіку особистісної позиції суб'єкта, що ухвалює рішення, а з іншого – через соціально-нормативні вимоги до діяльності організації в соціальному просторі.

Третя важлива складова соціально-психологічного аналізу конструкту прийняття рішення – це врахування психологічних і соціально-психологічних наслідків та впливів як на особистість, так і на організацію. Будь-яке рішення має бути обґрунтовано стосовно наслідків, які воно спричинює. Без такого обґрунтування воно може призвести до непередбачуваних результатів, невиправданих і непродуктивних витрат, причому необхідно враховувати, що певна зовнішня привабливість результатів у короткостроковій перспективі може дати негативні результати в довгостроковому плані. Причому специфічною рисою наслідків є певна часова затримка, тобто вони є відстроченими в часі. Справляючи складний системний вплив на весь цикл і всю "матрьошку" певних управлінських дій, наслідки спричинюють необхідність нових рішень, а також визначають їх ефективність.

Управлінське рішення має не тільки господарські наслідки, воно завжди соціальне, завжди викликає в усіх суб'єктів, на яких воно спрямоване, або позитивне, або негативне ставлення, воно є поліефектним і торкається всіх смислів: виробничо-економічного, соціального, морально-психологічного тощо. Оцінкою оптимальності прийнятого рішення є не тільки економічні показники, а також поведінка, ініціатива й діяльність людей. Для суб'єкта, що ухвалює рішення, за цих умов важливими є комунікативні й аутокомунікативні процеси, що відображають рефлексивні настанови особистості. Технологічно ці настанови відображаються в постійній відповіді на запитання: що необхідно зробити в конкретних умовах для реалізації мети; яким чином можна уявити предметне майбутнє; яким чином отримати результат, що відповідає предметній формі результату тощо.

Кожне прийняте рішення має певну перспективу, тобто наслідки, які ми отримуємо, здійснюють впливи й тоді, коли рішення є реалізованим і організація починає діяти на оновленому заданому рівні. Саме тут задіяні ті соціально-психологічні механізми, які

за результатами рішення зберігають або руйнують цілісність організації, посилюють або знижують напруження між окремими суб'єктами організаційної взаємодії. Відтак, виникає безумовна необхідність урахування соціально-психологічних наслідків управлінських рішень. Під соціально-психологічними контекстом наслідків процесу прийняття рішень розуміють особливості відображення сукупності власних і групових уявлень усіх суб'єктів управлінського процесу, які зумовлюють або потенційно можуть зумовлювати ефективність їх спільної діяльності за результатами впроваджених рішень.

IV. Висновки

Проведений аналіз дає нам змогу стверджувати, що звичайне розуміння процесу прийняття управлінського рішення як процедури вибору з альтернатив і послідовності певних кроків є досить конкретним і не дає підстав для системного проектування цього процесу, а за цим більш відповідальних і усвідомлених дій суб'єкта, що ухвалює рішення. Системне забезпечення ефективності прийняття рішень, на наш погляд, може бути реалізовано за умов аналізу цього процесу як проектної дії. Відтак, процедури проектування мають бути охоплені:

- 1) дії суб'єкта, що ухвалює рішення;
- 2) рівні відповідальності суб'єкта, що ухвалює рішення;
- 3) дії людей, які виконуватимуть рішення;
- 4) зміни і наслідки в соціально-психологічному просторі організації.

Важливим тут є той факт, що ми спираємося на усвідомленість визначення майбутнього шляху (мети) розвитку певної організованості в її цілісності, а не, як зазвичай діють управлінці, рухаючись за наслідками проблем, що виникли.

Управлінське рішення викликає в усіх суб'єктів, на яких воно спрямоване, і позитивне, і негативне ставлення, тобто воно є поліефектним і торкається всіх смислів: виробничо-економічного, соціального, морально-психологічного тощо. Оцінку оптимальності прийнятого рішення є не тільки господарські показники, а й поведінка, активність, ініціатива та діяльність людей.

Отже, прийняття управлінського рішення, на нашу думку, – це системний процес,

що реалізується на суб'єктивному рівні суб'єкта, що ухвалює рішення, і зумовлює активність групового суб'єкта щодо досягнення змін розвитку організації відповідно до поставленої мети. Відтак, основна соціально-психологічна проблема управлінської діяльності може бути визначена як знаходження балансу між підтримкою управлінських рішень і підтримкою конкретних суб'єктів (об'єктів) управлінської діяльності.

Література

1. Атаманчук Г.В. Теория государственного управления / Г.В. Атаманчук. – М. : Юрид. лит., 1997. – 400 с.
2. Башкатова Ю.И. Управленческие решения / Ю.И. Башкатова. – М. : ЕАОИ, 2008. – 120 с.
3. Бурганова Л.А. Теория управления / Л.А. Бурганова. – М. : ИНФРА-М, 2008. – 139 с.
4. Економічний аналіз : навч. посіб. / [М.Г. Чумаченко (ред.)]. – К. : КНЕУ, 2003. – 555 с.
5. Краткий психологический словарь / [под ред. А.В. Петровского, Л.А. Карпенко, М.Г. Ярошевского]. – Ростов н/Д. : Феникс, 1998. – 512 с.
6. Менеджмент : навч. посіб. / [П.В. Мельник, Л.П. Гацька, М.М. Філоненко, Н.Е. Кошарська]. – Ірпінь : Академія ДПС України, 2001. – 154 с.
7. Орбан-Лембрик Л.Е. Психология управления : навч. посіб. / Л.Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2003. – 567 с.
8. Румянцева З.П. Общее управление организацией: теория и практика / З.П. Румянцева. – М. : ИНФРА-М, 2003. – 303 с.
9. Саак А.Э. Разработка управленческого решения : учебник для вузов / А.Э. Саак, В.Н. Тюшняков. – СПб. : Питер, 2007. – 272 с.
10. Солодкая М.С. Социальная ответственность субъекта управления [Электронный ресурс] / М.С. Солодкая // Credo. – 1999. – № 1 (13). – Режим доступа: <http://credonew.ru/content/view/120/51/>.
11. Фатхутдинов Р.А. Управленческие решения / Р.А. Фатхутдинов. – М. : ИНФРА-М, 2002. – 314 с.

Горбань Г.О. Прийняття рішення як системна управлінська дія

Анотація. У статті проаналізовано процес прийняття управлінського рішення як системну управлінську дію. На основі аналізу підходів до визначення специфіки управлінського рішення виділено рівні аналізу цього процесу. Обґрунтовано основні складові соціально-психологічного змісту процесу прийняття управлінського рішення.

Ключові слова: процес прийняття рішення, ухвалення рішення, відповідальність, наслідки, групова взаємодія, суб'єкт управління, суб'єкт, що ухвалює рішення.

Горбань Г.А. Принятие решения как системное управленческое действие

Аннотация. В статье проанализирован процесс принятия управленческого решения как системного действия. На основе анализа подходов к определению специфики управленческого решения выделены уровни анализа этого процесса. Обоснованы основные составляющие социально-психологического содержания процесса принятия управленческого решения.

Ключевые слова: процесс принятия решения, ответственность, групповое взаимодействие, субъект управления, субъект, принимающий решение.

Horban H. Decision-making as a system of administrative actions

Annotation. *In this article we analyze the process of passing of the managing decision as the systematical act. On the base of the analysis of different points of view on the definition of the specific of managing decision we distinguish the levels of our analysis for that process. We ground the main components of the social-psychological contents for the process of passing of the managing decision.*

Key words: *the process of passing of the decision, responsibility, consequences, the interaction in a group, the subject of management, the subject, which passes the decision.*

УДК 159.922.6

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ МОДЕРНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ПРАВНИЧОЇ ОСВІТИ

Євдокимова Н.О.

I. Вступ

Соціальні перетворення у державі актуалізують формування корпусу правників як суб'єктів правничої діяльності, основною метою яких є охорона та захист прав і законних інтересів фізичних і юридичних осіб та держави.

II. Постановка завдання

Модернізація системи вищої правничої освіти передбачає створення нового державного освітнього стандарту. Тому метою статті є проектування практикоорієнтованої системи вищої освіти майбутніх правників.

Для досягнення мети було поставлено такі завдання:

- 1) визначити принципи побудови системи професійної підготовки правників у вищому навчальному закладі;
- 2) описати загальну архітектуру навчально-професійної діяльності;
- 3) розглянути інноваційний характер системи психолого-педагогічних форм і технологій у сучасній професійній освіті правників.

III. Результати

З нашої точки зору, розроблюваний державний стандарт має наблизити правничу освіту до юридичної практики, тобто спрямувати вищу освіту у практикоорієнтоване русло (стандарт має "вписати" види юридичної практики в освітній процес).

Зазначимо, що кожен з видів правничої практики включає в себе психологічну складову, оскільки правнича діяльність у більшості випадків є колективно розподіленою та передбачає соціальну взаємодію з різноманітними суб'єктами права. Тому фахівці у сфері правничої діяльності мають володіти психологічними технологіями, застосування котрих сприятиме підвищенню ефективності та правової системи держави в цілому, і діяльності у правничій сфері окремих суб'єктів.

Щодо принципів побудови системи психологічної підготовки правників у вищому навчальному закладі підкреслимо, що вони задають якісні характеристики цієї системи. Першим принципом ми визначили деонтологічно-аксіологічний, оскільки усвідомлення студентами цінності права, правничої діяльності, ролі правника у системі соціальних взаємозв'язків готує їх до належного виконання майбутніх професійних обов'язків.

Ступеневість та неперервність вищої освіти задає другий принцип професійної підготовки. Ускладнення навчального зміс-

ту відбувається поступово, залежно від етапу підготовки. Ступеневість безпосередньо пов'язана з освітньо-кваліфікаційними рівнями: бакалавр – виконавець практичної правничої діяльності; спеціаліст – організатор та управлінець діяльності в галузі права; магістр – розробник законів, науковець. Подальший напрям виконання професійної діяльності задає завдання підготовки фахівця відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня. Принцип неперервності вказує на необхідність формування потреби у постійному навчанні та самовдосконаленні, побудови власної освітньої траєкторії протягом усього життя.

Системний принцип передбачає, що навчальні дисципліни утворюють певну систему як її елементи, що взаємодоповнюють та взаємозумовлюють один одного, задаючи логіку розгортання навчально-професійної діяльності.

Функціональний принцип спрямований на формування у процесі навчально-професійної діяльності здатностей та вмінь реалізації виробничих функцій, у котрих відображаються особливості видів правничої діяльності.

Позиційний принцип виникає у зв'язку з тим, що майбутній правник має вибудовувати соціальні взаємодії з різноманітними суб'єктами права, нехай-то представники інших спеціальностей правничої сфери чи представники влади, громадських організацій, окремі громадяни.

Технологічний принцип передбачає включення психологічних технологій у навчальний процес. Не можна оволодіти технологією в рамках традиційних освітніх форм. Тому технологічний принцип є інноваційним за своєю сутністю, спрямованим на реалізацію практикоорієнтованого підходу в організації навчання правників. Навчитись певній технології можливо лише у процесі її застосування в імітаційно-ігровій (тренінговій) діяльності.

Зазначені принципи реалізуються в системі навчально-професійних задач, що задають загальну архітектуру навчально-професійної діяльності через проходження певних фаз у процесі її розгортання.

Перша фаза – когнітивно-пошукова: практична задача → навчально-практична задача – аналіз практичної ситуації та власних обмежень, вивчення досвіду поведінки інших в аналогічних ситуаціях, відповідь на запитання: "Чого я не знаю, що необхідно знати для розв'язання цієї задачі?",

пошук шляхів розв'язання задачі у спільно-розподіленій діяльності.

Друга фаза – творча: навчально-практична задача → навчально-дослідна задача – введення понять у ситуацію навчально-практичної задачі, що якісно змінює її зміст та психологічну структуру; дослідження її умов з позиції й за допомогою введеного поняття; відповідь на запитання: “Яким чином засвоєне поняття можна застосувати до вирішення цієї задачі?”, моделювання ситуації.

Третя фаза – узагальнююча: навчально-дослідна задача → навчально-теоретична задача – аналіз поняття як системи, що постійно розвивається; перетворення його (поняття) у цілісну систему, що спричинює перебудову психологічних умов і механізмів УПД; відповідь на запитання: “Як вбудувати засвоєну систему понять у ситуацію, що потребує вирішення (зміни)? Як, абстрагувавшись від конкретної ситуації, надати їй рис типової?”, операціоналізація практичних дій суб'єкта УПД.

Четверта фаза – продуктивна: практична задача → навчальна задача – вироблення узагальненого способу дій у практичній ситуації, адекватного власне ситуації та цілям УПД; формування цілісної системи понять, котрі зумовлюють певні практичні дії, а також є основою теоретичних знань та практичного досвіду; відповідь на запитання: “За допомогою яких понять можливе розв'язання задачі? Які існують узагальнені способи дій, застосування яких дає змогу знайти рішення?”, типізація способів дій при вирішенні задач певного класу, тобто набуття компетентності як універсальної психологічної передумови професійної підготовки.

П'ята фаза – рефлексивна: навчальна задача → практична задача – усвідомлення результатів та власних способів дій при розв'язанні задачі, зіставлення отриманих результатів з моделями ситуацій, аналіз проблем, що виникали у процесі розв'язання навчальної задачі, розширення репертуару дій у професійних ситуаціях, відповідь на запитання: “Як необхідно діяти при вирішенні задач такого класу? Чи можна використовувати зазначені способи дій для розв'язання задач іншого класу?”, формулювання нової навчальної задачі, що означає перехід на новий рівень УПД.

Система навчально-професійних задач зумовлює систему психолого-педагогічних форм і технологій, що реалізується через загальні способи навчально-професійної діяльності. У нашому випадку такими способами виступають: інтегративна система традиційних та інноваційних освітніх форм і технологій та система навчальних тренінгів. Під інтегративною системою традиційних та інноваційних освітніх форм і технологій ми розуміємо впровадження елементів тренінгової технології у традиційні освітні форми,

такі як лекція, семінар. Елементи тренінгу активізують навчально-професійну діяльність студентів, включають їх у процес здобуття особистісних знань та формують уміння самостійно поповнювати свій запас знань протягом життя.

Перспективною розвивальною психотехнологією є навчальний тренінг. Останнім часом у багатьох вищих навчальних закладах України тренінги включені до навчальних планів підготовки фахівців соціономічного профілю (наприклад, Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського та ін.).

Чимало науковців висвітлюють власний досвід щодо застосування навчального тренінгу в освітньому процесі вишу. Так, Ю.М. Швалб наголошує на задачному підході до побудови навчального тренінгу у вищому навчальному закладі [12], Л.І. Мороз розглядає вплив професійно-психологічного тренінгу на становлення особистості фахівця [10], В.О. Лефтеров приділяє основну увагу впровадженню тренінгових технологій у навчальний процес при підготовці співробітників органів внутрішніх справ [8], А.В. Кунцевська вбачає у навчальному тренінгу спеціально організований процес рефлексії [7].

Найбільш глибокий підхід до використання тренінгових технологій у навчальному процесі демонструє автор української національної школи навчального тренінгу Ю.М. Швалб. На основі ґрунтовного аналізу розвитку і становлення професійної освіти він зробив висновок про те, що тренінгові технології мають стати одним із провідних засобів професійного навчання завдяки спрямованості на формування особистісної та професійної компетенції [12].

Починаючи з 2005 р., у рамках організованих ним психологічних шкіл постійно проводяться курси підготовки викладачів вищих навчальних закладів України до впровадження навчальних тренінгів. Випускники зазначених курсів активно впроваджують навчальні тренінги у власну педагогічну практику. Вони розробили ряд тренінгових програм при викладанні різноманітних дисциплін соціономічного профілю. Ці програми у статусі експериментальних впроваджені в рамках наукових досліджень на здобуття наукових ступенів докторів і кандидатів психологічних і педагогічних наук. Автором розроблено та апробовано у вищих навчальних закладах України п'ять програм навчальних тренінгів при підготовці правників: “Тренінг особистісної готовності до професійної діяльності”, “Тренінг здатності до професійної комунікації”, “Професійно-психологічний тренінг”, “Тренінг професійної ідентичності”, “Тренінг управлінських умінь”.

Навчальні тренінги визначаються нами як спеціально організовані дії з моделювання навчальних ситуацій з метою формування базових понять та компетенцій на основі проблематизації індивідуального досвіду учасників. Відповідно, такий підхід вимагає від викладача високого рівня володіння навчальним матеріалом, навичок організаційно-управлінської діяльності, здатності до педагогічної рефлексії.

Ю.М. Швалб зазначає, що навчальний тренінг є формою спільно розподіленої навчальної діяльності, центральним і системоутворювальним стрижнем котрої є постановка задачі на розвиток. "Для кожного конкретного індивіда як учасника тренінга, – підкреслює науковець, – фактично єдиною умовою постановки задачі на розвиток є усвідомлення власних досягнень й обмежень при виконанні тих чи інших тренінгових завдань" [13, с. 314].

Л.І. Мороз розглядає навчальний тренінг як цілісну систему вправ, котрі "забезпечують досягнення передбачуваних необхідних змін особистості та поведінки учасників тренінгу" [10, с. 4]. Дослідниця наголошує, що "цінність тренінгових занять полягає, насамперед, у можливості подолати обмеження, які властиві традиційним методам навчання професійній діяльності. До таких обмежень, зокрема, належить відмінність між предметом навчальної діяльності, що являє собою абстракції різного ступеня узагальнення, і реальним предметом професійної діяльності" [10, с. 64].

Ми поділяємо думку науковців, що головним завданням навчального тренінгу є подолання його учасниками обмежень у сфері навчально-професійної діяльності.

Форма навчального тренінгу дає змогу організувати особливий специфічний освітній простір, у якому студенти (підкреслимо: група студентів) усвідомлюють власну некомпетентність щодо вирішення ситуації чи певного класу задач, визначаються з власними обмеженнями у наявних знаннях чи компетенціях. Це усвідомлення відбувається на стадії фактів (за класифікацією Колбі) через виконання певних дій, операцій, котрі не дають бажаних результатів через обмеженість способів дій студентів. Емоційне переживання власних обмежень спонукає студентів до колективного пошуку ефективних способів дій. Саме шляхом проб і помилок відбувається пошук альтернативних варіантів вирішення ситуації. Ефективні варіанти, котрі дають бажані результати, усвідомлюються шляхом ретроспективної рефлексії та алгоритмізуються. Це дає змогу студентам у подальших аналогічних навчальних ситуаціях швидко адаптуватись та вирішити поставлені завдання. Проекція навчальної ситуації та власних дій у певну реальність допомагає студенту усвідомити власну компетентність, а при повторях певних способів дій в інших ситуаціях – набу-

ти неусвідомленої компетентності, що дає змогу у подальшій професійній діяльності швидко адаптуватись до ситуації (проблемної чи взагалі невизначеної) та вирішити поставлені завдання завдяки сформованому репертуару способів дій.

Процес колективної мислєдіяльності у навчальному тренінгу дає змогу включити у навчальну діяльність всіх (без винятку) студентів, спрямувати їхні зусилля у конструктивне русло, що, безумовно, детермінує їх подальший розвиток, їхню якісну зміну, підвищення мотивації до навчання й пізнання нового.

Зазначимо, що молодь засвоює інформацію швидше, якщо навчання проходить інтерактивно: одночасно з одержанням інформації обговорюються незрозумілі моменти, одразу закріплюються отримані знання, формуються способи дій та поведінки. Такий метод втягує учасників у процес навчання, а сам процес навчання стає легшим і цікавішим, що досягається завдяки впровадженню партисипаторного підходу до навчального тренінгу.

Партисипаторний підхід до тренінгу (навчання через справу) базується на впевненості в тому, що студенти ефективніше вчать, коли цінуються їхні власні знання та спроможність щось зробити, а також коли вони можуть поділитися своїми думками, поглядами, враженнями та проаналізувати власний досвід у комфортному для себе середовищі. Зміст тренінгу має відповідати потребам учасників і бути прийнятним для їхнього досвіду.

Навчальний тренінг, створюючи ігрову реальність, усуває бар'єри на шляху креативності мислення, страх помилки (адже ситуація несправжня) і дає змогу вирішувати цілком реальні проблеми, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю. Ігрова реальність дає можливість апробувати певні способи дій неодноразово, відкидаючи хибні й відбираючи конструктивні. Знайдені способи дій закріплюються у пам'яті на тривалий час, адже знання, отримані у діяльності, запам'ятовуються на 90%.

Абстрагування від конкретної ситуації та виведення законів, закономірностей дають змогу студентам класифікувати навчальні завдання за класами, відбираючи ті способи дій, що дають можливість розв'язувати задачі певних класів, вільно оперувати отриманими знаннями, формулювати власні навчальні задачі, стаючи дійсними суб'єктами власної навчально-професійної діяльності.

Використання навчального тренінгу як форми роботи активізує студентів як суб'єктів навчально-професійної діяльності, стимулює їхню креативність, розвиває дивергентне мислення, що в подальшому сприяє створенню власної концепції й побудові траєкторії освіти впродовж життя. Переконані,

що саме навчальний тренінг є тією технологією, котра дає змогу реалізувати у навчальному процесі вищої школи суб'єкт-суб'єктну взаємодію, організувати процес отримання студентами особистісних знань та компетенцій, формувати майбутніх фахівців на сучасному рівні вимог ринку праці.

Структурно навчальний тренінг може включати такі стадії (фази):

- 1) актуалізація особистого досвіду студента;
- 2) визначення обмежень у наявних знаннях для вирішення певного навчального завдання;
- 3) колективний пошук способів дій у невизначеній ситуації;
- 4) апробація знайдених способів дій та їх демонстрація;
- 5) колективний аналіз запропонованих способів дій і формування базових понять;
- 6) закріплення ефективних способів дій та їх узагальнення;
- 7) рефлексія щодо власних способів дій та готовності до професійної практики.

Розглянемо стадії навчального тренінгу більш детально. На першій стадії у соціально-психологічній взаємодії учасників виникає особистісне переживання ними певної ситуації і таким чином задіюється емоціональний інтелект до вирішення навчального завдання. На другій стадії студенти, розпочавши вирішення певного навчального завдання, приходять до розуміння, що наявних у них знань та способів дій недостатньо. Тому на третій стадії процес колективної мислєдіяльності спрямовує перетворення навчального завдання у навчальну задачу, тобто детермінує процес цілепокладання в навчально-професійній діяльності. Саме на цій стадії робоча група діє як самостійний суб'єкт мислєдіяльності. Викладач, ретельно стежачи за роботою груп, організовує й направляє їх діяльність у конструктивне русло, надаючи певної інформації, включаючи у свою роботу міні-лекції, алгоритми дій у навчальній чи професійній ситуації, здійснюючи позиційну ролянку учасників, виштовхуючи їх у різноманітні функціональні позиції: "фахівець", "експерт", "клієнт", "правопорушник", "злочинець", "жертва" тощо. Досягненням студентів на цій стадії є оволодіння певним способом дій, поняттями, виходячи з власного досвіду групової взаємодії. Подальша апробація виведених понять та знайдених способів дій допомагає сформулювати базові поняття та визначити найбільш ефективні способи дій. Як правило, закріплення ефективних способів дій відбувається при вирішенні іншого навчального завдання, котре можна віднести до типу задач, котрий пропонувався до засвоєння. Таким чином у студентів формується досвід реалізації способу дій у професійних ситуаціях, психологічна готовність до професійної практики. Рефлексія студентів щодо власних способів

дій та психологічної готовності до виконання професійних задач, вирішення професійної ситуації допомагає учасникам тренінгу усвідомити власні досягнення та обмеження в навчально-професійній діяльності та спрямувати власний розвиток у професійній сфері.

Важливим аспектом навчального тренінгу є організація навчальної комунікації між викладачем і групою студентів, між студентами у групі. Зазначена комунікація, як і сам тренінг, передбачає проходження певних фаз:

- 1) встановлення комунікативного контакту, що передбачає повідомлення учасникам тренінгу його тематичної спрямованості (котра задається програмою навчальної дисципліни, яка розглядається нами як окремий суб'єкт навчальної діяльності), цілей і завдань;
- 2) обговорення фактів, що сприяє визначенню учасниками власних обмежень та актуалізує їх особистий досвід;
- 3) обговорення емоцій, котрі виникли у результаті обговорення фактів, що формує зміст пошуку способів власної діяльності у навчальній ситуації;
- 4) комунікативна взаємодія, спрямована на груповий чи колективний пошук способів вирішення навчальної ситуації;
- 5) презентація групових чи колективних здобутків (у цій фазі креативність виявляється найбільшою мірою);
- 6) обговорення групових чи колективних здобутків, визначення їх плюсів і мінусів;
- 7) формулювання колективних понять і рішень;
- 8) вербальна рефлексія власних способів дій та отриманих знань, умінь, компетенцій;
- 9) зворотний зв'язок щодо організації тренінгу.

Така навчальна комунікація дає змогу викладачу і студенту виступати партнерами, вибудовувати ефективну взаємодію щодо навчальної ситуації, у котрій обидва партнери вчаться один у одного.

Вибудовуючи навчальну комунікацію, необхідно враховувати навчальні стилі учасників тренінгу. П. Хорні та А. Мамфорд виділяють чотири навчальні стилі: активіст, мислитель, теоретик, прагматист. Учені підкреслюють, що активісти із задоволенням включаються у нову діяльність, діють з ентузіазмом і тільки потім розмірковують над наслідками своїх дій. Навіть якщо наслідки їх не задовольняють, не мають бажання покращити їх. Закінчивши один вид діяльності, шукають інший. Мислителі – обережні та скрупульозні, неквапливі у прийнятті рішень, зважено обмірковують усі варіанти вирішення ситуації. Теоретики – аналітичні, раціональні, об'єктивні та логічні. Структуруючи інформацію, теоретики вибудовують теорії та моделі. Прагматисти – це практичні люди, котрі прагнуть впроваджувати нові ідеї у власній діяльності.

IV. Висновки

Знання викладачем власного навчального стилю та навчальних стилів учасників тренінгу допомагає оптимізувати індивідуальну й групову роботу, зробивши її більш продуктивною.

Крім того, зазначимо, що навчальний тренінг – це, передусім, процес колективної мислєдїяльності, котрий не є сумою індивідуальних процесів мислєдїяльності, проте його результат може стати надбанням кожного учасника тренінгу. З огляду на це вважаємо навчальний тренінг вельми перспективною психологічною технологією навчально-професійної діяльності.

Переконані, що саме тренінгові технології у навчальному процесі вишу спрямовують його в практикоорієнтоване русло, формуючи майбутніх фахівців як суб'єктів професійної діяльності.

Література

1. Євдокимова Н.О. Методологічні засади проектування психологічної компоненти професійної освіти правників / Н.О. Євдокимова // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського : збірник наукових праць (Серія "Психологічні науки") / за ред. С.Д. Максименка, Н.О. Євдокимової. – Т. 2. – Вип. 6. – Миколаїв : МДУ імені В.О. Сухомлинського, 2011. – С. 11–116.
2. Євдокимова Н.О. Навчальний тренінг у вищій школі / Н.О. Євдокимова // Розвиток педагогічної освіти в контексті цивілізаційних змін : тези X Всеукраїнської науково-практичної конференції. Секція "Психологічний супровід підготовки вчителя", 11–12 травня 2010 р. / за заг. ред. Н.О. Євдокимової. – Миколаїв : Миколаївський державний університет імені В.О. Сухомлинського, 2010. – С. 9–12.
3. Євдокимова Н.О. Навчальний тренінг як засіб формування суб'єктності в навчально-професійній діяльності / Н.О. Євдокимова // Актуальні проблеми психології: Екологічна психологія : збірник наукових праць / за ред. С.Д. Максименка. – Т. 7. – Вип. 23. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – С. 125–128.
4. Євдокимова Н.О. Проектування психологічної складової вищої освіти правників / Н.О. Євдокимова // Становлення особистості професіонала: перспективи та розвиток : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 18 лютого 2011 р. – Одеса : ОДУВС, 2011. – С. 18.
5. Євдокимова Н.О. Психологічні технології навчання у класичному університеті / Н.О. Євдокимова // Сучасна психологія: актуальні проблеми й тенденції розвитку : матеріали Міжрегіональної науково-практичної конференції / за ред. В.Й. Бочелюка. – Запоріжжя : КПУ, 2011. – С. 96–98.
6. Євдокимова Н.О. Розвивальна освіта як технологія навчання у ВНЗ / Н.О. Євдокимова // Вісник Харківського національного університету : збірник наукових праць. Серія: "Психологія". – Харків : Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, 2009. – Вип. 41. – С. 100–106.
7. Кунцевська А.В. Формування компетентності студентів в організації групової роботи / А.В. Кунцевська // Актуальні проблеми психології : зб. наукових праць / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України ; за ред. С.Д. Максименка. – Т. 7: Екологічна психологія. – Вип. 17: Психологія освітнього простору. – Миколаїв : Іліон, 2008. – С. 242–246.
8. Лефтеров В.О. Психологічні тренінгові технології в органах внутрішніх справ : монографія : у 2-х т. / В.О. Лефтеров. – Т.1: Методологія психотренінгу та його використання у професійно-психологічному розвитку персоналу, задіяного в екстремальних видах діяльності. – Донецьк: ДЮІ, 2007. – 242 с.
9. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии / В.Я. Ляудис. – [5-е изд.]. – СПб. : Лидер, 2007. – С. 7.
10. Мороз Л.І. Професійно-психологічний тренінг у становленні особистості фахівця (на прикладі працівників ОВС) : монографія / Л.І. Мороз. – Івано-Франківськ : Надвірнянська друкарня, 2007. – 312 с.
11. Репкин В.В. Развивающее обучение: теория и практика / В.В. Репкин, Н.В. Репкина. – Томск : Пеленг, 1977. – 234 с.
12. Швалб Ю.М. Задачный подход к построению учебного тренинга в вузе / Ю.М. Швалб // Психологічні тренінгові технології у правоохоронній діяльності: науково-методичні та організаційно-практичні проблеми впровадження і використання, перспективи розвитку : матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 27–28 травня 2005 р., м. Донецьк. – Ч. 2. – Донецьк : ДЮІ МВС при ДонНУ, 2005. – С. 15–24.
13. Швалб Ю.М. Методологические проблемы психодиагностики в тренинговом процессе / Ю.М. Швалб // Проблеми еміричних досліджень у психології. – Вип. 1. – К. : Гнозис, 2008. – С. 311–315.
14. Швалб Ю.М. Методологічні засади розробки системи професійної освіти у вищому навчальному закладі (на матеріалі спеціальності "Соціальна робота") / Ю.М. Швалб // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського : збірник наукових праць / за ред. С.Д. Максименка, Н.О. Євдокимової. – Т. 2. – Вип. 5. – Миколаїв : МДУ імені В.О. Сухомлинського, 2010. – С. 298–306.

Євдокимова Н.О. Психологічні аспекти модернізації системи вищої правничої освіти

Анотація. У статті викладено погляд автора щодо модернізації системи вищої освіти студентів спеціальності "Правознавство". Наголошено на спрямуванні професійної підготовки майбутніх правників у практикоорієнтоване русло. Розглянуто принципи професійної підготовки правників, що реалізуються в системі навчально-професійних задач, які зумовлюють загальні способи навчально-професійної діяльності.

Ключові слова: колективна мислєдіяльність, навчальна комунікація, навчальні стилі, навчальний тренінг, суб'єкт, навчально-професійна діяльність, навчально-професійна задача.

Євдокимова Н.А. Психологические аспекты модернизации системы высшего законодательного образования

Аннотация. В статье изложен взгляд автора на модернизацию системы высшего образования студентов специальности "Правоведение". Акцентируется на направленности профессиональной подготовки будущих юристов в практикоориентированное русло. Рассмотрены принципы профессиональной подготовки юристов, которые реализуются в системе учебно-профессиональных задач, которые обуславливают общие способы учебно-профессиональной деятельности.

Ключевые слова: коллективная мыслєдеятельность, учебная коммуникация, учебные стили, учебный тренинг, субъект, учебно-профессиональная деятельность, учебно-профессиональная задача.

Evdokimova N. Psychological aspects of modernization of higher education legislation

Annotation. The article describes the author's view on the modernization of higher education students majoring in "Jurisprudence". Refers to the direction of training future lawyers in practice-oriented course. The principles of training of lawyers, which are implemented in the system of teaching and professional goals, which causes the common ways of teaching and professional activities.

Key words: collective critical thinking, communication training, learning styles, teaching training, the subject, teaching and professional activities, teaching and professional task.

УДК 378.132[371.13:37.013.3:159.953.5/164.2]

ПРОФЕСІОНАЛЬНЕ РОЗУМІННЯ ЯК ПРОБЛЕМА В СИСТЕМІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ У ВНЗ

Коваленко В.О., Огаренко Є.А.

I. Вступ

Проблема формування професійного розуміння в системі фахової підготовки спеціалістів у ВНЗ має певні як філософські (гносеологічні), так і спеціально-наукові аспекти.

Філософські аспекти проблеми стосуються визначення сутності феномену "розуміння" (від рос. "понимание"). Про цей факт свідчать ряд філософських праць, які розглядаються вченими, під назвою "Над чим працюють, про що спорять філософи". Так, наприклад, "Проблема розуміння в філософії" С.С. Гусєва і Г.Л. Тульчинського [5], "Загадка человеческого понимания" [9], "Почему имеет смысл спорить о понятиях" М. Леске, Г. Редлова, Г. Штилера [17] та ін. Логіки також заявляють, що проблема розуміння надзвичайно важлива в педагогічному процесі, але «на жаль, в логіці немає розробок самого поняття "розуміння"» [1, с. 55].

Зі змістом цих та інших праць, поглядаючи різних авторів стосовно того, "що таке розуміння", можна ознайомитись в інших джерелах. Але ми хочемо звернути увагу на ту обставину, що в названих нами виданнях феномен "розуміння" виноситься в назви саме як "проблема". А це свідчить про актуальність вирішення цієї проблеми як у гносеологічному, загальнонауковому, так і спеціально-науковому контексті.

II. Постановка завдання

Наше завдання полягає в тому, щоб виявити причини виникнення проблеми феномену "розуміння" в спеціально-науковому контексті, тобто як проблеми "фахового розуміння", розглядаючи його (фахове розуміння) не тільки як психологічний концепт, а і як синергетичне утворення. А потім, знаючи зміст і характер причин, які лежать в основі виникнення проблем формування професійного розуміння, намітити напрями усунення самих причин і ліквідації проблем його формування.

III. Результати

Предметна сфера поняття "фахове розуміння" як синергетичне утворення поєднує в собі різні, але водночас, взаємопов'язані види наукових знань: психології мислення; логіки; семіотики, зокрема лінгвістики, концептології, а також фахові наукові знання тих дисциплін, які входять у програмне забезпечення професійної підготовки спеціалістів у ВНЗ і визначають зміст предиката "професійне" розуміння. Іншими словами, термін "професійне

розуміння" не зводиться лише до наявності фахових знань, він включає знання, що стосуються психології мислення, оскільки розуміння – психологічна категорія; логіки, яка вивчає форми мислення, відволікаючись від змісту мислення; концептології, яка визначає положення, правила та закони побудови денотатів концептів; фахових наукових знань, які використовуються вченими для побудови денотатів фахових концептів.

Є дві основні причини, які породжують проблему феномену "розуміння" в цілому та професійного розуміння зокрема. Одна з причин закладена явно в особливостях змісту програмного забезпечення фахової підготовки спеціалістів саме у ВНЗ, і її можна побачити. Друга причина прихована. Її можна побачити, лише володіючи певною системою знань про знання.

Причина № 1. Пріоритет природничо-наукової парадигми.

Фахова підготовка, наприклад, спеціалістів-психологів, соціологів, біологів, як і спеціалістів інших галузей, у більшості ВНЗ здійснюється на пріоритетній основі природничо-наукової парадигми. Тобто переважна більшість дисциплін і засобів у ВНЗ орієнтовані на оволодіння знаннями, вміннями та навичками науково-дослідної роботи. Докази такі.

Зміст текстів підручників, посібників, статей, монографій, які є основними засобами фахової підготовки майбутніх спеціалістів у ВНЗ, відображає основні особливості науково-дослідної діяльності вчених щодо досліджуваних ними фахових явищ, методи, якими вчені отримували наукові факти, закономірності, закони, давали їм відповідну теоретичну інтерпретацію тощо.

Окремі аспекти науково-дослідної діяльності вчених презентовані в навчальних програмах ВНЗ дисциплінами типу експериментальна фізика, хімія, біологія або, наприклад, експериментальна психологія (як у нас [7], так і за кордоном [23]), математична фізика, математична психологія [8], математичні методи в біології [4], психології, педагогіці [3], теоретичні аспекти інтерпретації результатів наукових досліджень, номінованих термінами "теоретична" фізика, теоретична археологія [2], психологія [20] тощо.

Заключні етапи фахової підготовки спеціалістів у ВНЗ супроводжуються виконанням дипломних та магістерських робіт, які за змістом відтворюють науково-дослідну

діяльність, наприклад, учених-психологів, соціологів, фізиків, біологів тощо. Тому кінцевим результатом реалізації природничо-наукової парадигми у ВНЗ є випуск професійно спеціалізованих спеціалістів для науково-дослідних установ.

Але для галузевих організацій такі спеціалісти є професійно некомпетентними, оскільки мета науково-дослідних установ – отримувати нові наукові факти, виявляти закономірності, закони тощо. А метою спеціалістів галузевих організацій є парадигмоване сприйняття проблемних ситуацій (А. Ейнштейн: те, що ми бачимо, залежить від теорії), їх парадигмований аналіз, парадигмована оцінка, на основі яких робляться відповідні – парадигмовані – висновки, пропозиції тощо.

Очевидно, що в галузевих організаціях переважає інтелектуальна діяльність спеціалістів, яка регламентується професійним образом його мислення та фаховим розумінням. Але за умови, що такий фаховий образ мислення та фахове розуміння цілеспрямовано формувались у нього впродовж п'яти – шести років фахової підготовки спеціаліста у ВНЗ.

Відзначимо при цьому суттєву відмінність предметної сфери щодо фахової реальності, яка досліджувалась вченими з дотриманням суворих процедур реалізації положень і правил природничо-наукової парадигми, і предметної сфери професійного мислення та розуміння вченого, яке відображене в наукових текстах. Її дослідження не збігається з принципами природничо-наукової парадигми, оскільки предметні сфери принципово різні.

На жаль, наявність у програмах ВНЗ таких дисциплін, які були б спрямовані на формування професійного (психологічного, економічного, юридичного тощо) образу мислення та фахового розуміння майбутніх спеціалістів, майже відсутні.

Причина № 2. Наявність семіотичних проблем у сфері фахової підготовки спеціалістів у ВНЗ. Пріоритет лінгвістичної парадигми.

Сутність семіотичних проблем у ВНЗ, причини яких приховані, зводиться до такого. У наукових текстах підручників, статей, монографій тощо є чотири основних типи знаків: знаки-слова, знаки-терміни, знаки-концепти і математичні знаки. Знаками-словами позначаються предмети та явища дійсності, їх властивості тощо (вивчає, досліджує лінгвістика та її розділи – лексика, синтаксис тощо). Знаками-термінами позначають логічні форми думки (поняття, судження тощо), елементи логічних форм (суб'єкт, предикат, рід, вид, клас тощо). Їх вивчають логіка й термінологія. Знаками-концептами позначають логічні форми думки, в які вчені укладають фаховий (соціологічний, психологічний тощо) зміст, дотримуючись логічних і парадигма-

льних правил побудови змісту денотатів визначуваного поняття (вивчає концептологія, фахова логістика). Математичними знаками позначають результати досліджень у вигляді числових значень, якими постають емпіричні та наукові факти, закономірності, закони тощо.

Парадокс-проблема полягає в такому. По-перше, зазначені чотири типи знаків мають чотири різних типи денотатів (значень). Типи знаків вивчають чотири різних науки. І для того, щоб відображати (сприймати) різні типи значень (денотатів), необхідно мати у свідомості трьох основних учасників освітнього процесу: вчених, викладачів і студентів – чотири різних види знань.

У переважній більшості із них є знання рідної мови та математики (тією чи іншою мірою), оскільки оволодіння цими знаннями починається досить рано, потім систематично вивчаються в школі впродовж десяти років і вдосконалюються протягом усього життя. А логічних та логістичних, концептуальних знань майже немає, оскільки логіка, а тим паче, концептологія, у школах не вивчалась, у ВНЗ логіка вивчається лише один семестр. І тому вчені, викладачі та студенти, працюючи з науковими текстами зазначених засобів (підручники, посібники, монографії тощо), здатні відображати та сприймати лише денотати знаків-слів та денотати математичних знаків.

Лінгвістичний пріоритет (за наявності знань та володіння рідною мовою) дає можливість відображати лише денотати знаків-слів. А ними (денотатами) постають предмети та явища, їх властивості тощо, тобто те, що бачать очі та чують вуха (чуттєво-образний тип фахових знань). Тому впродовж життя у вчених, викладачів та студентів накопичується значна кількість знаків-слів та їх денотатів завдяки процесам пам'яті. Це, по-перше.

По-друге, три із чотирьох типів знаків, як-то: знаки-слова, знаки-терміни і знаки-концепти, – зовнішньо є абсолютно однакові. І тому відбувається неусвідомлене ототожнення денотатів трьох різних типів знаків і зведення їх лише до одного типу денотатів знаків-слів. У цьому й полягає сутність пріоритету лінгвістичної парадигми у фаховій підготовці спеціалістів різних галузей. І, як результат, в процесі навчання у ВНЗ (а також і самоосвіти) основні учасники ВФО можуть оволодіти знаннями, знати дуже багато, але не здатні мислити, думати про те, що вони знають, оскільки в їх свідомості відсутні знання про знаки-терміни й знаки-концепти та їх денотати, правила оперування цими знаками. А ними вчені позначають (повинні) та відтворюють (повинні) свої думки, роздуми, міркування тощо. Питання лише в тому, які знаки використовують при цьому вчені, а разом із ними і викладачі та студенти.

Висновком аналізу другої причини є таке твердження: вища фахова освіта у ВНЗ готує спеціалістів, які мають певні фахові, переважно чуттєво-образні, знання, і можуть знати дуже багато, але не здатні професійно мислити, мати фаховий розум та здатність розуміти те, про що вони знають.

Якщо використати прийом “загострення” проблеми, то можна зробити таку заяву: у переважній більшості трьох основних учасників ВФО як-то: вчених, викладачів та студентів (як майбутніх спеціалістів), у їх свідомості відсутні професійні концепти як засоби професійного (високого рівня) мислення та фахового розуміння.

Для тих, хто заперечує проти цієї заяви: спробуйте визначити (для себе) положення, правила та закони побудови денотатів чотирьох концептів на простому прикладі – “мороз і сонце, день чудовий”.

Переважає більшість людей думають, що вони розуміють, про що йде мова. А насправді таке “розуміння” зводиться до актуалізації чуттєвого досвіду інтерпретації денотатів знаків-слів, використовуючи прийоми, які схожі на визначення: характеристика, опис, пояснення, приклад тощо [16, с. 142–144].

А тепер спробуйте побудувати, тобто визначити, денотати цих концептів (тобто дати визначення цих понять), дотримуючись психологічних, логічних, логістичних і фахових положень, правил та законів семантизації логічних форм мислення фаховим змістом, оскільки ці положення, правила й закони семантизації логічних форм через введення в денотат концепту фахової парадигми презентують сутність визначуваних явищ, а не їх чуттєво-образні уявлення.

То чи знаєте ви ці положення, правила й закони побудови денотатів фахових концептів своїх наук і відповідних дисциплін? Якщо ви не знаєте цих, повторюємо, психологічних, логічних, логістичних і фахових положень, правил і законів семантизації логічних форм мислення парадигмованим фаховим змістом, то у вашій свідомості не можуть бути наявними професійні концепти, а, відтак, і професійне розуміння.

Уточнюємо, мова йде про знання положень, правил і законів, а не щось інше. До речі, ці положення, правила й закони семантизації логічних форм мислення фаховим змістом, які презентовані в наукових джерелах зазначених наук, виконують функцію стандартів та критеріїв оцінювання якості вашого професійного образу мислення й професійного розуміння. З деякими положеннями та правилами (як приклад) можна ознайомитись у [10–14].

Слід зазначити, що найбільш трагічний наслідок цієї проблеми полягає в тому, що в переважній частині вчених, викладачів і

студентів, а також керівників ВНЗ на останнє твердження щодо відсутності в їх свідомості “професійних концептів” часто виникає персональна образливість, а не усвідомлення того факту, що це не їх провина, а наявний стан програмного забезпечення фахової підготовки спеціалістів у ВНЗ. І такий стан вищої фахової освіти у ВНЗ є глобальним феноменом і не залежить від того, в якому ВНЗ здійснюється фахова підготовка майбутніх спеціалістів, у якій країні знаходиться той чи інший ВНЗ. Саме тому ми звертаємо увагу на усвідомлення необхідності впровадження новітньої методології ВФО у ВНЗ, яка спрямована на подолання цих проблем.

Сутність новітньої методології ВФО полягає в тому, щоб усунути зазначені причини, які породжують проблему формування професійного образу мислення й фахового розуміння у ВНЗ. Оскільки першою причиною є пріоритет природничо-наукової парадигми в програмному забезпеченні фахової підготовки спеціалістів у ВНЗ, то цей пріоритет необхідно поділити на дві частини: між дисциплінами, які визначають науковий статус якостей майбутніх спеціалістів, і дисциплінами, які спрямовані на формування їх професійного образу мислення та фахового розуміння.

Перша група дисциплін керується ідеями Галілея: вимірювати все, що уже виміряно, і зробити вимірюванням те, що поки не піддається вимірюванню. А друга група дисциплін керується іншим закликком: визначити все, що уже коректно визначено, і здійснити визначення того, що поки не піддається коректному визначенню.

Зазначимо при цьому, що існує велика кількість фахових підручників, посібників, монографій тощо, які є основними засобами формування наукового статусу спеціаліста у ВНЗ. Але зовсім інша ситуація із засобами формування їх професійного образу мислення та розуміння. І саме аналіз другої причини у вигляді семіотичних проблем та лінгвістичного (лексичного) пріоритету передбачає комплекс дисциплін, які виявлені в процесі аналізу синергетичної природи професійного розуміння.

Для окремих галузей, наприклад, в юриспруденції, є підручники [18; 24], посібники [22] з логіки тощо. Деякі з підручників розглядають коло логічних проблем, які можна охарактеризувати як “практична логіка” і вони торкаються питань використання логіки в педагогічному процесі. Але так звана “практична логіка” теоретично ще не розроблена [1, с. 4]. Є окремі монографії, які стосуються дидактичного аналізу логічної структури навчального матеріалу [21], смислової структури навчального тексту [6] та ін. Але для більшості інших галузевих напрямів їх майже немає.

Так, у фахівців так званих “точних” наук (фізика, хімія) складається уявлення, що

логіка їм не потрібна, оскільки вони досить часто користуються засобами математики. Але це хибне уявлення, оскільки математика використовується для презентації числових значень фактів, отриманих в експериментах, презентації закономірностей, законів тощо, які відносяться до досліджуваних вченим явищ. А логіка до них не має відношення, оскільки вона вивчає, досліджує факти, закономірності та закони мислення вченого, використовуючи при цьому логічні та логістичні методи.

З цього приводу у Ф. Енгельса є така досить важлива для розуміння ремарка: "Забавне змішування математичних дій, що допускають матеріальний доказ, перевірку, – бо вони основані на безпосередньому матеріальному спогляданні, хоч і абстрактному, – з такими чисто логічними діями, яким, отже, не властива позитивна достовірність, притаманна математичним діям, – а як багато з них виявляються помилковими!" [19, с. 582–583].

Які назви дисциплін, що входять до другої, пріоритетної, частини програмного забезпечення, який їх зміст тощо – над цим треба думати. Але уже зараз очевидно, що має бути дисципліна, назва якої "Професіональний образ мислення спеціаліста", що визначатиме основні концепти новітньої методології. Дисципліни, назва яких складатиметься з грецького *logistica* – в перекладі "мистецтво міркувати" [15, с. 300] та префіксу назви науки (і дисципліни), типу "психологістика", "соціологістика", "юрислогістика" тощо, визначатимуть положення, правила й закони професіонального міркування. Виходячи із комплексного змісту поняття "професіональне міркування", назва окремих дисциплін (психологія, логіка, логістика, фахова дисципліна) номінативно може відображати його синергетичну природу, наприклад, у дидактичному сенсі типу "Психопедагогістика". Ця предметна сфера визначає подальші напрями наших майбутніх досліджень.

IV. Висновки

Виходячи з аналізу причин виникнення проблеми формування професіонального образу мислення та фахового розуміння спеціалістів у ВНЗ, визначено напрями усунення причин та намічені засоби, використання яких дасть змогу вирішити зазначену проблему.

Література

1. Войшвилло Е.К. Логика : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Е.К. Войшвилло, М.Г. Дегтярев. – М., 2001. – 528 с.
2. Гарден Ж.-К. Теоретическая археология / Ж.-К. Гарден. – М. : Прогресс, – 1983. – 295 с.
3. Гласс Дж. Статистические методы в педагогике и психологии : перевод с англ. / Дж. Гласс, Дж. Стенли. – М. : Прогресс, 1976. – 495 с.
4. Гроссман С. Математика для биологов : пер. с англ. / С. Гроссман, Дж. Тернер. – М. : Высшая школа, 1983. – 383 с.
5. Гусев С.С. Проблема понимания в философии / С.С. Гусев, Г.Л. Тульчинский. – М. : Политиздат, 1985. – 192 с.
6. Добраев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л.П. Добраев. – М. : Педагогика, 1982. – 176 с.
7. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология : уч. пособ. / В.Н. Дружинин. – [2-е изд., доп.]. – СПб. : Питер, 2000. – 320 с.
8. Журавлев Г.Е. Системные проблемы развития математической психологии / Г.Е. Журавлев. – М. : Наука, 1983. – 289 с.
9. Загадка человеческого понимания / [под общ. ред. А.А. Яковлева ; сост. В.П. Филатов]. – М. : Политиздат, 1991. – 352 с. – (Над чем работают, о чем спорят философы).
10. Коваленко В.О. Концептуалізація вищої освіти в Україні: елементи теорії і технології побудови професіональних концептів та концептуальних стандартів якості вищої освіти / В.О. Коваленко // Вища освіта України. – 2008. – Додаток 3. – Т. III (10). Тематичний випуск "Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору". – С. 194–202.
11. Коваленко В.О. Концептуальні стандарти якості професіонального образу мислення психолога / В.А. Коваленко // Вища освіта України. – 2008. – Додаток 3. – Т. II (9). Тематичний випуск "Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору". – С. 307–317.
12. Коваленко В.О. Методологічні основи логістичної фаховізації вищої освіти: парадигми, теорії, новітні технології вищої фахової освіти. Сучасні напрями психологізації професійної підготовки фахівців : монографія : у 4 т. / В.О. Коваленко, Є.А. Огаренко ; за ред. В.Й. Бочелюка. – Запоріжжя : КПУ, 2011. – Т. 1. – С. 163–187.
13. Коваленко В.О. Проблема критеріїв і стандартів оцінки якості "кого" і "що саме" у вищій освіті. Логістичний метод аналізу / В.О. Коваленко, Є.А. Огаренко // Вища освіта України. – 2010. – Додаток 4. – Т. 11 (20). Тематичний випуск "Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору". – С. 465–477.
14. Коваленко В.О. Семіотичні проблеми у сфері вищої освіти як глобальна причина професіональної некомпетентності майбутніх спеціалістів / В.О. Коваленко, Є.А. Огаренко // Вища освіта України. – 2010. – Додаток 4. – Т. IV (22). Темати-

- чний випуск "Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору". – С. 454–471.
15. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник / Н.И. Кондаков. – [2-е изд., испр.]. – М. : Наука, 1976. – 720 с.
 16. Курбатов В.И. Логика. Систематический курс : уч. пособ. / В.И. Курбатов. – Ростов н/Д. : Феникс, 2001. – 512 с.
 17. Леске М. Почему имеет смысл спорить о понятиях : пер. с нем. / М. Леске, Г. Редлов, Г. Штилер. – М. : Политиздат, 1987. – 287 с. – (Над чем работают, о чем спорят философы).
 18. Логіка : підручник для студентів вищих навчальних закладів / [В.Д. Титов та ін. ; за заг. ред. проф. В.Д. Титова]. – Х. : Право, 2005. – 208 с.
 19. Маркс К. Твори : в 30-ти т. : пер. з 2-го рос. вид. / К. Маркс, Ф. Энгельс. – К. : Видавництво політичної літератури, 1965. – Т. 20. – 775 с.
 20. Петровский А.В. Основы теоретической психологии: учеб. пособ. / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М. : ИНФРА-М, 1998. – 528 с.
 21. Сохор А.М. Логическая структура учебного материала / А.М. Сохор. – М. : Педагогика, 1974. – 192 с.
 22. Сумарокова Л.Н. Основы логики : учеб. пособ. для юрид. вузов / Л.Н. Сумарокова. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – Одесса : Юридична література, 2003. – 240 с.
 23. Фресс П. Экспериментальная психология : перевод с франц. / П. Фресс, Ж. Пиаже. – М. : Прогресс, 1975. – Вып. V. – 284 с.
 24. Хоменко І.В. Логіка для юристів : підручник / І.В. Хоменко. – К. : Юрінком Інтер, 2004. – 224 с.

Коваленко В.О., Огаренко Є.А. Професіональне розуміння як проблема в системі фахової підготовки спеціалістів у ВНЗ

Анотація. У статті розглянуто причини виникнення проблеми формування професіонального розуміння спеціалістів у ВНЗ. Запропоновано напрями усунення причин і ліквідацію проблеми.

Ключові слова: професіональне розуміння, природничо-наукова парадигма, семіотичні проблеми, денотати, знаки-слова, знаки-концепти.

Коваленко В.А., Огаренко Е.А. Профессиональное понимание как проблема в системе профессиональной подготовки специалистов в ВУЗе

Анотация. В статье рассматриваются причины возникновения проблемы формирования профессионального понимания специалистов в вузе. Предлагаются направления устранения причин и ликвидации проблемы.

Ключевые слова: профессиональное понимание, естественно-научная парадигма, семиотические проблемы, денотаты, знаки-слова, знаки-концепты.

Kovalenko V., Ogarenko Ye. Professional understanding as a problem in the system of professional training of specialists at higher school

Annotation. The article reveals the reasons generating the problem of developing professional understanding of specialists at higher school. The ways of eliminating the problem are suggested.

Key words: professional understanding, natural and scientific paradigm, semiotic problems, denotata, sign-words, sign-concepts.

УДК 159.98

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РОБОТИ З НЕБЛАГОПОЛУЧНОЮ СІМ'ЄЮ

Нарижна В.В.

I. Вступ

Сім'я в соціальному розумінні – це фундамент будь-якої особистості. Саме в сім'ї формуються життєві та моральні цінності, ставлення до себе й до інших. Сім'я – це основа збереження культури, етичних норм, традицій народу, всебічної підтримки людини. Знання психологічних особливостей розвитку і функціонування сім'ї, розбіжностей жіночої і чоловічої психології, основ виховання дитини допоможуть знайти вихід зі складних сімейних ситуацій. У всі часи головні функції сім'ї об'єднувалися навколо однієї – виховання дітей. Для українського суспільства є актуальною проблема неблагополучних сімей. Вона вимагає свого вирішення, оскільки сім'я – найперший фактор соціалізації дитини, від неї залежить, яким буде наше майбутнє, наше суспільство.

II. Постановка завдання

Мета статті – розкрити теоретико-методологічні основи соціально-психологічної роботи з неблагополучною сім'єю.

III. Результати

Аналіз чинного законодавства в Україні дає змогу дійти висновку, що неблагополучними є ті сім'ї, у яких порушуються права її членів, права людини. Причинами цього можуть бути алкоголізм і наркоманія членів сім'ї, психолого-педагогічна і правова неграмотність, насильство щодо членів сім'ї тощо. Отже, можемо говорити про неблагополучні сім'ї, у яких порушені внутрішньородинні зв'язки, є низьким культурний та освітній рівень їх членів. На жаль, сьогодні спостерігається збіднення сімейних та руйнування родинних зв'язків, і це не може не впливати на стан сучасної сім'ї та розвиток у ній дітей. Адже саме через сім'ю дитина залучається до культури, набуває людських цінностей, переконань, які формують подальші життєві вчинки, життєві сприйняття.

Сім'я – це соціально-педагогічний інститут та особлива соціальна система, яка є підсистемою суспільства і включає в себе інші підсистеми (членів сім'ї); це мала соціальна група, первинний контактний колектив. Існують такі ознаки сім'ї, як: шлюбні, міжпоколінні, кровні зв'язки між її членами, родинні почуття, відчуття безпеки, захищеності, любові, поваги; спільний побут і проживання членів сім'ї; наявність функцій у суспільстві (видів життєдіяльності сім'ї); прав сім'ї у суспільстві та прав членів сім'ї у родині, обов'язків членів сім'ї стосовно один одного та відповідальність перед су-

спільством за своїх членів. Стосовно поняття "неблагополучна сім'я" існують різні погляди. Використовуються для опису її неблагополуччя терміни "функціонально неспроможна", "сім'я у кризовій ситуації", "аморальна сім'я", "сім'я з насильством щодо деяких її членів", "сім'я, де є серйозні помилки у вихованні дітей", "конфліктна сім'я". До таких сімей належать сім'ї алкоголіків і наркоманів, сім'ї, де наявні засуджені чи ув'язнені.

Головною метою має бути збереження цілісності сім'ї, захист її прав у суспільстві та прав членів сім'ї у родині. Це може бути здійснено як шляхом застосування примусових заходів юридичного характеру, так і шляхом створення умов для подолання сім'єю причин і наслідків свого неблагополуччя самостійно чи за допомогою фахівців (педагогів, психологів, медиків, соціальних працівників).

Виходячи з вищезазначеного, можна визначити завдання педагога у роботі з неблагополучною сім'єю, якими є:

- виявлення випадків порушення прав людини в сім'ї; причин неблагополуччя, інформування про них органів влади;
- профілактика девіантної поведінки в сім'ї та суспільстві, рецидивів порушення прав членів сім'ї у родині та суспільстві;
- пропагування ідеальної моделі сімейного життя, здорового способу життя, ставте виховання;
- правова і психолого-педагогічна просвіта населення з питань сім'ї та шлюбу, прав людини;
- організація предметного спілкування членів неблагополучних сімей між собою, з іншими сім'ями для подолання причин неблагополуччя;
- різноманітна допомога в організації життєдіяльності сім'ї, створенні нормальних умов для її життєдіяльності; самореалізації та розвитку її членів.

Мета й завдання соціально-педагогічної роботи з неблагополучною сім'єю, розуміння її як особливої соціальної системи і соціального інституту, сутності та причин неблагополуччя сім'ї зумовлюють роботу з нею на основі таких принципів (основних положень теорії, вимог до практичної діяльності, які забезпечують її успішність та ефективність):

- необвинувачення (виходячи з презумпції необвинувачення); створення умов

- для виходу з кризи через опору на права сім'ї;
- конкретність (вирішення конкретних проблем конкретної сім'ї у реальних умовах);
 - добровільність у прийнятті допомоги;
 - орієнтація на пропозицію і надання послуг, а не на їх продаж в безальтернативних умовах;
 - орієнтація на державний підхід і на об'єкти соціально-педагогічної роботи, їх проблеми;
 - постійний (безпосередній та опосередкований) зворотній зв'язок із сім'єю;
 - системність і систематичність у роботі;
 - гнучкість у роботі й оптимальність вибору методів, засобів, форм роботи;
 - індивідуалізація допомоги сім'ям;
 - субсидіарність (одержання допомоги відповідно до потреб сім'ї);
 - спрямованість на самовизначення, розвиток сім'ї та всіх її членів;
 - гуманізм, доступність, конфіденційність; співпраця із сім'єю;
 - цілісний, комплексний та систематичний підхід;
 - законність, додержання і захист прав людини;
 - солідарність (спрямованість на допомогу і підтримку, які базуються на співчутті; усвідомленість спільного в інтересах, необхідності спільного досягнення мети; організація спільних дій заради спільних інтересів сімей, вирішення проблем окремих типів сімей);
 - толерантність (повага до традицій, мети життєдіяльності сім'ї, її права на вибір і сповідання релігії для себе і своїх дітей, на визначення у середовищі, на відмінність, особливість, цілісність, на самостійність у прийнятті рішень і виборі засобів їх реалізації, на участь у формуванні та реалізації сімейної політики, на інформацію);
 - компетентність (означає, що соціально-педагогічну роботу із сім'єю може здійснювати лише особа, яка має для цього професійну освіту і володіє професійно-педагогічною майстерністю);
 - надання соціальної допомоги молодій людині незалежно від національності, походження, соціального статусу, сфери зайнятості, місця проживання, релігійної належності;
 - адаптації, що визначає особливості включення різних категорій молоді у соціально значущу діяльність;
 - безкоштовності обслуговування.

Виділяють такі стратегії вибору і прийняття етичного рішення (за Ю.М. Кулюткіним, Г.С. Сухобською), що впливає на надання послуг сім'ям:

1. Реалістична стратегія. Людина бере до уваги цінність об'єкту і значущість рівня своїх досягань залежно від складності завдання. Отже, більш складні завдання ви-

магають більшої компетентності працівника при забезпеченні захисту прав сім'ї і людини як найвищої цінності [1].

2. Стратегія ризику. Ризик пов'язується з імовірністю помилки. Коли ця імовірність розглядається стосовно мети, вона і є ризиком, оскільки вказує на можливу невдачу поведінки. Отже, при наданні послуг важливо керуватися метою роботи і конкретністю проблем сім'ї.

3. Обережна стратегія. У ситуації вибору людина віддає перевагу рішенням, що явно приводять до досягнення мети. Це впливає на темп роботи і передбачає співпрацю з іншими фахівцями щодо конкретної сім'ї, вивчення особливостей сім'ї.

4. Стратегія інтуїтивного пошуку. Базується на збиранні значної за обсягом інформації, глибокому усвідомленні наявних фактів, але не на науковому обґрунтуванні. Вирішення завдань зумовлене минулим досвідом у цьому питанні. Тому надання послуг має теоретично обґрунтовуватися у кожному конкретному випадку.

Зазначені моделі та стратегії використовуються залежно від умов соціально-педагогічної роботи, підготовленості фахівця, його досвіду, з одного боку, та на основі принципів законності, професійної етики соціального педагога у роботі з сім'єю – з іншого [2].

Методи соціально-педагогічної роботи – це способи як взаємопов'язаних дій клієнта і соціального педагога, так і способи впливу на клієнта (сім'ю, особистість) соціального педагога з метою соціального виховання середовища, допомоги у захисті прав сім'ї та людини. Отже, метод – це частина соціально-педагогічної діяльності, кожен з них як дія має свою мету, яка підпорядкована меті соціально-педагогічної діяльності. Методи складаються з прийомів (окремих операцій, які не мають мети, виконують певне завдання). Різноманітна сукупність прийомів становить різні методи. Так, переконання як метод може включати бесіду, паузи, аналіз ситуацій, тестування, приклад тощо. Оскільки соціально-педагогічна робота є складовою та умовою соціально-педагогічної роботи, то методи соціально-педагогічної роботи спираються на результати психологічних і соціологічних досліджень, використовуються спільно з методами психології й соціології. Розрізняють такі методи соціальної роботи [5]:

- загальнонаукові: аналіз, синтез, індукція, дедукція, спостереження, опитування, аналогія, моделювання, експеримент;
- соціально-економічні: натуральна та грошова допомога, пільги, одночасні виплати та компенсації, побутове обслуговування, санкції;
- організаційно-розпорядчі: регламентування, інструктування, контроль;

- соціологічні: соціометрія, аналіз різних видів документації, статистичних даних, ранжування, експертні оцінки, ситуативно-подійний аналіз життєвого шляху, інтерв'ю;
- соціально-педагогічні: інформування, позитивний приклад, перспективи, перенавчання, реконструкція характеру, переключення, ігри різних видів, змагання, захоплення, аналіз педагогічних ситуацій, ситуація вибору, аналіз продуктів творчої діяльності, навіювання, переконання, "вибух";
- соціально-психологічний: сімейна терапія, тестування, гіпноз, сімейна інженерія, психодрама, психотерапія, арт-терапія, зміна ролі, зміна підходу.

Розкриємо сутність соціально-педагогічних методів у роботі з неблагополучною сім'єю.

Метод вибуху. Обґрунтував і вперше застосував цей метод А.С. Макаренко. Під "вибухом" він розумів миттєве руйнування негативних якостей, негативного стереотипу поведінки у процесі бурхливих емоційних переживань. А.С. Макаренко вважав, що перебудова духовного світу особистості еволюційним шляхом є малоефективним і важким як для вихователя, так і для вихованця, завдання. При застосуванні методу вибуху особистість переживає "катастрофу всередині самої себе", їй ніколи розмірковувати, зважувати, розраховувати, хитрувати. Цей метод передбачає доведення до межі конфлікту особистості з колективом. При цьому чітко ставиться альтернатива: стати об'єктом критики колективу та залишити його чи змінити себе, завоювати повагу, авторитет. При несподіваному збігу обставин особистість постає перед конфліктною ситуацією і виникає запитання: як бути далі? Внаслідок цього в неї виникає незадоволення собою, відраза до попереднього способу життя, антипатія до своїх недоліків та прагнення стати кращим. Але цей метод можна застосовувати лише в сильному, згуртованому колективі, в крайньому випадку, дуже рідко, в реальних обставинах, разом з іншими методами впливу на особистість. Прийомами створення методу вибуху є: доведення до абсурду негативної лінії поведінки підлітка та нагнітання негативних переживань до межі. Цей метод тільки руйнує негативні якості та поведінку, тому після нього необхідним є застосування інших методів формування свідомості та поведінки [3].

Метод перенавчання. Цей метод спирається на метод переконання і закріплює його результати. Спрямований на ліквідацію поганих звичок, відчуттів від поганих дій та привчання до позитивних звичок. Відчуття відбувається через заборону та контроль за діями. Не можна нав'язувати свою волю та думку як найбільш правильну, постійно вказувати на один і той самий

недолік. Це може викликати протилежну реакцію або нервовий зрив. Не можна також вимагати миттєвої відмови від поганої звички. Необхідно створити чіткий режим, демонструвати позитивні приклади, давати поради щодо поведінки у конкретних ситуаціях. Привчання вимагає послідовності та систематичності дій, дисципліни та самодисципліни.

Метод реконструкції. Цей метод застосував і обґрунтував А.С. Макаренко. Він вважав, що при перевиховуванні не можна разом з негативними руйнувати й позитивні якості особистості, необхідно зберегти "здорову основу" характеру вихованця. "Реконструкція" означає відбудову всього цінного, позитивного в характері та поведінці. А.С. Макаренко вважав, що педагогу необхідна віра в позитивне у вихованця, і лише на цій основі можливе виправлення особистості. Треба знайти точку опори в душі вихованця, яка стане вихідним пунктом у перевихованні. Позитивні якості інтенсивно охоплюються, а негативні – критикуються.

Метод переключення. Сутність цього методу полягає в тому, що зона активності вихованця переводиться в соціально значущу сферу діяльності на основі використання тих позитивних якостей, які є у вихованця. Приклади застосування цього методу знаходимо у "Педагогічній поемі" А.С. Макаренка: колишній крадій С. Карбанов одержує доручення отримати гроші на колонію і прагне всім серцем, щоб на нього напали бандити, а він би відбився від них і виконав з честю доручення.

Метод переключення є ефективним за таких умов: використання поваги до вихованця; вивчення особистості вихованця, особливостей відносин у колективі, спільної думки; постійного контролю за діями вихованців, врахування конкретних обставин життя та діяльності вихованців.

Засобом формування звички правової поведінки є використання педагогом виховних ситуацій (спеціально заданого педагогом стану виховного процесу у сім'ї, середовищі (групі) вихованців; сукупності зовнішніх і внутрішніх умов, що склалися в цей момент між суб'єктами виховного процесу, які цілеспрямовані педагогом на позитивні зміни в системі міжособистісних стосунків і в особистості кожного з вихованців).

Розрізняють такі види соціальної роботи: соціальне обслуговування, соціальна профілактика серед дітей і молоді, соціальна реабілітація та супровід дітей і молоді. Вимагає визначення соціально-педагогічна специфіка цих видів соціальної роботи. Оскільки така робота є складовою соціальної роботи, то в ній також виділяються обслуговування, профілактика, реабілітація і супровід. Особливості сім'ї і мета та завдання соціальної педагогіки дають змогу розкрити специфіку цих видів роботи.

Соціально-педагогічне обслуговування – вид соціальної роботи, який спрямований на задоволення потреб і вирішення поточних проблем сім'ї, які виникають у процесі її життєдіяльності через надання різноманітної допомоги. Допомога означає надання сім'ям послуг у сфері освіти, культури, охорони здоров'я, спеціального медичного обслуговування, оздоровлення, відпочинку, працевлаштування, професійної підготовки, перепідготовки, освіти і професійної орієнтації, а також фізкультурно-оздоровчих послуг. Обслуговування неблагополучної сім'ї реалізується через: організацію змістовного дозвілля, відпочинку, оздоровлення, просвіту, навчання сімейному бізнесу, розробку планів розвитку сім'ї для вдосконалення внутрішньо-сімейних стосунків, життєдіяльності та розвитку сім'ї і кожного її члена, консультування, корекція сімейних стосунків. Обслуговування ґрунтується на цілісності та збалансованості державних, громадських та приватних соціальних програм [4; 6], на координації функцій соціальних працівників, суб'єктів соціальної роботи.

Соціальна-педагогічна реабілітація – це комплекс заходів, спрямованих на відновлення порушених чи втрачених індивідом і сім'єю суспільних зв'язків та відносин унаслідок погіршення стану здоров'я, стійких розладів функцій організму (інвалідність); зміни статусу (особи похилого віку, безробітні, біженці); умов життя (смерть члена сім'ї, втрата житла тощо). Метою цих заходів є повернення сім'ї до виконання її функцій, формування в особистості позитивного ставлення до життя, праці, навчання. Об'єктами соціальної реабілітації є сім'ї, які опинились у кризовій ситуації: діти-інваліди та їх батьки; діти-сироти, жінки та діти, які зазнали різних форм насильства; безробітні, особи похилого віку. Реабілітація спрямована на конкретну особистість чи сім'ю, але у певному соціумі, що зумовлює вибір заходів для відновлення їх можливостей і потенціалу на основі врахування зв'язків з мікросередовищем, його особливостей. Соціально-педагогічна реабілітація сім'ї має бути спрямована на відновлення її соціального і виховного потенціалу, захист її прав у кризових ситуаціях, що дасть їй змогу повернутися до функціональної спроможності у суспільстві, знайти мету життєдіяльності та місце у мікро- і макросередовищі, самостійно вирішувати проблеми. Реабілітація здійснюється як фахівцями, так і самою особистістю у спільній діяльності, яка передбачає комплекс заходів, їх неперервність, інтенсивність, підпорядкованість меті, індивідуальність відбору, наступності, комплексність заходів, співпраця з клієнтом та його оточенням, здійснення заходів на початку виникнення проблеми, профілактика рецидивів. Реабілітація передбачає надання допомоги особистості чи сім'ї, поки вони не відновили свої функції, життєдія-

льність. Ця допомога залежить від потреб клієнта, характеру його проблем. Відновлення організму і потенціалу людини у реабілітації передбачає наявність орієнтирів для виявлення меж і ступеня допомоги. Таким орієнтиром є якість життя – ступінь сприйняття окремою особою чи групою людей факту задоволення своїх потреб, наявність можливостей для досягнення щастя і самореалізації. Сюди належать умови життя людини, домашні обставини, задоволеність працею чи навчанням, оточення, соціальні та політичні умови. Вимірюється якість життя через оцінювання таких показників, як: 1) фізичний стан і функції; 2) психологічна сфера (пізнавальна діяльність, емоційна сфера, самооцінка); 3) рівень незалежності; 4) соціальні відносини; 5) навколишнє середовище. Тому соціально-педагогічна реабілітація повинна здійснюватися залежно від проблем сім'ї та особистості в комплексі з медичною, психологічною, соціальною, які з різних боків вирішують проблеми дитини чи сім'ї. Реабілітація здійснюється на базі спеціалізованих служб, які в змозі виконати захисну, відновлювальну, компенсаторну та профілактичну функцію (профілактика здійснюється вторинна, з метою запобігання рецидивам стресових факторів і кризових ситуацій) шляхом створення умов у суспільстві, мікросередовищі, вдома для реабілітації особистості та сім'ї. У суспільстві це соціально-реабілітаційні та кризові центри, соціально-реабілітаційні програми, підготовлені фахівцями; у мікросередовищі – організація спілкування і різноманітної діяльності, незважаючи на існуючі для цього обмеження навчання самообслуговуванню та самопомозі, формування чи відновлення соціального досвіду; у сім'ї – укріплення родинних зв'язків, подолання відчуженості дитини від сім'ї, корекція розвитку та відносин, пошук і влаштування дитини у прийомну сім'ю.

Соціальний супровід – робота, спрямована на здійснення соціальної опіки, надання допомоги та патронаж соціально незахищених категорій дітей і молоді з метою подолання життєвих труднощів, збереження, підвищення їх соціального статусу [5]. Соціальна опіка – це представлення інтересів особистості соціальним працівником в органах державної влади, місцевого самоврядування тощо з метою захисту прав людини; допомога – це соціальні послуги, а патронаж – соціальні послуги переважно вдома, дітям, які знаходяться під державною опікою. Тому соціальний супровід неблагополучних сімей – це вид соціальної роботи, який передбачає здійснення системи комплексних заходів соціальними службами щодо тривалої допомоги сім'ям та їх членам з метою збереження сім'ї, відновлення родинних стосунків, захисту і реалізації прав членів сім'ї у родині та прав сім'ї

у суспільстві шляхом створення умов для цього у суспільстві та сім'ї.

Соціальний супровід здійснюється щодо неблагополучних сімей після реабілітаційних заходів з членами сім'ї для запобігання рецидивам неблагополуччя; надання можливостей сім'ї для подолання причин і наслідків неблагополуччя, навчання самостійному вирішенню проблем. Соціально-педагогічний супровід – це довготривала, різноманітна допомога різним типам неблагополучних сімей, яка спрямована на створення умов для ліквідації причин неблагополуччя (чи їх можливої компенсації), формування здатності сім'ї самій вирішувати її проблеми, долати труднощі, виконувати функції, реалізовувати свій соціальний і виховний потенціал, права в суспільстві; корекцію і покращення внутрішньосімейних стосунків, стосунків сім'ї із мікро- і макросередовищем [6].

Оскільки соціальна профілактика – це вид соціальної роботи, спрямований на локалізацію, обмеження, виявлення, запобігання соціальним відхиленням, негативним явищам і їх впливам на життя і здоров'я людей, усунення причин і умов виникнення асоціальної поведінки, то соціально-педагогічна профілактика негативних явищ і насильства в сім'ї – це система заходів, спрямованих на створення умов для запобігання утиску прав сім'ї та її членів, негативним явищам та їх впливам, виявлення і подолання цих явищ та їх наслідків. Здійснюється за такими напрямками: підготовка молоді до сімейного життя, роз'яснення прав сім'ї та її членів у суспільстві, самим

сім'ям, формування відповідального та усвідомленого батьківства, запобігання сімейним конфліктам, виявлення потенційно-неблагополучних сімей, запобігання розлученням, дисгармоніям, стресам, помилкам у сімейному вихованні, пропагування сімейного способу життя, здорового способу життя.

IV. Висновки

Усе вищевикладене дає змогу говорити про те, що неблагополучна сім'я вимагає, перш за все, реабілітації та супроводу, тоді як потенційно неблагополучна сім'я – обслуговування і профілактики.

Література

1. Трубавіна І.М. Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю : навч. посіб. / І.М. Трубавіна. – К. : ДЦССМ, 2003. – 132 с.
2. Целуйко В.М. Понятие и типы неблагополучных семей / В.М. Целуйко // Психология неблагополучной семьи: Книга для педагогов и родителей. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – С. 82.
3. Шахрай В.М. Технології соціальної роботи : навч. посіб. / В.М. Шахрай. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 464 с.
4. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання : навч. посіб. / С.Г. Карпенчук. – К. : Вища школа, 1997.
5. Коваль А.Г. Соціальна педагогіка. Соціальна робота / А.Г. Коваль, І.Д. Зверева, С.Р. Хлебик. – К., 1997.
6. Нісімчук А.С. Сучасні педагогічні технології / А.С. Нісімчук, О.С. Падалка, О.Т. Шпак. – К., 2000.

Нарижна В.В. Теоретико-методологічні основи соціально-психологічної роботи з неблагополучною сім'єю

Анотація. У статті визначено зміст поняття "неблагополучна сім'я" та розкрито теоретико-методологічні основи соціально-психологічної роботи з нею в сучасному українському суспільстві.

Ключові слова: теоретико-методологічні основи, соціально-психологічна робота, неблагополучна сім'я.

Нарыжная В.В. Теоретико-методологические основы социально-психологической работы с неблагополучной семьей

Аннотация. В статье определено содержание понятия "неблагополучная семья" и раскрыто теоретико-методологические основы социально-психологической работы с ней в современном украинском обществе.

Ключевые слова: теоретико-методологические основы, социально-психологическая работа, неблагополучная семья.

Naryzhnaya V. Theoretical and methodological foundations of social and psychological work with dysfunctional families

Annotation. The paper defined the concept of "dysfunctional family" and revealed the theoretical and methodological foundations of social-psychological work with her in the Ukrainian society.

Key words: theoretical and methodological foundations of social and psychological work, dysfunctional family.

УДК 303.823.2::331.362

ОНТОЛОГІЧНА, ГНОСЕОЛОГІЧНА Й АКсіОЛОГІЧНА КОМПОНЕНТИ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Ткач Т.В.

Просторовий підхід до освіти характеризується важливими психологічними, змістовними і процесуальними аспектами. На психологічному рівні просторовий підхід передбачає взаємопроникнення впливів власне самого простору на психологічні структури того, хто навчається. Останнє спричинює сприйняття, відповідну реакцію і дію. Таким чином, освітній простір формується не сам по собі. У його утворенні велике значення має спеціально організована людська діяльність, завдяки якій формується простір процесів і понять з їх практичною реалізацією і осмисленням. Освітній простір – це, перш за все, простір процесів, понять, пов'язаних з ним, разом із їх практичною реалізацією й осмисленням. Він покликаний стати місцем культурних дискусій, допомогти учням зрозуміти й осмислити особистісні та культурні відмінності, навчи-

ти розв'язувати проблеми й конфлікти міжкультурної взаємодії шляхом діалогу і співробітництва, вибудовувати культурну перспективу, усвідомлювати різноманіття сучасної різнокультурної дійсності.

Діяльність людини є не тільки основою простору, але вона сама становить власне просторове буття. У просторову форму освіти втілюються певні види діяльності людини. Динаміка такого процесу виступає якісною характеристикою життєвих циклів людини, їх наповненості й інтервалів. За таких умов функція освітнього простору полягає у формуванні інтелектуальних зв'язків, які надають індивідам можливості для прояву й реалізації когнітивних здібностей, культурних та індивідуальних схем поведінки протягом усього життя. У цьому виявляється філософсько-психологічна морфологія освітнього простору (див. табл.).

Таблиця

Філософсько-психологічна морфологія освітнього простору

Змістові складові	Темпоральні компоненти		
	Традиційні	Актуальні	Потенційні (прогностичні)
Онтологічна	Освітній простір шляхом цілепокладання стає принципом буття й людського світоставлення в цілому. Поле освітньої форми і спосіб його розкриття й буття зумовлені творчо-перетворювальною діяльністю людини	Освітній простір через особистісні параметри життєдіяльності є формою самовизначення, індивідуалізації всезагального способу освітньої діяльності суб'єкта. За предметністю й кінцевою діяльністю освітній простір є процесом розвитку особистості	Освітній простір репрезентує сукупність освітніх форм суспільної життєдіяльності, що утворює на рівні від особистості до соціуму тотальну цілісність, здатну до необмеженого розвитку
Гносеологічна	Освітній простір мобілізує й організовує реальні та освітні дії людини	Освітній простір набуває функціонально індивідуального виміру: він визначає особистість як мету, а щодо зовнішнього соціального буття він є знаряддям і засобом для використання соціальних сил і підтримання рівноваги в різних сферах суспільства	Освітній простір є соціальною проекцією всезагальної сутності, доцільності, повноти та гармонії процесу пізнання
Аксіологічна	Освітній простір є сукупністю правил, принципів, вірувань щодо освітньої інтеграції	Освітній простір оформлює і спрямовує наміри людини, надає цінності тим чи іншим зовнішнім вимогам і обставинам. Завдяки цьому утворюється освітня ситуація	Освітній простір поза умовами ситуативності й контекстуальності визначає магістральну лінію взаємопов'язаного світу знань і інтелекту

Наш аналіз засновується на тому, що у суспільстві завжди є носії знань і вірувань, які утворюють *онтологічну* (осягнення буття розумом або інтуїцією) компоненту.

Онтологічна компонента стосується пізнання буття суспільства, виявлення закономірностей і тенденцій його функціонування й розвитку. Онтологічна компонента

освітнього простору включає людину як суб'єкта соціальної діяльності у сферу суспільних відносин. Вона є визначальним джерелом пізнавальної, культурної інформації. Освітній простір наділений такою унікальною властивістю, завдяки якій у процесі його дослідження він сам починає виробляти знання про себе, конкурувати зі

знаннями про себе, є витребуваним практикою суспільних змін. Г. Бурдье вважає, що саме у просторовій організації суспільства об'єктивується політика, а простір, поле є нічим іншим як втіленими в нього соціальними структурами, а у цілому теорія полів і капіталів відображає онтологічну картину суспільства [1, с. 228].

В обґрунтуванні цієї онтології ми виходимо із позиції практики, розуміючи її у тому сенсі, що людська життєдіяльність є і суспільною, і предметною. Простір життєдіяльності людини включений у людську сутність, на основі цього людина формує для себе відповідне ставлення до світу, тобто усвідомлює його. Таким чином, простір перетворюється у життєвий світ людини.

Простір є апіорним (незалежним від досвіду) у гносеологічному сенсі, оскільки входить до нашого пізнання зовнішнього світу як передумова, або логічне сприйняття [3, с. 228].

Тому, на наш погляд, важливою є **гносеологічна** (джерела, можливості та засоби пізнання) компонента. Вона пов'язана з особливостями власне освітнього простору: чи він має власні закони й категорії і чи здатний їх породжувати сам взагалі. Цим самим визначається рівень науковості та об'єктивності освітнього простору. Гносеологічний погляд збігається з психологічним. Освітній простір у цілому характеризується досить багатою і складною внутрішньою структурою. Опис цієї структури залежить від обраних критеріїв. Як зазначав Г. Челпанов, з психологічного погляду відомим є той факт, що найбільш характерна ознака простору полягає в уяві про нього як про такий, що складений з окремих елементів, з яких кожен знаходиться незалежно від іншого, і водночас разом з іншим. Адже ми не можемо сприймати речі інакше, ніж як тільки у зв'язку з простором. Тому поняття простору є необхідною логічною умовою сприйняття зовнішніх речей як джерела і можливостей пізнання [3].

Освіта – невід'ємна складова гносеологічної проблематики, що формується у процесі еволюції людини, проходячи етапи від простого чуттєвого сприйняття до вершин інтелектуальної інтуїції. Саме життя людини можна розглядати як неперервний процес пізнання, а історію форм і елементів життєдіяльності – як історію пізнавальної діяльності людини. Плідне вирішення гносеологічної проблеми можливе на основі узагальнення результатів усього досвіду теоретичного й практичного осягнення життєдіяльності. Тому так важливо визначитись у процесі самоствердження не тільки за рахунок волі, діяльності, але й опосередкованою пізнавальною активністю.

Традиційні способи пізнавального відношення до світу створили колосальний масив знання про найбільш суттєві реалії дійсності. У цьому масиві знання про освіту

мають широкий спектр уявлень. Це пов'язано, перш за все, з труднощами самого процесу пізнання. Вони постійно виникають, оскільки відбувається нескінченний шлях процесу розвитку науки, технічного забезпечення пізнавальних засобів, змінюється обсяг інформації. За таких обставин з'явилася можливість не тільки вишуканого пізнання світу, але й створилися труднощі у сприйнятті світу, що представлений сьогодні новою соціокультурною реальністю [2, с. 128].

Пізнання передбачає не тільки відтворення освіти у її власних об'єктивних формах, але й осягнення її у тих формах, яких вона набула у процесі включення відносно людини, світу її культури й духовності, тобто у формі ціннісно-аксіологічного буття. Динаміка відносин людини й освіти виявляється у тому, що у різні періоди свого життя все більшої актуальності набуває аксіологічна й технологічна складові, різноманітні шари й можливості освіти, відповідно до цього у людини переважає певне ставлення до освіти: споживацьке, креативне, новаторське.

Отже, освітньому простору властива, крім онтологічної й гносеологічної, аксіологічна (орієнтація на цінності, що сприяють задоволенню потреб людини, відповідають особистим запитам у життєвій ситуації) компонента. Вона формує розуміння специфіки у визначенні цінностей життєвого й пізнавального досвіду, індивідуальних цілей і завдань. Відповідно до аксіологічної концепції, освіта – це явище, яке відображає духовну природу людини, це вираження духовних цінностей і моральних норм людини.

Аксіологічна компонента поєднує сукупність цінностей і зразків освіти для успішного вирішення життєвих завдань, що слугує джерелом розвитку особистості й суспільства. Цінності є найбільш важливим продуктом життєдіяльності соціуму. Послаблення їх впливу загрожує дезінтеграцією суспільства, його розпадом.

Усі речі мають подвійне походження: природне, предметне, ціннісне та аксіогенне. Звідси виникають і різні підходи до їх освоєння. При теоретичному аналізі об'єкт розглядався сам по собі, а при ціннісному береться до уваги, його значення для задоволення потреб і інтересів особистості. У людини існують різноманітні цінності. Реалізуючи у своїх вчинках певні світоглядні установки, практичні орієнтації, вона тим самим прагне до комфорту власного буття, вдосконалення себе і світу, у якому вона діє і якому вона належить. Відчуття цінностей надає життю особливого забарвлення. Цінності завжди виявляються у певній ієрархії, одні з них – вищі, інші нижчі. Вищі людина цінує більше, виражає тим самим свою впевненість у тому, що вони більше наближують її до об'єктивного блага.

Аксіологічна сфера – це світ належного, цільового смислопокладання. Він задає певні межі соціокультурної активності людини і будь-якого соціального суб'єкта. Змістом освітнього простору виступають базові цінності культури – особистісні, національні, загальнолюдські, які відображають смисли людського буття. Отже, в аксіологічній компоненті освітнього простору доцільно виділити два чинники: матеріальні й духовні. Вони є породженням соціуму і змінюються відповідно до його культурної динаміки. У процесі соціального розвитку з'являються спеціальні інститути, призначення яких полягає у виявленні динаміки цінностей та їх передача, трансляція на рівень особистості. Саме в цьому виявляється динамічний характер освітнього простору.

Освітній простір і час нерозривно пов'язані один із одним, тому можна зважати на спільний освітній просторово-часовий континуум. Між простором і часом існує суттєва відмінність: у просторі можна знаходитися нерухомим, а у часі – це неможливо. Отже, ми вважаємо необхідним аналіз значених компонентів у темпоральному вигляді (від італ. "tempo", від лат. "tempus" – інтенсивність розвитку чого-небудь, характеристика темпу процесу або події, певних змін, явищ).

У процесі розвитку змінюються людина, суспільство, в результаті чого переглядається ряд істин і ставлення до них. Вибираються найбільш близькі, актуальні, потім, у результаті критичного осмислення, вони втрачають свою реальну значущість, і через це визначаються більш перспективні. Але і перші, і другі вимагають цілісного й поступального підходів. Це означає, що кожний компонент освітнього простору в його конкретній точці має своє вираження у традиційному, актуальному й перспективному варіантах. Їх взаємодія має проникний характер. Темпоральні компоненти освітнього простору можна класифікувати таким чином.

Перша компонента статичного (традиційного), класичного характеру, яка включає традиційні програми дій, базовані на цінностях статичності, стабільності. Її оформлення відбувається на основі емпіричного конкретного досвіду пізнання класичних (традиційних) форм. Традиційна компонента створює форми реалізації сутності актуальної компоненти. Реалізація може відбуватися у вигляді двох варіантів. Або виробляється нова інноваційна ідея, завдяки якій відкриваються нові можливості, або відбувається повернення до старих ідей, які виправдовували себе минулими роками.

Рівнодійна різноспрямованих векторів породжує актуальний рівень. Отже, мова йде про другу компоненту, яка має реальну (актуальну) спрямованість. Це програми соціальної життєдіяльності, що забезпечують сьогоденне відтворення того чи іншого

загалу й відображає реалії соціуму у конкретній формі. Провідні тенденції розвитку освітнього простору створюють можливість побудови системи коригування і змісту, і методів освіти у конкретний період розвитку суспільства.

Потенційні компоненти включають програми соціальної життєдіяльності, які спрямовані у майбутнє проектного спрямування і забезпечують розширене відтворення соціуму. У певні моменти посилення потенційної компоненти й відставання актуальної створює критичну ситуацію, коли в межах потенційної компоненти вже визріли освітні програми майбутнього, але вони ще не вистребувані й не оцінені в актуальній компоненті.

Чим саме зумовлений просторовий підхід до освітніх процесів? Просторовий параметр освіти ми розуміємо як взаємодію людини з соціальним середовищем через різноманітні джерела інформації на кожному віковому відрізку життя в процесі реалізації власних потреб. В основі цього явища лежать інтереси, потреби й цілі людей. Саме цілі й запити людей перетворюють звичайне споживання інформації в освітню ситуацію, причому її змістовими елементами виступають ті складові, які розвивають особистість або створюють умови для її саморозвитку. Складний, досить суперечливий світ знань та інформації потребує від людини вибірковості. Тільки в ситуації вибору й готовності до нього різноманітні джерела інформації стають засобами освітньої діяльності, а сам процес залучення людини до різноманітних джерел знань стає освітою.

Освіта є і моментом (часом), і простором духовного становлення й розвитку особистості. З одного боку, це процес самопобудови, самоосвіти, а з іншого – освітній процес, а також освітні системи, комплекси, заклади, у яких людина бере участь і залучена до них. Саме в цьому полягає мета і смисл освіти взагалі, а також діяльності освітніх інституцій. Це сприяє творенню освітнього простору, в якому, на відміну від традиційних, знанневих (навчальних) просторів, домінантою є установка не на засвоєння знань, а на самоосвічення, становлення людини. При цьому кожною людиною проектується її персональний освітній простір, а також траєкторія руху в ньому. Відбувається смислопородження, спільний пошук інструментів самоусвідомлення, самопізнання, самозміни.

Найбільш важлива функція простору полягає в тому, що він зумовлює сприйняття зовнішнього світу. Функції освітнього простору, які визначають діяльність людини, не встановлюють результатів її діяльності, обсягу і змісту самореалізації. Вони виявляються тільки в реалізації устремлень, потреб, здібностей і здатностей, сил людини, і залежать від них як по суті, так і за фор-

мою. Функціональні властивості освітнього простору означають розгорнутість у просторі діяльнісних сил людини, оформлення їх у наочному чи віртуальному вигляді в межах певних соціальних інститутів. Провідні функції освітнього простору полягають у забезпеченні сфери всебічної самореалізації людини. В умовах соціуму, коли економічне й соціально-політичне життя повне труднощів, протиріч, нестабільності, реалізація функції освітнього простору дає людині можливість гідного існування.

Історія людства знала різні типи *homo*. Цей факт підкреслює зв'язок між спільністю й відмінностями між людьми. Кожна людина може стати представником свого виду *homo sapiens*, якщо вона засвоїть (певною мірою) і відтворить у собі досвід минулих поколінь. Вид *homo faber* віддавав перевагу зняттям праці; *homo sociale* і *homo mediaticus* були орієнтовані на відносини у групі; а останнім часом людина є істотою творчою – *homo creans*; і нарешті *homo connectus online* – людина, яка знаходиться в мережі.

Процес розвитку освітнього простору передбачає зміну самої людини. Для освіти це має особливе значення, оскільки вона визначає умови існування людини, специфіку її розвитку і смисл подальшого буття. Сьогодні – епоха нової людини, *education homo sapiens*. Відхід від звичайної, традиційної, природної людини до людини сучасної – тієї, яку ми називаємо автентичною особистістю, пов'язаний з переходом від традиційних способів регулювання соціальних відносин до ціннісно-раціонального регулювання. Особистість – це високі пориви й духовно-моральне устремління до смислу буття, до істини.

Ознайомившись із науковими дослідженнями освітнього простору, і взагалі з категорією простір, ми доходимо до висновку, що ця проблема ще потребує свого вирішення. Взагалі, освітній простір не може бути чітко й однозначно описаний, адже він об'єктивно наділений високою мірою невизначеності: він апіорі має бути багатоваріантним і гіпертрофованим, що забезпечує вільний розвиток. Освіта має стати проектом тієї історії людства, яка ще тільки має бути. Просторова побудова будь-якого соціального простору має бути прийнята як одне з основних, первинних понять для встановлення роду діяльності, сфери діяльності, учасників діяльності. Цей термін є родовим, а через нього можливий опис будь-якого видового простору, а саме освітнього.

Враховуючи те, що соціальне пізнання, перш за все, має справу з системою взаємозв'язків і відносин, ми вважаємо, що освітній простір в описовому вигляді являє

собою реально існуючий просторовий континуум, у якому:

- відбувається функціонування певних відносин у сфері змісту й організації освіти, що базується на реальній інформаційно-директивній основі;
- здійснюється впорядкування стійких взаємодій особистості з відкритим соціальним середовищем, з сім'єю як інститутом освіти, з соціальними освітніми інститутами, орієнтованими на її соціалізацію, на формування здорових відносин у різних галузях її життєдіяльності, серед дітей і дорослих, а також у соціумі навчального закладу.

Сам факт необхідності визначення категорії освітнього простору спричинив переосмислення абстрактного й конкретного простору, на основі чого формуються психологічні й культурологічні дослідження ролі освітнього простору в різних суспільних умовах і різних людських загалах. Перед наукою постає завдання дослідження освітнього простору як форми соціального буття.

Освітній простір – це просторова форма інтегрованих освітніх процесів, подій та явищ, які наповнені людськими смислами, впорядковані різноманітним інтелектуальною взаємодією й діяльністю, створюючи таким чином поле неперервної, однорідної, нескінченної у просторі і часі взаємодії.

Освіта, як проект зміни світу, стала ключовим імпульсом для перетворення її у щось більше, ніж просте застосування знань після формального оволодіння ними. Вона стала основою формування сучасного освітнього простору як для окремої людини, так і для всього суспільства, яке перетворюється у "суспільство знань". Таке суспільство передбачає неперервний процес навчання, переучування, доучування, оновлення знань. Як свідчить практика життя, неформальна, інформальна освіта переплітається з формальною, вони існують паралельно, поєднуючись і переплітаючись упродовж життя людини, і таким чином вони становлять загальну систему неперервної освіти.

Література

1. Бурдые П. Практический смысл / П. Бурдые. – СПб. : Алетейа 2001. – 562 с.
2. Ильин В.В. Философия богатства: человек в мире денег / В.В. Ильин. – К. : Знания Украины, 2005. – 496 с.
3. Челпанов Г.И. Психология. Философия. Образование / Г.И. Челпанов. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : МОДЭК, 1999. – 528 с.

Ткач Т.В. Онтологічна, гносеологічна й аксіологічна компоненти освітнього простору

Анотація. В статті розглянуто онтологічну, гносеологічну й аксіологічну компоненти освітнього простору, що задають його психологічну сутність у темпоральному вигляді.

Ключові слова: онтологічна компонента, гносеологічна компонента, аксіологічна компонента, темпоральний вигляд.

Ткач Т.В. Онтологическая, гносеологическая и аксиологическая компоненты образовательного пространства

Аннотация. В статье рассматриваются онтологическая, гносеологическая и аксиологическая компоненты образовательного пространства, которые задают его психологическую сущность в темпоральном виде.

Ключевые слова: онтологическая компонента, гносеологическая компонента, аксиологическая компонента, темпоральный вид.

Tkach T. Ontological, epistemological and axiological component of the educational space

Annotation. The article deals with the ontological, epistemological and axiological components of the educational space, which set its psychological essence in a temporal form.

Key words: ontological component, epistemological component, axiological component, a temporal form.

УДК 37.015.3:378.4(4177)

РЕГУЛЯТОРНИЙ ВПЛИВ СМИСЛОВОЇ УСТАНОВКИ НА ПЕРЕЖИВАННЯ КРИЗОВОГО СТАНУ

Шевченко Н.Ф.

I. Вступ

На сучасному етапі розвитку цивілізації людина досягла значних успіхів у різних сферах життєдіяльності, але з прадавніх часів і до наших днів вона не перестає відчувати кризові стани, які можуть негативно позначатися на її можливостях. Глобальна соціально-економічна, державна, ідеологічна, екологічна криза, у вирі якої ми живемо, оголює індивідуальні проблеми кожної конкретної людини, розкриває її внутрішні конфлікти, страждання. Постійно перебуваючи в пошуку сенсу власного існування на запаморочливому життєвому шляху, рвучись віковими сходами, починаючи життя спочатку після кожної життєвої кризи, яких попереду ще достатньо, людина дорослішає, зростає, набуває досвіду. Кожна життєва криза є найвідповідальнішим іспитом, який складаємо час від часу, точно не знаючи, яким буде його результат. Така тенденція вимагає від психологічної науки пошуку шляхів та оптимальних способів долання кризових станів і допомоги особистості в критичних життєвих ситуаціях.

Дані досліджень свідчать про те, що існують ефективні, непродуктивні й деструктивні форми долання кризових станів [5; 14; 15]. Способи долання залежать від впливу особистісних установок, які є основою для вибудовування подальших варіацій поведінки, при переживанні кризового стану. Смыслова установка, на думку вчених, справляє регуляторний вплив на перебіг усієї життєдіяльності суб'єкта [1]. Особливо актуальним є вивчення такого впливу в умовах життєвої кризи особистості, оскільки допомагає виявити приховані механізми, які актуалізують і запускають у дію ті чи інші смислові установки. Наше дослідження спрямоване на вивчення психологічних закономірностей регуляторного впливу смислових установок на психічні стани, викликані кризовою ситуацією.

На думку О.М. Леонтьєва, установка, будучи компонентом діяльності, відображає структуру умов діяльності, включаючи актуальну ситуацію, мотивацію й операційні можливості, завдяки чому вона здатна здійснити гнучке, доцільно-адаптивне управління всією діяльністю, яка актуально здійснюється [7].

Дослідження впливу смислових установок на психічні стани розпочаті відносно недавно. Є нечисленні праці в цій галузі (М.Є. Валіулліна, М.В. Єрмолаєва, Н.І. Наєнко, А.О. Прохоров, Н.Р. Саліхова, А.Р. Утей),

тоді як необхідність дослідження ролі смислових структур свідомості в актуалізації та регулюванні психічних станів об'єктивно пов'язана з вивченням фундаментальної психологічної проблеми відношення "психічний стан – свідомість". Ця необхідність і визначила як наукову проблему дослідження вплив смислових установок на запобігання кризовим ситуаціям.

II. Постановка завдання

Метою статті є висвітлення теоретичних аспектів проблеми впливу смислової установки на переживання психічного стану, зумовленого кризовою ситуацією.

III. Результати

Розкриваючи зміст проблеми, зазначимо, що впродовж усієї історії становлення вітчизняної психології вчені розглядали питання взаємозв'язку життєдіяльності суб'єкта і його свідомості, відображення й суб'єктивного ставлення людини до навколишньої дійсності, мотивації та свідомості (В.К. Вілюнас, Л.С. Виготський, В.П. Зінченко, О.М. Леонтьєв, О.Р. Лурія, О.Є. Насиновська). Розглянемо деякі з них. Так, О.Є. Насиновська виділяє смислове утворення як психічне утворення (презентоване або не-презентоване у свідомості), що характеризує власне особистісний розвиток людини й визначальну індивідуально-значеннєву сферу мотивації. Відповідно до думки автора, смислові утворення формуються в індивідуальному житті суб'єкта, несуть у собі суб'єктивне ставлення індивіда до різних об'єктів, є одночасно і емоційно-оцінними, і дієвими утвореннями [12]. В.К. Вілюнас, аналізуючи механізми смислоутворення, визначає, що смислоутворювальним є не певне об'єктивне ставлення і не мотив як об'єктивне, а саме смисл мотиву, який ніби переходить об'єктивними зв'язками до всього, що стосується мотиву. Автор виділяє вербалізовані та невербалізовані смисли. Вербалізований смисл, на його думку, є широким і багатим, тільки він є справжньою "одиницею" свідомості. Водночас невербалізований смисл є більш істинним, оскільки усвідомлення смислу не завжди буває повністю адекватним [3].

Робота над розвитком концепції свідомості привела Л.С. Виготського до визначення її структури через значення та смисл [4]. О.М. Леонтьєв визначає свідомість як специфічно людську форму суб'єктивного відображення об'єктивної реальності, як картину світу, що відкривається суб'єкту, у яку включається він сам, його дії та стани. Зро-

бивши важливий крок у конкретизації структурно-функціональних твірних свідомості, крім значення, що виражається у формі мовних значень, та особистісного смислу, який додає пристрасності людській свідомості й вказує на зв'язок з мотиваційно-потребнісною сферою людини, він виділив чуттєву тканину свідомості, яка додає реальності свідомій картині світу [8]. Концепція свідомості В.П. Зінченка є найбільш пропрацьованою завдяки великому експериментальному матеріалу. Він описує свідомість як цілісне формування, що містить два основних рівні: нижчий – буттєвий та верхній – рефлексивний. Рефлексивний рівень утворюють значення та смисл. Буттєвий рівень – біодинамічна тканина живої дії та чуттєва тканина образу [6]. На думку О.Р. Лурії, людська свідомість являє собою систему надзвичайно складних семантичних зв'язків, що належать до різних стадій минулого досвіду й рівнів різного ступеня складності [10].

Історія розвитку уявлень про смислову сферу особистості в руслі діяльнісного підходу дає змогу говорити про те, що концепція особистісного смислу – смислових утворень – смислової сфери особистості посідає чільне місце в системі наукової психології. Розвиток уявлення про категорію “смысл” у діяльнісному підході, за Д.О. Леонтьєвим, можна поділити на три основні етапи.

Перший етап – з кінця 1930-х рр. до середини 1970-х рр. – це введення О.М. Леонтьєвим поняття смислу (особистісного смислу) як пояснювального, його всебічна теоретична та експериментальна розробка в генетичному, структурному й функціональних аспектах.

Другий етап – із середини до кінця 1970-х рр. – це введення рядом авторів (О.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, В.К. Вілюнас, О.Є. Насиновська, В.В. Столін, Є.В. Субботський, О.К. Тихомиров) нових, споріднених понять: смислове утворення, смислова установка, смисловий конструкт, операціональний смисл тощо, перехід від одного пояснювального поняття до диференційованого набору понять.

Нарешті, третій етап – з початку 1980-х рр. – етап інтеграції цих уявлень, що знаменує виникненням класифікацій смислових утворень (О.Є. Насиновська та ін.), синтетичних понять “динамічна смислова система” (О.Г. Асмолов) і “смислова сфера особистості” (Б.С. Братусь), концепції смислової динаміки (Ф.Ю. Василюк), смислової саморегуляції (Б.В. Зейгарник, В.О. Іванніков). Стало можливим говорити про смислову реальність, що включає в себе різні структури й механізми [9].

Єдність і стійкість розглянутих уявлень, що контрастують зі строкатістю підходів до категорії смислу в західній психології особистості, зумовлені тим, що автори, які бе-

руть участь у розробці смислової проблематики, роблять це, виходячи з різних теоретичних моделей, але спираючись на єдині методологічні принципи.

Перейдемо до аналізу поняття смислової установки, яке об'єднує категорії “смысл” і “установка”. Слід зазначити, що регуляторний вплив життєвих смислів об'єктів і явищ дійсності на перебіг діяльності суб'єкта не обов'язково пов'язаний з будь-якою формою їх презентації в його свідомості. Добре відомо, що значна частина регуляторних впливів такого роду передається безпосередньо на виконавчі механізми діяльності, минаючи свідомість, здійснюються мимоволі і, як правило, несвідомо. Тим самим виникає необхідність говорити про смислові структури, що вбудовані в ці виконавчі механізми і слугують провідниками та реалізаторами відповідних впливів. Такими регуляторними структурами є смислові установки.

Спираючись на дослідження О.М. Леонтьєва, О.В. Запорожець висунув тезу про те, що особистісно-смислові відносини, в яких перебувають предмети людської діяльності щодо суб'єкта, його життєвих потреб і інтересів, відображаються у формі установки. Це положення набуло розгорнутого втілення в ієрархічній моделі установчої регуляції діяльності О.Г. Асмолова. Проте, перш ніж охарактеризувати ефекти установчо-смислової регуляції діяльності, необхідно окреслити розуміння смислової установки, яке дало б змогу ввести це поняття в схему смислової організації особистості, що нами розглядається.

Смислову структуру свідомості, компонентом якої є смислова установка, у наш час активно досліджують такі науковці, як: О.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Д.О. Леонтьєв, Д.В. Ольшанський, І.Г. Петров, А.С. Сухоруков та ін. Дослідники встановили, що смислова установка входить до підкласу регуляторних смислових структур, які безпосередньо впливають на процес діяльності та психічного відображення. Смислові установки є тими регуляторними структурами, які діють мимоволі і, як правило, є неусвідомленими.

О.Г. Асмолов розробляє поняття смислової установки, розвиваючи висловлену колись Л.В. Запорожцем думку про те, що саме у формі установки набувають вираження особистісно-смислові відносини. На думку О.Г. Асмолова, смислова установка є вираженням особистісного смислу в плані діяльності та являє собою готовність до виконання певної діяльності. Воно безпосередньо виявляється в різних діях людини, виражаючи в них тенденцію до збереження загальної спрямованості діяльності в цілому. Смислова установка може бути як усвідомлюваною, так і неусвідомлюваною. В ієрархічній рівневій моделі установчої регуляції діяльності смислова установка утворює верхній рівень, маючи фільтрувальну

функцію щодо установок, які розташовані нижче [1].

Аналіз наукової літератури дав змогу виокремити основні форми впливу смислової установки на перебіг діяльності: стабілізуючий, перешкодний, відхиляючий і дезорганізуючий [1; 9; 13]. Найбільш вивченими є стабілізуючі ефекти смислової установки. О.Г. Асмолов розглядає стабілізацію діяльності як основну функцію смислової установки [1]. Численний емпіричний матеріал, накопичений представниками різних наукових шкіл і напрямів, демонструє прояви установки саме як інерційного моменту діяльності. Ефект стабілізації виявляється як у предметно-практичній, так і в пізнавальній діяльності. Виділено п'ять класів феноменів, які ілюструють цей ефект.

Д.О. Леонтьєв вказує на те, що поперше, це феномени селекції та фільтрації, що полягають у вибірковості уваги й реактивності суб'єкта, предметом яких стають лише об'єкти та явища, релевантні актуальній діяльності. Другий прояв ефекту стабілізації – це підвищення чутливості, сенсibiliзація щодо релевантних стимулів, що виражається, зокрема, у феномені виборчого зниження сенсорних порогів. Третій клас феноменів стабілізації – спрямоване пристрасне структурування чуттєвих даних. Четвертий клас феноменів стабілізації – це прояви інерції діяльності, персеверації після її завершення. Нарешті, по-п'яте, стабілізація виявляється у феномені захисту щодо зовнішніх перешкод [9].

Стабілізуючі ефекти в усій різноманітності їхніх проявів аж ніяк не вичерпують феноменологію установчо-смислової регуляції діяльності. Як справедливо зазначає А.С. Прангішвілі, функція установки не зводиться до стабілізації діяльності та психічних станів, навпаки, в основі варіабельності діяльності також лежать установчі механізми [13].

Іншою формою впливу установки на перебіг діяльності й психічні стани, що виникають, є її перешкодний вплив. Він споруджує усвідомлювані або неусвідомлювані внутрішні бар'єри на шляху до досягнення свідомо поставленої мети. Разом із тим ці бар'єри не є чимось чужим самій діяльності, вони також входять до системи її внутрішніх регуляторних механізмів. А. Маслоу вважав, що людська поведінка часто є захистом проти мотивів, емоцій і імпульсів. Іншими словами, вона виступає формою їхнього придушення й приховування так само, як і формою вираження [11].

Третьою формою впливу смислової установки на перебіг діяльності, за Д.О. Леонтьєвим, є відхиляючий вплив, що виражається в зміні перебігу діяльності. Його вплив добре ілюструють випадки, коли людина займається деякою важливою для нас справою "через силу". У цьому випадку смислові установки, що виникають на базі

сторонніх щодо актуальної діяльності диспозицій, усупереч нашим бажанням і часто неусвідомлено відволікають нас, перемикають увагу, сприяють створенню ефекту перенасичення тощо [9].

Нарешті, четверта форма впливу смислової установки на перебіг діяльності – це вплив, зазвичай пов'язаний з надлишковим афективним напруженням. Дезорганізуючий вплив позначається на виникненні різних (часто негативних) психічних станів і виявляється в ситуаціях, коли можливість реалізації значущого мотиву фрустрована, обмежена зовнішніми обставинами й рамками та виявляється у формі неконтрольованого внутрішнього напруження, надлишкової моторної активності та повної фіксації на актуальній діяльності, труднощі перемикавання. Дезорганізуючий вплив смислової установки не тільки пов'язаний з кризовими ситуаціями, а й впливає на їхнє виникнення та перебіг [9].

Зупинимось детальніше на відносинах між смисловими установками й особистісними смислами в цілісній системі регуляції діяльності. Як вказує О.Г. Асмолов, ці два механізми не дублюють, а доповнюють один одного в регуляції пізнавальної та предметно-практичної діяльності. І особистісні смисли, і смислові установки належать до тих механізмів свідомості, які мають "буттєві характеристики" щодо свідомості в сенсі індивідуально-психологічної реальності [1].

Згідно з дослідженнями Д.О. Леонтьєва, смислові установки впливають лише на спрямування роботи пізнавальних процесів, вони не набувають "форм, характерних для змісту свідомості", тоді як особистісні смисли визначають особливості презентації конкретних образів та їх окремих характеристик. Взаємодію особистісних смислів і смислових установок у регуляції психічного відображення можна подати у вигляді такого положення: викривлення, що вноситься в образ, так модифікують його, щоб його особистісний смисл максимальною мірою (наскільки дозволяють вимоги адекватності відображення) відповідав спрямованості актуальних смислових установок. Не менш чітко взаємне доповнення особистісного смислу й смислової установки як регуляторних механізмів, вважає автор, виступає в ситуації предметно-практичної діяльності. Особистісно-смислова регуляція щодо неї має завжди випереджальний характер, однак в окремих випадках вона може бути або відсутньою, або неадекватною. Разом із цим, і в тих випадках, коли ситуація представлена у свідомості й "позначена" відповідним особистісним смислом, останній може виявитися неадекватним, вступивши в конфлікт зі смисловою установкою, що розгортається на основі цього відображення діяльності. Це зумовлено тим, що "здійснена діяльність є багатшою, справжнішою,

ніж свідомість, яка передує їй", і своїм здійсненням вона може дискредитувати попередні регуляційні впливи в плані свідомості [9].

Розкриваючи специфіку впливу смислових установок на переживання психічних станів, викликаних кризовою ситуацією, зазначимо, що проблема життєвих криз ніколи не залишалася без уваги дослідників. Розробкою цієї проблематики займалися К.О. Абульханова-Славська, Б.Г. Ананьєв, Л.І. Анциферова, Дж. Каплан, І.С. Кон та ін. Останнім часом проведено ряд досліджень, присвячених аналізу життєвих криз. Українськими та російськими вченими Ф.Ю. Василюком, О.А. Донченко, Т.М. Титаренко створені класифікації криз особистості. Криза визначається як конфлікт між актуальним, сьогоdnішнім життєвим шляхом і майбутньою лінією, головною життєвою траєкторією [15].

В основі виникнення криз особистості лежать дезадаптаційні процеси, які можуть відбуватися в головних сферах людської діяльності: пізнавальній, перетворювальній і комунікативній. Підтримка певного рівня адаптації сприяє пом'якшенню перебігу кризових явищ. Нормальний стан цього рівня забезпечується за рахунок існування адаптаційного резервного фонду, який актуалізується в кризових ситуаціях.

Існує декілька класифікацій кризових ситуацій, найбільш пропрацьованою з яких, на наш погляд, є типологія розроблена Ф.Ю. Василюком. Автор поділяє кризи, які переживає кожна особистість, на нормальні й аномальні [2].

Життя людини, як відомо, складається з певних періодів, етапів, стадій, які відрізняються одна від одної. Той чи інший вік має свій початок і кінець. Людина, як равлик, час від часу ламає стару, тісну оболонку та вчиться жити знову. Стан, який виникає з моменту завершення певного вікового етапу й триває до утворення іншого, переживається як важкий, хворобливий, кризовий. Такі кризи мають у психології назву нормальних, прогресивних, на відміну від криз аномальних, регресивних.

Нормальна криза, на думку Ф.Ю. Василюка, – це перехід від одного вікового етапу до іншого, наприклад, від молодшого шкільного віку до підліткового або від молодості до зрілості. Подібні кризи є нормальними, нормативними, тому що немає людини, яка б не переживала такої кризи протягом життя. Нормативність – це існування в межах норми. Вікові розлади мають недостатньо тривалий, найчастіше непатологічний характер. Для оточення і навіть для самої людини ці розлади можуть бути майже непомітними.

Аномальна криза не пов'язана із закінченням певного етапу психічного розвитку, стадією життєвого шляху. Вона виникає в складних життєвих умовах, коли людина

переживає події, які різко змінюють її долю. Такі події можуть відбуватися в професійному, особистому житті. Особливо болісно переживаються життєві колізії після серії випадкових невдач, під час зростання загального незадоволення собою, власною долею, своєю діяльністю, супутником життя. Автор вважає, що тяжкі життєві ситуації, які підштовхують людину до аномальної кризи, – це такі обставини, що вимагають від людини дій, які перевищують її адаптивні можливості, енергетичні ресурси. Щодинні неприємності можуть також впливати на виникнення або перебіг аномальної кризи, якщо їх багато або якщо вони переслідують людину на кожному кроці.

Наступний тип кризових ситуацій, які виділено автором, це творчі кризи. Творча особистість, на відміну від незрілої, нетворчої, може перетворити найтяжчі життєві обставини на плацдарм для формування нових "технік" життя, конструктивних життєвих стратегій. Вона не тільки переживає неприємності, не тільки страждає, а й сприймає їх як випробування, яке вчить, дає необхідний досвід, загартовує. Серед типів кризових ситуацій Ф.Ю. Василюк виділяє кризи біографічні. Людина в різних формах часто переживає саме непродуктивність свого життєвого шляху: не так жила, не таким уявляла своє життя, не таким було минуле, як могло б бути тощо [2].

Усвідомлення суб'єктом кризового стану впливає на гостроту й важкість пов'язаних із цим відчуттів, надаючи інтенсивності емоціям, які переживаються, їхній силі, ясності. Кризовий стан має такі емоційні характеристики, як невірноваженість, загострена чутливість до зовнішніх впливів, що позначається на її настрої, поведінці, діяльності. Життєва криза, викликана, наприклад, тяжким хронічним захворюванням, втратою роботи, смертю близької людини, зумовлює психічний стан, який характеризується тяжким емоційним фоном, сповненим тривалими душевними переживаннями, пригніченим настроєм. Такий стан змінює смисловий контекст духовного життя й діяльності суб'єкта, змушує переоцінити власні цінності, призначення в світі, сенс життя. Настрій, що домінує, як вектор, зумовлює розгортку відносно стійких (домінуючих, переважаючих) і актуальних (поточних, перехідних) станів, їх формування й динаміку в конкретній ситуації.

Кризова ситуація позначається на всіх видах психічних станів: мотиваційних (бажання, прагнення, інтереси, потяги, пристрасті); емоційних (емоційний тон відчуттів, емоційний відгук на явища дійсності, настрої, конфліктні емоційні стани: стрес, афект, фрустрація); волевових (ініціативність, цілеспрямованість, рішучість, наполегливість); станах різних рівнів організованості свідомості, які виявляються в різних рівнях уважності. Більшою мірою на пове-

дінку суб'єкта впливає стан, який діє на свідомість, відчуття й волю людини одночасно, наприклад, депресія, стрес [14].

У психічних станах, так само, як і в інших психічних явищах, відбивається взаємодія людини із життєвим середовищем. Будь-які істотні зміни зовнішнього середовища, зміни у внутрішньому світі особистості, в організмі викликають певний відгук у людині як цілісності; зумовлюють перехід до нового психічного стану; змінюють рівень активності суб'єкта, характер переживань тощо.

Психічні стани є багатовимірними, вони являють собою і систему організації психічних процесів, і суб'єктивне ставлення до відображуваного явища, і механізм оцінювання дійсності, що відображується. Зміна психічного стану безпосередньо в процесі діяльності виявляється у вигляді зміни суб'єктивного ставлення до відображуваної ситуації або зміни мотивів щодо вирішувального завдання [16].

Як наголошувалося, смислові структури свідомості "втручаються" в усі прояви психічних станів: їх виникнення, перебудову, динаміку, тривалість, інтенсивність, модальність. Психічні стани завжди є об'єктом регуляторного впливу смислу. Смислова система є ланкою, яка опосередковує вплив різних чинників буття суб'єкта. Ступінь актуалізації окремих смислових структур у тих чи інших ситуаціях буття, їхнє поєднання і взаємозв'язки у смисловій системі у процесі опосередкування ситуаційних впливів знаходить відображення в різноманітності станів.

У запропонованій О.О. Прохоровим моделі саморегуляції психічних станів смислові структури посідають одне з провідних місць. Дослідження автора доводять, що процес саморегуляції усвідомлюється й пов'язаний з активністю свідомості суб'єкта. Очевидно, що процес саморегуляції проходить малоефективно в разі відсутності відповідної мотивації та особистісного смислу, тобто процес усвідомленої регуляції стану несе на собі відбиток його особистісної значущості для суб'єкта. Процес саморегуляції психічних станів передбачає перебудову смислових утворень, умовою якої є їхня усвідомленість. Будучи пов'язаним з формуванням нової смислової системи, процес саморегуляції забезпечується рядом механізмів, які задають загальні принципи співвідношення мотивів і смислів мотивів та цілей у структурі мотиваційної сфери [14]. Наприклад, у ситуації кризи саморегуляція спрямована на перетворення найбільш загальних смислових структур, формування нових провідних цінностей, які становлять основу цілісної життєдіяльності людини. При цьому смислове зв'язування являє собою один з механізмів, які забезпечують смислову перебудову. Остання, у свою чергу, змінює психічний стан суб'єкта, що ви-

являється у вигляді зміни суб'єктивного ставлення до кризової ситуації.

Долання кризового стану допомагає суб'єкту перейти на якісно новий спосіб життєдіяльності: подолавши попередні перешкоди розвитку, він приймає їх у внутрішній досвід, який допомагає йому надалі в побудові свого життя. Залежно від "обраного" типу установчо-смислової регуляції можуть змінюватися особливості переживання кризової ситуації, це означає, що одним зі способів подолання особистісного кризової ситуації може бути зміна переважного типу впливу смислової установки.

IV. Висновки

Вивчення проблеми впливу смислової установки на психічні стани в умовах життєвої кризи дає змогу констатувати, що в будь-якому процесі, акті життєдіяльності на психічні стани особистості впливають смислові установки, які показують стійкі зв'язки в контексті "ситуація – стан". Такий вплив відображає механізм функціонування смислових установок: вони спричиняють виникнення одних станів у ситуаціях життєдіяльності та неактуалізацію інших.

Поданий матеріал не претендує на вичерпний аналіз особливостей регуляторного впливу смислової установки на переживання особистістю кризового стану. Предметом подальших розробок буде вивчення психологічного змісту та умов, за яких відбувається зміна смислової установки при переживанні особистістю стану кризи.

Література

1. Асмолов А.Г. Деятельность и установка / А.Г. Асмолов. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 150 с.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций / Ф.Е. Василюк. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 354 с.
3. Виллюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Виллюнас. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.
4. Выготский Л.С. Проблема сознания : собр. соч. : в 6 т. / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – С. 156–167.
5. Доній В.М. Життєві кризи особистості : науково-методичний посібник / В.М. Доній, Г.М. Несен. – К. : ІЗМН, 1998. – 359 с.
6. Зинченко В.П. Миры сознания и структура сознания / В.П. Зинченко // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 15–34.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1977. – 204 с.
8. Леонтьев А.Н. Образ мира / А.Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 2. – С. 251–262.
9. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой

- реальности / Д.А. Леонтьев. – [2-е, испр. изд.]. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.
10. Лурия А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия. – Ростов н/Д. : Феникс, 1998. – 416 с.
11. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. – М. : Смысл, 1999. – 424 с.
12. Насиновская Е.Е. Методы изучения мотивации личности / Е.Е. Насиновская. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 88 с.
13. Прангишвили А.С. Психологические очерки / А.С. Прангишвили. – Тбилиси : Мецниереба, 1975. – 111 с.
14. Прохоров А.О. Смысловая регуляция психических состояний / А.О. Прохоров. – М. : Институт психологии РАН, 2009. – 352 с.
15. Психологія життєвої кризи / [відп. ред. Т.М. Титаренко]. – К. : Агропромвितдав України, 1998. – 348 с.
16. Психические состояния / [ред.-сост. Л.В. Куликов]. – СПб. : Питер, 2000. – С. 11–73.
-

Шевченко Н.Ф. Регуляторний вплив смислової установки на переживання кризового стану

Анотація. У статті висвітлено теоретичні аспекти проблеми впливу смислової установки на переживання особистістю психічного стану, зумовленого кризовою ситуацією. Подано аналіз поняття смислової установки. Виокремлено основні форми впливу смислової установки на перебіг діяльності. Розкрито типи кризових ситуацій, види психічних станів. Розглянуто процес саморегуляції психічних станів.

Ключові слова: смислова установка, кризовий стан, регуляторний вплив.

Шевченко Н.Ф. Регулирующие влияние смысловой установки на переживание кризисного состояния

Аннотация. Статья освещает теоретические аспекты проблемы влияния смысловой установки на переживание личностью психического состояния, обусловленного кризисной ситуацией. Представлен анализ понятия смысловой установки. Выделены основные формы влияния смысловой установки на ход деятельности. Раскрыты типы кризисной ситуации, виды психических состояний. Рассмотрен процесс саморегуляции психических состояний.

Ключевые слова: смысловая установка, кризисное состояние, регуляторное влияние.

Shevchenko N. Regulatory effect of semantic set to experience a crisis state

Annotation. The article deals with theoretical aspects of the semantic directions' influence on the emotion experiencing of the psychological state, predefined by the crisis situation. The analysis of notion of the semantic directions is given. The basic forms of the semantic directions' influence at the process of activity are selected. The types of crisis situation, the types of psychological states are exposed. The process of self-regulation of psychological states is considered.

Key words: semantic unit, state of crisis, regulatory influence.

СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.9.019.4/316.2

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ

Гура О.І.

I. Вступ

Беззаперечним є той факт, що одна людина відрізняється від іншої внаслідок своєї індивідуальності. Розбіжності виявляються у всьому різноманітті характеристик людини (зовнішності, віці, статі, освіти тощо), які зумовлюють відмінну реакцію на зовнішні подразники, різноманітну поведінку в аналогічних ситуаціях. Це, у свою чергу, створює певні труднощі в системі соціальної взаємодії, оскільки, з одного боку, організаційна система прагне до стандартизації та уніфікації (ролі, норми), з іншого – поведінка більшості людей з труднощами “вписується” в стандартизовані рамки. Вирішення цієї суперечності потребує розуміння потенційних джерел поведінки людини, її ефективності, особливостей, які треба враховувати в процесі організації та управління.

II. Постановка завдання

Метою статті є спроба визначити та охарактеризувати соціально-психологічні характеристики і змінні суб'єкта, що активізують і спрямовують його діяльність.

III. Результати

Незважаючи на те, що поведінка (діяльність) кожної людини, як і вона сама, є унікальним явищем, можна визначити основні загальні положення, які лежать в її основі: вона має причину; вона мотивована та цілеспрямована; характеристики, які спостерігаються, можна виміряти; являє собою систему, що розвивається, має будову, свої внутрішні переходи й перетворення (О.М. Леонт'єв); кожний суб'єкт структурує свою діяльність неповторним чином, базуючись на різній орієнтованій основі.

Ефективність перетікання діяльності залежить як від соціальних обставин, так і від індивідуальних характеристик її суб'єкта: особистісних і діяльнісних компонентів, індивідуально-психологічних змінних.

1. *Особистісні компоненти діяльності.* Первинним, базовим, процесуально-функціональним компонентом особистості є її психічні властивості (А.В. Брушлінський, О.М. Леонт'єв, С.Л. Рубінштейн та ін.), які можуть бути класифіковані на власне пси-

хічні (властивості нервової системи, головного мозку тощо) та індивідуально-психологічні, перебуваючи в діалектичному зв'язку із психічними процесами та психічними станами, становлять її ядро. Як структурний компонент психіки вони розкриваються через *здібності особистості* – індивідуально-психологічні властивості особистості, що відрізняють одну людину від іншої і забезпечують успішність засвоєння або виконання людиною професійної діяльності. Як зазначав В.Д. Шадріков, *здібності* тотожні не кожній властивості предмета, а тільки такій, яка дає його функціональну характеристику тобто вони виявляються тільки в процесі функціонування. До складу кожної *здібності* завжди входять деякі операції або способи дій, за допомогою яких здійснюється діяльність. *Здібності* актуалізуються та виявляються в процесі засвоєння особистістю відповідних суспільно вироблених операцій. Але суб'єктивною основою – ядром *здібності* – є психічні явища, що забезпечують регулювання цих операцій, їх функціонування та якість процесів.

Можна виділити три основні підходи до класифікації *здібностей*. По-перше, за основу класифікації беруть основні види діяльності (Б.М. Теплов) і відповідно до умов провідного типу діяльності визначають загальні (загальні умови діяльності) та спеціальні (специфічні умови окремих видів діяльності) *здібності*, які надалі поділяють на компоненти. По-друге, залежно від трьох функцій психіки (за Б.М. Ломовим) – комунікативної, регулятивної та пізнавальної – *здібності* класифікують, відповідно, на комунікативні, регулятивні та пізнавальні (В.М. Дружинін). По-третє, визначення *здібностей* як властивостей функціональних систем, що реалізують окремі психічні функції, дає підстави науковцям класифікувати їх на основі традиційного розподілу психічних процесів (О.С. Анісімов, В.Д. Шадріков): *здібності* відчуття (сенсорні процеси), *здібності* сприйняття (перцептивні процеси), *здібності* пам'яті (мнемічні процеси), *здібності* уявлення, *здібності* уяви (імажинативні процеси), *здібності* мислення (мис-

ленневі процеси), здібності уваги (атенційні процеси), психомоторні здібності.

З процесуальних позицій здібності розглядаються як прояв індивідуально-психологічних властивостей особистості в процесі виконання діяльності (функція властивості особистості як компонент діяльності). Причому жодна окрема здібність не може забезпечити успішне виконання діяльності. Успішність діяльності залежить від поєднання різноманітних здібностей особистості.

В основі розвитку здібностей особистості, відповідно до позиції представників вітчизняної науки (О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, С.Д. Смирнов, Б.М. Теплов), лежить засвоєння і прояв діяльнісних компонентів: знань, умінь і навичок. Причому, як зазначають науковці, між визначеними феноменами існують як схожості (із узагальнених умінь і формуються здібності), так і суттєві відмінності (особистість не має достатньо знань, умінь і навичок, але має здібності до їх засвоєння). Здібності – більш стійкі властивості особистості. Вони формуються і розвиваються повільніше, ніж діяльнісні компоненти, і, з одного боку, є результатом їх засвоєння, а з іншого – від розвитку здібностей, у свою чергу, залежить легкість і швидкість оволодіння знаннями й уміннями.

Таким чином, нарівні з певним набором властивостей та здібностей важливу роль у процесі діяльності відіграє здатність гармонійного (в умовах конкретної діяльності) їх поєднання та узагальнення. У цьому контексті мова йде про якість.

Якість є найбільш складним утворенням, що виявляється в діяльності (як результат об'єктивізації властивостей і здібностей особистості, а відповідно, знань, умінь і навичок) і має інтегративний характер. Це означає, що процес утворення будь-якої якості починається з формування найпростіших елементів поведінки, що надалі ускладнюються, переплітаються і, поєднуючись, інтегруються в якість. Підтвердження цього положення ми знаходимо й у представників акмеології (О.А. Деркач, В.Г. Зазикін), які зазначають, що акмеологічні інваріанти (загальні базисні властивості особистості), такі як сила особистості, розвинута антиципація, високий рівень саморегуляції, креативність тощо, дають змогу швидше сформувати систему спеціалізованих гнучких навичок та вмій, а також особливих важливих якостей, які роблять діяльність високоефективною та стабільною.

2. Ефективність діяльності людини, її поведінка значною мірою залежить і від так званих *діяльнісних компонентів*: знань, умінь і навичок.

Звернення до філософського енциклопедичного словника дає розуміння сутності поняття "знання" як перевіреного суспільно-історичною практикою і підтвердженого

логікою результату процесу пізнання дійсності, адекватне її відображення у свідомості людини у вигляді уявлень, понять, суджень, теорій. За своїм генезисом і способом функціонування воно є соціальним феноменом. Знання мають багаторівневий характер: елементарні (зумовлені біологічними закономірностями); донаукові, життєві (основані на повсякденній свідомості), художні (як специфічний спосіб естетичного освоєння дійсності); наукові (теоретичні та емпіричні, що характеризуються усвідомленням фактів у системі понять науки) тощо.

Знання є орієнтовною основою будь-якої діяльності й однією з головних умов успішного формування таких змістовних діяльнісних компонентів, як уміння й навички.

Уміння й навички відіграють визначальну роль у будь-якій діяльності, зокрема у професійній. По-перше, тому що вони є результатом навчальної та самостійної практичної діяльності, по-друге, вони є основою для реалізації професійної діяльності. Отже, постає питання про співвідношення цих двох феноменів.

Ефективність виконання будь-якої діяльності більшою мірою залежить від рівня володіння суб'єктом способами її виконання. В основі пошуку (або опанування способу) лежить практика, яка на підставі багаторазового виконання певних дій створює необхідні умови для його засвоєння та зміцнення. Засвоєні та зміцнені на основі практичної діяльності способи дій у вітчизняній психолого-педагогічній науці визначають як *навички*. Однією з характерних рис навичок є певний рівень автоматизму, що дає можливість не усвідомлювати кожну окрему операцію. Але жодна із цілеспрямованих дій не здійснюється цілком автоматично.

Навички необхідні при виконанні всіх видів діяльності. Особливості та специфіка діяльності дають підстави для визначення певних видів, класів та рівнів навичок. Але оскільки навички більше пов'язані з виконанням дій та операцій (а не діяльності в цілому), то в науковій літературі приділено недостатньо уваги ролі цієї складової діяльності і, відповідно, мало охарактеризовано його сутність. Натомість, великий акцент зроблено на уміннях, які, на відміну від навичок, не передбачають засвоєння попередніх вправ.

У науковій літературі йдеться про складні відносини між уміннями й навичками: з одного боку, вміннями можна володіти без наявності певних навичок, з іншого – вміння закріплюється і вдосконалюється у міру оволодіння навичкою. Високий рівень уміння означає не тільки володіння навичкою, а й можливість використовувати різні навички для досягнення однієї й тієї самої мети залежно від умов діяльності.

Так, під уміннями розуміють:

- регулятивну функцію – володіння складною системою психічних процесів і практичних дій, необхідних для цілеспрямованої регуляції діяльності за допомогою знань і навичок, що має особистість (А.В. Петровський);
- виконавчу функцію – володіння способами діяльності на основі свідомого використання знань (О.А. Абдулліна) тощо.

На високому рівні свого розвитку вміння виступають як генералізована властивість особистості з володіння складною динамічною сукупністю психічних і практичних дій, спрямованих на вирішення завдань діяльності. Їх визначення, стандартизація, та класифікація мають відносний характер і зумовлені певними функціями діяльності або її компонентами (конструктивний, організаторський, комунікативний, гностичний) яким і відповідають певні вміння.

Слід акцентувати на тому, що дослідження умінь та навичок як одних з основних компонентів діяльності почались ще на початку 20-х рр. ХХ ст. Зокрема, особлива увага приділялась проблемі формування зазначених феноменів і на сьогодні результати наукових здобутків досить повно подано в науковій літературі (Н.Д. Левітов, Н.В. Кузьміна, А.В. Петровський, В.О. Слассьонін, О.І. Щербаков та ін.).

3. Індивідуально-психологічні змінні. Одним із основних психічних процесів, що забезпечує пізнання людиною навколишнього середовища, формування її психічного образу дійсності, відповідно до якого вона організовує свою діяльність, є *сприйняття*.

На підставі обробленої й упорядкованої інформації, отриманої за допомогою органів чуття, у людини формується пізнавальна картина світу, яка є не фотографічним відображенням, а її індивідуальним баченням (Д.Л. Гібсон, Д. Іванцевич, Д. Донеллі). Це зумовлене тим, що, незважаючи на зовнішню однаковість процесу (одержання інформації із навколишнього середовища, її обробка і систематизація, використання її як вихідної для подальших дій), сприйняття кожною людиною дійсності відбувається по-різному і має індивідуальний суб'єктивний характер.

Сприйняття людиною навколишнього соціального (організаційного) середовища має дві складові: відбір інформації та її інтерпретація. Особливістю відбору інформації є те, що він має селективний характер – людина сприймає не всю інформацію, а тільки ту яку може сприйняти і яка їй "потрібна". Це зумовлюється фізіологічною та особистісною специфікою процесу.

Так, зокрема, обмеженість сприйняття зумовлена *сенсорним порогом* – мінімальний рівень інтенсивності подразника, який викликає відповідне відчуття. Людина сприймає з навколишнього світу не все, а

тільки те, що вона здатна відчувати. Хоча результати експериментальних досліджень, дають підстави науковцям припускати, що мозок людини фіксує і те, що лежить за порогом її відчуття (так званий "25 кадр"). Звуки, зорові образи й інші подразники, які знаходяться нижче сенсорного порога називаються *підпороговими*. На сьогодні ще не зовсім зрозуміло, наскільки відчутно підпорогові подразники впливають на поведінку людини.

Якість сприйняття навколишнього світу здебільшого залежить і від спрямованості й зосередженості *уваги* – психічного пізнавального процесу, що забезпечує впорядкованість інформації, яка надходить ззовні. Людина зазвичай концентрує свою увагу на тому, що їй необхідно в цей момент, у чому у неї є потреба (інтерес). Залучення уваги забезпечується і рядом факторів, що супроводжують об'єкти сприйняття, зокрема: контраст (швидка зміна кольору, розмірів, форм, обрисів, інтенсивності подачі інформації тощо); повтор; новизна; масовістю сприйняття тощо.

Процес сприйняття не обмежується виділенням групи відчуттів і поєднанням їх у цілісний психічний образ, він передбачає також систематизацію інформації – обробку з метою приведення її до відповідного стану (порядку, форми) й інтерпретацію (усвідомлення і осмислення), що дає змогу індивідуові певним чином на неї реагувати. Визначну роль у цьому процесі відіграє миттєвий досвід, який забезпечує асиміляцію нових сенсорних вражень і включення їх у загальну систему. Залежність сприйняття від змісту психічного життя людини, від індивідуальних особливостей у психологічній науці визначено як *апперцепцію* (Г. Лейбніц, В. Вундт та ін.).

На думку деяких науковців (представників гештальт-психології: М. Вертгеймер, К. Коффка, В. Кюлер та ін.), встановлення співвідношення об'єктивного і суб'єктивного відбувається на основі законів, які базуються на принципі ізоморфізму – структурного уподібнення перцептивного образу, що формується, об'єкту, який сприймається. Зокрема:

- *подібності* – фігури, які мають подібні характеристики (колір, розмір, форма тощо), у процесі сприйняття поєднуються і групуються;
- *близькості* – близько розташовані фігури зазвичай поєднуються;
- *"загальної долі"* – фігури можуть поєднуватися загальним характером змін, які в них простежуються;
- *"гарного продовження"* – із двох ліній, які пересікаються або дотикаються, вибирають лінію з меншою кривизною;
- *замкнутості* – замкнуті фігури сприймаються краще;
- *групування без залишку* – декілька фігур намагаються згрупувати таким чином,

щоб не залишилося жодної фігури, яка б стояла осторонь.

Слід звернути увагу і на деякі організаційні принципи сприйняття, відповідно до яких зовнішня інформація зводиться до психічних образів (Д.Л. Гібсон, Д. Іванцевич, Д. Донеллі, К. Вірджинія, О.С. Виханський, О.І. Наумов та ін.): встановлення співвідношення "зображення – фон"; завершення образів; встановлення подібності й близькості.

Не всі стимули, які сприймає особистість, усвідомлюються з однаковою ясністю: сфокусований фактор називається зображенням, а фактор, який сприймається, але не знаходиться у фокусі – фон. Причому залежно від ситуації й часу фокус сприйняття змінюється.

Відповідно до другого принципу, для людського сприйняття характерне прагнення завершити образ, створити його цілісним за окремими частинами, навіть якщо для цього немає достатньої інформації. Це призводить до створення образів, які не відповідають дійсності (ілюзії) і призводять до неправильної інтерпретації ситуації.

Принцип встановлення подібності й близькості призводить до того, що в процесі сприйняття різні образи й, відповідно, явища групуються в узагальнені групи шляхом згладжування або ігнорування індивідуальних особливостей кожного явища.

Значно поширеною при сприйнятті людиною реальності є стереотипізація. У загальному вигляді *стереотип* (від грец. *stereos* – твердий, міцний і *typos* – форма, зразок) – узагальнена, спрощена й ригідна система значно поширених уявлень про пізнавані групи людей, у яких кожний індивід розглядається як носій одних і тих самих наборів провідних характеристик, що приписуються кожному члену цієї групи, незважаючи на його реальні індивідуальні якості.

Внаслідок зведення складного й оригінального явища до певного стереотипу і, відповідно, спрощене уявлення про нього

допомагає зняти невизначеність і тим самим полегшити процес пізнання. Водночас, це призводить до видозміни об'єкта, що сприймається, і, відповідно, до неправильних висновків. У свою чергу, неправильні очікування породжують неадекватні дійсності реакції і поведінку людини.

Певний вплив на сприйняття людини і, відповідно, її поведінку здійснюють емоції, які можуть спотворити цей процес. *Емоції* (від лат. *emovere* – збуджувати, хвилювати) – це суб'єктивні стани, пов'язані з оцінкою значення для людини факторів, які на неї діють і виражаються у формі безпосередніх переживань задоволення або незадоволення її актуальних потреб.

Вивчаючи особливості поведінки і трудової діяльності, науковці визначили п'ять категорій емоцій, кожна з яких виявляється (або може виявитись): позитивні (щастя, любов, гордість); негативні (смуток, безнадійність, розпач); екзистенційні (тривога, вина, сором); низькі (гнів, заздрість, ревності); емпатійні (подяка, симпатія, співчуття).

Найбільш складним, з погляду взаємодії людини й організаційного оточення, є міжособистісне сприйняття. Значну роль у цьому процесі відіграє *атрибуція* або *каузальна атрибуція* (від лат. *causalis* – причинність і *attributio* – приписування). Під цим феноменом розуміють:

- процес інтерпретації й визначення індивідом спонукальних причин своєї поведінки і поведінки інших людей (Ф. Хайдер і Г. Келлі);
- процес сприйняття причин поведінки і результатів (Д.Л. Гібсон, Д. Іванцевич, Д. Донеллі);
- механізм інтерпретації відчуттів і вчинків іншої людини, прагнення до встановлення причин її поведінки (А.О. Урбанович) тощо.

Наочно систему особистісного сприйняття можна подати у вигляді трьох компонентів: вихідна інформація, процеси і кінцевий результат (рис.).

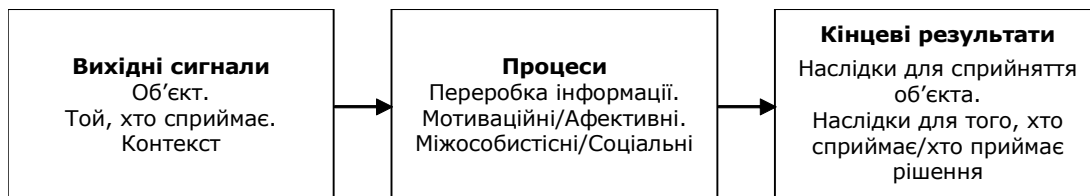


Рис. Система особистісного сприйняття (за Р. Климоскі і Л. Донах'ю)

Інтерпретація поведінки іншої людини може здійснюватись на основі знання її причин. У разі відсутності цих знань, що характерно для повсякденного життя, виникає ціла система приписування причин: на підставі порівняння зі зразками поведінки, які були наявними в минулому суб'єкта сприйняття, на підставі його власних мотивів, які він мав в аналогічній ситуації, тощо. Результати дослідження "здорового глузду",

за допомогою якого люди пояснюють повсякденні явища, дали підстави одному з авторів теорії атрибуції Ф. Хайдеру визначити два основні її види:

- диспозиційна – коли причини поведінки приписуються внутрішнім особистісним рисам (тому що є агресивним, жадібним тощо);
- ситуативна – коли причина бачиться ззовні (так склалася ситуація).

Для визначення виду атрибуції науковці рекомендують використовувати такі три критерії (Г. Келлі): погодженість (більшість би зробила так? Якщо так, то проблема в ситуації); незвичайність (чи є поведінка незвичайною для цієї людини? Якщо так, то проблема в ситуації); послідовність (поведінка виявляється послідовним чином? Якщо так, проблема в особистості).

Але, як показують результати емпіричних досліджень, при поясненні поведінки не дооцінюється вплив ситуації і переоцінюється ступінь рис і установок особистості. Це дало підстави американському досліднику Лі Россу сформулювати *фундаментальну помилку атрибуції* – тенденція спостерігачів недооцінювати ситуаційні і переоцінювати диспозиційні впливи на поведінку інших. Більшість людей схильні вважати, що поведінка інших відображає їх сутність. Причому свою власну поведінку людина пояснює об'єктивними обставинами. На операційному рівні це простежується в ситуації приписування причин успіху і невдачі для позиції учасника події і спостерігача (Г. Келлі). Так, невдача при взаємодії порізно оцінюється учасником і спостерігачем: учасник дії "звинувачує" в невдачі зазвичай об'єктивні обставини (ситуацію), а спостерігач "звинувачує" виконавця.

Крім зазначеної, до помилок атрибуції відносять:

- *атрибуційне випередження* – тенденція видавати бажане за дійсне. Воно виникає тоді, коли судять про ситуацію на основі обмеженої інформації;
- *випередження самооцінки* – людина більшою мірою запам'ятовує успіхи і забуває про невдачі. Більшість проблем людина відносить на зовнішні фактори, це понижує занепокоєння і підвищує самоповагу.

Особливе місце серед усвідомлюваних і неусвідомлюваних чинників активності людини займає *установка*. Саме цей феномен певною мірою дає пояснення, чому люди в певних ситуаціях поведуть себе по-різному. Проблема установки є предметом дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців. На сьогодні в літературі подано широкий спектр розуміння її сутності в контексті загальної і соціальної психології.

Так, як пояснювальний принцип психічних явищ установка розглядається в психологічній концепції Д.Н. Узнадзе, як "цілісний динамічний стан суб'єкта, стан готовності до певної активності, стан, що зумовлюється двома факторами: потребою суб'єкта й відповідною об'єктивною ситуацією". Ідея виявлення особливих станів особистості, що передують їй реальній поведінці, простежується у багатьох вітчизняних дослідників. У концепції відносин людини І.М. Мясіщева відношення, що розуміється "як система тимчасових зв'язків людини як особистості-суб'єкта з усією дій-

сністю або з її окремими сторонами", пояснює саме спрямованість майбутньої поведінки особистості. Л.І. Божович відзначає, що спрямованість складається як внутрішня позиція особистості стосовно соціального оточення, щодо окремих об'єктів соціального середовища, тим самим ставлячи її в один ряд з поняттям соціальної установки. З цим поняттям пов'язують і ідеї О.М. Леонтьєва про особистісний смисл. Коли в теорії особистості підкреслюється особистісна значущість об'єктивних знань зовнішніх обставин діяльності, то тим самим ставиться питання про її спрямування відповідно до особистісного смислу, який здобуває для конкретної людини предмет цієї діяльності (Г.М. Андреева).

Для зарубіжної психологічної науки більш характерною є традиція вивчення соціальних установок, для позначення яких використовується термін "атитюд", а також різноманітність підходів до трактування її сутності: психологічний процес відносин особистості із соціальним цінностями (Томас і Знавецький); організація досвіду й знань, пов'язаних з певним об'єктом (С. Аш); реакція, що зменшує напруженість особливих мотивів і дає змогу вирішувати конфлікти між ними (Сарнов); відносно стійка в часі система поглядів, уявлень про об'єкт або ситуацію, що визиває певну реакцію (Рокоч).

Незважаючи на різноманітність підходів до трактування сутності цього феномену, виділяють такі його риси (Г. Олпорт, Л. Тернстоун, М. Сміт та ін.): відображає певний стан свідомості й нервової системи; виражає готовність до реакції; організований; сформований на основі попереднього досвіду; здійснює спрямований і динамічний вплив на поведінку.

Враховуючи, що атитюд забезпечує задоволення потреб суб'єкта, науковцями виділено такі чотири його функції:

- 1) пристосувальна (або утилітарна, адаптивна) – атитюд спрямовує суб'єкта до тих об'єктів, які допомагають досягти його цілей;
- 2) функція знання – атитюд дає спрощені вказівки щодо способу поведінки стосовно конкретного об'єкта;
- 3) функція вираження (або цінності, саморегуляції) – атитюд являє собою засіб звільнення суб'єкта від внутрішнього напруження, вираження себе як особистості;
- 4) функція захисту – атитюд сприяє вирішенню внутрішніх конфліктів особистості.

Виконання всіх функцій забезпечується складною структурою атитюда:

- а) когнітивний компонент (усвідомлення об'єкта соціальної установки, тобто наявність певної інформації про нього, включаючи вже сформований відносно стійкий образ);

б) афективний компонент (емоційна оцінка об'єкта, виявлення почуття симпатії або антипатії до нього);

в) поведінковий (конативний) компонент (готовність реалізувати установку – діяти певним чином відносно об'єкта).

Відтак, установки можуть бути позитивними і негативними, але в тому чи іншому випадку вони є результатом поспішних, поверхових висновків з деяких фактів життєвого досвіду. Подібні установки можуть виникати в результаті некритичного засвоєння *стереотипів* мислення – стандартизованих суджень, прийнятих у певній соціальній або професійній групі (В.А. Семиченко).

Установки мають певні характеристики: їх набувають; вони визначають ставлення людини до чого-небудь або кого-небудь; утворюють емоційну основу міжособистісних стосунків й ідентифікацію з іншими людьми; більшість мінливі, але деякі мають стійкий характер.

Установки є основою формування так званої "позиції", якою керується особистість, коли потрапляє в ситуацію необхідності обирати певні дії. Одного разу засвоєні на рівні свідомості або підсвідомості вони впливають на поведінку.

IV. Висновки

Таким чином, поведінка людини є складним соціально-психологічним явищем. Її активізація, спрямування значною мірою залежить від особистісних і діяльнісних компонентів, індивідуально-психологічних змінних. Дослідження особливостей та закономірностей процесу сприйняття людини, специфіки формування та прояву стереотипів, атрибуції, установок створюють необхідне підґрунтя для розуміння факторів діяльності, специфіки її суб'єкта.

Література

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1980.
2. Андреева Г.М., Современная социальная психология на Западе. Теоретические ориентации / Г.М. Андреева, Н.Н. Богомолова, Л.А. Петровская. – М., 1978.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин.– СПб. : Питер, 1999.
4. Квинн В. Прикладная психология / В. Квинн. – СПб. : Питер, 2000.
5. Личность и деятельность : межвуз. сб. Серия : Экспериментальная и прикладная психология. – Изд-во Ленингр. Ун-та, 1982. – Вып. 11.
6. Организационное поведение. Хрестоматия : учебное пособие для факультетов: психологических, экономических и менеджмента. – Самара : Бахрах-М, 2006.
7. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль "Направленность". (Лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы) / В.А. Семиченко. – К. : Миллениум, 2004.
8. Узнадзе Д.И. Экспериментальные основы исследования установки / Д.И. Узнадзе // Психологические исследования. – М., 1966.
9. Цырельчук Н.А. Рефлексивное управление : монография / Н.А. Цырельчук, И.Н. Цырельчук, Н.Н. Цырельчук. – Мн. : МГВРК, 2008.
10. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека : учебное пособие / В.Д. Шадриков. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Логос 1996.

Гура О.І. Соціально-психологічні особливості індивідуальної поведінки

Анотація. У статті здійснено спробу визначити та охарактеризувати соціально-психологічні характеристики й індивідуально-психологічні змінні суб'єкта, що активізують і спрямовують його діяльність.

Ключові слова: поведінка, діяльність, особистісні та діяльнісні компоненти, індивідуально-психологічні змінні.

Гура А.И. Социально-психологические особенности индивидуального поведения

Аннотация. В статье осуществлена попытка определить и описать социально-психологические характеристики и индивидуально-психологические переменные субъекта, которые активизируют и направляют его деятельность.

Ключевые слова: поведение, деятельность, личностные и деятельностные компоненты, индивидуально-психологические переменные.

Gura A. Socio-psychological characteristics of individual behavior

Annotation. An attempt to define and describe socialpsychological descriptions and individually psychological variable subject is carried out in the article, that activate and send his activity.

Key words: a conduct, activity, is personality and active sleep components, individually psychological variable.

УДК 159.9.018.2:001

ПРОБЛЕМАТИКА ФОРМУВАННЯ МІЖЕТНІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ*Залановська Л.І.***I. Вступ**

Актуальність теми толерантності сьогодні важко переоцінити. До вивчення проблем, пов'язаних з формуванням толерантної свідомості, толерантної поведінки й толерантної особи, звертається дедалі більше дослідників. Проблему толерантності сьогодні активно досліджують політологи, соціологи, педагоги, психологи, що зумовлено глобальними змінами. Поняття "толерантність" у побутовому значенні ототожнюється як пасивність, нетерпимість; соціологи під толерантністю розуміють терпимість до чужого способу життя, поведінки, поглядів, ідей, вірувань. У контексті філософської традиції толерантність за змістом розуміється як прояв поміркованості та покірливості, любові й злагоди, розуміння та готовності до пробачення. Психологи трактують толерантність як відсутність або позбавлення емоційного реагування на який-небудь несприятливий чинник унаслідок зниження чутливості до його впливу. Підвищений інтерес до вивчення толерантності зумовлений не тільки його науковою значущістю, але й надзвичайно необхідною емпіричною базою. Дефіцит емпіричних досліджень із цієї проблематики навряд чи може її забезпечити. Найважливіша причина цього – недостатня розробленість і представленість у науковій літературі адекватного методичного інструментарію для досліджень толерантності.

II. Постановка завдання

Мета статті – аналіз і систематизація психологічного знання проблематики міжетнічної толерантності, виявлення детермінант формування міжетнічної толерантності.

III. Результати

У психологічній науці існує декілька підходів щодо розуміння сутності толерантності, а саме: психофізіологічний, інтеракційний, особистісний, гуманістичний, соціально-психологічний, когнітивний.

Психофізіологічний підхід ґрунтується на тому, що існує природна толерантність, яка формується на основі біологічного фактора розвитку особистості. Його вплив розглянуто в багатьох працях видатних психофізіологів: Е. Голубевої, В. Мерліна, В. Небиліцина, В. Русалова, Л. Собчик, Б. Теплова та ін. [9]. В їхніх працях набуває розвитку ідея про значущість вроджених якостей центральної нервової системи людського мозку і його фізіологічних особливостей у формуванні інтелектуальних та творчих здібностей.

Проведені Л. Собчик [9] дослідження показали, що з широкого спектра вражень про навколишній світ кожна людина притаманним саме їй індивідуальним способом сприйняття обирає й засвоює певну інформацію, акцентуючи свою увагу на одних явищах і нехтуючи іншими. Ця індивідуальна вибірковість у ставленні до явищ навколишнього світу і свій особистий стиль засвоєння отриманої інформації створюють підґрунтя для формування різних, по своєму неповторних особистостей за однакових середовищних умов. В основі такого індивідуально окресленого стилю сприйняття, переробки й відтворення інформації про світ, що пізнається, трансформуючись у думки, переживання й вчинки людини, лежить та провідна тенденція, що пронизує всі рівні особистості (найнижчі (біологічні), і її характерологічну структуру, і найвищі рівні особистості), якими є соціальна спрямованість та ієрархія цінностей людини.

Особистість – це відкрита зовнішньому впливу система, що саморегулюється, включаючи до своєї структури такі складові: мотиваційну спрямованість, емоційну сферу (стиль переживання), стиль мислення (інтелектуальні здібності, спосіб осягнення, переробки й відтворення інформації), спосіб спілкування з оточенням (індивідуальний стиль міжособистісної поведінки). Особистість – це динамічна система, відкрита зовнішнім впливом, здатна реагувати на зміни середовища в межах індивідуально окресленого діапазону мінливості, що робить структуру особистості адаптивною й стійкою до стресу. Вищі рівні самосвідомості, соціальна спрямованість та ієрархія цінностей індивіда формуються не лише включно під впливом соціуму, а й залежать від індивідуального тропізму, вибірковості, неусвідомлених потягів, що значно обмежує кількість ступенів вибору конкретної людини при освоєнні нею розмаїття навколишнього світу [9]. Тобто природна толерантність розвивається як на основі біологічного фактора, так і під впливом зовнішніх факторів, що й робить особистість адаптивною та стійкою.

Інтеракційний підхід базується на дослідженнях російських учених. Так, О. 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 й насильства, визнання багатомірності та різноманітності людської культури, норм, вірувань і відмова від зве-

дення цієї різноманітності до одноманітності чи до переживання 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 й готова їх захищати, але одночасно з повагою ставиться до позицій та цінностей інших людей [1]. Як критерії толерантності пропонується: рівноправ'я, взаємоповага, рівні можливості, співробітництво та солідарність у вирішенні спільних проблем тощо. Таким чином, толерантність розглядається як досить абстрактне поняття, на що вказують її критерії та соціальні показники.

Цікавою є точка зору на проблему толерантності О. Клепцової, яка вважає, що певну невизначеність у трактуваннях терпимості й толерантності можна зняти, якщо виходити з таких положень [4].

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

Поняття "терпимість" і "толорантність" різняться за психологічними механізмами, які лежать у їх основі, до них належать терпіння та прийняття. Провідним механізмом толорантності є терпіння (витримка, самовладання, самоконтроль), що дає можливість знизити поріг чутливості до несприятливих факторів. Прийняття як інший механізм толорантності 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. Відмінність між цими двома поняттями полягає в тому, що вони виконують різні функції. Толорантність дає можливість пристосуватися до несприятливих факторів, тобто толорантність 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.

Отже, О. Клепцова пропонує таке визначення толорантності: "це властивість особистості, яка актуалізується в ситуаціях розбіжності поглядів, думок, оцінок, вірувань, поведінки людей і виявляється у зниженні сенситивності щодо об'єкта за рахунок залучення механізмів терпіння (витримка, самовладання, самоконтроль)" [4]. Межі прояву толорантності від гордовитості, стриманості, терплячості, витримки, самовладання до безпорадності. Позитивне

розуміння толорантності досягається через усвідомлення її протилежності – інтолорантності або нетерпимості.

Гуманістичний підхід у психології знайшов своє відображення в працях А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла, Г. Олпорта.

У працях А. Маслоу ми можемо також зустріти поняття толорантності. Терпимість – це один з можливих шляхів особистості, що самоактуалізується. Самоактуалізація розглядається вченим як можливість вибору, особистісного зростання, можливості приймати себе й інших людей такими, які вони є, можливості у встановленні з оточенням доброзичливих особистих стосунків.

Дуже важко розмежувати такі поняття, як "толорантна особистість" та "особистість, яка самоактуалізується", у розумінні А. Маслоу. Прийняття себе, прийняття інших, прийняття світу, соціальний інтерес, креативність, демократизм, метамотивованість – більшість з перелічених характеристик "особистості, яка самоактуалізується", за А. Маслоу, близькі толорантній особистості.

К. Роджерс, поєднує термін "емпатія" з толорантністю, зокрема характеризує його як "відсутність гордовитості", а також схильність надавати допомогу іншим у вирішенні різних проблем без натиску та директиви [8]. У цьому принципі закладена "особистість, що повноцінно функціонує". Лише за умови повного прийняття іншої людини, бажання її зрозуміти та допомогти, стираються суперечності між "Я"-реальним та "Я"-ідеальним, що сприяє самоактуалізації особистості та, як наслідок, розвитку толорантності як моральної якості особистості. Терпимість, побудована на основі емпатії, включає в себе відкритість, самодостатність, співпереживання, тактовність, почуття гумору та власної гідності, що приводить до прагнення визнання різних поглядів і позицій. Унаслідок цього витісняються негативні прояви рис характеру, такі як: цинізм, байдужість, гордість, егоїзм, агресивність, ворожість [8].

На думку В. Франкла, який показує шлях духовного розвитку людини, яка рухається шляхом пошуку й реалізації смислів, терпимості відводиться роль невід'ємної частини цього розвитку, оскільки він має цілісний характер, який виражається в досягненні цінностей, хвилювань, відносин, і розгортається в напрямі досягнення свободи, незалежності, гнучкого реагування на змінні обставини життя [4].

Розгляд толорантності в контексті життєздійснення цілісної особистості відображено в дослідженнях Г. Олпорта. Для цього вчений оперує не мотиваційно-потребнісною сферою, як Е. Фромм, а рисами особистості. На основі рис особистості вчений поділяє людей на толорантних та інтолорантних, при цьому зазначаючи, що чіткої лінії для

такого розмежування не може бути. Адже залежно від контексту кожна людина у своєму житті може поводитись як толерантно, так і, навпаки, не толерантно. Водночас звичне переважання однієї поведінки над іншою може перетворюватись на стійку рису особистості.

Особистість, у якій є великий розрив між уявленнями про "Я"-ідеальне та "Я"-реальне, тобто тим, ким я є зараз, та ким, хочу стати у майбутньому, є толерантною. Вона критичніше ставиться до себе, розуміє свої позитивні та негативні сторони, як наслідок, потенціал саморозвитку в неї значно вищий. В інтолерантній особистості "Я"-ідеальне та "Я"-реальне майже зіставляються. У цьому випадку людина вважає, що їй не потрібно вдосконалюватися. При виникненні проблем чи життєвих криз інтолерантна особистість звинувачує оточення чи надприродні сили лише не саму себе.

Г. Олпорт вважає, що розвиток особистості відбувається у взаємодії із соціумом. Тим самим він виділяє критерії зрілої особистості:

1. Широки межі "Я" як здатність подивитися на себе з боку й соціальна активність.
2. Здатність до теплих щирих соціальних стосунків (у тому числі терпимість).
3. Емоційна незаклопотаність і самосприйняття (вміння впоратися з власним емоційним станом).
4. Реалістичне сприйняття, досвід і домагання.
5. Здатність до самопізнання [4].

Таким чином, у теорії Г. Олпорта толерантність описується як стійка риса особистості, що узгоджується з іншими мотиваційно-емоційними та соціально-психологічними характеристиками.

Соціально-психологічний підхід базується на працях В. Москаленко. На його думку, соціально-психологічними характеристиками толерантності є неупередженість в оцінці різноманітних подій, думок, терпимість до особливостей людей, здатність забезпечувати комунікативну компетентність під час спілкування. У будові феномену толерантності особистості виділяється дві складові: сенсуальна та диспозиційна. Сенсуальна толерантність пов'язана зі стійкістю особистості до впливів середовища, з послабленням реагування на певний несприятливий фактор, зокрема, негативних впливів суб'єктів міжособистісної діяльності за рахунок зниження чуттєвості. Тобто сенсуальна толерантність – це терпимість, черствість. В основі диспозиційної толерантності лежить принципово інший механізм, який забезпечує терпимість особистості у взаємодії із середовищем. Диспозиційна толерантність розглядається та описується як позиція, установка, світосприйняття, яка виявляється на когнітивному, афективному й поведінковому рівнях особистості [6].

В. Соколов визначає толерантність як певну світоглядну та морально-психологічну установку особистості на те, якою мірою їй приймати чи не приймати різні, перш за все – чужі їй, ідеї, звичаї, культуру, норми поведінки тощо [10]. Основна суть толерантності – терпимість до чужого, іншого. Толерантність як властивість може бути притаманна не тільки окремій особистості, а й соціальній групі, суспільству в цілому.

Згідно з точкою зору Г. Бардієр, правильно перекладати толерантність не як терпимість, а як "повага – розуміння – прийняття", як свідоме прагнення до злагодності [2]. Г. Бардієр розглядає толерантність у межах соціальної психології і 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, заміщення тощо); як властивість особистості, її ціннісну орієнтацію й світогляд [3].

Когнітивний підхід до толерантності пов'язаний з такими ознаками, як когнітивна складність (Дж. Келлі, Д. Бірі), яка стає базисом для можливості людини сприймати світ і явища в їх різнобічності та розмаїтті. Тому знайомство людини з різними культурами, проявами різних людей та сприйняття їх як таких, котрі мають право на існування та розвиток, стає невід'ємною частиною формування толерантності людини.

Найбільш гостра проблема – толерантність у сфері міжетнічних відносин. Права на збереження своєї мови, своїх культурних цінностей, традицій пред'являлись як фундаментальні вимоги й захищалися етносами на різних рівнях.

Ясно, що толерантність, яка розуміється сьогодні як об'єктивно існуючий соціальний феномен, як інструмент регулювання цих відносин, як особливого роду правила поведінки, як основа для вироблення багатьох реальних правил, норм і законів, мають свою тривалу історію у сфері міжетнічних відносин.

Саме тому розвиток міжетнічних відносин (і глибоко позитивних, і глибоко конфліктних) набуває особливого інтересу.

Велике значення для цього дослідження мають праці, присвячені розвитку толерантності в процесі здобутку особистісної цілісності (А. Асмолов, Є. Казаков, В. Тишков), з яких стає ясным, що сенситивним періодом для формування толерантності, як однієї з умов соціальних відносин, є юнацький вік – період становлення світоглядних установок. Але залишаються невисвітленими деякі питання – формування та розвиток міжетнічної толерантності, а також не визначено психологічний зміст цього поняття.

Л. Літвінова у своїх дослідженнях, систематизуючи існуючі підходи, виділила дві парадигми.

Одна парадигма феноменології толерантності базується на співвідношенні явищ толерантності й конфлікту, коли толерантність є суто особистісною якістю або установкою на безконфліктну взаємодію і, таким чином, виступає інструментом запобігання конфлікту. Такий підхід умовно може бути позначений дихотомією "міжетнічна толерантність – конфліктність", де основою безконфліктної взаємодії виступає, насамперед, емоційна стійкість, що дає змогу особистості зберігати емоційну рівновагу в конфліктних ситуаціях [5].

Друга парадигма базується на механізмах етнічної ідентичності й більшою мірою враховує соціальний аспект феномену, ґрунтуючись на принципі потреби в збереженні позитивної етнічної ідентичності. Тут суть феномену міжетнічної толерантності й соціально-психологічні умови її формування тісно пов'язані з функціями, механізмами формування, розвитку та конструювання етнічної ідентичності [5].

Проте проведений аналіз показав, що жодна із цих теорій не враховує всіх аспектів феномену толерантності. Їх поєднання також не може задовольняти вимоги комплексного опису явища, по-перше, унаслідок надзвичайної різноманітності підходів; по-друге, унаслідок практико-функціональної спрямованості. І тут єдиною основою вивчення може виступити запропонована за результатами систематизації підходів до визначення толерантності дефініція феномену через поняття стійкості до відмінностей: етнічної, культурної, конфесійної, індивідуальної тощо.

Поняття стійкості в широкому розумінні визначається як здатність об'єкта протистояти зусиллям з метою вивести його з початкового стану статистичної або динамічної рівноваги [5]. У контексті вивчення міжетнічної толерантності стійкість до відмінностей (резистентність до "чужих") є властивістю особи, що дає змогу індивідові зберігати такий стан рівноваги, коли відмінності самі по собі не є чинником, що визначає формування ставлення до інших людей. Наприклад, уявлення про прийнятність або неприйнятність будь-якої ідеї будується не на підставі сприйняття її формальної відмінності від власної позиції, а на підставі всебічного аналізу її змісту. При цьому стійкість розуміється і як інтегральна якість особи, ціннісно-когнітивний конструкт, що формується в процесі соціалізації шляхом інтеріоризації закріплених у суспільній думці норм культурного різноманіття, індивідуальних відмінностей і основних ліберальних цінностей.

З одного боку, розуміння таким чином нормативної основи міжетнічної толерантності приводить до формування позитивної

етнічної ідентичності за рахунок зняття соціальної міжгрупової напруженості й гострої потреби в домінуванні власної етнічної групи над іншими, оскільки відмінності перестають бути чинниками, що визначають поведінку та ставлення індивіда до інших членів соціуму й виступають основою мета-соціального аспекту міжетнічної толерантності.

З іншого боку, стійке ставлення до відмінностей виключає зі списку конфліктогени, усуваючи, таким чином, саму причину конфлікту й виступаючи за рахунок цього інструментом безконфліктної взаємодії та толерантності на рівні особи.

За допомогою понять стійкості можна описати не лише суть міжетнічної, а й будь-якого іншого виду толерантності. Наприклад, для політичної толерантності властива, насамперед, стійкість до відмінних від власних політичних переконань; для конфесійної толерантності – стійкість до релігійних вірувань і традицій; для соціальної толерантності – стійкість до зовнішнього вигляду іншого, його манери поводитися, одягатися тощо, до тих пір, поки такі відмінності не становлять соціальної загрози [11].

Отже, в основі міжетнічної толерантності лежить повага до іншої особи, її прав і свобод, а стійкість індивіда або групи визначається такими, що не є соціальною загрозою й відмінними від власних етнічних культурних зразків ідей та поведінки, думок, традицій, вірувань, звичаїв, норм, тощо.

На підставі системного підходу до вивчення міжетнічної толерантності можна зробити висновок про те, що джерелами цього феномену можуть бути явища як індивідуального, так і групового рівня, а також норми, цінності, ідеї й зразки поведінки, закріплені в громадській думці. При цьому групові та індивідуальні детермінанти міжетнічної інтолерантності перебувають у тісній взаємодії з феноменом громадської думки.

На індивідуальному рівні виникнення міжетнічної інтолерантності відбувається, передусім у результаті фрустрації, що призводить до агресії, або неправильного виховання, у результаті якого формується комплекс психологічних властивостей особи. На рівні групи детермінантами міжетнічної інтолерантності є: негативна етноідентичність, міграція, націоналізм, негативні етностереотипи.

Ґрунтуючись на системному підході вивчення феномену міжетнічної толерантності, також можна зробити висновок про сукупність соціально-психологічних умов формування міжетнічної толерантності.

IV. Висновки

Таким чином, феномен міжетнічної толерантності ґрунтується на двоякості існування феномену толерантності – як особистісної характеристики та як категорії громад-

ської свідомості, громадської цінності й соціальної норми, а також на аналізі специфіки явища міжетнічної толерантності та синтезі існуючих концепцій феноменології міжетнічної толерантності.

Перспективи подальших розвідок полягають у вивченні та виокремленні показників міжетнічної толерантності в студентському середовищі.

Література

1. Асмолов А.Г. О смыслах понятия "толерантность" / А.Г. Асмолов, Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова // Век толерантности : научно-публ. вестник. – 2001. – Вып. 1. – С. 8–18.
2. Бардиер Г.Л. Бизнес – психология / Г.Л. Бардиер. – М. : Генезис, 2002. – 412 с.
3. Бардиер Г.Л. Интолерантность и девиантное поведение в бизнесе / Г.Л. Бардиер. – СПб. : Норма, 2001. – 240 с.
4. Клепцова Е.Ю. Психология и педагогика толерантности / Е.Ю. Клепцова. – М. : Академический Проект, 2004. – 176 с.
5. Литвинова В.Л. Социально-психологические условия формирования межэтнической толерантности российской молодежи : автореф. ... канд. психолог. наук : спец. 19.00.05 / В.Л. Литвинова. – М., 2007. – 17 с.
6. Москаленко В.В. Социальная психология / В.В. Москаленко. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 624 с.
7. Петрицкий В.А. Толерантность – универсальный этический принцип / В.А. Петрицкий // Известия СП лесотехнической академии. – СПб., 1993. – С. 139–151.
8. Роджерс К. Клиентцентрированная терапия / К. Роджерс. – М. : Рефлбук, 1997. – 320 с.
9. Собчик Л.Н. Диагностика межличностных отношений: модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири / Л.Н. Собчик // Методы психологической диагностики. – М. : ВНИИТЭМР, 1990. – Вып. 3.
10. Соколов В.М. Толерантность: состояние и тенденции / В.М. Соколов // Социальная культура. Социологические исследования. – 2003. – № 8. – С. 54–63.
11. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология / Т.Г. Стефаненко. – М. : Аспект пресс, 2006. – 367 с.

Залановська Л.І. Проблематика формування міжетнічної толерантності

Анотація. У статті розглянуто проблему міжетнічної толерантності та її феномен. Проаналізовано теоретичні підходи до цієї проблематики. Виявлено детермінанти формування міжетнічної толерантності.

Ключові слова: толерантність, міжетнічна толерантність.

Залановская Л.И. Проблематика формирования межэтнической толерантности

Аннотация. В статье рассматривается проблема межэтнической толерантности и ее феномен. Анализируются теоретические подходы к данной проблематике. Выявляются детерминанты формирования межэтнической толерантности.

Ключевые слова: толерантность, межэтническая толерантность.

Zalanovska L. The problem of formation of inter-ethnic tolerance

Annotation. The article is devoted to interethnic tolerance problem and its phenomenon. Analyzed theoretical approaches to this problematic. Defined determinants of interethnic tolerance formation.

Key words: tolerance, interethnic tolerance.

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИЗНАЧЕННЯ БЕЗПЕКИ ОСОБИСТОСТІ

Застело А.О.

I. Вступ

На сьогодні вчені досліджують різні види безпеки: політичну, соціальну, гуманітарну, економічну, військову, правову, енергетичну, науково-технічну, кадрову, інформаційну, інтелектуальну, культурну, демографічну, медичну, генетичну та ін. З позиції такого підходу психологічну безпеку можна розглядати як соціальну безпеку у взаємозв'язку з інформаційними, гуманітарними, медичними та іншими видами.

Сучасний стан наукової розробленості проблеми свідчить, що у вітчизняній психології та психологічних розробках ближнього зарубіжжя безпека не була предметом самостійного психологічного дослідження.

Українські науковці вивчали психологічні та психофізіологічні аспекти безпеки праці, життєдіяльності людини та особистості безпеки (Г.О. Балл, П.С. Перепелиця, І.П. Пістун, В.В. Рибалко, Г.В. Сілін, М.К. Хобзей та ін.).

Значну кількість досліджень із цієї проблеми проведено російськими психологами, у працях яких висвітлені питання психологічної й інформаційної безпеки людини й суспільства (І.О. Баєва, О.Є. Войскунський, Г.В. Грачов, Г.М. Зараковський, І.К. Мельник, А.Ю. Моздаков, І.М. Панарін, С.Ю. Решетіна, В.М. Розін, Г.Л. Смолян, Ю.М. Тугушева, Н.Л. Шликова та ін.), проблемі психологічного захисту особистості (Р.А. Зачепицький, А. Єремєєва, Т.С. Кабаченко, Е. Кіршбаум, Т.І. Колеснікова та ін.).

Психологічну безпеку особистості, її зв'язок з різними аспектами життєдіяльності та професійної діяльності людини, вивчали зарубіжні вчені: Р. Hofer, А.Н. Maslow, R. Plutchic, Н.Р. Conte, Е. Vilag та ін.

II. Постановка завдання

Сучасний розвиток психології зумовлює потребу більш повного дослідження цього феномену в психологічному й соціально-психологічному аспектах. Отже, мета статті – розкрити весь спектр підходів, які стосуються проявів психологічної безпеки людини.

III. Результати

Зважаючи на недостатнє дослідження проблеми психологічної безпеки особистості, актуальним є аналіз наукових праць у різних галузях сучасної науки щодо його визначення. У сучасній довідковій літературі це поняття визначається з огляду на те, який саме прояв безпеки вивчається дослідником, а саме:

- безпека – стан, коли кому-, чому-небудь ніщо не загрожує; безпечний – який не

приховує в собі небезпеки або захищає кого-, що-небудь від небезпеки; якому не загрожує небезпека, гарантований від небезпеки; який не завдає, не повинен завдавати [2];

- безпека – відсутність небезпеки, схоронність, надійність; безпечний – незагрозливий, що не може заподіяти зла або шкоди, нешкідливий, збережений, вірний, надійний [16];
- безпека – стан, при якому не загрожує небезпека, тобто є захист від небезпеки; безпечний – той, що не загрожує небезпекою, той, що захищає від небезпеки [7];
- безпека – стан, почуття, засіб захисту від небезпеки, шкоди; безпечний – захищений від небезпеки або шкоди, який не призводить до фізичної шкоди, неушкоджений; стабільний і свобода від страху або тривоги [1];
- безпека – засоби та заходи, які спрямовані на збереження життя, здоров'я, волі й власності громадян.

Отже, схожі уявлення про безпеку в тлумаченні різномовних словників визначають схожі уявлення про безпеку, визначними характеристиками якої є: а) стан захищеності особистості; б) відсутність загрози; в) перебування поза небезпекою.

Основну увагу зацентовано на емоційному стані людини, що відображає нешкідливе, надійним існування, не виключаючи можливості його зміни. Для соціально-психологічного обґрунтування категорії безпеки, на нашу думку, необхідним є аналіз її генези від біологічного до соціального розуміння. Доцільним у цьому аналізі має бути й визначення специфічних зв'язків з іншими категоріями, які дадуть підстави для розуміння ролі й механізмів розвитку безпеки в життєдіяльності людини.

Потреба в безпеці – основна соціальна потреба людини, що сформувалася на межі інстинктивного й свідомого. Будь-який контакт із природними або соціальними явищами людина інтуїтивно або свідомо оцінювала з погляду можливої загрози та забезпечення безпеки. Всі біологічні об'єкти, особливо досить високого рівня розвитку, стикаються з неусвідомленою потребою захисту. Основа процесу розвитку людини в історичному вимірі – це потреба в поліпшенні умов виживання, а в основі цього лежить зв'язок між працею й захищеністю окремої людини та соціуму будь-якого рівня, тобто їхньою безпекою [11]. Прагнення людини до безпеки в соціумі перетворює її

на соціальне (суспільне) явище. Саме завдяки безпеці, основу якої становить діяльність взаємодія, те або інше суспільство може жити, змінюватися й розвиватися.

А. Маслоу вказував, що при відносному задоволенні фізіологічних потреб з'являється нова група потреб: потреб у безпеці (захищеності; стабільності; залежності; захисту; відсутності страху, тривоги й хаосу; потреби в структурі, порядку, законі й обмеженнях тощо). На його думку, організм може бути цілком захоплений ними, вони можуть бути факторами, що майже винятково організують поведінку, які мобілізують на службу собі всі сили організму, і в цьому випадку ґрунтовно можна визначити організм у цілому як механізм, що прагне до безпеки; і говорити про рецептори, ефектори, інтелект та інші можливості, які слугують, у першу чергу, інструментами пошуку безпеки. Практично все інше стає менш важливим, ніж безпека й захист (навіть іноді фізіологічні потреби, які, будучи задоволеними, тепер недооцінюються). Людину в такому стані, якщо він набуває дійсно крайньої й хронічної форми, можна визначити як індивіда, що існує тільки заради безпеки [6].

Потребу в безпеці А. Маслоу розглядав як активний та основний фактор, що мобілізує ресурси організму лише в дійсно надзвичайних обставинах, таких як війна, стихійні лиха, зростання злочинності, дезорганізація суспільства, катастрофа влади, хвороба (невроз, ушкодження мозку) або стійко несприятливі ситуації. Від зазначав, що для більшості людей існує загроза, що хаос або нігілізм здатні призвести до регресії від вищих потреб до більш насущних потреб у безпеці. Він вказував, що потреби в безпеці можуть стати досить актуальними щоразу, коли на соціальній сцені виникає реальна загроза закону, порядку, владі, суспільству.

За К. Хорні, поведінкою людини керують прагнення до безпеки й прагнення задоволення своїх бажань. Ці прагнення часто призводять до зіткнення й виникає певна суперечність, що спричиняє невротичний конфлікт. У людини з'являється прагнення придушити таку конфліктну ситуацію, що зумовлює формування в неї певних способів чи стратегій поведінки. При цьому виділяються такі типи поведінки людини: 1) невротичне прагнення до любові як засобу забезпечення безпеки в житті; 2) невротичне прагнення до влади як подолання страху й ворожого ставлення до людей, бажання ізоляції від людей; 3) невротична покірність або визнання своєї безпорадності [4].

У віковій психології зазначається, що конструктивний розвиток дитини прямо пов'язаний з потребою в безпеці, тобто для дитини важливо бути бажаною, любимою, захищеною від ворожого світу. У задово-

ленні цієї потреби дитина повністю залежить від своїх батьків. Багато чинників впливає на активізацію потреби дитини в безпеці, відчуття її незахищеності: нестійка й навіжена поведінка оточення, насмішки, невиконання обіцянок, занадто часте опікування, а також надання явної переваги її братам і сестрам. Однак основним результатом такої поведінки з боку батьків є розвиток у дитини установки базальної ворожості. У цьому випадку дитина залежить від батьків і відчуває щодо них почуття образи.

Базальна тривога – інтенсивне й універсальне відчуття відсутності безпеки – одне з основних положень концепції К. Хорні. На її погляд, базальна тривога в дитини призводить до формування неврозу в дорослому житті. Щоб подолати базальну тривогу, дитина змушена вдаватись до різних захисних стратегій [8].

До окремої групи наукових досліджень можна віднести певні розробки проблематики, що пов'язані з психологічним і соціальним аспектами безпеки життєдіяльності та праці. Г.Л. Смолян, Г.М. Зараковський визначають безпеку як відсутність небезпек для всіх соціальних суб'єктів: особистості, суспільства й держави. На думку Е.А. Дорофєєва, А.В. Злобіна, безпека життєдіяльності – це умови праці, побуту й дозвілля людини, її навколишнього природного, виробничого, побутового середовища, а також способи реалізації індивідуальних можливостей, особистих і групових інтересів, що запобігають або усувають можливість негативного впливу на соціум і його структури. П.С. Перепелица, В.В. Рибалка вказують, що безпека життєдіяльності людини – це відсутність недопустимого ризику, пов'язаного з можливістю завдання шкоди організму людини в будь-яких умовах її існування [12; 15].

У працях М.А. Котик розмежовано поняття захищеність і безпека. Під захищеністю автор розуміє здатність людини не тільки протидіяти виробничим небезпекам, але, насамперед, не породжувати своєю діяльністю проявів цих небезпек і їхньої реалізації. Водночас безпеку необхідно розглядати як результат активної предметної діяльності людини. Таким чином, захищеність – це потенційні можливості психіки людини протистояти небезпекам, її можна розглядати як один з можливих, але обов'язково гарантованих варіантів реагування на небезпеку, а безпека – результати практичної реалізації цих можливостей [5].

Ми можемо відзначити, що актуальні теоретико-методичні наукові дослідження психологічних проблем безпеки людини (особистості) були досліджені наприкінці ХХ ст. у працях Г.В. Грачова, І.К. Мельника, І.М. Панаріна, С.Ю. Решетини, С.К. Рощина, Г.Л. Смоляна, В.А. Сосніна та ін.

Термін психологічна безпека було введено С.К. Рошніним і В.А. Сосніним як стан суспільної свідомості, в якому суспільство в цілому й кожна окрема особистість сприймають існуючу якість життя як адекватну та надійну, оскільки вона створює реальні можливості для задоволення природних і соціальних потреб громадян сьогодні й дає їм підстави для впевненості в майбутньому. І.М. Панарін опублікував результати наукових досліджень психологічної безпеки військовослужбовців [9; 14].

Дещо пізніше Г.В. Грачев та І.К. Мельник, розглядаючи різноманітні аспекти інформаційного впливу як на сучасне суспільство в цілому, так і на конкретну особистість, вивчали інформаційно-психологічну безпеку особистості. Інформаційно-психологічну безпеку особистості вони визначали як певний стан захищеності психіки особистості від дії різноманітних інформаційних факторів, що перешкоджають або утруднюють формування й функціонування адекватної інформаційно орієнтовної основи соціальної поведінки людини в цілому й життєдіяльності в суспільстві, а також адекватності системи її суб'єктивного (особистісних, суб'єктивно-особистісних) ставлення до навколишнього світу й самої до себе. У більш широкому значенні інформаційно-психологічну безпеку особистості можна розуміти як стан захищеності особистості, що забезпечує її цілісність як активного соціального суб'єкта й можливостей розвитку в умовах інформаційної взаємодії з навколишнім середовищем [3].

З позиції авторів, у біосоціальній природі психіки людини містяться внутрішні джерела загроз інформаційно-психологічній безпеці особистості, в особливостях її формування й функціонування, індивідуально особистісних характеристиках індивіда. Тому люди відрізняються ступенем сприйнятливості до різних інформаційних впливів, можливостями аналізу й оцінювання інформації, що надходить, тощо. Також в основі вразливості інформаційно-психологічному впливу властиві для більшості людей певні загальні характеристики й закономірності функціонування психіки.

IV. Висновки

Отже, можна стверджувати, що проблема психологічної безпеки особистості, на сьогодні є недостатньо вивченою. Зазвичай визначення цього феномену зумовлено напрямом й метою певного дослідження. Аналіз наукових праць свідчить, що безпека в сучасному суспільстві завжди пов'язана із системою життєдіяльності людини. Відтак, за умов побудови системи безпеки необхідно враховувати захист й реалізацію життєво важливих потреб та інтересів особистості, забезпечення її свободи, тобто формування й розвиток психологічної безпеки особистості.

Аналіз сутності та змісту поняття безпеки дає нам можливість визначити психологічну безпеку особистості як складну багаторівневу динамічну систему, яка визначає рівень суб'єктивної захищеності людини, її здатність підтримувати оптимальний рівень свого функціонування, спроможність усвідомлення чинників і механізмів усунення зовнішніх та внутрішніх загроз, а також можливість збереження оптимального стану функціонування взаємодії в різних площинах соціально-психологічного простору життєдіяльності.

Вивчення особливостей процесу формування психологічної безпеки особистості дасть змогу виявити сукупність стійких мотивів професійної діяльності, які необхідні для визначення умов ефективної взаємодії людини в різних площинах її взаємодії. Це важливо тому, що методи й способи створення умов для взаємодії можуть суперечити закономірностям формування психологічної безпеки особистості, що призводить до деструктивних психологічних змін і є актуальною проблемою на сьогодні. Суперечність виявляється, зокрема, через те, що досягнення та можливості не узгоджуються із життєдіяльністю та поглядами людини.

Література

1. Большой оксфордский толковый словарь английского языка = Oxford School Dictionary : [45 000 слов и выражений] / под ред. А. Делаханти, Ф. Макдональда. – М. : Астрель ; АСТ, 2005. – 807 с.
2. Бусел В.Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови / В.Т. Бусел. – К. : Ірпінь : Перун, 2005. – 1728 с.
3. Грачев Г. Манипулирование личностью: Организация, способы и технологии информационно-психологического воздействия : монография / Г. Грачев, И. Мельник. – М. : Ин-т философии РАН, 1999. – 235 с.
4. Корольчук М.С. Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я / М.С. Корольчук. – К. : ІНКОС, 2002.
5. Котик М.А. Психология и безопасность / М.А. Котик. – Таллинн : Время, 1987. – 404 с.
6. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Питер, 2008. – 352 с.
7. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка : [80 000 слов и фразеологических выражений] / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 4-е изд. – М. : Смысл, 1997. – 944 с.
8. Основы административного менеджмента : навч. посібник для студ. вищих навч. закл. / [Б.В. Новіков та ін.]. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 560 с.
9. Панарин И.Н. Информационно-психологическое обеспечение национальной

- безопасности России / И.Н. Панарин. – М. : Основа, 1998.
10. Пістун І.П. Працездатність та здоров'я людини : навч. посіб. / І.П. Пістун. – Л. : Афіша, 2003. – 280 с.
 11. Приходько І.І. Гносеологія проблеми психологічної безпеки особистості в сучасних наукових дослідженнях / І.І. Приходько // Соціально-психологічне забезпечення правоохоронної діяльності: теоретичні та прикладні аспекти : матеріали науково-практичної конференції (24 квітня 2009 р.). – Х. : ХНУВС, 2009. – С. 183–188.
 12. Психологія праці та професійної підготовки особистості : навч. посіб. / [Г.О. Балл та ін. ; ред. П.С. Перепельця, В.В. Рибалко]. – Хмельницький : Універ, 2001. – 330 с.
 13. Решетина С.Ю. Информационно-психологическая безопасность личности (контуры проблемы) / С.Ю. Решетина, Г.Л. Смолян // Проблемы информационно-психологической безопасности : сборник статей и материалов конференции. – М. : Изд-во Ин-та психологии РАН, 1996. – С. 18–26.
 14. Рошин С.К. Психологическая безопасность: новый подход к безопасности человека, общества и государства / С.К. Рошин, В.А. Соснин // Российский монитор. – 1995. – № 6.
 15. Смолян Г.Л. Информационно-психологическая безопасность (определение и анализ предметной области) / Г.Л. Смолян, Г.М. Зараковский, В.М. Розин, А.Е. Войскунский. – М. : ИСА РАН, 1997. – 52 с.
 16. Толковый словарь русского языка : Современ. версия. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2002. – 575 с.

Застело А.О. Психологічні аспекти визначення безпеки особистості

Анотація. У статті висвітлено проблеми визначення поняття безпеки в загальнонауковому та психологічному аспектах. Психологічний зміст безпеки розглянуто з позиції безпеки життєдіяльності, безпеки особистості й соціально-психологічної безпеки.

Ключові слова: безпека, психологічна безпека, захищеність, загроза, особистість, інформаційно-психологічна безпека.

Застело А.А. Психологические аспекты определения безопасности личности

Аннотация. Статья посвящена проблемам определения понятия безопасности в общенаучном и психологическом аспекте. Психологическое содержание безопасности рассматривается с позиции безопасности жизнедеятельности, безопасности личности и социально-психологической безопасности.

Ключевые слова: безопасность, психологическая безопасность, защищенность, угроза, личность, информационно-психологическая безопасность.

Zastelo A. Psychological aspects of human security

Annotation. Article deals with problems of definition of security in general scientific and psychological aspects. We consider the psychological content of security from the perspective of life safety, personal safety, social and psychological security.

Key words: safety, psychological safety, security, threat, identity, information and psychological safety.

УДК 291.14

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ НЕОКУЛЬТІВ

Рябко І.В.

I. Вступ

Особливістю сучасної релігійної ситуації в Україні є те, що її формування відбувається не лише за рахунок традиційних конфесій (православ'я, католицизм, греко-католицизм, протестантські течії, іудаїзм, іслам), але й новітніх релігійних об'єднань (неокультів). Серед них є такі, що історично не успадковані нашим народом від попередніх поколінь, проте набувають популярності внаслідок місіонерства проповідників з їх історичної батьківщини. Неокulti стали невід'ємним атрибутом українського сьогодення. Вони є складним соціально-політичним феноменом. Можна спостерігати як за зростанням їх кількості, так і за ступенем впливу на різноманітні процеси в нашій державі.

II. Постановка завдання:

- дати визначення поняттю "нетрадиційна релігійна організація";
- дослідити соціальний і психологічний вплив неокультів на свідомість своїх adeptів;
- запропонувати класифікацію новітніх культів за формою їх функціонування і за сутністю;
- проаналізувати релігійні об'єднання за напрямками їхньої діяльності;
- розкрити психологічні мотиви прагнення потенційних adeptів стати членами новітніх релігійних організацій.

III. Результати

Ставши фактом і фактором сучасного релігійного життя, нові релігійні об'єднання активно змінюють усталену релігійну карту світу, геополітичний баланс між певними релігіями. Вони, як правило, не знають географічних, державних, національних та культурних кордонів. Їх поява зумовлена змінами світоглядних парадигм, кризою традиційних релігій, взаємовпливами різних культурних світів. Водночас неокульти стають результатом релігійної ініціативи окремих осіб, які на базі певної віросповідної традиції або синкретизму кількох творять нове віровчення, культ, організацію.

Часто неокульти у періодиці, релігійних, науково-популярних та наукових виданнях називають по-різному: секти, новітні релігійно-містичні течії, квазірелігії, псевдорелігії, рухи "Нової ери" тощо.

На нашу думку, не зовсім науковим є використання для позначення неокультів такого поняття, як "секта", через його вузькість і неконкретність. "Секта (від лат. sekta – вчення, напрям, від sequor – наслідую) – релігійна група (громада), яка відо-

кремилася від панівної церкви" [7]. Таке поняття, як "секта", рідко використовується у сучасній науковій лексиці (вживається переважно в журналістиці або богословській літературі). На наш погляд, тут доцільніше вживати визначення "культ". Адже культ є ширшим поняттям, ніж секта. Культ (від лат. cultus) – "схиляння перед чимось, безмірне звеличення або обожнювання чогось або когось" [8]. Щоб уникнути понятійного зміщення, на наш погляд, варто визначитися з термінологією дослідження.

Новітня релігійна організація (неокульт) – релігійне об'єднання, що виникло в другій половині ХХ ст. – на початку ХХІ ст.

Переважає більшість нетрадиційних релігій є неокультами. Хоча ці поняття близькі за змістом, але не синонімічні. Слід зауважити, що не всі нетрадиційні для України релігійні угруповання належать до неокультів. Деякі з них є давніми релігіями, як, наприклад, буддизм, даосизм, зороастризм та ін. Щоб уникнути понятійної невизначеності, на наш погляд, варто дати визначення "нетрадиційної релігійної організації".

Нетрадиційна релігійна організація (нетрадиційний культ) – релігійне об'єднання, що культурно, ментально, побутово не укорінене в Україні, історично не успадковане нашим народом від попередніх поколінь, не прагманне його релігійній духовності [9].

Новітні та нетрадиційні культу доцільно, на нашу думку, розглядати використовуючи одночасно дві окремі класифікації. Критерієм поділу першої класифікації є форма функціонування, а другої – сутність. Отже, вони поділяються за формою функціонування на:

- церковні організації: харизмати ("Слово віри", "Перемога", "Руч віри", "Жива вода", "Церква нового покоління", "Слово істини" та ін.), "Церква Єднання", "Діти Бога", "Церква останнього заповіту", "Богородицька церква", "Церква Христа", "Церква Ісуса Христа святих останніх днів", "Велике біле братство", "Міжнародне товариство свідомості Крішні", "АУМ сіркіьо", бахаїзм тощо;
- курси та центри духовного вдосконалення та розвитку можливостей: Гуманітарний центр Хаббарда, Інститут душі "Атма", "Трансцендентальна медитація", школи ізотеричних знань, різноманітні гуртки з вивчення йоги тощо;
- філософські школи: "Новий Акрополь" тощо;

- школи східних бойових мистецтв: "Білий Лотос" тощо;
- центри і гуртки народних та нетрадиційних методів лікування, які також можуть набувати інших форм.

Новітні та нетрадиційні культури поділяються, на нашу думку, за сутністю на:

- християнські: "Діти Бога", "Церква Ісуса Христа святих останніх днів", харизмати, "Церква Христа", "Богородицька церква", "Реформована православна церква" тощо;
- східного типу (орієнталістські): "Міжнародне товариство свідомості Крішні", "АУМ сірнікьо", Сахаджа-йога, "Трансцендентальна медитація", рух Шрі Чін-Моя, групи послідовників Шрі Сатї Саї Баби, рух Ошо Раджніша, "Товариство Шрі Ауробіндо", різноманітні буддистські течії (дзен-буддизм, тибетський буддизм, ламаїзм) тощо;
- синкретичні: "Велике біле братство", "Церква Єднання", бахаїзм, "Церква останнього заповіту" тощо;
- наукологічні (сайєнтологічні): "Церква сайєнтології", "Новий Акрополь", "Наука Розуму", "Вогняна квітка", різні психотехніки, івановство та ін.;
- езотеричні: теософія, Агні-йога, маги, послідовники Андрєєва, Бердника, групи Сіморона, спиритуального характеру та ін.;
- язичницькі: "Рідна Віра", "РУН Віра", "Собор Рідної віри", "Ладовіра", "Ягновіра", "Слов'янська релігійна громада", "Рідна православна віра", "Українська віра арійського обряду" та ін.;
- сатанинські: "Церква Сатани", "Храм Сета", "Товариство Асмодея", "Слуги Вельзевула", "Чорне Братство", "Товариство Сатани", "Чорне коло" тощо.

Хоч більшість неоекультів є релігійними об'єднаннями, але значна кількість наукологічних, більша частина езотеричних та окремі культури східного типу належать до містичних рухів. Містицизм намагається розкрити таємниці психіки. Містики прагнуть наблизитися до живої людини, до її відчуттів, безпосередніх життєвих вражень, внутрішніх станів, пошуків індивідуального ставлення до навколишнього світу. Вони намагаються вловити та систематизувати глибоко особисте сприйняття людей, що спонукає до зосередженого самопізнання.

Релігійні та містичні вчення можна розрізнити за такими критеріями:

- віровчення релігійних організацій передбачає поклоніння та служіння єдиному Богу чи різним божествам (Христос, Крішна, Будда, Дажбог, Перун, Диявол, Сет та ін.) або "Живому Богу" чи "втіленням Бога" (Марія Деві Христос, Баха - Улла, Віссаріон, Мун та ін.);
- містичні віровчення обирають центром уваги не богів, а людину, ступінь та шляхи її вдосконалення, а основна мета

цих вчень - самовдосконалення людини для повної самореалізації;

- функціонування релігійних об'єднань обов'язково передбачає певну культову практику з відповідними ритуалами та служителями культу.

Безумовно, віровчення деяких релігійних організацій мають елементи містики, а тому це питання необхідно розглядати комплексно, враховуючи всі три критерії поділу. Адепти переважної більшості містичних груп також вважають, що їх групи не належать до релігійних організацій, і діють під виглядом "Лабораторії астрологічних досліджень", "Школи езотеричних знань", "Семінару з розвитку паранормальних здібностей" тощо. Одні з них реєструються у державних органах під виглядом громадських організацій, а інші діють як неформально-гурткові об'єднання, особливо при навчальних закладах, медичних організаціях та курсах, котрі мають стосунок до психіатрії, "народних" та нетрадиційних методів лікування. Віровчення значної частини езотеричних об'єднань спираються на наукові знання і тому мають характерні ознаки наукологічних культів. На наш погляд, саме ступінь езотеричності є тим критерієм, за яким треба розрізняти наукологічні й езотеричні культу.

Містичні культури часто приваблюють тим, що обіцяють, а нерідко певною мірою дають людям можливість удосконалити свій світогляд, проаналізувати особисті переживання. Вони захоплюють ідеєю нескінченного самопізнання, морального вдосконалення, даючи можливість отримати внутрішню гармонію та спокій.

Неоекультути мають ряд спільних ідеологічних елементів. Це, попри все, уявлення про час, що передувало створенню цього неоекульту, як про час, сповнений розгубленості та страждань. У цьому випадку завдяки вірі відкривається "велика істина". Об'єднує неоекультути також уявлення про засновника як про людину, якій відкрилася "абсолютна істина". Осмислення його особистості може бути різним. Він може бути великим пророком, видатним філософом, мудрим гуру чи живим богом. Засновник культури передає своїм прихильникам певну "істину", котра гарантує спасіння всім тим, хто повірив у неї, за умов виконання певних вимог, різних заборон, табу, на чому наголошує засновник.

Ідеологіям неоекультів притаманне уявлення про те, що світ найближчим часом буде радикально змінено в результаті перемоги сил світла над силами темряви. Носіями добра є представники неоекульту на чолі з керівником. Всі інші будуть або знищені, або не воскреснуть, або будуть підлеглі віруючим, які стануть елітою нового світу [1]. Така перспектива може бути привабливим моментом для тих, кого не влаштує життєве становище. Більшість

новітніх культів, на відміну від традиційних релігій, розгортають активну пропагандистську діяльність. Кожен адепт неокульту відчуває себе місіонером, а тому адептами неокультів нерідко стають люди, які прагнуть до духовної чи релігійної активності, хочуть відчувати свою значущість.

Нерідко засновники культів стверджують, що їм Бог особисто відкрив Істину. Наприклад, засновник "Церкви Єднання" Мун і засновник "Церкви Ісуса Христа святих останніх днів" (церкви мормонів) Сміт стверджували, що Бог особисто спілкувався з ними і надав завдання месійного характеру. Проте Мун ставить себе вище за Ісуса Христа, який не повністю виконав свою місію і був розп'ятий на хресті, а Мун – більш досконалий і доведе місію до кінця.

Засновники культів часто користуються тими самими джерелами, що й традиційні церкви, але тлумачать їх по-різному. Наприклад, харизмати, представники "Церкви Христа", "Міжнародного шляху", "Свідки Єгови" та мормони по-різному коментують Біблію, а адепти останніх чотирьох культів до того ж стверджують, що вона неправильно перекладена, і використовують перекладену Біблію. Крішнаїти користуються Бхагавад-Гітою, як і традиційні індуїсти, але тлумачать її іншим чином, до того ж іншими індуїстськими джерелами вони майже не користуються. Лідери значної кількості неокультів ("Церкви Єднання", "Великого білого братства", "Церкви останнього заповіту", "Церкви Сайєнтології", "Церкви Ісуса Христа святих останніх днів", руху Ошо та ін.) розробляють нові теологічні джерела.

Традиційне християнство пропонує пасивне очікування другого пришествя Христа. Ця пасивність не зовсім відповідає динамічному життю сучасного суспільства. Люди хочуть бачити реальне втілення Месії на Землі, а не абстрактне божество. Це може відбуватися з багатьох причин. Деякі не можуть уявити собі Бога інакше як персоналізованого в образі людини, інші бажають і готові побачити його своїми очима, треті не приймають консервативних традиційних вірувань і шукають сучасні вчення, що відповідають моді. Відповідно до попиту виникає пропозиція, що виражається у виникненні різних культів на будь-який смак.

Е. Дюркгейм висловлює думку, що тепер ми можемо вказати на причину, через яку боги не можуть обходитися без своїх віруючих, як і віруючі без своїх богів – це саме суспільство, а боги є не більш ніж його символічним вираженням [2]. Проте символічне божество, запропоноване традиційними релігіями, перестало задовольняти людей. Розвиток цивілізації підсилив динамізм життя, запит на який не міг не відобразитись у релігійній сфері.

Слід зазначити, що клімат для поширення неокультів в Україні надзвичайно сприя-

є. Це пояснюється сучасною суспільно-психологічною та соціокультурною атмосферою; відстороненістю нових релігійних і містичних груп від традиції, зокрема традиційних церков; винятковою активністю іноземних місій та їхніми фінансовими можливостями, що значно перевищують ті, котрими оперують традиційні церкви. У більш широкому контексті причина виникнення та бурхливої активізації неокультів – загальна орієнтаційна криза євроцентристської цивілізації, що спричиняється до спроб синтезу західної і східної релігійних традицій та інтенсифікує релігійні експерименти взагалі; загальна духовна криза, брак стрижневих ідей та загальнозначущих цінностей; розрив у соціальному досвіді та ціннісних засадах між поколіннями; ослабленість історичних церков і нерозвинутість їхньої місіонерської структури.

Віруючий звертається до культу за власним бажанням. Спочатку він відвертається від своїх проблем, тому що не здатен їх вирішити. Втрата віри у свої сили та у свою спроможність пов'язана з певними змінами в психології, поглядах і поведінці людини. З'являється прагнення до розуміння світу, що є немов би гарантом захисту від впливу "земних" людських слабкостей і спочиває на тривких основах "божественного одкровення", яке повідомляє людині, що вона "загубила" в собі "абсолютну істину".

Французький учений О. Клеман вважає, що люди стали дуже самотніми і гостро відчують свою смертність; розпадаються сім'ї, люди шукають у культі відчуття спокою та любові. Вони легко інтегруються в нову структуру і знаходять у ній "матір" – секту. Психолог А. Джаноф теж відзначав цей привабливий момент – можливість задовольнити дитяче прагнення до любові та захисту від реальності [1]. Нерідко культу приваблюють людей з тяжкими психічними відхиленнями і тих, які страждають від різних неврозів та жажів. Кількість таких людей сьогодні зростає внаслідок економічної та моральної кризи, а також соціальної незахищеності у сучасному українському суспільстві.

IV. Висновки

Неможливо не враховувати особливості неокультів як специфічного різновиду людського співтовариства. Адже люди, які втратили життєві позиції, вступивши в культ, знову знаходять себе, відновлюють втрачений зв'язок зі світом. Суспільство нехтує невдахами, проте в культурах вони є "братями". Неокulti об'єднують людей, котрі зневірилися в житті, сумують за цілісним світовідчуттям, а отже, готові прийняти за Бога будь-якого ідола.

Релігійна потреба зводиться до специфічної (релігійної) форми задоволення реальних соціальних потреб людей, які з тих чи інших причин не можуть реалізуватися у світському житті. До таких потреб належать

потреби в сім'ї, у самоствердженні, самовираженні та діяльності. Їх задоволення у культурі призводить до формування відчуття божественної обраності. Отже, богообраність – це форма протесту проти суспільного зла, відмежування від оточення шляхом створення світу обраних, які відокремлюють себе від іншого світу особливою вірою, культом, моральними правилами. Ідея богообраності свідчить про культову обмеженість суто релігійного протесту. Вона прирікає адепта на життя за його законами, що передбачає відповідне становище особи в суспільстві та державі. Насамперед, культове відокремлення від світу, суспільства, а іноді від сім'ї, друзів загострює потребу належати до ідеальної спільноти. Віруючий, який відірваний від іншого світу, цінує свою належність до релігійного товариства і тому підпорядковується його традиціям, усіляко підкреслює свою духовну близькість ("братерство") з іншими членами цього товариства, відстоює його ідеї.

Література

1. Григулевич І.Р. Пророки "новой истины" / И.Р. Григулевич. – М., 1983. – С. 11–12.
2. Durkheim E. Les formes elementaires de la vie religieuse / E. Durkheim . – Paris : P. U. F., 1968. – 496 p.
3. Дудар Н. Соціально-психологічні чинники виникнення нових релігійних течій / Н. Дудар // Новітні релігії в сучасній Україні : матеріали круглого столу та науково-практичної конференції. – К. : VIP, 2000. – С. 94–95.
4. Новітні та нетрадиційні релігії, містичні рухи у суспільно-політичній сфері України : монографія / [В.М. Петрик, Є.В. Ліхтенштейн, С.В. Сьомін та ін. ; за заг. ред. З.І. Тимошенко]. – К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2002. – 331 с.
5. Парахонський Б.О. Нетрадиційні релігійні культури як питання національної безпеки України / Б.О. Парахонський, С.В. Сьомін // Стратегічна панорама. – 2000. – № 1–2. – С. 200–212.
6. Сьомін С.В. Міжнародні християнські організації та національна безпека України : монографія / С.В. Сьомін. – К., 1999. – 267 с.
7. Український радянський енциклопедичний словник. – К. : Українська радянська енциклопедія, 1987. – Т. 3. – 185 с.
8. Словарь русского языка / [сост. С.И. Ожегов]. – М., 1986. – 616 с.
9. Академічне релігієзнавство : підручник / [за ред. А. Колодного] – К. : Світ знань, 2000. – С. 782.

Рябко І.В. Соціально-психологічний аналіз неокультів

Анотація. У статті надано визначення поняттю "нетрадиційна релігійна організація". Досліджено соціальний і психологічний вплив неокультів на свідомість своїх адептів. Запропоновано класифікацію новітніх релігійних культів за формою функціонування і за сутністю. Подано аналіз релігійних об'єднань за напрямками їхньої діяльності. Розкрито психологічні мотиви прагнення потенційних адептів стати членами новітніх релігійних організацій.

Ключові слова: новітня релігійна організація, нетрадиційний культ, релігійне об'єднання, містичні вчення, релігійна потреба.

Рябко И.В. Социально-психологический анализ неокультов

Анотация. В статье подано определение понятия "нетрадиционная религиозная организация". Исследовано социальное и психологическое влияние неокультов на сознание своих адептов. Предложена классификация новых религиозных культов за формой функционирования и по существу. Произведен анализ религиозных объединений по направлениям их деятельности. Раскрыты психологические мотивы стремления потенциальных адептов стать членами новых религиозных организаций.

Ключевые слова: новая религиозная организация, нетрадиционный культ, религиозное объединение, мистическое учение, религиозная потребность.

Ryabko I. Social and psychological analysis of the new religious organizations

Annotation. In this article the definition of the term non-traditional religious organizations is given. Social and psychological impact of the new religious organizations on the consciousness of its adherents is investigated. The classification of new religious cults in the form of functioning and essence is suggested. The analysis of religious organizations in areas of their activities is made. Psychological motives of potential followers to become members of new religious organizations are disclosed.

Key words: new religious organizations, non-traditional cult, religious association, mystical doctrine, the religious need.

ВІКОВА ТА ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК УДК 001.891.3–37.025"313"159.8.–057.4

ОСНОВНІ НАПРЯМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГА

Афанасьєва Т.О.

I. Вступ

Психологічний супровід передбачає створення орієнтовного поля професійного розвитку психолога, формування професійного "Я", підтримку об'єктивної самооцінки, оперативну допомогу, саморегуляцію життєдіяльності, освоєння технологій професійного самозбереження.

Розвиток студента-психолога як особистості, як суб'єкта діяльності є найважливішою метою професійної освіти й може розглядатися як його системоутворювальний фактор. Професійна школа як соціальний інститут повинна готувати свого випускника до майбутнього професійного життя. Становлення психолога обов'язково передбачає розвиток: професійної самосвідомості; професійного мислення; емоційно-вольової сфери; позитивного ставлення до світу й до себе; самостійності, автономності й упевненості в собі; професійно важливих якостей. Отже, це і є завданнями психологічного супроводу професійного розвитку психолога у ВНЗ.

II. Постановка завдання

Метою нашої статті є дослідження напрямів психологічного супроводу професійного розвитку психолога. Для досягнення мети необхідно виконати завдання, яке полягає у виявленні особливостей кожного з напрямів психологічного супроводу.

III. Результати

Вирішення завдань навчання психологів у вищій школі співвідноситься з етапами професійного навчання: адаптації, інтенсифікації й ідентифікації.

На етапі адаптації колишні школярі (першокурсники) пристосовуються до умов і змісту професійно-освітнього процесу, вони засвоюють нову соціальну роль, налагоджують відносини один з одним і з педагогами. Провідною діяльністю є навчально-пізнавальна, яка значно відрізняється від колишньої. Психічне напруження, невпевненість свідчать про необхідність психічного забезпечення адаптації студента-психолога [2]. Своєчасний психологічний супровід знімає психологічний дискомфорт, запобігає розвитку навчально-професійної дезадаптації, яка може призвести до деструкти-

вної поведінки студента, незадоволеності навчально-професійної діяльності.

Психологічний супровід полягає в наданні першокурсникам допомоги в адаптації до нових умов життєдіяльності. Тому найбільш ефективними напрямками психологічного супроводу психолога-першокурсника є такі:

- діагностика готовності до навчально-пізнавальної діяльності, мотивів навчання, адаптації;
- допомога в розвитку самоорганізації: навчальних умінь і регуляції своєї життєдіяльності;
- психологічна підтримка першокурсників у подоланні труднощів самостійного життя й установленні комфортних відносин між однокурсниками та педагогами;
- консультування першокурсників, що розчарувалися в обраній спеціальності;
- тренінгова робота щодо адаптації першокурсників.

Психологічними критеріями успішного проходження цього етапу є адаптація до навчально-пізнавального середовища, особистісне самовизначення й вироблення нового стилю життєдіяльності.

На етапі інтенсифікації відбувається розвиток загальних і спеціальних здібностей студентів-психологів, мислення, емоційно-вольової регуляції, відповідальності за свій розвиток, самостійності. Провідна діяльність – науково-пізнавальна [3].

Напрямами психологічного супроводу є такі:

- розвивальна діагностика, яка дає змогу використовувати результати діагностики для стимулювання потреб студентів у самопізнанні, самовдосконаленні, професійному розвитку. Також завдяки розвивальній психодіагностиці можна виявити кризи, недостатній рівень розвитку професійно важливих якостей, здібностей з метою корекції професійно-психологічного профілю особистості;
- діагностика навчальної мотивації, рівня рефлексивності, Я-концепції;
- надання допомоги, підтримки у вирішенні проблем відносин з одногрупниками й педагогами;

- оволодіння копінг-стратегіями: аналіз власної навчально-професійної ситуації, що полягає в когнітивному оцінюванні ситуації навчально-професійної діяльності (виявлення бар'єрів, аналіз власної кризи "розчарування"); оволодіння навичками саморегуляції; розвиток вміння самоорганізовуватися (керувати власним часом через визначення основних цілей і завдань власної навчально-професійної діяльності на певний період);
- рефлексія професійної біографії й розробка альтернативних сценаріїв подальшого професійного розвитку;
- індивідуальне та групове консультування;
- корекція особистісного профілю;
- тренінгова робота щодо професійної самосвідомості;
- рефлепрактикум.

Психологічними критеріями продуктивності психологічного супроводу на етапі інтенсифікації студента є інтенсивний особистісний і професійний розвиток, ідентичність, оптимістична позиція, парадигмальне самовизначення, самопроекування, рефлексивність, критичність та гнучкість мислення, адекватний рівень самоповаги, позитивна внутрішня мотивація до навчально-професійної діяльності, самовдосконалення, здатність до вольової дії щодо подолання вад власного "Я" і навчально-професійних бар'єрів.

На завершальному етапі професійного навчання – ідентифікації – важливого значення набуває формування професійної ідентичності, готовності до майбутньої практичної діяльності психолога. З'являються нові цінності, що стають дедалі актуальнішими, пов'язані з матеріальним і сімейним становищем, працевлаштуванням. Відбувається поступова дезінтеграція навчальних колективів.

Напрямами психологічного супроводу на цьому етапі є:

- діагностика професійних здібностей;
- допомога в знаходженні професійного поля для реалізації себе;
- розвиток професійної ідентичності може бути забезпечений завдяки актуалізації механізмів ритуалізації та ідентифікації (участь психолога в конференціях, навчально-професійному об'єднанні, святкуванні Дня психолога і Дня психічного здоров'я);
- підтримка в знаходженні сенсу майбутньої професійної діяльності;
- консультування з питань пошуку роботи;
- допомога випускникам професійно самовизначитися;
- тренінгова робота щодо професійної ідентичності.

Психологічними критеріями успішного проходження цього етапу є ототожнення себе з майбутньою професією, формування готовності до неї, самовизначення (профе-

сійне, за спеціалізацією), самореалізація на рівні професійного навчання, професійна ідентичність, незалежність суджень, відносна стійкість, стабільність уявлення про себе як психолога, прийняття себе як особистості та фахівця; здатність до самопрезентації, адекватна самооцінка "Я" [2].

Одним з найбільш ефективних напрямів психологічного супроводу професійного розвитку психолога у ВНЗ на всіх його етапах, на наш погляд, є науково-дослідна діяльність, яка здійснюється в рамках науково-дослідного гуртка. Саме завдяки цьому напрямку формується й розвивається професійне мислення майбутнього психолога, творчі здібності в різноманітних формах професійної діяльності, студент набуває нових професійних знань, умінь, навичок, професійно важливих якостей. У межах гуртка студенти мають можливість відчувати себе в ролі дослідника, тренера, постійно отримуючи зворотний зв'язок. Під час роботи науково-дослідного гуртка в студента є можливість відчувати себе психологом і колегою, адже спілкування під час роботи гуртка відбувається у неформальній обстановці на рівні "суб'єкт-суб'єктної" взаємодії, що, безсумнівно, сприяє розвитку в майбутнього психолога професійної ідентичності.

Метою науково-дослідного гуртка є супровід професійного розвитку психолога. Відповідно до мети визначимо завдання гуртка: 1) активізація наукової діяльності серед студентів-психологів; 2) організація науково-дослідної діяльності роботи студентів; 3) допомога в опануванні методів і прийомів експериментальних досліджень та психологічних технологій; 4) підготовка до участі в конкурсах студентських наукових робіт, студентських наукових конференцій, олімпіадах університету та інших ВНЗ; 5) організація балінтовської групи для студентів-психологів і психологів-випускників; 6) організація позааудиторної (самостійної) роботи студентів.

Умовно роботу науково-дослідного гуртка можна поділити на три види: дослідна робота, робота балінтовської групи, організація самостійної роботи.

Науково-дослідна робота передбачає організацію та проведення досліджень з обраної теми, де студенти освоюють аналітичні, пошукові й синтезуючі елементи наукової роботи, в результаті чого в них формуються навички проведення та узагальнення результатів дослідження, елементи критичного мислення й комплекс творчих здібностей особистості майбутнього психолога.

Під час проведення кожного дослідження студента-психолога супроводжують викладач, психолог (член гуртка), отримані результати обговорюються в групі. Важливою частиною є оформлення й захист дослідження в групі, що сприяє узагальненню матеріалу, розширенню світогляду, систематизації психологічних знань, підвищенню інтересу до науки всіх членів групи.

У результаті обговорення робіт на засіданнях наукового-дослідного гуртка студенти-психологи навчаються вести дискусію, висловлювати свої думки з певної проблеми, відстоювати свою точку зору.

У процесі проведення наукових досліджень студенти здобувають певні знання, виробляють вміння та навички, а саме: планування дослідження, здійснення інформаційного пошуку за темою дослідження, вміння аналізувати й критично оцінювати отриману наукову інформацію, формування цілей і завдань дослідження, підбір та освоєння необхідних у роботі методів дослідження, створення бази даних, систематизація отриманих результатів, узагальнення результатів і формування висновків, оформлення даних у вигляді таблиць, графіків, підготовка матеріалу до презентації на конференціях.

В рамках науково-дослідного гуртка повинна функціонувати балінтовська група, де студенти взаємно навчаються, більш глибоко пізнають своє "Я". Її завданнями є розвиток навичок міжособистісного професійного спілкування, усвідомлення сліпих "білих плям" особистості, які блокують позитивні відносини з іншими, розширення професійного досвіду, психопрофілактика учасників групи, що заснована на можливості пророблення "невдалих" випадків у ситуації колегіальної підтримки.

На наш погляд, ця форма роботи психолога зі студентами є ефективною, адже вона: є не психотерапевтичною, а дискусійною, розвивальною, не викликає відчуття опору внаслідок рівних статусів учасників, сприяє підвищенню внутрішньокolleктивної єдності, професійному розвитку.

У групу входять 6–15 студентів (оптимально 8–12), які навчаються на різних курсах, учасниками можуть бути й випускники ВНЗ, які вже практикують. Основним принципом формування групи є добровільність об'єднання студентів, які готові до професійного розвитку й колегіальної взаємопідтримки. Зустрічі проводяться раз на тиждень тривалістю від однієї до трьох годин.

Предметом аналізу групи є обговорення ситуацій навчально-професійної діяльності: "вдалі" та "невдалі" ситуації, такі що тривають і були в минулому. Розповідь не обмежується й має вільну форму. Наприкінці психолог допомагає сформулювати запитання того, хто розповідав, таким чином, щоб воно було зрозумілим для інших. Потім учасники групи мають право поставити запитання учаснику, який представив ситуацію, а далі відповідають самі. Розгортається дискусія, протягом якої психолог узагальнює відповіді групи, викладає власну думку про ситуацію.

Робота групи закінчується розповіддю учасника, який представляв ситуацію, про свої відчуття й думки, тобто здійснюється рефлексивний аналіз.

Крім роботи в межах науково-дослідного гуртка, ми вважаємо за необхідне приділення особливої уваги самостійній роботі майбутніх психологів, а саме: конкурси, олімпіади, психологічний кінозал, День психолога, День психічного здоров'я, посвячення першокурсників у студентів за спеціальністю "Психологія". В організації цих заходів безпосередньо беруть участь самі студенти-психологи, що сприяє розвитку їх організаційних якостей, самоорганізації, які необхідні в подальшій професійній діяльності.

Роль самостійних форм навчальної роботи студентів для підготовки психолога дуже велика. Здійснюючи самостійну роботу, майбутній психолог не тільки здобуває додаткові знання, а й розвиває навички організації різних форм розумової діяльності, сприяє входженню в професійне співтовариство, сприяє самореалізації.

Виходячи з того, що технологія стимулювання мотивації участі студентів у науково-дослідній діяльності зростає за умови використання нетрадиційних форм і методів, що мають відповідний потенціал, ми пропонуємо використовувати дискусійні методи: фокус-групи, дебати, групові дискусії.

Фокус-групи – організація групового, фокусованого (напівстандартизованого) інтерв'ю, що проходить у формі групової дискусії й спрямоване на обмін учасниками ідеями, судженнями, думками із заданих тем. Ця форма роботи сприяє розвитку мотивації самоосвіти, вирішує завдання усвідомлення суперечностей, труднощів, пов'язаних з обговорюванням проблем, актуалізує здобуті знання, розвиває комунікативні якості майбутніх фахівців. Наявні структуровані дискусії, у яких задається тема для обговорення, а іноді чітко регламентується порядок проведення, і неструктуровані дискусії, у яких ведучий пасивний, теми вибирають самі учасники, час дискусії формально необмежений.

Особливою формою роботи є інтелектуальна гра, яка проводиться за певними правилами. Ця форма роботи вимагає підготовленості студентів. Дебати сприяють розвитку в студентів-психологів логічного й критичного мислення, розвиваються навички з організації своїх думок, навички самопрезентації, емпатія й терпимість до різних поглядів, здатність концентруватися на певній проблемі. Таким чином, студенти набувають навичок, необхідних для ефективного спілкування, вивчають, досліджують та аналізують важливі сучасні проблеми, синтезують знання.

Стимулювання дослідницької діяльності студентів є важливим аспектом професійної підготовки в навчальних закладах, тому що сприяє більш повному й цілеспрямованому набуттю студентами дослідницьких навичок, сприяє полегшенню процесу адаптації

до майбутньої професії психолога, вирішує питання особистісного розвитку студента й формування його готовності до майбутньої професійної діяльності.

Цей напрям роботи сприяє формуванню готовності психолога до професійної діяльності, адже завдяки можливості спілкуватися, висловлювати свою думку, вислуховувати інших задовольняє мотив афіліації; підтримка учасників групи сприяє розвитку мотиву досягнення. Створення проблемної ситуації та її обговорення сприяють розвитку рефлексивної готовності. Можливість здобути нові знання в неформальних умовах і випробувати теоретичні знання на практиці свідчить про розвиток змістовно-операційного компонента.

Робота в гуртку сприяє розвитку комунікабельності, формуванню навички самопрезентації. У студентів підвищується впевненість у своїх силах.

Також, крім зазначених нами напрямів психологічного супроводу, слід виокремити психопрофілактику, адже її застосування також доцільно на кожному з етапів професійної освіти психолога, особливо в кризові періоди, з метою запобігання деструктивних форм виходу з кризи. Сутність психопрофілактики полягає в створенні умов для запобігання ситуаціям, факторів, які викликають психологічну напругу, стреси, а також підвищення психологічної толерантності до них [4].

Цей напрям психологічного супроводу забезпечується взаємодією викладачів, психологів у рамках дисциплін, що вивчаються індивідуальної та групової психодіагностичної, консультативної, психокорекційної роботи.

Психологічна профілактика сприяє повноцінному професійному розвитку студента, запобігання можливим деструктивним формам виходу з криз, особистісних і між-

особистісних конфліктів, включаючи виробку рекомендацій щодо покращення професійних умов самореалізації, з урахуванням соціально-економічних відносин, що змінюються [1].

Головним завданням психопрофілактики є створення умов, які сприяють адекватному й компетентному реагуванню студента-психолога на складності, пов'язані з навчально-професійною діяльністю.

IV. Висновки

Дослідивши кожен з напрямів психологічного супроводу, ми можемо зробити висновок, що жоден з них не є універсальним, однак їх комплексне використання в системі психологічного супроводу дає змогу досягти стійкої зміни особистості студента не тільки в поведінкових стратегіях, а й на глибинному, оціночному рівні, адже завдяки їм можливе формування психологічної готовності. У результаті цього студент зможе сам вирішити свої проблеми і в майбутньому і вже не залежати від конкретної ситуації.

Література

1. Битянова М.Р. Работа с ребенком в образовательной среде: решение задач и проблем развития : науч.-метод. пособ. для психологов и педагогов / М.Р. Битянова. – М. : МГППУ, 2006. – 96 с.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий : учеб. пособ. для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. – М. : Мир, 2006. – 336 с.
3. Пряжников Н.С. Психология труда и человеческого достоинства : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. – [2-е изд., стер.]. – М. : Академия, 2004. – 408 с.
4. Сыманюк Э.Э. Психологические барьеры профессионального развития личности / Э.Э. Сыманюк. – М. : МПСИ, 2005. – 252 с.

Афанасьева Т.О. Основні напрями психологічного супроводу професійного розвитку психолога

Анотація. У статті розкрито основні напрями психологічного супроводу професійного розвитку психолога у вищому навчальному закладі. Проаналізовано специфіку впровадження технології психологічного супроводу на кожному з етапів навчання.

Ключеві слова: напрям психологічного супроводу, науково-дослідний гурток, студент-психолог.

Афанасьева Т.А. Основные направления психологического сопровождения профессионального развития психолога

Аннотация. В статье раскрыты основные направления психологического сопровождения профессионального развития психолога в высшем учебном заведении. Проанализирована специфика внедрения технологии психологического сопровождения на каждом этапе обучения.

Ключевые слова: направление психологического сопровождения, научно-исследовательский кружок, студент-психолог.

Afanasieva T. The basic directions of psychological support of professional development of the psychologist

Annotation. In this article the basic directions of psychological support of professional development of the psychologist in a high school are opened. Specificity of introduction of technology of psychological support at each grade level is analysed.

Key words: a direction of psychological support, a research circle, the student-psychologist.

УДК 378.22.056.86

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З АУТИСТИЧНИМИ ПРОЯВАМИ

Бондаренко Р.М.

I. Вступ

Останнім часом усе більше уваги приділяється проблемі вивчення й корекції різних психічних розладів у дітей. З'явилося досить багато літератури, у тому числі рекомендаційної з питань розумової відсталості, порушень навчання та виховання, відхилень поведінки й спілкування. Проте ще багато питань потребує вивчення. Так, досить зупинитися на проблемі раннього дитячого аутизму (далі – РДА), при якому порушення спілкування переважає в усій поведінці дитини й домінує місце у формуванні її аномального розвитку, тоді як при інших дефектах психічного розвитку порушення спілкування мають вторинний характер і значно зменшуються або зникають при корекції основного розладу: розумової відсталості, невротичних розладів, дефектів мови й слуху тощо. Корекція раннього дитячого аутизму має особливий, досить складний характер.

Це зумовлює необхідність удосконалення професійної підготовки педагогів-психологів, які в соціально-економічних умовах, що змінилися, повинні бути творчими професіоналами, які вміють розробляти й реалізовувати різноманітні програми психологічної допомоги, працювати в освітніх установах різного типу.

Психологічна наука не має достатньо знань у галузі психології дитячого аутизму. Проблему дитячого аутизму та підготовки фахівців до роботи із цією категорією дітей вивчали Е.Р. Баєнська, В.М. Башина, К.С. Лебединська, М.М. Ліблінг, Е.М. Маслюкова та ін.

Незважаючи на велику кількість досліджень у галузі дитячого аутизму, все ж недостатньо вивченою є саме проблема підготовки фахівців, зокрема психологів, до роботи з дітьми з аутизмом.

II. Постановка завдання

Запорукою ефективного процесу підготовки висококваліфікованих фахівців у галузі дитячого аутизму є знання особливостей поведінки та корекційної роботи з аутистичними дітьми. Таким чином, бачимо необхідність висвітлити основні їх особливості.

III. Результати

Зазвичай виділяють три основні сфери, у яких аутизм виявляється особливо яскраво: мова й комунікація; соціальна взаємодія; уява, емоційна сфера.

Основні симптоми аутизму викликають труднощі в спілкуванні й соціалізації, не-

здатність установлення емоційних зв'язків, порушення мовного розвитку, однак для аутизму характерний аномальний розвиток усіх сфер психіки: інтелектуальної й емоційної сфер, сприйняття, моторики, уваги, пам'яті, мови.

Незважаючи на спільність порушень у психічній сфері, аутизм виявляється в різних формах. У літературі наведено приклади різних підходів до класифікації аутичних дітей. Так, англійський дослідник доктор Л. Вінг [15] поділила таких дітей за їхніми можливостями вступу в соціальний контакт на "самотніх" (не утягуються в спілкування), "пасивних" і "активних але безглузких". На її думку, прогноз соціальної адаптації найбільш сприятливий для групи "пасивних" дітей. Залежно від способу взаємодії аутичних дітей зі світом і захисту від нього виділяють чотири основних форми прояву аутизму.

1. Повна відчуженість від того, що відбувається. Діти із цією формою аутизму демонструють у ранньому віці найбільший дискомфорт і порушення активності, які потім переборюють, вибудувавши радикальний компенсаторний захист: вони повністю відмовляються від активних контактів із зовнішнім світом. Такі діти не відгукуються на прохання й нічого не просять самі, у них не формується цілеспрямована поведінка. Вони не використовують мову, міміку й жести. Це найбільш глибока форма аутизму, що виявляється в повній відчуженості від того, що відбувається навколо.

2. Активне відкидання. Діти цієї групи більш активні й менш вразливі в контактах із середовищем, однак для них характерне неприйняття більшої частини світу. Для таких дітей важливо суворе дотримання сформованого життєвого стереотипу, певних ритуалів. Їх повинна оточувати звична обстановка, тому найбільш гостро їхні проблеми виявляються з віком, коли постає потреба вийти за межі домашнього життя, спілкуватися з новими людьми. У них спостерігається безліч рухових стереотипів. Вони можуть користуватися мовою, однак їхній мовний розвиток специфічний: вони засвоюють, насамперед, мовні штампи, жорстко пов'язуючи їх з конкретною ситуацією. Для них характерний рубаний телеграфний стиль.

3. Захопленість аутистичними інтересами. Діти цієї групи відрізняються конфліктністю, невмінням враховувати інтереси іншого, захоплення тими самими заняттями

й інтересами. Це дуже "мовні" діти, вони мають більший словниковий запас, однак вони говорять складними, "книжковими" фразами, їхня мова справляє неприродно доросле враження. Незважаючи на інтелектуальну обдарованість, у них порушене мислення, вони не відчувають підтексту ситуації, їм важко сприйняти одночасно кілька значеннєвих ліній у тому, що відбувається.

4. Надзвичайні труднощі організації спілкування й взаємодії. Центральна проблема дітей цієї групи – недостатність можливостей в організації взаємодії з іншими людьми. Для цих дітей характерні труднощі в засвоєнні рухових навичок, їхня мова бідна й аграматична, вони можуть губитися в найпростіших соціальних ситуаціях. Це найбільш легкий варіант аутизму.

Важливо відзначити, що прояви наведених діагностичних характеристик варіюються. Перелічені в класифікаційних системах критерії не можуть охопити всіх проявів порушення, що ускладнює постановку діагнозу. Наприклад, недосвідчений клініцист може визначити наявність повторюваних стереотипних дій у вибудовуванні дитиною предметів або іграшок у лінію, однак він може й не ідентифікувати вербальні стереотипи дитини (наприклад, постійні розмови про машини безвідносно до соціальної ситуації) як прояв цього самого явища. Багато фахівців визначають порушення соціальної взаємодії, якщо дитина уникає спілкування, і не зауважують цього самого порушення, якщо воно виявляється в невідповідних, дивних, стереотипних спробах дитини зав'язати дружні відносини з іншими дітьми. І, нарешті, відсутність контакту "очі в очі" легко визначити, якщо дитина уникає дивитися на співрозмовника, однак, набагато складніше помітити це порушення, якщо дитина дивиться на мовця, але при цьому використання погляду неадекватне ситуації [15].

На жаль, корекційна робота рідко починається до трирічного віку, тому що, як правило, аутизм рідко діагностується до трьох років. Це призводить до втрати часу й зменшує шанси вирівнювання дитини.

Дослідження оцінки ефективності застосування програм ранньої корекції підтвердили значні досягнення в поліпшенні поведінки й когнітивного функціонування дітей з аутизмом. У результаті ранньої ідентифікації й раннього втручання спостерігаються скорочення аутистичної симптоматики, поліпшення розвитку, академічного й інтелектуального функціонування, поліпшення спілкування з однолітками. В умовах своєчасного початку корекції більшість аутичних дітей можуть навчатися в загальноосвітній школі, нерідко виявляючи обдарованість в окремих галузях знань та мистецтва. І навпаки, при відсутності своєчасної діагностики й адекватної психологічної корекції значна частина таких дітей стають

неадаптованими до життя в суспільстві [13; 14].

Сучасне розуміння специфіки навчально-виховної роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку дає змогу зробити висновок, що існуюча система спеціального навчання й виховання не зовсім відповідає реальним можливостям своїх вихованців. Провідною ідеєю сучасної спеціальної освіти як показали спеціальні наукові дослідження українських дефектологів повинні стати відходом від концентрації уваги на ураженні та орієнтацією на ефективне використання збережених систем і функцій організму дитини, здатних взяти на себе компенсаторно-корекційне навантаження, цілеспрямований розвиток психічних процесів, які зумовлюють успішне засвоєння загальноосвітніх знань, формування практичних умінь, навичок, сприяють її адаптації та успішній інтеграції в суспільство [5; 8].

В умовах перегляду багатьох традиційних форм навчання студентів і пошуку нових освітніх моделей виникає проблема підготовки висококваліфікованих кадрів, здатних швидко пристосовуватися до нових умов, що володіють високим професіоналізмом, затребуваних на ринку праці.

Формуючи особистість майбутнього психолога, необхідно моделювати не лише особистісні якості випускника, знання та вміння, а також способи оволодіння ними.

Побудова моделі діяльності фахівця психолога вимагає визначення функцій майбутнього спеціаліста. До основних функцій діяльності випускника належать дослідницька, організаторська, навчальна, виховна, діагностична, прогностична, комунікативна та контролююча.

На основі розробки прогностичної моделі особистості майбутнього психолога й моделі його діяльності стає можливим прогнозування та розробка моделі підготовки майбутнього психолога. Структура такої моделі включає:

- а) зміст освіти, його структуру;
- б) методичне управління: систему форм, засобів, методів і прийомів навчання та виховання;
- в) вимоги до фахової загальнопсихологічної підготовки;
- г) вимоги до фахової, психологічної підготовки;
- д) вимоги до розвитку творчого потенціалу;
- е) вимоги до формування світогляду.

Центральною фігурою в досягненні мети, успішному розв'язанні завдань спеціальної освіти є психолог, здатний реалізувати основні програми за відповідним ступенем і варіантом спеціального навчання, керуючись при цьому знаннями унормованої системи показників психофізичного розвитку й освіченості, соціалізації та інтеграції особи з особливостями психофізичного розвитку

на кожному етапі навчання з урахуванням її особливостей та потенційних можливостей [8].

Підготувати в сучасних умовах такого фахівця-психолога можна лише у вищому педагогічному навчальному закладі, що вживає заходів щодо вдосконалення вузівського навчально-виховного процесу, структурної перебудови своїх підрозділів та ускладнення їх функцій. Зміни вищої педагогічної освіти, перш за все, передбачають упровадження в педагогічний процес ступеневої підготовки майбутніх педагогічних фахівців. Ступенева підготовка майбутніх психологів забезпечує особистості:

а) можливість більш точної визначеності з вибором освіти не відразу, в момент вступу до вищого навчального закладу, а після того, як здобути ґрунтовні знання із загальної педагогіки та психології, а також з клінічних і анатоми-фізіологічних основ психології;

б) можливість змінити свій перший вибір спеціальності в межах однієї наукової галузі "Психологія", оцінивши й усвідомивши свої індивідуальні особливості та можливості на більш пізньому етапі навчання;

в) можливість у разі потреби, результативно, без суперечностей між здібностями та можливостями й вимогами галузевого державного освітнього стандарту завершувати освіту на одному з її рівнів, тобто отримати диплом про освіту та продовжити навчання в будь-який інший, слухний для людини час. Головна мета ступеневої системи освіти полягає у створенні всіх необхідних умов для того, щоб майбутній фахівець, здійснюючи навчання, самовизначився і зміг би на базі загальної освіти зробити усвідомлений професійний вибір [7; 11].

Щодо визначення змісту підготовки, то ми виходили з такого.

1. Різних за спеціальностями фахівців наукової галузі "Психологія" об'єднує те, що відрізняє їх від фахівців будь-якої спеціальності напряму підготовки "Педагогічна освіта", це ґрунтовні знання анатомічних, фізіологічних і клінічних основ психології, які становлять базову спеціальну освіту майбутнього психолога, незалежно від його спеціалізації. Це зумовлює включення в навчальний план підготовки майбутніх психологів таких дисциплін, як: анатомія, фізіологія, патологія та патофізіологія дітей і підлітків; невропатологія; психопатологія; анатомія, патологія й фізіологія органів слуху, зору; мовленнєві та сенсорні системи і їх порушення; клініка розумової відсталості, дитячих церебральних паралічів, затримки психічного розвитку, дитячого аутизму.

2. Підготовка фахівців окремої, конкретної за вибором студента спеціальності наукової галузі "Психологія" на основі гуманітарної, соціально-економічної, природничо-наукової, професійно-педагогічної, загаль-

нопсихологічної та професійно орієнтованої освіти.

IV. Висновки

Отже, кваліфікований спеціаліст повинен враховувати багато факторів, уміти проводити корекційну роботу на належному рівні. Все це накладає велику відповідальність не лише на тих, хто безпосередньо проводить ту роботу, а й на тих, хто фактично готує майбутніх фахівців до цієї надзвичайно складної праці.

Майбутнім психологам, які працюють з особами, що мають вади розвитку, слід дати найсучасніші знання і гарну практичну підготовку. Адже успішне розв'язання завдань, пов'язаних з реформуванням змісту й системи освіти, вирішальною мірою залежить від професійної майстерності, національної свідомості, ерудиції та культури спеціалістів. Зрозуміло, що формування психолога нового типу, ініціативного, гуманного, самокритичного, зі сформованими задатками до емпатичної здатності й комунікативної компетентності може бути успішним, якщо він уже в роки навчання в ВНЗ буде поставлений в умови, наближені до його майбутньої професії. Практика організації корекційної роботи з аутичними дітьми дуже чітко демонструє нагальну потребу у висококваліфікованих спеціалістах, здатних працювати із цією категорією дітей.

Література

1. Александров Н.В. Проблема формирования модели личности специалиста / Н.В. Александров, В.Ф. Шадриков. – М. : Знание, 1984. – 320 с.
2. Аутизм: методические рекомендации по психолого-педагогической коррекции / [под. ред. С.А. Морозова]. – М. : Академия, 2001. – 235 с.
3. Єрмаков І.Г. Виховання життєтворчості: моделі виховних систем : метод. матеріал / І.Г. Єрмаков. – Х. : Основа, 2006. – 224 с.
4. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики : наук.-метод. посіб. / [ред. І.Г. Єрмаков]. – Запоріжжя : Центріон, 2005. – 640 с.
5. Ліблінг М.М. Підготовка до навчання дітей з раннім дитячим аутизмом / М.М. Ліблінг // Дефектологія. – 1997. – № 4. – С. 45–57.
6. Линенко А.Ф. Готовність майбутнього вчителя до педагогічної діяльності / А.Ф. Линенко // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 125–132.
7. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов н/Д. : Феникс, 1996. – 512 с.
8. Нечипоренко В.В. Становлення освітнього реабілітаційного закладу нового типу // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. зб. / [за ред. І.Г. Єрмакова]. – К., 2000. – 333 с.

9. Никольская О.С. Аутичный ребёнок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М., 1997. – 430 с.
10. Мастюкова Е.М. Лікувальна педагогіка. Ранній і дошкільний вік / Е.М. Мастюкова. – М. : Освіта, 1997. – 360 с.
11. Профессиональное самоопределение и профессиональная карьера молодежи / [под. ред. С.Н. Чистяковой, А.Я. Журкиной]. – М. : Ин-т профессионального самоопределения молодежи РАО, 1993. – 212 с.
12. Смирнова Е.У. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием / Е.У. Смирнова. – Л. : ЛГУ, 1977. – 136 с.
13. Спеціальна дошкільна педагогіка : навч. посіб. / Е.А. Стребелева, А.Л. Венгер, Е.А. Екжанова. – М. : Академія, 2001. – 345 с.
14. Ульянова Р.К. Проблемы коррекционной работы с аутичными детьми / Р.К. Ульянова // Педагогический поиск. – 1999. – № 9. – С. 15–21.
15. Bernard-Opitz V. Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung (ASS) / V. Bernard-Opitz. – Stuttgart, 2005.
16. Maurice C. Ich würde Euch so gerne verstehen – Meine Kinder sind gefangen in ihrer eigenen Welt. Berg / C. Maurice. – Gladbach, 2002.
17. Schopler E. Ubungsanleitungen zur Förderung autistischer und entwicklungsbehinderter Kinder / E. Schopler, M. Lansing, L. Waters. – Dortmund, 2000.

Бондаренко Р.М. Професійна підготовка психологів до роботи з дітьми з аутистичними проявами

Анотація. Статтю присвячено розгляду проблеми підготовки фахівців, зокрема психологів, до роботи з дітьми з аутизмом. Корекція раннього дитячого аутизму має особливий, досить складний характер. Це призводить до необхідності вдосконалення професійної підготовки психологів.

Ключові слова: модель, педагогічна діяльність, корекція, професійна підготовка.

Бондаренко Р.М. Профессиональная подготовка психологов к работе с детьми с аутистическими проявлениями

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению проблемы подготовки специалистов, в частности психологов, к работе с детьми с аутизмом. Коррекция раннего детского аутизма носит особый, достаточно сложный характер. Это приводит к необходимости совершенствовать профессиональную подготовку психологов.

Ключевые слова: модель, педагогическая деятельность, коррекция, профессиональная подготовка.

Bondarenko R. Training psychologists to work with children with autism spectrum manifestations

Annotation. This article considers the problem of training of specialists, particularly psychologists, to work with children with autism. The correction of early childhood autism is a special, rather complicated. This leads to the need to improve training of psychologists.

Key words: model, teaching activities, compensation, training.

УДК 614.8.015–377:35

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕКОЛОГІЧНОЇ ДУХОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Гришина Т.А.

I. Вступ

Актуальність дослідження зумовлена глобальними екологічними проблемами, які вимагають невідкладних радикальних змін у ставленні людини до природи. Усвідомлення єдності Буття є надзвичайно важливим для формування духовності людини. Воно сприяє розумінню взаємозв'язків людства та всіх живих істот, допомагає розумінню власної ролі в єдиному організмі Всесвіту. Процес духовного розвитку тісно пов'язаний з процесом розширення свідомості особистості, розвитком її готовності до захисту природи та активним особистим ставленням до охорони довкілля; рушійними силами цього процесу є прагнення людини до гармонії, єдності з природою і єдності з Буттям (Всесвітом), а також усвідомлення того факту, що руйнація довкілля створює пряму загрозу життю; власна причетність, екологічна духовність відображаються в моральній, екологічній спрямованості особистості.

II. Постановка завдання

Мета статті полягає у з'ясуванні психологічних особливостей екологічної духовності студентів вищого навчального закладу.

III. Результати

Рушійною силою в практичному процесі злиття людини з природою виступає прагнення до усунення суперечності між існуючим рівнем гармонії (у внутрішньому та зовнішньому світі) і рівнем гармонії, що суб'єктивно визначений як ідеальний. Досягнення цього ідеального рівня зумовлює спрямованість особистості на самовдосконалення, розширення власних можливостей для принесення користі природі, отже, і собі. Для такої особистості життєво важливими смислами Буття стає самопізнання (самоусвідомлення), пізнання світу, творчість, спрямована як на покращення світу, так і на самовдосконалення. У структурі особистості активізуються, перш за все, такі компоненти, як спрямованість та самосвідомість, що закріплюються на емоційно-почуттєвому рівні та зумовлюють орієнтацію і потребу у відповідній діяльності. Усвідомлення єдності Буття є надзвичайно важливим для формування духовності людини. Воно сприяє розумінню взаємозв'язків людства та всіх живих істот, допомагає розумінню власної ролі в єдиному організмі Всесвіту [6].

Близьким до екологічної відповідальності є поняття "екологічна духовність", під

яким ми розуміємо гармонію людини з природою. Виходячи з визначення духовності, розглядаючи явище усвідомлення єдності Буття на індивідуальному рівні як результат складного та суперечливого процесу розширення екологічної духовності особистості, маємо відповісти на запитання: що зумовлює прагнення людини до усвідомленої відповідальності, на які найважливіші етапи процесу розширення свідомості й поведінки ми можемо спиратися у формуванні власної відповідальності людини за охорону та збереження довкілля.

Екологічну відповідальність ми визначаємо як духовну якість особистості, що виражається в ставленні до навколишнього середовища як частини себе. Це означає, що екологічно відповідальна людина ніколи не завдаватиме шкоди природі, якщо вона не хоче зашкодити собі. Саме духовність і відповідальність суттєво відрізняють людину від усього тваринного світу, яким керують біологічні інстинкти (інстинкт самозбереження, продовження роду). Людина піклується про себе, свою сім'ю, а отже, повинна дбати і про дім, у якому вона живе, про природу, з якою вона нерозривно пов'язана [1].

Зрозуміло, що егоцентризм і самоствердження, що лежать в основі деструктивної поведінки людини в природі, є наслідком первинного інстинкту самозбереження, самовиживання. Якщо людина залишається на цьому рівні протягом подальшого життя, то вона буде не лише егоїстом серед людей, а й споживачем, руйнівником у природі.

На другому, вищому рівні відповідальна поведінка людини в природі зростає завдяки турботі про найближчих людей: батьків, рідних, дітей. Для цього рівня пріоритетними цінностями й потребами є цінності та потреби власної сім'ї. На цьому рівні характерне споживачьке ставлення людини до природи [2].

Подальшому розширенню екологічної духовності сприяє розуміння того факту, що її особисте життя та життя її сім'ї тісно пов'язане із життям народу, рідного краю. Завдяки усвідомленню цього факту, людина доходить до розуміння певної екологічної активності. Її не перестають хвилювати сімейні чи особисті цінності, однак у разі потреби людина може відсунути їх на другий план. До названого рівня дістаються далеко не всі. На цьому рівні людина ви-

ступає все ще споживачем природних багатств.

Четвертий рівень – це рівень здатності до розуміння єдності людини з природою, усвідомлення себе органічною часткою природи, переконання в тому, що без здорової природи людина вижити не зможе. Цей рівень свідомості визволяє людину із замкнутого кола протистояння “Я – природа”, “друзі – вороги”. Це рівень готовності активно допомагати природі [2].

Людина не відокремлена від природи, космосу, планетарного життя. Всі космічні процеси безпосередньо впливають на природу й людство, і розуміння та переживання цього факту розширює свідомість до космічного, духовного масштабу. Цей рівень свідомості людини характеризується розумінням, що Всесвіт – теж єдиний організм, а Земля з усіма істотами – його невід’ємна частина. Із цього випливає й відповідне ставлення до буття, до всіх живих істот як до самого себе. Цікавим історичним фактом є те, що більшість високодуховних особистостей були вегетаріанцями, відмовляючись тим самим від участі в акті вбивства своїх братів по планеті. Цей рівень засвідчує єдність людини з усім організмом Всесвіту. На цьому рівні людина усвідомлює свою співпричетність, власну відповідальність.

Сутнісна відмінність між визначеними рівнями полягає в пріоритеті та сформованості цінностей, у спрямованості прагнень та потреб людини: на нижчому рівні потреби спрямовуються на себе, незважаючи на потреби природи (інстинкт самозбереження, деструктивність, агресія), а на найвищому – людина отримує радість і задоволення від єднання з природою, відчуття гармонії [3].

Одним з головних питань, які треба практично вирішувати, формуючи духовні цінності та орієнтації в студентів, є питання про визначення складників, що входять до системи екологічної духовності [4].

Визначимося з рівнями екологічної духовності, оскільки духовності одного рівня в усіх людей бути не може. На наш погляд, духовність людини – це не просто її характеристика, а констатувальна особливість: духовне не просто властиве людині поряд з тілесним і психічним. Духовність – це те, що відокремлює людину, що властиве тільки їй одній. Це якість, завдяки якій людина переборює пов’язану з її фізичною організацією обмеженість і розкриває, реалізує свою родову сутність. Лише духовність дає можливість виміряти ріст кожної людини, перевершити потребу простого виживання, жити відповідно до законів природи.

Екологічна духовність – це якість, яка характеризує вищий рівень розвитку людського в людині, вищий рівень розвитку її екологічної свідомості. Проте ступінь усвідомлення цього взаємозв’язку може бути різним, що дає змогу говорити про різні

рівні розвитку екологічної духовності людини. Слідом за багатьма дослідниками ми виділяємо три рівні розвитку екологічної духовності людини: високий, середній, низький.

Низький рівень характеризується байдужістю. Людина практично не усвідомлює свого зв’язку з природою. Вона пов’язана з природою в тому розумінні, що остання дає можливість жити, дихати, їсти, розмножуватися тощо. Найхарактерніша ознака цього рівня – споживацьке ставлення до природи. Більшість людей, на жаль, природа цікавить лише настільки, наскільки вона здатна їй щось дати. Основний мотив, що діє на споживацькому рівні, – це мотив вигоди. Отже, для низького рівня розвитку екологічної духовності характерною ознакою є непричетність: сприймання природи як оточення, з якого можна мати користь ставлення до природи – споживацьке [3].

Середній рівень характеризується причетністю. Людина цього рівня частково усвідомлює свій взаємозв’язок з природою, який обмежується рамками раціонального. Людина пов’язана з природою силою свого розуму, який допомагає вивчити, пізнати все навколишнє на раціональному рівні. Отже, для середнього рівня розвитку екологічної духовності характерною ознакою є співпричетність: сприймання природи – реалістичне; ставлення до природи – усвідомлення її значущості.

Високий рівень характеризується відповідальністю. Людина цього рівня не лише повно усвідомлює свій зв’язок з природою, а і як господар природи відповідає за її збереження. Тут наявне цілісне сприймання природи й себе в природі такими, якими вони є, з усіма проблемами та несподіванками. За Е. Фроммом, цілісне світосприймання – це таке сприймання, коли людина бачить не тільки зовнішню, явну сторону навколишнього, а й проникає за межі баченого в його сутність і мисленням поглядом бачить небачене, бачить перспективу явленого світу. Отже, для високого рівня розвитку екологічної духовності характерною ознакою є відповідальність: сприймання природи – цілісне; ставлення до природи – активний захист [3].

На низькому й середньому рівнях становлення духовних цінностей особистості ступінь усвідомлення нею свого взаємозв’язку зі світом ще не достатній для того, щоб говорити про сформованість духовних цінностей. Лише на третьому, високому рівні духовні цінності особистості стають її якістю, перетворюючись на особисту причетність і відповідальність. Виходячи із цього, ми виділяємо дев’ять рівнів, сформованості екологічної відповідальності, що послідовно зростають, тобто кожен з виділених рівнів становлення екологічної духовності ділимо ще на три підрівні. Це дає змогу досить повно й точно виділити характерні

ознаки сформованості кожного рівня та розглядати їх як критерії сформованості при діагностуванні. Опис кожного рівня є одночасно критерієм його досягнення [5].

Перший рівень. Студенти, які перебувають на цьому рівні, не можуть самостійно відтворити знання; не розкривають головної ідеї прочитаної інформації (сповіщення); до самоконтролю не вдаються. Вони не здатні ні до виявлення проблеми, ні до самостійного формування гіпотези, не спроможні побачити, поставити або розв'язати проблему будь-яким способом. Не володіють способами розв'язання завдань. Завдання розв'язуються (якщо таке трапляється) в основному варіативно. Здатні виконати окремі пункти алгоритмів. Про творчий підхід до певної діяльності не може бути й мови.

Студенти, які перебувають на цьому рівні, професійно не зорієнтовані, у професійному зростанні не зацікавлені, екологічно безпорадні. Моральність низька, власної активності не виявляють, особисту причетність до охорони довкілля заперечують. Превалює деструктивний спосіб мислення та екологічної поведінки.

Другий рівень. Відзначається виникненням нестійкої орієнтації на засвоєння способів здобування знань. Використовуються засоби розв'язання завдань, знайдені в рамках першого рівня, використовуються однотипні завдання, наявні спроби вдосконалити способи розв'язання завдань, але застосування нових знань має лише репродуктивний характер. До самоконтролю вдаються епізодично. Не можуть усвідомити навіть простих (просто сформульованих) проблем. Мають дуже непевне уявлення про свою майбутню професійну діяльність, вимоги до неї. Свою майбутню діяльність уявляють на рівні закликів і гасел. Моральні орієнтири не встановлені, відповідальності за охорону довкілля не демонструють, власної активності не виявляють, особисту причетність до охорони природи заперечують.

Третій рівень. Студенти, які на ньому перебувають, можуть сприймати проблему, сформульовану викладачем, але дещо сповільнено; не завжди можуть сформулювати гіпотезу. При спільному розв'язанні проблемних завдань користуються методом аналогій; сповільнене сприймання теоретичних понять, залежностей; без допомоги не можуть встановити причинно-наслідкові зв'язки понять, їх логічну зумовленість. Засвоєння знань відбувається на рівні відтворення, а їх використання – за зразком. Вміння виділяти головне виявляється в сприйманні та відтворенні поряд з другорядною інформацією елементів основного змісту. Наявні самостійні міркування (аналіз завдання) з метою пошуку шляху розв'язання, деякі способи застосування теорії на практиці. Відбувається розмежування дія-

льності на практику та теорію. Соціальні й моральні орієнтації не визначені, відповідальності за охорону довкілля на себе не беруть, власну причетність до забруднення довкілля заперечують, власної активності не виявляють [5].

Четвертий рівень. У студентів, які на ньому перебувають, виявляється орієнтація на оволодіння професійними знаннями, способами пізнавальної діяльності. Студенти сприймають загальний зміст повідомлення, відтворюють головну ідею через положення, що її доповнюють і деталізують. Виділяють головне в подальшій діяльності, можуть поставити мету. Здатні проводити розчленування складного цілого на частини, виділення властивостей, зв'язків, відношень, частин, головних і другорядних ознак предметів та явищ. Професійна зацікавленість зростає під впливом навчання, після періоду безплідних вагань та пошуків студенти прагнуть урізноманітнювати форми діяльності й самоконтролю, але не завжди враховують специфіку матеріалу. Починають замислюватися про майбутнє. Моральні орієнтири набувають скерованості, починають декларувати власну відповідальність за охорону довкілля, але особливої активності не виявляють, на запитання, чи готові докласти власних зусиль до природоохоронної роботи, відповідають заперечно.

П'ятий рівень. На цьому рівні перебувають студенти, які вміють розв'язувати складні типові завдання. Засвоєні знання відтворюють і застосовують для розв'язання нових завдань, але переважно за відомим алгоритмом. Виявляють інтерес до самоосвіти. Інтелектуальний розвиток здійснюється в напрямі розуміння проблем, прагнення їх усвідомити.

Моральні орієнтири набувають скерованості, починають декларувати власну відповідальності за охорону довкілля, але особливої активності ще не виявляють.

Шостий рівень. Характеризується постійною орієнтацією на вдосконалення способів пізнавальної діяльності. Студенти, які перебувають на цьому рівні, систематично займаються самоосвітою, засвоєні знання використовуються в змінній ситуації й для розв'язання завдань напівтворчого характеру. Цей рівень характеризується спроможністю студентів повторювати стандартні способи розв'язання завдань, виявляти прагнення до розв'язання нестандартних завдань, проводити аналіз власних дій. З'являються елементи творчості за готовими зразками, тобто використання відомих підходів у дещо змінених умовах. Моральні принципи набувають стійкості, студенти усвідомлюють власну відповідальність за охорону довкілля, починають виявляти активність. На запитання "Чи готовий докласти власних зусиль до природоохоронної

роботи?" відповідають ствердно, але додають: "за певних умов" [3].

Сьомий рівень. Ініціатива спирається на теоретичну відповідність нижчих рівнів. Відбувається переорієнтація на "цілі-мотиви". Відзначається індуктивний підхід до розв'язання завдань (узагальнення окремих випадків). У більшості випадків сприймають і відтворюють головну інформацію в складних навчальних текстах. Здатні розв'язувати нестандартні завдання, можуть побачити та сформулювати проблему, залучаючи до цього необхідні методи, здійснюють самоконтроль відповідно до цілей і завдань роботи. Розширюють свій кругозір, займаються самовихованням. Комунікабельні. Цей рівень характеризується наявністю більш широкого кола опорних знань, умінь з різних аспектів своєї майбутньої професійної діяльності. Моральні принципи стабілізовані, позитивні, усвідомлюють власну причетність до охорони довкілля, виявляють активність, готові брати на себе відповідальність за збереження довкілля [4].

Восьмий рівень. Характеризує ступінь оволодіння професійними знаннями, на якому студенти набувають здатності трансформувати вихідні відомості настільки, що їм стають під силу будь-які завдання. Діяльність набуває частково-пошукового характеру. Студенти самі можуть виділити головні поняття, встановити логічні взаємозв'язки між ними, причинно-наслідкову зумовленість. При постановці питань до теми формулюють запитання як репродуктивного, так і проблемного характеру. Ставлять нові завдання, що виходять за межі запропонованих викладачем. Використовують дедуктивний підхід до розв'язання завдань. Спостерігається високий рівень рефлексії, що забезпечує продуктивне розв'язання завдань і перенесення способу розв'язання на новий клас завдань. Моральні принципи стабілізовані, позитивні, усвідомлюється власна причетність до охорони довкілля, готовність брати на себе відповідальність.

Дев'ятий рівень. Характеризується високою здатністю до самостійної творчої діяльності. Можна вважати, що екологічна відповідальність на цьому рівні досягає найвищої сформованості за всіма виділеними компонентами.

Цей рівень ми назвали науково-дослідницьким, таким, що відповідає найвищому розвитку пізнавальних, творчих і професійних здібностей студентів. Моральні принципи стабілізовані, позитивні. Студенти усвідомлюють свою власну причетність до охорони довкілля, виявляють активність, готові взяти на себе відповідальність. Вони найактивніші провідники ідей власної причетності й відповідальності серед студентів.

Наведені рівні становлять ієрархію: кожний новий рівень бере свій початок у попередньому та створює реальну базу для

зародження наступного. Просування студента цими "ієрархічними сходами" засвідчує його зростання як духовної, екологічно відповідальної особистості.

Духовна сфера зрілої особистості – громадянина містить у собі цілу низку якостей, цінностей і ціннісних орієнтацій:

- утвердження в міжособистісних відносинах гуманних начал: доброти, справедливості, толерантності, щирості, сумлінності, власної гідності, взаємоповаги, відповідальності, принциповості;
- непримиренне ставлення до фальші, цинізму, лицемірства, підлабузництва, лінощів та неробства й пов'язаного із цим паразитичного існування, утримання;
- працелюбство, утвердження гармонійних відносин з природою.

На таких підставах ми вибудовуємо багаторівневу модель духовної особистості, беручи за основу екологічну спрямованість людини. Саме ця риса, на наш погляд, найбільше визначає, як, у якому напрямі і якими темпами будуть формуватися екологічні духовні цінності та орієнтації.

Екологічна спрямованість виражається через конкретні складники:

- зацікавленість інформацією екологічного характеру;
- сформованість відчуття гармонійної єдності з природою;
- прагнення захистити природу;
- прагнення до участі в природоохоронних заходах;
- схильність до активного пошуку шляхів виходу з екологічної кризи;
- усвідомлення власної причетності до кризового стану у природі;
- постійна готовність екологічного спрямування;
- особиста відповідальність до охорони довкілля.

IV. Висновки

Отже, можемо зробити такі висновки: процес духовного розвитку тісно пов'язаний з процесом розширення свідомості особистості, розвитком її готовності до захисту природи та активним особистим ставленням до охорони довкілля; рушійними силами цього процесу є прагнення людини до гармонії, єдності з природою та єдності з Буттям (Всесвітом), а також усвідомлення того факту, що руйнація довкілля створює пряму загрозу життю; власна причетність, екологічна відповідальність як духовна якість тісно сполучається й відображаються в моральній, екологічній спрямованості особистості.

Література

1. Дробноход М.І. Концептуальні основи формування екологічного мислення та здібностей людини будувати гармонійні відносини з природою / М.І. Дробноход, Ф.М. Вольвач, С.Г. Іващенко. – К. : МАУП, 2000. – С. 76–80.

2. Кравченко С.М. Екологічна етика і психологія людини / С.М. Кравченко, М.В. Костицький. – Л. : Світ, 1991. – 104 с.
3. Маценко Ж. Духовність людини та природне довкілля: психологічні механізми взаємозв'язку. Віковий аспект / Ж. Маценко // Завуч. – 2004. – № 5. – С. 18–29.
4. Маценко Ж. Духовність людини та природне довкілля: психологічні механізми взаємозв'язку. Педагогічний аспект / Ж. Маценко // Завуч. – 2004. – № 7. – С. 28–32.
5. Сапожников С.В. Екологічна освіта студентів: вимоги до теоретичної підготовки / С.В. Сапожников // Актуальні проблеми соціальної педагогіки і психології: Педагогіка і психологія. – Х. : Каравела, 2000. – С. 37–42.
6. Скребець В.О. Екологічна свідомість: Історичний розвиток, сучасний стан, психологічна діагностика : наук.-метод. посіб. / В.О. Скребець. – Чернігів, 1997. – 66 с.
7. Ясвин В.А. Исследование структурных характеристик личностного отношения к природе / В.А. Ясвин // Психол. журн. – 1995. – Т. 16. – № 3. – С. 70–73.

Гришина Т.А. Психологічні особливості екологічної духовності студентів вищого навчального закладу

Анотація. Статтю присвячено проблемам психологічної особливості екологічної духовності студентів вищого навчального закладу. Особливу увагу приділено характеристиці сутності поняття екологічної духовності; визначенню рівнів екологічної духовності, дослідженню особливостей розвитку екологічної духовності.

Ключові слова: особистість, екологічна духовність, формування духовних цінностей, ціннісні орієнтації, рівень екологічної духовності, екологічна спрямованість.

Гришина Т.А. Психологические особенности экологической духовности студентов высшего учебного заведения

Аннотация. Статья посвящена проблемам психологических особенностей экологической духовности студентов высшего учебного заведения. Особое внимание уделяется характеристике сущности понятия экологической духовности; определению уровней экологической духовности, исследованию особенностей развития экологической духовности студентов высшего учебного заведения.

Ключевые слова: личность, экологическая духовность, формирование духовных ценностей, ценностные ориентации, уровень экологической духовности, экологическая направленность.

Grishina T. Psychological characteristics of ecological spirituality of students of higher education

Annotation. This article is devoted to problems of ecological spirituality psychological characteristics of students of higher education. Particular attention is paid to the characteristic nature of the concept of ecological spirituality, the definition of environmental levels of spirituality, the study features of ecological spirituality.

Key words: personality, ecological spirituality, formation of spiritual values, system of values, level of environmental spirituality, ecological orientation.

ПРИКЛАДНА ТА ПРАКТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 378.22.001

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ ПСИХОЛОГА ЯК МИСЛЕННЯ ПРАКТИЧНОГО

Гура Т.Є.

I. Вступ

Дослідження професійного мислення фахівця на вітчизняному науковому просторі на сьогодні більшою мірою розвиваються в контексті вивчення практичного мислення й незважаючи на велику кількість визначень понять "професійне мислення" в українській та російській психологічній літературі, у більшості з них основним концептом виступає саме практичне мислення або мислення, спрямоване на вирішення актуальних професійних завдань.

Відтак, виявляючи сутність професійного мислення психолога спробуємо розглянути його крізь призму практичного мислення та визначити характерні особливості як мислення, що має специфічно фахові ознаки та забезпечує вирішення завдань професійної діяльності.

Актуальність дослідження професійного мислення фахівця взагалі та професійного мислення психолога зокрема полягає в недостатньому усвідомленні специфіки цих феноменів попри наявність достатньої кількості наукових праць, присвячених ним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що в більшості наукових праць професійне мислення розглядається як таке, що має специфічно фахові характеристики, пов'язані зі специфікою професійної діяльності й розвиток якого свідчить про успішний професіогенез фахівця, про підвищення рівня професійної компетентності.

Професійне мислення визначається вченими, як:

- мислення людини в процесі вирішення професійних завдань, професійної діяльності і як наслідок – тільки практичне мислення на відміну від теоретичного, загального (Ю.К. Корнілов);
- вищий рівень професійного розвитку мислення, що характеризується творчим характером (Ю.М. Кулюткін); вид мислення, який оперує різноманітними евристичними як прийомами вирішення професійних творчих завдань (О.К. Тихомиров);
- специфічно-фахове мислення, що має практичну спрямованість, конкретність та конструктивність (Н.І. Пов'якель);

- вищий пізнавальний процес пошуку, виявлення та вирішення проблемності в процесі професійної діяльності (М.М. Кашапов, Т.В. Разіна та ін.);
- опосередковане та узагальнене відображення людиною професійної реальності, інформованість про шляхи отримання нових знань про різні сторони праці та способи їх перетворення; вміння ставити, формулювати та вирішувати завдання професійної діяльності (О.К. Маркова, Н.П. Локалова);
- мислення, що включено в різні види діяльності, спрямоване на вирішення специфічних завдань у певних умовах цієї діяльності та таке, що становить її невід'ємну частину (Т.М. Суслова).

II. Постановка завдання

Метою статті є з'ясування специфічних особливостей професійного мислення психолога як практичного за своєю природою.

III. Результати

Наукова традиція розглядати професійне мислення фахівця як мислення практичне пов'язується з фундаментальними положеннями С.Л. Рубінштейна та Б.М. Теплова.

Практичне мислення, як стверджував С.Л. Рубінштейн, – це мислення, що здійснюється в процесі практичної діяльності та безпосередньо спрямоване на вирішення практичних завдань. Теоретичне мислення ж спрямоване на вирішення опосередкованих завдань з практикою теоретичних завдань. Проте практичне мислення може використовувати результати теоретичної діяльності; це складна форма практичного мислення, в яку теоретичне входить як компонент. Але можливий і інший випадок, коли для вирішення в процесі практичної діяльності завдання теоретичне мислення не потрібне; тоді практичне мислення набуває форми наочно-дієвого [8, с. 312].

Практичне мислення має три головні особливості: збіг поля зору думки та наочного споглядання, специфіка ситуації дії та можливість "мислити діями". Крім того, воно має специфічну мотивацію: "специфічна також мотивація мисленнєвого процесу; адже одна справа, якщо стимулом для мис-

лення є практична, дієва ситуація, безпосередня необхідність для суб'єкта негайно вийти з ускладнення, у якому він опинився; зовсім інша справа, коли мова йде про вирішення теоретичної проблеми, прямо не пов'язаної з практичною ситуацією, в якій перебуває людина" [8, с. 367].

Найбільш значуща якість для фахівця, з точки зору С.Л. Рубінштейна, що забезпечує розвинуте практичне мислення, "вміння бачити проблему", вміння, що за своєю суттю є функцією знання: якщо врахувати, що для практичного мислення специфічна проблемна ситуація типу необхідності негайно вийти з утруднення, то можна припустити, що ці знання мають бути пов'язані з природою цих утруднень, шляхами виходу з них [8, с. 352]. Конфлікт у професійній діяльності пов'язаний також з тим, що те, за чим споглядають, не збігається з тим, що визначається в практиці [8, с. 306]. Споглядання для суб'єкта практичного мислення давно перетворилося на витончену спостережливість, особливе вміння бачити проблему, опосередковане адекватно структурованими знаннями. Ці знання мають суттєво відрізнятися від теоретичних ще й тому, що вони повинні використовуватися при реконструкції часткового, одиничного випадку, допомагати відтворенню "того особливого та одиничного в цій проблемній ситуації теоретичного знання, що не входить повністю та без залишку" [8, с. 367].

Відтак, як вказував С.Л. Рубінштейн, практичне мислення відрізняється певною складністю, що потребує від суб'єкта витонченої спостережливості, вміння використовувати для вирішення завдання особливого та одиничного в цій ситуації, вміння швидко переходити від міркування до дії та навпаки.

Запропоноване С.Л. Рубінштейном виокремлення теоретичного та практичного мислення при розумінні його єдності, а також здійснений аналіз особливостей практичного мислення та його вимог до суб'єкта професійної діяльності стали підґрунтям для появи подальших наукових досліджень психології практичного мислення.

Ці ідеї набули подальшого розвитку в працях Б.М. Теплова, який, вивчаючи розум полководця як один з прикладів практичного розуму та мислення, характеризує його як складне, своєрідне мислення, що вплетене в практичну діяльність і постійно піддається перевірці практикою [9]. Відмінністю практичного мислення від теоретичного, на думку вченого, є: вирішення часткових, конкретних завдань, безпосередній зв'язок з практикою, невід'ємність від виконання, обов'язковість уміння знаходити рішення в умовах дефіциту часу, бачити проблему й знаходити для неї умови. Саме завдання, яке вирішує практичне мислення, теж інше, ніж те, яке відоме в навчальній діяльності. Воно набагато складніше, невизначене та багатозначне [9]. Нарешті,

самі знання, якими оперує практичне мислення, за Б.М. Тепловим, мають суттєву специфіку. З одного боку, це, як зазначає вчений, значні, багаті знання, перед нами – полководець, професіонал, який має великий досвід вирішення власних складних завдань. З іншого боку, ці знання інтуїтивні, вони асимільовані в особливу систему знань, погано усвідомлені та складно вербалізовані, але готові, тобто відповідають завданню їх використання, реалізації [9].

На відміну від С.Л. Рубінштейна, Б.М. Теплов вважав, що професіонал маніпулює уявленнями про об'єкти, які знаходяться на широкому просторі, які безпосередньо не бачаться суб'єктом. Це пов'язується з необхідністю побудови складних репрезентуючих когнітивних формувань. Крім того, часова розгорнутість ситуації, що осмислюється, виражається не тільки у певній організації та плануванні певного бою [9]. Діяльність професіонала, таким чином, не зупиняється з виконанням певного завдання, а включене в нього мислення – з вирішенням проблемних ситуацій. Мислення професіонала-практика охоплює весь період професіоналізації – побудови своєї індивідуальної системи діяльності.

Отже, положення, подані Б.М. Тепловим у праці "Розум полководця" стали основою для нового розуміння практичного мислення – мислення дорослої людини, професіонала, який діє в реальних складних умовах [9, с. 51].

На сьогодні дослідження особливостей практичного мислення здійснюються як зарубіжними, так і вітчизняними психологами. Найбільш поширеним підходом до розуміння специфічних особливостей практичного мислення фахівця, його механізмів та закономірностей розвитку є підхід групи російських психологів: О.В. Конєвої, Ю.К. Корнілова, Д.М. Завалішиної та ін.

Специфіка цього підходу до вивчення практичного мислення визначається такими положеннями:

1) воно спрямовано на перетворення, а не на пояснення дійсності. Як зазначає Ю.Г. Корнілов, практичне мислення здійснює пізнання, проте таке, що відрізняється від теоретичного, воно спрямоване на відкриття законів, шляхів перетворення певного об'єкта, особливостей його властивостей;

2) воно має справу зі специфічними узагальненнями, які адекватні ситуаціям дії;

3) воно має індивідуальний характер;

4) індивідуальний характер мають узагальнення практичного мислення, оскільки в них відображені не стільки властивості об'єкта, що пізнається, скільки характеристики взаємодії із ситуацією, у яку включаються як умови та засоби дії, так і певні характеристики самого суб'єкта; воно характеризується невербалізованістю [7, с. 140].

Проте головною властивістю практичного мислення вченими визначена його полісис-

темність, здатність суб'єкта використовувати велику кількість способів опосередкування, репрезентації з тим, щоб укласти в простір того, що осмислюється максимально широко індивідуалізовану ситуацію в усіх різноманітних аспектах її функціонування, охопити, попередити, відобразити її в усіх формах взаємодії із суб'єктом, репрезентувати об'єкти ситуації в усіх формах взаємодії з ними, у всіх їх якостях, що виявляються [7, с. 142].

Практичне мислення часто зливається з практичними діями фахівця завдяки вивчальним рухам, що слугують перевіркою припущень, які виникають у ході вирішення професійних завдань. Ця перевірка може мати дуже складний характер у вигляді багатоступінчастого процесу. На відміну від виконавчих дій, ці дії В.В. Чебишева називає пошуковими, пробними або контрольними [7]. Залежно від змісту ролі та складності автор розподіляє ці дії на чотири етапи: рішення, що вгадане на основі випадкових спроб; вивчальні рухи; рухи, що уточнюють саме завдання; перевірочні рухи припущень. Таким чином, мисленнєві операції можуть займати різне місце відносно дій, які становлять практичну діяльність [7].

Узагалі проблемність визначення сутності практичного мислення фахівця, його характеристик та критеріїв полягає в тому, що воно має багато форм. Так, можна вказати три змісти дихотомії "практичне – теоретичне мислення".

По-перше, це розуміння практичного мислення як мислення, що відбувається у формі дій, доцільна матеріально-чуттєва взаємодія суб'єкта та об'єкта. Тоді теоретичне мислення розуміється як внутрішня, теоретична діяльність. Цей зміст дихотомії підкреслено в працях Ж. Піаже, С.Л. Рубінштейна та ін.

По-друге, практичне мислення як мислення, що регулює, визначає дії; це мислення, яке вплетене в практичну перетворювальну діяльність. Цьому мисленню протиставлено мислення вченого. Такий запропонований Б.М. Тепловим підхід розвивається в дослідженнях Д.М. Завалішиної, Т.В. Кудрявцева, Ю.К. Корнілова, О.В. Панкратова та ін.

По-третє, практичне мислення співвідноситься з академічним у реальній життєдіяльності: академічне наявне при вирішенні навчальних завдань, у лабораторних експериментах, що зазначено в працях В.В. Чебишевої, О.В. Конєвої та ін.

Таким чином, при однаковому позначенні діади "практичне мислення – теоретичне мислення" предметом дослідження виступають різні дихотомії, в основі яких лежать різні фактори: у першій – форма, в якій відбувається мислення (дієва, образна або понятійна), у другій – спосіб осягнення діяльності – науково-теоретичний або практично-перетворювальний, у третій – вид діяльнос-

ті, у якій реалізується мислення (навчальна, експериментальна або реальна) [3].

Визначаючи провідний принцип специфікації практичного мислення особливості як професійний, тобто первинне врахування особливостей об'єктів та засобів праці у сфері виробництва, Д.М. Завалішина, виокремлює три узагальнені типи практичного мислення:

- предметно-дієве мислення, що зумовлює діяльність працівника, головною характеристикою якої є безпосередня включеність у матеріальне виробництво у формі фізичного контакту з предметом та продуктом праці, а засоби праці є пасивними компонентами діяльності;
- оперативне, що характеризує діяльність оператора, вплив у якій є інформаційним, тобто опосередкованим спеціальними технічними засобами відображення та передачі інформації;
- управлінське, що регулює діяльність керівника, в якій об'єктом безпосереднього впливу є виконавець або колектив, а точніше діяльність підлеглих з виконання прийнятих в організації рішень, а засоби праці є активними компонентами, які самі є системами діяльності [1, с. 112].

Незважаючи на те, що немає, як зазначає Д.М. Завалішина, таких професій, у яких людина не вступала б у контакти з іншими людьми, тобто не використовувала нетехнологічні пізнання, не мала проблеми інформаційної взаємодії з машиною, проте професійне мислення фахівців різних сфер діяльності все-таки має свої специфічні характеристики.

Основними характеристиками предметно-дієвого мислення є такі: 1) важливе місце мають дискурсивні процеси висування гіпотез про причини неполадок на основі невідомої та багатозначної інформації; 2) формування в процесі набуття досвіду здатності підмічати виникнення проблемної ситуації, що передбачає високий рівень спостережливості та уваги; 3) широке використання сенсорних комплексів та непрямих ознак у діагностиці проблеми [1, с. 117].

Отже, визначальною особливістю предметно-дієвого мислення є домінування науково-дієвих компонентів, безпосереднє включення операцій практичного аналізу та синтезу до всіх етапів вирішення завдання – висування гіпотези, її верифікації.

Основними функціями оперативного мислення є функції планування, вирішення завдань та декодування, що полягає в переведенні образу сигналу в образ стану об'єкта, що управляється. В оперативному мисленні значно зростає роль психічних процесів, що забезпечують знаходження проблемної ситуації, проте без виявлення їх причин (оператор лише констатує збій та формує сукупність дій з його ліквідації або компенсації). Визначальною особливістю оперативного мислення є велика вага науково-образних компонентів (образів сприй-

мання), план має бути зрозумілим виконавцю, незаплановані дії якого можуть не збігатися з діями керівника [1, с. 118].

Наочно-образні компоненти мислення керівника мають характер абстрактної наочності (на відміну від конкретної наочності оперативного мислення); управлінське мислення характеризується глобальним плануванням. Крім того, в індивідуальному досвіді керівників багатовимірні емпіричні пізнання, що пройшли перевірку практикою, узагальнюються та структуруються, починаючи виконувати функції теорії, тобто пояснення й передбачення життєдіяльності складних систем управління. Відтак, продуктом управлінського мислення є індивідуальна концепція управління, що містить узагальнені образи та поняття особистого минулого, знання про основи управління, безпосередню інформацію про об'єкт та середовище функціонування [1, с. 121].

Таким чином, підсумовуючи все вищезазначене, професійне мислення психолога як практичне мислення характеризується такими особливостями:

- воно спрямовано на вирішення проблемної ситуації клієнта завдяки відкриттю його внутрішнього світу та визначенню зовнішніх умов життєдіяльності;
- воно забезпечує необхідність знаходити рішення в умовах дефіциту часу;
- воно має індивідуальний характер, що передусім виявляється в індивідуальному характері його узагальнень;
- воно ситуативне;
- воно забезпечується складно структурованою системою знань, у яку вплетені як наукові знання, які є усвідомленими, так і інтуїтивні, складно вербалізовані знання, що є продуктом професійного досвіду;
- воно функціонує на двох рівнях: ситуативному (пов'язаний з виявленням фахівцем причин виникнення суперечності та способів його зняття завдяки реконструкції способів здійснення професійної діяльності, забезпечується ситуативною мотивацією) та понадситуативному (характеризується усвідомленістю психологом необхідності зміни й удосконалення певних особливостей власної особистості, що виражається в пошуку засобів цілеспрямованого формування власних професійно значущих та особистісних якостей).

Професійне мислення психолога виконує такі основні функції:

1) регуляторну, що передбачає його включеність в безпосереднє реальне перетворення фахівцем об'єкта праці – проблемної ситуації клієнта: це мислення в дії, для дії та діями;

2) когнітивну, яка забезпечує розширення концептуального простору – оволодіння психологом новими знаннями, новою інформацією про професійну дійсність та себе самого;

3) відображувальну, що забезпечує відображення психологом професійної дійсності;

4) комунікативну, яка визначає забезпечення спілкування фахівця з клієнтами, колегами та ін.

Змістовними компонентами професійного мислення психолога як практичного є такі (за М.М. Кашаповим):

1) мотиваційно-цільовий (відображає специфіку цілеутворення та мотивації мислення);

2) функціональний (діагностичний, пояснювальний, прогностичний, проектувальний, комунікативний, управлінський);

3) процесуальний (евристичне оперування системою специфічних способів пошуку пізнавальної діяльності в процесі вирішення професійного завдання);

4) змістовний (відображає специфіку професійної діяльності та професійних завдань);

5) операційний (відображає узагальнені, відпрацьовані в практиці способи вирішення професійних завдань);

6) рефлексивний (відображає способи контролю, оцінювання та усвідомлення фахівцем своєї діяльності).

Крім того, професійне мислення психолога як мислення практичне характеризується:

- конкретністю, яка виявляється у:
 - 1) переважному оперуванні наочно-образним змістом;
 - 2) прихильності до безпосереднього переживання ситуації в її конкретній унікальності;
 - 3) особливому характері узагальненості, пов'язаному з динамічною істотністю параметрів реальної діяльності: умови та фактори, які є несуттєвими в одній ситуації, можуть бути суттєвими в іншій;
- гнучкістю, оперативністю, що характеризується:
 - 1) виділенням різних функцій при вирішенні завдання в об'єкта, що перетворюється, та пластичністю їх використання;
 - 2) постійним переглядом характеристик діяльності за параметром суттєвості;
 - 3) можливістю зміни знаку інструкції діяльності або алгоритму, що часто сприймається як творча активність [1, с. 233];
- комплексністю узагальнення, яке виражається синтезом, порівнянням характеристик різних підсистем об'єкта, що перетворюється та є для фахівця новим поняттям. Так, у професійній діяльності психолога поширені особливі форми синтезу, "склеювання" сенсорно-перцептивного та вербально-понятійного змістів психічного відображення (наприклад, "відчуття клієнта"), коли різні сенсорно-перцептивні ознаки стають для професіонала носіями певних ускладнень діяльності та сприймаються у своєму понятійному змісті [1, с. 235]. Крім того, узагальненість виявляється в регуляторній рівності теоретичних та емпіричних узагальнень;

- типологізуючою активністю, яка виявляється в тенденції психолога до суб'єктивної класифікації професійних ситуацій та проблем на основі їх узагальнення й виникає внаслідок гострої необхідності – створення засобу упорядкування організації професійного простору з причини його складності, невизначеності, змінюваності; це так званий профотип (за Д.М. Завалишиною), який є показником професійного розвитку фахівця й визначає спрямованість та вибірковість відображення й перетворення суб'єктом світу, є регулятором його практичної дії;
- прогностичністю, випереджальністю відображення, що характеризується постійною пропедевтикою можливих ускладнень діяльності й потребує прогнозування потенційних тенденцій у динаміці [1, с. 236];
- швидкістю актуалізації необхідної системи знань для вирішення незапланованих ситуацій, імовірнісним підходом при вирішенні багатьох завдань;
- відкритістю як постійним розширенням спектра характеристик та умов праці, професійного та соціального середовища, які особистість відображає, що включає не тільки чутливість до всіх сторін, моментів, деталей своєї професійної діяльності, а й здатність співвідносити власний здобутий досвід з досвідом інших (Ю.М. Кулюткін);
- "виходом за межі" наявного рівня психічного забезпечення діяльності, перетворення ситуації, підключення нових планів психічної організації суб'єкта, внаслідок чого мислення стає багатомірним, гнучким. Це виявляється й у здатності бачити понад безпосередньо дане та очевидне, передбачати наслідки. У кількісному аспекті "вихід за межі" фіксується в підвищенні рівня більшості професійно важливих якостей, збільшенні кількості та сили міжфункціональних зв'язків. У якісному – психічні новоутворення, що характеризують високий професіоналізм, завжди демонструють взаємозумовлені зміни всіх сторін психічної організації суб'єкта

(когнітивної та особистісної, вербально-понятійної та образної тощо).

IV. Висновки

Отже, професійне мислення психолога як практичне мислення має свої специфічні характеристики, що відрізняє його від мислення психолога-науковця, теоретика й вимагає особливих методів діагностики та розвитку.

Література

1. Завалишина Д.Н. Практическое мышление: Специфика и проблемы развития / Д.Н. Завалишина. – М. : Институт психологии РАН, 2005. – 376 с.
2. Кашапов М.М. Психология профессионального педагогического мышления (методология, теория, практика) / М.М. Кашапов // Психология профессионального педагогического мышления / [под ред. М.М. Кашапова]. – М. : Институт психологии РАН, 2003. – С. 73–43.
3. Корнилов Ю.К. Психология практического мышления : монография / Ю.К. Корнилов. – Ярославль : ДИА-Пресс, 2000. – 205 с.
4. Кудрявцев Т.В. Психология технического мышления (Процесс и способы решения технических задач) / Т.В. Кудрявцев. – М. : Педагогика, 1975. – 304 с.
5. Кулюткин Ю.Н. Психологические проблемы образования взрослых / Ю.Н. Кулюткин // Вопросы психологии. – 1989. – № 2. – С. 5–13.
6. Пиаже Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. – СПб. : Питер, 2003. – 192 с.
7. Практическое мышление и опыт: ситуативность и инструментальность обобщений : сб. статей / [под ред. проф. Ю.К. Корнилова]. – Ярославль, 2000. – 192 с.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2007. – 720 с.
9. Теплов Б.М. Ум полководца / Б.М. Теплов. – М. : Педагогика, 1990. – 208 с.

Гура Т.Є. Особливості професійного мислення психолога як мислення практичного
Анотація. У статті подано аналіз особливостей професійного мислення психолога як практичного мислення.

Ключові слова: психолог, професійне мислення, практичне мислення, миследіяльність.

Гура Т.Е. Особенности профессионального мышления психолога как мышления практического

Аннотация. В статье представлен анализ особенностей профессионального мышления психолога как практического мышления.

Ключевые слова: психолог, профессиональное мышление, практическое мышление, мыследятельность.

Hura T. Features a professional psychologist, thinking as thinking of practical

Annotation. In clause the analysis of features of the psychologist's professional thinking as practical thinking is carried out.

Key words: *the psychologist, professional thinking, practical thinking, mental activity.*

УДК 159.922.6

ПРОФЕСІЙНА САМОРЕГУЛЯЦІЯ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІОГЕНЕЗУ ОСОБИСТОСТІ

Панкратова О.Л.

І. Вступ

Сьогодні, у період активного розвитку ринкових відносин, особливих умов до професіоналів висуваються підвищені вимоги. Щоб бути конкурентоспроможними на ринку праці, вони повинні постійно вдосконалювати свій професійний рівень, комунікативні навички та додатково навчатися за суміжними спеціальностями. Передусім, це стосується професій, основний зміст яких полягає в постійному спілкуванні з клієнтами, професій сфери обслуговування та торгівлі. Від представників цих професій вимагається високий рівень самоконтролю й адекватність поведінки в будь-якій ситуації, оскільки вони мають безпосередній вплив на якість обслуговування споживачів і, зрештою, – на комерційний результат діяльності підприємства.

Робочий день таких працівників на 80% складається зі спілкування з іншими людьми, які не завжди перебувають у позитивному психологічному стані, а частіше – навпаки. При цьому умови праці потребують бути ввічливим, витриманим та надавати якісну консультацію, незважаючи ані на свій психологічний стан, ані на стан клієнта. Саме така поведінка визнається професійною. Якщо взяти до уваги, що у сфері обслуговування працює більше жінок, які за своїми природними психологічними властивостями зазвичай більш емоційні та менш витривалі, ніж чоловіки, то актуальність проблеми розвитку професійної саморегуляції не викликати сумнівів. Враховуючи переважно низьку якість комунікацій, яку ми спостерігаємо щоденно за участю представників цієї професійної групи, мусимо визнати, що потреба в пошуку шляхів вирішення поставленої проблеми значно зростає.

Неможливо говорити про високу продуктивність праці, ефективну діяльність та професійне вдосконалення спеціаліста, коли він не здатний сконцентруватися на тактичних робочих цілях та поточних завданнях, не може ефективно спілкуватися з великою кількістю відвідувачів, тому що постійно перебуває в стані стресу та не вміє керувати особистими психічними станами. Такі умови потребують від професіонала, насамперед, усвідомлення своїх емоційних станів та вміння ними керувати, тобто володіти розвинутою професійною саморегуляцією.

Отже, актуальним вбачається визначення місця професійної саморегуляції у про-

фесіогенезі особистості та вирішення питання щодо навчання методів професійної саморегуляції спеціалістів професій сфери обслуговування та торгівлі, які належать до однієї з найбільш поширених сьогодні професій.

Проблема розуміння сутності феномену саморегуляції, її особливостей, видів, форм, структури та взаємозв'язків з іншими психологічними явищами, на перший погляд, є достатньо опрацьованою у вітчизняній та зарубіжній психологічній науці. Так, наприклад, В.О. Бодров, Ю.Я. Голиков, А.М. Костін, О.О. Обознов вивчали психічну регуляцію операторської діяльності, Б.В. Зейгарник – саморегуляцію поведінки в патології, О.В. Карпов – регуляцію при прийнятті управлінських рішень, В.І. Моросанова, О.М. Холопова – стиль саморегуляції та передвиборчу успішність, Д. Аткинсон, Д. Роттер, Х. Хекхаузен, Г. Шерінгтон – мотиваційні установки особистості в процесі трудової діяльності тощо.

Питання активності людини як суб'єкта власної діяльності та поведінки висвітлені в працях українських учених: І.Д. Беха, М.Й. Боришевського, Л.В. Долинської, Г.С. Костюка, С.Д. Максименка, М.В. Савчина, О.Я. Чебикіна. Методи саморегуляції педагога досліджували І.А. Зязюн, С.В. Малазонія, Н.В. Назарук, О.Я. Чебикін, Т.С. Яценко. Ряд вчених присвятили свої праці вивченню особливостей саморегуляції поведінки особистості, що розвивається (Н.М. Апетик, Л.І. Божович, Т.В. Кириченко, Г.О. Цукерман, Д.Й. Фельдштейн).

Значну увагу приділено вивченню аспектів регуляції в екстремальних та кризових умовах (В.М. Крайнюк, В.І. Осьодло, О.І. Тимченко, С.І. Яковенко та ін.) та професійної деформації, вигорання й стресу (О.І. Богучарова, Н.М. Булатевич, Л.М. Карамушка, В.С. Медведєв та ін.). З останніх публікацій, присвячених вивченню феномену саморегуляції професіоналів (менеджерів), потрібно відзначити праці Л.А. Колесніченко та Н.В. Родіної.

На наш погляд, недостатньо опрацьована проблематика значущості та визначення місця професійної саморегуляції суб'єктів праці у процесі їхньої діяльності та становлення їх як професіоналів. Зокрема, це стосується обраної групи спеціалістів, тому що від їхнього професійного рівня значною мірою залежить враження, яке справляє якість обслуговування на споживачів. Причому представники саме цієї групи профе-

сій значну частку робочого часу перебувають у стресогенних умовах, хоча, згідно із чинним законодавством, вони не належать до професій з підвищеним рівнем нервово-емоційного навантаження.

Такі дослідження є дуже важливими не лише з огляду на необхідність цілісного сприйняття явища, яке вивчається, а й для практичного використання їх результатів, адже вони є корисними для подальшого застосування при розробці діагностичних, профілактичних та навчальних методик, спрямованих на підвищення ефективності професійної діяльності фахівців.

II. Постановка завдання

Метою статті є визначення місця професійної саморегуляції в становленні та розвитку особистості як суб'єкта праці.

Основні завдання статті:

1) проаналізувати наукові підходи до визначення сутності професійного розвитку особистості;

2) обґрунтувати місце професійної саморегуляції в процесі професіогенезу особистості.

III. Результати

У процесі історико-культурного розвитку виробничих відносин еволюціонувало та розвивалось ставлення до суб'єкта праці. Праця набула добровільного характеру, умови праці постійно вдосконалюються, що регулюється не лише соціально-економічними, а і юридичними нормами. Деякі зарубіжні вчені стверджують, що суспільство в цілому та виробничі відносини зокрема перебувають на етапі переходу до культури знань. Однією з ознак цього переходу є так званий "капітал довіри", де довіра та спільне зростання працівника й організації замінюють собою обмежені можливості контролю. У такому суспільстві більше свободи для прийняття рішень, а значення внеску кожного до спільного виробничого результату суттєво зростає [1].

У зв'язку із цим у системі відносин "працівник – працедавець" виникають такі елементи, як стимулювання працівника до добровільної продуктивної праці та створення працедавцем для цього відповідних умов. Проте для результативної виробничої діяльності цього недостатньо: психологічні складники особистості фахівця мають надавати йому можливість оволодіти професією та постійно вдосконалювати свій професійний рівень. Крім того, фахівець повинен не лише продуктивно оволодівати професійними навичками та вміннями, а й мати високу здатність до самоорганізації та самоконтролю, бути готовим функціонувати в умовах підвищеної свободи діяльності.

Як зауважує О.Г. Ковальов, "у процесі діяльності властивості особливим чином пов'язуються одна з одною відповідно до вимог діяльності та утворюють складні структури, до яких ми відносимо темперамент (система природних властивостей),

спрямованість (система потреб, інтересів та ідеалів), здібності (ансамбль інтелектуальних, вольових та емоційних властивостей), характер (синтез відносин і способу поведінки)" [2]. Ці складні структури "... є вищими рівнями структури регуляції діяльності та поведінки відповідно до вимог ситуації та предмета праці" [2].

Таким чином, у розвитку суспільних та, як їхньої частини, виробничих відносин акцент переноситься із зовнішнього регулювання фахівця соціально-виробничими нормами на внутрішні, тобто на регуляцію його діяльності ним самим. Здатність до розвинутої саморегуляції відображає не лише високий професійний рівень фахівця, а й зрілість його особистості.

Як зазначає А.О. Деркач, "проблема розвитку особистості до рівня професіоналізму розглядається з позиції принципу активності та суб'єктності, які відображають прагнення особистості до самоорганізації. Самоорганізація надає можливість особистості відіграти роль детермінуючого початку у власній активності та розвитку, вирішити суперечності між існуючими можливостями й наявними потребами" [3].

Наукові джерела містять визначення таких понять як "професійне становлення" та "професійний розвиток". Так, Е.Ф. Зеєр вказує, що "професійне становлення – це індивідуально своєрідний шлях (траєкторія) особистості з початку формування уявлень про професію та професійні наміри до завершення професійної біографії". Відповідно "професійний розвиток – зміна психіки в процесі опанування й виконання професійно-освітньої, трудової та професійної діяльності" [4].

Проблему розвитку професіонала в психологічній науці досліджували за допомогою різних методологічних підходів. З позиції атомістичного (аналітичного) підходу професійне зростання розглядали фрагментарно, розвиваючи окремі важливі для професійної діяльності якості, у результаті чого професійне зростання можна було зрозуміти як збільшення завдань, дій, якостей суб'єкту праці. Системний підхід (Б.Г. Ананьєв, Б.Ф. Ломов та ін.) надав можливість розглянути психіку як складну багаторівневу системну організацію, в якій зв'язки між елементами можуть мати різноманітний характер. Явище професійного розвитку в динаміці стало можливим розглянути за допомогою професіогенетичного підходу. Систему професійної діяльності вивчали у взаємозв'язку з важливими якостями фахівця в їх поступовому розвитку, перспективі та з урахуванням відповідних зон розвитку.

Застосовуючи системний підхід, Б.Ф. Ломов обґрунтував людиноцентрований (антропоцентричний) погляд: фахівець є активним суб'єктом праці, який діє свідомо, він не повинен тільки пристосовуватися до

умов праці [3]. Отже, набуває значення не лише економічний ефект від діяльності фахівця, а і його особисте задоволення від праці, збереження працездатності, психічного та професійного здоров'я, унаслідок чого пріоритетним постає створення належних умов для розвитку фахівця, його здібностей і особистих якостей.

Суб'єктний підхід (Є.О. Климов та ін.) наданням ключової ролі людини у процесі професійної діяльності схожий певною мірою на людиноцентрований підхід. Фахівець самостійно регулює та будує власну діяльність з урахуванням своїх індивідуальних здібностей, ціннісних спрямувань та самооцінки. Він має значні компенсаторні можливості для розвитку тих якостей, яких до початку діяльності в нього не було, або їх розвиток перебував на низькому рівні. У рамках цього підходу набуває великого значення стимулювання індивідуальних адаптивних функцій фахівця та розвиток його особистих професійних стратегій. Так, А.О. Деркач вказує на таке: "... досі зневажливе ставлення до окремої людини, її індивідуальних здібностей просування до професіоналізму <...> призводить до дефіциту розробок у цьому напрямі. <...> ...потрібно не ставити діагноз щодо профздатності, а включати людину до діяльності, створювати умови для навчання, виховання, формуючи необхідні професійно важливі якості" [3].

Поряд з людиноцентрованим та суб'єктним підходами відповідно до гуманістичної парадигми дослідники розвивають також акмеологічний підхід. Специфіка цього підходу полягає в тому, що він спрямований на виявлення умов мобілізації у фахівця установки на найвище досягнення, на найбільш повну самореалізацію професіонала з урахуванням факторів, які мають суб'єктивний характер.

Для цілей нашого дослідження будемо застосовувати всі розглянуті вище методологічні підходи, оскільки їх комплексне використання збільшує можливості для вивчення саморегуляції та визначення її місця в структурі професіогенезу фахівця.

Виходячи з антропоцентричного підходу до вивчення проблеми розвитку професіонала та професіоналізму, структуру професійного розвитку можна подати у двох формах: змістовній та процесуальній. Якщо розглядати розвиток професіонала як системний процес, як процес особистісно-професійного самовдосконалення, що містить складні групи підсистем, то саморегуляція є його підґрунтям [3] та поширюється не лише на професійну діяльність, а й на всі інші аспекти життєдіяльності особистості. Доцільно вказати, що до вже відомих значень професії, таких як "галузь діяльності" та "праця", В.Д. Брагіна додає, що професія є також соціальною позицією людини [5].

Розвинута саморегуляція надає цілеспрямованості професійному зростанню, дає змогу сконцентрувати зусилля на досягненні поставлених цілей. Особистість у процесі професіогенезу не стільки накопичує знання, скільки продуктивно опрацює їх, прилаштовує під власний стиль діяльності та міжособистісної взаємодії, розвиваючи професійні компетенції та вдосконалюючи особистісно-ділові якості.

Професіоналізм особистості складається, з одного боку, зі знань, умінь та навичок, а з іншого – з певних психофізіологічних станів і психічних процесів. Властивості та динаміка цих процесів визначають напрямок руху та результуючий стан особистості, зовнішнім проявом якого в нашому випадку може бути як професійна деформація, так і найвищий рівень професійної майстерності. Свідомий пошук та управління особистісними зонами розвитку надає можливість фахівцю професійно самовдосконалюватись.

Щоденні робочі ситуації, з якими взаємодіє чи в яких перебуває суб'єкт праці, нерідко є наслідком притаманних йому різноманітних психічних станів. У випадку, коли можливості та навички саморегуляції професіонала перебувають на низькому рівні, можуть виникати негативні психічні стани, психічний стрес, напруження. Природно, що такі наслідки не сприяють професіогенезу, а навпаки, призводять до професійної деформації та вигорання спеціаліста.

Психічні стани та діяльність взаємозумовлені: результати діяльності залежать від психічного стану, в якому перебуває професіонал, що здійснює таку діяльність; ці результати він спочатку емоційно переживає, а вже потім – логічно обмірковує, що, у свою чергу, безпосередньо формує його наступний психічний стан. Таким чином, саморегуляція психічних станів є "необхідною умовою особистісно-професійного самовдосконалення" [3].

Говорячи про створення цілісної концепції людини, Б.Ф. Ломов зазначав, що необхідно шукати підходи, які розкривають "єдність законів природи та суспільства у розвитку людини, єдність її природних та соціальних властивостей" [6]. Він вказував на значущу роль саморегуляції в складному причинно-наслідковому зв'язку цих законів: "Людина є системою, говорячи словами І.П. Павлова, найвищою за саморегулюванням. І в цей момент саморегуляція необхідним чином включається до причинно-наслідкових зв'язків, вносить до них певне коригування <...>. Зрозуміти зв'язки причин і наслідків в аналізі психічних явищ (та поведінки) людини без вивчення процесів саморегуляції просто неможливо" [6].

Слід зазначити, що Б.Ф. Ломов ставив одним із завдань щодо вивчення діяльності розкриття того, "як у процесі цієї діяльності здійснюється суб'єктивне відображення

дійсності, та яким є механізм психологічної регуляції діяльності. Її завданням є також вивчення впливу діяльності на розвиток психічних функцій, процесів, стану та властивостей людини" [7]. Він вказував на те, що немає жодних відокремлених одна від одної сторін діяльності, що зовнішній вплив і внутрішній процес взаємно зумовлені та відбуваються у нерозривній єдності [7].

"Довільна діяльність людини – це вищий та найскладніший рівень організації активності людини, який характеризується для суб'єкта можливістю її розгорнутого усвідомленого регулювання", – зауважує О.А. Конопкін [8]. Отже, таке явище, як саморегуляція, доречно включити до системи "зовнішній вплив – саморегуляція – психічний стан", фазова послідовність дії якої можлива як у прямому, так і у зворотному напрямках.

IV. Висновки

Професійна саморегуляція є властивістю, яка притаманна професіоналу та зрілій особистості. Одночасно з цим саме вона є підґрунтям професійного розвитку, оскільки зумовлює цілеспрямованість, мотивацію, наявність продуктивних психічних станів та інших умов успішного оволодіння професією фахівцем. Професійна саморегуляція психічних станів є однією із базових умов самовдосконалення індивіда на особистісному та професійному рівнях та, зрештою, вона посідає чільне місце в системі "зовнішній вплив – саморегуляція – психічний стан", оскільки пов'язує між собою інші її компоненти.

Професійна саморегуляція займає одну з ключових позицій у структурі професіогенезу. Це потребує комплексного вивчення структури та механізмів професійної саморегуляції, розробки й упровадження ефективних методів саморегуляції суб'єкта праці, а також створення належних психологічних умов для розвитку професіонала. Практичне застосування отриманих резуль-

татів сприятиме підвищенню рівня продуктивності праці, задоволення кожного фахівця процесом і результатами професійної діяльності та якості взаємодії професіоналів зі споживачами їхніх послуг. Результати досліджень можуть бути використані для підвищення рівня професійної саморегуляції не лише обраної групи фахівців, а й інших професійних груп.

Література

1. Кихлер Э. Психологические теории организации / Э. Кихлер, К. Майер-Пести, Е. Хофманн // Психология труда и организационная психология : пер. с нем. – Х. : Гуманитарный центр, 2005. – Т. 5. – 312 с.
2. Ковалев А.Г. Психология личности / А.Г. Ковалев. – М. : Просвещение, 1970. – 391 с.
3. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. – М. : Моск. психолого-социальный институт ; Воронеж МОДЭК, 2004. – 752 с.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессиональных деструкций : учеб. пособ. для вузов / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк. – М. : Академич. проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2005. – 240 с.
5. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики / Л.Б. Шнейдер. – М. : Моск. психолого-социальный институт, 2007. – 128 с.
6. Ломов Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии / Б.Ф. Ломов. – М. : Педагогика, 1991. – 296 с.
7. Ломов Б.Ф. К проблеме деятельности в психологии / Б.Ф. Ломов // Психол. журнал. – 1981. – № 5. – Т. 2. – С. 3–22.
8. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А. Конопкин. – М. : Наука, 1980. – 254 с.

Панкратова О.Л. Професійна саморегуляція як основа професіогенезу особистості

Анотація. У статті подано основні підходи до розуміння феномену професійної саморегуляції особистості, які сформувались у психологічній науці протягом останніх трьох десятиліть.

Ключові слова: саморегуляція, єдність свідомості та діяльності, професійна діяльність, системний підхід, функціональний підхід, суб'єктно-діяльнісний підхід.

Панкратова Е.Л. Профессиональная саморегуляция как основа профессиогенезиса личности

Анотація. В статье представлены основные подходы к пониманию феномена профессиональной саморегуляции личности, которые сформировались в психологической науке в течение последних тридцати лет.

Ключевые слова: саморегуляция, единство сознания и деятельности, профессиональная деятельность, системный подход, функциональный подход, субъектно-деятельностный подход.

Pankratova E. Professional self-regulation as basis of professional formation of person

Annotation. The article considers the basic thinking of psychologists to understanding of a phenomenon of professional self-regulation of the person which were generated in a psychological science within last thirty years are presented.

Key words: self-regulation, unity of consciousness and activity, professional activity, system approach, functional approach, subject-activeness approach.

УДК 159.9.072

ЗАСОБИ НАВЧАННЯ НА ПІДПРИЄМСТВІ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ ДЛЯ УПРАВЛІНСЬКОГО ПЕРСОНАЛУ

Пучина О.В.

I. Вступ

Соціально-економічні перетворення в житті країни потребують нової системи поглядів стосовно професійного розвитку фахівців у цілому та управлінців зокрема. Цей факт зумовлює інтерес сучасних дослідників до проблеми професійного становлення фахівців (Ж.П. Вірна, Е.Ф. Зеєр, Є.О. Клімов, Н.В. Копилова, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, В.Г. Панок, В.О. Толочек), ефективності діяльності управлінського персоналу (Г.Х. Бакірова, Дж. Гордон, О.А. Закаблущка, Л.М. Карамушка, Е. Шейн, О.П. Щотка). Завдяки їх працям достатньою мірою розроблені змістовні орієнтири професійної підготовки фахівців різних професійних груп. Але в цілому ще відчувається дефіцит досліджень з концептуальних питань професійного становлення, професійного розвитку, професійної спрямованості та професійної діяльності управлінського персоналу на підприємстві.

Сьогодні українські підприємства характеризуються підвищеним інтересом до питань управління персоналом. Кількість персоналу, його вартість та якість, а саме професійні знання, уміння та навички, є чи не основними чинниками, що впливають на ефективність та конкурентоспроможність компанії на вітчизняному та світовому ринках. Науково-технічний прогрес – один з основоположних факторів сучасного економічного розвитку – передбачає навчання та професійний розвиток персоналу як найважливішу умову кардинального вдосконалення робочої сили, покращення її характеристик на ринку праці. Все більше місцевий менеджмент усвідомлює потребу в кадровому плануванні, зараз плануються кількість та вартість персоналу, який потрібно залучити до певної сфери управління. Але процеси планування розвитку людських ресурсів, тобто знання та вміння, що їх працівники мають демонструвати на робочих місцях, усе ще в зародковому стані на українських підприємствах. Єдиним засобом поліпшення кадрового потенціалу компанії є активне навчання співробітників на підприємстві.

Актуальність нашої статті зумовлюють такі обставини: по-перше, гостра необхідність підприємств в управлінцях – фахівцях високого класу, здатних ефективно керувати як підлеглими, так і, власне, всіма процесами на підприємстві. По-друге, існує необхідність такої професійної підготовки управлінського персоналу, в результаті

якої фахівець не тільки володіє професійними знаннями, вміннями та навичками, а й має високий рівень психологічної готовності до праці в системі "людина – людина". Потреба суспільства в таких фахівцях передбачає гарантію якості їх професійної підготовки та професійного розвитку. Особлива роль надається навчанню як невід'ємній частині процесу професійного становлення управлінського персоналу підприємства, який має бути системним і пролонгованим. Професійне навчання – це процес цілеспрямованого формування в співробітників спеціальних знань, розвиток необхідних навичок і вмінь, які дають змогу підвищувати продуктивність праці, максимально якісно виконувати функціональні обов'язки, освоювати нові види діяльності.

II. Постановка завдання

Мета статті – висвітлити питання навчання управлінського персоналу на підприємстві засобами психологічного тренінгу.

III. Результати

Сучасні вимоги до підготовки управлінських кадрів пов'язані з переосмисленням управлінської діяльності з позицій соціально-економічної та морально-психологічної ситуації в країні; із забезпеченням оптимального співвідношення в роботі керівника знань, умінь, навичок міжособистісних відносин; із посиленням самостійності в реалізації управлінських рішень; з демократизацією та гуманізацією відносин у системі управління й бізнесу; актуалізацією особистісного чинника в управлінській діяльності; урахуванням при прийнятті управлінських рішень інтелектуального та практичного потенціалу колег по роботі, партнерів, підлеглих. Сучасна система професійної підготовки управлінських кадрів зорієнтована на розвиток у них здібностей, пов'язаних з розробленням стратегічних планів, виробленням узгоджених стратегічних рішень, уміння адаптуватися до швидкоплинних зовнішніх умов.

Сьогодні до професіоналів висуваються високі вимоги, пов'язані з необхідністю формувати не просто процеси функціонування, а й розвитку діяльності. Професіонал зобов'язаний уміти самостійно будувати та розвивати власну професійну діяльність в умовах постійно змінюваних об'єктивних обставин. Поняття "професіоналізм" визначається як висока мотивованість суб'єкта праці на пошук завдань, які вирішуються в його професійній сфері, здатність до їх бачення та вирішення в контексті, ширшому,

ніж його професійна діяльність. Коли мається на увазі високий рівень професіоналізму людини, то з ним пов'язують не тільки яскравий розвиток здібностей, а й глибокі знання в конкретній галузі професійної діяльності, а також володіння нестандартними вміннями, які необхідні для найбільш успішного та ефективного виконання значеної діяльності. Справжній професіоналізм завжди пов'язаний із сильним та стійким мотиваційно-емоційним зарядом на здійснення саме цієї діяльності й досягнення в ній унікального, неординарного результату. Важливою умовою досягнення професіоналізму, крім розвитку спеціальних здібностей, що вироблені в умовах конкретної професійної діяльності, і відповідних знань та умінь, є потужний розвиток в індивіда загальних здібностей, вміння виходити з нестандартних ситуацій, а також перетворення загальнолюдських цінностей на його власні, що визначають, власне, компетентність фахівця. Компетентність – це здатність суб'єкта вирішувати певне коло нестандартних професійних завдань. Завданням є задана в певних умовах мета професійної діяльності. До складу завдання входять такі компоненти: вимоги (цілі управлінської діяльності), умови (професійні обставини) та невідоме (вирішення ситуації). Між цими елементами є зв'язки та залежності, завдяки яким здійснюється пошук невідомих елементів. Завдання стає професійною управлінською складовою лише за умови прийняття її управлінським персоналом до вирішення. Вирішення нестандартних завдань є демонстрацією всього спектра мислення, креативності та репродуктивності аналітико-синтетичної діяльності психіки людини, а також можливостей змінити погляд на сталі події та ситуації. Вирішення нестандартних професійних завдань дає змогу ефективно адаптуватися до швидкозмінних виробничих умов підприємства, комунікативних процесів, професійних обставин тощо.

Процес формування сучасного керівника пов'язаний з використанням евристичних методів навчання, що активізує процес мислення під час розв'язання проблемних та нестандартних завдань, пошук нових ідей, активне соціальне навчання, орієнтоване на охоплення різноманітних сфер соціальної практики, використання різних форм і методів активної психологічної та соціально-психологічної дії з метою розвитку знань, умінь і навичок ефективного соціально-професійного функціонування, підвищення психологічної культури, оптимізації комунікативної компетентності індивідів як учасників взаємодії. Зростання ролі навчання, а особливо системи професійного навчання управлінського персоналу, в процесах підвищення конкурентоспроможності підприємства та організаційного розвитку зумовлено такими трьома чинниками:

1) навчання управлінського персоналу є найважливішим засобом досягнення стратегічної мети підприємства;

2) навчання є найважливішим засобом підвищення цінності людських ресурсів організації;

3) без своєчасного навчання управлінського персоналу проведення організаційних змін щодо оптимізації діяльності й підвищення конкурентоспроможності підприємства на вітчизняному та світовому ринках стає неможливим [4].

Навчання персоналу на підприємстві має свої особливості. Це серйозний додатковий ресурс, який допомагає підприємству рухатися вперед, бути успішним у бізнесі як на вітчизняному, так і на світовому ринках. В основу цього процесу покладено два ґрунтовних принципи:

Принцип 1. Наявність навчання управлінського персоналу як системи. Система в цьому випадку розуміється як сукупність таких взаємопов'язаних компонентів: виявлення потреби в навчанні, планування навчання, розробка програм, забезпечення навчання, упровадження навчальної програми, оцінювання ефективності навчання.

Принцип 2. Підпорядкованість навчання управлінського персоналу потребам підприємства. Цілі підприємства первинні й визначають напрям навчання та професійного розвитку управлінського персоналу.

Системний підхід до навчання на підприємстві дає змогу врахувати як стратегічні, так і поточні плани розвитку бізнесу, прогнозувати перспективи розвитку персоналу та формувати кадрові резерви. Схему навчання управлінського персоналу слід вважати системою тільки тоді, коли на підприємстві дотримується чітка послідовність дій:

- планування – включає аналіз, визначення потреб і мети навчання, детальну розробку критеріїв оцінювання навчання;
- реалізація – безпосередня підготовка, організація та проведення навчання;
- оцінювання – моніторинг ефективності навчання.

За умови використання системи навчання управлінського персоналу на підприємстві прогнозований позитивний ефект досягається:

- за рахунок коротких термінів підготовки управлінців при мінімальному відриві від основної діяльності, оскільки навчання є безперервним процесом і немає необхідності виділяти час на "звичання" до нового виду діяльності (вчитися);
- шляхом збільшення практичної віддачі, тому що навчання на підприємстві максимально наближене до виробничої, організаційної практики, особливо якщо це безперервна система заходів щодо

розвитку управлінського персоналу, що містить різні форми й методи;

- управлінський персонал, що пройшов навчання за запропонованими навчальними програмами на підприємстві, оперативно реагує та добре пристосовується до умов швидкозмінного професійного середовища, що сприяє підвищенню конкурентоспроможності підприємства в цілому.

Отже, ефективна система навчання управлінського персоналу на підприємстві має бути інтегрована, "вбудована" в загальну систему управління персоналом та управління підприємством у цілому. Навчання управлінського персоналу підприємства покликане виявити та розвинути професійну компетентність, сформувати пізнавальну активність, зацікавленість, готовність до управлінської діяльності, ліквідувати прогалину в уявленні керівників про значення навчання та практичне використання здобутих знань у професійній управлінській діяльності.

Досить привабливим та ефективним методом навчання управлінського персоналу на підприємстві є тренінг, що дає можливість за допомогою групових дискусій, ігор, вирішення нестандартних завдань змінити поведінку, набути нових професійних навичок. Тренінг належить до активних методів навчання та дає змогу розширити власний потенціал, відкрити нові професійні можливості кожного фахівця. Завдяки цьому ефективність активних методів навчання значно вища порівняно з традиційними. До тренінгових програм для управлінського персоналу слід включати такі складові, які потребують нестандартного, інноваційного, креативного осмислення та рішення, а саме: суфійські притчі, вирішення психологічних ситуацій і завдань, філософські казки, головоломки, завершення фраз, продовження анекдотів, тлумачення афоризмів, метафоричні ділові ігри тощо. Психологічний тренінг для управлінського персоналу підприємства – це новітній елемент системи навчання, спрямований на розвиток професійно важливих якостей фахівця, на ефективну взаємодію в системі "людина – людина", на високу професійну мотивацію.

Слід зазначити, що суттєвим аспектом такого інноваційного навчання управлінського персоналу підприємства є не передача певних способів дії та вирішення проблем, а, перш за все, стимуляція прагнення самонавчання, тобто в професійній діяльності кожний управлінець має отримувати, шукати та застосовувати здобуті знання на практиці. Навчання методом тренінгу будується таким чином, щоб, перш за все, допомогти персоналу усвідомити власні цілі та привести їх у співзвучність із цілями підприємства. Слід зазначити, що головним завданням тренінгу є можливість перенесення набутих навичок у реальну профе-

сійну сферу. Через особисту високу мотивацію та професійну спрямованість запускаються механізми самостійного здобуття необхідних знань. Отже, за умов високої особисто-професійної мотивації управлінців система навчання працює ефективно, будь-який конструкт навчання стає постачальником цінного досвіду. Таке навчання обертається на плідну взаємодію управлінського персоналу зі співробітниками, з наявністю обміну думками, з обговоренням "заборонених" тем та типових помилок, зі знаходженням реальних вирішень конкретних виробничих завдань.

Структурні компоненти, що становлять програму психологічного тренінгу, мають виражений практико-орієнтований характер (розвиток умінь і навичок у сфері професійного спілкування, відпрацювання аспектів квазіпрофесійної діяльності, розширення меж власної професійної компетентності, розвиток професійно важливих якостей тощо). Тренінг як елемент навчання здатний допомогти вирішити такі завдання стосовно ефективності діяльності управлінського персоналу на підприємстві як єдиної системи:

- формування та підтримка працездатної команди;
- професійне вирощування лідерів;
- підбір кадрів та їх адаптація, інтеграція в існуючу систему;
- управління різнопрофільними відділами;
- надання дієвої допомоги підлеглим у вирішенні їх завдань;
- створення високоефективної, динамічної організації, що постійно розвивається та стає конкурентоспроможною.

Отже, психологічний тренінг для управлінського персоналу підприємства спрямований на досягнення цілей підприємства й одночасне забезпечення максимально можливого професійного розвитку управлінського персоналу.

О.В. Іванова визначає тренінг як "форму активного навчання, зазвичай спрямовану на комплексне засвоєння теоретичних знань і практичних умінь, на формування необхідних здібностей, виявлення та вироблення способів подолання типових труднощів" [4].

Зазначимо, що системний підхід до навчання управлінського персоналу підприємства вимагає належного оцінювання наявних знань і вмінь, а також тривалого моніторингу того, наскільки вдало знання й навички застосовують на практиці, оцінювання ефективності впроваджених дій.

До критеріїв оцінювання якості навчання управлінського персоналу віднесено: високий рівень професійної спрямованості (задоволеність власною професійною діяльністю на металургійному підприємстві); індивідуально-типологічні особливості (акцентовані риси – лідерство, комунікатив-

ність, соціальна активність); орієнтація на високий результат; спрямованість мотивації особистості щодо підвищення власної кваліфікації (оптимальне поєднання – суспільні та економічні мотиви); високий рівень ефективності керівництва (високий управлінський потенціал); кар'єрні орієнтації (професійна компетентність, менеджмент, стабільність місця роботи).

IV. Висновки

Узагальнюючи все вищесказане, зазначимо, що система навчання може бути досить ефективною для підвищення професійної компетентності управлінського персоналу та результативності їх діяльності.

Отже, система навчання управлінського персоналу на підприємстві психологічними засобами (методом тренінгу) буде ефективною, якщо міститиме соціальний, психологічний та інформаційний компоненти, і буде спрямована на формування професійно важливих якостей особистості, що забезпечують виявлення, створення, розвиток і корекцію оптимальних людських ресурсів, необхідних для ефективного вирішення нестандартних управлінських і виробничих завдань на підприємстві.

Література

1. Бакирова Г.Х. Управление человеческими ресурсами / Г.Х. Бакирова. – СПб. : Речь, 2003. – 152 с.
2. Воротынцева Т. Строим систему обучения персонала. Практическое руководство для специалистов по обучению / Т. Воротынцева, Е. Неделин. – СПб. : Речь, 2008. – 128 с.
3. Гуревич А.М. Ролевые игры и кейсы в бизнес-тренингах / А.М. Гуревич. – СПб. : Речь, 2007. – 144 с.
4. Иванова Е.В. Тренинг управления изменениями в организации / Е.В. Иванова. – СПб. : Речь, 2007. – 297 с.
5. Метафорическая деловая игра / [под ред. Ж. Завьяловой]. – СПб. : Речь, 2010. – 128 с.
6. Пучина О.В. Аспекты качества освіти та професійного становлення управлінського персоналу / О.В. Пучина // Вища освіта України. – 2008. – Додаток 3. – Т. 3 (10). Тематичний випуск "Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору". – С. 421–425.
7. Сонин В.А. Психология решения нестандартных задач / В.А. Сонин. – СПб. : Речь, 2009. – 384 с.

Пучина О.В. Засоби навчання на підприємстві: психологічний тренінг для управлінського персоналу

Анотація. У статті висвітлено питання навчання управлінського персоналу на підприємстві засобами психологічного тренінгу. Надано принципи навчання та критерії оцінювання якості навчання.

Ключові слова: навчання, тренінг, підприємство, управлінський персонал, професійно важливі якості.

Пучина О.В. Средства обучения на предприятии: психологический тренинг для управленческого персонала

Аннотация. Данная статья освещает вопрос обучения управленческого персонала на предприятии средствами психологического тренинга. Представлены принципы обучения и критерии оценки качества обучения.

Ключевые слова: обучение, тренинг, предприятие, управленческий персонал, профессионально важные качества.

Puchyna O. Learning tools in the enterprise: psychological training for managerial staff

Annotation. This article lights up the question of teaching of managerial staff on an enterprise by facilities of the psychological training. Teaching principles and criteria of estimation of teaching quality are given.

Key words: teaching, training, enterprise, managerial staff, professionally important qualities.

УДК 159.9

КОМПЛЕКС ПСИХОКОРЕКЦІЙНИХ ЗАХОДІВ ПОДОЛАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЗАНЕДБАНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Ткаченко Н.В.

I. Вступ

Дослідження проблеми педагогічної занедбаності все більше пов'язується з широким колом соціальних питань, вимагає використання даних усіх наук про людину, індивіда, особистість. Відчувається гостра необхідність, по-перше, в систематизації знань про умови, що породжують явище педагогічної занедбаності молодших школярів та, по-друге, у розробці шляхів подолання цієї проблеми.

Відповідно до Положення про психологічну службу системи освіти України, одним із основних видів діяльності практичного психолога є корекційно-розвивальна робота – здійснення психолого-педагогічних заходів з метою усунення відхилень у психофізичному, індивідуальному розвитку і поведінці, схильності до залежностей та правопорушень, подолання різних форм девіантної поведінки, психологічний розвиток особистості та формування соціально-корисної життєвої перспективи [3, с. 58].

Незважаючи на широкий спектр застосування поняття психологічної корекції, існують розбіжності відносно її організації та змісту. Наприклад, деякі автори розглядають психологічну корекцію як спосіб профілактики нервово-психічних порушень у дітей (А. Співаковська), як профілактику, спрямовану на запобігання розвитку вторинних дефектів (Л. Виготський).

Інші розуміють її: як метод психологічного впливу, спрямований на створення оптимальних можливостей і умов розвитку особистісного й інтелектуального потенціалу дитини (Г. Бушменська, О. Караванова), як побудову оптимальних можливостей та умов для психічного розвитку в межах норми (О. Істратова), як сукупність прийомів, які використовує психолог для виправлення психіки чи поведінки психічно здорової людини (Р. Немов), або як тактовне втручання у процеси психічного і особистісного розвитку людини з метою виправлення відхилень (Г. Онищенко).

II. Постановка завдання

Мета статті – розкрити психологічні шляхи та засади подолання явища педагогічної занедбаності.

III. Результати

При розробці корекційної програми ми дотримувались таких принципів побудови:

1) принцип "нормативності" розвитку, який базується на психологічно-вікових та індивідуальних особливостях дитини;

2) принцип "корекції згори вниз" через створення зони найближчого розвитку дитини;

3) принцип системності корекційних, профілактичних та розвивальних задач;

4) принцип єдинства діагностики і корекції;

5) принцип пріоритетності корекції каузального типу, яка спрямована на усунення причин, які породжують негативні явища в розвитку дитини;

6) діяльнісний принцип;

7) принцип комплексності методів психологічних впливів;

8) принцип активного залучення найближчого соціального оточення дитини до участі в корекційній роботі.

Поняття "корекційна діяльність" відображає специфічні цілі корекційної діяльності з розвивальною й одночасно їх тісний зв'язок. Така діяльність може проводитись у вигляді розвивальних і корекційних занять. Психокорекція відрізняється від психологічного розвитку тим, що робота спрямована на вже сформовані якості особистості чи види поведінки і має на меті їх переробку (виправлення), тоді як основне завдання розвивальної роботи полягає у формуванні в дитини психологічних якостей. Розвивальна і корекційна робота мають розгортатися як процес впливу на особистість дитини в цілому відповідно до *таких принципів*:

1. Добровільної участі дитини (у випадку, коли мова йде про учнів 1–6 класів, необхідна згода батьків) [2, с. 68].

2. Грунтування корекційної роботи на результатах психодіагностики. Основою для правильної організації корекційно-розвивальної роботи є діагностика, інші форми роботи – доповнюють або замінюють її при необхідності. Психодіагностика передбачає психологічному впливові, слугує засобом контролю за змінами, що відбуваються під впливом психологічних дій, є інструментом оцінювання ефективності психологічного впливу. Діагностика учнів проводиться тільки за згодою батьків та дітей [1, с. 203].

3. Принцип цілісності – змістовне наповнення й організація корекційної роботи має забезпечуватися цілісним впливом на особистість дитини.

4. Орієнтації на вікові норми і дискретність. Дискретність означає вплив психолога на відносно незалежні конкретні складові внутрішнього світу дитини. Вплив здійс-

нюється на основі теоретичних уявлень про норми перебігу пізнавальних та емоційних процесів, які утворюються в тому чи іншому віковому періоді. Орієнтація на вікові норми визначає контингент корекційного впливу (в нашому випадку школярі молодшого шкільного віку 7–10 років) та використання психодіагностичних методик [6, с. 284].

5. Роботи в зоні найближчого розвитку дитини [5, с. 250].

6. Урахування індивідуально-психологічних та особистісних відмінностей дитини. Відповідно до цього принципу при виборі цілей, завдань, способів і програм психокорекційної роботи мають бути враховані потреби й інтереси дитини, особливості пізнавальних здібностей, емоційно-вольової сфери, соціальних установок і навичок, міра стомлюваності, а також треба активно опиратися на знання особливостей того соціального й культурного середовища, до якого належить учень. Реалізація цього принципу пов'язана з творчим процесом і вимагає від психолога високого професіоналізму [2, с. 68].

7. Принцип системності. Якщо корекційна робота психолога буде мати певну логіку, послідовність та методику, то участь дитини у різних формах цієї роботи буде більш продуктивною й ефективною [5, с. 250].

8. Принцип підбору видів діяльності. Види діяльності підбираються так, щоб у поєднанні вони могли підтримувати інтерес дитини, створювати мотиваційний аспект психокорекції та могли задіяти весь перелік психологічних функцій. До таких видів діяльності відносять навчальну діяльність, гру, конструювання, образотворчу діяльність та специфічну форму діяльності – спілкування [5, с. 250].

Після проведення психодіагностики та встановлення психологічного *діагнозу*, у якому фіксуються показники психічного розвитку, їхня відповідність нормам, формулюється гіпотеза щодо причин відхилень. Психологічний діагноз включає також формування прогнозу. *Прогноз* є передбаченням подальшого розвитку особистості за умови своєчасної корекції (або за відсутності). Далі психолог планує мету, завдання, тактику проведення корекційної роботи.

При плануванні й проведенні занять із дітьми молодшого шкільного віку, які мають труднощі в адаптації та в навчальній діяльності, слід враховувати деякі *принципи організації корекційно-розвивального процесу*:

1. Ускладнення поставлених завдань: від спільного виконання завдання з детальним інструктажем до творчих, самостійних робіт (учням пропонують працювати самостійно або придумати подібне завдання).

2. Проведення занять із використанням матеріалу, близького до навчальної програми. Це забезпечує їх вищу ефективність, оскільки дає можливість здійснювати тран-

сляцію вмінь і навичок, отриманих на корекційних заняттях на уроці.

3. Використання ігрових методів і прийомів роботи, що містять елемент змагання. Для цих дітей ігровий мотив найчастіше є провідним, а рівень навчальної та шкільної мотивації досить низький. Крім того, постійні невдачі у школі сприяють формуванню або заниженої самооцінки, або, навпаки, неадекватно завищеної (як захисний механізм).

Дітям із низькою самооцінкою ігровий характер занять допомагає позбавитися страху щодо можливих невдач, а групові завдання та вправи з елементом змагання дають змогу учням із завищеною самооцінкою отримати зворотний зв'язок щодо їхніх можливостей.

4. Застосування системи штрафів та заохочень. Цей принцип – гарний засіб виховання організованості, зібраності дій та відповідальності за результат власної або командної роботи. Заохоченням може бути “зірочка”, а штрафом – “ворона” (“ловив ґав”, тобто був неухважний, часто відволікався), що їх отримує учень. Наприкінці кожного тижня підраховують кількість “зірочок” та “ворон” у кожного учня.

5. Чергування рухливих та малорухливих завдань і вправ, застосування фізкультхвилинок. Чергування письмових та усних форм роботи. Ця умова є обов'язковою під час роботи з такими дітьми, оскільки дає їм можливість розподілити власну енергію і сприяє зняттю втоми й підвищенню працездатності.

6. Використання вправ на перевірку уважності. Цей прийом застосовується з метою організації уважності та встановлення зворотного зв'язку з учнями. Це можуть бути фрази на кшталт: “Хто мене почув – покажіть великий палець”, або використання контрольних карток: “Увага!”, “Тиша!” на яких зображені різні символи, що відповідають цим вимогам.

Завдання програми: розвиток внутрішньої активності дітей; формування соціальної довіри; навчання самостійного вирішення проблем; формування адекватної самооцінки дітей; розвиток соціально допустимих емоцій; підвести дітей до усвідомлення власної унікальності та значущості, а також унікальності та значущості кожної особистості; формувати вміння здійснювати багатостороннє диференційоване самооцінювання та оцінювання своєї особистості в цілому; збагатити дітей досвідом самооцінки в різних ситуаціях; проаналізувати типові приклади невпевненості в собі дітей молодшого шкільного віку і сформулювати ставлення до цього; навчити керувати своїм настроєм і поведінкою; проаналізувати разом із дітьми типові невдачі та можливі їх причини, зміцнити установку на те, що кожен відповідає за свої вчинки сам; навчити прийомів саморегуляції емоційного стану;

зосередити увагу на позитивних якостях особистості; збагатити досвід емоційної чуйності до людей; навчити адекватно реагувати на оцінювання власної особистості однолітками; показати дітям реальність небезпечних ситуацій, що виникають через агресивність однолітків; навчити протистояти шкідливому впливові з боку однолітків; узагальнити знання дітей про власну гідність; заохотити дітей до оцінювання ними власної особистості та навчити спостерігати динаміку свого розвитку під час корекційної роботи.

Об'єкт корекції – дитина молодшого шкільного віку 7(8) – 10(11) років.

Предмет корекції – інтелектуальна, комунікативна, емоційно-вольова, регуляторна сфери дітей молодшого шкільного віку.

Засоби корекції – дитяча гра, елементи психогімнастики, елементи психотехнік, спеціальні прийоми неігрового типу, спрямовані на підвищення згуртованості групи, розвиток навичок спілкування, здатності до емоційної децентрації.

Психокорекційна програма реалізувала-ся трьома етапами:

1. *Розробка програми та змісту корекційних занять:* вибір форми корекційної роботи (в нашому випадку групова форма роботи), підбір методик і технік корекційної роботи, планування форм участі батьків. Особливостями програми корекційної роботи є наявність суто психологічної та педагогічної частини. Психолог розробляє і здійснює психологічну частину. Педагогічну частину психолог може розробляти як самостійно, так і разом з батьками, опікунами, учителями (залежно від того, хто буде працювати з дитиною). Педагогічна частина виконується під постійним контролем психолога [6, с. 285].

2. *Реалізація корекційної програми:* проведення занять із дітьми відповідно до корекційної програми. Контроль за динамікою корекційної роботи. Надання батькам, вчителям зворотного зв'язку про хід корекційної роботи.

3. *Оцінювання ефективності корекції:* здійснюється з огляду досягнення запланованої мети. Складання рекомендацій щодо виховання й навчання дітей, спрямованих на закріплення позитивних результатів корекційної роботи.

Основне, що відрізняє групові форми роботи від індивідуальних, – це більша ефективність особистісних змін, дослідження неадаптивних установок, корекція рольової поведінки.

Мета групової психокорекції полягає у виправленні таких якостей педагогічно зазначених дітей, як: збудливість, імпульсивність, тривожність, ворожість стосовно дорослого (батьків), негативне ставлення до школи, агресивність, конфліктність, легковажність, неохайність, домінантність (у 4-х класах); формуванні в педагогічно зане-

дбаних дітей віри в себе, у свої сили, спостережливості, навичок неконфліктного спілкування та таким чином нормалізації самооцінки і бажаної поведінки таких дітей; розвитку уваги, уяви, пам'яті, логічного мислення, вольової та регуляторної сфери, комунікативних здібностей, навичок самоконтролю, а також сприянні розширенню словникового запасу та здатності зосереджуватися на справах (діях, завданнях).

Разом з тим необхідним елементом групових занять є психотехніки (ігрова терапія, психогімнастика, музична терапія, арт-терапія, казкотерапія, виховна дія), які спрямовані на розвиток вищеперелічених психологічних якостей; групових структур і процесів; підтримку сприятливого внутрішньо-групового клімату; згуртованість і організаційний розвиток дитячого співтовариства.

Ігротерапія, психогімнастика спрямовані на:

- труднощі в комунікації: низький рівень комунікативної компетентності, несформованість комунікативних дій та операцій, невміння погоджувати свої дії з партнером, відсутність адекватних способів вирішення конфліктних ситуацій, замкнутість;
- соціальний інфантилізм – низький рівень сформованості широких соціальних мотивів, незадовільне чи неадекватне орієнтування в системі соціальних норм і правил;
- труднощі довільної регуляції поведінки та діяльності дитини: труднощі прийняття та збереження мети, відсутність або низький рівень розвитку здібностей планувати свої дії відповідно до поставленої мети, невміння контролювати свої дії та передбачати їх послідовність, нездатність правильно оцінювати результати дій і вносити необхідні корективи в діяльність, нездатність діяти відповідно до заданих прикладів і правил, імпульсивність і ненаправленість, залежність від дорослого, яка виявляється в надслухняності, конформності та беззастережному визнанні авторитета дорослого в усіх сферах життєдіяльності;
- порушення поведінки – помірна агресивність, шкідливі звички (смоктання пальця, гризіння нігтів тощо);
- труднощі емоційного розвитку – неадекватне чи неповне орієнтування дитини в емоційних станах і відчуттях як самої себе, так і інших людей;
- труднощі особистого розвитку – труднощі у формуванні "Я"-концепції, неадекватні уявлення про свої якості, здібності, неадекватна самооцінка, невпевненість у собі.

Арт-терапія, казкотерапія, виховна дія:

- труднощі емоційного розвитку, висока емоційна лабільність, імпульсивність емоційних реакцій;

- емоційна депривація дітей, переживання дитиною емоційного відштовхування і відчуття самотності;
- підвищена тривожність, страхи;
- існування конфліктних міжособистісних відносин у сім'ї, з однолітками, з учителями, незадоволеність внутрішньо-сімейною ситуацією і типом сімейного виховання (занадто опікають або недостатньо опікають, суворе поводження, підвищення вимоги тощо), ревнивість;
- дисгармонійна "Я"-концепція, низька, неадекватно завищена самооцінка, низький ступінь самоприйняття.

Музикотерапія спрямована на:

- формування психофізіологічної та емоційно-почуттєвої сфери особистості, бережне відновлення та розвиток душі дитини, вміння виражати себе, свої почуття через творчість, а свій стан мелодією, звуком;
- гармонізацію внутрішнього світу дитини та розвиток здібностей засобами музичної творчості;
- формування естетичного смаку дитини;
- зняття емоційно-психологічного напруження та досягнення катарсису у процесі музично-творчої діяльності;
- реалізацію бажання дитини співати, музикувати та танцювати (спонтанні та керовані рухи під музику);
- реалізацію душевних імпульсів та спонукань, що з'являються при цьому, впливають на її характер (музика стимулює нервові центри. Від тональності та сили звуків залежить серцевий ритм і робота органів дихання, а також живлення тканин організму. Зарубіжні дослідники виділяють такі механізми лікувальної дії музики: катарсис, емоційний стан, підвищення доступності для свідомого переживання психо- і соціально-динамічних процесів. Призначення музикотерапії – проникнення в глибинні сфери особистості, куди не можна дістатись за допомогою слова);
- подолання тривожних станів, корекцію астенії, роздратованості, внутрішнього напруження, зумовлених стресовим станом.

Групова психокорекційна робота проходить чотирма етапами. *Перший етап* – це створення групи та знайомство. На цьому етапі важливим є створення атмосфери групової довіри й прийняття один одного (учні по черзі знайомляться, розповідають про себе те, що вважають за необхідне, у тому числі про свої мотиви чи цілі. Аби знизити рівень занепокоєності, напруження, пасивності психолог може запропонувати певні способи знайомства (вправи, ігри, завдання).

Другий етап характеризується формуванням групової згуртованості як найважливішої умови її функціонування. Поступово складається атмосфера взаємної емоційної привабливості учнів, виникає підтримка

(психолог використовує спеціальні вправи, завдання, техніки, які сприяють розвиткові довіри в педагогічно занедбаних дітей).

Третій етап – це період активно працюючої групи. Тепер, спілкуючись на основі довіри, учні можуть актуалізувати внутрішньоособистісні та міжособистісні конфлікти. Важливою передумовою особистісного розвитку є самосприйняття. Учень немов би вчиться бути самим собою та сприймати себе таким, який він є. Основним методом роботи на цьому етапі є групова дискусія. До дискусії ми включили рольові ігри, розроблені на основі конкретних життєвих ситуацій. Вони допомагають краще зрозуміти проблему (відчуті інсайт), емоційно відреагувати, тобто отримати ефективну розрядку, переживаючи катарсис. Також, щоб отримати позитивні результати від учнів, психолог може запропонувати ряд проєктивних, невербальних вправ.

На *четвертому*, заключному етапі, робота групи вирізняється тісною згуртованістю, значним терапевтичним та коригувальним потенціалом, обов'язковим виконанням групових норм, високою інтенсивністю міжособистісного спілкування. На цьому етапі завершується дослідження педагогічно занедбаних учнів своїх особистісних проблем, нових засобів поведінки та емоційного реагування. У кінці заняття обов'язковим є підбиття підсумків роботи групи, оцінювання учнями величини власного внеску до групи та величини отриманого від неї. Учні обмінюються побажаннями, подяками тощо.

При формуванні групи ми керувалися такими критеріями:

- розмір групи;
- композиція (підбір учасників) групи;
- тип групи (відкрита чи закрита).

Відкриті групи можуть прийняти нових членів практично на будь-якому етапі роботи. Закриті групи формуються до початку занять і в подальшому їх перелік не змінюється навіть за умови кількісного зменшення членів групи. Залежно від мети корекції приймається рішення про тип групи. У роботі з явними порушеннями поведінки, особистісного розвитку перевага віддається закритому типу групи, оскільки поява нового учасника може порушити динаміку емоційних та соціальних відносин, яка вже розвивається, що призводить до труднощів адаптації в групі нового учасника. Власне керуючись цією позицією, ми сформували закриті типи груп.

Структура психокорекційної програми включає в себе три основні блоки: *теоретичне обґрунтування* (висвітлені основні підходи до проблеми, обґрунтований вибір форми проведення заняття (індивідуальне, групове, консультативно-корекційне), тривалість і режим занять, підбір, комплектація та наповнюваність групи); *опис заняття* (мета, хід заняття, рефлексія заняття); *список використаної літератури*.

Структура розвивального заняття включає вступну, основну та заключну частини.

Вступна частина (початковий етап) заняття містить у собі ритуал вітання, з якого починається кожне заняття. Вітання виконує важливу функцію встановлення (на початкових заняттях) або підтвердження (на наступних заняттях) емоційно-позитивного контакту "психолог – дитина", формування в дитини спрямованості на однолітка та інтересу до нього. Вітання має бути адресоване кожному учневі заняття без винятку, підкреслюючи тим самим його значущість. Ритуали можуть бути вигадані самою групою в процесі обговорення, можуть бути запропоновані психологом. Першому варіанту, звичайно, віддається перевага, але в практиці роботи в початковій школі частіше реалізовується другий. Далі може бути проведена розминка, яка є засобом впливу на емоційний стан дітей, рівень їхньої активності, виконує важливу функцію налаштування на продуктивну групову діяльність. Розминка може проводитися не тільки на початку заняття, але й між окремими вправами у випадку, якщо психолог бачить необхідність дещо змінити актуальний емоційний стан учасників групи.

Наприклад, можна запропонувати таку вправу. Діти доволіно рухаються по кімнаті під музику та, зустрічаючись одне з одним, посміхаються і промовляють лише два слова: "Здрастуй, (ім'я дитини)", а потім продовжують рух. Завдання можна змінювати, додаючи плескання в долоні, потискування рук тощо; психолог і діти стають у коло і, тримаючись за руки, промовляють за складами: "Здра-стуй-те", роблять кілька кроків вперед, зустрічаючись у центрі кола.

Наступна обов'язкова вправа, позначена як "Новини", містить ряд дуже важливих моментів: по-перше, діти мають можливість обмінятися інформацією про останні події, що відбулися з ними; по-друге, обговорити результати домашнього завдання та згадати зміст останнього заняття і, по-третє, поділитися своїм настроєм (наприклад, дітям пропонується оцінити в балах свій настрій і показати його на пальцях).

Завершує початковий етап рухова комунікаційна гра, яка проводиться з метою підвищення енергетичного ресурсу групи, формування позитивного емоційного настрою на продовження заняття, а також сприяє розвитку колективних форм взаємодії, які виявляються в доброзичливому ставленні до однокласників, умінні підпорядковувати власні дії зовнішнім вимогам. Комунікативні ігри, що використовуються на початку та наприкінці заняття, мають деякі специфічні відмінності. Умовно їх можна назвати "Гра-енергізатор" (початок заняття) та "Гра-оптимізатор" (наприкінці заняття).

Метою комунікативної гри наприкінці заняття є розвиток рефлексії, яка виявляється в осмисленні власних дій та станів,

пізнанні свого внутрішнього світу, а також у формуванні позитивного образу "Я". Кожен учасник групи перед прощанням має отримати "погладжування" або з боку однокласників та психолога, або самому заявити про власні досягнення та успіхи. "Гра-оптимізатор" зазвичай малорухлива. Основне її завдання – отримання дітьми позитивного досвіду спілкування, створення позитивного самосприйняття, незалежно від реальних успіхів дитини у навчальній діяльності й підвищення настрою наприкінці заняття.

Основна частина (основний етап) займає більшу частину заняття і за своїм змістом є реалізацією багатофункціональних технік, спрямованих на розвиток пізнавальних процесів, на формування соціальних навичок і на динамічний розвиток групи. Обов'язковою є послідовність вправ з урахуванням чергування діяльностей, зміни психофізичного стану дитини (від рухливого до спокійного, від інтелектуальної гри до релаксаційної техніки; від простого до складного). Як правило, до одного заняття включають від двох до чотирьох ігор (вправ). Найбільший розвивальний ефект досягається не за рахунок збільшення розмаїтості психотехнічних прийомів, а за рахунок найбільш повного використання потенційних можливостей кожної з комплексних вправ, включених у заняття. Тобто, з одного боку, ми пропонуємо орієнтувати роботу з учнями на використання складних, багатофункціональних вправ, що дають змогу вирішувати відразу кілька завдань. Наприклад, вправа на розвиток уваги може одночасно сприяти виробленню навичок спілкування, згуртованості групи, дозволити дитині пізнати ще деякі сторони свого "Я". З іншого боку, кожна вправа має бути проведена кілька разів: з ускладненнями, з передачею функцій ведучого від дорослого до кожної бажаної дитини, іншими можливими варіаціями. Якщо вправа повністю відпрацьована, але дуже подобається учасникам, її треба включати в роботу групи доти, поки бажання виконувати її зберігається.

Основний етап заняття має корекційно-розвивальний характер і спрямований на формування основних функцій, необхідних для засвоєння навчального матеріалу: довільності, просторових уявлень, мовлення та мислення. Продуктивність у молодшому шкільному віці виражається в умінні розуміти цілі, що їх встановив дорослий, та діяти відповідно до них, виконувати дії за зразком, організовувати власну діяльність, самостійно плануючи способи досягнення мети. Вправи з розвитку продуктивності та просторових уявлень, як правило, проводяться в письмовій формі, тому в кожній дитини обов'язково має бути зошит у клітинку та простий олівець. Це найдовший за часом відрізок заняття – від 10 до 15 хвилин.

Завдання та вправи на розвиток мовленнєвої та мисленнєвої діяльності поєднані не випадково. Логічне мислення – це мислення мовленнєве, де слово є і основою, і засобом, і результатом цього процесу. Розвиток логічного мислення багато в чому залежить від рівня розвитку мовлення дітей, а формування мисленнєвих операцій (аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення) визначається ступенем участі мовлення у процесі розумової діяльності. Завдання та вправи цього блоку проводяться в усній формі, але потребують великої кількості стимулюючого матеріалу (карток із малюнками та словами, репродукцій тощо) і дуже часто супроводжуються процесом малювання. Тому в класі мають бути кольорові олівці, фломастери та папір.

Завершує основний етап процедура домашнього завдання. Найчастіше це невеличкі творчі роботи. Наприклад, після заняття, яке було присвячене умінню орієнтуватися в приміщенні за планом, дітям пропонують намалювати свій план власної кімнати, а на наступному занятті надається можливість розповісти про неї. Домашнє завдання ставить за мету не тільки закріплення отриманих знань, а, в першу чергу, надає можливість дитині заявити про себе.

Заключна частина заняття – це своєрідне підбиття підсумків, рефлексія заняття у двох аспектах: емоційному та змістовному. Для дітей молодшого шкільного віку це буде виявлення емоційного стану на кінець заняття. Для підбиття підсумків наприкінці проводиться обговорення заняття, обмін враженнями, думками. Завершальним етапом є момент прощання. Наприклад, може бути виконана така вправа. Діти, взявшись за руки, тісно збираються в коло. Потім, промовляючи за складами "До по-ба-че-ння", роблять коло ширше й у кінці розмикають руки. Природно, що в кожному конкретному випадку слід враховувати індивідуальні особливості групи, класифікацію труднощів та динаміку перебігу корекційного процесу. Тому, спираючись на наведену схему, можна побудувати власний цикл корекційно-розвивальних занять, використовуючи ігри та вправи, що запропоновані далі.

Завершальний етап – підтримує основне завдання й націлений на відпрацювання однієї з пізнавальних чи комунікативних функцій, що сприяють розслабленню дітей наприкінці роботи та формують позитивне ставлення до заняття в цілому.

Схема побудови корекційно-розвивального заняття:

1. *Початковий етап:* привітання – новини – комунікативна гра.

2. *Основний етап:* розвиток довільності, розвиток мовлення та домашнє завдання на просторові уявлення мислення.

3. *Заклучний етап:* рухова тематична гра або комунікативна гра, традиційне прощання.

IV. Висновки

Отже, програма розрахована на роботу з групою дітей, які відчувають труднощі в навчальній діяльності. Вона спрямована на розвиток та вдосконалення комунікативних навичок, уважності, просторових уявлень, формування розумового плану дій та мовленнєвих функцій, розвиток продуктивності психічної діяльності. Групові заняття проводяться в ігровій формі та включають методики, що стимулюють розвиток дитини як у сфері відносин, так і в пізнавальній (навчальній) діяльності. Ігрова діяльність навчає дитину керувати власною поведінкою та через взаємодію з іншими розширює її рольовий репертуар. Спілкування в групі розширює межі бачення дитиною власних можливостей через відбивання дій інших та з іншими. Створення ситуації успіху виявляє здатність дитини до самоактуалізації та ефективнішого засвоєння знань, умінь і навичок. Найбільш привабливі – рольові ігри. Але найслабшим ланцюжком у дітей, які відчувають труднощі у школі, є розвиток мовлення. Цим дітям важко висловлювати власні думки та почуття, звертатися до інших, отримувати зворотний зв'язок. Для розвитку мовлення зазвичай використовують такі прийоми: розігрування відомих казок та створення власних із подальшим їх розігруванням, створення детективу, розігрування сценок із життя дитини. Вдосконалення спонтанного мовлення дитини сприяє формуванню мисленнєвих операцій, логічних умовиводів тощо.

Література

1. Абрамова Г.С. Практическая психология : учебник для студентов вузов / Г.С. Абрамова. – [изд. 8-е, перераб. и доп.]. – М. : Академический проект; Триеста, 2005. – 496 с.
2. Бітянова М.Р. Психолог у школі: зміст діяльності і технології / М.Р. Бітянова. – К. : Главник, 2007. – 160 с.
3. Збірник нормативно-правових документів психологічної служби та ПМПК системи освіти України / [упоряд. В.Г. Панок, І.І. Цушко, А.Г. Обухівська]. – К. : Ніка – Центр, 2005. – 436 с.
4. Истратова О.Н. Практикум по детской психокоррекции: игры, упражнения, техники / О.Н. Истратова. – Ростов н/Д. : Феникс, 2007. – 349 с.
5. Коробко С.Л. Работа психолога с младшими школьниками : метод. посіб. / С.Л. Коробко, О.І. Коробко. – К. : Літера ЛТД, 2006. – 416 с.
6. Основи практичної психології : підручник / [В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.]. – вид. 2-ге, стереотип. – К. : Либідь, 2001. – 536 с.
7. Спиваковская А.С. Профилактика детских неврозов (комплексная психологическая коррекция) / А.С. Спиваковская. – М. : ТЦ Сфера, 1988. – 368 с.

Ткаченко Н.В. Комплекс психокорекційних заходів подолання педагогічної занедбаності в учнів початкових класів

Анотація. У статті розкрито шляхи психокорекційної роботи з педагогічно занедбанними дітьми початкових класів; проаналізовано та систематизовано принципи побудови, організації та впливу на особистість; сформульовано етапи реалізації психокорекції, критерії формування груп педагогічно занедбаних дітей молодшого шкільного віку та структуру корекційно-розвивального заняття.

Ключові слова: педагогічна занедбаність, корекційна робота, принципи психокорекції, групові заняття, ігрова терапія, психогімнастика, музична терапія, арт-терапія, казкотерапія, виховна дія.

Ткаченко Н.В. Комплекс психокоррекционных мер преодоления педагогической запущенности у учащихся начальных классов

Аннотация. В статье раскрыты пути психокоррекционной работы с педагогически запущенными детьми начальных классов; проанализированы и систематизированы принципы построения, организации и воздействия на личность; сформулированы этапы реализации психокоррекции, критерии формирования групп педагогически запущенных детей младшего школьного возраста и структура коррекционно-развивающего занятия.

Ключевые слова: педагогическая запущенность, коррекционная работа, принципы психокоррекции, групповые занятия, игровая терапия, психогимнастика, музыкальная терапия, арт-терапия, сказкотерапия, воспитательное воздействие.

Tkachenko N. The complex of measures to overcome psychocorrectional educational neglect of primary classes

Annotation. In the article the ways of psikhokorrekcionnoy work are exposed with the pedagogical started children of initial classes; analysed and systematized principles of construction, organization and affecting personality; implementation of psikhokorrekcii phases are formulated, criteria of forming of groups of the pedagogical started children of midchildhood and structure correction – developing employment.

Key words: pedagogical neglect, correction work, principles of psikhokorrekcii, group employments, playing therapy, psikhogimnastika, musical therapy, art-therapy, skazkoterapiya, educate influence.

УДК 159.98(083.97)

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ В РОБОТІ З ПІДЛІТКАМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ

Турубарова А.В.

I. Вступ

Проблема психологічного тренінгу в роботі з підлітками спеціальної школи набуває особливого характеру внаслідок специфіки їх психофізичного розвитку та умов навчання. У зв'язку з цим пріоритетного значення набуває розробка теоретичних основ та практичного впровадження в систему сучасної спеціальної шкільної освіти психологічного тренінгу з розвитку комунікативних якостей підлітків, що мають порушеннями опорно-рухового апарату.

Психологічний тренінг є однією з форм групової роботи з підлітками спеціальної школи. Він дає змогу розвинути їх комунікативні якості в процесі міжособистісної взаємодії в умовах навчальної діяльності.

Ряд учених, які займаються проблемами спілкування (О. Бреус, В. Лабунська, Ю. Менджерицька), відзначають [4], що хоча більшість програм психологічного тренінгу спрямована на поведінкову сферу спілкування, проте авторами розроблених та реалізованих психокорекційних програм фіксуються факти комплексних особистісних змін учасників груп. До таких особистих характеристик відносять підвищення відкритості, товариськості, розвиваються комунікативні вміння та навички, незалежності, рефлексії своєї та чужої поведінки, зниження рівня тривожності, підвищення адекватності самооцінки тощо. Також важливим моментом психологічного тренінгу є вивчення динаміки різних компонентів соціально-перцептивної сфери (уявлення, образи, стереотипи сприйняття).

І. Вачков визначає, що: "Тренінговий метод – це засіб організації руху (активності) учасників у просторі та часі тренінгу з метою досягнення змін в їх житті та в них самих" [1, с. 21].

На думку А. Грецова, соціально-психологічний тренінг – це активне навчання за допомогою здобуття життєвого досвіду, який моделюється в груповій взаємодії людей [3]. Про таку форму психокорекційної роботи говорить Ж. Глозман: "Порушене спілкування лікується організацією повноцінного діалогічного міжособистісного спілкування, у якому актуалізуються та усвідомлюються всі потенційні можливості суб'єкта, що призводить його до відчуття своєї особистісної та комунікативної повноцінності..." [2, с. 150].

II. Постановка завдання

Мета статті – виявлення особливостей психологічного тренінгу в роботі з підлітками спеціальної школи.

III. Результати

Застосування елементів сюжетно-рольових ігор у психологічному тренінгу розвиває й стимулює комунікативні навички підлітків. Групові ігри, зокрема ігри з правилами, виявляються ефективними для підвищення мотиваційної ланки спілкування. Важливого значення ігровим методам у психокорекційній роботі з дітьми з фізичними вадами надає І. Мамайчук. Досвід її роботи говорить про ефективність проведення сюжетно-рольових ігор, які залежать від інтелектуальних та фізичних можливостей дитини, її соціального досвіду, особливостей її уявлень про людей, їх почуття та відносини. У процесі психокорекційної роботи психологу доцільно запропонувати дітям ігрове відтворення минулого, теперішнього та майбутнього досвіду у формі гри-драматизації [5].

Розглядаючи комунікативну компетентність особистості, О. Тюття [8] виділяє тренінги, що поділяються на дві групи. Перша група – це тренінги – оформлення зворотного зв'язку, які охоплюють: тренінг на розвиток активного слухання та тренінг на розвиток знання невербальних засобів спілкування. Друга – рольові тренінги: тренінг – спілкування в різних ситуаціях та тренінг – розв'язування конфліктів. При цьому, розробляючи програму, спирається на такі положення:

1. Психічні властивості особистості в її поведінці, діях, вчинках і виявляються, і формуються.

2. У роботі групи слід використовувати положення гуманістичної психології про те, що люди за своєю природою вільні й добрі.

3. Конструктивна робота над собою учасника тренінгу може здійснюватися в згуртованій, психологічно розвинутій групі за позитивного забарвлення активного спілкування.

4. Використання ігрового методу під час тренінгу допомагає зняти суб'єктивні бар'єри.

5. Використання ігрових ситуацій викликають інтерес, який має підтримуватися тим, що учасники усвідомлюють важливість того, що відбувається саме з ними.

6. У процесі тренінгу стимулюється дедалі більше усвідомлення себе, осмислення своїх особливостей.

7. Побудова занять має бути спрямована на те, щоб у всіх учасників тренінгу виникла потреба в тісному контакті з іншими людьми.

8. Програма тренінгу має передбачати рівність усіх, що означає відсутність особи, яка б навчала, у традиційному значенні цього слова.

9. Запропонована програма тренінгу передбачає гуманістичну орієнтацію ведучого сприймати учасників групи як вільних, відповідальних за свої вчинки і їх наслідки, постійно зростаючих особистостей.

А. Грецов [3] вважає, що пояснення завдань тренінгу підліткам має бути коротким, ненав'язливим, зрозумілим та без використання складної термінології. Він виділяє дві універсальні групи методів, на яких базується будь-який психологічний тренінг, а саме – методи інтерактивної гри та групової дискусії. Розглянемо переваги цих методів при роботі з підлітками.

По-перше, інтерактивна гра – це ігрова діяльність учасників тренінгу, структурована відповідно до мети і завдань роботи, що припускає можливість і необхідність міжособистісної взаємодії. Він виділяє такі переваги цього методу:

1. Активна позиція учасників, що дає змогу задіяти природні потреби підлітків, наприклад, бажання поговорити із сусідами по парті й прагнення до фізичної активності.

2. Безпосередній досвід учасників, при якому отримані в іграх знання й уміння мають особистісний характер, легко актуалізуються в найрізноманітніших видах діяльності.

3. Результати більшості ігор не можна точно передбачити, тому їхнє виконання супроводжується незмінним інтересом та цікавістю.

4. Зростає мотивація, ступінь емоційного включення в події, що відбуваються в групі.

5. Метод відносно некритичний до кількості учасників [3].

По-друге, групова дискусія – спільне обговорення будь-якого спірного питання, що дає змогу з'ясувати (можливо, змінити) думки, позиції й установки учасників групи в процесі безпосереднього спілкування.

Стосовно вищеназаних методів тренінгу І. Вачков також відносить їх до базових. Перевагами групової дискусії він вважає можливість учасників побачити проблему з різних боків, що дає змогу уточнювати взаємні позиції; як засіб групової рефлексії через аналіз індивідуальних переживань, що посилює згуртованість групи та одночасно полегшує саморозкриття учасників; можливість учасникам виявити свою компетентність і тим самим задовольнити потребу у визнанні та повазі тощо. Стосовно ігрових методів І. Вачков зазначає, що вони корисні як засіб подолання скутості та напруження учасників; як умова безболісного зняття "психологічного захисту"; як інструмент діагностики та самодіагностики, що дає можливість ненав'язливо, легко виявити труднощі у спілкуванні та серйозні психологічні проблеми [1]. Але, крім групової дискусії та ігор, до базових тренінгових методів вчений відносить також методи, спрямовані на розвиток соціальної перцепції (учасники набувають уміння глибокої рефлексії, змістовної та оцінної інтерпретації об'єкта сприйняття), методи тілесної терапії (робота учасників

над структурою тіла, чуттєвим усвідомленням та нервово-м'язовою релаксацією) та медитативні техніки (навчання учасників фізичної та чуттєвої релаксації вмінню позбавлятися зайвого психічного напруження, стресових станів та в результаті зводяться до розвитку навичок аутосугестії та закріпленню засобів саморегуляції).

Особливості групової роботи в межах психологічного тренінгу полягають, по-перше, у вимогах, що висуваються до психолога; по-друге, у засобах його впливу (вербальних та невербальних); по-третє, у можливих бар'єрах для сприйняття повідомлення; по-четверте, у знаннях про комунікативний стиль учасників тренінгу; по-п'яте, у кількості учасників тренінгу. Розглянемо кожну особливість детальніше.

Узагальнюючи численні дослідження професійно важливих особистісних рис групових ведучих, І. Вачков [1] виокремлює такі: концентрація на клієнті, бажання та здатність йому допомогти; відкритість до відмінних від власних поглядів та суджень, гнучкість та терпимість; емпатійність, сприйнятливність, здатність створювати атмосферу емоційного комфорту; аутентичність поведінки, тобто здатність демонструвати групі справжні емоції та переживання; ентузіазм та оптимізм, віра в здібності учасників групи до змін та розвитку; врівноваженість, терпимість до фрустрації та невизначеності, високий рівень саморегуляції; впевненість у собі, позитивне самоствавлення, адекватна самооцінка, усвідомлення власних конфліктних сфер, потреб, мотивів; багата уява, інтуїція; високий рівень інтелекту.

М. Паскаль [7] виділив у три групи навички, якими має володіти ведучий:

1. Когнітивні: тримати в полі зору всю групу, зосереджуватися на тому, що в ній відбувається, запам'ятовувати найбільш істотні моменти тренінгу та аналізувати процеси, що відбуваються.

2. Комунікативні: активно слухати, ставити відкриті та закриті запитання, аргументувати свої висловлювання та володіти прийомами ораторської майстерності.

3. Навички саморегуляції: володіти собою під час роботи, переборювати втому та стримувати себе від надмірного емоційного втручання в груповий процес.

Враховуючи особистісні риси, необхідні для групової психокорекційної роботи, виходячи з особливостей вікової групи та специфіки її психофізичного розвитку, для успішної організації й проведення психологічного тренінгу з підлітками спеціальної школи психолог має володіти:

1. Знанням закономірностей розвитку психіки підлітків, бути знайомим з їх потребами, цінностями, для того, щоб виступати для них релевантним, тобто відповідати їх потребам та співвідносити з їх реальним життєвим досвідом.

2. Спеціальними знаннями й уміннями, необхідними для проведення такої роботи, а саме специфіки роботи з цією віковою категорією з певними психофізичними порушеннями.

3. Психологічними рисами, що сприяють такій роботі психолога, зокрема, є: високий рівень соціального інтересу, тобто бажання й здатність допомагати іншим людям; відкритість новому досвіду; чутливість до переживань інших людей; рольова гнучкість, здатність уживатися в різні ролі з урахуванням поточної ситуації; високий рівень саморегуляції; вміння активно слухати; врівноваженість, терпимість до фрустрацій та ситуацій невизначеності.

Також важливий показник компетентності психолога в спілкуванні – його ставлення до власних цінностей, наскільки він їх рефлексує. Саме рефлексивно-емпатійний розвиток особистості забезпечує позицію децентрації у відносинах з партнером, вміння аналізувати ситуації спілкування не тільки з власних поглядів та переконань. Саме рефлексія психолога стосовно самого себе і партнерів по спілкуванню великою мірою зумовлює суб'єктність сторін, що є передумовою побудови спілкування як діалогу. Основою комунікативної компетентності є соціальний інтелект, тобто стійка, заснована на специфіці розумових процесів і афектного реагування здатність розуміти самого себе, інших людей, їх відносини і прогнозувати міжособистісні події.

Найпоширенішими засобами впливу в психологічних тренінгах є вербальні. Л. Анн [8] виокремлює такі: структурування ходу заняття, збирання інформації, інтерпретація, переконання, надання інформації та постановка завдань. Використання наочних засобів у процесі групової роботи (реальних предметів та зображень) сприяють розвитку комунікативних навичок учасників, особливо у підлітків зі значними мовленнєвими порушеннями, у яких можливою формою комунікації стає вибір відповідного зображення, що, у свою чергу, часто сприяє проголошенню потрібного слова.

Отже, вищенаведене дає змогу виділити такі особливості професійного спілкування психолога з підлітками спеціальної школи:

1. У процесі бесіди слід звертати увагу на відповідність змісту слів емоційному станові підлітка.

2. В основі ефективного професійного спілкування має лежати високий рівень емпатії психолога.

3. Не варто говорити, що розумієте дитину, якщо це не так. Найчастіше повною мірою зрозуміти може тільки той, хто сам опинявся в подібній ситуації.

4. Процес спілкування може ускладнюватися мовленнєвими та інтелектуальними дефектами дитини, тому треба виявити терплячість. Дитина має сама закінчити фразу, не виправляйте її. Якщо є сумніви у розумінні сказаного, повторіть те, що ви зрозуміли.

5. Невербальні прояви підлітка можуть бути досить специфічні та не завжди адекватними ситуації. У багатьох випадках це пов'язано зі стійкими руховими розладами, порушеннями тону м'язів в кінцівках – гіперкінези, тремор, сінкінези тощо.

6. Мова психолога має бути правильна, чітка, виразна з відповідною інтонацією. Не треба говорити надто голосно, підліток може сприйняти це за авторитарне звернення до нього чи за "читання моралі". Також не варто розмовляти швидко, дитина може не встигнути за ходом вашої думки, а не кожен наважиться перепитувати.

Важлива роль в тренінговій роботі з підлітками спеціальної школи відводиться невербальним засобам спілкування, тому що вербальна та невербальна мовленнєві системи являють собою взаємодоповнюючі та взаємокомпенсуючі функціональні системи. Як додаткові умови для комунікативної діяльності підлітків з грубою мовною патологією можуть виступати такі невербальні засоби, як музичні ритмічні рухи. На думку Л. Орбан-Лембрик [6], у процесі взаємодії вербальні та невербальні засоби можуть підсилювати або ж послаблювати дію одне одного. Також вона зазначає, що позитивний невербальний зворотний зв'язок, який іде від партнера у спілкуванні, позитивно впливає на відносини між співрозмовниками та навпаки [6].

Психолог має враховувати, що в процесі групового спілкування, особливо на початковому етапі, можуть виникнути бар'єри для сприйняття повідомлення, а саме: фізичні обмеження учасників (рухові, мовленнєві та інші розлади), відволікання уваги від співрозмовника, вплив механізмів несвідомого (витиснення, проекція тощо), недовіра чи неповага до співрозмовника, пасивність одних учасників та домінування інших.

Важливою особливістю тренінгової роботи в межах ефективності міжособистісної взаємодії є оптимальний підбір учасників у групу, який передбачає врахування особистісної сумісності, подібності інтересів, а також величину групи. Оптимальним для спілкування є група в 7 ± 2 учасників, тому що для повноцінного міжособистісного спілкування необхідно втримувати в пам'яті репліки партнерів по спілкуванню. Такий розмір групи дає змогу встановити між її членами аксіально-ретіальні комунікативні процеси (спрямовані одночасно до індивіда та групи в цілому), що забезпечує надійний зворотний зв'язок і неформалізоване спілкування [2]. На думку І. Ялом, ідеальний розмір психотерапевтичної групи – близько семи осіб. "До певного ступеня оптимальний розмір групи відповідає функції тривалості зустрічей: чим довша зустріч, тим більша кількість пацієнтів може отримати користь від роботи в групі" [9, с. 317]. І. Вачков [1] стосовно кількості учасників тренінгової групи зазначає, що склад та структура груп залежать насамперед від

мети. Незручність великої кількості членів групи особливо помітна при фіксації часу, що витрачається на групову рефлексію після проведення вправ.

Що стосується складу групи, то вчені відзначають сприятливий вплив гетерогенності групи за ступенем активності особистості, тому на кожному етапі групової роботи важливе встановлення діяльності з доступним рівнем розв'язання завдання. У ході такої діяльності в учасників групи, по-перше, формується й удосконалюється загальна комунікативна готовність особистості, по-друге, виробляються специфічні комунікативні навички й, по-третє, перебудовуються особистісні установки й позиції, підвищується стійкість до фрустраційних ситуацій, відбувається перехід від пасивно-оборонного ставлення до активних дій [2]. Більшість психологів дотримується однієї думки стосовно того, що учасниками тренінгів можуть стати практично всі люди, які не страждають на тяжкі психічні розлади [1].

IV. Висновки

Психологічний тренінг є одним із провідних методів активного соціально-психологічного навчання щодо розвитку комунікативних якостей підлітків спеціальної школи.

В основі вимог, які висувуються до психолога в тренінговій роботі з підлітками спеціальної школи, лежать знання про їх психофізичний та соціальний розвиток, потреби, інтереси, особливості поведінки.

Використовуючи вербальні засоби впливу, психолог має враховувати ті чи інші мовленнєві порушення підлітків та їх зв'язок з невербальною комунікацією, яка теж може мати специфічний характер внаслідок рухових розладів тіла дитини. Ці самі порушення та розлади можуть спричинити бар'єри для сприйняття повідомлення між учасниками тренінгу.

Врахування комунікативного стилю учасників тренінгу дасть змогу психологу більш ефективно провести психокорекційну

роботу. Кількість учасників тренінгу обмежена внаслідок складності та різноманітності їх психофізичного розвитку, наявності складних проблем у сфері міжособистісного спілкування.

Перспективи подальших розвідок полягають у розробці структури психологічного тренінгу з розвитку комунікативних якостей підлітків в умовах спеціальної освіти.

Література

1. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники / И.В. Вачков. – [3-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Ось-89, 2007. – 256 с.
2. Глозман Ж.М. Общение и здоровье личности / Ж.М. Глозман. – М. : Академия, 2002. – 208 с.
3. Грецов А.Г. Тренинг общения для подростков / А.Г. Грецов. – СПб. : Питер, 2007. – 160 с.
4. Лабунская В.А. Психологический портрет субъекта затрудненного общения / В.А. Лабунская // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 14–21.
5. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – СПб. : Речь, 2006. – 224 с.
6. Орбан-Лембрик Л.Е. Социальная психология : у 2 кн. / Л.Е. Орбан-Лембрик. – К. : Либідь, 2004. – Кн. 1 : Социальная психология личности и общения. – 576 с.
7. Паскаль М. Тренинг как форма групповой работы / М. Паскаль // Шкільний світ. – 2007. – № 23–24. – С. 3–50.
8. Тюття О. Коммуникативная компетентность личности / О. Тюття // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : науково-методичний збірник. – К. : Контекст, 2000. – С. 200–208.
9. Ялом И.Я. Групповая психотерапия : теория и практика : пер. с англ. / И.Я. Ялом. – М. : Апрель Пресс, 2005. – 576 с.

Турубарова А.В. Психологічний тренінг в роботі з підлітками спеціальної школи

Анотація. Стаття присвячена проблемі впровадження психологічного тренінгу в роботу з підлітками спеціальної школи. Автор розкриває особливості групової роботи в межах психологічного тренінгу.

Ключові слова: психологічний тренінг, підлітки, спеціальна школа, психолог, групова робота, спілкування.

Турубарова А.В. Психологический тренинг в работе с подростками специальной школы

Аннотация. Статья посвящена проблеме внедрения психологического тренинга в работу с подростками специальной школы. Автор раскрывает особенности групповой работы в рамках психологического тренинга.

Ключевые слова: психологический тренинг, подростки, специальная школа, психолог, групповая работа, общение.

Turubarova A. Psychological training in the work with teenagers in specialized school

Annotation. The article deals with the problems of psychological training teenagers implementation in the work with teenagers of a specialized school. The author shows the peculiarities of group work in the framework of a psychological training.

Key words: psychological training, teenagers, specialized school, psychologist, group work, communication.

УДК 371.132

КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ПСИХОЛОГІВ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ

Черепехіна О.А.

I. Вступ

Початок ХХІ ст. позначився зростанням складності світу, прискоренням науково-технічного прогресу, високим динамізмом усіх суспільних процесів, виникненням напружених ситуацій у соціальних відносинах, дефіцитом спілкування. Усе це значно підвищує роль психологічних знань та їхнього прикладного значення в житті кожної людини. Саме тому простежується ескалація потреби у висококваліфікованій психологічній допомозі з боку психологів-професіоналів.

Проблема професіоналізму психологів досі не була в центрі уваги дослідників, хоча деякі теоретичні передумови для її успішного розв'язання вже є. Так, актуальність проблеми розвитку професіоналізму та професійно важливих якостей майбутнього психолога відзначають такі українські дослідники, як: С. Васьковська, Ж. Вірна, В. Власенко, П. Горностай, Л. Долинська, В. Карікаш, В. Панок, Н. Пов'якель, В. Семиченко, Л. Терлецька, Л. Уманець, Т. Щербакова та ін.

Докладний аналіз наукової та методичної літератури з проблеми професіоналізму психолога засвідчив відсутність науково обґрунтованих досліджень та теоретичних засад розвитку й удосконалення професіоналізму майбутніх психологів, а також критеріїв та показників сформованості означеного професіоналізму. Ні у вітчизняній, ні в зарубіжній спеціальній літературі питання щодо критеріїв професіоналізму психолога окремо не розглядалися.

З огляду на специфічність проблематики можна констатувати невелику кількість публікацій з теми. Так, О. Ширіна розробила критерії, показники та рівні сформованості ціннісного ставлення майбутніх учителів іноземної мови до полікультурної освіти, А. Маркова визначила критерії професіоналізму фахівців, А. Деркач, В. Заикін обґрунтували акмеологічні показники та критерії професіоналізму спеціалістів тощо.

II. Постановка завдання

Метою статті є визначення критеріїв сформованості професіоналізму психолога.

III. Результати

Перш за все, звернемося до критеріального осмислення досліджуваного питання. За визначенням науковців (С. Гончаренко, Г. Коджаспірова, О. Коджаспіров, В. Радул та ін.), критерій є ознакою, за якою "класифікуються, оцінюються (та одержують оцінки) психічні явища, дії або діяльність, зокрема при їх формалізації" [2-4]. Критерії висту-

пають відповідним індикатором, на підставі якого оцінюється динаміка та результативність експериментального дослідження.

Загальні вимоги до виділення й обґрунтування критеріїв можна звести до того, що вони мають відображати основні закономірності формування особистості, за допомогою критеріїв має встановлюватися зв'язок між усіма компонентами досліджуваної системи, якісні показники мають виступати в єдності з кількісними. Під критерієм ми розуміємо об'єктивну ознаку, за допомогою якої будемо здійснювати визначення реального рівня ціннісного ставлення майбутніх учителів іноземної мови до полікультурної освіти, результативність та ефективність дослідно-експериментальної роботи [4].

Традиційно, "показник" розуміють як те, завдяки чому можна судити про стан, розвиток, перебіг чогось [2], як свідчення, доказ, ознаку чого-небудь; наочні дані про результати певної роботи, процесу; дані про досягнення в будь-чому; дані, які свідчать про кількість чого-небудь [2]. Часто при визначенні ефективності певного процесу критерій заміщується показником, рівень сформованості якого визначають через фіксацію його критеріїв на різних рівнях. У дослідженні спираємося на позицію А. Батаршева, який вважає, що поняття "критерій" значно ширше, ніж поняття "показник", отже, показник є складовою критерію [1]. Показник, як компонент критерію, дає можливість визначити кількісні характеристики сформованості професіоналізму психологів.

По-друге, вважаємо за необхідне концептуалізувати поняття "професіоналізм", яке можна визначити як цілісну характеристику суб'єкта професійної діяльності, що виявляється в досконалості здійснення та стабільності високих результатів цієї діяльності. Діяльність психолога, що в цілому підпорядкована загальним закономірностям здійснення людської діяльності, є структурно неподільною, цілісною, синкретичною. Її можна лише умовно розподілити на складові, які слід розглядати як основу для визначення структури діяльності та, відповідно, професіоналізму психологів.

У цьому ми можемо спиратися на аналіз структурних компонентів професійної діяльності психолога, а також специфічні риси його професіоналізму:

1) процесуальний (професійна діяльність психолога, професійне спілкування, особистість психолога) показник;

2) результативний показник.

При цьому професіоналізм психолога можна розглядати як об'єктивно необхідні уміння, знання та навички і як психологічні якості.

Наведемо двокомпонентну структуру професіоналізму:

1) діяльнісно-рольовий компонент (професійні знання, вміння, навички);

2) суб'єктивно-діяльнісний (професійна позиція, індивідуально-психологічні особливості, акмеологічні інваріанти, тобто внутрішні показники саморозвитку та самовдосконалення) [2].

Структуру професіоналізму психолога можна подати як систему з п'яти компонентів, критерієм диференціації якої є підсистеми професійного мислення, професійна спрямованість, організаційні, комунікативні та експресивні якості. Саме тому актуалізуються питання визначення складових кожної з підсистем. Слід вказати, що від того, у якій ролі виступає психолог (дослідник, практик та ін.), актуалізується певна підсистема.

Отже, можна виділити такі критерії розвитку, сформованості професіоналізму психологів: індивідуально-психологічні властивості, професійні якості, високий рівень кваліфікації, висока стабільна продуктивність праці, високий рівень точності й надійності професійної діяльності.

Як вказує А. Маркова, можна виділити дві складові професіоналізму – його мотиваційну та операціональну сферу. Розглянемо можливі показники, критерії професіоналізму. Перш за все, необхідно підкреслити, що професіоналізм фахівця – це не тільки досягнення ним високих професійних результатів, не тільки продуктивність праці, а й неодмінно наявність психологічних компонентів – внутрішнього ставлення людини до праці, стан його психічних якостей. Насправді при розгляді й оцінюванні професіоналізму особистості велике значення має те, що рухає людиною в професії, з яких ціннісних орієнтацій вона виходить, заради чого вона займається цією справою, які свої внутрішні ресурси добровільно за внутрішнім спонуканням вкладає у свою працю [3].

Тому в подальшому аналізі виділятимемо два аспекти професіоналізму: стан мотиваційної сфери професійної діяльності психолога (які мотиви спонукають людину, який сенс має в її житті професійна діяльність, які цілі вона особисто прагне досягти, наскільки задоволена працею тощо) і стан операціональної сфери професійної діяльності (як, якими прийомами досягає поставлених цілей, які технології використовує, які засоби (знання, розумові операції, здібності) застосовує).

Складові мотиваційної й операціональної сфер професіоналізму ми розглянемо далі. Ключовим моментом у мотиваційній сфері

для високих рівнів професіоналізму психолога ми вважаємо духовне наповнення професії, що позначається розвитком таких компонентів:

- захопленість менталітетом, сенсом, спрямованістю професією психолога на благо інших людей, прагнення проникнути в сучасні гуманістичні орієнтації, бажання залишатися в професії;
- мотивацію високих рівнів досягнення в своїй праці;
- прагнення розвивати себе як професіонала, спонукання до позитивної динаміки професійного зростання, використання будь-якого шансу для професійного зростання, сильне професійне целепокладання;
- гармонійне проходження всіх етапів професіоналізації від адаптації до професії далі до майстерності, творчості, безболісного завершення професійного шляху;
- відсутність професійних деформацій та криз у мотиваційній сфері;
- внутрішній локус професійного контролю, тобто пошук причин успіху – неуспіху в собі самому й усередині професії;
- оптимальна психологічна "вартість" високих результатів у професійній діяльності, тобто відсутність перевантажень, стресів, зривів, конфліктів.

Зокрема, ключовим моментом в операціональній сфері для високих рівнів професіоналізму є "технологічне" забезпечення духовного наповнення професії, як-от:

- усвідомлення психологом у повному обсязі рис і ознак професіонала, розвинута професійна свідомість, цілісне бачення образу успішного професіонала;
- приведення себе у відповідність до вимог професії;
- реальне виконання професійної діяльності на рівні високих зразків і стандартів, оволодіння майстерністю, висока продуктивність праці, надійність і стійкість високих результатів;
- розвиток фахівця-психолога себе засобами професії, самокомпенсація якостей, яких бракує, професійна навченість і відвертість;
- збагачення людиною творчим внеском своєї професії, збагачення її досвіду, перетворення й оздоровлення навколишнього професійного середовища;
- повернення інтересу суспільства до результатів своєї праці.

Стан мотиваційної та операціональної сфери професіоналізму доцільно подати також у вигляді груп критеріїв. Аналіз літератури з професійної психології показує, що для опису професіоналізму треба використовувати не один, а групи критеріїв (результативних і процесуальних, об'єктивних і суб'єктивних, якісних і кількісних тощо). Викладемо ці групи критеріїв [3].

1. Об'єктивні критерії: наскільки людина відповідає вимогам професії психолога, робить відчутний внесок у соціальну практику. Загально визнано, що об'єктивними критеріями професіоналізму є висока продуктивність праці, кількість і якість, надійність продукту праці, досягнення певного соціального статусу в професії, уміння вирішувати різноманітні професійні завдання тощо. Наприклад, у праці психолога об'єктивним критерієм може бути його можливість успішно вирішувати завдання психологічної допомоги особистості.

До мотиваційної сфери професіоналізму психолога можна віднести професійні цінності, ідеали, менталітети; розуміння значущості професії; професійний світогляд; володіння етичними нормами в професії, професійні домагання; професійне покликання, професійні наміри; професійні мотиви (не тільки зовнішні – інтерес до заробітку, а й внутрішні – прагнення до самореалізації), наявність мотивів, що реально діють; професійні цілі; сильне цілепокладання; професійна інтернальність як пошук у собі самому причин успіху – неуспіху; професійні сенси, сенсотворчість у професії, що визначає професійну стійкість, позитивна динаміка мотиваційної сфери (поява нових мотивів, цілей, "вичерпання" нових сенсів у професії, зміна їх ієрархії, інтеграція довготривалих і короточасних мотивів та цілей у цілісне самопрогнозування); побудова власного сценарію професійного життя; індивідуальність як самобутність професійного світогляду, системи оцінок, відносин; позиція професіонала – визнання себе як професіонала; прагнення до професійного зростання, мотивація до різних видів підвищення кваліфікації; готовність до гнучкої переорієнтації в рамках професії та поза нею; професійні міжособові відносини та позиції, професійні очікування; задоволеність працею як усвідомлення відповідності свого рівня домагань, результатів, що досягаються, вимогам професії.

До операціональної сфери професіоналізму психолога слід віднести професійні й психологічні знання про працю; професійну самосвідомість, образ професіонала; професійні й психологічні дії, способи, прийоми, уміння, навички, техніку, технології; професійну вмільість; професійні здібності (загальні й спеціальні); профпридатність; професійне мислення; результативність, ефективність праці; психологічну "вартість" результатів праці; працездатність як досягнення статусу в професії, прийоми професійного зростання, наявність позитивної динаміки в ньому; досягнення в трудовій діяльності, "багатовершинність" у професійному зростанні; індивідуальний стиль професійної діяльності, спілкування в рамках професії, володіння декількома видами діяльності, самокомпенсацію психологом одних недостатньо розвинутих або дефор-

мованих здібностей якостей іншими, способи професійної діяльності в змінних і в особливих, екстремальних ситуаціях, нові способи професійної діяльності, творчість та інновації в професійній праці.

Суб'єктивні критерії: наскільки професія відповідає вимогам особистості психолога, його мотивам, схильностям, наскільки він задоволений власною працею в професії. Наприклад, у праці психолога суб'єктивним критерієм професіоналізму може бути стійка професійна спрямованість, розуміння значущості професії, її ціннісних орієнтацій, сукупність необхідних професійно-психологічних якостей особистості, позитивне ставлення до себе як професіонала, відсутність особистісних деформацій. Таким чином, психолога-професіонала характеризує поєднання достатньо високої успішності праці й внутрішнього бажання залишатися в професії.

2. Результативні критерії: чи досягає психолог бажаних на сьогодні суспільством результатів у своїй праці. Розглянемо докладно результативні критерії психолога. У розумінні результатів праці психолога існують великі розбіжності. Одні схильні вважати результатом тільки задоволеність клієнта (замовника) результатами терапії, інші відзначають особистісні зміни клієнта, треті вважають результатом праці психолога набуття клієнтом психологічного комфорту тощо. Ми вважаємо головними пріоритетними результатами праці психолога позитивні якісні зміни, зрушення в психічному стані клієнта, які виникають у процесі дії на них.

Процесуальні критерії: чи використовує психолог соціально прийнятні способи, прийоми, технології у своїй професійній діяльності. Наприклад, у праці психолога, що має справу з психікою іншого, особливо велика роль процесуальних критеріїв, до яких віднесемо все, що характеризує психологічний процес його праці – як працював психолог, які використовував професійні знання й уміння, прийоми, техніки, технології, а також які в процесі праці використовував особисті психічні якості (наприклад, професійне мислення, емпатію). Поєднання результативних і процесуальних показників – необхідна характеристика професіоналізму психолога.

3. Нормативні критерії: чи засвоїла людина норми, правила, еталони професії, чи вміє відтворювати високі еталони професії на рівні майстерності. Наприклад, для психолога важливо оволодіти нормами професії, тим, що накопичене в ній, а саме розробленими в науці й апробованими на практиці методичними прийомами, засобами, формами навчання й виховання. У праці психолога, як і в інших професіях, є і певні норми спілкування (як прийнято спілкуватися), норми розвитку особистості. Від-

творення на гарному рівні цих зразків праці становить майстерність психолога.

Індивідуально-варіативні критерії професіоналізму психолога: прагнення психолога індивідуалізувати свою працю, самореалізуватися в роботі, виявити свою самобутність, розвивати себе засобами професії; емпатійність; індивідуальність; здатність до креативного розв'язання проблем.

4. Критерії наявного рівня професіоналізму психолога відтворюються через оцінку факту, чи досяг психолог достатньо високого рівня професіоналізму. Так, у роботі психолога важливо визначити наявний рівень, професійно необхідних якостей, умінь, знань психолога.

З іншого боку, це прогностичні критерії професіоналізму психолога: чи має і чи шукає психолог перспективи зростання, зону свого найближчого професійного розвитку. Так, психолог зазвичай має, хоча й не завжди усвідомлює свої потенційні можливості. Зони найближчого професійного розвитку та саморозвитку – це ті характеристики результату й процесу професійної діяльності, які тільки намічаються в певного психолога, виявляються не в усіх, а в сприятливих ситуаціях підтримки його з боку оточення. Допомогти психологові побачити зону свого найближчого професійного розвитку – важливе завдання психологічної професійної діагностики.

5. Критерії професійної навчованості: чи готовий психолог до прийняття професійного досвіду інших людей, чи виявляє професійну відкритість. Наприклад, психолог може бути відкритий для професійного навчання, вбирати все нове, що накопичене в професії, іноді навіть надмірно податливий, переймається досвідом досвідченіших колег. Закритість для розвитку – ознака низького професіоналізму.

Творчі критерії професіоналізму психолога виявляються в тому, чи прагне психолог вийти за межі своєї професії, збагатити професію своїм особистим творчим внеском. Для нього важливо мати творчу спрямованість і, сміливо пропонувати свої знахідки, якщо вони сприяють досягненню професійних цілей. Поєднання професійної відкритості, навчованості й самостійних творчих пошуків важливо для характеристики професіоналізму психолога.

6. Критерії соціальної активності й конкурентоспроможності професії в суспільстві: чи вміє психолог зацікавити суспільство результатами своєї праці, привернути увагу до насущних потреб професії при внутрішньому професійному локусі контролю, коли причини низької ефективності професії він шукає всередині, у рамках самої професії.

Критерії професійної прихильності: чи вміє психолог дотримувати честь і гідність професії, бачити її специфічний неповторний внесок у суспільство.

7. Критерії якісні й кількісні: для психолога важлива оцінка його професіоналізму

як за якість (наприклад, глибина, системність знань, сформованість професійної позиції), так і за кількість (бали в рейтингу, категорії тощо), оскільки кількісні показники дають певну можливість зіставлення, хоча їх роль не можна перебільшувати. Психологові важливо не боятися брати участь у професійних випробуваннях, результатом яких є диференційована (якісна та кількісна) оцінка його професіоналізму.

Виходячи з визначення професіоналізму особистості й професіонала, порівнянню підлягають такі характеристики:

- психологічні професійно важливі якості, що визначаються в ході професіографічного аналізу діяльності, а також ступінь їх вираженості;
- мотиви професійної діяльності та досягнень;
- особово-професійні стандарти й еталони;
- загальні й спеціальні акмеологічні інваріанти професіоналізму [1].

Як бачимо, можна виділити акмеологічні критерії професіоналізму психолога, що являють собою міру професіоналізму суб'єкта діяльності, продуктивності його діяльності, міру особистісно-професійного розвитку.

Водночас, акмеологічні показники професіоналізму психолога – це характеристики ступеня продуктивності його діяльності, розвитку особистісно-професійних якостей і властивостей психолога як професіонала.

Акмеологічні критерії та показники можуть бути одночасно об'єктивними й суб'єктивними. Їх об'єктивність полягає в тому, що багато характеристик професіоналізму психолога піддаються безпосередньому вимірюванню, оцінюванню й порівнянню з використанням надійних і апробованих методів. Суб'єктивність пов'язана з особливостями самооцінки, самоконтролю, образу "Я" фахівця з психології.

Зміст конкретних акмеологічних показників професіоналізму психолога можна пояснити тим, що в результаті співвідношення ознак майстерності й професіоналізму була запропонована система конкретних акмеологічних показників професіоналізму діяльності, за якими можна здійснювати його оцінку. Професіоналізм діяльності психолога в найзагальнішому вигляді може характеризуватися такими показниками:

- високою стабільною продуктивністю або ефективністю його діяльності, тобто високими показниками результативності психологічної допомоги;
- високим рівнем кваліфікації та професійної компетентності психолога;
- оптимальною інтенсивністю й напруженістю праці;
- високою точністю та надійністю діяльності;
- високою організованістю;
- низькою опосередкованістю (як залежністю від зовнішніх чинників);
- креативністю;

Теорія і практика сучасної психології

- високим рівнем концентрації психологічних знань у праці;
- можливість розвитку психолога як особистості;
- спрямованістю на досягнення позитивних соціально значущих цілей.

Іншими словами, критерії професіоналізму психолога потребують подальшого уточнення та емпіричної перевірки, серед завдань яких є дослідження рівня професійної самоідентифікації, професійної ідентичності, професійної позиції, професійної самооцінки, професійної мотивації, професійної самосвідомості, професійного мислення, об'єкту професійного мислення, професійної готовності, професійної "Я"-концепції, професійних ЗВН, професійної компетентності, професійного статусу психолога тощо.

IV. Висновки

Таким чином, до інтегральних показників професіоналізму психолога можна віднести:

- ефективність його професійної діяльності;
- процесуальні характеристики діяльності;

- розвинутість професійного спілкування;
- зрілість особистості психолога-професіонала.

Література

1. Акмеология : учеб. пособ. / А. Деркач, В. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.
2. Лисакова І.В. Формування професіоналізму у студентів вищих музичних навчальних закладів в процесі методичної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. – Київ, 2008. – 248 с.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 312 с.
4. Ширіна О.О. Критерії, показники та рівні сформованості ціннісного ставлення майбутніх учителів іноземної мови до полікультурної освіти / О.О. Ширіна // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / редкол.: Т.І. Суцценко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя. – 2010. – Вип. 11 (64). – С. 124–129.

Черепехіна О.А. Критерії сформованості професіоналізму психологів: психологічний погляд на проблему

Анотація. У статті проаналізовано теоретичні основи дослідження критеріїв професіоналізму психологів, визначено специфічні акмеологічні, інтегральні, суб'єктивні й об'єктивні критерії професіоналізму психолога.

Ключові слова: професіоналізм, психолог, критерій сформованості професіоналізму.

Черепехина О.А. Критерии сформированности профессионализма психологов: психологический взгляд на проблему

Аннотация. В статье проанализированы теоретические основы исследования критериев профессионализма психологов. Определены специфические акмеологические, интегральные, субъективные и объективные критерии профессионализма психолога.

Ключевые слова: профессионализм, психолог, критерий сформированности профессионализма.

Cherepeshina O. The criteria of formation of professional psychologists: a psychological approach to the problem

Annotation. Theoretical bases of research of criteria of professionalism of psychologists are in-process analysed. Specific akmeology is certain, integral, subjective and objective criteria of professionalism of psychologist.

Key words: professional, a psychologist, the criterion of formation of professionalism.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

УДК 316.6

ХРОНОТОП УКРАЇНСЬКОГО БУТТЯ

Дідух М.Л.

I. Вступ

Вивчення психологічних аспектів етнічного несвідомого неминуче призводить до необхідності дослідження етно-специфічних уявлень про час та простір. У психологічній науці вони вивчалися відокремлено. Проблематика суб'єктивного сприйняття часу найбільш детально подана у працях О. Кроніка та Є. Головахи [3]; Т. Титаренко розкриває дуже цікаву та специфічну проблематику внутрішнього простору особистості; у працях сучасних російських дослідників В. Калити та Н. Петровської [5] зустрічається поняття хронотопу, проте дослідження з психології праці – як пошук інструменту для виявлення професійно-специфічних уявлень про зручність робочого місця та робочого простору. На нашу думку, поняття хронотопу має стати однією з частин методологічного апарату дослідження колективного і, зокрема, етнічного несвідомого. Це поняття для розгляду літературознавчих позицій запропоноване М. Бахтінім. Хронотоп – це культурно визначена стійка позиція, крізь яку та за допомогою якої людина засвоює простір топографічно об'ємного світу. У межах літературознавства існує достатня кількість досліджень, присвячених як проблемі хронотопу окремого художнього твору, так і творів визначеного жанру (наприклад, "Хронотоп авантюрного роману").

У психологічному дослідженні важливо звернути увагу не просто на наявність описів часу чи простору у літературному, фольклорному творі або наративі клієнта, а й усвідомити його психологічний зміст та зв'язок з іншими проявами етнічного несвідомого, зокрема міфологемами занурення та сходження. Тому ми визначаємо поняття хронотопу (як психологічної категорії) як систему культурно зумовлених неусвідомлених уявлень про часопросторові характеристики навколишнього світу, у якому розгортається вчинкова активність людини.

З огляду на це, предметом дослідження стали неусвідомлені уявлення про час та простір в українській культурі.

II. Постановка завдання

Завданням статті вважаємо:

- розглянути специфіку українського хронотопу на прикладі фолькорних текстів;
- проаналізувати особливості сприймання часу та простору у сучасних творах художньої літератури;
- дослідити суб'єктивне сприйняття часопростору за допомогою аналізу проективного малюнка.

III. Результати

При аналізі народних пісень та балад звертає на себе увагу наявність декількох чітко визначених протиставлень: "рідної хати" та "битого шляху", землі та води.

Протиставлення між надійним, замкненим простором хати і відкритим, проте повним небезпеки простором дороги має значною мірою гендерну специфіку: жінки залишаються вдома і прагнуть утримати коло себе синів та коханих, а чоловіки вирушають у дорогу – козакувати, чумакувати, їхати на заробітки. Наведемо як приклад фрагмент козацької думи [10, с. 55]:

«"Ой мала вдова сина-сокола,
Вигодовала, в військо оддала.
Ой, старша сестра коня сідлала,
А середульша хустку качала,
А наймолодша випроводжала,
А мати його випитовала:
"Сину мій, коли прийдеш до нас?"
"Тоді я, нене, прийду до вас,
Як павине пір'я наспід потоне,
А млиновий камінь наверх виплине!"»

На дорозі, у полі героя дум та балад чекає загибель, а не збагачення чи тріумфальне повернення:

"Як зацвіте увесь цвіт,
Як заплаче увесь рід,
Що родичева голова
В чужім краї полягла" [1, с. 32].

Навіть тимчасова розлука з домівкою через поїздки на заробітки сприймається як вимушена та вкрай неприємна:

"Ой, матінко-вишня,
Чи я у вас лишня,
Що ви мене туди дали,
Де я не привишна?" [10, с. 284].

Водночас географія навколишнього простору досить широка: Україна, Крим, Польща, Туреччина, Америка, Канада – всюди мандрують герої балад, і всюди знаходять собі печаль та загибель унаслідок військових сутичок, хвороби, тяжкої праці. Дівчата та матері, що залишилися вдома, тужать за ними, проте не чинять спроби відшукати, втримати чи повернути чоловіків.

Утеча дівчини з рідної домівки пов'язана лише з коханням та довірою до зрадливого парубка. Ця дія неминуче призводить до загибелі – самогубства чи вбивства. У казках герої вирушають у дорогу чи через те, що їх вигнали з дому "Вовк і пес", "Цап та баран", або стають жертвами викрадення: "Івасик Телесик", "Котик і Півник" [4]. Лише Котигорошко вирушає у дорогу з власної ініціативи, щоб визволити сестер.

Прислів'я так само відображують протиставлення своєї та чужої сторони:

"Краще на своїй стороні кістками лягти, ніж на чужині слави натягти".

"Своя мазанка ліпша чужої світлиці".

У віршах Ліни Костенко [8] неусвідомлено простежується той самий вимір: смерть на чужині, що стає набагато болючішою саме через те, що не вдома:

"Що мій лежить за Віслою, далеко.

Якби землі хоч рідної на труни.

А ті ж обличчя – як скрипкова дека,
що вже на скрипці порвані всі струни.

А мій пропав десь безвісти, не знаю.

Чи хоч над ним горбочок нагорнули?

Як я ж тепер чужих тут поминаю,
щоб і мого десь люди пом'янули!"

Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що в українському фольклорі, класичних та сучасних творах яскраво виявляється базове переконання щодо привабливості та захищеності "рідної хати" на противагу "далекій дорозі" та "чужині", що сприймаються як ворожі та смертельно небезпечні.

Причому, незважаючи на ці переконання, як у минулі часи, так і зараз в Україні спостерігалась своєрідна міграційна активність. Її специфіка полягала в тому, що міграція мала переважно "кільцьовий" характер, сприймалася як тимчасова. Чоловіки від'їзжали з метою козакувати, чумакувати, заробляти на чужині, а жінки чекали вдома їхнього повернення. Така сама структура трудової міграції відбувається сьогодні між Україною та нафтовими промислами Росії.

Водночас сучасна доба привнесла деякі зміни у структуру трудової міграції. Збільшилася кількість трудових мігрантів до Західної Європи, зокрема Італії та Греції. Це переважно жіноча міграція, що мотивується вже знайомим етно-специфічним мотиваційним переконанням: "Заробити на чужині, повернутись, поліпшити життя своєї родини в Україні". Не виникає мотивації осісти за кордоном та переселити туди членів своєї сім'ї. Повернення не завжди відбувається, розлучення родин призводить до збільшен-

ня соціального сирітства. Інтенсивність цих проявів просторового сприймання, що впливає на структуру міграційного процесу сучасної молоді, потребує окремого соціально-психологічного дослідження за допомогою методики "Хронотоп", що й буде відображено у подальших статтях з цієї тематики.

Іншою просторовою дихотомією є земля, вода та проміжна стихія – болото.

Природним середовищем центральної та східної України є лісо-степова та степова зони. Це – безкраї обрії луків та ланів, м'які схили. Сільськогосподарська цивілізація тісно пов'язана з землею-годувальницею. "Земля" – це назва класичних творів української літератури О. Кобилянської, В. Стефаніка, Л. Первомайського. "Земля" – це також фільм класика кінематографу О. Довженка. Якою ж постає земля у цих творах? З одного боку, це безмежно поетичні картини сінокосу, жнив, весняного пробудження землі. Проте існує й інший бік – земля як власність, як предмет розбрату між людьми. Тоді сила землі сприймається не як безмежна, а як жорстко обмежена, відокремлена. Її слід не лише обробляти, а й захищати від чужих зазіхань. Третьою стороною просторових уявлень про землю постає її хтонічний бік:

"Узяв собі жінку-паняночку –

В чистім полі земляночку, –

Узяв жінку-дружиночку –

В чистім полі могилочку" [10, с. 58].

Багато казок та козацьких дум містять описи могил, що сприймаються у народній свідомості як місця сакральні та потенційно небезпечні, бо там "той світ" може перетнутись з "цим". Той самий погляд на землю зберігається в етнічному несвідомому і понині, що яскраво відображено у вірші Л. Кісельова [6]:

"Тільки двічі живемо,

раз у світі білім – білім,

тож хвилюємось і квилім,

як до іншого йдемо.

А тоді ще другий раз,

в світі чорнім, аж червонім,

чорнозем ламає скроні

і трава росте крізь нас.

Тільки двічі живемо

Дай же Боже, щоб любили,

і щоб люди не раділи,

як у чорний світ йдемо".

Ще більш багатозначним у народній свідомості є образ води: "Тиха вода греблю рве". Вода не належить нікому, проникає усюди, приховує все, що має бути прихованим. Вода – це, насамперед, жіноча, дівоча стихія, що використовується для пошуку та випробовування коханого:

"Рятуй мя, Івсику, рятуй!

Не дай ми потопати,

В тім морі загибати!

Івасенько до береженька –

Є і човен, і весло:

– Не загинеш, миленька не загинеш!" [1, с. 144].

З погляду аналітичної психології, водна стихія є символічним утіленням енергії Еросу, через це стає зрозумілим прихований зміст балад цього типу – ані тато, ані мати, ані інші родичі чи випадкові перехожі не мають змоги спасти дівчину чи козака від потопання, це може вдіяти лише той, у кого є справжнє кохання. Коли ж кохання минає, стихія води обертається своїм зловісним боком – як самогубство та дітовбивство покинутої дівчини. Вода також є місцем перебування казкових істот: водянників, русалок, самого чорта. Проміжна стихія – болото – сприймається як ворожа до людини, населена небезпечними магічними істотами, що можуть згубити будь-кого.

Своєрідний хронотоп українського фольклору творів М. Гоголя відроджується – відображається в сучасному колективному романі "Пентакль" [9]. Його авторами є п'ятеро українських письменників: Марина та Сергій Дьяченки, Андрій Валентинов, Дмитро Громов та Олег Ладиженський. Ймовірно, що така колективна співтворчість дала змогу отримати доступ не лише до індивідуального свідомого та несвідомого конкретного автора, а й до глибоких шарів етнічного колективного несвідомого, у тому варіанті, в якому воно постає у сучасній Україні. Часо-простір роману розгортається навколо містечка Ольшани, і вільно віддаляється і повертається у часи козаччини дев'ятнадцятого сторіччя, революції та "буремних дев'яностих". Це дає можливість спостерігати, як ті самі персонажі та архетипи пристосовуються до різних часів, не змінюючи своєї сутності.

Наприклад, "Пентакль пристрастей" відкривається новелою "Бурсак", новою історією Хоми, що його було давно згублено панночкою-відьмою. Та й на тому світі не знайшов він спокою. Знайшли, відкопали, з землі підняли, і перетворився він на нового Вія. Трагедія людини, що втрачає себе, перетворюється на живого мерця, стає спільною з трагедією народу, що ціною власного життя будує "світле майбутнє". Світ поділено на

Наших та Ворогів, проте останніх стає все більше, бо їх ряди поповнюються за рахунок своїх. Треба бути вірним ідеї, стійким, твердим наче криця або могильний камінь. Їх уже не лишилося у живих, наших дідів та прадідів, що будували Царство Свободи. Проте у петлі часу вони повертаються знову та знову, щоб побудувати своє ефімерне майбутнє. А Вій споглядає за ними... Час роману нелінійний, усе можна переглянути ще раз, померлі досі перебувають серед нас, допомагаючи чи лякаючи нащадків.

Сприймання часу в українській культурі пов'язується, як і сприймання простору до сільськогосподарського року, коли "влітку один тиждень рік годує", проте "день довгий, а вік короткий". Події чітко прив'язані до часового проміжку у році: "Це сталося за тиждень після Паски", а от самі роки нещитані, не мають великого значення. У розповідях, піснях, баладах існує опис самої події, і часто неможливо здогадатися, якому сторіччю вона належить. Це не важливо як оповідачеві, так і слухачам. Це відсторонене спостереження плину часу, розуміння, що є щось більше за людину, залишається й у творах сучасних українських авторів:

"Згадаю їжака, що ти приніс,
і як вночі він бігав по кімнаті.
І вже роки, убогі і багаті,
мов дощ серпневий проминуть на-
вскіс..." [6].

Подібні мотиви властиві і творам Л. Костенко [7], коли, незважаючи на чітку, навіть хронологічно, як у щоденнику, прив'язану часову структуру "Записок українського сумашедшого", відчувається одвічність проблематики, що нею живуть герої роману, неусвідомлене знання минулості та неважливості політичних подій сьогодення. За метушнею і турботами проглядає вічне: Жінка, Мати, Праця та Кохання.

При дослідженні особливостей українського хронотопу за допомогою методологічного апарату аналітичної психології нами виявлено таку сітку ампліфікації (рис. 1).

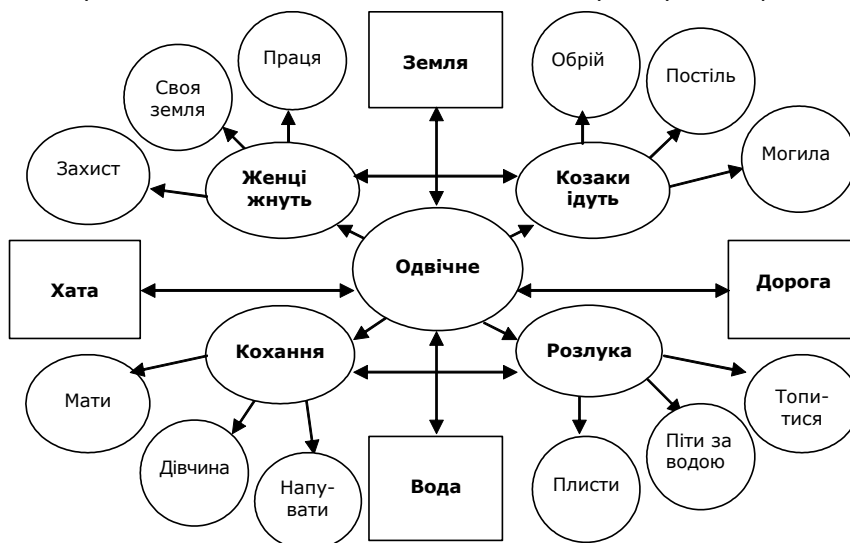


Рис. 1. Структура ампліфікації українського хронотопу

Також з метою аналізу сприймання навколишнього простору нами використано "Тест світу" з більш детальним аналізом символічності зображень. Усього було досліджено 145 респондентів, що належать до етнічних українців та походять з різних регіонів. Методика створена у процесі вивчення змінених станів свідомості на факультеті психології Санкт-Петербурзького державного університету у 1997 р. Тест дає змогу досліджувати внутрішню картину світу людини, тобто суму уявлень про себе, світ і своє місце у ньому. Цю картину людина формує протягом усього свого життя, починаючи з раннього дитинства. Велика частина її дій, думок і вчинків продиктована не об'єктивними обставинами, а суб'єктивною моделлю світу. На її основі людина так чи інакше оцінює життєві обставини, реальні чи передбачувані події, надає їм певного сенсу.

За цією методикою виділяють шість основних типів картин світу:

1. "Планетарна" картина світу – зображення земної кулі, інших планет сонячної

системи – когнітивна картина світу, у вигляді загальноприйнятих нормативних знань, набутих у школі.

2. Опосередкована чи метафорична картина світу, що передає складний смисловий зміст, подана у вигляді будь-якого складного образу.

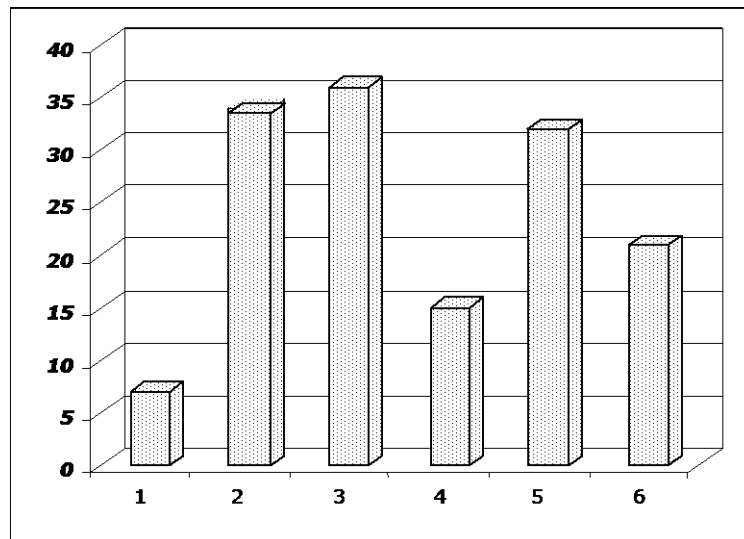
3. "Пейзажна" – у вигляді міського чи сільського пейзажу з присутністю людей, тварин, дерев, квітів тощо – бажана картина свого оточення.

4. Абстрактна, схематична, що відрізняється лаконізмом побудови, у вигляді абстрактного образу, знаку, символу.

5. "Соціальна" – коли навколишнє середовище сприймається через людей, що його становлять – членів родини, друзів.

6. Безпосереднє оточення, обстановка навколо себе, свого будинку, яка є насправді, або ситуативна – "те, що спадає на думку".

Отримані дані (N = 145) щодо зазначених типів картин світу етнічних українців зображено на гістограмі (рис. 2).



- 1 – Планетарна
- 2 – Метафорична
- 3 – Пейзажна
- 4 – Схематична
- 5 – Соціальна
- 6 – Безпосереднє оточення

Рис. 2. Розподіл варіантів картини світу

Як видно з наведеної гістограми, у досліджуваних переважають пейзажні, метафоричні та соціальні зображення, що відображають емоційне ставлення до навколишнього світу. Когнітивно-спрямовані варіанти світогляду є нечисленними. При більш детальному аналізі пейзажних картин світу дівчат виявлено зображення річок, моря, рідше ставків. Героїні стоять на березі, часто обернені до води. Так само часто у пейзажні картини включено зображення хати. Цікавим є те, що більшість досліджуваних є мешканцями міста, проте їхні пейзажні картини зображували переважно сільську місцевість або безлюдний природний пейзаж. Декілька зображень індустріального пейза-

жу мали виразно негативне емоційне забарвлення та супроводжувались коментарями: "Смітник", "Забруднена екологія".

Нечисленними, і переважно у хлопців, є зображення дороги. Вона розташовується у лівій частині зображення, інколи йшла зліва направо, що може означати її суб'єктивне розташування у минулому або зв'язок між минулим і майбутнім. На пейзажних картинах також часто зображені дерева, переважно верби, що є поширеним в українському фольклорі.

Метафоричні картини "Тесту світу" значною мірою пов'язані не з особливостями етнічного хронотопу, а з індивідуальним свідомим та несвідомим авторів зображень.

Звертає на себе увагу відносно великий відсоток соціально спрямованих зображень, сприйняття оточення не як фізичної, а як соціальної реальності. Цей феномен потребує подальшого детального вивчення.

Проте постають запитання: чи відображене у фольклорі та літературних творах уявлення про часопростір відповідає світоглядним уявленням реальних українців; чи існують відмінності цього сприймання між росіянами, українцями, татарами, що мешкають у сучасній Україні? Для відповіді на ці запитання недостатньо лише аналізу текстів та проєктивних методик, потрібен відповідний, придатний для математично-статистичного аналізу інструментарій.

IV. Висновки

Розглянувши специфіку українського хронотопу на прикладі фольклорних текстів (пісень, балад, казок, прислів'їв), було виявлено виразне протиставлення безпечного простору хати та небезпечного образу шляху. Іншими полярностями виявилися полярності між образом землі та води. Цікавим є те, що асоціативний ряд щодо землі, води та шляху включає в себе численні конотації, пов'язані зі смертю. Суб'єктивне сприймання часу, відображене в українському фольклорі, містить базову дихотомію між одвічним та скоро минулим, з переважним спрямуванням уваги на одвічне. Структурований, розпланований час взагалі не зустрічається. Помітна організація циклічності часу, прив'язана до структури сільськогосподарського року та свят.

Проаналізувавши особливості сприймання часу та простору в сучасних творах художньої літератури стало помітно, що вони не мають суттєвих відмінностей від фольклорних текстів і зберігають ті самі особливості циклічного, одвічного хронотопу, на тлі якого розгортаються людські відносини. У всіх проаналізованих творах люди відчувають єдність та повагу до навколишнього простору, відчуваючи себе частиною українського мікрокосму.

При дослідженні суб'єктивного сприймання часопростору за допомогою аналізу проєктивного малюнка було виявлено переважне сприймання світу навколо сільського пейзажу з відображенням тих самих дихотомій: хати-дороги, води-землі. Метафоричні зображення себе та навколишнього світу через архетипічні символи української культури.

Література

1. Балади. Кохання та дошлюбні взаємини. – К. : Наукова думка, 1987. – 470 с.
2. Булашев Г. Український народ у своїх легендах, релігійних поглядах та віруваннях / Г. Булашев – К. : Довіра, 1992. – 414 с.
3. Головаха Е.И. Психологическое время личности / Е.И. Головаха, А.А. Кроник. – [1-е изд.]. – К. : Наук. думка, 1984. – 342 с.
4. Матусина скарбниця. Українська народна творчість. – Харків : Торсінг плюс, 2007. – 480 с.
5. Калита В.В. Изучение пространственно-временного. Построение методики "Хронотоп" / В.В. Калита, Н.В. Петровская // Сб. научных трудов Дальневосточной Государственной Морской Академии им. Г.И. Невельского. – Владивосток : Дальневосточная Государственная Морская Академия им. Г.И. Невельского, 1999. – С. 15–20.
6. Киселёв Л. ...Все на свете только песня на украинском языке / Л. Киселёв. – К. : Факт, 2006. – 158 с.
7. Костенко Л. Записки українського сумашедшого / Л. Костенко. – К. : А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2011. – 416 с.
8. Костенко Л. Вибране / Л. Костенко. – К. : Дніпро, 1989. – 218 с.
9. Олди Г.Л. Пентакль / Г.Л. Олди, А.М. Валентинов, И.С. Дьяченко. – М. : Эксмо, 2005. – 460 с.
10. Соціально-побутові пісні. – К. : Дніпро, 1985. – 330 с.

Дідух М.Л. Хронотоп українського буття

Анотація. Розглянуто специфіку українського хронотопу на прикладі фольклорних текстів. Проаналізовано особливості сприймання часу та простору в сучасних творах художньої літератури. Досліджено суб'єктивне сприймання часопростору за допомогою аналізу проєктивного малюнка.

Ключові слова: етнопсихологія, несвідоме, часопростір, суб'єктивний час, картина світу, архетипічні символи.

Дидух М.Л. Хронотоп украинского бытия

Аннотация. Рассмотрена специфика украинского хронотопа на примере фольклорных текстов. Проанализированы особенности восприятия времени и пространства в современных произведениях художественной литературы. Исследовано субъективное восприятие хронотопа с помощью анализа проективного рисунка.

Ключевые слова: этнопсихология, бессознательное, хронотоп, субъективное время, картина мира, архетипические символы.

Diduh M. Chronotope of Ukrainian life

The article considers the specifics of Ukrainian chronotope as an example of folklore texts, analyzes the characteristics of perception of time and space in contemporary literary works. The author explores the subjective perception of the chronotope through an analysis of the projective image.

Key words: ethnic psychology, unconscious, chronotope, subjective time, world, archetypal characters.

УДК 37.032

ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА В СИСТЕМІ ЗАСОБІВ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВНЗ У ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

Донченко І.А.

I. Вступ

Постановка проблеми педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх викладачів ВНЗ стала актуальною наприкінці ХХ ст. З того часу вийшло у світ чимало наукових праць, присвячених цій проблемі, але масового застосування зазначена технологія так і не набула. Хоча її розвивальний потенціал дає підстави вважати її ефективною умовою розвитку майбутніх педагогів вищої школи.

До проблеми педагогічної підтримки зверталися у своїх наукових працях здебільшого російські автори. Сутність, мета, завдання та особливості організації педагогічної підтримки висвітлені в публікаціях Т.В. Анохіної, В.П. Бедерханової, О.С. Газмана, Н.Б. Крилової, Н.Н. Михайлової, С.Д. Полякова та ін.

Незважаючи на те, що проблема педагогічної підтримки є перспективним напрямом розвитку професійної освіти дорослих, вона досліджувалася здебільшого в межах шкільного навчання дітей. Організація ж педагогічної підтримки професійного розвитку дорослих людей, зокрема майбутніх викладачів ВНЗ залишається не дослідженою в науковій літературі.

II. Постановка завдання

Метою статті є обґрунтування необхідності організації педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх викладачів ВНЗ у процесі магістерської підготовки. Поставлена мета реалізується у вирішенні таких завдань: визначення специфіки магістерської підготовки викладачів ВНЗ; розкриття сутності педагогічної підтримки; визначення ефективності впливу педагогічної підтримки на розвиток професійної самосвідомості майбутніх викладачів.

III. Результати

Професійне становлення та розвиток майбутніх викладачів ВНЗ відбувається в процесі магістерської підготовки, сутність якої полягає в поглибленій фундаментальній, гуманітарній, соціально-економічній, психолого-педагогічній, спеціальній та науково-практичній спрямованості [11, с. 107].

Аналіз наукової літератури дає можливість визначити організаційні особливості магістерської підготовки майбутніх викладачів вищого навчального закладу до професійної діяльності, а саме:

- не існує переліку вимог при відборі кандидатів у педагоги вищої школи. Тому викладачі майбутніх спеціалістів часто

не є педагогами у вищому професійному й духовно-етичному плані, а здебільшого є вузькопрофесійними, бодай висококваліфікованими, фахівцями з конкретного наукового профілю;

- вади існуючої системи відбору педагогів вищої школи значною мірою спричинені відсутністю у вищій школі теоретичної моделі педагога, а також законодавчих – реальних, а не декларованих вимог до його професійного статусу, який би відповідав цій моделі;
- програми підготовки магістрантів поки що недостатньо враховують специфіку цього періоду розвитку спеціаліста та формуванню мотивів і навичок самоосвіти протягом усього життя [7, с. 36];
- у Державному стандарті освіти відсутні поняття та критерії якості освіти. Крім того, різні характеристики, що в сукупності дають можливість робити висновки щодо якості, часто суперечать одна одній [4, с. 52];
- здобуття цієї спеціальності відбувається в умовах очно-заочної форми навчання протягом одного року, що зменшує потенціал розвивальної ролі ВНЗ. Контакт з викладачами, які б мали стати взірцями, еталонами, на основі яких формувалась би професійна самосвідомість, обмежений у часі та просторі [13, с. 33].

Усі зазначені особливості організації навчально-виховного процесу в магістратурі свідчать про необхідність створення такого освітнього простору, у якому можна було б подолати всі зазначені труднощі на шляху до індивідуалізації магістерської підготовки та ефективного розвитку професійної самосвідомості. На наш погляд, педагогічна підтримка дасть змогу створити таке середовище.

Педагогічна підтримка – це спеціально організований і методично забезпечений психолого-педагогічний супровід самостійної творчої професійної діяльності викладача [1, с. 128]. Вона виступає як частина цілого – освіти поряд з її іншими складовими, саме навчанням та вихованням, і виконує функцію розвитку [5, с. 26].

Предметом педагогічної підтримки є процес спільного з магістрантом визначення його професійних інтересів, цілей, можливостей та шляхів подолання труднощів у процесі досягнення цілей професійного розвитку [6, с. 54].

Мета педагогічної підтримки – супровід магістранта в процесі подолання ним труднощів, які виникають у нього при зустрічі із зовнішніми професійними нормами та вимогами. Завдання викладача, який забезпечує процес професійної підготовки, – надати майбутньому педагогу можливість конструктивного вирішення проблемних ситуацій професійного саморозвитку за рахунок набуття досвіду проектування власної позиції щодо цих ситуацій [9, с. 54].

Викладач у цій ситуації є засобом, за допомогою якого магістрант здатний зайняти рефлексивну позицію щодо проблемної ситуації. Забезпечення рефлексивного простору можливе лише на основі проектного підходу [9, с. 55]. Тому підтримка організовується педагогом як процес переведення життєвої ситуації магістрантів у проект професійної ситуації, через яку особистість отримує можливість зайняти рефлексивну позицію щодо проблемної ситуації, знаходити адекватні способи, які дають йому змогу вибудовувати та реалізовувати власну позицію в ситуації, що склалася [9, с. 57].

Педагогічна підтримка спрямована на розвиток творчої самоорганізації особистості [12, с. 87] та на індивідуалізацію навчального процесу за рахунок допомоги у вирішенні проблем та пізнанні себе [3, с. 40; 5, с. 28]. Індивідуалізація – це діяльність викладача та магістранта, спрямована на підтримку та розвиток того одиничного, особливого, своєрідного, що закладено в цього індивіда від природи або що він отримав у результаті індивідуального досвіду [3, с. 41].

Принциповою є відмінність між педагогічною підтримкою та індивідуальним підходом. Індивідуальний підхід передбачає урахування індивідуальності магістрантів. Педагогічна ж підтримка ставить за мету розвиток унікальності особистості, тоді як індивідуальний підхід передбачає приведення її у відповідність до певних вимог [3, с. 42].

Робота в межах педагогічної підтримки потребує від викладача гуманістичної позиції, особливості якої реалізуються в уявленнях педагога про магістранта та про його прийняття як цінності; уявлення педагога про самого себе, своєї Я-концепції, власного самоприйняття, наявність та пріоритет у структурі цінностей такого елемента, як самоцінність; орієнтація педагога на суттєві характеристики освітньої системи з позиції гуманізму [3, с. 45]. Оскільки суттєвою детермінантою особистісного професійного розвитку магістрантів є особистість викладача, то розвиток професіональної самосвідомості відбувається при взаємодії викладача й магістрантів за механізмом наслідування [14, с. 133].

Ідея педагогічної підтримки базується, по-перше, на психологічних засобах і тре-

нінгових, ігрових та рольових формах роботи, а по-друге, на педагогіці співпраці Ш.А. Амонашвілі [10, с. 59].

Аналогом педагогічної підтримки у світовому освітньому просторі є процес "school-counseling and guidance", "гайденс" – шкільне консультування та керівництво США. У широкому значенні "гайденс" – допомога в будь-яких складних ситуаціях вибору, прийняття рішення або адаптації до нових умов. У вузькому значенні – процес надання допомоги особистості в самопізнанні та пізнанні навколишнього світу з метою використання знань для успішного навчання, професійного самовизначення та розвитку власних здібностей. В Англії сутність педагогічної допомоги й підтримки виявляється в поняттях "pastoral care" – пасторська опіка, "tutoring" – опікунство, "personal and social education" – курс особистісної та соціальної освіти.

У Голландії зміст цього поняття передається словосполученням "school counseling and guidance and career counseling", що перекладається як система психолого-педагогічної допомоги, підтримки людини в освітньому процесі та у виборі професійного шляху [2, с. 69].

Підтримка можлива там і тоді, де і коли є співдія (супровід, співпраця, співпереживання, співчуття) процесам, які базуються на відносній автономії та незалежності особистості/індивідуальності, її самопроцесах: самодіяльності, саморозвитку, саморефлексії, самоідентифікації, самопізнання, самовизначення, самоорганізації, самоконтролю, самовираження, самореалізації, тобто на саморусі індивіда до конкретної мети [8, с. 96]. Тому педагогічна підтримка створює сприятливі умови для розвитку професійної самосвідомості майбутніх викладачів вищого навчального закладу в процесі магістерської підготовки як складного інтегративного феномену.

Наукове дослідження особливостей організації педагогічної підтримки професійного саморозвитку майбутніх викладачів вищого навчального закладу відбувалося в межах діяльності Лабораторії експериментальної педагогіки та психології при КПУ (м. Запоріжжя) (далі по тексту – Лабораторія).

Зустрічі з магістрантами на базі Лабораторії відбувалися систематично один раз на тиждень протягом декількох годин. На засіданнях відбувалося обговорення власних проблем пов'язаних з професійним становленням та розвитком, обговорення наукової літератури, перегляд кінофільмів з наступним психолого-педагогічним їх аналізом, проектування власного професійного майбутнього, розробка нових технологій навчання, а саме різноманітних форм організаційно-діяльній гри. У контексті розвитку професійної самосвідомості постійно відбувався рефлексивний аналіз власної про-

фесійної Я-концепції, особливостей професійної самоорганізації та професійної рефлексії майбутніми викладачами ВНЗ.

В організаційному (методичному) плані педагогічна підтримка в межах діяльності Лабораторії відбувалася декількома етапами: діагностичний, пошуковий, проектувальний, діяльнісний, рефлексивний.

На діагностичному етапі подавалася підтримка магістрантам у самопізнанні. Було створено умови для діагностики магістрантами власних особливостей та якостей, з подальшим їх аналізом та емоційним реагуванням. У результаті цього магістранти мали можливість усвідомити рівень розвитку власних професійно важливих якостей, тобто усвідомити образ "Я-реальне".

На пошуковому етапі ми надавали магістрантам підтримку в пошуках шляхів саморозвитку за рахунок перегляду та аналізу кінофільмів з подальшим їх аналізом (наприклад, фільму "Місто мертвих поетів"), обговорення власних проблем, пов'язаних з професійним становленням. Результатом цього стало визначення орієнтирів професійного саморозвитку, уточнення образу "Я-професійне-нормативне".

Проектувальний етап педагогічної підтримки полягав у створенні магістрантами проектів професійного саморозвитку. Відбувався він у процесі участі в організаційно-діяльнісній грі. Результатом проходження цього етапу було створення магістрантами власних проектів професійного саморозвитку.

На четвертому – діяльнісному – етапі педагогічна підтримка здійснювалася з метою надання магістрантам допомоги при реалізації розроблених проектів. Оскільки в процесі діяльності зустрічаються непередбачені перепони та труднощі, то зрозуміло, що магістрантам необхідно було мати можливість звернутися до колег, які могли б поділитися власним досвідом, підтримати та надихнути на подальшу діяльність. Ця можливість саме і надавалася співробітниками Лабораторії шляхом організації рефлексивного середовища з метою здійснення педагогічної підтримки. Результатом проходження цього етапу було здійснення реальних дій, спрямованих на професійний саморозвиток магістрантів, а отже, і поступова реалізація власних проектів.

Рефлексивний етап педагогічної підтримки давав змогу магістрантам проаналізувати власні дії та відкорегувати проекти залежно від ситуації або власних орієнтирів. Результатом цього стало усвідомлення магістрантами своїх дій, спрямованих на реалізацію проектів, усвідомлення власних помилок при їх реалізації та корекція або уточнення проектів професійного саморозвитку.

У результаті проходження всіх зазначених етапів майбутніми викладачами ВНЗ нами було виявлено суттєве підвищення

рівня розвитку професійної самосвідомості, що дає підстави стверджувати, що цей вид організації процесу професійного розвитку майбутніх викладачів ВНЗ є ефективною його педагогічною умовою.

IV. Висновки

Таким чином, педагогічна підтримка є ефективним засобом (хоча й не єдиним) професійного розвитку майбутніх викладачів вищого навчального закладу, зокрема їхньої професійної самосвідомості. У подальших дослідженнях плануємо більш детально розкрити сутність етапів педагогічної підтримки та її методичне забезпечення.

Література

1. Авдєєва І. Модель організації особистісно зорієнтованої педагогічної освіти / І. Авдєєва // Психологія і суспільство. – 2008. – № 1. – С. 127–129.
2. Анохина Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования / Т.В. Анохина // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 63–81.
3. Бедерханова В.П. Педагогическая поддержка индивидуализации ребенка / В.П. Бедерханова // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 39–50.
4. Бубела Т. Що ж таке якість товару? / Т. Бубела, Т. Бойко, П. Столярук // Стандартизація. Сертифікація. Якість. – 2005. – № 4 (35). – С. 51–54.
5. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / О.С. Газман // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 6–33.
6. Газман О.С. Потери и обретения в воспитании после 10 лет перестройки / О.С. Газман // География в школе. – 1997. – № 4. – С. 48–58.
7. Гура О.І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект : монографія / О.І. Гура. – Запоріжжя : ЗІДМУ, 2006. – 332 с.
8. Крилова Н.Б. Педагогическая, психологическая и нравственная поддержка как пространство личностных изменений ребенка и взрослого / Н.Б. Крилова // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 92–103.
9. Михайлова Н.Н. Свободоспособность как результат развития субъектности ребенка в процессе педагогической поддержки / Н.Н. Михайлова // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 51–57.
10. Михайлова Н.Н. К истории идеи педагогической поддержки / Н.Н. Михайлова, С.Д. Поляков // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 58–63.
11. Моделирование социально-психологических систем: теоретико-прикладный аспект : монографія / [В.Й. Бочелюк, С.А. Білоусов, Т.А. Гришина та ін. ; за ред. В.Й. Бочелюка]. – Запоріжжя : КПУ, 2008. – 312 с.

12. Остапчук О.Є. Синергетичний потенціал авторського проектування педагогічних систем / О.Є. Остапчук // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. – 2008. – № 2 (59). – С. 86–100.
13. Семиченко В. Психологические проблемы формирования профессиональной идентичности студентов в процессе получения второго образования / В. Семиченко // Післядипломна освіта України. – 2006. – № 2 (9). – С. 26–33.
14. Туриніна О. Проблеми особистісно-професійного розвитку майбутнього психолога / О. Туриніна // Соціальна психологія. – 2008. – № 4. – С. 130–135.

Донченко І.А. Педагогічна підтримка в системі засобів розвитку професійної самосвідомості майбутніх викладачів ВНЗ у процесі магістерської підготовки

Анотація. У статті розкрито сутність педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх викладачів вищого навчального закладу у процесі магістерської підготовки. Визначено її предмет, мету, завдання та методи реалізації. Подано власний досвід організації педагогічної підтримки з метою розвитку професійної самосвідомості магістрантів у процесі їхньої підготовки до професійної діяльності.

Ключові слова: педагогічна підтримка, професійна самосвідомість, професійний розвиток, магістрант, магістратура, індивідуалізація.

Донченко И.А. Педагогическая поддержка в системе средств развития профессионального самосознания будущих преподавателей вузов в процессе магистерской подготовки

Аннотация. В статье раскрыта сущность педагогической поддержки профессионального развития будущих преподавателей высшего учебного заведения в процессе магистерской подготовки. Определено ее предмет, цель, задачи и методы реализации. Представлено собственный опыт организации педагогической поддержки с целью развития профессионального самосознания магистрантов в процессе их подготовки к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: педагогическая поддержка, профессиональное самосознание, профессиональное развитие, магистрант, магистратура, индивидуализация.

Donchenko I. Pedagogical support in the system of professional self-consciousness development means for future high school teachers during master's training

Annotation. In article the essence of pedagogical support of professional development of the future teachers of a higher educational institution in process preparations is opened. It is defined its subject, the purpose, problems and realisation methods. It is presented a private experience of the organisation of pedagogical support for the purpose of development of professional consciousness master in the course of their preparation for professional work.

Key words: pedagogical support, professional consciousness, professional development, the master, a magistracy, an individualization.

УДК 006.015.2::7.038.54

ДИНАМІКА МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Тисячник І.В.

I. Вступ

На сьогодні проблема становлення висококваліфікованих фахівців здобуває все більшого значення. Сучасне суспільство висуває до випускників ВНЗ особливі вимоги, серед яких важливе місце посідають високий професіоналізм, активність і творчість. Процес удосконалення підготовки майбутніх фахівців в умовах сучасної освіти досить складний і зумовлений багатьма чинниками. Одним із них є ступінь адекватності мотиваційних настанов вступу до ВНЗ і набуття професії. На думку М.І. Алексєєвої, "мотиваційно-потребова відповідність майбутньої діяльності є важливою умовою формування творчо активної і соціально зрілої особистості" [1, с. 141].

Саме від ступеня сформованості професійної мотивації залежить те, наскільки спеціаліст буде користуватися попитом у своїй галузі, і те, наскільки він буде успішним в обраній професійній діяльності.

Проблема мотивації є однією з фундаментальних як у вітчизняній, так і в зарубіжній психології. Разом з тим, як зазначав Х. Хекхаузен, "навряд чи знайдеться така сама галузь психологічного дослідження, до якої можна було б підійти настільки з різних боків, як до психології мотивації" [2, с. 38].

Крім того, дані деяких дослідників дають підстави стверджувати, що висока позитивна мотивація може відігравати роль компенсаторного чинника у випадку низького рівня розвитку спеціальних здібностей. Саме недостатня вивченість проблеми розвитку мотивації в студентському віці й зумовлює актуальність нашого дослідження.

II. Постановка завдання

Метою статті є вивчення динаміки мотиваційно-ціннісних особливостей діяльності студентів-психологів.

Виходячи з поставленої мети, основними завданнями є такі:

- розглянути специфіку професійної психологічної освіти;
- виділити та обґрунтувати фактори, які мають вплив на сформованість мотиваційно-ціннісних особливостей професійної діяльності студентів-психологів;
- дослідити динаміку мотиваційно-ціннісних особливостей професійної діяльності студентів-психологів та їх зміни від процесу здобуття професійної освіти у ВНЗ.

III. Результати

Специфіка психологічної освіти полягає, перш за все, в особливостях самого предмета психологічної науки. Унікальне положення психології в системі наукових знань про людину пов'язане, у першу чергу, з тим, що в ній зливається об'єкт і суб'єкт пізнання. Вивчаючи психіку, її різні властивості та прояви, дослідник використовує свої функціональні психологічні можливості – сприйняття, пам'ять, мову, мислення тощо. Тобто як інструменти засобів пізнання виступають ті самі процеси, що й психологічні явища, що вивчаються. Це породжує не тільки проблему створення наукових, об'єктивних методів психології, а й складність вивчення цієї науки.

Психологічні знання мають велику практичну значущість; багато з них передається з покоління в покоління у формі різних культурних послань (приказки, прислів'я, казки тощо). Елементи психологічного знання ніби розчинені в життєвому контексті існування людини, яка прагне до самопізнання й осмислення своїх відносин з тим, що її оточує на рівні буденної свідомості і є множиною тих уявлень, якими оперує психолог-професіонал. Студент-психолог розпочинає вивчення наукової психології, вже маючи свій багаж життєвих уявлень про психічні явища. Це забезпечує "ефект пізнання" багатьох з тих психологічних термінів, які він чує на лекціях і бачить у підручниках. Таке пізнання і наявність власних сенсів понять, що зустрічаються, знижує активність їх вивчення. Це може призводити до закріплення неточних, ненаукових уявлень про теоретичні основи психології. Від студента-психолога потрібні спеціальні зусилля з перевірки й уточнення понятійного апарату психології і вдумливе ставлення до предмета, що вивчається. Необхідно пам'ятати, що перенавчаться набагато складніше, ніж навчатися знову.

Якщо перейти до аналізу вивчення факторів, що впливають на формування мотивації професійної діяльності у студентів, то слід зазначити, що, згідно з точкою зору А.Н. Печнікова та П.А. Мухіної, вони поділяються на три групи: професійні, особистого престижу та прагматичні. При чому на першому курсі перше місце посідає "професійний" фактор, на другому – "особистого престижу" і на третьому-четвертому місцях – "прагматичний" (тобто отримання диплому про вищу освіту). Для успішного формування професійної мотивації най-

більш бажаним є професійний фактор, що зумовлює успішність навчання.

У структурі професійної самосвідомості особистості студентів не менш важливе місце посідає група психолого-акмеологічних факторів. Згідно з цим, психологічні фактори націлені на досягнення суспільно підтриманого ефективного рівня професійного самоусвідомлення особистості. Акмеологічні фактори спрямовані на розвиток особистості у професійній та навчальній діяльності, рух до верхівки професіоналізму. У системі вузівської освіти формування професійної мотивації відбувається під впливом сукупності факторів, які відбуваються у свідомості та спонукають її до оволодіння професійною діяльністю.

Спираючись на аналіз результатів дослідження Н.О. Антонової, можна зробити такі висновки: проблема мотивації є однією з фундаментальних і суперечливих проблем психології. Мотиваційна сфера людини є складним системним утворенням, у яке включені певні ієрархічні структури. У дослідженнях мотивації в професійному становленні студентів наголошується на впливі мотиваційних настанов студентів на успішність навчальної діяльності.

Нами було розпочато спробу вивчення особливостей мотиваційної сфери студентів у різні періоди навчання. Для цього ми досліддили два основних види мотивації: мотивацію досягнення і мотивацію афіліації. Результати проведеного дослідження дають підстави зробити висновок про те, що між студентами коледжу і студентами університету існують розбіжності в прояві мотивації досягнення. Тобто мотивація досягнення у студентів коледжу більш виражена. Це може бути пов'язано з незавершеним професійним самовираженням студентів коледжу. Мотивація афіліації так само яскравіше виражена у студентів коледжу порівняно зі студентами університету. Загалом спостерігається зміна мотивації досягнення і мотивації афіліації від низького рівня на першому курсі до вищого на третьому і п'ятому курсах.

У ході дослідження були вивчені також основні термінальні цінності студентів-психологів. Дані дослідження виявили більшу орієнтованість студентів на духовне задоволення і саморозвиток на початку професійного становлення. А в кінці навчання їхні ціннісні орієнтації стають більш матеріальними. Причому націленість на духовні цінності та цінності саморозвитку у студентів коледжу зберігається довше, ніж у студентів університету.

У результаті проведеного порівняльного аналізу даних було виявлено, що в ході професійного становлення протягом усього навчання відбуваються значущі зміни мотивації досягнення і мотивації афіліації у бік збільшення її виразності від першого до п'ятого курсу, а також спостерігаються ста-

тично розбіжності в прояві мотивації досягнення між студентами коледжу й університету. Відсутність статично достовірних розбіжностей в оцінюванні студентами різних курсів і навчальних закладів суб'єктивно значущих для них основних цінностей-цілей вказує на їх відносну стійкість і незалежність у професійному становленні особистості студента.

IV. Висновки

Таким чином, можна зробити висновок про те, що специфіка психологічної освіти полягає, перш за все, в особливостях самого предмета психологічної науки. Унікальне становище психології в системі наукових знань про людину пов'язане, у першу чергу, з тим, що в ній зливаються об'єкт і суб'єкт пізнання.

Психологічні знання мають велику практичну значущість, багато з них передається з покоління в покоління у формі різних культурних послань. Психологія володіє особливою привабливістю, оскільки дає реальну можливість тим, хто вивчає, "приміряти на себе" закони і закономірності особистого зростання, людського спілкування, дає відповіді на те, що цікавить кожну людину, тобто має виражений прикладний характер.

Специфікою психологічної освіти є поліфонічність психологічного знання, множинність різноманітності наукових пояснень одних і тих самих психологічних явищ. На сучасному етапі розвитку психологічної науки існує цілий спектр шкіл і напрямів, які мають свої наукові картини внутрішнього світу людини, її соціалізації, співвідношення природжених і набутих основ соціальної поведінки.

Відмінність шкільної і вузівської освіти зводяться до одного, центрального компонента особистості, яка навчається, – її самостійності, рівень якої зростає у міру дорослішання і переходу з категорії школяра до категорії студента.

Розглядаючи підстави професійного становлення й умови, при яких можливий їх прояв, виділяють: творчий підхід до справи, органічне переплетіння, єдність процесів професійної діяльності та життя, рівень розвитку ціннісно-сміслової сфери.

У реальному студентському житті неформальні шляхи професійного й особистісного розвитку мають особливий сенс. Саме вони дають змогу студентові відчути себе творчою особистістю, справжнім "суб'єктом" навчально-професійної діяльності.

Література

1. Маркова А.К. Мотивация учения и её воспитание у школьников / А.К. Маркова, А.Б. Орлов, Л.М. Фридман. – М., 1989. – № 1.
2. Вартаков И.И. К проблеме диагностики мотивации / И.И. Вартаков // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 1998. – № 2.

3. Буякас Т.М. Основания и условия профессионального становления студентов-психологов / Т.М. Буякас // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2005. – № 2.
 4. Соколова Е.Е. Введение в психологию / Е.Е. Соколова. – М. : РПО, 1999.
 5. Рогов Е.И. Личность в педагогической деятельности / Е.И. Рогов. – Ростов н/Д., 1994.
 6. Шадрикова В.Д. Психология деятельности и способности человека / В.Д. Шадрикова. – М., 1996.
-

Тисячник І.В. Динаміка мотиваційно-ціннісних особливостей професійної діяльності студентів-психологів

Анотація. Розглянуто специфіку професійної психологічної освіти. Визначено роль вікових та індивідуальних особливостей особистості студента в його професійному становленні. Досліджено динаміку мотиваційно-ціннісних особливостей професійної діяльності студентів-психологів.

Ключові слова: професійне становлення, розвиток особистості, саморозвиток особистості.

Тысячник И.В. Динамика мотивационно-ценностных особенностей профессиональной деятельности студентов-психологов

Аннотация. В статье представлен анализ специфики профессионального психологического образования. Определена роль возрастных и индивидуальных особенностей личности студента в его профессиональном становлении. Исследована динамика мотивационно-ценностных особенностей профессиональной деятельности студентов-психологов.

Ключевые слова: профессиональное становление, развитие личности, саморазвитие личности.

Tysiachnik I. Motivational speaker-value characteristics of professional psychology students

Annotation. The paper presents an analysis of the specific professional psychological education, identified the role of age and individual personality traits in his student's professional development, the dynamics of the motivational-value features of professional psychology students.

Key words: professional development, personal development, self-development.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

- Афанасьєва Т.О.* – аспірант, Класичний приватний університет
- Бондаренко Р.М.* – аспірант, Класичний приватний університет
- Бочелюк В.Й.* – доктор психологічних наук, професор, Класичний приватний університет
- Горбань Г.О.* – кандидат психологічних наук, доцент, Класичний приватний університет
- Гришина Т.А.* – аспірант, Класичний приватний університет
- Гура О.І.* – доктор педагогічних наук, доцент, Класичний приватний університет
- Гура Т.Є.* – кандидат психологічних наук, доцент, Класичний приватний університет
- Дідух М.Л.* – кандидат психологічних наук, Київський національний університет імені Тараса Шевченка
- Донченко І.А.* – кандидат педагогічних наук, Класичний приватний університет
- Євдокимова Н.О.* – кандидат психологічних наук, Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського
- Залановська Л.І.* – аспірант, Відкритий міжнародний університет розвитку людини “Україна”, м. Київ
- Застело А.О.* – аспірант, Класичний приватний університет
- Коваленко В.О.* – кандидат педагогічних наук, доцент, Класичний приватний університет
- Огаренко Є.А.* – старший викладач, Класичний приватний університет
- Панкратова О.Л.* – аспірант, Класичний приватний університет
- Пучина О.В.* – кандидат психологічних наук, Запорізький національний технічний університет
- Рябко І.В.* – кандидат наук з державного управління, Класичний приватний університет
- Тисячник І.В.* – старший викладач, Класичний приватний університет
- Ткач Т.В.* – доктор психологічних наук, доцент, Класичний приватний університет
- Ткаченко Н.В.* – аспірант, Класичний приватний університет
- Турубарова А.В.* – аспірант, Класичний приватний університет
- Черепехіна О.А.* – кандидат психологічних наук, доцент, Класичний приватний університет
- Шевченко Н.Ф.* – доктор психологічних наук, професор, Запорізький національний університет

ДО УВАГИ АВТОРІВ

**Вимоги до авторських оригіналів статей,
поданих до науково-виробничого журналу
"Теорія та практика сучасної психології"**

1. До друку приймаються неопубліковані раніше роботи, **написані українською мовою**, обсяг – 0,5–1 авт. арк.

2. Рукопис статті має містити такі необхідні елементи (бажано виділені **напівжирним шрифтом**):

УДК.

Назва статті українською, російською та англійською мовами.

Прізвище та ініціали автора (авторів) українською, російською та англійською мовами.

Анотація українською, російською та англійською мовами (до 100 слів).

Ключові слова українською, російською та англійською мовами (3–10 слів).

Постановка проблеми в загальному вигляді і її зв'язок з важливими науковими й практичними завданнями; **аналіз останніх досліджень і публікацій**, у яких започатковано вирішення певної проблеми й на які орієнтується автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми; формулювання мети статті; **виклад основного матеріалу дослідження** з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; **висновки** й перспективи подальших розробок у цьому напрямі.

Література за алфавітом (оформляти слід згідно з вимогами стандарту з бібліографічного опису).

Підпис автора і дата.

3. Технічні вимоги до оформлення статей

Стаття має бути набрана в текстовому редакторі Microsoft Word. Поля з усіх боків – 20 мм. Шрифт – Times New Roman 14 з інтервалом 1,5. Кількість таблиць, формул та ілюстрацій має бути мінімальною і застосовуватися у статті лише тоді, коли це значно покращує її зміст порівняно з текстовою формою викладу. Посилання на літературу подавати безпосередньо в тексті у квадратних дужках, зазначаючи порядковий номер джерела, під яким воно внесено до списку літератури, та через кому конкретну сторінку.

4. Якщо рукопис статті підготовлено у співавторстві, то на окремому аркуші необхідно чітко визначити особистий внесок кожного автора у створення рукопису та посвідчити це своїми підписами.

5. Паперовий варіант, підписаний автором, ідентичний набраному в електронному варіанті, завірена **рецензія** доктора наук відповідного профілю (крім випадків, коли автор сам має науковий ступінь доктора наук), **довідка** про автора на окремому аркуші (прізвище, ім'я, по батькові повністю, відповідно до паспортних даних, адреса, телефони з кодом міста, e-mail, науковий ступінь, вчене звання, посада, установа), копія документа про **сплату** (25 гривень за сторінку) передаються відповідальному редакторові або надсилаються за адресою: 69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70-б, КПУ, редакція журналу "Теорія та практика сучасної психології".

6. Гроші треба перераховувати за реквізитами:

КПУ / Філія АБ "Південний"

р/р 26002310022201 / ОКПО 19278502 / МФО 313753

За друк статті у науково-виробничому журналі "Теорія та практика сучасної психології".

Наукове видання

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Випуск 3

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
КВ № 17198-5968Р від 27 жовтня 2010 року

Виходить 2 рази на рік

Редактор С.А. Козиряцька
Технічний редактор О.В. Колотова

Підписано до друку 31.12.2011 р.
Формат 60×84/8. Папір офсетний. Друк різнографний. Гарнітура Times.
Умовн.-друк. арк. 13,60. Обл.-вид. арк. 12,72. Тираж 100 пр. Зам. № 17-11Ж.

Видавець та виготовлювач
Класичний приватний університет
69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70-б

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
серія ДК, № 3321 від 25.11.2008 р.