

КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Засновано у 2010 році

Випуск 4

Запоріжжя
Класичний приватний університет
2012

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, 2012. – Вип. 4. – 99 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 вересня 2012 р., протокол № 1

<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, професор	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 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	Черепєхіна О.А.
<i>Відповідальний секретар:</i> кандидат педагогічних наук	Донченко І.А.

ЗМІСТ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

<i>Бочелюк В.В.</i> ПСИХОЛОГІЯ ВИВЧЕННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СУЧАСНОЇ ОСОБИСТОСТІ.....	5
<i>Бочелюк В.Й.</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СПІЛЬНОЇ ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	10
<i>Гура Т.Є.</i> ПРОФЕСІЙНЕ МИСЛЕННЯ ПСИХОЛОГА: ЗАГАЛЬНОНАУКОВА МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ	15
<i>Зарицька В.В.</i> СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ	20
<i>Козлов О.В.</i> ФЕНОМЕН І КАТЕГОРІЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я	24
<i>Кононенко О.І.</i> ТЕОРЕТИЧНЕ ПІДГРУНТЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНО-ОЦІННОГО СТАВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ДО СЕБЕ В ОНТОГЕНЕЗІ	28
<i>Черепехіна О.А.</i> АВТОРСЬКИЙ ПОГЛЯД НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	32

СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

<i>Горбань Г.О.</i> ОСНОВИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ.....	38
<i>Кононенко А.О.</i> САМОПРЕЗЕНТАЦІЯ ЯК ВАЖЛИВИЙ РЕГУЛЯТОР СОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ СУБ'ЄКТА	45

ВІКОВА ТА ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

<i>Афанасьєва Т.О.</i> ПРОЕКТНЕ НАВЧАННЯ ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТА У ВНЗ.....	50
<i>Велитченко Л.К.</i> ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК АНАЛОГОВА МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ	55
<i>Панов М.С.</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ШКІЛЬНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ.....	60
<i>Славська Я.А., Шевяков О.В.</i> ЕКОЛОГО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ – НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ.....	65
<i>Тисячник И.В.</i> ПРОФЕСІОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩЕЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОСНОВАНИЕ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	71

ПРИКЛАДНА ТА ПРАКТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

<i>Милушина М.А.</i> СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КОММУНИКАТИВНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ФИЗИЧЕСКИ ЗДОРОВЫХ	74
<i>Родіна Н.В., Бірон Б.В.</i> РОЛЬ ПРОАКТИВНОГО КОПІНГУ В ПОДОЛАННІ ОСОБИСТІСТЮ ЖИТТЄВОЇ КРИЗИ	80
<i>А.В. Турубарова</i> РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ ЯКОСТЕЙ ПІДЛІТКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ ЗАСОБОМ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОГО ТРЕНІНГУ.....	85

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

<i>Мамічева О.В.</i> РОЗВИТОК ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	89
<i>Стеценко Н.Д.</i> ШВИДКІСТЬ ОПРАЦЮВАННЯ ЗОРОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ ТА РОЗПОДІЛ І ПЕРЕКЛЮЧЕННЯ УВАГИ СЕРЕД СПОРТСМЕНІВ РІЗНИХ ГРУП	93
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....	97

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

УДК 159.9.37

В.В. Бочелюк

ПСИХОЛОГІЯ ВИВЧЕННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СУЧАСНОЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглянуто психологію вивчення ціннісних орієнтацій сучасної особистості. Вказано на можливості виміру ціннісних орієнтацій особистості.

Ключові слова: соціально-психологічні підходи, ціннісні орієнтації, вимір ціннісних орієнтацій особистості.

I. Вступ

В умовах сучасних змін, які відбуваються у нашому суспільстві, коли в людей формуються нові стандарти життя, з'являються нові цінності, вивчення яких є актуальною проблемою. Особливої гостроти набуває дослідження змін, що відбуваються у свідомості сучасної особистості.

Сучасний методологічний підхід до вивчення ціннісних орієнтацій враховує інтенсивну зміну суспільної свідомості й те, що багато цінностей, які виховує українське сучасне суспільство, поступово змінюються, тому що, з одного боку, соціально-економічні умови вимагають від людини таких якостей, як готовність до ризику й особиста відповідальність за свої вчинки, уміння швидко пристосовуватися до економічної кон'юнктури, готовність наполегливо працювати заради досягнення добробуту й успіху – з іншого.

II. Постановка завдання

Мета статті – охарактеризувати поняття "ціннісні орієнтації", дати характеристику в теоретичному контексті вивчення ціннісних орієнтацій.

III. Результати

Останніми роками увагу вітчизняних дослідників звернено переважно на аналіз кризи системи цінностей і тих конкретних змін, які відбуваються із ціннісними орієнтаціями різних груп українського суспільства. Сьогодні можна з повною впевненістю говорити про боротьбу цінностей у масовій свідомості й у житті суспільства. Сьогодні руйнуються цінності, які ще вчора здавалися стабільними, тому що зникають соціальні гарантії, зростають економічні катаклізми. Соціальний простір і час вибудовують певну ієрархію цінностей, що перебувають у діалектичній єдності з конкретним етапом розвитку суспільства. Динаміку цінностей усього суспільства необхідно розглядати як

результат змін цінностей і ціннісних орієнтацій, складових конкретного суспільства (соціально-демографічних груп, класів і окремих особистостей).

У системі ціннісних орієнтацій кожної людини відбуваються зміни, є своя динаміка й розвиток. Детермінантами ціннісних орієнтацій особистості виступають умови життя, діяльність, а також схильності, здатності, інтереси й потреби людини. Ціннісна орієнтація позначає вплив зовнішнього середовища, у ній акумулюється життєвий досвід людини як особистості. Ціннісна орієнтація адекватно відображається у поведінці людини.

В античності в поняття "цінність" вкладалося, насамперед, те, що рухає людиною, визначає її дію. Для Сократа – це прагнення до усвідомлення щирого змісту речей. Платон визначав цінність як прагнення до блага. Благо досягне шляхом залучення до вічного "незримого" ідеї, що виражає вічне буття. У пізніших школах античності визначення цінності змінюється. Так, згідно з Епікуром, двигуном розвитку людини є правильно зрозуміле прагнення до особистого щастя. У Середньовіччя істотно розширюється сфера морально-релігійного в розумінні істоти цінності. Аксиологія Середньовіччя розвивалася шляхом духовного збагнення людиною навколишнього світу. Виникає своєрідний середньовіковий спосіб оцінки світу й людини за допомогою особливого релігійного серцевого почуття (Августин Блаженний, Іоанн Златоуст, Фома Аквінський, Абиляр, Роджер Бекон). Істотно змінилося розуміння про цінності в епоху Відродження, коли на перший план висунулася ідея особистості – творця. Але тільки в новий час (XVII–XVIII ст.) у зміст цінності в різних конфігураціях включаються такі установки, як: цивільна воля, розум людини, велич науки, вічний мир між народами (Д. Берклі, Вольтер, Д. Дідро, І. Кант, Г. Лейбниц, Ш. Монтеск'є, Ж.-Ж. Руссо,

Б. Спіноза, Ф. Хатчесон та ін.). Так, за І. Кантом, волевиявлення людини в його істинно моральному прояві не повинне бути детерміноване зовнішніми обставинами життя, практикою, нав'язаними причинними відносинами. У XIX ст. Баденська школа неокантіанства (В. Віндельбанд, Г. Ріккерт та ін.) розглядала всю філософію як "критичну науку про загальнообов'язкові цінності". Цінності в такому вимірі набули сенсу абсолютних оцінок, критерії якої лежать за межами людської діяльності.

У соціологію проблему цінності впровадив М. Вебер, який аналізуючи дії індивіда, відштовхувався від тези, що кожна дія людини є осмисленою тільки порівняно із цінностями, у світлі яких позначаються норми поведінки людей і їх мети. Увага вітчизняних дослідників звернена до системи цінностей суспільства, починаючи із 60-х рр. минулого століття. З початку 1970-х рр. об'єктом дослідження в працях О.Г. Здравомислова, Е.В. Золотухіної, Е.М. Пенькова, В.А. Ядова та інших стають структура й зміст систем суспільних і особистих цінностей, ієрархічна будова системи цінностей, вплив різних факторів на формування й зміну системи цінностей.

На початку 1990-х рр. було розглянуто проблемне поле ціннісного світу громадян пострадянського суспільства. В Україні проблемою вивчення ціннісних орієнтацій населення займаються спеціалізовані аналітичні центри, а також Державний інститут проблем родини й молоді, Інститут демографії й соціальних досліджень Національної академії наук України, Інститут психології ім. Г.С. Костюка, Об'єднаний інститут економіки Національної академії наук України, Рада по вивченню продуктивних сил Національної академії наук України, Український інститут суспільного здоров'я тощо.

Сьогодні вивченням ціннісних орієнтацій сучасної молоді займаються багато психологів і соціологів (С.С. Бубнова, Є.І. Головаха, Є.М. Дубовська, Н.О. Кірілова, І.О. Кудрявцев, М.М. Лебедева, Т.О. Перевізна, О.Ф. Семенова, О.А. Тихомандриця, Л.Ф. Шестопалова), але, незважаючи на це, у сучасній науці ціннісні орієнтації особистості, що формується, залишаються важливою й маловивченою проблемою.

Важливим кроком у вивченні ціннісних орієнтацій є постановка проблеми сформованості ціннісних орієнтацій. Сформованість ціннісних орієнтацій ми розуміємо як ієрархію цінностей, яка характеризується неконкуруючими цінностями й неконфліктним типом співвідношення цінностей. Людина в соціальній психології розглядається як член соціальної групи. Для життя у співтоваристві в нього виробляються соціальні риси. До соціально-психологічних якостей особистості відносяться: самосвідомість, ціннісні орієнтації, відповідальність, мета діяльності,

соціальний статус, соціальні ролі, норми й цінності, рівень освіти, активність, самостійність у прийнятті рішення тощо. Для соціології важливий соціальний тип особистості – це сукупність часто повторюваних соціальних якостей людей, що входять у певну соціальну групу. Ціннісні орієнтації – це соціальні, моральні цінності, важливі для людини; це орієнтація на певні цінності, такі як: матеріальний добробут, здоров'я, родина, знання, повага навколишніх, віра, вільний час, задоволення, воля тощо. Залежно від типу значущих цінностей людина організовує й направляє свою діяльність. Люди розрізняються за ціннісними орієнтаціями. У систему цінностей соціального суб'єкта можуть входити різноманітні цінності, наприклад: смислоутворювальні, що формують уяву про добро й зло, щастя, мету й сенс життя та ін.; універсальні, які розділяються на: а) вітальні (життя, здоров'я, безпека, добробут, родина, освіта тощо); б) суспільного визнання (працьовитість, соціальний стан та ін.); міжособистісного спілкування (чесність, доброзичливість, безкорисливість); демократичні (воля слова, совісті, об'єднання в партії; національний суверенітет тощо); партікулярні, що виявляються як: прихильність до малої батьківщини, родини; фетишизм, тобто віра в Бога, прагнення до абсолюту та ін.

Ціннісні відносини, у свою чергу, виступають найважливішою й необхідною умовою формування ціннісних орієнтацій, які виражаються у ціннісних установах. Існує ряд гіпотез, які пояснюють двобічність ціннісної свідомості людини. Зміст їх настільки різноманітний, наскільки різноманітні відносини людини з навколишнім світом і наскільки ж багате його сприйняття цього світу. Усе це об'єднує лише наявність у системі цінностей людської істоти, яка визначає за допомогою самого себе ціннісну структуру навколишнього світу.

Звертання до історії ціннісної свідомості може виступати як вибудовування ілюстративного ряду для споконвічно прийнятих, освоєних етичною традицією понять. Але можливий і інший підхід, націлений на осмислення етичних понять, які виникли через аналіз формування ціннісної свідомості, на розуміння специфіки моральних цінностей, зумовлених зародженням самого цього явища. Ступінь нашої відмови від цього процесу може виявитися сильно перебільшеним завдяки завищеному поданню сучасної людини про свою відмінність від людини "примітивної", "дикої", "архаїчної". Усі ці терміни явно несуть у собі й досить відвертий оцінний зміст, що підкреслює розрив між сучасним носієм моральної ідеї та її історичним автором. Можливо відоме заперечення, що більш розвинуте явище дає змогу зрозуміти попередні етапи його розвитку, а анатомія людини – ключ до розуміння анатомії мавпи. Але відносно цінніс-

ної свідомості подібний підхід можна взяти під сумнів, адже в його основі лежить переконання у наявності істотної зміни, розвитку, ускладнення.

На сьогодні дуже важливе вивчення змін, що відбуваються у свідомості сучасної молоді. Неминуча зміна сформованих підвалин, переоцінка цінностей, їхня криза найбільше виявляються у свідомості цієї соціальної групи. У соціально-психологічних і психолого-педагогічних дослідженнях вивчається структура й динаміка ціннісних орієнтацій особистості, роль ціннісних орієнтацій у механізмі соціальної регуляції поведінки, взаємозв'язку ціннісних орієнтацій з індивідуально-типовими й характерологічними особливостями особистості, із професійною спрямованістю та ін. Ціннісні орієнтації – це відображення у свідомості людини цінностей, визнаних стратегічними життєвими цілями і загальними світоглядними орієнтирами.

Так, розглядаючи ціннісні орієнтації, О.Н. Леонтьєв відзначав: "... це провідний мотив – ціль, яка піднімається до істинно людського та не відокремлює людину, а об'єднує її життя з життям інших людей, їхнім благом... такі життєві мотиви здатні створити внутрішню психологічну виправданість її існування, що становить сенс життя".

Ціннісні орієнтації – складний соціально-психологічний феномен, який характеризує спрямованість і зміст активності особистості, що визначає загальний підхід людини до навколишнього світу, до себе, що надає зміст і напрям особистісним позиціям, поведінці, вчинкам. Система ціннісних орієнтацій має багаторівневу структуру. Вершина її – цінності, які пов'язані з ідеалізаціями й життєвими цілями особистості.

Ціннісні орієнтації, будучи одним із центральних особистісних новоутворень, виражають свідоме ставлення людини до соціальної дійсності й визначають широкую мотивацію її поведінки та впливають на всі сторони її дійсності. Особливого значення набуває зв'язок ціннісних орієнтацій зі спрямованістю особистості. Система ціннісних орієнтацій визначає змістовну сторону спрямованості особистості й становить основу її поглядів на навколишній світ, до інших людей, до себе, основу світогляду, ядро мотивації й "філософію життя". Ціннісні орієнтації – спосіб диференціації об'єктів дійсності за їхньою значущістю (позитивною чи негативною). Спрямованість особистості виражає одну з найбільш істотних її характеристик, що визначає соціальну й моральну цінність особистості. Зміст спрямованості – це, насамперед, соціально зумовлене ставлення особистості до навколишньої дійсності. Саме через спрямованість особистості її ціннісні орієнтації знаходять своє реальне вираження в активній діяльності людини, тобто повинні стати

стійкими мотивами діяльності й перетворитися у переконання [2].

Значеннєві утворення граничного узагальнення перетворюються у цінності, і людина усвідомлює власні цінності, тільки ставлячись до навколишнього світу як цілісного. У цінностях сконденсовані досвід і результати пізнання минулих поколінь людей, що втілюють спрямованість культури в майбутнє. Цінності розглядаються як найважливіші елементи культури, що надають їй єдність і цінності. У кожного може існувати своя система цінностей, і в цій системі цінностей вони вибудовуються у певні взаємозв'язки. Звичайно, ці системи індивідуальні лише остільки, оскільки індивідуальна свідомість відображає свідомість суспільства. Із цих позицій у процесі виявлення ціннісних орієнтацій необхідно враховувати два основних параметри: ступінь сформованості структури ціннісних орієнтацій і зміст ціннісних орієнтацій (їхня спрямованість), що характеризується конкретними цінностями, які входять у її структуру. Справа в тому, що зміна цінностей як усвідомлений процес відбувається лише за умови наявності здатності виділити з безлічі явищ ті, які становлять для неї деяку цінність (задовольняють її потреби й інтереси), а потім перетворити їх у певну структуру залежно від умов, близьких і далеких цілей усього свого життя, можливості їхньої реалізації тощо. Другий параметр, що характеризує особливості функціонування ціннісних орієнтацій, дає можливість кваліфікувати змістовну сторону спрямованості особистості, яка перебуває на тому або іншому рівні розвитку. Залежно від того, які конкретні цінності входять у структуру ціннісних орієнтацій особистості, які сполучення цих цінностей і ступінь більшої або меншої переваги їх щодо інших тощо, можна визначити, на які цілі життя спрямована діяльність людини. Аналіз змістовної сторони ієрархічної структури ціннісних орієнтацій може також показати, у якому ступені виявлені ціннісні орієнтації молоді відповідають суспільному еталону.

Останнім часом основні теоретичні дискусії щодо зміни соціальних цінностей у розвинутих індустріальних країнах ведуться навколо теорії Р. Інглехарда. Відповідно до його теорії, досягнутий рівень розвитку західного суспільства дав змогу створити такі умови для задоволення первинних, або базових, потреб (їжа, одяг, житло та ін.), які об'єктивно приводять до формування принципово нової системи цінностей, котрі відображають більш високий рівень соціальних запитів (наприклад, підвищення якості життя, створення умов для самовираження особистості та її більш активної участі в суспільному житті). Процес формування державної політики, її стратегічні цілі повинні визначатися, виходячи з вимог і можливостей нових соціальних умов, у яких ви-

явилися суспільство й молодь, потреб та інтересів молодих людей, потреб і запитів суспільства в нормальному соціальному розвитку молодого покоління.

Розглянемо молодь як особливу соціально-демографічну групу, особливої виняткової уваги заслуговує проблема формування їх ціннісних орієнтацій. Ціннісні орієнтації молоді дають змогу визначити ступінь її включення у суспільство, тобто визнання суспільно значущих цінностей. Ціннісні орієнтації, формуючи установку суб'єкта діяльності, визначають спрямованість соціальної поведінки індивіда. Вони виконують інтегративну роль у суспільстві, утворюючи найбільш стійку основу суспільної системи. Виділяють індивідуальні й суспільні цінності. Перші регулюють поведінку індивіда в повсякденному житті, другі – його ціннісні пріоритети щодо розвитку суспільства [4].

Існують й інші класифікації цінностей. Для вивчення ціннісних факторів молоді звернемося до класифікації, запропонованої В.В. Сібіревим, на думку дослідника, кожне ціннісне судження фіксує лише конкретні аспекти відповідних макроцінностей, що є у поведінці індивідів. На основі змістовної теоретичної інтерпретації результатів застосування факторного аналізу до даних опитування були визначені чотири основні підгрупи індивідуальних установок на цілі: традиційна, альтруїстична, гедоністична й самореалізація. Конкретна належність до тієї чи іншої групи первинних принципів, відношення до яких виявлялося у процесі дослідження: традиційні: добре заробляти, одержувати багато грошей (гроші); створити родину (родина); мати авторитет серед інших (авторитет); виконувати свої обов'язки (відповідальність); гедоністичні: не відмовлятися від життєвих задоволень (життєві задоволення); насолоджуватися радостями життя (радість життя); альтруїстичні: служити іншим людям, навіть у чомусь відмовляючи собі (суспільне благо); допомагати соціально незахищеним (допомога нужденним); самореалізація: бути господарем свого життя (господар життя); реалізувати себе, не плисти за течією (самореалізація); бути незалежним від інших (незалежність); знайти сенс життя (сенс життя).

За М. Рокічем, цінність – це стале переконання, що певний спосіб поведінки або існування є індивідуально чи соціально кращим поряд з іншим способом поведінки або існування в аналогічній ситуації. Система цінностей – це стійка сукупність переконань. Виділяючи три типи переконань: екзистенціальні, оцінні й прогностичні, М. Рокіч відносить цінності до останнього, третього типу (прогностичного), що дає змогу орієнтуватися у бажаності/небажаності способу поведінки (операціональні, інструментальні цінності) й існування (значеннєві, термінальні цінності).

Методика М. Рокіча, а саме тест особистості, спрямований на вивчення ціннісно-мотиваційної сфери людини, заснована на прямому ранжируванні списку цінностей. Концепція М. Рокіча дає змогу розглянути ієрархію цінностей як структуру переваг індивідом кожної цінності. Люди володіють тими самими цінностями, але розбіжності можна спостерігати не в самих цінностях, а в системі їхньої організації. Використовуючи цю методику, ми можемо: оцінити за важливістю кожну з 18 цінностей зі списку М. Рокіча за встановленою шкалою; за допомогою запитань з'ясувати значущі для респондентів мету минулого й майбутнього; аналізуючи ранжировки цінностей, з'ясувати, які угруповання цінностей переважають (конкретні й абстрактні); вивчити тимчасову динаміку цінностей респондентів (аналіз зв'язку між сформованістю ціннісних орієнтацій й тимчасовою перспективою); на підставі вивчення структурованості елементів ієрархії цінностей охарактеризувати ціннісні установки.

Дослідники термінальних цінностей розбивають їх на два класи залежно від того, чи спрямовані вони на соціум, або на індивіда. Співвідношення цих цінностей у кожної людини індивідуальне й дуже варіативне. Це співвідношення значною мірою визначає поведінку й позицію людини. Розгляд різних рівнів усвідомленості ціннісних орієнтацій ведеться у вітчизняній літературі давно, такі автори, як В.П. Тугарінов (1960, 1968) розрізняють цінності-цілі й цінності-засоби, що перегукується з розподілом цінностей на термінальні й операціональні. Так, С.Л. Рубінштейн, Д.Н. Узнадзе, О.Н. Леонтьєв не зводять ціннісно-смыслову сферу тільки до знаного. По-перше, це рівень повсякденної, не рефлексивної свідомості, коли індивід вірить у непорушні вимоги, істинність яких при виконанні під сумнів не ставиться. Другий рівень досягається, у випадку усвідомлення, рефлексії суб'єктом цих глибинних утворень. Можлива ситуація, коли суб'єкт спочатку одержує інформацію про ті чи інші ціннісні концепції, найчастіше за посередництвом референтних малих груп. Так, освоєні цінності, безумовно, є найвищою мірою усвідомленими, однак можна говорити про той або інший ступінь їхньої стійкості. Мислення людини – це багаторівнева психічна активність, однак у всіх випадках необхідна первинна значеннєва установка на прийняття тієї чи іншої ціннісної системи, запропонованої суспільством, за якої у випадку наявності певної потреби й ситуації її задоволення у суб'єкта виникає специфічний стан, який можна охарактеризувати як готовність, його установку до здійснення певної діяльності, спрямованої на задоволення його актуальної потреби [1].

Тому можна говорити про те, що ціннісні орієнтації – це значеннєві установки суб'єк-

та, усвідомлені ним у процесі соціалізації (входження у суспільство) і сформульовані в пропонованих суспільством, ЗМІ терміни, що дають змогу індивідуальній свідомості зробити суспільну духовну цінність своїм надбанням за допомогою вже прийнятих у суспільстві й зафіксованих у мові значень [3].

IV. Висновки

Система цінностей виступає стратегічною детермінантою діяльності індивідів, груп, співтовариств, суспільства. Цілком природно, що радикальні зміни мають потребу в певному санкціонуванні з боку суспільства, тобто ціннісного обґрунтування. В умовах суспільних змін "відновлена" система ціннісних орієнтацій не завжди встигає сформуватися. Фундаментальні цінності, як правило, залишаються без змін, але їхнє значення може зменшуватися під впливом штучного надання вагомості декларованим цінностям-цілям, цінностям-засобам, цінностям сьогодення. Саме ці тимчасові, ситуативні цінності виконують функцію забезпечення сприйняття тих перетворень, до яких направляється суспільство. Інституціональні перетворення стають необоротними лише в тому випадку, коли вони, по-перше, сприймаються суспільством; по-друге, коли вони закріплені, підтверджені системою цінностей, на яку орієнтується суспільство. Вивчення ціннісних орієнтацій населення наприкінці першого десятиліття розвитку незалежної України дає підстави стверджувати, що такі вічні цінності, як родина, робота, друзі, не гублять своєї вартості й навіть здобувають новий зміст. Родина в умовах бурхливих суспільних перетворень виконує функції підтримуваного середовища, захисту. Змінюється значення цінності роботи. З одного боку, зростає цінність наявності робочого місця як такого. З іншого боку, зростають вимоги до рівня оплати праці, можливостей професійної кар'єри, самореалізації. Для частини населення релігія виконує функції заміни ціннісних

норм. Зростає інтерес до політичного життя, хоча політична, як і суспільна, активність залишаються на досить низькому рівні. Існує досить високий рівень оптимізму населення, особливо молодого покоління, посилення толерантності в суспільстві. Загалом, вивчення пануючих пріоритетів і очікувань громадян свідчить про те, що цінності виживання залишаються домінантою в українському суспільстві. Цінність ми можемо визначити як стале переконання у тому, що певний спосіб поведінки або кінцева мета існування переважніше з особистої чи соціальної точки зору, ніж протилежний або зворотний їм спосіб поведінки, або кінцева мета існування. Людські цінності характеризуються такими основними ознаками: 1) загальна кількість цінностей, що є надбанням людини, порівняно невелика; 2) всі люди володіють тими самими цінностями, хоча й у різному ступені; 3) цінності організовані в системи; 4) джерела людських цінностей простежуються у культурі, суспільстві та його інститутах і особистості; 5) вплив цінностей простежується практично в усіх соціальних феноменах, що заслуговує вивчення.

Список використаної літератури

1. Здравомислов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности / А.Г. Здравомислов. – М. : Политиздат, 1986. – 211 с.
2. Колб У.Л. Изменение значения понятия ценностей в современной социологической теории / У.Л. Колб // Беккер Г. Современная социологическая теория / Г. Беккер, А. Босков. – М., 1961. – 247 с.
3. Попов С.И. Проблема происхождения и функционирования понятия ценностей в социологии / С.И. Попов // Социолог. исследования. – 1979. – № 3. – С. 4–11.
4. Тугаринов В.П. Избранные философские труды / В.П. Тугаринов. – Л., 1998. – С. 271.

Стаття надійшла до редакції 16.07.2012.

Бочелюк В.В. Психология ценностных ориентаций современной личности

В статье рассматривается психология изучения ценностных ориентаций современной личности. Указывается на возможность измерения ценностных ориентаций личности.

Ключевые слова: социально-психологические подходы, ценностные ориентации, измерение ценностных ориентаций личности.

Bochelyuk V. Value orientations of modern psychology of personality

The article examines the socio-psychological approaches to the study of value orientations personality. Also the article points to the possibility of measuring value orientations personality.

Key words: socio-psychological approaches, values of orientation, dimension of value orientation of personality.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СПІЛЬНОЇ ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті проаналізовано проблеми психології управління спільною трудовою діяльністю. Вказано на те, що основну особливість психології управління становить вивчення організованої спільної діяльності.

Ключові слова: психологія управління, соціалізація індивіда, соціалізація праці, соціалізація потреби, соціалізація поведінки, спільна діяльність.

I. Вступ

Психологія управління – це новий напрям у психології, який розглядає, перш за все, проблеми управління трудовою діяльністю особистості та діяльністю трудового колективу в цілому. Будь-який науковий напрям у період свого виникнення спирається на вже наявні наукові напрями і формується у взаємодії з ними, запозичуючи в них поняття, методи та проблеми, розвиваючи одні й відкидаючи інші та тим самим формуючи власну предметну область і власний погляд на неї.

II. Постановка завдання

Мета статті – з'ясувати предметну сферу психології управління, своєрідність її погляду на речі.

III. Результати

Аналізуючи розвиток психології управління як наукового напрямку порівняно з іншими напрямками психології, важливо розрізнити два рівні – рівень логіки розвитку науки та рівень потреб суспільного життя. Перший рівень пов'язаний з розвитком системи наукових понять, другий – з розвитком суспільного життя, появою нових її форм, що вимагають нового осмислення за допомогою наукових понять. Ці два рівні пов'язані таким чином, що без звернення одного не можна зрозуміти логіку іншого, хоча обидва рівні існують цілком автономно.

Перший рівень розгляду психології управління – це рівень психологічних галузей і напрямів, у колі яких виникла психологія управління: загальна психологія, педагогічна психологія, інженерна і соціальна психологія тощо. Кожна із цих галузей психології має свої поняття і методи, свою предметну сферу дослідження. Якщо обмежуватися лише цим першим рівнем розгляду, то навряд чи можна переконливо показати, чим особистість працівника, досліджувана в психології управління, відрізняється від особистості, що вивчається у загальній психології, психології праці або інженерної психології, а група чи колектив – у психології управління відрізняється від групи чи колективу – у соціальній або педагогічній психології.

Проте відмінності в розумінні особистості та колективу як об'єктів управління між психологією управління й іншими напрямками психології наявні цілком виразно, якщо звернутися до другого рівня, тобто до історії появи цих напрямів і потреб суспільного життя, які їх спричинили та які вони покликані задовольняти. Обмежимося тими напрямками, предметні сфери яких найбільше близькі предметній сфері психології управління, – психологією праці, інженерною психологією і соціальною психологією праці.

Важливо підкреслити ті відмінності між вказаними напрямками психологічної науки, які пов'язані з розумінням процесу праці. Для психологів праці – це діяльність окремого працівника. Для інженерної психології – це діяльність оператора, включеного в технічну систему управління. Для соціальної психології праці – це діяльність колективу або групи людей. Специфіка психології управління також може бути визначена у зв'язку з властивим їй розумінням процесу праці.

Відмітна особливість психології управління полягає в тому, що об'єктом її досліджень є організована діяльність. І не просто спільна діяльність людей, об'єднаних спільними інтересами чи цілями, симпатіями або цінностями. Це діяльність людей, об'єднаних в одній організації, що підкоряються правилам і нормам цієї організації та що виконують задану їм спільну роботу відповідно до економічних, технічних і організаційних вимог. Правила, норми та вимоги організації передбачають і породжують особливі психологічні відносини між людьми, які існують лише в організації – управлінські відносини людей. На відміну від соціально-психологічних відносин, які виступають як "відносини людей, опосередковані цілями, завданнями і цінностями спільної діяльності, тобто її реальним змістом" [5, с. 160], управлінські відносини становлять організовану спільну діяльність, роблять її організованою. Отже, це не відносини у зв'язку з діяльністю, а відносини, що створюють спільну діяльність.

Так само як у соціальній психології окремий працівник виступає не інакше як частка, елемент цілого – соціальної групи, поза якою його поведінка не може бути зрозумілою, так і для психології управління

окремий працівник і соціальна група, колектив виступають у контексті організації, у яку вони входять і без якої їх характеристика в плані управління є неповною. Вивчення особистості працівника в організації, аналіз впливу організації на соціально-психологічну структуру і розвиток колективу – такі головні питання досліджень у психології управління.

Від індивідуальної форми праці до праці автоматизованої, далі – до праці колективної і, нарешті, до організованої спільної праці – такий розвиток у вивченні процесу праці в історії радянської психології, який привів до появи психології управління. Кожен новий напрям, пов'язаний з вивченням праці, відкриває нове вимірювання трудового процесу і на певному етапі розвитку суспільних продуктивних сил відповідає певній суспільній потребі. Ускладнення видів суспільної праці, її технічне оснащення і пов'язана із цим необхідність їх психологічного забезпечення привели до появи інженерної психології разом з психологією праці, яка вирішує проблему підвищення продуктивності простіших видів праці. І те саме ускладнення суспільної праці сприяло розвитку соціальної психології, що вирішує проблему створення стабільних трудових колективів. Останнім часом розвиток суспільного виробництва, що привів до необхідності розширення самостійності підприємств та їх підрозділів, пошуку нових форм і методів управління, визначає розвиток психології управління, вирішуючи проблему організації колективних форм діяльності. Але й етап еволюції радянської психологічної науки не можна визнати заключним. На сьогодні зроблена заявка на новий напрям психології – економічну психологію. Його появу можна вважати цілком закономірною, вона відображає подальше поглиблення уявлень психологів про суть трудового процесу, є спробою співвіднести психологічну детермінацію трудової діяльності працівника й колективу з економічними механізмами підприємства та суспільства [1].

Отже, основну особливість психології управління становить вивчення організованої спільної діяльності. Далі необхідно показати, що психологія управління не просто запозичує у суміжних наукових галузей їх поняття і вирішення проблем, а й трансформує поняття і пропонує нові рішення. Звернемося послідовно до трьох основних взаємопов'язаних понять психології управління: спільна праця, трудова мотивація, управлінська ситуація.

В основі поняття праці, використовуваної в усіх описаних вище психологічних напрямках, лежить визначення суті праці. Праця – це процес, що здійснюється між людиною і природою, процес, у якому людина своєю власною діяльністю опосередковує, регулює та контролює обмін речовин між собою й природою. Це визначення мо-

жна знайти у дослідженнях із психології праці [2], інженерної психології [5] і навіть соціальної психології [7].

Але чи досить для вирішення проблем психології управління розглядати працю тільки як процес регулювання обміну речовин між людиною і природою, поза зв'язком з іншими людьми, незалежно від форми власності тощо.

Так, у соціальній психології та соціології праці зроблено чимало щодо вивчення залежності праці від соціальних умов. Але при певній розгалуженості соціально-психологічних робіт, присвячених вивченню праці, не буде перебільшенням сказати, що їх відрізняє поверховість у вирішенні проблеми зв'язку індивіда із суспільством у процесі праці. Причина цього становища, на наш погляд, полягає в тому, що в соціології та соціальній психології передбачалося (явно або неявно), що саме існування індивіда в умовах суспільства робить його працю суспільною; що саме усвідомлення того, що, працюючи для інших, людина працює для самого себе, досить для того, щоб забезпечити нерозривний зв'язок працівника із суспільством, поєднати їх інтереси.

Проте реальне життя показує, наскільки гострими можуть бути конфлікти, що породжуються суспільним розподілом праці, наскільки різними можуть бути інтереси виробника й споживача та наскільки складним і опосередкованим є зв'язок індивіда і суспільства. Усе це говорить про необхідність пошуків ефективнішого вирішення проблеми, яка ніби вирішена і тому залишається осторонь, – проблеми соціалізації, узагальнення індивідуальної праці, перетворення її в працю суспільно необхідну. Першою умовою адекватного усвідомлення і вирішення цієї проблеми в соціальних умовах, що склалися, слід визнати відмову від "постулату безпосередності" у розумінні відносин індивіда й суспільства.

Опосередкованість припускає наявність проміжної ланки. Такою ланкою в нашому розумінні є організована спільна праця, організована спільна діяльність індивіда з іншими людьми.

У психології управління організована спільна діяльність не є суто теоретичним поняттям, вона реально втілена у різних організаційних утвореннях. Саме ці організаційні утворення – підприємства, установи, організації – є конкретними соціальними умовами, у яких відбувається поєднання праці окремого індивіда з іншими людьми, перетворення індивідуальної праці в працю суспільну, тобто відбувається соціалізація праці.

Соціалізація індивідуальної праці, а разом із тим і соціалізація особистості може мати різний характер, визначуваний, з одного боку, специфікою спільної праці, здійснюваної в рамках конкретної організації, а з іншого – особливостями особистості пра-

цівника. Успішність процесу соціалізації зрештою визначається мірою відповідності специфіки організації особливостям особистості працівника. Таким чином, у психології управління на відміну від психології праці на зміну проблемі відповідності працівника його професії, на зміну проблемі професійного відбору і професійної орієнтації приходять проблеми відповідності працівника організації, відбору людей в організацію та їх орієнтації відносно особливостей різних організацій. Тим самим психологія управління є безпосередньо пов'язаною з найважливішим завданням сучасної освіти, необхідність вирішення якої цілком усвідомлена. Вона полягає в тому, що підготовка спеціаліста нині не може обмежуватися тільки його професійною освітою, а повинна доповнюватися його підготовкою до роботи в конкретній організації, у яку він буде направлений після завершення навчання.

Водночас у психології управління на відміну від соціальної психології праці об'єктом вивчення стають не просто відносини людей у колективі або соціальній групі, а відносини людей в організації, тобто в умовах, коли дії кожного учасника спільної діяльності задані, наказані, підпорядковані спільному порядку робіт, коли учасники пов'язані один з одним не просто відносинами взаємної залежності та взаємної відповідальності, а й несуть відповідальність перед законом.

Специфіка психології управління на відміну від соціальної психології праці полягає в тому, що індивід розглядається у зв'язку не просто із суспільством, а й з державою як формою організації суспільного життя через такі державні утворення, якими є установи, організації та підприємства.

Так, держава регулює трудову діяльність працівника, визначаючи його права й обов'язки за допомогою посадових інструкцій; держава визначає відносини працівників і адміністрації за допомогою трудового законодавства; держава визначає технологію і якість вироблюваного продукту системою державного стандарту; нормування й оплата праці здійснюються за нормами і розцінками, затверджуваними державою. І якщо останнім часом робляться спроби частину функцій, котра виконуються державою, передати підприємствам, то це ще одне підтвердження важливості вивчення підприємства як ланки, котра опосередковує відносини індивіда і суспільства.

Основні особливості розуміння праці в психології управління можуть бути визначені у таких положеннях: індивідуальна праця є частиною спільної праці, яка здійснюється в соціально організованій формі: на підприємствах, в установах, організаціях тощо; спільна праця, виступаючи в організованій формі, вимагає від учасників підпорядкування певним вимогам, узгодження зусиль, координації дій; сам процес праці,

його засоби, послідовність операцій, кінцевий результат задані індивіду технікою і технологією виробництва, він повинен їх освоїти, щоб ефективно працювати; продукт праці не залишається у розпорядженні індивіда, який його виробляє, а стає надбанням суспільства, і можливе його споживання індивідом походить із суспільних фондів.

Тепер спробуємо, спираючись на сформульоване вище розуміння організованої спільної праці, підійти до проблеми трудової мотивації. Ми маємо намір показати, що в умовах організованої спільної праці змінюється не тільки характер трудової мотивації, змінюється саме джерело спонукання людини.

Визначити мотивацію поведінки індивіда – це вказати спонукання або, якщо використовувати термін “мотивація” у ширшому сенсі, чинники, що направляють і регулюють діяльність індивіда. Це можуть бути цілі, мотиви, потреби, а також бажання, прагнення, інтереси, нарешті ваблення й інстинкти. У психології управління питання про чинники, котрі визначають поведінку індивіда, вирішується у контексті аналізу спільної діяльності, що розглядається як особливе утворення, яке володіє специфічними закономірностями й що не зводиться до окремих індивідів, що створюють діяльність. Поведінка індивіда, включеного в спільну діяльність, поза контекстом спільної діяльності не може бути пояснена, тому що є частиною цього цілого, вирішуючи те чи інше завдання і володіючи доцільністю. Цьому цілому підпорядкована діяльність індивіда, і поза цим цілим вона не може зрозуміти й бути осмислена. Тому як сам індивід, так і дослідник його поведінки в прагненні осмислити дії та вчинки повинні звертатися не стільки до смутних бажань, мотивів і потреб, які створюють мотиваційну сферу в загальноприйнятому розумінні, скільки до тієї спільної діяльності, її цілей, завдань і структур, у яку включений індивід, виконуючи в ній певну функцію і знаходячи в ній своє значення і призначення, а деколи і сам сенс свого існування.

Йдеться про специфічну форму детермінації поведінки індивіда, що виникає в умовах спільної діяльності. Ця форма детермінації була зафіксована раніше [8] у понятті екзогенної потреби, відмінної від звичайної індивідуальної потреби, названої ендогенною. Тоді, як ендогенна потреба є відображенням індивідом недоліку, браку, потреби у яких-небудь речах, предметах, інформації, діях або переживаннях, необхідних для життєдіяльності самого індивіда, екзогенна потреба, що виникає в спільній діяльності, відображає брак, недолік, незавершеність у зовнішньому світі, потребу й потреби інших людей. Екзогенна потреба пов'язана із життєдіяльністю не самого індивіда, а того со-

ціального організму, який здійснює спільну діяльність.

Звернемося до трудової мотивації. У звичайному розумінні "потреба в праці" – це лише психологічний стан, аналогічний іншим станам, пов'язаних з потребами в їжі, безпеці, повазі тощо, тобто це ендогенна потреба, як вона була визначена вище. Якщо ж розглядати працю як спільну діяльність, то виникає необхідність іншого розуміння чинників поведінки, яка пов'язана з поняттям екзогенної потреби.

Специфіку екзогенної потреби можна показати навіть на прикладі простої й абстрактної форми праці, що не вимагає співпраці, приміром, виготовлення першого знаряддя праці (умовність такого розгляду досить очевидна).

Ясно, що це знаряддя повинне задовольняти певні вимоги: володіти потрібною формою, вагою, твердістю тощо. Індивід, зайнятий його виготовленням, якщо він розуміє ці вимоги, тобто розуміє те, що йому потрібно, прагне їх дотримати, отже, саме ці вимоги визначають його дії, напрям пошуків, його переживання, пов'язані з успішним їх виконанням або порушенням. У свою чергу, ці вимоги визначаються тим задумом, який відрізняє працю людини від форм діяльності тварин.

Оскільки ці вимоги розуміються і приймаються індивідом, вони стають внутрішніми спонукальними чинниками його поведінки, аналогічними його власним потребам. Але водночас це потреби не індивіда, а тієї діяльності, для якої виготовляється знаряддя. Це потреба в знарядді, яке зробить діяльність ефективнішою. Отже, праця з виготовлення знаряддя мотивується потребою іншої діяльності, у яку ця праця включається як складова. Звідси екзогенний характер потреби, що лежить в основі трудової діяльності.

Далі ми спробуємо уточнити поняття екзогенної потреби на прикладі її різновиду, який ми назвали екзогенною функціональною потребою і яка є найважливішою детермінантою праці індивіда в умовах організованої спільної діяльності. Відмінність між екзогенною функціональною потребою й іншими екзогенними потребами задається відмінностями організованої спільної діяльності від неорганізованої. Під організованою діяльністю розуміється спільна діяльність, заснована на розподілі праці та функціональної диференціації її учасників. Саме ця функціональна диференціація дає можливість говорити про екзогенні функціональні потреби. У загальних рисах функціональна потреба є спонуканням, що пов'язане з виконанням певної діяльності, формується в ній і виникає з появою умов, супроводжуваних цю діяльність. На цьому можна закінчити опис того спільного, що об'єднує нас із загальноприйнятим розумінням функціональної потреби.

Нижче наведемо відмінності. Основна відмінність полягає в тому, що для нас функціональна потреба пов'язана не з діяльністю індивіда, тим більше з діяльністю організму, а зі спільною діяльністю. Функціональна потреба визначається функцією індивіда, що виконується ним у структурі спільної діяльності. Ця функція визначається завданнями останньої, але виконується окремим індивідом. Вона задається йому ззовні, він зобов'язаний її виконувати, будучи членом спільної діяльності. Разом із функцією він бере на себе й потреби, з нею пов'язані: для успішного виконання функції йому необхідно виконати певну послідовність дій, використати певні засоби праці, йому потрібна допомога інших людей, необхідна координація дій з діями інших людей.

Таким чином, старий термін одержує новий зміст. Екзогенна функціональна потреба як психічне утворення пов'язується і співвідноситься не із фізіологічними основами психічних процесів, не із функціями організму та навіть не із функціями індивіда, що розглядається як відособлене утворення, а із функціями спільної діяльності, у яку включений індивід. Це потреба виконувати певні дії, зумовлені положенням і роллю індивіда в структурі спільної діяльності.

Формування екзогенної функціональної потреби, на нашу думку, є результатом стійкого успішного прояву здібностей індивіда в умовах спільної діяльності у зв'язку з виконанням певної функції. Тому зрозуміло, що функціональна потреба виникає за одних і тих самих умов далеко не в усіх людей та її виникнення визначається відповідністю здібностей людей виконуваним функціональним обов'язкам. Поняття екзогенної функціональної потреби дає змогу поновому підійти до розуміння праці як потреби. В умовах організованої спільної діяльності рушійною силою поведінки виступає, як правило, праця не як життєва потреба, а як екзогенна функціональна потреба, пов'язана з трудовою функцією працівника, визначуваної його положенням у системі спільної діяльності. Екзогенна функціональна потреба є проміжною ланкою, перехідною формою, котра пов'язує суспільну потребу в тому чи іншому виді праці з індивідуальною потребою, що не має стосунку до праці.

Тут ми знову повертаємося до проблеми соціалізації індивіда, цього разу в аспекті соціалізації потреб. І знову, як і у разі соціалізації праці, вважаємо, що для її вирішення необхідно відмовитися від "постулату безпосередності" у розумінні зв'язку потреб індивіда та потреб суспільства. Вирішувати її необхідно зіставляючи індивіда не із суспільством у цілому, а з окремими його утвореннями – підприємствами, установами, організаціями. Адже саме в організаціях реалізуються потреби су-

спільства і саме там потреби індивіда знаходять умови для реалізації та розвитку.

Соціалізація потреб являє собою процес послідовного переходу від стадії, коли участь у спільній діяльності визначається індивідуальними ендогенними потребами, через стадію, коли ця участь визначається екзогенними функціональними потребами, до стадії, коли індивід спонукає до діяльності не тільки приватними потребами, визначуваними виконуваними їм функціями, а й спільними і суттєвими потребами організованої спільної діяльності, що є безпосереднім вираженням суспільних потреб. Соціалізація потреб індивіда всередині підприємства виступає як процес подолання його функціональної обмеженості, перетворення з окремого робітника, яким він включається у виробництво через існування розподілу праці, у спільного робітника у міру того, як індивід засвоює спільні потреби спільної діяльності та розвиває всі здібності, необхідні для її виконання. Розвиток здібностей працівника є безпосередньо пов'язаним із засвоєнням функціональних потреб організованої спільної діяльності, подібно тому як усебічний розвиток особи передбачає засвоєння різних суспільних функцій.

У зв'язку із цим одне із завдань психології управління – дослідження впливу на процес соціалізації потреб конкретних умов спільної праці: специфіки підприємства, його технічної оснащеності, змісту і характеру праці, форм оплати, форм організації праці тощо. Це завдання особливо актуальне у світлі пошуку нових форм і методів господарювання, що передбачають розширення самостійності та соціалістичної запозятливості підприємства і разом з тим – активізацію кожного працівника. Можливо, що в певних умовах розвиток потреб може прийняти небажаний напрям, спричинити негативні наслідки. У виявленні цих тенденцій і виробленні запобіжних та корегую-

чих засобів психологія управління повинна взяти активну участь.

IV. Висновки

Отже, визначена предметна сфера психології управління і розкрила специфіку її основних понять. Особлива увага приділена одній з найважливіших її проблем – проблемі соціалізації індивіда. Вона розглядається у трьох основних аспектах: як соціалізація праці, соціалізація потреби і соціалізація поведінки. У ході аналізу кожного з аспектів проблеми визначалися конкретні завдання психології управління, пов'язані з її вирішенням. Основне положення пропонуваного вирішення проблеми соціалізації – відмова від "постулату безпосередності" в аналізі зв'язку індивіда і суспільства та затвердження як ланки організованої спільної діяльності, що є посередником.

Список використаної літератури

1. Китов А.И. Психология и экономика / А.И. Китов // Психологический журнал. – 1982. – Т. 3. – № 3. – С. 26.
2. Котелова Ю.В. Очерки по психологии труда / Ю.В. Котелова. – М., 1986. – 120 с.
3. Краткий психологический словарь. – М., 1985. – 432 с.
4. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М., 1984. – 444 с.
5. Основы инженерной психологии / [ред. Б.Ф. Ломов]. – М., 1986. – 335 с.
6. Петровский А.В. Вопросы истории и теории психологии / А.В. Петровский. – М., 1984. – 272 с.
7. Рабочая книга социолога / [отв. ред. Г.В. Осипов]. – М., 1983. – 478 с.
8. Филиппов А.В. Проблема совместной деятельности в психологии управления / А.В. Филиппов, Г.Л. Ильин // Вопросы психологии. – 1984. – № 6. – С. 5–15.

Стаття надійшла до редакції 17.07.2012.

Бочелюк В.И. Психологические основы общей трудовой деятельности

В статье анализируются проблемы психологии управления совместной трудовой деятельностью. Указывается на то, что основную особенность психологии управления составляет изучение организованной совместной деятельности.

Ключевые слова: психология управления, социализация индивида, социализация труда, социализация потребностей, социализация поведения, совместная деятельность.

Bochelyuk V. The psychological foundations of the general employment

The paper analyzes the problems of psychology of the common occupational. Specifies that the primary feature of psychology is the study of organized joint activities.

Key words: psychology, social individual, socialism-tion of labor, social needs, social behavior, joint activities.

ПРОФЕСІЙНЕ МИСЛЕННЯ ПСИХОЛОГА: ЗАГАЛЬНОНАУКОВА МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

У статті здійснено аналіз методологічних основ дослідження сутності професійного мислення психолога, охарактеризовано основні положення системного та синергетичного підходів щодо визначення його природи.

Ключові слова: професійне мислення, психолог, методологія, системний підхід, синергетика.

I. Вступ

Складність, невизначеність феномену мислення людини у сучасній психології, неоднозначність наукових трактувань механізмів мисленнєвої діяльності, а також наявність різних підходів щодо розуміння сутності професійного мислення фахівця взагалі та психолога зокрема зумовлює необхідність визначення методологічних основ наукового дослідження. Адже саме методологія створює та використовує знання про знання, у нашому випадку – про професійне мислення психолога, надає можливість усвідомити нові зв'язки, нову структуру знання завдяки координації його різних типів [11].

II. Постановка завдання

Мета статті – визначити основні загальнонаукові методологічні положення, що визначають розуміння сутності професійного мислення психолога.

III. Результати

Оскільки у сучасній психологічній науці загальноприйнятим є уявлення про чотирирівневу методологію (філософський, загальнонауковий, конкретно науковий і методичний рівні) (В.А. Мазілов [6], С.Д. Смірнов [9] та ін.), методологічні засади нашого розуміння сутності професійного мислення психолога та його розвитку розглянемо саме відповідно до цих рівнів, зупинившись у статті на першому та другому.

Незважаючи на наявність у сучасній психології післярадянського простору гострих дискусій щодо методології психології та психологічних досліджень, представлених методологічним нігілізмом, методологічним монізмом, методологічним лібералізмом та методологічним плюралізмом (С.Д. Смірнов [9]); багатьох праць, автори яких заперечують можливість ґрунтування наукової психології ХХІ ст. на засадах діалектичного й історичного матеріалізму як застарілої, ідеологічної філософії та акцентують увагу на несформульованості нової несуперечливої, логічно цільної системи філософських і теоретичних принципів, що відображають розуміння сутності психіки (І.П. Волков [3]), все-таки без визначення основних філософських позицій неможливо з'ясування

сутності такого складного феномену, як професійне мислення.

Отже, філософський рівень методологічної основи розуміння сутності професійного мислення психолога, на нашу думку, представлений основними законами і категоріями діалектики – законом єдності та боротьби протилежностей, законом заперечення заперечення, законом переходу кількісних змін у якісні; категоріями сутності та явища, змісту й форми, причини та наслідку, загального й одиничного, можливості та дійсності, якості й кількості тощо.

Загальнонаукова методологія дослідження професійного мислення психолога представлена системним та синергетичним підходами, з позиції яких найбільш повно можна розглянути проблемність і концептуальне наповнення цього феномену.

Відповідно до системного підходу, кожне дослідження має базуватися на трьох основних компонентах – принципах системності:

1) найбільш істотною ознакою системи є її цілісність. Отже, явище, яке ми досліджуємо, необхідно розглядати як єдине ціле, котрому властива інтегральна природа властивостей, що не зводяться до суми її елементів. Системний підхід має бути зорієнтований на пошук і засоби фіксації інтегративних властивостей певної системи синтетичним способом. У цьому випадку мова йде про безліч концептуальних висловлень, теорій і встановленні концептуального взаємозв'язку між ними. Таким чином, системне дослідження починається з аналітичної діяльності, що переходить у процедуру синтетичного встановлення зв'язків між комплексами цих описів. Кінцевою метою цієї діяльності є визначення і дослідження елементного складу системи як об'єкта;

2) здійснення аналітико-синтетичної процедури вимагає вирішення двох завдань: по-перше, на базі традиційних досліджень необхідно розкрити властивості, відносини і зв'язки, що має ця система з іншими системами, а також її підсистемами, частинами й елементами; по-друге, необхідно встановити структуру організації системи й ієрархію її будови;

3) необхідна фіксація відносин системи із середовищем, цілей системи та її підсистем, описання поведінки системи, що припускає її розвиток, а також встановлення

інформаційного статусу системи і заснованого на циркулюючій (усередині системи й в навколишньому середовищі) інформації управління системою [4].

Поряд з принципами побудови системних об'єктів та визначення їх властивостей можна виділити окремі аспекти системного підходу в дослідженні професійного мислення психолога:

- системно-елементний, який дає відповідь на запитання, з яких частин (елементів і компонентів) складається ця система;
- системно-структурний, який розкриває внутрішню її організацію, способи взаємодії її елементів;
- системно-функціональний, що виявляє її компоненти і функції, які вона реалізує;
- системно-інтегративний, який розкриває джерела, фактори її збереження, удосконалення і розвитку;
- системно-процесуальний, що вказує на процеси (операції, процедури), які відбуваються у цій системі з метою збереження її цілісності, удосконалення і розвитку;
- системно-комунікативний, який розкриває взаємозв'язок системи з іншими як горизонтально, так і вертикально;
- системно-історичний, який розглядає питання виникнення системи, етапи її розвитку й історичну перспективу.

Отже, згідно з основними принципами системного підходу, професійне мислення психолога є якісною одиницею, цілісною системою, що має свої специфічні закономірності; воно є частиною своєї видородової макроструктури – психічного, психіки, закономірностям якої підкоряється; воно детермінується зовнішніми та внутрішніми умовами; є за своєю суттю багатовимірним явищем.

Як багаторівнева система, професійне мислення психолога є складно ієрархічним, включає низку підсистем, що мають різні функціональні якості: когнітивну, у якій реалізується функція пізнання; регулятивну, що забезпечує регуляцію діяльності та поведінки; комунікативну, що формується і реалізується у процесі спілкування людини з іншими людьми [4, с. 94]. У свою чергу кожна з підсистем може бути розділена на власні компоненти або рівні, що тотожні рівням інтеграції процесів прийому та переробки інформації, рівням когнітивної та регулятивної функцій психіки (субсенсорний, сенсорно-перцептивний, уявленнєвий та мовномисленнєвий). Причому зв'язки цих рівнів професійного мислення психолога є неоднозначними та характеризуються високою динамічністю, що ускладнює його системний аналіз.

Суттєвою характеристикою професійного мислення як багаторівневої системи є відносна автономія кожного з рівнів, що

входять до неї та певна їх співвідпорядкованість. Рівнева будова професійного мислення забезпечує можливість утворення механізму трансформації ефектів, що викликаються впливами на неї: посилення та послаблення. У певних умовах, при порушенні узгодженості рівнів, яка вимагається певними обставинами, можливе викривлення ефекту: перцептивні, мнемічні, мисленнєві помилки, помилкові дії тощо [4, с. 97].

Системне подання об'єкта дослідження обов'язково вимагає визначення кількості та характеру його складових як простих систем, а усередині цих систем виявлення відносин між різними планами єдиного системного уявлення – процесуальним, структурно-функціональним, морфологічним, матеріальним [11, с. 322]. Відтак, для того, щоб описати професійне мислення психолога, ми повинні, по-перше, виявити та зафіксувати у знанні конструювальні процеси, а для цього розробити адекватну мову їх опису; по-друге, виявити та зафіксувати функціональні структури, що відповідають цим процесам; по-третє, виявити та зафіксувати організованості матеріалу, що забезпечують ці процеси та функціональні структури; по-четверте, виявити та зафіксувати матеріал цього об'єкта у зв'язку з усіма різноманітними процесами й організованостями, для чого потрібна особлива мова опису.

Закономірності існування та розвитку професійного мислення психолога як багаторівневого психічного явища характеризуються різним порядком: існують загальні закономірності, що діють на всіх рівнях і в усіх підсистемах, проте їх дія відрізняється внаслідок різних умов виявлення; та специфічні закономірності, що стосуються тільки певного рівня, підсистеми.

Як психічний процес, професійне мислення психолога відповідно до системного підходу характеризується стадіальністю або фазністю. На кожній стадії відбуваються певні якісні зміни і самого процесу, і результатів, що в ньому виникають. Проте ці стадії не мають чітких часових або інших меж. Вони настільки органічно взаємопов'язані, що їх неможливо розглядати як диз'юнктивно виокремлені один від одного елементи, вони ніби проникають, зливаються, генетично переходять один в одного [2]. Це означає, що професійне мислення психолога як процес є неадитивним, він не є простою сумою певних відносно однорідних і незмінних одиниць – стадій. Кожна наступна стадія процесу якісно відрізняється від попередньої, а наступність між ними є генетичною: у кожній попередній стадії зароджуються елементи наступної тощо. Процес професійного мислення психолога є як дискретним, так і безперервним: найважливішим його моментом є дискретизація впливів, що відображаються і, разом із цим,

одні стадії переходять у інші безперервно. У ході розвитку професійного мислення психолога на кожній його стадії формуються певні новоутворення, які стають умовами його подальшого перебігу. А результат виникає в ході трансформації стадій мисленнєвого процесу в структурні рівні його організації, він і є результатом такої трансформації; причому результат характеризується мультиплікативністю [4, с. 163]: виникнувши у ході розвитку процесу професійного мислення, він водночас включається до інших процесів.

Важливішою умовою визначення сутності професійного мислення психолога відповідно до системного підходу є виявлення системоутворювального чинника, що дає змогу поєднати у цілісну функціонально-динамічну систему різні механізми.

Професійне мислення психолога є системою властивістю, яка існує лише у контексті належності фахівця до певної системи – професійної діяльності, відповідно, – його основи можливо розкрити тільки крізь її аналіз.

Системний підхід обов'язково передбачає реалізацію принципу детермінізму. Відтак, детермінація професійного мислення психолога теж є системою, вона вимагає розгляду як каузального простору (зв'язки причин та наслідків), так і зв'язків, що визначаються категоріями умов, чинників, опосередковування тощо [4, с. 100], причому важливим є як виявлення детермінації розвитку самого феномену, так і розвитку детермінації.

Системний підхід вимагає розгляду будь-якого явища у його розвитку. Отже, професійне мислення психолога як багатовимірне та багаторівневе явище, що характеризується сполученням властивостей різного порядку, складною детермінацією може бути розкрито тоді, коли воно розглядається у розвитку. Причому принцип розвитку вимагає передусім визначення тієї системи, у межах якої відбувається розвиток. Цією системою, на нашу думку, є загальний розвиток мислення людини та професійний розвиток психолога. Відтак, визначення особливостей розвитку професійного мислення психолога неможливе без опори на теорію розвитку мислення людини у юнацькому та дорослому віці і, відповідно, теорії професіогенезу психолога: особливостей його становлення та розвитку в просторі та часі професійної діяльності.

Важливим положенням системного підходу є те, що розвиток не може йти тільки за однією лінією [4, с. 104], саме тому професійне мислення психолога не може відбуватися тільки в контексті прогресу (висхідний розвиток від нижчого до вищого), а і регресу (від вищого до нижчого), а також повинно мати тупикові лінії. Його розвиток не зводиться лише до формування нових утворень, а і передбачає руйну-

вання тих, що склались напередодні, але на певній стадії стали певною гальмувальною силою.

Крім того, у контексті принципів розвитку та детермінізму важливим є визначення міри у співвідношенні різних причин, чинників та умов, а також виявлення стабілізуючої детермінації – такої комбінації зовнішніх та внутрішніх детермінант, яка забезпечує стабільність і відносну автономність професійного мислення як системи, що розвивається.

Відповідно до другого методологічного підходу – синергетичного – професійне мислення психолога необхідно розглядати крізь призму спонтанності, самоорганізованості, нелінійності, нестійкості, хаотичності, відкритості та нерівноваги (Г. Хакен) [10].

Перший, основний принцип синергетики – принцип становлення, який передбачає те, що головна форма буття – це не те, що склалося, а те, що складається, становиться; не спокій, а рух; не форми, які завершені, стійкі, цілісні, споконвічні, а перехідні, проміжні, часові, ефемерно-дрібні утворення; визначає професійне мислення психолога як безперервне, мінливе явище-процес. Воно виявляється крізь дві свої крайності – хаос та порядок. Хаос – це основа складності, випадковості, творення-порушення, конструкції-деконструкції; це численність елементів, між якими немає стійких, повторюваних відносин. Порядок – це основа простоти, необхідності, закону, краси, гармонії; це численність елементів будь-якої природи, між якими існують стійкі, регулярні відносини, що повторюються у просторі та часі.

Відповідно до принципу нелінійності, професійне мислення психолога є механізмом цілісного професіогенезу фахівця, згідно з принципами нестійкості, відкритості та діалогічності, воно має коливальний характер розвитку та є такою системою, що складається як з елементів, пов'язаних структурою, так і такою, що включена як підсистема, елемент в інше ціле, її формування та пізнання відбувається у процесі діалогу, взаємодії суб'єктів.

Дослідження сутності професійного мислення психолога має ґрунтуватися на вищезазначених принципах синергетики оскільки: по-перше, ми вивчаємо професійне мислення особистості – психолога (говорячи синергетичною термінологією) – складної (дисипативної) системи, розвиток якої є нелінійним і яка навіть за своїм класичним визначенням здатна до самоорганізації, самовиявлення, самоспричинення. Крім того, психіка людини, навіть на сучасному етапі розвитку психології та медицини, не може бути досліджена остаточно: у психіці людини є велика кількість незрозумілих, несвідомих джерел і дисипативних процесів (хаос – підсвідомість), яких більше, ніж асоціативних (порядок – свідомість). Ці ідеї вла-

стиві саме психологічній науці – класичному та новітньому психоаналізу, персоналізму.

Саме синергетичний підхід дає змогу розглядати психолога як відкриту систему, яка здатна до самоорганізації, не перебуває в рівновазі, проте має стійкість завдяки самоорганізації хаосу потенційних станів у певні структури й має великі власні можливості для саморозвитку [1, с. 133].

По-друге, синергетика спонукає до нового діалогу людини з природою й іншими людьми (І.Р. Пригожин [8]), в основі якого закладені такі якості особистості, як схильність до компромісів (толерантність); відповідальність перед майбутнім; креативність; спонтанність; чутливість до самої себе та навколишнього середовища; визнання та прийняття у власному "Я" суперечливих тенденцій; здатність бачити красу та двобічність природи, конструктивність і деструктивність хаосу. Усі ці властивості лежать в основі професійної компетентності психолога, визначають його професійне мислення.

По-третє, професійний простір, професійна діяльність, суб'єктом якої є психолог, – складна система, що функціонує за принципами синергетики. Так, психологічна система як наука та сфера діяльності може вважатися нелінійною, оскільки, як свідчить практика, результат зовнішніх впливів на неї не може бути однозначним, лінійним і передбачуваним. Крім того, криза в психологічній науці та практиці, яка характеризується зниженням якості професійної підготовки психологів, зростанням розриву між професійною освітою та наукою, входження до психології паранаукових підходів, поєднання наукової та побутової, життєвої психології – хаос з погляду синергетики, що спричиняє появу нових психологічних технологій, їх бурхливий розвиток за рахунок внутрішніх ресурсів. Таким чином, хаос, що об'єктивно виявляється у психології, може виступати як конструктивна сила, тим механізмом, який створює нову організацію – новітню українську психологію.

Крім того, саме положення синергетичного підходу визначають такі важливі характеристики професійного мислення психолога як його орієнтація на: цілісність (світ не може бути зведений до незалежних одна від одної сутностей); процесуальність (природа та свідомість – єдине та когерентне ціле, що постійно змінюється); інтерпретаціонізм (знання є результатом інтерпретації, ми конструємо значення для об'єктів та подій у термінах минулого); відносність ("універсальні закони" є не універсальними, а можуть бути застосованими до локальних галузей реальностей); нелінійність (мінімальний вплив на вході може викликати непередбачено сильну відповідну реакцію на виході); нелокалізованість (кожна подія у відповідній просторово-часовій

точці може бути розглянута як безпосередньо пов'язана з іншою просторово-часовою локалізованістю в усіх інших системах координат) [5, с. 27].

Синергетичний світогляд дає можливість розуміти професійне мислення як таке, що розгортається як триєдиний процес здобуття знань про світ: знань про події у світі, імпліцитних знань про будову світу, рефлексивних знань про свої можливості у пізнанні світу; як систему погодження ситуативних типів мислення [7]. Оскільки фахівець має особливо організовану модель світу, вона зумовлює особливості його мислення: для кожної рольової позиції, у якій перебуває суб'єкт, існує свій ситуативний варіант моделі світу, його фрагмент. Відтак, процес мислення включає три узгоджених, взаємопов'язаних та взаємозумовлених локальних процеси: 1) ситуативне мислення, засноване на нормативній моделі світу, яку має суб'єкт; 2) визначення контексту ситуації, що дає змогу обрати з комплексу позицій найбільш значущі у певній ситуації позиції; 3) внутрішня комунікація як процес узгодження типів мислення, які існують; процес, що може трансформувати первинний нормативний тип мислення, внести до нього корективи.

У стандартних ситуаціях, у яких контекст заданий, структури мислення повністю не розгортаються і суб'єкт використовує стандартизовану, спрощену нормативну модель світу. У таких випадках, особливо при вирішенні завдань, не пов'язаних з професійним досвідом, автоматично виявляється інерція мислення, коли виникають шаблонні способи вивчення завдань. У нестандартних, невизначених ситуаціях суб'єкт змушений виходити за межі власного звичного досвіду, комплексу звичних уявлень, що спричиняє потребу у відмові від незмінного типу мислення й актуалізує завдання побудови типів мислення, що формуються у різних контекстах. Саме рефлексивні процеси запускають механізми оцінювання власних мисленнєвих ресурсів для вирішення проблем, порівнюючи якості ситуативних моделей і необхідності внесення коректив у звичні способи мислення [7]. Таким чином і відбувається самоорганізація мислення фахівця, яке досягає синергетичності.

IV. Висновки

Отже, підсумовуючи основні положення загальнонаукового рівня методології дослідження професійного мислення психолога та особливостей його розвитку, передусім необхідно зазначити таке. Воно є багаторівневою, складно організованою системою відносно автономних підсистем, що підкоряється законам психічного, виконує когнітивну, регулятивну та комунікативну функції.

Як психічний процес професійне мислення психолога характеризується стадіальністю, у ході розвитку якого на кожний

стадії формуються певні новоутворення, що стають умовами його подальшого перебігу.

Розвиток професійного мислення психолога детермінується як загальним розвитком мисленнєвої діяльності людини, так і професіогенезом фахівця. Він має нелінійний, дисипативний, відкритий характер.

Професійне мислення психолога є системною властивістю, яка існує лише у контексті належності фахівця до певної системи – професійної діяльності, відповідно, його природу можливо розкрити тільки крізь її аналіз.

Професійне мислення психолога має тенденцію до самоорганізації: у незвичних, нешаблонних ситуаціях мисленнєва діяльність переструктурується й інтегрується у новий тип мислення – синергетичний.

Список використаної літератури

1. Бранский В.П. Социальная синергетика и акмеология / В.П. Бранский, С.Д. Пожарский. – СПб. : Политехника, 2002. – 476 с.
2. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование / А.В. Брушлинский // Психология мышления / [под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.А. Спиридонова, М.В. Фаликман, В.В. Петухова]. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – С. 117–125.
3. Волков И.П. Какая методология нужна отечественной психологии, кому и зачем? / И.П. Волков // Труды Ярославского методологического семинара. – Т. 1: Методология психологии. – Ярославль, 2003. – С. 276–291.
4. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 445 с.
5. Лушин П.В. Психология личностного изменения / П.В. Лушин. – Кировоград : Имэкс ЛТД, 2002. – 360 с.
6. Мазиллов В.А. Методология современной отечественной психологии / В.А. Мазиллов // Методология и история психологии. – 2008. – Т. 3. – Вып. 3. – С. 9–24.
7. Плющ А.Н. Синергетическая концепция организации мышления / А.Н. Плющ // Психология человека в современном мире / [под ред. А.Л. Журавлева, В.А. Барabanшикова, Д.В. Ушакова]. – М. : Институт психологии РАН, 2009. – Т. 2. Проблема сознания в трудах С.Л. Рубинштейна, Д.Н. Узнадзе, Л.С. Выготского. Проблема деятельности в отечественной психологии. Исследование мышления и познавательных процессов. Творчество, способности, одаренность. – С. 252–258.
8. Пригожин И. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М. : Прогресс, 1986. – 432 с.
9. Смирнов С.Д. Методологический плюрализм и предмет психологии / С.Д. Смирнов // Труды Ярославского методологического семинара. – Ярославль, 2004. – Т. 2: Предмет психологии. – С. 276–291.
10. Хакен Г. Синергетика: Иерархии неустойчивости в самоорганизующихся системах и устройствах / Г. Хакен. – М. : Мир, 1985. – 423 с.
11. Щедровицкий Г.П. Мышление – Понимание – Рефлексия / Г.П. Щедровицкий. – М. : Наследие ММК, 2005. – 800 с.

Стаття надійшла до редакції 31.07.2012.

Гура Т.Е. Профессиональное мышление психолога: общенаучная методология исследования

В статье осуществляется анализ методологических основ исследования сущности профессионального мышления психолога, характеризуются основные положения системного и синергетического подходов к определению его природы.

Ключевые слова: профессиональное мышление, психолог, методология, системный подход, синергетика.

Gura T.E. Professional thinking psychologist: general scientific research methodology

The summary. In clause the analysis of methodological bases of research the psychologist's professional thinking is carried out, the basic rules system and synergetic of the approaches to definition of his nature are characterized.

Key words: professional thinking, psychologist, methodology, system approach, synergetic.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

У статті розкрито соціально-психологічні чинники розвитку емоційного інтелекту та їх сутність. Подана у статті інформація свідчить про те, що для розвитку емоційного інтелекту існують об'єктивні соціальні передумови.

Ключові слова: емоції, емоційний інтелект, самосвідомість, синтонічність, локус контролю, андрогінність, прихильність.

I. Вступ

Емоційний інтелект як феномен останніми десятиліттями все більше цікавить учених різних країн, що зумовлено суттєвим впливом емоцій на успішність життєдіяльності людей. Емоції можна розвивати і для цього розвитку існують об'єктивні передумови як біологічні, так і соціально-психологічні.

II. Постановка завдання

Мета статті – виокремити й охарактеризувати соціально-психологічні чинники розвитку емоційного інтелекту.

III. Результати

Проблему емоційного інтелекту досліджували такі вчені, як: І.Н. Андрєєва, Дж. Блок (J. Block), Х. Вейсінгер (H. Weisinger), Г.Г. Горшкова, Д. Гоулман (D. Goleman), Дж. Мейер (J. Mayer), Е.Л. Носенко, Г. Орме (G. Orme), П. Селовей (P. Salovey), Д. Слайтер (D. Sluiter), Р. Стенберг (R. Stenberg) та ін.

І.Н. Андрєєва [2], згідно з певним підходом до розуміння емоцій як особливого типу знання та інтелекту як сукупності взаємопов'язаних між собою розумових здібностей, поняття "емоційний інтелект" характеризує як сукупність ментальних здібностей розуміти власні емоції та емоції інших людей і керувати емоційною сферою. Є й інші трактування цього феномену, які викладені у працях вище зазначених авторів.

Кожний з авторів давав тлумачення поняття "емоційний інтелект", виходячи з того, як він розуміє його сутність і соціальну значущість.

Аналіз різних підходів до трактування цього поняття дав змогу більш різносторонньо підійти до його тлумачення і сформулювати визначення таким чином: емоційний інтелект – це здатність людини усвідомлювати свої емоції та емоції інших людей, контролювати їх і діяти згідно з рівнем усвідомленості та контрольованості ними для досягнення певної мети.

Стосовно соціальних передумов розвитку емоційного інтелекту, то над їх виявленням працювали ряд дослідників. І.Н. Андрєєва [2] виділяє такі найважливіші соціальні передумови:

- синтонічність у дитячому віці;

- розвиток раціональності в міру дорослішання;
- рівень розвитку самосвідомості;
- емоційно сприятливі відносини між батьками;
- рівень освіти батьків і сімейний достаток;
- гендерні особливості виховання;
- андрогінність;
- зовнішній локус контролю;
- релігійність.

Так, поняття "синтонія" розуміється як інстинктивна співзвучність з оточенням, тобто природний інстинкт, реакція типу безумовного емоційного рефлексу природженого механізму звільнення (Mazurkevich, 1950) або як набута реакція (Reykowski, Kochanska, 1980) [14].

Розвиток синтонії, як доводить І.Н. Андрєєва [2], пов'язаний у першу чергу з емоційними реакціями оточення на дії дитини, які є орієнтирами для її самоставлення і самооцінки.

Основи реалістичного самосприйняття закладаються на ранніх стадіях онтогенезу, визначаючись вихідним прийняттям дитини з боку батьків (А. Кравченко, 2001) [5].

Становленню синтонічності дитини перешкоджають такі фактори.

По-перше, гіперопіка і переоцінка його батьками, бо в умовах постійної турботи батьків, їх надмірної любові у дитини немає необхідності прагнути до встановлення емоційного контакту з дорослими, за рахунок чого механізми, які дають змогу це зробити, не формуються.

По-друге, розвиток синтонії блокується, якщо дитина, потенційно не здатна до встановлення емоційного контакту, не має такої можливості через байдужість або ворожість оточення. Асинтонічність, що виникає як наслідок депривації потреби в емоційному контакті, ускладнює процес вираження емоцій суб'єктом і розуміння його партнерами по спілкуванню.

Синтонічність у дитячому віці – необхідний етап психічного розвитку. Разом із тим, синтонічність, що зберігається до дорослого віку, свідчить про порушення розвитку, бо у міру розвитку логічного причинно-наслідкового мислення синтонія переростає в емпатію, яка являє собою не стільки емоційну співзвучність зі станом іншої людини, скільки розпізнавання конкретного емоцій-

ного стану (М. Hoffman) [12]. У зв'язку з тим, що в процесі нормального розвитку в людини розвивається схильність до рефлексії, відбувається природне ослаблення синтонічності на користь незалежності від зовнішнього світу і намагання протидіяти афективним впливам оточення. Таким чином, механізми раціонального мислення тиснуть на безпосередність нижчих почуттів [2].

Протидія негативному афективному впливу здійснюється завдяки раціональному ставленню до навколишніх людей і подій. Встановлено, що використання раціональних тверджень зменшує емоційний дистрес і знижує інтенсивність як "недоречних" емоцій (гніву, депресії тощо), так і "доречних" (роздратування, печалі, схвилюваності та ін.) [2]. Наприклад: "Це не найгірше, що я можу доповнити".

Важливою передумовою розвитку емоційного інтелекту є рівень розвитку самосвідомості, тому що механізми саморегуляції, як і синтонічність, закладаються на найбільш ранніх етапах розвитку особистості. Уся система особистісної саморегуляції базується на рівні розвинутості самосвідомості (Е.А. Гребенщикова) [4]. Отже, рівень розвитку самосвідомості виступає як передумова управління власними емоціями.

Соціальною передумовою виступають і емоційно-сприятливі відносини між батьками.

Ключовими моментами емоційно сприятливих відносин у родині є емоційний фон у сім'ї, чуйність батьків до дитини і вибрані батьками методи контролю за життєдіяльністю дитини [9, с. 570–572].

Емоційно теплі батьки, доводить Х. Бі [9], турбуються про дитину, виражають свою любов, часто чи регулярно ставлять потреби дитини на перше місце, демонструють ентузіазм щодо активності дитини, чутливо та емпатично реагують на її почуття. Психологи виявили, що у теплій люблячій сім'ї діти частіше встановлюють безпечну прихильність у перші два роки життя; мають більш високу самооцінку, вони більш емпатичні й альтруїстичні та гостріше реагують на біль або страх інших людей; мають більш високі показники IQ у дошкільному періоді та початковій школі, краще встигають у школі. Діти, які зростають у теплій емоційній атмосфері менш агресивні та рідше виявляють делінквентну поведінку, більш впевнені у собі, більш активні та спокійні.

Діти, які не мають такої емоційної підтримки, більш вразливі, агресивні, часто мають девіантну поведінку, виявляють невпевненість, мають неадекватну самооцінку та інші негативні прояви. Щоб попередити ці явища, Х. Бі [9, с. 571–572], наприклад, рекомендує дотримуватись певних правил контролю, найпершим із яких вважає дослідовність вимог і чітке регулювання їх виконання, тоді дитина виростає слухняною і передбачуваною, у батьків не вини-

кає потреби застосовувати методи покарання.

Другим правилом контролю є рівень очікувань батьків від дитини. Якщо очікування батьків більш зрілої поведінки дитини відповідає її віку, буде формуватись самостійність, відчуття компетентності, яке буде розповсюджуватись на всі сфери її життєдіяльності.

Дослідження показують, що люди, які задоволені своїм сімейним життям, мали значно вищий рівень EQ, ніж ті, які ним не задоволені (Г. Орме, 2003) [8].

Важливою передумовою для розвитку емоційного інтелекту є рівень освіти батьків та їх сімейний достаток. Виявилось, що чим вищі ці показники, тим вищий рівень емоційного інтелекту, зокрема у підлітків (N.R. Harrod, S.D. Sheer, 2005).

Х. Бі [9, с. 571] підкреслює, що бідність і грубість є причиною незахищеності дитини, що призводить до агресивності як форми захисту і делінквентної поведінки як форми самовираження. Якщо ворожість батьків виявляється у вигляді фізичного насилля або зневаги до дитини, то наслідки можуть бути ще більш негативними.

Не менш важливою передумовою розвитку емоційного інтелекту є гендерні особливості виховання, які виявляються, перш за все, у переважанні в жінок міжособистісних, а у чоловіків внутрішньоособистісних показників (Г. Орме, 2003) [8].

Відомо, що емоційні відмінності серед дорослих чоловіків і жінок із початку детерміновані підходами до виховання дітей (D. Goleman, 1988).

Хлопчики, як правило, володіють більш стійкими і більш традиційними статевими ролями стереотипами. Але якщо діти зростають без батька, а мати весь час працює, то й у дівчаток, й у хлопчиків менш жорсткі стереотипи. Крім того, частина дівчаток намагаються бути схожими на хлопчиків в одязі, поведінці, грі. Інколи дівчаток так виховують спеціально, щоб вони були здатні до самозахисту, інколи дівчатка самі обирають такий шлях із цією метою [9, с. 573].

У зв'язку із цим андрогінність може розглядатися як наслідок певної стратегії виховання у сім'ї. Природа людини андрогенна, тобто двостатева. Людина володіє можливістю відчувати і вести себе по-чоловічому чи по-жіночому. Андрогінність – всеохопна характеристика людини, що стосується усіх сфер ідентичності, способу життя, тілесності, емоційності, сфери професії, роботи, вибору партнера тощо.

Абсолютна статево-рольова фіксованість є патологією, тому що людина може виявляти чоловічі та жіночі сторони у галузі професії, інтересів, почуттів, думок (А.А. Александров, 2004) [1, с. 455–456]. Позитивний взаємозв'язок андрогінності й емоційного інтелекту виявлений у сучасних дослідженнях [1]. Андрогенні обстежувані на відміну від індивідів з маскулініними і ремінними

характеристиками виявляють більшу емоційну гнучкість. Залежно від ситуації вони можуть бути або незалежними і сильними, або турботливими і добрими (Н. Оліфірович, І. Громова, 2003) [7]. В андрогенних індивідів існує поєднання виражених здібностей до розпізнавання і самоконтролю емоцій.

Наступною передумовою розвитку емоційного інтелекту є зовнішній локус контролю. Локус контролю – це узагальнене очікування того, якою мірою люди контролюють підкріплення у своєму житті (D. Rotter, 1975). Локус контролю називають зовнішнім (екстернальним), якщо люди впевнені, що їх успіхи та невдачі регулюються зовнішніми факторами, і внутрішнім (інтернальним), коли люди вірять у те, що їх успіхи та невдачі визначаються їх власними діями й здібностями.

Результати досліджень (L. Wang, N.H. Anderson, 1994) [16] показують, що досліджувані із зовнішнім локус-контролем більш схильні прощати як інших, так і собі, а з внутрішнім локус-контролем частіше осуджують себе і більш прискіпливі, коли осуджують інших. Здатність прощати пов'язана з усвідомленням власних емоцій і управління ними, емпатією відносно того, хто образив [2].

Деякі вчені прослідковують взаємозв'язок між релігійністю й емоційним інтелектом.

По-перше, у релігійних індивідів переважає зовнішній локус контролю.

По-друге, релігійне виховання передбачає виховання почуття безумовної любові.

По-третє, підготовка до церковних таїнств (сповіді, причастя) неможлива без самоаналізу діяльності та супроводжувальних її емоцій.

Існують й інші підходи до виділення соціальних передумов розвитку емоційного інтелекту. Зокрема, Х. Бі і У. Хартуп [9, с. 481] передумовами розвитку емоційного інтелекту вважають досвід у двох видах відносин: вертикальному і горизонтальному спілкуванні.

Вертикальні відносини включають прихильність до кого-небудь, хто володіє більшою соціальною силою або знаннями (батьки, вчителі, старші брати, сестри та ін.). З боку старших або дорослих відгук на цю прихильність може бути різним і це суттєво впливає на емоційний розвиток індивіда.

Горизонтальні відносини, за контрастом, взаємні та рівноправні, тому що учасники спілкування – ровесники, які мають рівну соціальну силу.

І вертикальні, і горизонтальні відносини є необхідними, бо в них у дитини створюються базові внутрішні робочі моделі та застосовуються фундаментальні емоційні навички. Так, саме в горизонтальних відносинах, у групі ровесників дитина розвиває соціально-емоційну поведінку і набуває навичок, які можна здобути тільки у відносинах із рівними: емоційне ставлення до співпра-

ці, суперництва, дружби тощо. А вертикальні відносини необхідні для того, щоб надати дитині захист і безпеку.

У першу чергу, це відносини між батьками і дітьми. Вони мають життєво важливу цінність, оскільки забезпечують дитину всім необхідним.

Ключовими почуттями у цих відносинах Боулбі і Айнсворт зазначають емоційний зв'язок, прихильність і поведінку прихильності (спосіб прояву прихильності). Якщо розглядати конкретно емоційний зв'язок, то дійсно суттєвими є можливість батьків і дитини побудувати злагожені відносини, щоб обом було комфортно.

Емоційний інтелект у цьому випадку розвивається відповідно до рівня комфортності відносин. Дискомфортні відносини знижують емоційний розвиток дитини або формують викривлене уявлення і неадекватну поведінку.

Прихильність розглядається як підвид емоційного зв'язку, у якому відчуття безпеки людини пов'язане з відносинами із дорослими. Відповідно до цього визначення ставлення дитини до батьків можна назвати прихильністю і якщо в їх присутності дитина відчуває себе захищеною і комфортно, то батьків можна використати як "безпечну основу" в житті. Але в цьому випадку повинен існувати емоційний зв'язок батьків з дитиною. Це емоційні зв'язки по вертикалі.

Прихильність як підвид емоційного зв'язку по горизонталі (з ровесниками) – важлива передумова розвитку емоційного інтелекту, бо наявність друзів-ровесників також формує відчуття захищеності та комфортності, а їх відсутність спричинює самотність, що гальмує розвиток емоційного інтелекту, призводить до замкнутості, зневіри, зниження самооцінки, а в деяких випадках ще до гірших наслідків (фрустрації, ескапізму, суїциду).

Що стосується способів прояву прихильності, то вони бувають різні: від доброзичливого ставлення і приємного спілкування до надмірних вимог й авторитарного стилю відносин. Залежно від характеру способів прояву прихильності емоційний інтелект розвивається успішно або його розвиток, навпаки, гальмується.

Особливе значення для розвитку емоційного інтелекту мають горизонтальні зв'язки і позитивні способи прояву прихильності з боку ровесників у шкільні роки. Ці відносини є не тільки засобом захисту і безпеки, а й засобом самовираження, самоствердження, що важко здійснити серед дорослих. Разом із тим, підтримка дорослих у емоційному розвитку має для школярів надзвичайно важливе значення.

IV. Висновки

Емоційний інтелект – це феномен, який досліджується ученими різних країн, що свідчить про важливість глибокого вивчення цього явища, зокрема із психологічної точки зору.

Доведено, що емоційний інтелект можна розвивати і для цього існують об'єктивні передумови.

Встановлено, що існують різні підходи до виділення, зокрема, соціально-психологічних чинників розвитку емоційного інтелекту.

Найсуттєвіші соціально-психологічні чинники: синтонічність у дитячому віці; розвиток раціональності в міру дорослішання; рівень розвитку самосвідомості; емоційно сприятливі відносини між батьками; рівень освіти батьків і сімейний достаток; гендерні особливості виховання; андрогінність; зовнішній локус контролю; релігійність.

Вищезазначені соціально-психологічні чинники сприяють розвитку емоційного інтелекту або гальмують цей процес залежно від соціальних взаємозв'язків у вертикальному спілкуванні та діях (діти й дорослі) й у горизонтальному спілкуванні та діях (діти та їх ровесники).

Сенситивним періодом у розвитку емоційного інтелекту індивідів є, на наше переконання, їх шкільне життя, тому що саме в школі збагачене соціальне середовище, в учнів є можливість спілкуватися з ровесниками, зі старшими і меншими за себе; недоліки сімейного виховання можливо компенсувати системою шкільного освітньо-виховного процесу за рахунок великої кількості та різноманітності контактів.

Список використаної літератури

1. Александров А.А. Психотерапия : учебное пособие / А.А. Александров. – СПб. : Питер, 2004. – 480 с.
2. Андреева И.Н. Биологические и социальные предпосылки развития эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева // Когнитивная психология : сб. статей / [под ред. А.П. Лобанов, Н.П. Радчиковой]. – Минск : БГПУ, 2006. – С. 7–11.
3. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Дэниел Гоулман, Ричард Бояцис, Энни Макки ; [пер. с англ.]. – М. : Альбина Бизнес Букс, 2007. – 301 с.
4. Гребенщикова Э.А. Саморегуляция личности в индивидуальном стиле жизнедеятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Э.А. Гребенщикова ; Рос. акад. гос. службы при президенте Рос. Фед., каф. соц. психологии. – М., 1995.
5. Кравченко А. Нарцисс и его отражение / А. Кравченко // Моск. психотерапевт. – 2001. – № 2.
6. Носенко Е.Л. Эмоционный интелект: концептуализация феномену, основные функции : монография / Е.Л. Носенко, Н.В. Коврига. – К. : Вища школа, 2003. – 126 с.
7. Олифирович Н. Тендерная дифференциация стратегий преодоления ревности / Н. Олифирович, И. Громова // Женщина. Образование. Демократия : матер. 5-ой междунар. междисциплинар. науч.-практ. конф. – Минск, 2004.
8. Орме Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха / Г. Орме. – М. : "КСП+", 2003.
9. Развитие ребенка / Х. Би. – [9-е изд.]. – СПб. : Питер, 2004. – 768 с.
10. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – [3-е изд.]. – СПб. : Питер, 2006. – 607 с.
11. David R. Caruso, Peter Salovey. The Emotionally Intelligent Manager: How to Develop and Use the Four Key Emotional Skills of Leadership. Jossey-Bass, San Francisco. – 2004.
12. Hoffman M. Empathy, role taking and development of altruistic motives. (In:) M. Takela (ed.). Moral development and behavior. – N. Y., Holl. – 1976.
13. Mazurkiewicz. Wstep do psychofizjologii norminey. – Warszawa : PZW. – T. 1. – 1950.
14. Reykowski J., Kochanska G. Skice z teorii osolowski. – Warszawa : WP. –1980.
15. Steven J. Stein, Ph. D and Howard E. Book, M. D., The EQ Edge: Emotional Intelligence and your success. Stoddard Publishing Co. Limited. – 2000.
16. Wahq D. Excuse-making and blaming as a function of internal-external locus of control / D. Wahq, N.H. Anderson // Eur. Psychol. – 1994. – V. 24. – № 2.

Стаття надійшла до редакції 19.06.2012.

Зарицкая В.В. Социально-психологические факторы развития эмоционального интеллекта

В статье раскрываются социально-психологические факторы развития эмоционального интеллекта и их сущность. Представленная в статье информация свидетельствует, что для развития эмоционального интеллекта существуют объективные социальные предпосылки.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональный интелект, самосознание, локус контроля, андрогинность, привязанность.

Zaritskaya V. The socio-psychological factors in the emotional intelligence forward movement

The article describes the social and psychological factors in the emotional intelligence forward movement and their essence. The information presented in the article, suggests that the objective social conditions for the emotional intelligence developmental growth exist.

Key words: emotions, the emotional intelligence, the self-comprehension, the control locus, the androgyny, the affection.

ФЕНОМЕН І КАТЕГОРІЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я

У статті подано результати теоретичного аналізу експліцитних та імпліцитних уявлень щодо феномену психологічного здоров'я. Виявлено моделі психологічного здоров'я. Проаналізовано положення категорії психологічного здоров'я відносно семантично близьких понять.

Ключові слова: психологічне здоров'я, уявлення щодо психологічного здоров'я, моделі психологічного здоров'я.

I. Вступ

Необхідність розробки проблеми психологічного здоров'я на сьогодні пов'язана з декількома причинами. Медичної "мірки" стало недостатньо для визначення психічного статусу людини, здорова з медичної точки зору людина може бути незадоволеною різними аспектами власного життя. Більше того, проблема ХХ ст. – це людина, яка отримала у зв'язку з деякою демократизацією суспільства певну свободу та не знає як собою розпорядитися. По-друге, нормативна регуляція уже не виконує свою функцію, оскільки диверсифікація норми досягла того, що такі перверзії як, наприклад, гомосексуалізм стали нормою. Далі, психологічне здоров'я по-різному денотовано в різних психологічних підходах, не всі з яких екологічні нашій культурі [1], виникає необхідність їх рефлексії та концептуалізації екологічної моделі психологічного здоров'я.

II. Постановка завдання

Мета статті – виклад результатів теоретичного аналізу експліцитних та імпліцитних уявлень про феномен і категорію психологічного здоров'я.

Завдання: 1) виклад результатів теоретичного аналізу імпліцитних уявлень про феномен психологічного здоров'я;

2) виклад результатів теоретичного аналізу експліцитних уявлень про феномен психологічного здоров'я;

3) виклад результатів рефлексії найбільш поширених концепцій психологічного здоров'я;

4) виклад результатів теоретичного аналізу положення категорії психологічного здоров'я у ряді семантично близьких понять у психології.

III. Результати

Експліцитні уявлення про психологічне здоров'я порівняно молоді, наочне вивчення цього феномену почалося лише із 70-х рр. ХХ ст. [2, с. 38; 3, с. 27], проте імпліцитні уявлення про психологічне здоров'я мають тривалішу історію розвитку. Серед дискурсів, що імпліцитно репрезентують феномен психологічного здоров'я, можна виділити медичний і філософський дискурси.

У рамках медичного дискурсу уявлення про психологічне здоров'я містяться в уявленнях про психічне здоров'я; у рамках філософського дискурсу, в уявленнях про загальне здоров'я.

Цікавість викликає аналіз критеріїв психічного здоров'я [4, с. 47; 5, с. 11], до яких різні автори відносять такі психологічні категорії (відповідальність, оптимізм, безпосередність, креативність, альтруїзм та ін.), які не відіграють значної ролі у визначенні психічного здоров'я, на наш погляд, швидше відносяться до психологічного здоров'я. Проте слід зазначити, що в літературі вказується на значущість подібних характеристик відносно психічного здоров'я. В.К. Смірнова й І.А. Родіонова відзначають, що "... соціальна поведінка, продуктивність праці, міжособові стосунки, особистісні цінності, еволюція особистості, можливості реалізації її духовного і інтелектуального потенціалу становлять важливу частину психічного здоров'я людини" [6, с. 50]. Тому можливо слід говорити про психологічне здоров'я відносно психічного, як про його частину.

Водночас у літературі не сформувалася єдина точка зору щодо співвідношення цих категорій і, як вказує О.В. Завгородня, представлена двома позиціями: 1) психологічне здоров'я можливе лише за умови психічного; 2) психологічне здоров'я є відносно автономним відносно психічного, між ними можливі суперечності [7, с. 56]. Демонструючи свою прихильність другій позиції, О.В. Завгородня наводить аргументи В.О. Моляко: "прикладом таких суперечностей можуть бути, з одного боку, геніальні творці, які страждали психічними розладами, з іншого – деякі комуністичні та нацистські злочинці-довгожителі, які відрізнялися непохитною психічною рівновагою" [7]. А.В. Шувалов, дотримуючись першої позиції, відзначає: "психічне здоров'я традиційно інтерпретується як власна життєздатність індивіда, як життєва сила, забезпечена повноцінним розвитком і функціонуванням психічного апарату, як уміння виживати, пристосовуватися і зростати в умовах не завжди сприятливих, але звичайних для більшості, і є передумовою здоров'я психологічного" [8, с. 27].

Розробкою філософського дискурсу репрезентації феномену психологічного здо-

ров'я займаються такі дослідники, як: О.С. Васильєва [10], В. Коновальчук [9], Г.С. Никіфоров [3], Ф.Р. Філатов [10], А.В. Шувалов [8] та ін. Проаналізувавши і узагальнивши результати їх досліджень, можна зробити висновок про наявність у філософській системі знань відносно здоров'я, двох дихотомічних шкал: соціалізація – індивідуалізація; гармонія – афект. Таким чином, у філософській парадигмі питання про те, яка людина є здоровою, має відповідно чотири відповіді: просоціальна; яка прагне бути собою; урівноважена і здатна до відреагування.

Експліцитні уявлення про феномен психологічного здоров'я на сьогодні не збігаються і є рядом авторських точок зору, таких як:

- психологічне здоров'я – це стан, що характеризує процес і результат нормального розвитку суб'єктивної реальності в межах індивідуального життя. При цьому норма розуміється як те краще, що можливо в конкретному віці для конкретної людини за відповідних умов розвитку [8, с. 27];
- психологічне здоров'я – стан відкритості досвіду, тісного контакту з внутрішньою і зовнішньою реальністю та конструктивного самовираження у життєвій практиці. При цьому передбачається, що такий контакт забезпечує своєрідний функціональний орган – “особистісний центр” [7, с. 58];
- психологічне здоров'я – це система якісних характеристик індивідуального розвитку на різних вікових етапах життєдіяльності суб'єкта, яка розкривається через особливості індивідуально-психологічних властивостей суб'єкта, відносин із соціумом, процесів саморегуляції та саморозвитку, реалізації актуальних потреб та ін. [11, с. 15].

Подібна різноманітність уявлень, з нашого погляду, пов'язана зі спробами функціонального визначення категорії психологічного здоров'я, тоді як вона вимагає психосемантичного аналізу і створення концептуалізації на основі коннотативних значень.

Водночас, відрефлексувавши найбільш поширені психологічні концепції, ми можемо виділити ряд моделей психологічного здоров'я і подати їх таким чином:

1. Психологічно здорова людина як дитя. Ця модель подана в працях А. Лоуена та В. Райха. Серед основних характеристик здорової людини А. Лоуен виділяє: чарівливість, грація тіла, його м'якість і пластичність, сильна внутрішня пульсація, спонтанність рухів [12, с. 11, 52, 80, 163], причому, чим яскравіше ці прояви, тим здоровіша людина [12, с. 8]. Для В. Райха здорова людина – це людина, вільна від психологічного “панцира”, який утворюється у процесі невдалого життєвого досвіду [13, с. 33].

2. Психологічно здорова людина як дорослий. Погляд на психологічно здорову людину як людину дорослу, тобто ту, що володіє характеристиками, які не можуть бути доступні дитині, і більше того, долає дитячі способи присутності в реальності, подано в психодинамічному напрямі [14, с. 38–52].

3. Психологічно здорова людина як та, що є сама собою. Психологічні теорії, які в тому чи іншому вигляді постулюють цю ідею, подано в працях А. Менегетті, Ф. Перлза, К. Роджерса. У Ф. Перлза становлення людини пов'язане з отождоуванням зі своєю формульованою самістю [15, с. 19]; у К. Роджерса – це рух людини в напрямі, вибраному всім його організмом [16, с. 917]; у А. Менегетті – уміння відповідати своєму вічному покликанню, наявність контакту зі своїм Ін-се [17].

4. Психологічно здорова людина як альтруїст. Моделі психологічно здорової людини, що центруються довкола ідеї віддачі себе зовні, як застави здоров'я, подано в працях А. Адлера [20], В. Франкла [19], Е. Фромма [18].

5. Психологічно здорова людина як людина, включена до трансперсональних структур. Ця модель психологічно здорової людини заснована на ідеї розширення уявлень людини про життя і про себе до трансперсонального рівня. Ця модель подана в працях С. Грофа [21], А. Мінделла [22] та ін.

Далі в процесі аналізу уявлень відносно категорії психологічного здоров'я постає питання про її місце у ряді семантично близьких понять у психології, таких як особистісна зрілість, особистісний розвиток і мудрість. Основна проблема тут полягає в тому, що ці категорії можуть використовуватися як синонім категорії психологічного здоров'я, і друге питання стосується детермінації одного феномену іншим.

На наш погляд, категорії особистісної зрілості, особистісного розвитку й мудрості, як і категорія психологічного здоров'я, є цілком самостійними, проте теоретичні уявлення із цього приводу різні. Наприклад, поняття “особистісна зрілість” пропонується використовувати як синонім поняття “психологічне здоров'я” (В.А. Ананьєв, 2006); вважати психологічне здоров'я однією з умов досягнення особистісної зрілості (О.В. Завгородня, 2007); особистісну зрілість умовою збереження психологічного здоров'я (О.О. Сундукова, 2008).

Подібна ситуація справедлива і відносно категорії особистісного розвитку, також, на наш погляд, цікавою є категорія мудрості, наведемо короткий аналіз цих категорій.

Поняття “зрілість” може використовуватися у багатьох значеннях [23], проте серед різноманіття аспектів людської реальності, щодо яких застосовується категорія зрілості, слід у першу чергу відрізнити зрі-

лість, що відноситься до біологічних аспектів, і зрілість, яка відноситься до психологічних аспектів. Друга є множинною і різні дослідники виділяють такі її складові: емоційна, інтелектуальна, етична, соціальна, духовна, цивільна, професійна зрілість тощо [24], багато з яких взаємозалежні, що вказує на існування єдиної, базової основи [23, с. 18], системоутворювального принципу. Як категорію, що володіє цим принципом, різні дослідники пропонують розглядати психологічну, акмеологічну, особистісну зрілість [23, с. 23, 32, 149]. Критеріями цієї зрілості пропонується розглядати: здібність до досягнень, здатність особистості бути спонтанною, здатність передавати результати свого розвитку іншій людині, психологічну суверенність [23].

Категорія особистісного розвитку в найширшому сенсі розуміється як процес якісного перетворення особистості [25, с. 71, 157]. Відносно категорії особистісного розвитку склалося дві протилежні наукові позиції: згідно із першою, розвиток психологічної організації особистості направлений на досягнення певного стану – дорослості чи зрілості, за межами якого власне розвиток припиняється, замикаючись простою зміною; згідно з другою, особистісний розвиток людини є безмежним, багатовимірним і різноплановим процесом [25], що не має кінцевого конкретного стану, виступаючого завершенням розвитку особистості [24, с. 53]. Більше того, особистість здатна нескінченно перевершувати себе й існуючі еталони розвитку [24, с. 185].

Категорія мудрості в психології розроблялася переважно з точки зору проблем інтелекту [26], геронтопсихології та психології розвитку [25]. З когнітивної точки зору мудрість розуміється як сторона (складова) природного інтелекту. М.А. Холодна дає таке визначення: "Мудрість – це форма інтелектуальної обдарованості, що виявляє себе в умовах природної життєдіяльності" [26]. Водночас вказується, що мудрість є станом інтелектуальної зрілості, який формується у результаті тривалого й унікального процесу нагромадження життєвого досвіду [26]. Дослідники, що вивчають проблему мудрості з позицій психології розвитку, критикують когнітивний підхід на підставі того, що він подає мудрість у вигляді статичної, завершеної системи знань про життя, а Л.І. Анциферова зазначає, що мудрість є процесом, а не станом [25, с. 386] і дає таке визначення: "Мудрість – це зростаюче вершинне утворення інтегрованої особистості" [25, с. 415].

Таким чином, категорії особистісної зрілості, особистісного розвитку і мудрості описують здорові прояви особистості. Проте, на наш погляд, ці категорії залишаються автономними відносно категорії психологічного здоров'я, оскільки для конкретної людини кожна з них може виступати як необ-

хідною умовою і показником здоров'я, так і бути просто особистісною характеристикою, тоді як смислове поле здоров'я буде наповнено іншими категоріями.

IV. Висновки

Проаналізувавши теоретичні уявлення про феномен і категорію психологічного здоров'я, можемо зробити такі висновки:

1. Імпліцитні уявлення про феномен психологічного здоров'я містяться у медичному і філософському дискурсах, у рамках першого психологічне здоров'я розчинене в уявленнях про психічне здоров'я і є його частиною; у рамках другого, уявлення про психологічне здоров'я розчинені в уявленнях про загальне здоров'я і питання про його забезпечення вирішується відповідно до двох дихотомічних шкал: 1) соціалізація – індивідуалізація; 2) гармонія – афект.

2. Експліцитно феномен психологічного здоров'я розробляється із функціональної позиції, проте уявлення про нього роз'єднані та містяться у різних авторських концепціях.

3. Моделі психологічного здоров'я, що містяться в психотерапевтичних концепціях, виглядають таким чином: 1) психологічно здорова людина як дитя; 2) психологічно здорова людина як дорослий; 3) психологічно здорова людина як та, що є сама собою; 4) психологічно здорова людина як альтруїст; 5) психологічно здорова людина як людина, включена до трансперсональних структур.

4. Категорія психологічного здоров'я у ряді семантично близьких понять посідає автономне положення і потребує побудови концептуалізації на підставі коннотативних значень.

Список використаної літератури

1. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика / А.Ф. Бондаренко. – [3-е изд., испр. и доп.]. – М. : Класс, 2001. – 336 с.
2. Ананьев В.А. Психология здоровья / В.А. Ананьев. – СПб. : Речь, 2006. – 384 с.
3. Психология здоровья / [под ред. Г.С. Никифорова]. – СПб. : Питер, 2006. – 607 с.
4. Лакосина Н.Д. Медицинская психология / Н.Д. Лакосина, Г.К. Ушаков. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Медицина, 1984. – 272 с.
5. Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я : навчальний посібник / М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк, А.Ф. Косенко, Т.І. Кочергіна / [заг. ред. М.С. Корольчука]. – К. : ІНКОС, 2002. – 272 с.
6. Психическое здоровье и пограничные состояния : сб. науч. тр. Горьковский медицинский институт / [под ред. В.К. Смирнова]. – 1983. – 132 с.
7. Завгородня О.В. Проблема психологічного здоров'я: спроба теоретичного

- аналізу / О.В. Завгородня // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 1 (94). – С. 55–60.
8. Шувалов А.В. Гуманитарно-антропологические основы теории психологического здоровья / А.В. Шувалов // Вопросы психологии. – 2004. – № 6. – С. 18–33.
 9. Коновальчук В. До проблеми психологічного здоров'я як базової цінності особистості (глибинно психологічний аспект) / В. Коновальчук // Молодь і ринок. – 2008. – № 3. – С. 61–65.
 10. Васильева О.С. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / О.С. Васильева, Ф.Р. Филатов. – М.: Академия, 2001. – 352 с.
 11. Колотий Н.М. Психологічне здоров'я підлітків та його оцінка в умовах загальноосвітнього навчального закладу: автореф. дис. ... к.п.н.: 19.00.07 / Н.М. Колотий. – Х.: ХНУ, 2003. – 21 с.
 12. Лоуэн А. Психология тела: биоэнергетический анализ тела: [пер. с англ.] / А. Лоуэн; [пер. с англ. С. Коледа]. – М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2000. – 256 с.
 13. Райх В. Сексуальная революция: [пер. с нем.] / В. Райх; [пер. с нем. В.А. Брун, общ. ред. и предисл. В.П. Натаченко]. – СПб.; М.: Университетская книга: АСТ, 1997. – 352 с.
 14. Бурлачук Л.Ф. Психотерапия: учебник для вузов / Л.Ф. Бурлачук, А. С. Кочарян, М.Е. Жидко. – СПб.: Питер, 2003.
 15. Перлз Ф. Теория гештальттерапии / Ф. Перлз. – М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2004. – 384 с.
 16. Роджерс К. Искусство консультирования и терапии: [пер. с англ.] / К. Роджерс; [пер. с англ. О. Кондрашовой, Р. Кучкаровой, Т. Рожковой, Ю. Овчинниковой, Г. Пимочкиной, М. Злотник]. – М.: Апрель Пресс, изд-во Эксмо, 2002. – 976 с.
 17. Менеgetti А. Мудрец и искусство жизни [Электронный ресурс] / А. Менеgetti // koob.ru. – Режим доступа: http://www.koob.ru/meneggetti/mudrec_i_iskusstvo_jizni.
 18. Фромм Э. Гуманистический психоанализ / Э. Фромм; [сост. и общ. ред. В.М. Лейбина]. – СПб.: Питер, 2002. – 544 с.
 19. Франкл В. Человек в поисках смысла: [пер. с англ.] / В. Франкл; [пер. с англ. и нем. общ. ред. Л.Я. Гозмана, Д.А. Леонтьева]. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
 20. Адлер А. Наука жить: [пер. с англ. и нем.] / А. Адлер. – К.: Port-Royal, 1997. – 288 с.
 21. Гроф С. Путешествие в поисках себя: пер. с англ. / С. Гроф; [пер. с англ. Н.И. Папуш, М.П. Папуша]. – [2-е изд.]. – М.: Институт трансперсональной психологии. Изд-во института психотерапии, 2001. – 336 с.
 22. Минделл А. Вскать задом наперед: Процессуальная работа в теории и практике: [пер. с англ.] / А. Минделл, Э. Минделл; [пер. с англ. Л. Масловой, В. Самойлова]. – М.: АСТ и др., 2005. – 233 с.
 23. Феномен и категория зрелости в психологии / [отв. ред. А.Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко]. – М.: Институт психологии РАН, 2007. – 223 с.
 24. Психология формирования и развития личности: сб. научн. трудов. – М.: Наука, 1981.
 25. Анцыферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии / Л.И. Анцыферова. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М.: Институт психологии РАН, 2006. – 512 с.
 26. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная [Электронный ресурс] // psychology.vuzlib.net – Режим доступа: http://psychology.vuzlib.net/book_o304_page_31.html.

Стаття надійшла до редакції 29.06.2012.

Козлов А.В. Феномен и категория психологического здоровья

Теоретические представления о феномене и категории психологического здоровья являются разрозненными и представлены в виде отдельных, авторских точек зрения, большинство из которых центрируются вокруг идеи придания категории психологического здоровья функционального значения, в то время как на данном этапе становления она требует концептуальной разработки на основе выявления коннотативных значений.

Ключевые слова: психологическое здоровье, представления о психологическом здоровье, модели психологического здоровья.

Kozlov A. The phenomenon and category of the psychological health

Theoretical conceptions of the phenomenon and category of psychological health are segmental and are presented, like the parts of author's points of view, most of which are centered round the idea of giving the category of psychological health the functional meaning, but it needs the conceptual development, on the basis of exposure the connotative meanings.

Key words: psychological health, conceptions of the psychological health, models of the psychological health.

ТЕОРЕТИЧНЕ ПІДҐРУНТЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНО-ОЦІННОГО СТАВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ДО СЕБЕ В ОНТОГЕНЕЗІ

У статті наведено аналіз основних підходів до проблеми структури та якісних характеристик емоційно-оцінного ставлення особистості до себе. Автор вважає, що теоретико-методологічне підґрунтя побудови логіки емпіричного дослідження емоційно-оцінного ставлення особистості до себе в онтогенезі становлять провідні принципи системного, диспозиційного, феноменологічного (гуманістичного) підходів та основні положення психології ставлень В.М. Мясіщева.

Ключові слова: емоційно-оцінне ставлення до себе, самосвідомість, самовідношення, саморегуляція, ставлення.

I. Вступ

Особистість – одне з найбільш багатозначних і багатомірних понять у сучасній психології, причому ця багатозначність є не стільки понятійною, скільки концептуальною. У наукових психологічних конструкціях завжди задається певний еталон дослідження особистості, її відношень до світу людей, предметів, історично сформованих способів взаємодії з природою, тобто присвоєння суб'єктом соціальної людської суті. У такій площині психологічні властивості суб'єкта мають своїми джерелами більш приватні феномени, які не тільки субординовано пов'язані з вищими рівнями становлення особистості, а й самі виступають їхнім генетичним корінням. Звідси онтогенез виступає як самодостатня форма визрівання психологічних функцій і подальшого перетворення їх у властивості особистості, при цьому різним етапам онтогенетичного розвитку властиві відмінності у самопізнанні, самооцінюванні, емоційно-оцінному ставленні до себе та подальшій самореалізації, творчій активності, особистісній емоційній і соціальній зрілості.

II. Постановка завдання

Мета статті – теоретико-методологічне обґрунтування дослідження психологічних особливостей емоційно-оцінного ставлення особистості до себе в онтогенезі.

Завдання дослідження: визначення основних підходів до проблеми структури та якісних характеристик емоційно-оцінного ставлення особистості до себе на основі аналізу теоретико-методологічних робіт вітчизняних і зарубіжних авторів та теоретичне обґрунтування вибору адекватних методів і процедур дослідження.

III. Результати

Змістовний аналіз першоджерел, присвячених вивченню ставлення особистості до себе, дає змогу констатувати різноманітність теоретичних контекстів та поглядів, під якими розглядаються усі аспекти проблеми "Я" й основні психологічні категорії цього напрямку.

У психології існує два протилежних підходи до тлумачення структури ставлення до себе. У рамках першого воно розглядається як одномірне, у другому – як складно-структуроване психічне утворення. Визначення ставлення як одномірного утворення не знайшло свого емпіричного підтвердження як у сучасній вітчизняній [9; 12], так і в іноземній психології [13].

Пояснення структури ставлення до себе проводиться через розуміння його як утворення, складність структури якого зумовлена глибиною життєвих відносин особистості. Змістовний аналіз структурних компонентів ставлення до себе дав С.Р. Пантілееву змогу виділити дві різні за семантичним змістом підсистеми: оцінну і емоційно-оціннісну [9]. Оцінка ставлення до себе визначається як "самоповага", "відчуття компетентності", "відчуття ефективності". Емоції ставлення визначаються як "аутосимпатія", "відчуття власної гідності", "самоцінність", "самоприйняття". Відмінності між складовими ставлення до себе виділяють ряд іноземних [13] і вітчизняних психологів [9; 14].

Так, І.С. Кон, базуючись на теорії диспозиційної регуляції поведінки, наполягає на трьохкомпонентній структурі самовідношення, яка включає когнітивну, афективну та поведінкову підструктури [5]. Н.І. Сарджвеладзе також виділяє когнітивний, емоційний та коннотативний компоненти і наполягає на тенденції консистентності між ними, оскільки самовідношення є одним із різновидів аттитюдів, які й характеризуються цією генералізованою властивістю [11].

І.І. Чеснокова пропонує розрізняти два рівні самосвідомості за критерієм знань особистості до себе [14]. На першому рівні таке співвідношення діє в межах зіставлення "Я" та іншої людини. Спочатку будь-яка риса сприймається й усвідомлюється в іншій людині, а пізніше переноситься на себе. Відповідно, першими механізмами формування ставлення до себе виступають самосприйняття та самоспостереження. На другому рівні співвідношення знань про себе діє в процесі аутокомунікації, тобто в

межах "Я та Я", коли людина оперує вже готовими, сформованими знаннями про себе, а як специфічний внутрішній прийом самопізнання автор відзначає самоаналіз та самоусвідомлення. На думку І.І. Чеснокової, вищого розвитку самосвідомість на другому рівні набуває при формуванні життєвих планів, життєвої філософії, власної гідності тощо.

Ми припускаємо, що структура самовідношення, запропонована І.І. Чесноковою, методологічно збігається з моделлю ставлення до себе, розробленою Н.І. Сарджвеладзе, та найбільш повно розкриває суб'єктні й об'єктні сфери особистості.

Двохкомпонентний склад самовідношення розглядається також В.В. Століним, який за вихідну тезу взяв різницю змісту "Я-образ" (знання або уявлення про себе, у тому числі й у формі оцінювання вираженості тих або інших рис) та самовідношення (переживання, відносно стійке почуття, яке пронизує самосприйняття та "Я-образ") [12]. Двома основними компонентами В.В. Столін вважає: 1) знання про ті загальні риси та характеристики, які об'єднують суб'єкта з іншими людьми, – приєднуюча складова (або система самоідентичності); 2) знання, які виділяють "Я" суб'єкта порівняно з іншими людьми, – диференціююча складова.

Проведений аналіз дає змогу говорити про існування трьох різних підходів дослідження ставлення людини до себе: розуміння **ставлення до себе як афективного компонента самосвідомості** (ставлення до себе в структурі самосвідомості); розуміння **ставлення до себе як риси особистості** (ставлення до себе в структурі особистості); розуміння ставлення до себе як **компонента саморегуляції** (ставлення до себе в системі саморегуляції). Їхня інтеграція можлива на основі методологічного положення про єдність діяльності, особистості та самосвідомості [10]. Так, за С.Л. Рубінштейном на певному етапі вивчення діяльність природно і закономірно переходить у вивчення властивостей особистості, а будь-яка діяльність виходить від особистості як її суб'єкта. Особистість як свідомий суб'єкт усвідомлює не тільки оточення, а і себе у своїх відносинах з ним, свідомо привласнює собі все, що робить людина, відносить до себе всі вчинки, які впливають, і свідомо бере на себе відповідальність як їх автора і творця. "Проблема... вивчення особистості... завершується розкриттям самосвідомості" [10, с. 434–435].

Методологічно важливим для нас є підхід І.І. Чеснокової до самовідношення як компонента самосвідомості, яка ввела в науковий обіг поняття "емоційно-ціннісне ставлення до себе" [14]. Вона визначила емоційно-оцінне ставлення до себе як специфічний вид "емоційного переживання", у якому відбивається власне ставлення осо-

бистості до того, що вона дізнається, розуміє, "відкриває" відносно самої себе. Переживання при цьому розуміється як внутрішня динамічна основа, спосіб існування ставлення до себе, через яку людина усвідомлює ціннісний зміст власних ставлень до себе [14].

На наш погляд, саме генетичний підхід, сформульований С.Д. Максименко, у проблемному контексті розвитку емоційно-оцінного ставлення особистості до себе, повно й адекватно забезпечує пошук нових резервів особистісного зростання і можливостей оптимізації зовнішніх, виховних впливів з урахуванням періодів підвищеної сензитивності молоді людини до суспільної активності. Услід за Л.С. Виготським, ми вважаємо, що зовнішнє тільки тоді буде мати суттєвий вплив на особистість, коли воно переломлюється крізь призму її індивідуальності. Ось чому припускаємо доцільність підходу до розуміння специфіки емоційно-оцінного ставлення як до одного із проявів індивідуальності особистості, що зростає.

С.Д. Максименко, підкреслюючи необхідність введення у психологію поняття "динамічна система", зазначав, що це поняття не тільки характеризує особливості існування психічних процесів, властивостей та станів особистості, а й розкриває специфіку їхньої кількісної та якісної зміни. "Між частинами психологічного цілого здійснюється складна взаємодія, що приводить до утворення нових властивостей, нових типів взаємодії та відносин. У результаті цього психічні утворення як динамічні системи змінюються кількісно і якісно" [7, с. 83].

Ця методологічна теза є для нас важливою, оскільки аналіз наукових першоджерел та власні спостереження дали нам змогу не тільки уточнити семантику поняття "емоційно-оцінне ставлення особистості до себе", а й пропонувати його структуру, **в основі якої лежить диференціація особистісних рис та властивостей за принципом їхнього предметного змісту та способу спрямованості**. На наш погляд, принцип предметного змісту розкриває на що спрямовані компоненти емоційно-оцінного ставлення, що виступає їхнім предметним змістом, а принцип способу спрямованості розкриває безпосередній спосіб ставлення.

Теоретико-методологічним підґрунтям побудови логіки емпіричного дослідження емоційно-оцінного ставлення особистості до себе в онтогенезі для нас виступали системний, диспозиційний, феноменологічний (гуманістичний) підходи й основні положення психології ставлень В.М. Мясищева.

Феноменологічний (або гуманістичний) підхід базується на положенні, що кожна особистість володіє унікальною здібністю індивідуально, по-своєму неповторно сприймати, оцінювати й інтерпретувати навколишній світ, інших людей та себе в цьому се-

редовищі. Представники феноменологічного (або гуманістичного) підходу стверджують, що не внутрішні конфлікти та розбіжності або зовнішні стимули середовища стимулюють поведінку особистості, а її індивідуальне сприйняття реальності [4; 13]. Поведінка людей детермінована здібністю робити унікальні вибори, що також продиктовано неповторністю індивідуального сприйняття світу. Фактично феноменологічний підхід і зосереджується на психологічних явищах, які являють собою для нас науковий інтерес – свідомість, самосвідомість, емоційно-оцінне ставлення до себе та навколишнього середовища тощо.

Феноменологічний підхід передбачає, що для адекватного сприйняття іншої людини або її поведінки необхідно не тільки намагатися дивитися на світ її очима, а й відпрацювати систему емоційно-ціннісного ставлення до себе.

Засновник теорії особистісного конструкту Дж. Келлі припустив, що сприйняття й оцінювання реальності та самого себе визначається певним набором засвоєних експектацій, які формують особистісні конструкти або узагальнені способи передбачення світу [4]. На думку Дж. Келлі, розвиток особистості здійснюється на основі пошуку людиною оптимального набору конструктів, які дадуть їй змогу точно сприймати і розуміти себе та інших людей.

На відміну від Дж. Келлі, К. Роджерс вважав, що тенденція особистості до зростання, адекватного оцінювання себе і оточення є вродженою [13]. Якщо в онтогенетичному розвитку не зустрічаються перепони, цей процес закінчується повною само-реалізацією особистісного потенціалу.

У сучасній українській психології низка дослідників обґрунтовує нове та критичне ставлення до гуманістичного підходу як теоретико-методологічного принципу [1; 2]. Так, наприклад, В.О. Кольцова, вказуючи на найбільшу адекватність гуманістичного підходу предмету психологічної науки, водночас підкреслює, що однобічне захоплення описовими, гуманітарно спрямованими тенденціями може суттєво знизити евристичний, доказовий потенціал сучасної науки [1]. А Г.О. Балл обґрунтовує наукову потребу в раціогуманістичному підході [2].

Теорія ставлень В.М. Мясіщева в методології нашого дослідження відіграє важливу роль, оскільки підкреслює місце людини в системі об'єктивних відношень [8]. Ставлення людини до чогось або когось має складний психологічний зміст. У кожної людини, на думку В.М. Мясіщева, з дитинства формується система цінностей, у якій різні аспекти дійсності мають для неї різний суб'єктивний зміст. Ставлення фактично є онтогенетичним продуктом, "сплавом" знання, переживання та досвіду, який склався у людини. Іншими словами, ставлення скла-

дається із трьох основних компонентів – когнітивного, емоційного та поведінкового.

Ми згодні з визначенням ставлення (у тому числі ставлення до себе), що надане В.М. Мясіщевим, який стверджував, що ставлення – це в першу чергу активний, свідомий і вибірковий зв'язок особистості з різними аспектами дійсності, заснований на досвіді та відображений у діях, реакціях та переживаннях [8]. Розкриваючи структуру ставлень, В.М. Мясіщев підкреслював їхній зв'язок зі спорідненими, але не тотожними поняттями. Зокрема, такими як спрямованість і ціннісні орієнтації, які, на його думку, відповідають оцінним ставленням.

Методологічною особливістю системного підходу є його спрямованість на розкриття цілісності досліджуваного об'єкта. Він орієнтує науковця на розглядання будь-якої особистісної сфери з позицій системного цілого та взаємодії частин, які його складають. Основні класичні принципи системного підходу в психології були сформульовані Б.Ф. Ломовим [6], який стверджував, що системність у дослідженні будь-якого психічного явища вимагає його розгляду в декількох площинах (як системи, що має свої закономірності; як частини макроструктури, закономірностям якої вона підкоряється; у плані мікросистем, які є її компонентами; у плані зовнішніх впливів та умов); крім того, за Б.Ф. Ломовим, психічні явища є багатомірними. Вони можуть розглядатися у різноманітних системах вимірювань, кожна з яких дає змогу виявити лише одну групу якостей та відношень.

IV. Висновки

Системно-функціональний і генетичний підходи як провідні методологічні підґрунтя дослідження суб'єктності дають змогу аналізувати забезпеченість процесу становлення та розвитку суб'єкта необхідними психічними засобами, співвідносить його з іншими агентами активності в індивідуальному й онтогенетичному розвитку.

Таким чином, теоретико-методологічне підґрунтя побудови логіки емпіричного дослідження емоційно-оцінного ставлення особистості до себе в онтогенезі становлять провідні принципи системного, диспозиційного, феноменологічного (гуманістичного) підходів та основні положення психології ставлень В.М. Мясіщева.

Завдяки цим подходам емоційно-оцінне ставлення особистості до себе розглядається нами як динамічний і багатомірний особистісний феномен, онтогенетична специфіка якого на сензитивних етапах індивідуального розвитку є неоднозначною та суперечливою, й організація та проведення психодіагностичного процесу дослідження емоційно-ціннісного ставлення особистості до себе в онтогенезі вимагає врахування "просторової" та "часової" підструктур.

Список використаної літератури

1. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / РАН; Институт психологии {Москва} / К.А. Альбуханова-Славская, Л.И. Анцыферова, А.В. Брушлинский, В.В. Знаков, В.А. Кольцова. – М., 1997. – 576 с.
2. Балл Г.А. Психология в раціогуманістическої перспективі: избранні роботи / Г.А. Балл ; Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К. : Основа, 2006. – 401 с.
3. Джеймс В. Психологія / В. Джеймс. – М., 1991.
4. Келли Джордж А. Теорія особистості. Психологія особистих конструктів / Джордж А. Келли А. ; [пер. с англ. і науч. ред. А. Алексеев]. – СПб. : Реч, 2000. – 249 с.
5. Кон І.С. Відкриття "Я" / І.С. Кон. – М. : Політгиздат, 1978. – 367 с.
6. Ломов Б.Ф. Системність в психології: Избранні психологічні твори / Б.Ф. Ломов ; Академія педагогічних і соціальних наук ; Московський психолого-соціальний ін-т / В.А. Барабанщиков (ред.). – М. : Інститут практичної психології, 1996. – 384 с.
7. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі : в 2 т. / С.Д. Максименко. – К. : Форум, 2002. – Т. 1: Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. – 320 с.
8. Мясіщев В.Н. Психологія відносин: Избр. психол. тр. / В.Н. Мясіщев ; Академія педагогічних і соціальних наук ; Московський психолого-соціальний ін-т / [А.А. Бодалев (ред.)]. – М. : Інститут практичної психології, 1995. – 356 с.
9. Пантилеев С.Р. Самовідношення як емоційно-оціночна система / С.Р. Пантилеев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1991. – 110 с.
10. Рубінштейн С.Л. Основи загальної психології / С.Л. Рубінштейн. – СПб. : Пітер Ком, 1999. – 720 с.
11. Сарджвеладзе Н.І. Особистість і її взаємодія з соціальною середовищем / Н.І. Сарджвеладзе. – Тбілісі : Мецніеба, 1989.
12. Столін В.В. Самосвідомість особистості / В.В. Столін. – М. : Изд-во МГУ, 1983. – 286 с.
13. Фрейджер Р. Гуманістическа, трансперсональна і екзистенціальна психологія / Р. Фрейджер, Дж. Фейдімен ; К. Роджерс, А. Маслоу і Р. Мэй. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2007. – 221 с.
14. Чеснокова І.І. Проблема самосвідомості в психології / І.І. Чеснокова. – М., 1981.

Стаття надійшла до редакції 12.06.2012.

Кононенко О.І. Теоретическая основа исследования психологических особенностей эмоционально-оценочного отношения личности к себе в онтогенезе

В статті приведено аналіз основних психологічних підходів до вивчення проблем структури і якісних характеристик емоційно-оціночного відношення до себе. Автор утверджує, що теоретико-методологічною основою побудови логіки емпіричного дослідження емоційно-оціночного відношення особистості до себе в онтогенезі є головні принципи системного, диспозиційного, феноменологічного (гуманістического) підходів і основні положення психології відносин В.М. Мясіщева.

Ключевые слова: емоційно-оціночне відношення до себе, самосвідомість, самовідношення, саморегуляція, відношення.

Kononenko O. Theoretical subsoil of research of psychological features emotionally evaluation relation personalities are to itself in ontogenesis

In the article the analysis of basic psychological approaches is resulted to the study of problems of structure and high-quality descriptions of emotionally-evaluation attitude toward itself. An author asserts that by theoretico-methodological basis of construction of logic of empiric research of emotionally-evaluation relation of personality to itself in ontogenesis there are main principles system, disposition, phenomenological (humanistic) approaches and substantive status of psychology of relations of V.M. Myasishev.

Key words: emotionally-evaluation attitude toward itself, consciousness, selfrelation, self-regulation, relation.

УДК 378.147:[004.9:316.77]

О.А. Черепехіна

АВТОРСЬКИЙ ПОГЛЯД НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті подано авторське бачення концепції формування професіоналізму майбутніх психологів у ВНЗ. Обґрунтовано необхідність цілеспрямованої роботи, направленої на створення стимулюючого навчального середовища фахової підготовки, головною цінністю й результатом якої є сформований на високому рівні професіоналізм у психологів.

Ключові слова: професіоналізм, психолог, формування професіоналізму, фахова підготовка психологів у ВНЗ.

I. Вступ

Сучасний стан психологічної практики потребує психолога нового типу, такого, що мислить по-творчому, володіє сучасними методами й технологіями конструювання процесу психологічної допомоги в умовах конкретної практичної діяльності, умінням прогнозувати кінцевий результат власної професійної діяльності.

Актуальність дослідження пов'язана, по-перше, з нагальною необхідністю реформування теорії й практики професіоналізації майбутнього психолога, що стимулює розгортання теоретичних і прикладних досліджень, спрямованих на конструктивну інтеграцію західних та вітчизняних здобутків у цій галузі та підтримку розвитку професіонала сучасними методиками й техніками на різних етапах становлення, починаючи з періоду навчання у ВНЗ. По-друге, із завданням трансформації професійної освіти психологів у напрямі її особистісної зорієнтованості, що виявляється у наданні переваги особистісному розвитку перед вузько-професійним (О.Г. Асмолов, Г.О. Балл, М.Й. Боришевський, В.А. Семиченко та ін.).

На актуальності проблеми формування професіоналізму та професійно важливих якостей особистості у майбутніх психологів наголошують вітчизняні дослідники С.В. Васьковська, Ж.П. Вірна, В.В. Власенко, П.П. Горностай, Л.В. Долинська, В.І. Карікаш, В.Г. Панок, Н.І. Пов'якель, В.А. Семиченко, Л.Г. Терлецька, Л.І. Уманець, Т.Н. Щербакова та ін. Водночас вивчення наукової літератури з проблеми формування професіоналізму показало відсутність досліджень теоретичних засад формування професіоналізму майбутніх психологів під час фахової підготовки у ВНЗ. Ні у вітчизняній, ні у зарубіжній психолого-педагогічній літературі питання формування професіоналізму майбутніх психологів під час професійної освіти у вищій школі окремо не розглядались, а традиції формування професіоналізму особистості, які на сьогодні нагромаджено в психолого-педагогічній науці, до цього часу не використовуються у

системі фахової підготовки психологів в умовах вищої школи.

II. Постановка завдання

Мета статті – висвітлити авторський погляд формування професіоналізму майбутніх психологів у вищих навчальних закладах.

III. Результати

Дослідження стимулюється потребою сучасного суспільства в нових підходах щодо підготовки майбутніх психологів в умовах вищої школи у зв'язку з поставленими новими вимогами до фахівця ХХІ ст., готового здійснювати свої професійні функції на високому рівні. Концепція модернізації української освіти у контексті Болонської реформи вимагає підготовки якісно нового "професійного" психолога. Реформування вищої психологічної освіти зорієнтовано на професіоналізм фахівця, що передбачає підготовку психолога до вирішення професійних завдань у різних сферах: політичній, освітній, банківській, спорту, торгівлі тощо.

Система фахової підготовки фахівців із психології в Україні перебуває на етапі пошуку стратегічних шляхів свого подальшого розвитку. Найважливішим напрямом у модернізаційних змінах визнається розбудова професійної освіти психологів на акмеологічних засадах. Теоретики й практики виділяють такі складові цього процесу: переосмислення ролі та місця професіоналізму як системної якості майбутнього фахівця у виконанні завдань щодо підготовки нової генерації спеціалістів з психології, реформування вищої освіти психологів відповідно до основних положень Болонської угоди, трансформацію системи фахової підготовки на організацію умов для формування професіоналізму майбутніх психологів. Необхідність таких підходів у сфері підготовки спеціалістів відображено в Законі України "Про освіту", Державній національній програмі "Освіта" ("Україна ХХІ століття"), Національній доктрині розвитку освіти, Концепції гуманітаризації вищої освіти (1996) та інших офіційних документах, прийнятих на державному рівні.

Нові стратегічні орієнтири розвитку вищої освіти зумовили необхідність пошуку таких підходів до практики підготовки май-

бутнього психолога, які формують фахівця нового типу – психолога – професіонала, готового до ефективного здійснення професійної діяльності, участі у практичній і дослідницькій діяльності, у зв'язку із чим актуалізується проблема формування професіоналізму психолога ще на етапі його навчання у ВНЗ.

Оновлення змісту й форм фахової підготовки психологів стимулює потребу в розробці науково обґрунтованої концепції формування професіоналізму в майбутніх фахівців з психології в умовах вищої школи.

Визначимося, перш за все, з термінологічним апаратом дослідження. По-перше, професіоналізм – це високий ступінь оволодіння певною професією, що характеризується майстерністю і високою компетентністю. Досягнення працівником певного рівня професіоналізму базується на здобутті ним необхідного обсягу теоретичних знань й оволодінні трудовими вміннями і навичками в практичній діяльності. Вдосконалення у професійному аспекті припускає проходження індивідом ряду етапів, що включають різні форми спеціальної освіти, зростання кваліфікації та спеціалізації.

Професіоналізм є якісною характеристикою працівника, він властивий представникам соціальної групи професіоналів. У соціологічних дослідженнях професіоналізм розглядається у зіставленні бюрократичної ментальності й бюрократії як особливої системи управління. Професіоналізм досліджується у рамках таких спеціальних соціологічних теорій, як соціологія праці, соціологія організацій, соціологія професій тощо.

В іншому значенні поняття “професіоналізм” використовується для позначення слів і виразів, властивих представникам тієї чи іншої професії, емоційно забарвлених і через це часто перехідних з професійного просторіччя у загальнолітературне вживання (в основному, в усну мову), де вони стають розмовними еквівалентами термінів. Наприклад, “на-гора” з мови шахтарів; “задраїти” з мови моряків; “розбір польотів”, “від гвинта” з мови льотчиків.

Неоднозначність інтерпретації терміна, його змістовної наповненості породжує безліч термінологічних плутанин, а особливо це посилюється, коли йдеться про визначення поняття “професіоналізм психолога” та “професіоналізм майбутнього психолога”. Отже, ми дійшли розуміння необхідності власного визначення концепту. Так, ми згідно з позицією вчених, які розвивають концептуальні засади педагогічної акмеології (Б.Г. Ананьєв, І.Д. Багаєва, З.Ф. Єсарева, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, В.В. Панчук, А.О. Реан та ін.), розуміємо у нашому дослідженні під професіоналізмом майбутнього психолога інтегративну якість, сформовану в процесі навчання та практичної діяльності студентів, яка харак-

теризується відповідним рівнем готовності майбутніх психологів та їх здатності до компетентного, усвідомленого й кваліфікованого виконання функціональних обов'язків, що виявляється у внутрішній стійкій позитивній мотивації професійного розвитку та саморозвитку, орієнтації на досягнення вершин професійної майстерності психолога у професійній діяльності, що відповідає рівню складності роботи, активному допрофесійному самовизначенню та продуктивній навчальній діяльності, спрямованій на набуття практичного досвіду за фахом “психологія”.

Провідною ідеєю концепції дослідження є положення про те, що цілеспрямоване формування професіоналізму майбутніх психологів у ВНЗ сприятиме підвищенню якості їхньої фахової підготовки, формуванню в них активної та виваженої професійної й життєвої позиції, усебічному професійно особистісному саморозвитку. Концепція дослідження ґрунтується на осмисленні професіоналізму як невід'ємної характеристики майбутнього психолога.

Визначаючи провідну концептуальну ідею, ми виходили з того, що на сучасному етапі розвитку професійної освіти не забезпечується належний рівень готовності майбутніх фахівців до виконання ними професійних та суспільних обов'язків під кутом зору володіння ними високим рівнем професіоналізму.

Дослідження методологічно базується на розумінні формування професіоналізму майбутніх психологів як цілісного педагогічного процесу, спрямованого на здобуття ними знань про основи професіоналізму, розвиток готовності до вирішення професійних завдань і виховання особистісних якостей, значущих для набуття професіоналізму в умовах спеціально побудованого навчального середовища ВНЗ, що відбувається на таких концептуальних засадах:

- у центрі навчального процесу – особистість студента, визначальним фактором розвитку якої є формування професіоналізму в умовах ВНЗ;
- формувальний вплив на студентів – майбутніх психологів відбувається з урахуванням потенціального й актуального рівнів сформованості їх професіоналізму;
- оцінювання не тільки формального результату, а й зусиль, затрачених викладачами та студентами на формування професіоналізму конкретного майбутнього психолога;
- сформованість у свідомості викладачів пріоритетності формування професіоналізму в майбутніх психологів під час фахової підготовки.

Ця ідея втілюється у цілеспрямованій внутрішньовузівській теоретико-методичній підготовці викладачів і студентів до формування професіоналізму, створенні відповід-

ного соціокультурного середовища, науково-методичному забезпеченні процесу формування й розвитку в майбутніх психологів професіоналізму та подальшій науково-педагогічній підтримці процесу їх самовдосконалення. Необхідною умовою свідомого та цілеспрямованого формування професіоналізму є становлення й подальший невідпинний продуктивно-творчий розвиток суб'єкт-суб'єктної взаємодії, співпраці та співтворчості викладачів і студентів – майбутніх психологів.

Процес формування професіоналізму майбутніх фахівців з психології ґрунтується на таких педагогічних принципах: діалогізації навчального процесу, інтелектуальної взаємодії та співтворчості, активності у професійному спілкуванні тощо. Така підготовка має будуватися на усвідомленні викладачами як першочергового завдання системи освіти – підготовки справжнього професіонала – психолога, фахівця, який свідомо прагне вершин майстерності.

Забезпечення викладання майбутнім психологам фахово орієнтованих дисциплін у поєднанні з виявленням сприятливих умов для засвоєння ними знань, вмінь і компетенцій, на яких ґрунтується професіоналізм психолога; створенні у вищій школі такого рефлексивного середовища, яке б сприяло усвідомленню педагогами необхідності формування професіоналізму майбутніх психологів, що забезпечується спеціально-побудованим процесом навчання у вищій школі й втілюється у відповідні мотиви професійної діяльності педагогів та стимулюванні розвитку і прояву в студентів – майбутніх психологів особистісних якостей, котрі сприяють оволодінню ними основними компонентами професіоналізму під час фахової підготовки, побудови такого педагогічного процесу у вищій школі, у якому професіоналізм вважається головною цінністю і результатом підготовки майбутніх психологів та здійснюється з метою високої підготовленості студентів до виконання складних видів діяльності, професійної мобільності, систематичному зростанні виробничої кваліфікації та творчої активності.

У такому середовищі, на відміну від загальноприйнятої системи роботи, враховується актуальний рівень професіоналізму майбутніх психологів, їх особистісний потенціал професійного розвитку та саморозвитку, готовність до майбутньої професійної діяльності.

Концепція передбачає не тільки обґрунтування теоретичних положень, а й практичну реалізацію засобів формування професіоналізму в майбутніх психологів під час фахової підготовки. Обґрунтовані концептуальні положення можуть бути реалізовані тільки за умови інноваційних змін у системі навчально-виховної роботи, що склалась у сучасних ВНЗ, де здійснюється підготовка майбутніх психологів.

Реалізація концептуальної ідеї забезпечується:

- *методологічними засадами*, до яких належать системний (формування професіоналізму майбутніх психологів на основі науково-методичної системи), культурологічний, гуманістичний, особистісно зорієнтований підходи;
- *теоретичними засадами* – системою понять і дефініцій, необхідних для наукового осмислення сутності феномену "професіоналізму майбутнього психолога", мети й завдань процесу формування професіоналізму студентів – майбутніх психологів в умовах спеціально побудованого навчально-виховного процесу у вищій школі як інтегративного явища, системи професійно-етичних норм, знань, умінь і цінностей, які реалізуються у процесі набуття професійних знань, умінь, навичок і компетенцій фахівця – майбутнього психолога;
- *технологією*, яка втілюється через спеціально організований цілісний процес формування професіоналізму, що передбачає доповнення традиційних форм підготовки фахівців – майбутніх психологів комплексом сучасних засобів та умов формування професіоналізму.

Головна ідея й основні положення концепції відображені в загальній гіпотезі дослідження, яка полягає в тому, що формування професіоналізму має стати невід'ємною складовою професійної освіти майбутніх психологів і відбуватись у процесі реалізації науково обґрунтованої концептуальної моделі формування професіоналізму майбутніх фахівців – психологів в умовах спеціально організованого навчально-виховного середовища у вищій школі.

Загальну гіпотезу дослідження конкретизовано в таких часткових гіпотезах:

1. У вищому навчальному закладі має бути створено таке рефлексивне середовище, яке б сприяло усвідомленню педагогами необхідності формування професіоналізму в майбутніх психологів, що забезпечується спеціально побудованим процесом навчання у вищій школі й втілюється у відповідні мотиви професійної діяльності педагогів.

2. У ході спеціально організованого навчального процесу ВНЗ має відбуватися розвиток та прояв у майбутніх психологів особистісних якостей, які сприяють оволодінню ними основними компонентами професіоналізму, стимулювання в них прагнення до розвинення, підвищення та реалізації своїх професійних здібностей завдяки внутрішнім сутнісним і моральним установкам.

3. Педагогічний процес у вищій школі набуває ефективності, якщо побудований так, що в ньому професіоналізм вважається головною цінністю і результатом підготовки майбутніх психологів, при цьому викладач слідує не за програмою, а за студентом,

його внутрішнім станом та готовністю до набуття професіоналізму, сам постійно перебуває у процесі професійного самовдосконалення, створює умови для повного самотворення внутрішніх сил і здатностей майбутніх психологів шляхом розкріпачення їх думок, а отже діяльність педагога органічно поєднується з діяльністю студентів у єдиний активний процес фахової підготовки, у якому панує свобода визначення темпів навчання, рівня творчої діяльності, що робить педагогічний процес практично невидимим для студентів.

4. Фахова підготовка майбутніх спеціалістів – психологів має відбуватись в умовах налагодження духовної взаємодії викладачів і студентів, що сприятиме створенню доброзичливого психологічного клімату й атмосфери інтелектуальної співтворчості, покращенню якості професійної підготовки студентів як майбутніх фахівців з активною професійною та життєвою позицією, що забезпечується рівноправними партнерськими толерантними навчальними відносинами, суб'єкт-суб'єктною взаємодією, творчою активністю всіх його учасників. Як вказує Т.І. Сущенко, тільки у творчій рефлексивній взаємодії духовного взаємозбагачення викладачів і студентів відбувається формування професіоналізму в майбутніх психологів [1].

Збагачення змісту фахової підготовки майбутніх психологів відбувається завдяки впровадженню таких педагогічних умов формування професіоналізму в майбутніх психологів у процесі фахової підготовки у ВНЗ.

1. Підготовка викладачів ВНЗ до формування професіоналізму майбутніх психологів (форми роботи: вивчення перспективного досвіду, круглі столи, науково-методичні та науково-практичні семінари, методичні об'єднання викладачів, захист програм професійного саморозвитку).

2. Інтерактивність, системність, особистісна зорієнтованість, рефлексивна та акмеологічна спрямованість навчання майбутніх психологів.

3. Духовна й інтелектуальна взаємодія викладачів і майбутніх психологів у навчально-виховному процесі (на позиціях сано-генного підходу). Професійна спрямованість кожної навчальної дисципліни на основі зв'язку фахово орієнтованих дисциплін та дисциплін інших циклів.

4. Формування ціннісного ставлення до професійного саморозвитку майбутніх психологів шляхом формування мотивації професійного розвитку, саморозвитку та вдосконалення засобами тренінгу на засадах аксіологічного підходу, усвідомлення майбутніми психологами доцільності формування у них професіоналізму. Основним інструментом формування на цьому етапі вважаємо мотиваційний тренінг [2].

5. Науково-педагогічна підтримка самостійної роботи студентів з підвищення рівня

їх професіоналізму в контексті Болонського процесу, зокрема, завдяки спеціально організованій науково-дослідній роботі. Стимулювання самостійної науково-дослідної роботи студентів.

6. Створення умов формування професійної (психологічної) готовності майбутніх психологів під час проходження практик квазіпрофесійної спрямованості. Створення рефлексивного середовища. Моделювання у навчальному процесі функцій майбутньої професійної діяльності.

7. Удосконалення теоретико-дидактичної складової фахової підготовки майбутніх психологів. Теоретичне обґрунтування змісту й побудови курсу "Професіоналізм майбутнього психолога". Оновлення змісту теоретичної підготовки студентів до особистісного осмислення професіоналізму. Теоретичне обґрунтування змісту й побудови курсу "Професіоналізм (майбутнього) психолога", "Основи професійної аксіології", "Основи професіоналізму психолога" стимулюють формування соціальної зрілості та професійного образу мислення у майбутніх фахівців з психології.

8. Створення сприятливого соціально-психологічного клімату для професійного розвитку, саморозвитку й самовираження майбутніх психологів. Оновлення практичної підготовки, зокрема завдяки тренінгам, спрямованим на формування професіоналізму в майбутніх психологів. Педагогічний процес у такому випадку покликаний сприяти повноцінній професійній самореалізації студентів.

Звісно, що реалізація зазначених умов потребує досконалого інструменту. Отже, розглянемо методи (засоби) формування (організаційні форми) професіоналізму майбутніх фахівців з психології у вищій школі. По-перше, це тренінгові форми роботи, зокрема, авторський тренінг "Моя майбутня професія", "Шлях до професіоналізму"; кейс-методи; метод модерації; метод портфоліо; творчі групи; по-друге, це спілкування з практикуючими психологами-професіоналами, ведення щоденнику "карта професійного розвитку та саморозвитку", рольові та ділові ігри; розробка й апробація спецкурсів; розв'язання творчих завдань, написання есе; по-третє, це позааудиторні засоби формування, самостійна робота; розв'язання ситуаційних психологічних завдань, що мають акмеологічний вплив; науково-дослідницька робота (написання тез, статті на конференцію, виступ на науковій конференції); моделювання ситуацій професійного спілкування; метод маєтики; постійно діюча психолого-педагогічна лабораторія "Школа молодого психолога", "психологічна майстерня"; по-четверте, методи навчання як вид інтенсивного, спеціально організованого навчання, спрямовані на розвиток навчально-пізнавальної активності студентів протягом усього періоду навчання у ВНЗ; розробка на-

вчально-методичного забезпечення; система наставництва і супервізії; діалогічний характер спілкування; моделювання ситуацій професійної діяльності; заходи психологічної просвіти; індивідуальне психологічне консультування; атенційоване професійне навчання, спрямоване на усвідомлення значення конкретних дисциплін для формування професіоналізму в майбутніх психологів; включення до змісту дисциплін окремих модулів; акмеологічний самомоніторинг.

Упровадження зазначених вище форм потребує чітко обґрунтованих наукових підходів формування професіоналізму майбутніх психологів у ВНЗ, отже охарактеризуємо базові з них:

1. Гуманістичний підхід – уможлиблює відображення у дослідженні людиноцентристської тенденції в розвитку сучасного цивілізованого світу, визнання самоцінності особистості кожного учасника педагогічного процесу, у тому числі, майбутнього психолога.

2. Акмеологічний підхід – дає змогу обґрунтувати закономірності формування професіоналізму майбутніх психологів.

3. Системний підхід – дає можливість вивчати формування професіоналізму майбутніх психологів із позицій цілісності та взаємозумовленості його структурних складових.

4. Компетентнісний підхід – є підґрунтям для виокремлення компетенцій, які утворюють професіоналізм діяльності психолога.

5. Діяльнісний підхід – це вимога вивчати психічну діяльність у складі вищої, предметної (у логічному розумінні) діяльності суб'єкта; вивчати її за роллю в цій зовнішній діяльності, яка визначає саму необхідність психіки, її конкретний зміст, її побудову; розглядати психічну діяльність не як невиразний процес, а як діяльність суб'єкта в контексті психічного відображення проблемної ситуації, як підкреслює П.Я. Гальперін.

6. Особистісно орієнтований підхід – розглядає механізми особистісного існування майбутнього психолога – рефлексію, вибірковість, відповідальність, автономність тощо – як самоціль освіти, досягненню якої в кінцевому результаті підпорядковані його змістові та процесуальні компоненти, при цьому ефективність формування професіоналізму зростає завдяки тому, що цей зміст, набуваючи якісно нову особистісну суть, виступає як зміст і середовище становлення особистісного й допрофесійного досвіду майбутнього психолога.

7. Аксиологічний підхід – дає змогу розглядати процес формування професіоналізму майбутніх психологів з боку ціннісної сфери особистості та проблеми цінніс-

ного ставлення; такий підхід передбачає перенесення акцентів з викладання студентам конкретної системи знань, чому приділялося першочергова увага педагогів у традиційній організації педагогічного процесу у ВНЗ, на озброєння молодих людей певними ціннісними домінантами, що мають забезпечити соціальну й професійно значущу спрямованість їхньої життєвої активності.

Необхідно відзначити такі підходи, як гендерний, професіогенетичний, коеволюційний, планетарний, людиноцентристський, саногенний, синергетичний, інтегративний (комплексний), індивідуалізація та диференціація навчання, цілісний і полісуб'єктний (діалоговий).

Таким чином, формування свідомого ставлення майбутніх психологів до власної професії й усвідомлення необхідності формування у них професіоналізму, перебудова перш за все навчально-виховного процесу, а образу мислення викладачів та майбутніх психологів за рахунок становлення морально-духовного "Я" є важливим фактором і ядром концепції формування професіоналізму майбутніх психологів у ВНЗ. Студент при цьому розглядається як рівноправний активний учасник процесу формування професіоналізму, який здатний розвивати в себе потенціал професійного саморозвитку (власне бажання до професійного вдосконалення та самовдосконалення).

IV. Висновки

Отже, у формуванні мотивації студентів-психологів до професійного розвитку та саморозвитку, забезпеченні усвідомлення викладачами необхідності формування професіоналізму в майбутніх психологів під час фахової підготовки, ствердженні цінності професіоналізму майбутнього фахівця, створенні ситуацій прояву студентами успішного виконання елементів майбутньої професійної діяльності полягає сутність нашої концепції формування професіоналізму майбутніх психологів у ВНЗ.

Список використаної літератури

1. Суценко Т.І. Концептуальні особливості формування професіоналізму майбутніх фахівців у контексті громадянськості / Тетяна Іванівна Суценко // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. / [за ред. Л.Л. Товажнянського та О.Г. Романовського]. – Харків : НТУ "ХПІ", 2008. – Вип. 17 (212). – С. 94–100.
2. Суценко Т.І. Формування ціннісного ставлення до свого здоров'я у суб'єктів педагогічного процесу / Тетяна Іванівна Суценко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. – 2008. – Вип. 50. – С. 396–400.

Стаття надійшла до редакції 13.06.2012.

Черепехина О.А. Авторский взгляд на формирование профессионализма будущих психологов в высшей школе

В статье дается авторское видение концепции формирования профессионализма будущих психологов в вузе. Обосновывается необходимость целенаправленной работы, ориентированной на создание стимулирующей учебной среды профессиональной подготовки, главной ценностью и результатом которой является сформированный профессионализм у психологов.

Ключевые слова: профессионализм, психолог, формирование профессионализма, профессиональная подготовка психологов в вузе.

Cherepehina O. Author's view on the formation of professional psychologists in the future high school

In the article author vision of conception of forming of professionalism of future psychologists is given in Institute of higher. The necessity of purposeful work, oriented to creation of stimulant educational environment of professional preparation is grounded, by a main value and the result of which is formed at high level professionalism for psychologists.

Key words: professionalism, psychologist, forming of professionalism, professional preparation of psychologists in Institute of higher.

СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.955

Г.О. Горбань

ОСНОВИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

У статті проаналізовано теоретичні основи соціально-психологічного дослідження особистості. Подано загальну модель його структурування й організації.

Ключові слова: особистість, дослідження, розвиток, соціальність, креативність, розумність.

I. Вступ

Розвиток суспільства не можливий без усебічного розвитку людини, високого рівня культури, освіти, суспільної свідомості, особистісної зрілості. Успішне вирішення практичних завдань у становленні соціально активної, зрілої особистості потребує глибокої наукової розробки проблеми виховання й освіти. Суттєве значення у цьому належить соціальній психології, яка має безпосередній стосунок до дослідження форм, способів і механізмів впливу суспільства на розвиток людини, що ґрунтуються на розумінні особистості як "соціального індивіду, який завжди виконує конкретну сукупність суспільних функцій" [1, с. 45] та включення її у систему соціокультурних відносин, котрі й визначають умови розвитку та різноманіття соціальної поведінки. Отже, саме суспільство для особистості є насамперед умовою, до якої вона адаптується, модифікує себе, або перетворює дані умови, або шукає нове середовище [5, с. 11]. При цьому створення гармонійної й упорядкованої освітньої системи протягом життя є не просто метафоричною метою, а й безпосередньою і необхідною умовою подальшого існування, розвитку та життєдіяльності людини [6, с. 3].

Процес розвитку людини – це продукт сукупної дії багатьох чинників, багаторазового поєднання біологічних та культурних джерел, змішування думок і почуттів, синтез внутрішніх спонукань та зовнішніх впливів. Термін "розвиток" указує на зміни, які із часом відбуваються у будові тіла, ми-

сленні чи поведінці особи в результаті біологічних процесів дозрівання організму, наповнення і динаміки компонентів навколишнього середовища. Інакше кажучи, "розвиток людини – це такий процес, який охоплює зміни у сфері фізичних та розумових здібностей, удосконалення когнітивної структури і поведінки, соціальних ролей, відносин та ще багатьох інших сторін. Практично будь-яка властивість, котра впродовж певного часу під впливом культурного досвіду зазнає зміни, характеризує важливий аспект людського розвитку. Звідси потреба пізнання цих постійних змін внутрішнього світу людини, зокрема динаміки когнітивних структур, фізичних здібностей, особистості та форм поведінки. Тим більше, що затримання, прискорення або ускладнення культурного розвитку спричинюють серйозні наслідки в організації психічного життя індивіда" [7].

II. Постановка завдання

Мета статті – проаналізувати теоретичні основи соціально-психологічного дослідження особистості.

III. Результати

Критичний аналіз концептуальних підходів до вивчення базових теоретичних конструктів становлення людини дає змогу визначити системоутворювальні сфери її розвитку як суб'єкта, особистості, індивідуальності й універсуму: фізична, психічна (когнітивна та емоційна), соціальна і духовна сфери розвитку та саморозвитку (табл.) [2; 3; 7; 8; 11; 17–19].

Таблиця

Загальна характеристика сфер розвитку людини

Сфера розвитку	Зміст динаміки змін
Фізичний	Зміни функцій організму, зростання та зміни тіла (зовнішні й внутрішні), рухливість, фізична сила, моторні навички, розвиток органів чуття
Психічний (когнітивний, емоційно-вольовий)	Зміни в емоційно-чуттєвій, когнітивній і вольовій сферах; зміни Я-концепції, зміни функціонування вищих психічних функцій
Соціальний	Зміни у міжособистісних відносинах, рівень адаптованості у соціальній групі, становлення рольової самоідентичності
Духовний	Зміни у ціннісно орієнтаційній структурі особистості, ідентифікація з родом, етносом, нацією, державою

Й. Шванцара виділяє три основних чинники, які пов'язані між собою функціональними залежностями і в сукупності визначають три можливі умови розвитку особистості [4, с. 17]: а) природжені й успадковані нахили, які утворюють базис розвитку; б) вплив середовища; в) суспільне виховання і навчання.

Соціально-психологічне дослідження особистості стосується низки її відносин із навколишнім світом. Тому комплексне вивчення особистості має охоплювати всі рівні вияву її як суб'єкта вчинкової дії у конкретному соціально-історичному просторі. Сучасна наука у своєму арсеналі має декілька підходів до визначення рівнів або сфер, які так або інакше впливають на становлення та розвиток особистості.

Специфіка й динаміка особистісного розвитку безперечно зумовлена тим неповторним поєднанням психічних і соціальних особливостей, які перш за все виявляються у її здібностях. Отже, у контексті психосоціального аналізу внутрішній можна диференціювати на три метасфери здібностей: розумові, соціальні, креативні.

Розумова метасфера визначається як сукупність ментально організованих знань, норм і цінностей, спроможність усвідомленого оперування ними за допомогою різних форм і механізмів пошукової активності, а також система розумових дій, яка виявляє та збагачує особистий досвід індивіда. В основі її дослідження – пізнавальна робота з вивчення процесів мислення й інтелектуального розвитку особистості взагалі.

Соціальність розуміється нами як система спроможність індивіда оволодівати соціально визначеними взірцями поведінки і діяльності (уміння, правила, норми, еталоми, цінності) й універсальна здатність ефективно використовувати їх у досвіді власної суспільної життєдіяльності. Дослідження соціальної метасфери базується на пізнанні індивідуальних особливостей, а також характеру взаємодії особи з навколишнім світом.

Креативність – це загальні творчі здібності особистості, які знаходять процесуальний вплив у ментальних актах вільного (спонтанного), малоусвідомленого та неконтрольованого потоку психічних образів, асоціацій і переживань, що характеризуються новизною й оригінальністю створеного продукту.

Кожна із цих метасфер ґрунтується на розмежуванні фундаментальних психологічних властивостей індивіда та має складну будову. Очевидно, що розумність характеризує пізнавальний потенціал особистості, соціальність – регуляційно-нормативний, креативність – творчий, евристичний. Отже, кожній метасфері здібностей відповідають специфічна мотивація, форма активності й окремий механізм поведінки: розумності – мотивація досягнень, пізнавальна ак-

тивність й адаптивна поведінка; соціальної – мотивація визнання, регуляційна активність і моральна поведінка; креативності – мотивація самореалізації, творча активність і нешаблонна поведінка. Взаємодіючи між собою певним чином, зазначені метасфери визначають успішність діяльності, а в разі виняткових результатів та їх гармонійного взаємовпливу – обдарованість і талант.

З іншого боку, серед теоретичних концепцій соціології та соціальної психології можна виокремити найбільш популярну модель впливу суспільства на особистість шляхом визначення чотирьох сфер, а саме: мікро-, мезо-, макро-, мегачинників [9; 13–16].

Згідно із цим підходом сфера мікрочинників охоплює соціум, який безпосередньо оточує людину, а саме сім'я, референтні групи, суспільні, державні, релігійні та приватні установи. Простір мезочинників подається системою, котра складається з оточення, що діє як безпосередньо, так і опосередковано; іншими словами, це засоби масової комунікації, субкультури, тип поселення тощо. Стосовно макрочинників, то їхній вплив здебільшого має опосередкований характер, оскільки складається із загальних етнокультурних умов, національного менталітету та традиційної країни і суспільства, а також устрою та соціоекономічного стану розвитку держави. Сфера мегачинників найменше залежить від конкретної особистості, хоч і є невід'ємною складовою її становлення. Вона організується як глобальні системи, щонайперше, космос, планета, світ. А це забезпечує врахування умов, тенденцій і проблем цієї сфери та їх вплив і взаємозв'язок з усіма сферами-чинниками, а також можливість прогнозування тенденцій розвитку соціальних відносин особи у глобальному масштабі.

Оригінальну концепцію системи становлення й розвитку людини запропоновано американським психологом У. Бронфенбреннером. Він розробив модель екологічних систем розвитку людини [20]. Зокрема, учений трактує розвиток індивіда як динамічний процес, що відбувається у двох напрямках – особистісному та середовищному. Це означає, що індивід, який зростає фізично й утверджується соціально активно, освоює та реконструює життєвий простір. Водночас останній, характеризуючись складністю і невичерпністю, структурно організується у свідомості людини як багаторівнева система.

За У. Бронфенбреннером, екологічне середовище розвитку людини складається із чотирьох систем, які можна за принципом "матрьошки" вмістити одна в одну, починаючи від мікросистеми і завершуючи макросистемою. Мікросистема – це структура діяльності, ролей і міжособистісних відносин, які переживаються й усвідомлюються

особистістю, котра розвивається в конкретному соціальному оточенні. Мезосистема – структура відносин двох і більше мікросередовищ, у яких активно діє й утверджує себе особистість. Екзосистема – структура, що складається з кількох середовищ, де особистість не є активною дійовою особою, хоч і є причетною до ситуації та подій соціуму цього рівня організації, який впливає на неї опосередковано. Макросистема охоплює всі життєві цінності, закони, традиції тієї культури й історичної епохи, у якій особистість народилася.

Аналіз поданих моделей показує, що на становлення і розвиток особистості впливає низка чинників різного рівня та порядку, що зі свого боку зумовлює вибір окремим дослідником наукового підходу до її вивчення у системі соціальних відносин і вра-

хування впливів тих або інших соціальних нашарувань. Тому виникає потреба створення цілісної моделі соціально-психологічного дослідження особистості для можливості структурувати і процедурно організувати цей процес.

У нашому досвіді експериментування цілісна модель комплексного соціально-психологічного дослідження особистості може бути подана як взаємозв'язок чотирьох рівнів наукового пізнання. Важливо, що кожному рівню відповідає окрема низка параметрів внутрішнього світу особистості, яка занурена у різноаспектні системи соціальних відносин: а) як суб'єкт міжособистісних відносин; б) як суб'єкт малої групи; в) як суб'єкт соціокультурної організації (рис.).

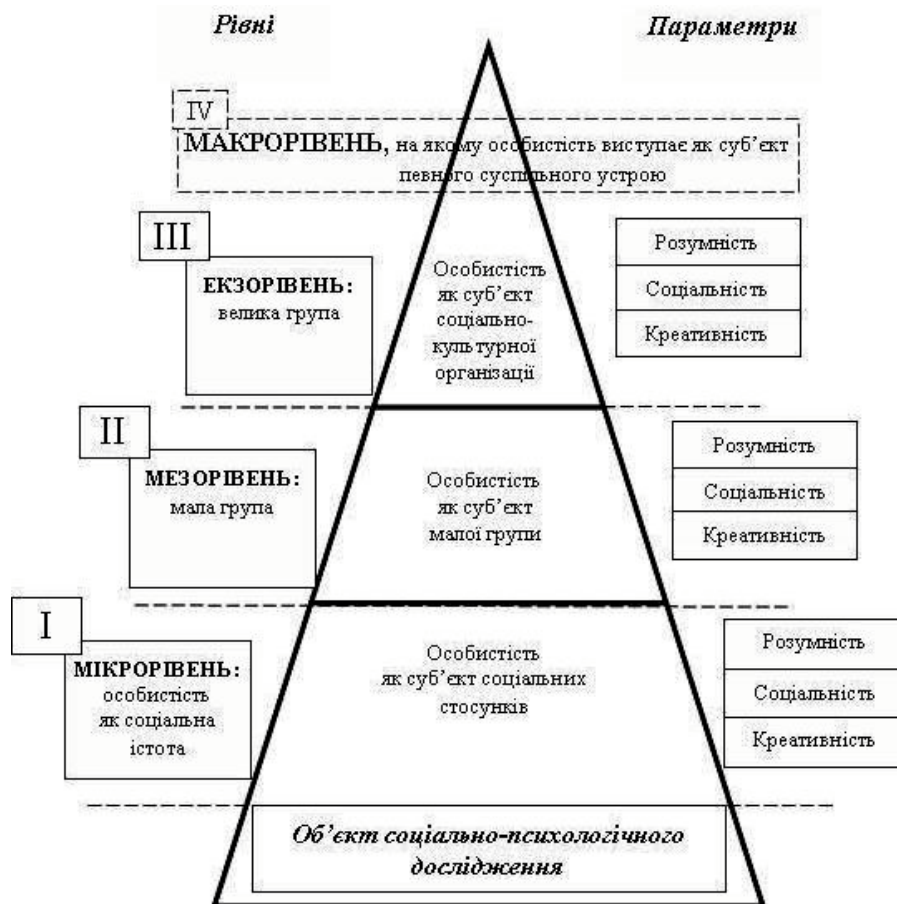


Рис. Модель рівнів комплексного соціально-психологічного дослідження особистості

Визначення особистості як суб'єкта соціальної взаємодії певного, на кожному рівні ширшого і складнішого, діапазону відносин вимагає розглядати будь-який суб'єктивний вияв як такий, що знаходить відображення у реакціях, діях та поведінці, чим і розкриває свою реалістичність, набуваючи соціально-психологічних ознак. За допомогою засобів соціальної причетності людина об'єктивує складний культурний зміст і груповий характер власних суспільних відносин, які

вирізняються об'єктивністю буття і самостійністю функціонування [10]. У цьому контексті наукового аналізу особистість є водночас суб'єктом і об'єктом духовно-практичної діяльності. А це, безсумнівно, ускладнює аналіз та інтерпретацію результатів соціально-психологічних досліджень особистості у сфері її поліваріантних і різнорівневих соціальних відносин.

Основний шлях дослідження особистості полягає у вивченні таких трансформацій

суб'єкта, які створюються саморухом його діяльності у системі соціальних відносин. Тоді реальний базис особистості становить сукупність її суспільних відносин і ставлень до довкілля та людського оточення. Це дає змогу поєднати природничо-наукове розуміння людини із суспільно-історичним, тобто розглядати особистість у контексті суспільних обставин, через інтеграцію природних й культурних умов життєдіяльності. У власному вчинковому полі (індивідуальне) внутрішній світ особистості повністю спричинений суспільними відносинами (соціальне) [10].

Зазначені теоретико-методологічні орієнтири дають змогу проаналізувати запропоновану дослідницьку модель як систему організації соціально-психологічних знань про особистість.

Перший рівень моделі вказує на підхід до особистості як соціальної істоти, котра характеризується певною завершеною структурою внутрішнього світу – набором діяльностей, ролей і міжособистісних відносин. До цього додаються потребо-мотиваційні спонукання і переживання особистості в соціумі, які ускладнюють змістово-процесуальний перебіг її адаптаційної взаємодії. Тому перший рівень моделі стосується переважно самосприйняття особистості у просторі найближчого оточення, її особистісної адаптованості та психобудови Я-концепції.

Соціально-психологічний підхід дослідження особистості відкриває широку перспективу до більш повного розкриття не тільки загальнолюдських психічних якостей рис і властивостей, а й пізнання соціально-специфічних та індивідуально-неповторних особливостей. Іншими словами, особистість постає не як набір певних утворювань, а як цілісна система, що перебуває у конкретному психічному стані, який виявляється в актуальній поведінці та застосуванні особистісного досвіду для регуляції чи корекції цього стану.

Отже, на мікрорівні особистість у межах предмета наукового дослідження описується за трьома основними параметрами, які висвітлюють внутрішній світ індивіда: розумність, соціальність та креативність. Так, розумність, розкриваючи пізнавальні здібності особистості виявляє потенціал, який багато в чому опосередковує ефективність актуальних відносин із соціумом. Він визначається за допомогою кількісних та якісних тестових показників, що відіграють роль індикаторів загальної успішності особистості. При цьому форма вияву цих показників (сума балів і відсоткові співвідношення щодо виконаних завдань) охоплює не тільки певну сукупність розумових дій та операцій, яким володіє окремий суб'єкт, а й систему знань, умінь та норм, яка є причиною й наслідком сформованості чи несформованості таких дій, розумових обдарувань загалом.

Розумність особистості ґрунтується не лише на розвитку пізнавальних психічних процесів, а й спричинена успішністю добування і збагачення нею досвіду соціальної взаємодії. Водночас вона також визначає якість актуальних відносин, персональну причетність до відновлення соціально-культурного досвіду. Причому цей досвід реалізується у формі здобуття не тільки знань, навичок і вмінь, а й системи міжсуб'єктних відносин, котра знаходить відображення у соціальності особистості.

На наш погляд, соціальність базується на загальному соціальному інтелекті особистості, який виявляється, по-перше, у спроможності адаптуватися зрозуміти і прийняти соціально значущі норми поведінки та характерологічні особливості як самої особистості, так і її міжособистісних відносин. Останні, крім того, виявляють потенціал особистості, який знаходить втілення в усвідомленій активній вибірковості переживань і вчинків людини та базується на його індивідуально-соціальному досвіді. Відомо, що саме особливості ставлення людини до того чи іншого завдання або проблеми впливають на характеристику його загальних здібностей до будь-якої діяльності. Звідси очевидно, що цілісна особистість може бути адекватно описана тільки завдяки введенню актуального соціального контексту її реальних відносин. Тоді дослідження особистості неминуче охоплюватиме динаміку її змістовних міжсуб'єктних ставлень, оцінок, відносин.

Креативність розкриває загальний потенціал особистості до гнучкості, оригінальності та нешаблонності вияву й реалізації здібностей на мікрорівні соціальних відносин як в інтелектуальному, так і соціальному аспектах. Цей параметр висвітлює активність людини, коли загальновідома закономірність або норма організується у проблемну ситуацію, яку вона має розв'язати в актуальній взаємодії. Рівень розвитку креативної сфери визначається як сукупність загальних показників при дослідженні інтелектуальної та соціальної сфер внутрішнього світу особистості.

Водночас зазначимо, що не тільки рівень інтелектуального розвитку зумовлює творчий потенціал особистості, а й такі особистісні риси, як незалежність, відкритість розуму, висока толерантність до невідомих і нерозв'язаних ситуацій, розвинуте відчуття прекрасного [12, с. 174]. Такий підхід до визначення креативності дає можливість урахувати не тільки певні тестові (кількісні) показники, а й більш детально інтерпретувати якісні характеристики, що можна отримувати під час дослідження особистості.

Розуміння та врахування індивідуальних особливостей кожного параметра має велике значення для практичної діяльності особистості. На цьому рівні психологічного пі-

знання забезпечується розкриття будови внутрішнього світу особистості, реалізація її позитивного природного потенціалу.

Другий рівень моделі дослідження, утверджуючи особистість суб'єктом малої групи, характеризує структуру діяльності, ролей і міжособистісних відносин, які реалізуються у конкретному референтному полі із характерними для нього ставленнями та позиціями. Відтак, другий рівень моделі має стосунк до сприйняття особистістю групи, яка справляє відчутний вплив на її загальний розвиток, а також те, як група впливає на окрему особистість – частину загального цілого. Аналізуючи теоретичні підходи до характеристики такого феномену спільнот як мала група, зазначимо, що більшість дослідників указують на потребу визначення не тільки міри її внутрішньої комунікації, а й психологічного стану, соціального настрою та психологічної структури діяльності. Інакше кажучи, про загальний розвиток самоусвідомлення кожним членом власної групової причетності та розвинутої відчуття "Ми". Так, визначаючи рівень розвитку малої групи, нами, безумовно, враховується внесок кожної особистості у спільну діяльність, яка є носієм специфічної, тільки їй притаманної системи відносин як в інтелектуальній, так і соціальній та креативній сферах.

На макрорівні особистість сприймається як складова й невід'ємна частина групи та може бути описана за трьома основними параметрами, які висвітлюють розумність, соціальність й креативність цієї групи. Вплив організаційної структури, системи внутрішніх симпатій, взаєморозуміння і згуртованості посідає вагомe місце у формуванні всіх сторін внутрішнього світу, індивідуального досвіду та можливостей позитивного утвердження Я-концепції.

У процесі суспільного життя особистості формується найскладніша – багатомірна, багаторівнева та динамічна – система суб'єкт-суб'єктних відносин, на яку накладає певний відбиток об'єктивна система соціальної взаємодії. Незначні зміни об'єктивного стану особистості в соціумі, безумовно, потребують перебудови її суб'єктивних відносин. Тому врахування загального соціально-психологічного портрету такої спільноті, як референтна група, за параметрами розумності, соціальності та креативності є важливим етапом комплексного дослідження особистості. Певне місце в цій роботі відіграє врахування вікових особливостей, які об'єктивно впливають на розуміння й інтерпретацію соціальних процесів і дають змогу своєчасно їх коректувати.

Третій рівень моделі досліджує особистість як суб'єкт соціально-культурної організації. Він гарантує опис загальної характеристики актуального стану і соціального потенціалу спільноти на рівні окремих інституцій. Водночас фіксує сприйняття осо-

бистістю всієї сукупності відносин, традицій, норм, цінностей і впливів, які справляє широке соціальне оточення соціально-культурної орієнтації на загальний розвиток особистості.

На екзорівні особистість також може бути описана за трьома основними параметрами, які висвітлюють узагальнені характеристики розумності, соціальності та креативності певної соціальної системи-організації (наприклад, освітньої установи).

Аналіз зазначених параметрів дає змогу давати не тільки соціально-психологічну характеристику соціальної організації, а й відстежувати динаміку соціальних відносин і прогнозувати її подальший розвиток та вдосконалення соціокультурного простору. При цьому організаційна структура являє собою соціальну спільноту, яка не зводиться до певного гурту особистостей, котрі входять до неї. Вона не обіймає лише якісні відмінності, тому що соціально-організаційні реальності, які утворюються у її структурі, не притаманні соціальним якимось кожного окремого суб'єкта, хоча з них виникають [6, с. 80].

Комплексний моніторинг становлення та розвитку особистості дає змогу суб'єктам соціальної взаємодії формувати цілісне уявлення про свій внутрішній світ, особливості психологічної організації, тенденції розвитку, а також використовувати результати для розробки програм проектування і прогнозування перспектив культурного розвитку та самореалізації кожної особистості.

Грунтовний соціально-психологічний аналіз процесу і результатів діяльності суб'єктів соціальної взаємодії на підґрунті даних психолого-діагностичного обстеження має забезпечувати прогнозування оптимальних форм, методів і засобів втілення міжособистісних відносин, а також окреслення траєкторії розвитку основних сфер як внутрішнього світу, так і групової спільноті за критеріями розумності, соціальності, креативності.

Розробка комплексного соціально-психологічного дослідження особистості має відповідати трьом основним рівням наукового аналізу, який містить:

- *загально-науковий аспект*: обґрунтування моделі соціально-психологічного дослідження суб'єктів соціальної взаємодії з урахуванням соціокультурного менталітету;
- *психологічний аспект*: адаптація прогресивних методів діагностичних досліджень у системі соціального моніторингу, апробація комплексного пізнання особистості, спираючись на науково-психологічне підґрунтя вікових особливостей суб'єктів соціальної взаємодії;
- *соціологічний аспект*: дослідження соціальних засад соціальної взаємодії, взаємовпливу суспільного оточення й особистості в теоретичних конструктах

соціальної активності та організаційної діяльності.

Слід зауважити, що психодіагностичні та корекційні методи мають бути адаптовані до реальних соціокультурних умов життєдіяльності сучасної соціальної системи, а також урахувати основні рівні впливу на розвиток особистості:

а) світоглядний (повний спектр сформованості ціннісних орієнтацій, соціальних ідеалів та норм);

б) соціологічний (соціально-культурне поле спільноти та можливості корекційного впливу на нього);

в) психологічний (повний діапазон психологічних особливостей учасників соціальної взаємодії).

Зауважимо, що будь-яке дослідження стикається із серйозною проблемою наявності адекватного та якісного інструментарію, який би мав змогу забезпечувати дослідження кожної сфери здібностей (розумової, соціальної, креативної). Причому такий комплекс психодіагностичного інструментарію має забезпечувати не тільки дослідження актуального стану, а й моніторинг у лонгїтюді протягом включення особистості до соціальної взаємодії та можливість порівнювати отримані результати. Вкажемо на основні вимоги, яким має відповідати діагностичний комплекс:

- можливість організації дослідження у груповій формі;
- економія часу в процесі проведенні тестування або опитування;
- одночасне охоплення декількох показників розвитку;
- мінімальна трудоємність первинної обробки результатів.

Вирішення проблем, пов'язаних з організацією та реалізацією дослідницько-діагностичних програм соціально-психологічного дослідження особистості, не можливе лише на рівні окремих дослідницьких програм та ініціатив, тут необхідні рішення на загальнодержавному рівні шляхом створення певних служб і реальної роботи Товариства психологів. На цьому рівні, на нашу думку, вкрай необхідним є створення наукового центру психологічної діагностики, у компетенцію якого б входили сертифікація, відстеження та контроль застосування тестових методик, корекція норм, визначення рівня надійності та валідності, адаптації методик, розроблених в інших країнах і за інших умов; створення бази даних і системи інформування практичних психологів щодо новітніх розробок, тенденцій розвитку психодіагностичної практики тощо.

IV. Висновки

Отже, дослідницька практика, котра організується у гуманітарній сфері суспільства й передбачає задіяння теоретико-методологічних засобів психології, соціології, педагогіки, має організовуватися свідомо, програмно, професійно. Це повною мі-

рою стосується об'єкта, предмета, мети і завдань дослідження.

Список використаної літератури

1. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания : избран. психол. тр. / Б.Г. Ананьев ; [под ред. А.А. Бодалева]. – М. ; Воронеж : МПСИ, 2005. – 431 с.
2. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов. – М. : Смысл, 2002. – 414 с.
3. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры / Л.С. Выготский. – М. : ИПП, 1996. – 512 с.
4. Диагностика психического развития / [Б. Балаштик, В. Голуб, Я. Йирасек и др. ; под общ. ред. Й. Шванцара]. – Прага : Авиценум, 1978. – 388 с.
5. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2007. – 368 с.
6. Казмиренко В.П. Социальная психология организаций : монография / В.П. Казмиренко. – К. : МЗУУП, 1993. – 384 с.
7. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб. : Питер, 2000. – 992 с.
8. Лаак Я. тер. Психодиагностика: проблемы содержания и методов / Я. тер Лаак. – М. ; Воронеж : МПСИ, 1996. – 384 с.
9. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику / А.В. Мудрик. – М. : ИПП, 1997. – 368 с.
10. Мясичев В.Н. Психология отношений : избр. психол. тр. / В.Н. Мясичев ; [под ред. А.А. Бодалева]. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2011. – 398 с.
11. Принципы развития в психологии : сборник / [под ред. Л.И. Анцыферовой]. – М. : Наука, 1978. – 367 с.
12. Развитие и диагностика способностей : монография / [Л.Г. Алексеева, А.Н. Воронин, Т.В. Галкина и др. ; под ред. В.Н. Дружинина, В.Д. Шадриков]. – М. : Наука, 1991. – 181 с.
13. Социальная психология / [А.В. Петровский, В.В. Абраменкова, М.Е. Зеленова, и др. ; под ред. А.В. Петровского]. – М. : Просвещение, 1987. – 224 с.
14. Социология: наука об обществе / [В.П. Андрущенко, В.И. Волович, Г.Т. Головченко, Н.И. Горлач ; под ред. В.П. Андрущенко, Н.И. Горлача]. – Харьков : ИВМО, 1996. – 688 с.
15. Социология: Основы общей теории / [Г.В. Осипов, Л.Н. Москвичев, А.В. Кабыща и др. ; отв. ред. Г.В. Осипов, Л.Н. Москвичев]. – М. : Инфра-М, 2002. – 888 с.
16. Социология : підручник / [В.Г. Городяненко, О.В. Гілюн, А.В. Демічева, С.В. Лєгєза, Н.А. Литовська ; за ред. В.Г. Городяненко]. – К. : Академія, 2005. – 560 с.

17. Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве-времени детства / Д.И. Фельдштейн. – М. : Флинта, 1997. – 160 с.
18. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития: в традиции культ.-ист. теории Л.С. Выготского / Б.Д. Эльконин. – М. : Тривола, 1994. – 167 с.
19. Эриксон Э.Г. Детство и общество / Э.Г. Эриксон. – СПб. : Лет. сад, 2000. – 415 с.
20. Bronfenbrenner U. Ecological model of human development / U. Bronfenbrenner // Readings on the development of children. – 1993. – [2 nd ed.]. – P. 37–43.

Стаття надійшла до редакції 19.07.2012.

Горбань Г.А. Основы социально-психологического исследования личности

В статье проанализированы теоретические основы социально-психологического исследования личности. Представлена общая модель его структуризации и организации.

Ключевые слова: личность, исследование, развитие, социальность, креативность, интеллектуальность.

Gorban G. The basis of socio-psychological study of personality

The paper analyzes the theoretical basis of the socio-psychological study of personality. A general model of its structure and organization.

Key words: personality, research, development, social, creativity, and intelligence.

САМОПРЕЗЕНТАЦІЯ ЯК ВАЖЛИВИЙ РЕГУЛЯТОР СОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ СУБ'ЄКТА

У сучасній психологічній науці самопрезентацію розглянуто як засіб підтвердження образу "Я" та підтримки самооцінки, тобто, самопрезентація – це усвідомлюваний або неусвідомлюваний процес (залежно від ситуації), який здійснюється активним суб'єктом. Самопрезентація в усвідомленому чи неусвідомленому вигляді являє собою полімодальну характеристику, вона здійснюється виходячи з безлічі мотивів; вона наявна в різних ситуаціях; наявна і в тривалому взаємозв'язку суб'єктів, такому як шлюб. Але вона не обов'язково включає свідому увагу і контроль.

Ключові слова: самопрезентація, управління враженням, бажаний образ, підтвердження образу "Я".

1. Вступ

У повсякденному житті суб'єкт часто стикається із феноменом самопрезентації власної особистості. Але не кожного разу цей процес усвідомлений. У підсвідомості людини існує якийсь проект власної самопрезентації. На наш погляд, самопрезентація як складне та неоднозначне утворення виступає одночасно і проекцією поведінки в особистісному психічному просторі, і симптомом готовності до засвоєння такої проєкції в глибинах індивідуальної свідомості, тобто симптомом реалізації індивідуальної соціальної ситуації розвитку особистості.

Самопрезентація – це процес, за допомогою якого людина прагне сформувати в інших людей враження про себе. Успіх самопрезентації залежить від уміння подати себе іншим людям, привернути до себе увагу, актуалізувати інтерес людей до своїх якостей.

Спілкуючись з різними людьми, беручи участь у різних діях та поведінкових актах, вибираючи собі стиль одягу і поведінки, людина впроваджує свої індивідуальні властивості у власну індивідуальну соціальну ситуацію розвитку, що надає поштовх для розвитку так званої "природної самопрезентації".

Разом з природною самопрезентацією існує й усвідомлено заздалегідь спланована тактика позиціонування своєї особистості, або "штучна презентація". Поняття "самопрезентація" походить від англійського слова "самоподача", тобто надання іншим людям певної інформації про себе за допомогою незліченних стратегій поведінки, що полягають у поданні свого зовнішнього образу оточенню.

У зв'язку із цим необхідно, на наш погляд, сформулювати основні характеристики соціальної поведінки особистості. Соціальна поведінка не є лише системою дій людини в суспільстві, вона виникає як неминуче взаємопроникнення світу соціуму і світу людини в актах спілкування і в актах психічної діяльності. У цьому сенсі вона заснована на включенні всього багатства суспільних відносин у структуру людської особистості. "Частка" власне соціальної поведінки суб'єктів у їх житті варіюється, залежить від установок самої людини і від специфіки соціальних ситуацій. При цьому слід уточнити можливі критерії власне соціальної поведінки. Початкове уявлення про такі критерії, згідно з І. Федоровим [9], відображено на рис. 1.

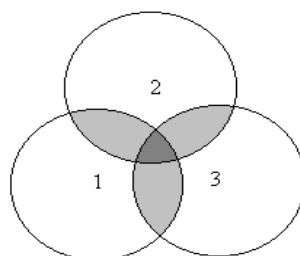


Рис. 1. Можливі критерії соціальності поведінки

Примітка: 1 – минуле; 2 – сьогодення; 3 – майбутнє.

Такі критерії повинні охоплювати одночасно минуле (1), сьогодення (2) та майбутнє (3) у житті суспільства та людини. Згідно з першим критерієм (1), соціальною є

поведінка, орієнтована на загальнолюдські цінності. Ми разом із І.О. Федоровим називаємо такий критерій конвенціональним, оскільки він описує як соціальні ті системи

намірів і відповідних дій, які вважаються такими найбільшою кількістю людей тривалий час [10].

Тому, перш ніж перейти до більш диференційованого розгляду дефініції самопрезентації, вважаємо за необхідне детально зупинитися на поняттях:

- соціалізація та соціальна адаптація;
- самосприйняття особистості;
- індивідуальна соціальна ситуація розвитку особистості.

Аналіз цих понять є дійсно необхідним, тому що не уявляючи того, що ми під ними розуміємо, ми не здатні будемо дослідити основні механізми та структурні компоненти самопрезентації, оскільки не будемо мати необхідних теоретичних підґрунть.

Соціалізація, за А.В. Петровським та М.Г. Ярошевським, це одночасно і процес, і результат засвоєння й активного відтворення індивідом соціального досвіду, здійснюваного у спілкуванні та діяльності [7]. Соціалізація – інструмент, за допомогою якого індивід здобуває знання, цінності, навички та соціальну сензитивність, які дають йому змогу інтегруватися у суспільстві та вести себе адаптивно.

Поєднати соціальне й індивідуально-особистісне в процесі соціалізації вдалося, на наш погляд, Е.Л. Носенко, яка розглядає як соціально значущу інтегральну властивість емоційний інтелект [4]. Автор вважає, що йому властиві внутрішні (диспозиційні) та зовнішні (ті, що виявляються в ознаках перебігу емоційного процесу) компоненти, котрі виконують стресозахисну й адаптивну функції цієї інтегральної особистісної властивості. Саме ці дві функції відображають, на думку Е.Л. Носенко, усі найважливіші аспекти функціонування людини як суб'єкта життєдіяльності, а саме: ставлення до навколишнього світу, до себе як до суб'єкта

та активності, до інших як до партнерів у спілкуванні та взаємодії. Роль емоційного інтелекту в процесі соціалізації особистості ґрунтується на спроможності суб'єкта адекватно розпізнавати витоки власних емоцій та емоцій інших людей, здійснювати на цьому підґрунті самоконтроль, самосприйняття, підтримувати доброзичливі відносини з навколишніми, самотивувати власну діяльність.

Основними мотивами, що сприяють процесу соціалізації, Е.Л. Носенко вважає:

- 1) пізнання навколишнього світу;
- 2) усвідомлення свого ставлення до нього;
- 3) пізнання себе як суб'єкта діяльності;
- 4) удосконалення себе;
- 5) прагнення досягти самоповаги й успішної взаємодії з іншими людьми, котрі перебувають у найближчому оточенні.

Отже, виходячи з проаналізованих даних, у самому процесі соціалізації можна виділити такі елементи:

- суб'єкт соціалізації, який може виступати також і як об'єкт соціалізації;
- середовище – простір, у якому цей процес триває (в ролі середовища можуть виступати безпосереднє оточення індивіда, сукупність умов його соціальної ситуації розвитку, міжособистісні відносини, діяльність тощо);
- власне процес соціалізації як сукупність інтеріоризації та екстріоризації;
- зміст процесу соціалізації (знання, цінності, досвід та ін.).

Загальне уявлення про елементи соціалізації, які провокують виникнення самопрезентації, можна створити відповідно до ідей І.О. Федорова [9], подано на рис. 2, де такі процеси та елементи показані в найбільш абстрактному вигляді.

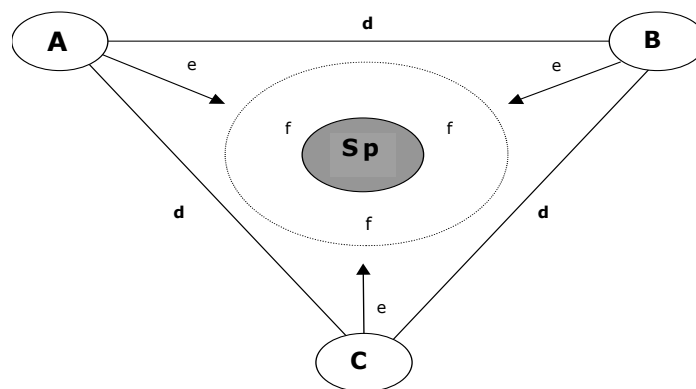


Рис. 2. Виникнення самопрезентації (за І.О. Федоровим)

Мета схеми – описати загальний механізм виникнення самопрезентації. Кореляція процесів, що викликають формування самопрезентації, на рис. 2 не враховується. Самопрезентація особистості позначена "Sp". Її виникнення пов'язане з діалектикою взаємодії трьох процесів:

- буття психіки ("А");
- буття соціальних ролей ("В");
- вплив макросоціальних дій на життя людини або соціальної групи ("С").

Усі три блоки, що впливають на становлення самопрезентації (тут і далі їх називатимемо А, В, С-процеси), – процеси над-

звичайно суперечливі та динамічні, що позначається і на самій структурі самопрезентації, яка характеризується високою пластичністю й неоднозначністю взаємодій з будь-якими "зовнішніми" феноменами. Вплив на самопрезентацію процесів А, В, С-типу опосередкований ситуацією ("S"), яка є своєрідним полем поведінкових взаємодій. Таке поле стихійно орієнтує буття самопрезентації, причому ситуація має помітні ступені свободи, не копіюючи автоматично якості конкретних процесів А, В, С-типу, які лише "задають" саму необхідність і логіку зміни ситуацій ("e").

Самосприйняття розглядається в науці як основа формування позиції суб'єкта, без якої подальший процес соціалізації й адаптації ускладнюється, а інколи стає неможливим.

Самосприйняття розуміється не тільки як процес орієнтування людини у власному внутрішньому світі, а і як наслідок розуміння, оцінювання та порівняння себе з іншими, що набирає не тільки вигляду певної самооцінки, Я-образу людини, а й специфіки соціалізації суб'єкта.

Оскільки весь суб'єктивний усвідомлений світ людини формується в онтогенезі під час спільної діяльності та спілкування з іншими суб'єктами, то й формування уявлень про себе наявне в цьому самому контексті. Суб'єкт сприймає себе, описує свої якості у тих категоріях, які надаються йому соціальним оточенням (саме так, як він робить це з будь-яким іншим об'єктом). Тому, на думку С.І. Розуму, здібність ставитися до себе як до об'єкта і є результатом соціалізації [8].

Індивідуальна соціальна ситуація розвитку особистості, за Р.В. Овчаровою, є відображенням у внутрішньому світі індивіда соціального світу в цілому у взаємодії його аспектів [6]. Розвивальні аспекти середовища можуть бути подані в індивідуальній свідомості суб'єкта у формі значущих персонажів (тобто тих учасників соціального середовища, котрі викликають активну роботу свідомості та переживань суб'єкта). Причому це можуть бути лише референтні, авторитетні, емоційно важливі персонажі, а й їхні антиподи.

І.О. Ніколаєва подає індивідуальну соціальну ситуацію розвитку у вигляді трьох основних рівнів:

1. Персональний склад індивідуальної соціальної ситуації розвитку (ті, хто персонально являють собою соціальне середовище у внутрішньому світі суб'єкта, їхні вікові, статеві, соціальні, професійні та інші категорії).

2. Структура емоційно-комунікативних відносин суб'єкта в індивідуальній соціальній ситуації розвитку (якості особистості іншого, основні сторони відносин з людьми, до яких індивід є найбільш чутливим, які

викликають його позитивний емоційний відгук).

3. Структура ціннісних відносин суб'єкта в індивідуальній соціальній ситуації розвитку (самооцінка, ціннісний статус відносно інших) [5].

Отже, на наш погляд, соціалізація, самосприйняття особистості та її індивідуальна соціальна ситуація розвитку найбільш повно розкривають соціальні аспекти самопрезентації. Цієї самої думки дотримуються такі вчені, як О.Л. Доценко [3], В.М. Шепель [11] та ін. Так, В.М. Шепель визначає самопрезентацію як уміння подавати себе, привертаючи до себе увагу, актуалізуючи інтерес людей до певних своїх якостей [11]. У зарубіжній психології самопрезентація розглядається як прояв демонстративної поведінки в міжособистісному спілкуванні, а сама демонстративна поведінка розглядається як одна із форм поведінки соціальної (Е.Е. Jones [12], Р.Р. Vallacher [12], Е. Weinstein [12] та ін.). На думку О.Л. Доценко, управління образами є одним з видів маніпуляції. Саме маніпуляція, згідно з Г. Шиллером, розглядається як прихований примус, програмування думок, намірів, відчуттів, відносин, установок і поведінки. За основними положеннями теорії когнітивного дисонансу, самопрезентація розглядається як один з прийомів усунення дисонансу: різні уявлення і установки особистості узгоджуються один з одним, і людська свідомість прагне виключити суперечності між окремими когнітивними елементами, тим самим усунути виникаючий дисонанс.

Для досягнення цієї мети особистість використовує такі прийоми, як:

- спотворення думки інших про себе;
- взаємодія з людьми, які здатні своїм ставленням підтримувати вибраний певною особистістю імідж;
- побудова своєї поведінки так, щоб викликати в оточення бажане уявлення про себе.

Навмисно або ненавмисно індивід може поводитися так, щоб викликати в оточення відгук, відповідний його уявленню про себе.

Жодна соціальна взаємодія не обходиться без презентації себе, своїх особистісних або професійних якостей. Опинаячись у ситуації міжособистісного спілкування, кожна людина негайно стає суб'єктом самопрезентації. Незалежно від усвідомленості своїх поведінкових дій, вона надає партнеру зі спілкування інформацію про себе за допомогою різних символічних знаків (зовнішнього вигляду, навколишнього простору – офісу, дому, соціальних символів престижу і статусу – марки автомобіля, телефону тощо), а також своєю вербальною і невербальною поведінкою (рис. 3).

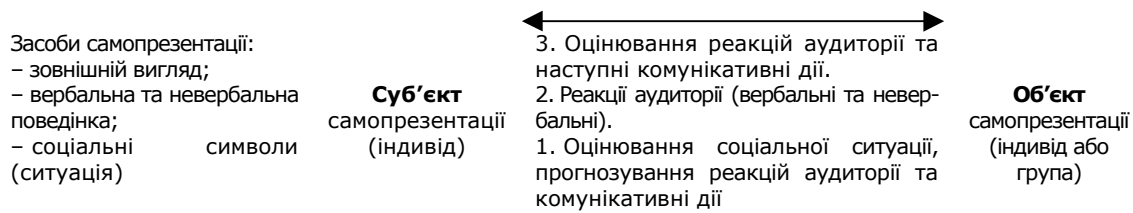


Рис. 3. Схема здійснення самопрезентації в процесі міжособистісної взаємодії

Автоматично, з моменту початку спілкування партнер, сприймаючи як усвідомлено, так і частково, і неусвідомлено, цю інформацію, стає об'єктом самопрезентації. Тобто, самопрезентація дійсно виступає засобом управління враженням, яке суб'єкт сам продукує, формує.

Самопрезентація як своєрідна маніпулятивна технологія передбачає, що головним у ній виступає прагнення до того, щоб в об'єкта самопрезентації в момент розставання із суб'єктом виникло відчуття, що без подальшої співпраці ніяк не обійтися, виникла своєрідна залежність (А.В. Брушлинський [1], І. Гофман [2] та ін.). Щоб володіти ситуацією спілкування повною мірою, суб'єкт повинен мати широкий спектр знань, умінь і навичок, до яких можна віднести уміння:

- швидко і точно розпізнавати властивості та стан конкретної людини;
- створювати позитивне враження про себе за допомогою міміки, пантоміміки, інтонацій, риторичних зворотів;
- зв'язно пояснити, ненав'язливо показати конкретній людині ті нові можливості, які вона отримає після початку співпраці;
- показати навички ділової взаємодії з тим, щоб продемонструвати свою здатність цінувати свій і чужий час, оптимальним чином організовувати ділову діяльність.

Самопрезентація як невід'ємна частина індивідуальної соціальної ситуації кожної людини дає змогу:

- отримувати від інших людей потрібні ресурси (матеріальні, інформаційні, емоційні та інші). Людина, що вміє подати себе, легше за інших влаштується на роботу, сподобається чоловікові або жінці, знайде спільну мову з керівником та ін.;
- конструювати образ власного "Я". Образ "Я" залежить не тільки від власних переконань суб'єкта, а й від того, як, на його думку, його бачать інші;
- відносно гладко протікати соціальним контактам. У спілкуванні це дасть можливість істотно згладити моменти критики, понизити конфронтацію й агресію.

У цілому, у процесі спілкування і соціальної взаємодії, за допомогою самопрезентації суб'єкт здатний не тільки дивитися на себе очима партнера, а і коректувати влас-

ну поведінку відповідно до його очікувань, якщо його мета – створити найбільш сприятливе враження. Побічно це дає змогу контролювати і поведінку інших людей.

Основні самопрезентаційні стратегії отримання позитивного ставлення людей – це:

- вираз своїй симпатії до іншої людини;
- створення видимості схожості;
- збільшення своєї фізичної привабливості;
- демонстрація власної скромності.

IV. Висновки

Таким чином, самопрезентація у процесі життєдіяльності суб'єкта виступає важливим регулятором його соціальної поведінки. При розгляді проблем соціальної детермінації поведінки особистості особлива увага приділяється специфіці пізнання навколишнього світу, усвідомленню свого ставлення до нього, пізнанню себе як суб'єкта діяльності, удосконаленню себе, прагненню досягти самоповаги й успішної взаємодії з людьми з найближчого оточення.

Індивідуальний досвід кожного поступово реалізується у формах стійкої індивідуальної поведінки та власного стилю самопрезентації, на який суттєво впливають особливості соціалізації та соціальної адаптації, самосприйняття особистості й, взагалі, індивідуальної соціальної ситуації розвитку особистості, що містить у собі конкретних референтних персоналіїв, цілісну структуру емоційно-комунікативних і ціннісних відносин суб'єкта.

Список використаної літератури

1. Брушлинський А.В. Проблема субъектности в психологической науке / А.В. Брушлинський // Психологический журнал. – 1991. – № 6. – С. 311.
2. Гофман И. Представление себя другим / И. Гофман // Современная зарубежная социальная психология. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – С. 188–196.
3. Доценко Е.Л. Психология манипуляции / Е.Л. Доценко. – М., 1997. – 344 с.
4. Носенко Е.Л. Эмоциональный интеллект как социально значущая интегральная характеристика личности / Е.Л. Носенко // Психология и общество. – 2004. – № 4. – С. 95–110.
5. Обухова Л.Ф. Возрастная психология / Л.Ф. Обухова. – М.: Педагогическое общество, 2001. – 442 с.
6. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога / Р.В. Овчарова. – М.: Сфера., 2004. – 480 с.

7. Петровский А.В. Популярныe беседы о психологии / А.В. Петровский. – М. : Педагогика, 1989. – 224 с.
8. Розум С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека / С.И. Розум // Речь. – 2006. – 365 с.
9. Федоров И.А. Имидж как программирование поведения людей / И.А. Федоров. – Рязань, 1997. – 240 с.
10. Федоров И.А. Основы социального поведения / И.А. Федоров. – Тамбов : ТГПИ, 1993. – 305 с.
11. Шепель В.М. Имиджелогия: Секреты личного обаяния / В.М. Шепель. – М., 1994. – 320 с.
12. Gleitman H. Basic psychology / H. Gleitman. – N. Y., 1986.

Стаття надійшла до редакції 12.07.2012.

Кононенко А.А. Самопрезентация как важный регулятор социального поведения субъекта

В современной психологической науке самопрезентация рассматривается как средство подтверждения образа "Я" и поддержки самооценки, то есть, самопрезентация – это осознаваемый или неосознаваемый процесс (в зависимости от ситуации), который осуществляется активным субъектом. Самопрезентация в осознанном или неосознанном виде представляет полимодальную характеристику, она осуществляется исходя из множества мотивов; присутствует в разных ситуациях; существует и в длительной взаимосвязи субъектов, такой как брак. Но она не обязательно включает сознательное внимание и контроль.

Ключевые слова: самопрезентация, управление впечатлением, желаемый образ, подтверждение образа "Я".

Kononenko A. Self-presentation AS important regulator of social behavior of subject

In modern psychological science self-presentation is examined as a mean of confirmation of appearance I and supports of self-appraisal, that, self-presentation is the realized or unrealized process (depending on a situation) which is carried out an active subject. Self-presentation in the realized or unrealized kind presents polymodal description, it is carried out, coming from the great number of reasons; it is in different situations; takes a place and in the protracted intercommunication of subjects, such as marriage. But it includes conscious attention and control not necessarily.

Key words: presentation, management, desired appearance, the impression, confirmation of appearance.

ВІКОВА ТА ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.9:378.015.3(045)

Т.О. Афанасьєва

ПРОЕКТНЕ НАВЧАННЯ ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТА У ВНЗ

У статті розкрито сутність проектування. Визначено етапи створення проекту. Проаналізовано специфіку впровадження проектування в систему вищої освіти. Описано умови для успішної реалізації технології проектного навчання.

Ключові слова: проектування, професійний розвиток, навчальний проект, проектне навчання.

I. Вступ

Проектування на сьогодні є невід'ємною частиною професійного розвитку в системі освіти. У процесі проектної діяльності студент стикається з необхідністю постійного дослідження, із проявом продуктивного й творчого мислення, з аналізом існуючого стану об'єкта (процесу), з постановкою й вирішенням реальних проблем, з наступною її реалізацією за допомогою різноманітних технологій створення нового тощо, внаслідок чого проектування можна вважати інваріантною складовою професійної культури майбутнього фахівця.

Умовою ефективного розвитку спеціаліста в професійній діяльності є підготовка фахівця на основі проблемного навчання, тобто навчання через відкриття, вирішення проблемних ситуацій. У свою чергу, ці ситуації являють собою особливий вид взаємодії суб'єктів, при якому виникає усвідомлена проблематизація, шляхи подолання якої вимагають пошуку нових знань і способів дії. Саме цей пошук є основою процесу мислення, який починається з аналізу проблемної ситуації. Результатом цього аналізу є формування проблеми, тобто елементу проблемної ситуації, що викликає ускладнення й прийнято суб'єктом до вирішення.

II. Постановка завдання

Мета статті – дослідити проектування як умови професійного розвитку студента у ВНЗ. Для досягнення поставленої мети необхідно виконати завдання, яке полягає у виявленні особливостей упровадження проектування в систему вищої освіти.

III. Результати

Слід зазначити, що проблемний тип навчання забезпечує не тільки досягнення результату (засвоєння системи знань), а й оволодіння студентами процесом одержан-

ня цього результату (засвоєння способів з опанування знаннями). Сутність проблемного навчання полягає в осмисленні засвоєння студентами системи знань і способів розумової й практичної діяльності; у розвитку саморегуляції та творчих здібностей студентів; у формуванні наукового світогляду на основі самостійної перевірки достовірності наукових понять і положень [3; 4].

При цьому в процесі вивчення літератури із загальної теорії проблемного навчання (Ю. Бабанський, М. Данилов, І. Лернер, О. Матюшкін, М. Махмудов), а також аналізу педагогічних досліджень у сфері проектування, прогнозування змісту освіти та її індивідуалізацій (Є. Заїр-Бек, Є. Казакова, О. Кірсанов, В. Слободчиков, О. Тряпиціна) можна зробити висновок, що вищим рівнем реалізації проблемного навчання є проектування.

Але для повного розуміння поняття "проектування" розглянемо термін "проект". В європейські мови слово "проект" прийшло з латинської. Дієприкметник "projectus" означає "викинутий вперед", "виступаючий".

У широкому значенні проектом може бути все, що змінює наш світ. У вузькому значенні фахівцями з управління "проект" визначається як обмежена за часом цілеспрямована зміна окремої системи з установленими вимогами до якості результатів, можливими рамками витрат засобів і ресурсів та специфічною організацією (В. Воропаєв).

Проект є послідовністю взаємозалежних подій, які відбуваються протягом установленого обмеженого проміжку часу та спрямовані на досягнення неповторного, але водночас певного (конкретного) результату (Ф. Бегьолі).

Щодо аналізу безпосередньо методу проектів, то слід зазначити, що його розвиток за кордоном хронологічно передував

розвитку цього методу у вітчизняній методичній.

Аналізуючи інноваційний досвід зарубіжних (Х. Алберті, Н. Босінг, Ч. Дж. Браунер, Дж. Дьюї, Д. Кайт, У. Кіппатрик, Г. Лал, Д. Снеден, Г. Уїлсон, К. Уошберн, Р. Шорлінг та ін.) і вітчизняних психологів (П. Блонський, О. Зінкевич, Є. Кагаров, Л. Левін, С. Щацький та ін.), необхідно виділити найбільш перспективні ідеї, що відображаються в їхніх працях щодо проектування: зміцнення зв'язку навчання із життям; розвиток індивідуальних здібностей; розвиток умінь планувати свою діяльність і самостійно її виконувати; система процесуального контролю й самоконтролю студентів.

У сучасних умовах розвитку освіти проектування розглядається за двома ознаками: як нова педагогічна технологія і як метод пізнання.

При першому підході проектування зазначається як нова педагогічна технологія, що здатна вирішити багато актуальних завдань навчання (В. Гузєєв, М. Кларін, Н. Пахомова, Г. Селевко, Т. Шамова та ін.). Саме тому В. Гузєєв визначив метод проектів як технологію четвертого покоління.

Метод проектів визначається як одна з особистісно орієнтованих технологій, спосіб організації самостійної діяльності учнів, спрямований на вирішення завдання навчального проекту (навчального проектування), що інтегрує в собі проблемний підхід, групові методи, рефлексивні, презентаційні, дослідницькі, пошукові та інші методики [1; 5].

Ця технологія, на думку деяких авторів (В. Гузєєв, М. Кларін), мотивує студентів, тому що вона: особистісно орієнтована; використовує безліч дидактичних підходів; підтримує педагогічні цілі в когнітивній (пізнавальній), афективній (емоційно-вольовій) і психомоторній (руховій) сферах на всіх його рівнях; дає змогу вчитися на власному досвіді й досвіді інших [1; 2].

Якщо розглядати проектування у другому його значенні, як метод пізнання, спосіб організації навчально-пізнавальної діяльності студентів (М. Павлова, Є. Полат, І. Сасова, І. Сергіїв, В. Симоненко, Ю. Хотунцев та ін.), то тут маєтися на увазі саме спосіб досягнення дидактичної мети шляхом детальної розробки проблеми (технологію), що повинна завершитися цілком реальним, відчутним практичним результатом, оформленим тим або іншим способом.

Обидва підходи до визначення проектування не суперечать один одному й фактично однаково трактують його сутність. Особливо, якщо під педагогічною технологією розуміти системний метод створення, застосування й визначення усього процесу викладання й засвоєння знань з обліком технічних і людських ресурсів та їхньої вза-

ємодії, завданням якої є оптимізація форм освіти (визначення ЮНЕСКО) [7].

Ураховуючи різнобічні підходи до розуміння сутності проектування й узагальнюючи ідеї, закладені в них, ми розуміємо під проектуванням – стимулювання пізнавальної творчої діяльності студентів, здійснюваної разом з викладачем, але при самостійному вирішенні майбутніми фахівцями якої-небудь проблеми, використання власних знань, пошук необхідної інформації, одержання певних практичних результатів, розвиток критичного мислення, відчуття відповідальності й готовності приймати рішення у різних життєвих ситуаціях.

Розглянувши особливості проектування в його історичному й сучасному розумінні, необхідно зупинитися на понятті "навчальний проект".

На наш погляд, найбільш точним буде визначення, яке ґрунтується на теорії Н. Пахомова, що пропонує два визначення навчального проекту – з позиції того, хто навчається, й з позиції педагога, розділяючи в такий спосіб цільову спрямованість кожного.

Навчальний проект із погляду того, хто навчається, – це можливість робити щось цікаве самостійно, у групі або самому, максимально використовуючи свої можливості; це діяльність, що дає змогу виявити себе: спробувати свої сили, застосувати свої знання, принести користь і репрезентувати досягнутий результат.

Навчальний проект з, погляду педагога, – це дидактичний засіб, що дає змогу навчати проектуванню, тобто діяльність спрямована на знаходження способу вирішення проблеми шляхом рішення завдань, що впливають із цієї проблеми при розгляді її в певній ситуації [5].

Отже, у зв'язку з появою та використанням проектування в українській і зарубіжній практиці навчання, його різноманітність зумовлює необхідність у класифікації за типологічними ознаками (І. Бем, Є. Полат, Й. Шнайдер). Визначимо види класифікації навчальних проектів за:

- 1) масштабом: групові, вузівські, регіональні, міжнародні;
- 2) тривалістю: короткострокові, середньої тривалості, довгострокові;
- 3) характером діяльності учасників: дослідницькі, прикладні, інформаційні;
- 4) предметно-змістовною сферою: предметні, міжпредметні, системні;
- 5) характером управління: безпосередні, мережні.

Крім того, ефективна робота над проектом залежить від його чіткої структури. Хоча дослідники методу проектів пропонують різну кількість етапів виконання проекту, на нашу думку, більш доцільним є використання розгорнутої структури (В. Гузєєв), що дає змогу дати повну характеристику всіх етапів діяльності суб'єктів (табл.).

Етапи роботи над проектом

Стадії роботи над проектом	Зміст роботи на цій стадії	Діяльність студента	Діяльність викладача
Підготовка	Визначення теми й цілей проекту	Обговорення предмета з викладачем і одержання додаткової інформації. Визначення мети	Ознайомлення студента зі змістом проектного підходу й мотивування студентів. Допомога у визначенні мети
Планування	Визначення джерел інформації; визначення способів її збору й аналізу. Визначення способу подання результатів (форми звіту). Встановлення процедур і критеріїв оцінювання результату й процесу розробки проекту. Розподіл завдань і обов'язків між членами команди	Окреслення плану дій. Формування завдань	Спрямування студентів
Дослідження	Збір інформації. Вирішення певних завдань. Основні інструменти: інтерв'ю, опитування, спостереження, експеримент	Виконання досліджень, вирішуючи певні завдання	Спостереження, супровід, опосередковане керування діяльністю
Аналіз і узагальнення	Аналіз інформації. Оформлення результатів, формулювання висновків	Аналіз інформації, узагальнення результатів	Спостереження, супровід
Подання або звіт	Можливі форми подання результатів: усно, письмовий звіт	Звітування, обговорення	Слухання, ставлення запитань для активізації розумової діяльності
Оцінювання результатів і процесу	Аналіз проекту	Участь в оцінюванні шляхом колективного обговорення та самооцінок	Оцінювання зусиль студентів, їх креативність, якість використаних джерел, підбивання підсумків

Проаналізувавши послідовності виконання проектної діяльності, розглянемо більш детально деякі стадії проектування. Так, початок навчального проекту задає або викладач, або формулювання теми (проблеми) є ініціативою студентів [6; 8].

На наш погляд, початок проектування повинен задаватися ситуативно, але не суперечити навчальній програмі, тобто основні модулі з теоретико-методологічною основою задаються викладачем, а актуальні теми, які на певному етапі розвитку науки є не до кінця вивченими чи мають особистісне значення для студентів – задаються студентами. Студент може пропонувати тематику свого проекту, спираючись на: свої бажання й потреби; ідеї (теми), які хотілося б реалізувати; сумніви й суперечності, які підштовхують його до формулювання й вирішення якої-небудь проблеми.

Остаточний варіант теми й проблеми навчального проекту – це спільний вибір студента й викладача (як керівника, координатора, головного консультанта проекту), що здійснюється після консультацій, обговорень, обліку наявних ресурсів, часу, навчально-пізнавальної спрямованості проекту, а також знань і вмінь, необхідних для реалізації конкретного проекту, включаючи витрати на актуалізацію й одержання нового знання в процесі проектної діяльності.

Для більш ретельного аналізу зупинимося на завершальному етапі, який вимагає презентацію продукту й захист самого проекту. Так, результатом роботи над проек-

том є продукт, що створюється учасниками проектної групи при вирішенні поставленої проблеми.

Якщо результатом (виходом) проектної діяльності є проект або освітній продукт, то необхідним вбачається визначення форми, в якій він може бути поданий.

Аналізуючи результати проектної діяльності, можна окреслити коло освітніх продуктів, проектування яких буде мати свої специфічні особливості: розробка й виконання виробу (практико орієнтований проект); проведення теоретичного дослідження й узагальнення результатів (теоретичний, дослідницький проект); розробка планів, програм дій (можливо, реалізація); гра (рольовий проект); інформаційний проект (телекомунікаційний).

Але при аналізі загальноприйнятих результатів проектної діяльності відсутній особистісний компонент, що, на наш погляд, є невід'ємною складовою цілісного професійного розвитку психолога. Так, у результаті проектування ми пропонуємо ввести як обов'язковий структурний компонент проектування – індивідуальний проект. У свою чергу він передбачає рефлексію кожного студента й в основі якого повинен лежати розвиток певних психологічних якостей (які студент вважає необхідними). Після завершення індивідуального проекту, завдяки рефлексивному аналізу, студент повинен усвідомити значущість якостей у своїй подальшій професійній діяльності. Ключовим моментом процесу оці-

нювання результатів індивідуального проекту є розвиток навичок щодо аналізу власної діяльності, осмислення власного досвіду, виявлення причин успіху або невдачі, усвідомлення власних проблем і пошук внутрішніх ресурсів, що сприяють подоланню труднощів, тобто використання рефлексії.

Слід зазначити, що проекти також можуть мати різну складність. Тематика проектів може стосуватися якогось теоретичного питання навчальної програми й припускати поглиблення знань студентів у цьому напрямі, диференціацію процесу навчання. Однак найчастіше теми проектів відносяться до певної сфери життя, яка є актуальною для практичного життя й потребує залучення знань студентів не за одним предметом, а відразу з декількох галузей, а також творчого мислення й дослідницьких навичок.

Однак будь-які спроби тематично обмежити проектну діяльність студентів є підміною ідеї використання методу проектів в освітньому процесі. На наш погляд, академічну годину необхідно використовувати для організації роботи над визначенням тематичного поля, проблеми й мети проекту (проектів) студентів, а також для презентації результатів проекту (проектів). Майбутній фахівець повинен виконувати самостійно чи брати участь у групових проектах хоча б один раз на рік. Тому на різних курсах студентам надається кілька варіантів організації роботи над проектом: у рамках спеціального навчального модуля; у рамках імітації проектної діяльності студентів; у ході роботи студентів над реальним проектом.

Також не менш значущою є роль викладача у структурі реалізації проекту. У проектному навчанні змінюється його роль, він, по-перше, розробляє "фабулу" проекту, організовує діяльність студентів і виступає їхнім консультантом. По-друге, педагог реалізує навчальний процес не за логікою предмета, а за логікою діяльності, яку здійснює студент і яка для нього має особистісний сенс. Успішна реалізація технології проектного навчання можлива, якщо викладач організує відповідні умови:

1. Створює проблемну ситуацію, що дає змогу сформулювати актуальну та цікаву студентам тему для вивчення й дослідження.

2. Надає студентам можливість для вибору теми проекту, а також можливість планувати роботу (індивідуально або в кооперації з іншими), реалізовувати свій проект.

3. Організовує розподіл по групах, визначає ролі та функції у групі. Ці ролі можуть бути такими: організатор, теоретик, програміст, експериментатор, доповідач та ін.

4. Сприяє прояву у студентів пошукової активності в їхній дослідницькій діяльності, коли існує лише приблизне уявлення про очікуваний результат.

5. Підтримує й заохочує використання студентами різних напрямів пошуку інформації, різних методів дослідження.

6. Супроводжує студентів на всіх етапах роботи.

7. Організовує підбивання підсумків певних етапів роботи.

8. Дає студентам можливість для самооцінки виконаних ними проектів і роботи над ними.

IV. Висновки

Таким чином, проект завжди має складний, варіативний, комплексний характер, при його виконанні студенти здобувають певні вміння, здійснюється моделювання взаємодії в малих групах. Проектування приводить також до зміни психологічного клімату в групі, переорієнтації навчальної діяльності на різноманітні види самостійної, дослідницької, пошукової й творчої діяльності. Але найбільш значущим для розвитку майбутнього фахівця при роботі з проектом є особистісні зміни, що безпосередньо впливають на його професійний розвиток. Таким чином, проектування виступає не тільки як технологія освітньої практики, а і як одна з умов психологічного супроводу у ВНЗ.

Список використаної літератури

1. Гузеев В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология / В.В. Гузеев. – М. : Народное образование, 2000. – 240 с.
2. Кларин Н.Ю. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / Н.Ю. Кларин. – М. : Арена, 1994. – 307 с.
3. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе / М.И. Махмутов. – М. : Образование, 1977. – 160 с.
4. Научно-методические основы проблемного обучения в вузах Ростова. – Ростов : Изд-во Ростовского университета, 1988. – 207 с.
5. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении : пособие для учителей и студентов педвузов / Н.Ю. Пахомова. – М. : АРКТИ, 2003. – 402 с.
6. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся : практическое пособие для работников общеобразов. учрежд. / И.С. Сергеев. – М. : АРКТИ, 2003. – 250 с.
7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. / Г.К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 165 с.
8. Чечель И.Д. Управление исследовательской деятельностью педагога и учащегося в современной школе / И.Д. Чечель. – М. : Сентябрь, 1998. – 270 с.

Стаття надійшла до редакції 04.07.2012.

Афанасьева Т.А. Проектное обучение как условие профессионального развития студента в вузе

В статье раскрыта сущность проектирования. Определены этапы создания проекта. Проанализирована специфика внедрения проектирования в систему высшего образования. Описаны условия для успешной реализации технологии проектного обучения.

Ключевые слова: проектирование, профессиональное развитие, учебный проект, проектное обучение.

Afanasieva T. Projecting as a condition of professional development of student in high school

In this article the essence of projecting is opened. Defined stages of making the project. The specific inculcation of the projecting into the higher education system is analyzed. The conditions for successful implementation of technology project-based learning are described.

Key words: projecting, professional development, instructional project, project-based learning.

ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК АНАЛОГОВА МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ

Наведено теоретичний аналіз педагогічної діяльності, вказано на педагогічний дискурс як елемент базової моделі педагогічної взаємодії, продемонстровано можливість використання зведеної про педагогічну взаємодію для побудови аналогової моделі психологічного супроводу.

Ключові слова: педагогічна діяльність, педагогічна взаємодія, педагогічний дискурс, психологічний супровід.

I. Вступ

Проблема психологічного (психолого-педагогічного) супроводу (Т.В. Анохіна, 1996; М.Р. Бітянова, 1997; Т.О. Корень, 2011; Н.М. Михайлова, 2000; Р.В. Овчарова, 2003; Т.О. Строкова, 2002; Л.В. Темнова, 2000 та ін.), у якому розрізняють кризисні, лікувальні, профілактичні та розвивальні аспекти [9], висуває на перший план питання про визначення його сутнісних характеристик на основі відповідного теоретичного підходу.

Уже саме існування вражаючої кількості теоретичних підходів (наприклад, діяльнісний, неодіяльнісний історико-еволюційний, системний, знаковий, вчинковий, системно-суб'єктний, антропологічний, психосоціальний, інтегральний тощо) [6, с. 507] вказує на важливість визначення суті самого поняття підходу. На нашу думку, підхід – це апріорна думка про сутність явища, що вивчається, логічний суб'єкт і логічний предикат якого утворюють вихідну посилку в теоретико-емпіричному аналізі. Ця думка ґрунтується на виборі родового поняття, найбільш близького за сенсом до явища, що вивчається. Саме воно дає нам загальне уявлення про можливі ознаки у відповідному явищі [2].

Оскільки, як ми вважаємо, родовим поняттям до поняття "психологічний супровід" має бути поняття "педагогічна взаємодія", остільки при такому підході, який ми визначаємо як *інтерактивний* підхід, наголошується, у першу чергу, на ознаках взаємодії, завдяки маніфестації яких здійснюється навчання людини подоланню складних життєвих ситуацій.

II. Постановка завдання

Мета статті полягає у визначенні вихідних умов у побудові моделі психологічного супроводу відповідно до вимог практики педагогічної взаємодії.

Досягнення зазначеної мети передбачає виконання таких завдань:

- провести теоретичний аналіз поняття педагогічної діяльності та визначити її змістовні складові;
- охарактеризувати педагогічний дискурс як елемент базової моделі педагогічної взаємодії;

- уточнити співвідношення понять "педагогічна діяльність", "діяльність учителя", "педагогічна взаємодія", "психологічний супровід".

III. Результати

Розглядаючи психологічний супровід у контексті проблематики інтерактивних відносин учителя (того, який веде) та учня (веденого), ми дійшли попереднього висновку про можливість визначення його сутнісних ознак шляхом звернення до відповідних досліджень педагогічної діяльності.

Серед наукових публікацій з психології діяльності вчителя (Ф.Н. Гоноболін, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, Д.Ф. Ніколенко, О.В. Скрипченко, О.І. Щербаків, В.О. Якунін та ін.), до складу якої належить понад 2,5 тис. педагогічних завдань (В.М. Миндикану, 1991), і яка, на нашу думку, передбачає навички професійно-особистісних дій на зразок *психологічної підтримки* [8], *психологічного супроводу* і *консультування* [9], найбільш цитованою є концепція психологічної структури діяльності педагога Н.В. Кузьміної, що обіймає гностичний, проектувальний, конструктивний, організа-торський і комунікативний компоненти [3].

Гностичний компонент – це вивчення впливу на учнів з урахуванням їхніх індивідуально-типологічних особливостей, а також власних можливостей у здійсненні педагогічної праці. У *проектувальному* компоненті, до якого відноситься планування власної праці у зв'язку з актуальним і довгостроковим плануванням праці учнів, велике значення має побудова в уяві відповідних конструктів поведінки. *Конструктивний* компонент співвідноситься з умінням формулювати тактичні завдання взаємодії на основі антиципації вербально-значеннєвих і вербально-прагматичних просторів, що є уявним сценарієм майбутніх інтеракцій. *Організаторський* компонент указує на дії вчителя, спрямовані на добір навчальної інформації, способів її викладу та засвоєння у відповідних дидактичних і навчальних діях. *Комунікативний* компонент передбачає вміння реалізувати конкретні відносини.

За Н.В. Кузьміною, педагогічна діяльність здійснюється на репродуктивному,

адаптивному, локально-моделюючому і системно-моделюючому рівнях [3].

О.В. Скрипченко, аналізуючи структуру навчальної діяльності на основі структури педагогічної системи (Н.В. Кузьміна, 1964), педагогічної структури (Т. А.Ільїна, 1972), структури навчального процесу (Ю.К. Бабанський, 1977), педагогічної системи (С.І. Архангельський, 1977), структури навчально-виховного процесу (І.Я. Лернер, В.В. Красовський, 1989), дійшов висновку про те, що до складових у структурі навчальної діяльності зазвичай відносять такі: *операційні (22,2%); зміст, навчальна інформація (17,4%); учитель (12,8%); учень (12,8%); мотиви, мотивація (6,4%); оцінювання результатів навчання (6,4%); комунікативний компонент, засоби комунікації (4%); результативний компонент (2,0%); методи емоційно-вольового впливу на учня (2,0%)* [4, с. 150]. За О.В. Скрипченко, у структурі діяльності слід виділяти змістові, цільові, мотиваційні, операційні, вольові, комунікативні, результативні, контрольно-оцінні складові, здатності й здібності вчителя та учня [4, с. 151].

З огляду на зазначений нами інтерактивний підхід та наведені О.В. Скрипченко дані слід зауважити, що психологічний супровід має орієнтуватись, у першу чергу, на операційні й інформаційні аспекти стосовно складних ситуацій.

У теоретичному плані проблематика психології вчителя розробляється в термінах: а) психолого-педагогічної теорії діяльності (Ф.Н. Гоноболін, Н.В. Кузьміна); б) педагогічних здібностей (М.О. Амінов, Ф.Н. Гоноболін, Л.В. Долинська, В.А. Крутецький, М.В. Левченко); в) готовності до професійної праці (С.Д. Максименко, О.А. Орлова, О.М. Пелех, О.С. Тарновська); г) індивідуального стилю педагогічної діяльності (М.О. Амінов, О.Л. Григоренко, А.Я. Никонова, Н.І. Петрова); д) відповідності діяльності фахівця об'єктивним вимогам професійної праці (Н.Ш. Валєєва, Н.М. Пейсахов, О.Е. Смирнова). Її професіографічні (діяльнісні) і персоніфікаційні (особистісні) моделі засновані на постулаті наближення професійних якостей до об'єктивно заданих і реально діючих закономірностей професійної праці [7, с. 535].

Це означає, що однією з головних ознак психологічного супроводу має бути орієнтація на визначення чіткого змісту та логічних відносин стосовно ситуацій, які підлягають опануванню.

Особистісна чи діяльнісна зорієнтованість педагогічного процесу простежується в особистісних та діяльнісних моделях. Так, особистісна модель (Ш.О. Амонашвілі, Л.В. Занков) зорієнтована на забезпечення особистісного зростання. Збагачуюча модель (Є.Г. Гельфман, Л.М. Демідова, М.О. Холодна) пов'язана з процесом інтелектуального виховання. Розвивальна модель (В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін) спрямована на розвиток способів діяльності. Активізуюча модель

(А.М. Матюшкін, М.І. Махмутов, М.Н. Скяткін, Г.І. Щукіна) направлена на формування пізнавальних інтересів. Формувальна модель (В.П. Беспалько, Н.Ф. Талізїна) зорієнтована на формування розумових дій [5, с. 671].

На нашу думку, протиставлення особистісного і діяльнісного (предметного) не є конструктивним. Педагогічний процес як ціле, і педагогічна взаємодія як його частина мають бути особистісними за формою і діяльнісними (предметними) за змістом. Інакше кажучи, у педагогічній взаємодії *діяльнісне* визначається *предметом* педагогічного процесу, а особистісне – *міжособистісними відносинами*, які виникають і розвиваються у процесі сумісної діяльності відповідно до її предмета.

Згідно з наведеним висновком, однією із провідних ознак психологічного супроводу має бути установка на створення конструктивних міжособистісних відносин, які є, по суті, психологічним підґрунтям, що забезпечує інтерактивний контакт між веденим і тим, хто веде.

Якщо розглядати психологічний супровід за ознакою інтерактивності, отже, як педагогічну взаємодію, то ми необхідним чином доходимо висновку про його особистісну форму та діяльнісний зміст, характеристики яких можуть бути конкретизовані шляхом звернення до відповідних психолого-педагогічних публікацій.

Діяльність педагога спирається на певні професійні переконання (Р.П. Мільруд, 1990; В.В. Павленко, 1996). Будучи педагогічною за своєю суттю, вона має передбачати зацікавленість педагога у розвитку учня як особистості. Усвідомлення такого призначення своєї діяльності педагогом виражається у відповідній професійній поведінці, для якої характерною є визнання за учнем права на індивідуальність, відкритий і діалогічний характер запитань, акцентування й інтерпретація думок учня (О.М. Волкова, 1992).

Неодмінною умовою успішної діяльності педагога є *вплив особистості педагога на особистість учнів*. Він виявляється у "трансляції" найбільш цінних проявів його особистості, у підвищенні мотивації учіння, розвитку варіативності поведінки і виконання інтелектуальних завдань (І.Г. Дубов).

Для професійної діяльності вчителя суттєвими є такі якості: а) *суб'єктні* (необхідні для здійснення цілеутворення, пізнання, програмування в діяльності); б) *особистісні* (виявляються у ставленні до праці, людей, себе); в) *індивідуальні* (характеризують особливості психічних процесів) (Г.В. Акопов, 1989).

У цьому аспекті йдеться про педагогічні здібності, які дають змогу з найбільшою ефективністю здійснювати педагогічну діяльність. До педагогічних здібностей, як указує О.В. Скрипченко, належать: а) за Н.В. Кузьміною, проникнення у психологію

учня, відчуття міри й такту, гностична, проєктивна, конструктивна, комунікативна, організаторська чутливість; б) за Ф.Н. Голуболіним, розуміння учня, доступність викладання, уміння зацікавлювати і переконувати, організаторські здібності, педагогічний такт, здатність передбачати свої результати тощо; в) за В.А. Крутецьким, позитивне ставлення до дітей, витримка, урівноваженість, уміння пояснювати, мовні й академічні здібності, організаційні, комунікативні, перцептивні, сугестивні здібності, педагогічний такт і педагогічна уява [4, с. 451–452]. Як бачимо, у наведених поглядах особливо наголошується на значущості педагогічного такту для педагогічної праці.

У нашій трактовці педагогічної взаємодії ми звертаємо увагу на ті аспекти, які лежать в основі міжособистісних контактів у системі "вчитель – учень". Серед них важливого значення набувають явища соціальної перцепції, які у першу чергу визначають модальність і якісну своєрідність міжособистісних контактів. З одного боку, до цих явищ належить те, що сприймається "тут і тепер", а з іншого – те, що визначається минулим досвідом. Як перше, так і друге, будучи співвіднесено з відповідною системою цінностей індивіда, зумовлює і відповідне його ставлення до іншої особи, з якою він має взаємодіяти.

Таким чином, за будь-яких обставин кожному акту педагогічної взаємодії, отже, психологічного супроводу, завжди передуює індивідуальне оцінювання її ситуації та ставлення із застосуванням минулого досвіду у вигляді *довільного пригадування* аналогічного чи у вигляді відповідної *установки*.

Важливим аспектом педагогічної праці, педагогічної взаємодії, отже, психологічної є її діалогічність, що передбачає наявність розвинутої рефлексії особистісного, когнітивного й інтерактивного порядків. Здатність до діалогічності в педагогічних інтеракціях передбачає ставлення до учня як до суб'єкта діяльності.

Сприйняття учителем учня як суб'єкта учіння залежить від його значущості як суб'єкта спілкування. Сприйняття учителем учнів визначається системою значень, у якій відбувається категоризація інших людей (А.П. Коняєва, 1986). Це означає, що у сприйнятті учнів учителем виявляються властивості, які впливають з особливостей

його варіанта міжособистісних відносин, отже, його особистості. Добір професійно значущого у варіанті міжособистісних відносин відбувається під впливом комунікативної рефлексії. У вчителів-початківців вона визначається професійно-рольовими особливостями і ступенем *референтності* людини з найближчого професійного оточення. Вона залежить від ступеня прийняття ним професійної ролі, розвивається при само-спостереженні під час педагогічної діяльності та при педагогічному спілкуванні. Учителі-стажисти акцентують свою увагу на комунікативних, соціально-перцептивних і рефлексивних аспектах (В.А. Кривошеев, 1991).

З огляду на системну психологічну модель педагогічної взаємодії, це вплив тих підструктур, які належать до суспільного досвіду (система значень, у якій відбувається категоризація інших людей), досвіду міжособистісних відносин у групі (професійно-рольові особливості, прийняття професійної ролі, референтна людина з професійного оточення), способів міжособистісних дій (комунікативні, соціально-перцептивні, рефлексивні), що сходять до явищ соціалізації (узгодження власних дій з вимогами соціуму), інтеграції (узгодження власних дій з контекстом дій у групі), ідентифікації (узгодження власних дій з діями іншого).

Педагогічна діяльність передбачає достатню когнітивну складність особистості вчителя як суб'єкта праці. Однією з відмінних її особливостей є здатність до реномінації (переозначення). Вона розвиває уяву, збагачує предикативність мови, сприяє запам'ятовуванню, урізноманітнює висловлення. Її функції полягають у: 1) перебудові концептуальної картини світу; 2) пробудженні рефлексії; 3) відновленні досвіду адресата; 4) схематизації праці; 5) створенні вербальної розмаїтості; 6) профілактиці смислових "пропусків"; 7) поліпшенні запам'ятовування; 8) залученні додаткової семантики; 9) сполученні ознак існуючих значень і тих, що формується (О.М. Лозова, 1990).

Щодо мовної моделі педагогічної взаємодії (рис.) зазначене стосується *варіабельності мовлення*, отже, точності вираження думки у вербально-прагматичному плані комунікації. На нашу думку, саме дискурс слід розглядати як мовленнєву основу психологічного супроводу.

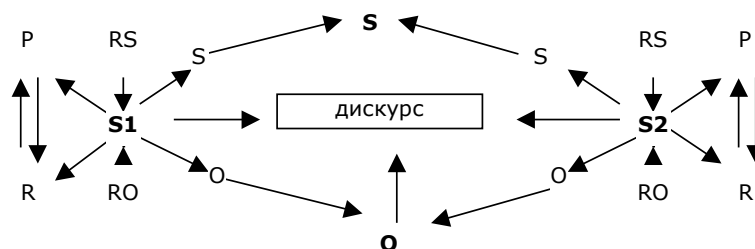


Рис. Педагогічний дискурс як елемент базової моделі педагогічної взаємодії

Згідно із рис., особистість і діяльність як суб'єктні конструкти існують у просторі суб'єкт-суб'єктних (S – S) та суб'єкт-об'єктних (S – O) зв'язків, тому і створюються у них. У взаємодії вони переживаються учасниками як Ми-концепція (**S**) та Ми-об'єкт (**O**) і відображаються у свідомості суб'єкта (S) як факти досвіду (R – reflection), і як інтернальні конструкти виконують функцію породження та регуляції (P – production). Оскільки педагогічна взаємодія з погляду на парадигми свідомості, особистості та діяльності містить не тільки елемент суб'єкт-суб'єктних зв'язків, а й елементи взаємовідображення, відображення і регулювання цих зв'язків, остільки результати суб'єкт-суб'єктних (RS) та суб'єкт-об'єктних зв'язків (RO) слід розглядати як такі, що збагачують досвід (R) та вдосконалюють регуляцію (P), що саме і є метою психологічного супроводу.

Виконання педагогічних завдань залежить від стратегій розв'язання, яким віддається перевага. На їх формування впливає ознайомлення з новими ідеями та їх застосуванням на практиці (С.І. Ніколаєнко, 1990).

Педагогічна діяльність пов'язана з розвитком індивідуального стилю, який визначається переважною орієнтацією на певні аспекти педагогічного процесу. Індивідуальний стиль (емоційно-імпровізаційний, емоційно-методичний, розважливо-імпровізаційний, розважливо-методичний) зумовлений особистісними властивостями педагога й умовами формування його професійної майстерності. Імпровізаційність указує на розгорнення виконавчої фази, методичність – на її згорнутість. Емоційність розуміється як гнучкість, імпульсивність у здійсненні діяльності, розважливості – як традиційність і обережність. Найбільш ефективними є емоційно-методичний і розважливо-імпровізаційний стилі (А.Я. Ніконова, 1986).

Оцінювання вчителем учня у педагогічній взаємодії спирається на педагогічні стереотипи: позитивні якості приписують тим учням, які добре вчаться, а негативні – тим, хто вчиться погано [1]. З досвідом формуються еталони "хороших" і стереотипи "поганих" учнів. "Хороші" сприймаються за подібності до себе на підставі власної самооцінки. Оцінку учня учитель наближає до своєї самооцінки, завищуючи або занижуючи її окремі параметри. "Хороших" учителів характеризують стереотипно, називають найменшу кількість ознак порівняно з іншими групами учнів. Опис "поганих" має велику кількість ознак. Це пояснюється тим, що відхилення від норми завжди індивідуальне. Оцінювання учителем учня спирається на оцінювання "хорошого", яке є точкою відліку (Г.А. Розов, 1981).

Наведені відомості вказують на складність і поліфункціональність діяльності вчителя, у якій виражається *стиль взаємодії* з

учнями, що тією чи іншою мірою відповідає індивідуальним бажанням і перевагам учнів. Особливе значення для формування стилю взаємодії має *гностичний* компонент педагогічної діяльності – розуміння себе та інших як учасників спільної праці. Досвід педагогічної роботи, який спирається на розуміння себе та інших у різних ситуаціях взаємодії, приводить до відповідних узагальнень, у яких відображається індивідуальне бачення педагогом загальної ситуації педагогічної взаємодії й окремого учня у ній.

Уявлення учителів про професійні якості вказують на їхні переваги в педагогічній праці. Так, наприклад, учителі віддають перевагу: 1) працелюбності – 53%; 2) справедливості – 46%; 3) професійній майстерності – 40%; 4) любові до дітей – 30%; 5) тактовності, скромності, чесності – 26%; 6) організаторським здібностям – 16%; 7) ввічливості, вимогливості, самокритичності, ініціативності, принциповості, чуйності – 13%; 8) щирості, товариськості – 10%; 9) людяності – 6% (ЗОШ № 8 м. Ізмаїла, 36 осіб).

Індивідуальні переваги відрізняються значною розмаїтістю. Наприклад: 1) глибокі знання, сучасність, доброзичливість, терпимість, сприймання учня як особистості; 2) професійність, захопленість, знання психології дітей, уміння спілкуватися з учнями, почуття гумору, витримка, любов до дітей; 3) глибокі знання, володіння методикою викладання, гнучкість у розв'язанні практичних завдань, вміння організовувати роботу, доброзичливість, працездатність; 4) новаторство, інтерес до навчального предмета, глибокі знання, пошук нових методів, товариськість, гнучкість поведінки.

Уявлення вчителів про професійні якості відбивають особливості їх узагальнень щодо педагогічної діяльності. Найбільш суттєве в узагальненнях вказує на структурний елемент у діяльності.

IV. Висновки

Психологічний супровід як різновид педагогічної взаємодії засновується на: а) загальних закономірностях діяльності – інтегральній сукупності навичок результативних дій, відповідних до Я-концепції індивіда, які визначаються суб'єкт-об'єктними відносинами у спільній діяльності вчителя та учнів; б) засвоєнні інструментально-прагматичних вимог педагогічного процесу; в) мірою сумісності діяльнісних відносин у групі з уявленням про себе; г) способах здійснення діяльності як значущих атрибутів самоствердження.

Психологічний супровід як прояв педагогічної взаємодії базується на: а) загальних закономірностях особистості – інтегральній сукупності навичок особистісних дій у соціумному оточенні, відповідних до Я-концепції індивіда, які визначаються суб'єкт-суб'єктними відносинами у спільній

діяльності вчителя та учнів; б) засвоєнні комунікативних вимог педагогічного процесу; в) мірою сумісності міжособистісних відносин з уявленням про себе реальної (професійної) групи; г) особистісних навичках як значущих атрибутів самоствердження.

Педагогічна взаємодія, отже, психологічний супровід, засновується на: а) закономірностях свідомості – відображення та регуляція інструментально-прагматичних обставин життєдіяльності; б) усвідомленні соціального і діяльнісного досвіду; в) усвідомленні міжособистісного та діяльнісного досвіду в групі; г) усвідомлення власного інтерсуб'єктного досвіду у спілкуванні та діяльності.

Відповідно до системної психологічної моделі педагогічної взаємодії, діяльність учителя визначається його загальним професійним досвідом (навчання у педагогічному ВНЗ, практична робота), досвідом діяльнісних відносин у педагогічному та учнівському колективах, діяльнісними навичками як системою усталених результативних дій. Особистість учителя, як і особистість взагалі, є, на наш погляд, втіленням загального суспільного досвіду, досвіду міжособистісних відносин у педагогічному та учнівському колективах, особистісними навичками, які виявляються у відповідних мовленнєвих формулюваннях.

Список використаної літератури

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды : в 2 т. / Б.Г. Ананьев ; [под ред. А.А. Бодалева и др.]. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1980. – Т. 2: Психология педагогической оценки. – С. 128–267.
2. Велитченко Л.К. Методологічна сутність категорії підходу у науковому дослідженні / Л.К. Велитченко // Педагогіка і психологія : науково-теоретичний та інформаційний журнал АПН України. – 2009. – № 2.
3. Кузьмина Н.В. Психологическая структура деятельности учителя / Н.В. Кузьмина, Н.В. Кухарев. – Гомель, 1976. – 57 с.
4. Скрипченко О.В. Психолого-педагогические основы навчання : навчальний посібник для викладачів психології і педагогіки, аспірантів, студентів педагогічних навчальних закладів та курсантів військових училищ / О.В. Скрипченко, О.С. Падалка, Л.О. Скрипченко. – К. : Український Центр духовної культури, 2005. – 712 с.
5. Современная психология : справочное руководство. – М. : ИНФРА-М, 1999. – 688 с.
6. Философия психологии : программный справочник / [сост. Л.К. Велитченко]. – Одесса : Букаев Вадим Викторович, 2012. – 554 с.
7. Якунин В.А. Педагогическая психология : учебное пособие / Европ. ин-т экспертов / В.А. Якунин. – СПб. : Изд-во Михайлова В.А. : Полиус, 1998. – 639 с.
8. Corey M. Becoming a helper / M. Corey, G. Corey. – [3rd edition]. – Pacific Grove, CA: Brooks / Cole Publishing Company, 1998. – 376 p.
9. Muro J.J. Guidance and counseling in the elementary and middle schools / J.J. Muro, T. Kottman. – Madison, Wisconsin. Dubuque, Iowa : Brown & Benchmark, 1995. – 507 p.
10. Myrick R.D. Developmental guidance and counseling: a practical approach / R.D. Myrick. – [3rd edition]. – Minneapolis, MN : Educational Media Corporation, 1997. – 406 p.

Стаття надійшла до редакції 20.07.2012.

Велитченко Л.К. Педагогическое взаимодействие как аналоговая модель психологического сопровождения

Приведен теоретический анализ педагогической деятельности, указано на педагогический дискурс как элемент базовой модели педагогического взаимодействия, продемонстрирована возможность использования сведений о педагогическом взаимодействии для построения аналоговой модели психологического сопровождения.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, педагогическое взаимодействие, педагогический дискурс, психологическое сопровождение.

Velitchenko L. Pedagogical co-operation as an analog model of the psychological guidance

The theoretical analysis of the pedagogical activity has been discussed which has pointed out on the pedagogical discourse as an element of the base model of the pedagogical co-operation, and also on a possibility to use the information according to the pedagogical co-operation for getting an analog model of the psychological guidance.

Key words: pedagogical activity, pedagogical co-operation, pedagogical discourse, psychological guidance.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ШКІЛЬНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ

У статті розглянуто психологічні основи життєдіяльності сучасної шкільної організації. Вказано на те, що ця проблема безпосередньо пов'язана з проблемою задоволеності працею педагога.

Ключові слова: психологічні основи, життєдіяльність шкільної організації, педагогічна діяльність, задоволеність працею.

I. Вступ

Розвиток шкільної організації в сучасних умовах вимагає надання кваліфікованої допомоги для подальшого підвищення продуктивної та ефективної її діяльності. Тому останнім часом науковцями приділяється багато уваги вирішенню саме цієї актуальної проблеми.

Ефективність шкільної організації можна визначити за групою критеріїв, які складаються з двох блоків: 1-й блок охоплює об'єктивні (економічні) показники, 2-й блок містить у собі суб'єктивні (психологічні, фізіологічні, соціально-психологічні) показники. До суб'єктивних критеріїв належать: активність (трудова, духовна, суспільна) учасників освітньої діяльності; стабільність організації; задоволеність працею; спрацьованість персоналу організації тощо. Аналіз актуальних досліджень і наукових публікацій вказує на те, що окреслена проблема досить глибоко вивчається як зарубіжними, так і вітчизняними вченими: О.Г. Здравомислов [12], Л.М. Карамушка [5], Н.Ф. Наумова [7], Р.С. Немо [8], Л.Е. Орбан-Лембрик [9], В.П. Рожин, О.Л. Свенцицький [11], М.О. Слюсарянський [7], О.А. Чебатарьова [5], В.А. Ядов [12] та ін.

II. Постановка завдання

Мета статті – розглянути психологічні основи життєдіяльності сучасної шкільної організації.

III. Результати

Одним із критеріїв ефективної діяльності шкільної організації є задоволеність працею всіх учасників навчально-виховного процесу. Єдиної думки щодо визначення поняття задоволеності працею вченим так і не вдалось дійти. Вважається, що це поняття можна використати як показник ставлення працівника до праці; воно також може стосуватися потреб працівника, його домагань. Задоволеність можна розглядати і як стан, і як мотив. Найбільш відомі дослідження здійснені такими дослідниками, як: О.Г. Здравомислов, Н.А. Калмакан, А.А. Кисель, Т.А. Кітвель, І.М. Попова, Г.І. Хорошев, В.А. Ядов. Автори монографії "Людина і її праця" відзначають, що задоволеність працею можна визначити як відно-

шення особистості, оцінку, установку, стан, мотив. Вони також наголошують на тому, що скорочення кількості незадоволених роботою головним чином залежить від підвищення змісту праці, тоді як збільшення кількості задоволених нею пов'язане, перш за все, з можливостями підвищення реальних заробітків [12].

Особливу увагу у висвітленні проблеми задоволеності працею Н.Ф. Наумова та М.О. Слюсарянський [7] приділяють структурі особистості у праці. Структура особистості розглядається авторами не просто як об'єкт впливу зовнішніх умов, а і як суб'єкт, сукупність внутрішніх умов. Об'єктивні характеристики праці є не стимулами, що породжують певне ставлення до праці, а певною зовнішньою силою, котра виявляє певну внутрішню позицію особистості щодо трудової діяльності загалом та стосовно конкретної діяльності зокрема. Автори виокремили деякі характеристики особистості, які поділили на три групи: характеристики, безпосередньо пов'язані з психологічною структурою особистості – самооцінка, цінності, головна мотивуюча потреба; характеристики минулої життєвої ситуації – соціальний стан батьків та психологічна характеристика дитинства; характеристики актуальної життєвої ситуації особистості – сімейний стан, житлові умови тощо.

Для розуміння механізму задоволеності працею, як підкреслює Р.С. Немо [8], корисним є аналіз тих обставин минулої й актуальної життєвої ситуації, які формують уміння особистості адаптуватись, а також рівень та направленість її прагнень і тим самим міру цієї задоволеності.

Існує багато теорій мотивації діяльності працівників в організації та задоволеності їх працею. Велику групу мотиваційної теорії становлять теорії потреб. Так, американський психолог А. Маслоу запропонував таку ієрархію людських потреб. На його думку, у людини від народження з'являються і супроводжують її протягом усього життя такі потреби: фізіологічні потреби, потреба в безпеці, потреби в любові й належності, потреби в повазі, визнанні й оцінці, потреба в самоактуалізації (потреба реалізації свого потенціалу, здібностей, яку особистість може реалізувати на робочому місці).

К. Алдерфер підкреслював відсутність ієрархічної структури потреб, проте зазначав, що задоволення потреб нижчого рівня має вплив на бажання вищого рівня і навпаки. Двофакторну теорію задоволеності роботою висунув Ф. Херцберг. На його думку, одні фактори впливають тільки на незадоволеність, а інші тільки на задоволеність. За цією концепцією, існують потреби "унікання" (болю, незручностей, психологічних переживань, пов'язаних з некомфортністю умов праці тощо). Згідно із Ф. Херцбергом, це фактори "гігієни", які безпосередньо не стосуються мотивації праці. Крім того, існують так звані мотиваційні потреби або справжні мотиватори трудової активності – прагнення до самореалізації, яке повністю залежить від значущості трудової діяльності чи від змісту праці. Перші зі згаданих потреб можуть зумовлювати незадоволеність людини під час роботи, другі як справжні мотиватори – забезпечувати стан задоволення працею. Причини незадоволеності – так звані "гігієнічні" умови (виплати за працю, особливості керівництва, політика компанії, фізичні умови праці, відносини зі співробітниками, робоча стабільність). Причини задоволеності – мотиваційні умови (можливість професійного зростання, кар'єра, визнання, особисті досягнення). Суть теорії полягає в тому, що досягти задоволення можна тільки шляхом покращення мотиваційних умов [10]. Теорія Ф. Херцберга спонукала керівників багатьох компаній, організацій і фірм переглянути організацію праці з погляду її значення для людини та підвищення продуктивності праці.

Неабияку роль для визначення задоволеності працею відіграє теорія очікування В. Врума, яка ґрунтується на таких припущеннях щодо поведінки індивідів в організації: різні потреби індивідів визначають і різну оцінку результатів праці; працівники свідомо обирають певну стратегію дій; вибір здійснюється з огляду на очікувану вірогідність перетворення дії у бажаний результат. Ця концепція, як вказує Л.Е. Орбан-Лембрик [9], визначає мотивацію трьох основних елементів: витрати праці – результати (очікування індивіда стосовно того, що його зусилля виявляться у певному рівні виконання робочого завдання, котре визначається усвідомленням індивідом власної ролі в організації, можливостями навчання, забезпеченням необхідної підтримки та іншими чинниками, а також ступенем впевненості індивіда у власних здібностях); результати – винагорода (очікування індивідом того, що виконання роботи приведе до певного результату, який визначається такими чинниками: ступінь впевненості індивіда в тому, що досягнення поставленої мети забезпечить достойну винагороду – систему оцінювання праці, обсяг і якість винагорода); винагорода – валентність (під

валентністю розуміється ступінь задоволення результатом виконання робочого завдання – співробітники організації індивідуально оцінюють цінність різних видів винагороди: керівник, який цінує досягнення, буде високо валентним до результатів виконання завдання, а керівник, що високо поважає стійкі відносини у групі або рівень життя в регіоні, де він працює, буде менш валентним до результатів виконання завдання).

Дж. Хекмен і Дж. Олдхем висунули припущення про те, що досягнення високої мотивації до виконання завдання пов'язане з наявністю певних психологічних станів: усвідомлення сенсу роботи, відчуття відповідальності за якість праці та кількісні показники, наявність зворотного зв'язку.

Отже, слід виокремити такі групи факторів, які чинять вплив на ступінь задоволеності працею учасників освітньої організації: усвідомлення необхідності приносити користь суспільству; отримання певних вигод; задоволення потреб в самоактуалізації, самовираженні, самореалізації.

Особливе і невід'ємне значення у визначенні задоволеності працею в шкільній організації відіграють ціннісні орієнтації учасників навчально-виховного процесу щодо оптимізації відносин "людина – організація". З погляду сучасних соціально-психологічних досліджень ціннісні орієнтації прийнято розглядати як досить стабільне системне формування особистості на підставі опанування соціальним досвідом, яке виявляється в меті, інтересах, переконаннях і діяльності. Ціннісні орієнтації сприяють становленню особистості, формуванню її життєвої позиції, самоствердженню, реалізації її обдарувань і набуттю індивідуального досвіду.

Саме на підставі індивідуального досвіду, що виявляється адекватним чи неадекватним умовам соціального середовища, ціннісні орієнтації або набувають особистісний зміст, або витісняються як такі, що не забезпечили успішне функціонування особистості в соціумі.

Ціннісно орієнтована спільність особи та шкільної організації – це не просто ступінь прийняття членами шкільного колективу цілей і засобів їх досягнення в організації, збіг думок, оцінок і позицій щодо різних моментів, спільної освітньої діяльності, це, перш за все, ціннісний еталон планованої діяльності, який коригує і скеровує відносини в цій організації в необхідне русло і допомагає збереженню її як соціальної системи.

Особливістю психологічного підходу до вивчення ціннісної проблематики є те, що цінності розглядаються крізь призму особистісного ставлення суб'єкта до довкілля й особливостей орієнтації в ній. Це явище не стільки індивідуально-психічне (наприклад, як поняття "установка"), скільки соціальне.

Саме тому за його понятійну основу взято поняття "орієнтація", яке виступає як достатньо стійке ставлення суб'єкта до об'єкта. Відмітною рисою ціннісної орієнтації є факт формування її в ході свідомого вибору суб'єктом життєво значущих для нього об'єктів. Інакше кажучи, система ціннісних орієнтацій – це результат переломлення особистістю систем цінностей, вироблених суспільством, її формування відбувається шляхом залучення й пристосування індивіда до системи цінностей і норм соціального середовища. Специфіку ціннісних орієнтацій визначають цінності, які виявляють галузь орієнтації особистості, і, відповідно, можуть регулювати її поведінку.

За визначенням Д.О. Леонтьєва [6, с. 37], у вітчизняній психології сформульовано уявлення про три форми існування цінностей, що переходить одна в іншу: суспільні ідеали – вироблені суспільною свідомістю і наявні в ній суспільні уявлення про досконалість у різних сферах суспільного життя; наочне втілення цих ідеалів у діях або вироках конкретних людей; мотиваційні структури особистості ("моделі належного"), що спонукають її до наочного втілення у своїй поведінці та діяльності суспільних ідеалів.

Спрощено перехід однієї форми в іншу, як вказує Д.О. Леонтьєв [6, с. 37], можна уявити так: "Суспільні ідеали засвоюються особою, і як "модель належного" підіймають її активність, у процесі якої відбувається наочне втілення цих моделей; наочно втілені цінності, у свою чергу, стають основою для формування суспільних ідеалів".

Таким чином, побудову відносин у шкільній організації можна умовно поділити на два етапи. Перший включає диференційні процеси, що відбуваються в організації, які приводять до оформлення її соціальної системи і системотворювальних відносин. У вітчизняній науці це питання розглянуто в працях В.Г. Афанасьєва [1], А.І. Донцова [2; 3], В.П. Казмиренко [4], Д.О. Леонтьєва [6], П.Н. Шихарєва [13] та ін. На другому етапі, з моменту виникнення соціальна система повинна усвідомлювати своє призначення та ті сфери активності, у яких вона може себе реалізувати. Перш за все, це стосується системи організаційних цінностей, які формують ідеальні порівняння, що забезпечують регуляцію групового життя.

Ідеальні образи не тільки створюють те підґрунтя, на якому базуються вже конкретні відносини всередині шкільної організації, їхньою неодмінною умовою є відчуття спільності, тобто відчуття того, що є хтось як "Я". Утримуючи в собі ціннісні характеристики, ідеальні образи чи "моделі належного" становлять загальні норми, у межах яких регулюються групові відносини.

Отже, сукупність цінностей існує як структурно-атрибутивний погляд на світ і

життєво важлива для збереження досвіду шкільної соціальної системи. Нагромаджуючи досвід соціальних змін, шкільна організація диференціює ставлення до предметів і явищ залежно від того, сприяють вони чи порушують її розвиток. У зв'язку із цим невід'ємною стороною психологічних відносин стає ціннісний аспект сприймання реальності. Суспільні ідеали, фіксуючись у явищах і речах, набувають здатності передаватись у часі та засвоюватись усіма учасниками навчально-виховного процесу. Саме через атрибут, який можна піддати ціннісному вимірюванню, фіксується й нагромаджується життєво важливий досвід виявів соціальних властивостей, котрий приводить не тільки до вироблення найбільш адекватної системи відносин у групі, а й до збереження їх згідно з потребами шкільного колективу.

Суспільні ідеали, реалізуючись у символічному змісті образів і форм, а через них і в цінностях шкільної організації, починають керувати людською поведінкою. Як вказує П.Н. Шихарєв [13], "за своєю формою ідеал – це образ, у якому в персоніфікованій формі "записуються" соціальні відносини". Традиції, історична ідеалізація життя шкільної організації, елементи корпоративної культури, етичний кодекс, що відбиває групові норми – все це не що інше як комплекс ідей, основа для формування моделі належного, призначені для підтримання бажаної структури соціально-психологічних відносин. Але "моделі належного", як відбиття цінностей системи, самі по собі не забезпечують ефективність відносин особи і соціальної групи. Характер відносин у середині шкільної організації пов'язаний зі ступенем змінювання її як соціальної системи і орієнтований на збереження її цілісності та розвитку. Мова йде про емоційний компонент взаємовідносин. Він відображає цінність соціальної групи, учасниці взаємодії, з погляду її внеску в існування системи. Емоційний компонент безпосередньо впливає на характер відносин у соціальній системі і реалізується через практичне включення особистості в колективну діяльність, спрямовану на реалізацію відповідних цінностей. Справа в тому, що адекватне ставлення особи до соціальної групи в цілому формується завдяки реальним образам інших груп. Без цього правильні соціальні орієнтири для вибору ефективної стратегії адаптації соціальній системі втрачаться. Емоційний компонент соціально-психологічних відносин реалізується за умов взаємодії ідеальних образів, при цьому ж формується й процес групового оцінювання. Інакше кажучи, соціальна група вирішує, який внесок повинен зробити кожен у групову активність і формує нормативні сподівання.

На наш погляд, адаптація може бути визначена як певна фаза підготовки. Оцінна активність групи, породжуючи емоційний

компонент, впливає на побудову відносин у шкільній організації. Усе це знаходить своє вираження у двох аспектах. Перший аспект спричинений пошуками "моделі належного" (абсолютної цінності), яка, як мовилось раніше, сприяє самозбереженню соціальної системи. Включаючи в себе процес адаптації, цей аспект підтверджує виправдане існування соціальної системи. Другий аспект, орієнтований на розвиток шкільної організації, пов'язаний з пошуками відносної цінності і виявляється у процесі визначення рівня виконання соціальною групою ціннісних призначень системи. Обидва ціннісних аспекти реалізуються через активність особи і залучення її до діяльності шкільної організації.

Можливість залучення учасників навчально-виховного процесу до організаційної діяльності, отже, і засвоєння цінностей залежить від успішності процесу адаптації. Кожен із випадків приймання чи неприймання цінностей шкільної організації має свої помітні наслідки для взаємодії особи в цій організації. Річ у тім, що сприйняття й оцінювання особою свого досвіду, а також процес адаптації має індивідуальний характер. На наш погляд, адаптація може бути визначена як певна фаза підготовки особи, необхідна для залучення в систему організаційних відносин як розгортання усіх форм активності.

Приймання особою шкільних організаційних цінностей і їхня наступна трансформація відбувається через процес ідентифікації. Ідентифікація або, як вказує Д.О. Леонтьєв [6, с. 38], "соціальна ідентичність" особи з тією чи іншою соціальною групою виявляється як асиміляція нею колективного досвіду, концентрованим відбиттям якого є групові цінності. Для особи усвідомлення належності до соціальної групи здійснюється, перш за все, через приймання психологічних характеристик, таких як групові норми, групові цінності, групові цілі, тобто усвідомлення факту деякої спільності з іншими членами шкільної організації, що і дає їй змогу ототожнюватися з нею. Особа "знімає" свої психологічні захисні механізми тільки перед цінностями тієї групи, членом якої себе відчуває. Ототожнюючись з організацією, вона бере на себе функцію представництва в системі тих соціальних цінностей, які уособлює шкільна організація. І головне в цій ідентифікації не місце, яке особа посідає в будові самої організації, а те, що вона активно реалізується у соціальній діяльності через факт належності до неї. Початком моментів ідентифікації стає активізація процесів деперсоналізації особи, тобто пом'якшення індивідуальних реакцій членів колективу й актуалізація рис, пов'язаних із груповою ідентифікацією. В основі процесу деперсоналізації міститься механізм конформності. Згідно з традиційними поглядами, детермінантами

комфортності є потреба в соціальному схваленні та прийнятті думок інших як засобу досягнення відповідності особистих оцінок з об'єктивними характеристиками довкілля.

Таким чином, необхідно підкреслити, що невідповідність ціннісних орієнтацій особи ціннісним орієнтаціям групи членства може вирішуватись двома шляхами. По-перше, збільшенням конформності, тобто, згодою з оцінками, думками, нормами поведінки тієї шкільної соціальної групи, з якою особа себе ототожнює. По-друге, визнання своєї належності до іншої категорії. Інакше кажучи, цінності "чужої", у провідному аспекті, групи перетворюються в антицінності та відторгаються.

Отже, можна зробити висновок, що конформність, будучи специфічним груповим феноменом, коригує індивідуальні ціннісні орієнтації, приводячи до підвищення організаційної цілісності, а отже й ефективності групи як суб'єкта соціального діяння.

IV. Висновки

Отже, значну роль у визначенні задоволеності працею в шкільній організації відіграють зміст і обсяг роботи, стан робочого місця та його оточення, можливі компенсації, співробітники та керівництво, можливість особистісного й професійного зростання. Задоволеність працею зростає зі встановленням зворотних зв'язків з керівництвом та наданням учасникам освітньої діяльності самостійності, що, у свою чергу, сприяє особистісному зростанню членів організації. Крім того, задоволення працею є результатом сприйняття своєї значущості в конкретній організації, що позитивно впливає на подальшу діяльність. Задоволеність працею членів шкільної організації є одним із критеріїв ефективності діяльності організації в цілому і потребує спеціального вивчення в умовах діяльності сучасних освітніх організацій. Особливе значення у визначенні задоволеності працею в шкільній організації відіграють ціннісні орієнтації учасників навчально-виховного процесу щодо оптимізації відносин "людина – організація". Система ціннісних орієнтацій – це результат переломлення в свідомості особи систем цінностей, вироблених суспільством. Специфіку ціннісних орієнтацій визначають цінності, які показують галузь орієнтації особи і регулюють її поведінку. Система організаційних цінностей, що формує ідеальні образи – "моделі належного" – існує як структурно-атрибутивний погляд на світ, життєво важливе збереження досвіду соціальної системи і задає загальні норми, у межах яких регулюються групові відносини. Сприйняття особою шкільних організаційних цінностей і їхня наступна трансформація відбувається через процес ідентифікації її з тією чи іншою соціальною групою, виступає як асиміляція нею колективного

досвіду, концентрованим виявленням якого є групові цінності.

Питання, поставлені нами, у жодному разі не можна вважати остаточно вирішеними. Багато з них ще чекають свого докладного висвітлення.

Список використаної літератури

1. Афанасьев В.Г. Системность и общество / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1999. – 326 с.
2. Донцов А.И. К проблеме целостности субъекта коллективной деятельности / А.И. Донцов // Вопросы психологии. – 2001. – № 3. – С. 74–81.
3. Донцов А.И. О ценностных отношениях личности / А.И. Донцов // Вопросы психологии. – 2010. – № 4. – С. 54–58.
4. Казмиренко В.П. Будущее, ценностные ориентации и идеалы старшеклассников / В.П. Казмиренко, Е.И. Киричук, В.П. Лысенко // Проблемы социальной психологии. – К.: Лыбидь, 1992. – С. 63–68.
5. Карамушка Л.М. Соціально-психологічні аттитюди на робочому місці / Л.М. Карамушка, О.А. Чебатарьова // Актуальні проблеми психології. – К.: Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2001. – Т. 1: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – Ч. 1. – С. 147–150.
6. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности / Д.А. Леонтьев // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. – 1996. – № 4. – С. 35–44.
7. Наумова Н.Ф. Удовлетворенность трудом и некоторые характеристики личности / Н.Ф. Наумова, М.А. Слюсарянский // Социальные исследования. – 1990. – Вып. 3. – С. 145–160.
8. Немо Р.С. Социально-психологический анализ эффективной деятельности коллектива / Р.С. Немо // Научно-исслед. ин-т общей и пед. псих. – М.: Педагогика, 1984. – 200 с.
9. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія управління: навчальний посібник / Л.Е. Орбан-Лембрик. – Івано-Франківськ, 2001. – С. 434–445.
10. Психология: учебник для экономических вузов / [под общ. ред. В.Н. Дружина]. – СПб.: Питер, 2000. – 672 с.
11. Свенцицкий А.Л. Психология управления организациями / А.Л. Свенцицкий. – СПб.: СПбГУ, 1999. – С. 40–54.
12. Человек и его работа / [под ред. А.Г. Здравомыслова, В.П. Рожина, В.А. Ядова]. – М., 1997. – С. 122–151.
13. Шихарев П.Н. Проблемы исследования межгрупповых отношений / П.Н. Шихарев // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13. – № 1. – С. 15–23.

Стаття надійшла до редакції 27.07.2012.

Панов М.С. Психологические основы жизнедеятельности

В статье рассматриваются психологические основы жизнедеятельности современной школьной организации. Также указывается на то, что эта проблема непосредственно связана с проблемой удовлетворенности работой педагога.

Ключевые слова: социально-психологические особенности, деятельность школьной организации, педагогическая деятельность, удовлетворенность работой.

Panov M. Psychological foundations of life

The article examines the socio-psychological characteristics of modern school organization. It also indicates that the problem is directly related to the problem of teacher job satisfaction.

Key words: social and psychological characteristics of school activities, activities of school organization, educational activities, job satisfaction.

ЕКОЛОГО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ – НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ

Виявлено умови, котрі ініціювали появу і розвиток еколого-естетичної освіти молоді Великої Британії в другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. Здійснено історико-педагогічний аналіз тенденцій шкільної еколого-естетичної освіти, визначено основні етапи її розвитку; здійснено науково-теоретичне обґрунтування сучасної парадигми еколого-естетичної освіти молоді Великої Британії. На основі системного аналізу виявлено загальні тенденції у визначенні теоретико-методологічних засад еколого-естетичної освіти молоді Великої Британії; визначено основні підходи до диференціації еколого-естетичної освіти за функціональними ознаками відповідно до періодизації природо-захисного руху у Великій Британії. Узагальнено досвід відображення еколого-естетичного компонента в змісті виховної роботи школи; показано шляхи вдосконалення та підвищення якості еколого-естетичної підготовки учнівської молоді Великої Британії.

Ключові слова: еколого-естетичне виховання, еколого-естетична освіта, еколого-естетична свідомість, учнівська молодь, Велика Британія.

І. Вступ

Гармонізація відносин людини з природою визнається світовою громадськістю як найважливіша умова естетичного виховання молоді. Це підтверджують, зокрема, документи, ухвалені й прийняті на конференціях ООН з проблем довкілля та розвитку. Провідна думка вчених акцентується на тому, що вирішення екологічних проблем має підтвердити інтелектуальну зрілість людини, її готовність до високого рівня самовиявлення для збереження життя і задоволення культурно-естетичних потреб. Підвищення екологічної грамотності та формування екологічної культури у широких верств населення є загальновизнаною домінантою в сучасному екологічному русі різних країн. У зв'язку із цим особливого значення набувають духовно-моральні імперативи, покликані здійснювати благодійний вплив на людину, виховувати її в дусі гуманістичних ідеалів і цінностей, прищеплювати відчуття відповідальності за прийняті рішення щодо довкілля. Центральне місце при цьому відводиться школі як загальноосвітньому закладу, у якому отримує підготовку до життя переважна більшість молоді шкільного віку. Саме тут створені більш сприятливі умови для здійснення тривалого педагогічного впливу на молоде покоління в дусі сучасної еколого-естетичної парадигми.

Потреба в екологічно свідомих і компетентних громадянах, здатних ефективно розв'язувати екологічні проблеми, запобігати можливості їх загострення ініціювала зародження та розвиток у другій половині ХХ ст. нової галузі педагогічної теорії й практики – екологічної освіти, яка сьогодні активно підтримується урядами багатьох країн світу і становить престижний об'єкт міжнародного співробітництва. Поширенню

екологічної освіти на національному, макрорегіональному та планетарному рівнях сприяють авторитетні міжнародні організації: ЮНЕСКО, ЮНЕП, МСОП, ЄС, Європарламент та ін. Провідну роль у цьому процесі відіграє Велика Британія.

В обраному для дослідження геостратегічному просторі Велика Британія має значний досвід і усталені традиції спільного вирішення педагогічних проблем довкілля, продуктивного взаємообміну думками, ідеями, науковими та практичними результатами. Певні досягнення із тієї чи іншої еколого-педагогічної проблематики окремої країни, якщо вони отримують визнання у фахівців, набувають поширення, перетворюючись на тенденцію. Ми розглядаємо й аналізуємо досвід у галузі шкільної екологічної освіти Великої Британії, з якою Україна має стійкі партнерські відносини. Це – провідна країна ЄС, у якій екологічна освіта є важливим напрямом державної освітньої політики.

Ідентичність екологічних проблем і підходів до їх розв'язання, реальні заходи зі створення єдиного освітнього простору, у якому екологічна освіта посідає чільне місце, створюють сприятливі умови для інтеграційних процесів у цій галузі педагогічної теорії та практики, ініціює появу загальних тенденцій її розвитку. Оскільки Україна обрала шлях до входження у європейський і світовий економічний та культурний простір, у якому освіта набуває все більшого значення, то вивчення досвіду з екологічної освіти й виховання у Великій Британії стає доцільним.

Історіографія наукових досліджень свідчить, що питання використання еколого-естетичного виховання у формуванні в молодого покоління гуманістичних ідеалів і цінностей має давню традицію та знаходило відображення у філософських і педагогічних концепціях багатьох мислителів різ-

них історичних епох і народів. Її теоретичне обґрунтування у Великій Британії пов'язується з діяльністю Дж. Локка.

Безпосередньо на необхідність природоохоронного виховання учнів вказували у своїх працях К. Корбан, С. Рейди, Ф. Фаррара та ін. [1]. Погляди вищенаведених науковців мали значний вплив на формування еколого-естетичного виховання як нового напрямку педагогічної теорії та практики. У розробці її теоретико-методологічних засад у кінці 60-х – початку 70-х рр. XX ст. важливу роль відіграли праці С. Карсона, Л. Сміта, Р. Стівенса та ін. [2].

Міжнародне співробітництво у галузі екологічної освіти та посилення інтеграційних процесів у цій сфері освітньої діяльності на макрорегіональних та глобальному рівнях ініціювали інтерес до вивчення зарубіжного досвіду з метою ознайомлення з досягненнями і конструктивного використання.

Незважаючи на вже виконані дослідження з проблем шкільної екологічної освіти у Великій Британії (Н. Шкарбан – 1977 р.; Г. Марченко – 2004 р.; Я. Полякова – 2005 р.), усі вони зосереджені переважно на вивченні й аналізі досвіду Великої Британії, що не виходив за межі педагогічного країнознавства. Виключення становить фундаментальне дослідження В. Червонецького (2007 р.), у якому розглянуто тенденції розвитку екологічної освіти в школах провідних країн Європи, у тому числі Великої Британії. Разом із тим, виконане дослідження присвячено лише загальним тенденціям розвитку шкільної екологічної освіти, виховання молоді Великої Британії. У ньому здебільшого проведено узагальнення педагогічного досвіду й виявлення загальних еволюційних процесів, що відбуваються в екологічній освіті молодого покоління у школах країн євроатлантичного регіону, якому Україна відводить пріоритетну роль у міжнародному співробітництві. Автор зазначає, що виникла розбіжність між потребою у наявності науково виважених даних щодо інтеграційних процесів, які відбуваються у шкільній екологічній освіті Великої Британії, їх відображення у вітчизняній педагогічній науці й практиці з проблем сучасної екології та естетики [1].

II. Постановка завдання

Мета статті полягає у тому, щоб проаналізувати стан і визначити загальні тенденції розвитку еколого-естетичного виховання молоді Великої Британії й узагальнити практичний досвід підготовки молодого покоління до розв'язання екологічних проблем країни, який слугуватиме вдосконаленню цієї галузі педагогічної теорії та практики в Україні.

III. Результати

Провідною концептуальною ідеєю дослідження є положення про те, що еколого-естетичне виховання молоді Великої Бри-

танії, починаючи із 70-х рр. XX ст. й до сьогодні, становить одну з найбільш пріоритетних гуманітарних галузей як на глобальному, так і на макрорегіональному рівнях, оскільки з ним пов'язується докорінна переорієнтація свідомості людини щодо відносин із природою (з егоцентристських на природоцентристські), формування еколого-естетичної культури. Особлива увага приділяється ґрунтовному еколого-естетичному вихованню молодого покоління як майбутнього людства, здатного гармонізувати відносини з навколишнім середовищем. У зв'язку із цим посилюється роль школи і позашкільних закладів освіти в еколого-естетичному вихованні молоді. Це, у свою чергу, ініціює створення системи еколого-естетичної освіти, яка б забезпечувала її повномірне здійснення. Зважаючи на той факт, що саме на теренах Великої Британії відбуваються масштабні інтеграційні процеси, у тому числі й на освітянській ниві, у яких важливу конгрегаційну роль відіграє еколого-естетична освіта, ми зосередили увагу на вивченні стану та визначенні загальних тенденцій, що наявні в теорії і практиці цього напрямку шкільного виховання. Результати дослідження будуть сприяти подальшому вдосконаленню шкільної еколого-естетичної освіти в Україні.

На підставі аналізу міжнародних і національних документів та матеріалів, монографічних видань і публікацій вітчизняних та зарубіжних авторів, присвячених проблемам шкільного еколого-естетичного виховання Великої Британії; творчого спілкування з науковцями і освітянами цієї країни була розроблена концепція нашого дослідження. Її положення ґрунтуються на висновках і рекомендаціях міжнародних конгресів та форумів, регіональних і національних конференцій з екологічної освіти, провідних ідей та концептах соціальної й педагогічної екології, філософії освіти, філософії виховання, порівняльної педагогіки, загальної теорії педагогіки, історії педагогіки, соціальної педагогіки, вікової та педагогічної психології, загальної психології, сучасних національних систем загальної й екологічної освіти, вчення про біосферу і ноосферу, новітніх досліджень у галузі інвайроменталістики, комплексної екології, природознавства, філософії життя, філософії існування, філософії цілісності.

Комплексний, багатофункціональний характер досліджуваної проблеми дає змогу реалізувати провідну ідею за умови системного підходу до визначеної концепції дослідження.

Концепція дослідження включає такі поняття, що сприяють реалізації провідної ідеї:

1. Методологічні обґрунтування шкільного еколого-естетичного виховання молоді Великої Британії базуються на ідеях комплексної екології та вчення про біосферу і

ноосферу, які за визначенням фахівців (вітчизняних і зарубіжних) найбільше відповідають сучасним уявленням про природу та людину, їх відносини, причини виникнення екологічної кризи, умови і засоби її подолання, перспективи людства на осяжне і віддалене майбутнє. Ідентичність методів наукового пізнання й осмислення актуальних проблем довкілля забезпечує тотожність їх відображення в теорії та практиці еколого-естетичного виховання.

2. У визначенні теоретичних основ еколого-естетичного виховання важливу роль відіграють рішення й рекомендації міжнародних форумів, конгресів і семінарів, що проходять під егідою ЮНЕСКО та інших спеціалізованих структур ООН, а також прийняті на них стратегії й плани розвитку цієї галузі педагогічної науки і шкільної практики. Врахування напрацьованого спільними зусиллями понятійного апарату, визначення мети, керівних ідей і положень, підходів до організації та відображення змісту еколого-естетичного виховання молоді Великої Британії в навчальному процесі школи сприяє узгодженості позицій щодо напрямів розвитку цієї галузі педагогічної теорії та шкільної практики, ініціюють появу загальних тенденцій у ній.

3. Виділення цих тенденцій дає можливість зосередити увагу на певному проміжку історичного часу розвитку шкільного еколого-естетичного виховання молоді Великої Британії (друга половина XX ст.), а також розглянути і проаналізувати його з точки зору усталеності та продукування нових ідей (початок XXI ст.).

4. Узагальнення досвіду еколого-естетичного виховання молоді Великої Британії та врахування виявлених у ній загальних тенденцій має сприяти подальшому розвитку і вдосконаленню цього напрямку освітньої діяльності в Україні.

Хронологічні рамки дослідження охоплюють переважно другу половину XX ст., період активного зростання педагогічного руху на захист природного довкілля, спрямованого на гармонізацію й естетизацію відносин між людиною і природою. Сьогодні завдяки зусиллям педагогічної громадськості багатьох країн і, в першу чергу, Великої Британії рух оформився у нову галузь педагогічної теорії та практики – еколого-естетичну освіту, яка здійснює значний вплив на формування свідомості та культури молоді. При цьому особлива увага звертається на підростаюче покоління, яке має бути підготовлене до розв'язання екологічних проблем, створення екологічно безпечних умов життя. Шкільні заклади освіти визнаються за основні центри масової еколого-естетичної підготовки молоді. Це засвідчують міжнародні конференції з екологічної освіти, що періодично проводяться, починаючи із 70-х рр. XX ст. до сьогодні.

У процесі роботи використовувались методи, традиційні для історико-педагогічних досліджень: а) теоретичні (класифікаційний і казуальний аналіз, синтез, індукція та дедукція, порівняння, систематизація, зіставлення, моделювання, аналогія) для визначення вихідних теоретико-методологічних позицій дослідження; б) історичні (порівняльно-історичний, історико-структурний, ретроспективний, проблемно-хронологічний, генетичний), що забезпечували можливість виявити умови, за яких виник і розвивався педагогічний еколого-естетичний рух на захист природного довкілля, дослідити стан розробленості категоріального апарату еколого-естетичної освіти, розкрити сучасні тенденції до його реалізації у практиці навчально-виховної роботи школи Великої Британії; в) соціологічні (систематизація й аналіз фактів, вихідних даних джерел, журнальних публікацій), що дало можливість виявити й узагальнити кількісні та якісні показники щодо рівня еколого-естетичної підготовки учнів та еколого-естетичної компетенції учителів у Великій Британії.

Загальна методологія дослідження базується на провідних принципах діалектики та детермінізму (перший відображає взаємозумовлений і суперечливий розвиток відносин людини з природою, пошук шляхів до гармонізації цих відносин, другий розкриває об'єктивну причинну зумовленість виникнення глобальної екологічної кризи та запровадження ефективних засобів її подолання, до яких відноситься еколого-естетична освіта); теорії наукового пізнання, філософських положеннях про взаємозв'язок між процесами навчання та виховання, системному підході до цілісних педагогічних процесів і явищ, аксіологічних положеннях про універсальну цінність природи та її вплив на розвиток емоційно-почуттєвої й інтелектуальної сфер психіки особистості, формування еколого-естетичної культури, конкретно-науковому принципі історизму, що дає змогу дослідити становлення і розвиток еколого-естетичної освіти.

Методологічне значення мають принципи і методи системного підходу до пізнання, які передбачають взаємопов'язаність, взаємозумовленість, цілісність явищ об'єктивної дійсності в комплексі соціальних систем (економіки, політики, культури, цивілізації тощо); концепціях гуманізації відносин у системі "людина – суспільство – природа", серед яких вчення про біосферу і ноосферу посідає центральне місце. У ньому перекожливо обґрунтовується природна закономірність переходу біофізичного середовища в ноосферний стан – царство розумної організації відносин людини з природою, де інтелектуальна й практична діяльність людини визначається духовно-моральними імперативами, що забезпечує їх гармонійну єд-

ність, сприяє розвитку високих гуманістичних якостей, відчуття стурбованості й відповідальності за наслідки природоспоживання.

Теоретичну основу дослідження становлять: матеріали й документи міжнародних конференцій, нарад і семінарів з проблем екологічної освіти.

Багатий фактологічний матеріал, що дає можливість розкрити теоретико-методологічні засади екологічної освіти, визначити найбільш поширені педагогічні технології, форми організації навчально-виховної роботи у школах Великої Британії подається у публікаціях В. Брауна, Л. Джоя, Д. Мак-Кінлі, Р. Херберта.

Педагогічні умови реалізації екологічної освіти у школах Великої Британії дали змогу проаналізувати праці Т. Реймса, П. Топхема, у яких визначено значущість гуманістичних ідеалів і цінностей у становленні й розвитку молоді людини й показати їх провідну роль в еколого-естетичному вихованні. Важливу роль в утвердженні пріоритету духовних цінностей у свідомості людини, що стосується всіх аспектів її життєдіяльності, у тому числі й відносин з природою, відіграють думки мислителя С. Холла.

Важливе значення для розуміння генеалогії педагогічних ідей щодо наслідування природи у розвитку особистості, використання її у виховних цілях мають погляди провідних європейських і вітчизняних просвітителів та діячів освіти: Ф. Бекона, Дж. Локка, А. Шефтсбері та ін. Етнографічні дані, пов'язані з національною специфікою культури природоспоживання, знаходять відображення у працях А. Мортон.

Джерельну базу дослідження становлять:

- державні й урядові документи щодо розвитку шкільної еколого-естетичної освіти молоді Великої Британії;
- національні навчальні плани та підручники для середніх шкіл, методичні матеріали з еколого-естетичної освіти учнів у школах Великої Британії;
- документи й матеріали міжнародних, національних та регіональних конференцій і семінарів з еколого-естетичної освіти;
- монографії вітчизняних і зарубіжних авторів філософського, історичного, етнографічного та педагогічного напрямку про взаємодію людини з довкіллям, про вплив природного середовища на фізичний, психічний та духовний розвиток особистості; про педагогічну інтерпретацію сучасних екологічних проблем;
- зарубіжна педагогічна періодика "British Journal of Educational Studies", "British Journal of In-Service Education", "Ecological Issue", "Environmental Science and Technology", "The Journal of Environmental Education", "Nature", "Earth Ethics" та ін. із фондів Київського та

Донецького філіалів Британської Ради, Інтернету, Центральної наукової бібліотеки НАН України ім. В. Вернадського, Донецької обласної універсальної наукової бібліотеки ім. Н. Крупської, Східноукраїнського національного університету ім. Володимира Даля, Луганського національного педагогічного університету ім. Тараса Шевченка, Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов.

IV. Висновки

1. Наукова новизна обраної теми дослідження полягає у тому, що вперше виявлено умови, котрі ініціювали появу і розвиток еколого-естетичної освіти на теренах Великої Британії в другій половині XX – на початку XXI ст.; здійснено історико-педагогічний аналіз тенденцій шкільної еколого-естетичної освіти, визначено основні етапи її розвитку; проведено науково-теоретичне обґрунтування сучасної парадигми еколого-естетичної освіти Великої Британії; на основі системного аналізу виявлено загальні тенденції у визначенні теоретико-методологічних засад еколого-естетичної освіти Великої Британії; визначено основні підходи до диференціації еколого-естетичної освіти за функціональними ознаками відповідно до періодизації природо-захисного руху у Великій Британії; узагальнено досвід відображення еколого-естетичного компоненту в змісті виховної роботи школи; показано шляхи вдосконалення та підвищення якості еколого-естетичної підготовки учнівської молоді Великої Британії.

Подальшого розвитку набули питання: визначення поняттєво-термінологічного апарату шкільної еколого-естетичної освіти; інтеграції основоположних ідей і понять еколого-естетичної освіти; обґрунтування філософсько-педагогічних та методологічних засад еколого-естетичної освіти, визначення і теоретичного аналізу таксономії цілей шкільної еколого-естетичної освіти, їх реалізації у виховному процесі; доцільності міждисциплінарної організації змісту еколого-естетичної освіти в школі та способах його реалізації у виховному процесі; активізації діяльності учнів з вивчення і захисту природного довкілля на уроках та в позаурочний час; забезпечення неперервності еколого-естетичної освіти протягом усього терміну навчання в школі; узагальнення досвіду Великої Британії в галузі шкільної еколого-естетичної освіти.

2. Теоретичне значення отриманих результатів полягає у визначенні й аналізі філософських і методологічних засад еколого-естетичної освіти Великої Британії; ролі цієї країни в активізації міжнародного співробітництва та розвитку еколого-естетичних ідей і поглядів у самостійну галузь педагогічної науки і практики, ґрунтовному висвітленні системи еколого-естетичної освіти і виховання молодого покоління, ха-

рактеристиці її понятійного апарату, підходів до цілепокладання та конструювання змісту шкільної еколого-естетичної освіти, виявленні ефективних способів формування еколого-естетичної свідомості та виховання еколого-естетичної культури у школярів, прищеплення їм потреби перманентного самовдосконалення особистісних якостей щодо відносин з природою, встановлення тісного зв'язку між різними формами шкільної та позашкільної еколого-естетичної освіти учнів; розкритті значущості сімейного виховання у засвоєнні етико-моральних і духовних цінностей еколого-естетичного характеру, відродженні народних традицій природокористування та спілкування з природою, обґрунтуванні непересічної цінності шкільного етапу еколого-естетичної освіти як основи подальшого розвитку екологічно відповідальної особистості, вихованні свідомого громадянина, зацікавленого в позитивному розв'язанні екологічних проблем, встановленні гармонійних відносин з природним довкіллям.

3. Практичне значення одержаних результатів дослідження визначається тим, що його основні положення, результати та висновки можна використовувати для подальшого вивчення інтегративних процесів, котрі відбуваються на теренах Великої Британії в галузі шкільної еколого-естетичної освіти, запроваджувати нові ідеї та підходи до розв'язання теоретичних і практичних еколого-естетичних завдань (підходів до цілепокладання в еколого-естетичній освіті; подальше осмислення і вдосконалення методів і форм еколого-естетичної освіти; використання інноваційних технологій навчання; активізація позакласної та позашкільної роботи учнів із вивчення і захисту природного довкілля; організація і способи підвищення еколого-естетичної підготовки учителів, які позитивно зарекомендували себе у Великій Британії). Матеріали дослідження можуть знайти використання при

читанні лекцій з різних педагогічних дисциплін: історія педагогіки, педагогіка, методика виховної роботи у школі, основи екології та екологічної освіти, екологічна освіта в школі, естетика тощо. У цілому отримані результати дослідження, зроблені висновки й рекомендації мають сприяти вдосконаленню еколого-естетичної освіти й вихованню молодого покоління в школах та позашкільних закладах України.

4. Особистий внесок автора полягає у розробці концепції дослідження, науковому обґрунтуванні її основних ідей і положень, використанні яких дало можливість визначити сучасні теоретико-методологічні засади еколого-естетичної освіти і виховання, підходи до цілепокладання, відбору, конструювання й відображення її змісту, виявити перспективні з дидактичної точки зору форми організації та навчальні технології, методи виховання, що використовуються в навчально-виховному процесі. Позитивним підсумком проведеного дослідження є використання автором зарубіжного досвіду для підвищення якості еколого-естетичної освіти школярів та еколого-педагогічної компетенції учителів в Україні, який знайшов відображення у наукових та науково-методичних статтях та практичній роботі зі студентами вищих навчальних закладів, школярами й учителями загальноосвітніх шкіл.

Список використаної літератури

1. Червонецкий В.В. Загальні тенденції розвитку шкільної екологічної освіти в країнах євроатлантичного регіону у другій половині ХХ – на початку ХХІ століть : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Володимир В'ячеславович Червонецкий. – Луганськ, 2007. – 489 с.
2. Шевяков О.В. Основи екологічної психології / О.В. Шевяков. – Дніпропетровськ : РВВ ДНУ, 2002. – 52 с.

Стаття надійшла до редакції 04.07.2012.

Славская Я.А., Шевяков А.В. Эколого-эстетическое воспитание молодежи Великобритании во второй половине XX века: психолого-педагогические аспекты

Выявлены условия, которые инициировали появление и развитие эколого-эстетического образования молодежи Великобритании во второй половине XX – в начале XXI в. Осуществлен историко-педагогический анализ тенденций школьного эколого-эстетического образования, определены основные этапы его развития; осуществлено научно-теоретическое обоснование современной парадигмы эколого-эстетического образования молодежи Великобритании. На основе системного анализа выявлены общие тенденции в определении теоретико-методологических основ эколого-эстетического образования молодежи Великобритании; определены основные подходы к дифференциации эколого-эстетического образования по функциональным признакам соответственно периодизации природоохранного движения в Великобритании. Обобщен опыт отражения эколого-эстетического компонента в содержании воспитательной работы школы; показаны пути совершенствования и повышения качества эколого-эстетической подготовки учащейся молодежи Великобритании.

Ключевые слова: эколого-эстетическое воспитание, эколого-эстетическое образование, эколого-эстетическое сознание, учащаяся молодежь, Великобритания.

Slavskaja J., Shevyakov A. Ecological and aesthetic education of the youth of Great Britain in the second half of the twentieth century: the psychological and pedagogical aspects

There were determined conditions that initiated occurrence and development of ecological-esthetic education of youth in Great Britain in the second half of XX – beginning of XXI century. There was made historical-educational analysis of tendencies in school ecological-esthetic education, major stages of its development were determined; there was made scientific-theoretical argumentation of modern paradigm of ecological-esthetic education of youth in Great Britain. Based on systematic analysis there were revealed common tendencies in determination of theoretical-methodological bases of ecological-esthetic education of youth in Great Britain; there were determined major approaches towards differentiation of ecological-esthetic education by functional characteristics in accordance with periods of nature defensive movement in Great Britain. There was summarized experience of ecological-esthetic component reflection within the school educational work; the ways of improvement and increasing the quality of ecological-esthetic training of students in Great Britain were demonstrated.

Key words: ecological-esthetic upbringing, ecological-esthetic education, ecological-esthetic perception, students, Great Britain.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩЕЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОСНОВАНИЕ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье анализируются основные признаки профессиональной компетентности как актуального осознания субъектом своего соответствия требованиям профессиональной ситуации, которая имеет внутреннерегулятивный и диагностический смысл.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, профессиональная ситуация.

I. Введение

В настоящее время в образовании развернулись поиски, направленные на исследование профессиональной компетентности педагога. Рассматриваются различные пути повышения профессиональной компетентности.

Проблема формирования профессиональной компетентности преподавателя высшей школы сегодня относится к нерешенным как в психологической науке, так и на практике. Не определено однозначно само понятие "профессиональная компетентность", его содержание, сущность и структура, не разработана система критериев эффективности процесса и достижения профессиональной компетентности преподавателя.

II. Постановка задачи

Цель статьи – выявить основные признаки компетентности как актуального переживания субъектом своего соответствия требованиям профессиональной ситуации.

III. Результаты

Понятие "профессиональная компетентность" пересекается с психологическим, социологическим, педагогическим понятиями и категориями, обозначающими возможности человека, занимающегося преподавательской деятельностью. Общепринятое содержание понятия "компетентный" сводится к обладанию знаниями, опытом и правами в определенной сфере деятельности. Анализ психолого-педагогической литературы показал отсутствие единства в трактовке понятия "профессиональная компетентность".

Категория "компетентность", широко разрабатываемая за рубежом и в отечественной психологии, на наш взгляд, содержит в себе признаки соответствия гуманитарной парадигме диверсификации системы высшего профессионального образования. Смысл данной теоретической конструкции заключается в акцентировании внимания на "внутренних причинах" в детерминации человеческого поведения. Несмотря на множество интерпретаций, мы не обнаружили отечественных теоретических моделей, которые были бы адекватны гумани-

тарной исследовательской и образовательной парадигмам. Требование методологической непротиворечивости является существенным условием реализуемости создаваемых моделей и проектов. Выступая результативной стороной образования, компетентность является системной потребностью или целью функционирования системы высшего профессионального образования и, согласно теории функциональных систем П.К. Анохина, может рассматриваться ее системообразующим психологическим основанием. В этой связи компетентность как уровневая характеристика результата играет регулятивную и диагностическую роль во взаимодействии субъектов в системе образования.

Таким образом, в понятии "компетентность" отражены парадигмальные признаки. Нормативный образовательный подход подразумевает систему внешних критериев соответствия прогнозируемым достижениям при определенных педагогических условиях. Естественно-научный исследовательский подход рассматривает компетентность как уровень достижения субъектом соответствия средовым требованиям, при котором закономерен успех профессиональной деятельности субъекта. Данный уровень определяется совокупностью гипотетических свойств субъекта, проверяемых в дедуктивном эмпирическом исследовании. Компетентность в данном парадигмальном контексте приобретает объективный характер и представляется системой внешних критериев оценки свойств субъекта деятельности, обеспечивающих ее объективную (закономерную) эффективность. Нормативная интерпретация исследовательских и образовательных установок в итоге проецирует компетентность как систему внешних критериев качества образования, которые вполне могут быть идентифицированы как знания, умения и навыки.

Ценностно-смысловые ориентации гуманитарной исследовательской парадигмы связаны с поиском субъективной "истины". Реализация целей гуманитарного исследования компетентности обеспечивается обнаружением личностного и субъектного смысла полученного образования, внутреннего определения достижений. Гумани-

тарная образовательная парадигма определяет в качестве цели образования достижение субъектом состояния удовлетворения полученным образовательным уровнем, подразумевающее внутреннюю систему субъективно значимых критериев соответствия. Регулятивный смысл данных критериев определяет актуальность непрерывного образования вообще и самообразования в частности, составляющих основные теоретические установки современных педагогических концепций. Именно в гуманитарных проекциях актуализировано понятие компетентности, не сводимое к совокупности знаний, умений и навыков.

Слово "компетентный" происходит от латинского "competence" ("competentis") – надлежащий, способный, то есть знающий, сведущий в определенной области, имеющий право по своим знаниям или полномочиям делать и решать что-либо, судить о чем-либо. В этимологической интерпретации присутствует акцент на признаке соответствия, согласования. В качестве рабочего определения компетентности в рамках гуманитарной парадигмы мы используем следующее: компетентность – отражение (переживание) субъектом своего соответствия требованиям среды.

Анализ теоретических подходов к определению компетентности позволяет обнаружить методологические установки исследователей и выработать адекватную гуманитарной парадигме модель компетентности, выступающую системообразующим психологическим основанием гуманитарной системы высшего профессионального образования.

Компетентностный подход в отечественной психологии представлен работами Л.И. Анцыферовой, В.А. Бодрова, Ю.В. Варданяна, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, Е.А. Климова, И.А. Колесниковой, Н.В. Кузьминой, В. Ландшеер, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Н.Ф. Талызиной, М.А. Холодной, М.А. Чошанова, Р.К. Шакурова, А.И. Щербакова, Б.Д. Эльконина, И.С. Якиманской и др. Большинство авторов рассматривают понятия "компетентность" и "компетенция" в контексте личностной ориентации образовательного процесса и будущей успешности студентов в профессиональной деятельности.

Компетентностный подход, разрабатываемый в отечественной психологии, подразумевает интеграцию теоретической и практической подготовки в процессе образования, обеспечивающую адаптацию выпускника к рынку труда (формирование не только знаний, но и личностной компоненты, включающей эмоционально-ценностную и операциональную основы регуляции деятельности). Л.М. Митина утверждает, что "в психологии общепринята точка зрения, согласно которой понятие "компетентность" включает знания, умения, на-

ки, а также способы выполнения деятельности" [3]. При этом именно статус знаний, умений и навыков как результативной стороны образования с точки зрения эффективной диагностики качества в контексте компетентностного подхода ставится под сомнение: "Компетентности в отличие от обобщенных, универсальных знаний имеют действенный, практико-ориентированный характер... То есть компетентности – это совокупность (система) знаний в действии".

И.А. Зимняя, обобщая результаты анализа ситуации в образовании и констатируя появление новой компетентностной парадигмы, отмечает ее основные признаки, обозначая их как "позитивы": "в новой формулировке определения результата образования были поставлены акценты на практику применения знаний, выработку операциональной и технологической составляющих, а не только на сами знания (не только "ЧТО", но и "КАК"); сложную, интегративную (когнитивно-эмоциональную, ценностно-мотивационную, регулятивную) природу результата образования; формируемость личностного качества как сложного новообразования" [5].

Другие исследователи, объединяя знания, умения и навыки в характеристике традиционной образовательной модели, противопоставляют ЗУН, имеющим отчужденный характер, осмысленные студентами знания, умения и навыки, достигаемые посредством изменения технологии образовательного процесса, построенного в логике профессиональной деятельности, а не в логике науки, определяющей традиционное содержание дисциплин учебных планов.

Анализируя противопоставление компетентности знаниям как результативной стороне образования, Б.Д. Эльконин справедливо подчеркивает, что "сам социальный факт разговора о компетенциях, а не о знаниях, умениях и навыках – свидетельство того, что наличие знания перестало быть "символическим капиталом". То есть сам факт наличия знания не задает пространство жизненного пути" [7]. При этом автор подчеркивает, что знание как система понятий функционально выступает средством преобразования ситуации. По происхождению понятие представляет собой схему действия, существующую вне самого действия и выстроенную в "особом превращенном объектном языке". Отсюда, подчеркивает Б.Д. Эльконин, возникает гносеологическая иллюзия о том, что понятия отражают свойства вещей. На самом деле они отражают схему действий в превращенном виде отношений вещей.

Следовательно, дискредитация ЗУН как результата образования и противопоставление их категории компетентности, на наш взгляд, бесперспективны, так как в каждом случае оказывается, что речь идет

о качестве знаний, умений и навыков, ибо формы результата образования остаются неизменными, при этом содержание или качество ЗУН всякий раз может быть индивидуализированным.

Очевидна необходимость экспликации интрапсихических (внутренних) регулятивных механизмов (оснований) самообразования, составляющих сущность компетентности как системы внутренних критериев, адекватных гуманитарной образовательной парадигме и являющихся психологическими основаниями моделирования гуманитарной образовательной системы.

IV. Выводы

Основными признаками компетентности как актуального переживания субъектом своего соответствия требованиям профессиональной ситуации, имеющего внутренне-регулятивный и диагностический смысл, являются значимые аспекты ситуации и мотивация субъекта, удовлетворенность его своими действиями в профессиональной ситуации, предвидение последствий собственных действий и динамики ситуации и др.

Список использованной литературы

1. Александров Ю.И. Теория функциональных систем в психологии / Ю.И. Александров, В.Н. Дружинин // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – № 6. – С. 4.
2. Большой толковый словарь иностранных слов : в 3 т. / [сост. М.А. Надель-Червинская, П.П. Червинский]. – Ростов н/Д : Феникс, 1995. – Т. 2. – С. 94–95.
3. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М. : Академия, 2004. – С. 68.
4. Зеер Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 25.
5. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 11. – С. 14–18.
6. Вербицкий А.А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении / А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева // Вопросы психологии. – 1997. – № 3. – С. 12–21;
7. Эльконин Б.Д. Понятие компетентности с позиции развивающего обучения / Б.Д. Эльконин // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. – Самара, 2001.
8. Варданян Ю.В. Строение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием (на материалах подготовки педагога и психолога) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Ю.В. Варданян. – М., 1999.
9. Маркова А.К. Актуальные проблемы психологии труда учителя / А.К. Маркова // Советская педагогика. – 1986. – № 6. – С. 22–32; Маркова А.К. Формирование мотивации учения : кн. для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990; Маркова А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М., 1993.
10. Маслоу А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности / [под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузырея]. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – С. 108.
11. Ушаков К.М. Развитие организации: в поисках адекватных теорий / К.М. Ушаков. – М. : Сентябрь, 2004.

Статья поступила в редакцию 12.06.2012.

Тисячник І.В. Професійна компетентність як системоутворююча психологічна основа системи вищої освіти

У статті аналізуються основні ознаки професійної компетентності як актуального усвідомлення суб'єктом своєї відповідності вимогам професійної ситуації, що має внутрішньорегулятивний і діагностичний сенс.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, професійна ситуація.

Tysyachnik I. The Professional competence as системообразующая psychological basis of the system of higher education

In the article analysed basic signs of professional competence as a actual awareness the subject of conforming to the requirements of professional situation which has internal-adjusting and diagnostic sense.

Key words: competence, professional competence, professional situation.

ПРИКЛАДНА ТА ПРАКТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.922:316.454.52

М.А. Милушина

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КОММУНИКАТИВНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ФИЗИЧЕСКИ ЗДОРОВЫХ

В статье предоставлены результаты эмпирического исследования изучения коммуникативных особенностей студентов с ограниченными физическими возможностями. Осуществлен сравнительный анализ показателей общения у студентов с инвалидностью и физически здоровых.

Ключевые слова: коммуникация, инвалидность, коммуникативные особенности.

I. Введение

В последнее время в мире в целом и в Украине, в частности, наблюдается повышение внимания ученых, которые работают в области социологии, социальной психологии, педагогики поиска эффективных путей интеграции в социум людей с ограниченными возможностями.

По оценкам экспертов, на планете сейчас проживает около 650 млн инвалидов, в том числе приблизительно 3 млн – в Украине. Приблизительно 98% детей с инвалидностью в развивающихся странах не посещают школу; 30% детей улицы в мире имеют инвалидность, а процент образованных взрослых среди лиц с инвалидностью едва достигает трех, при этом в некоторых странах среди женщин с инвалидностью этот показатель приблизительно составляет 1%.

Люди с ограниченными возможностями являются одним из самых больших "меньшинств" в мире. Они находятся среди маргинальных и изолированных групп населения мира. Факторами, которые служат причиной такого состояния, являются бедность (по оценкам Мирового банка, среди людей, которые живут в бедности, 20% – инвалиды), низкий уровень образования, обусловленный изоляцией и дискриминацией, а также физические, материально-технические и системные барьеры в доступе инвалидов к трудоустройству.

Особое внимание уделяется вопросу социальной адаптации, становлению и развитию молодежи с ограниченными возможностями в новых экономических и социальных условиях. На современном этапе в сфере высшего образования актуальной проблемой является социализация и адаптация студентов с ограниченными возможностями в процессе интегрированного и

инклюзивного обучения (М. Гладыш, Е. Дикова-Фаворская, М. Евтух, А. Капская, Г. Лактионова, А. Мигалуш, Л. Мищик, П. Плотников, С. Савченко, С. Харченко, С. Шащенко, В. Щеколюдин и др.).

Авторы рассматривают основные барьеры на пути достижения успешной социализации как на макроуровне (недостаточная разработанность нормативно-правовой базы относительно высшего образования инвалидов; недостаточный уровень информационного обеспечения; необеспеченность безбарьерной архитектурной среды и др.), так и на микроуровне (материальные проблемы, медицинское обслуживание, психологические особенности и др.).

Следует указать, что студенты с инвалидностью имеют и ряд социально-психологических проблем, которые составляют основу специфического мировоззрения. А это, как свидетельствуют немногочисленные (в том числе и наши) исследования, мешает им ощущать себя на одном уровне с другими учащимися. У подавляющего большинства людей с ограниченными физическими возможностями фиксируется социально-психологическая дезадаптация, которая обусловлена как социальными, так и психологическими факторами (отсутствие навыков общения, неадекватная самооценка, эгоцентризм, отрицательное восприятие окружающих людей), что усложняет процесс обучения, так как психологическое состояние и взаимоотношения с окружающими влияют на усвоение учебного материала.

Кроме того, в отношении к инвалидам сформировалось немало специфических факторов, которые не наилучшим образом влияют на условия их жизни. Определенные стереотипы, мифы, социальные и эстетические аттитюды, пренебрежение окружающих, уныние и даже ужас относительно людей с инвалидностью – основные факто-

ры, которые изолируют людей с ограниченными возможностями и задерживают их развитие.

С нашей точки зрения, в процессе профессиональной подготовки студентов с инвалидностью, необходимым становится развитие навыков межличностного общения, причем не только со своими коллегами, но и, в первую очередь, с преподавателями. Отметим, что для людей с инвалидностью доступ к любой информации ограничен из-за ряда факторов: наличие коммуникативных барьеров, ограничение мобильности, недостаточность навыков межличностного взаимодействия, а также ограничение общения с социумом.

Таким образом, изучение проблем общения молодежи с ограниченными возможностями, на наш взгляд, позволяет более полно рассмотреть данную проблему, определить пути становления личности.

II. Постановка задачи

Цель статьи – изучить коммуникативные особенности студентов с ограниченными возможностями.

III. Результаты

Анализ научных исследований позволяет отметить, что физические дефекты влияют на формирование личности людей с ограниченными возможностями. В частности социально-психологические исследования (В. Блейхер, О. Заржицкая, Е. Креславский и др.) показали, что наличие у человека соматических болезней приводит к формированию низкой самооценки, низкой степени когнитивной дифференцированности образа “Я”, деформирует межличностные отношения. Ученые отмечают, что физические дефекты отрицательно влияют на усвоение коммуникативного опыта (Л. Выготский, П. Гальперин, М. Земцова, В. Кобыльченко, С. Покутнева и др.). При этом развитие навыков общения, в определенной степени зависит от отношения родителей к детям с ограниченными возможностями (Л. Гриценюк, Т. Илlyшенко, Г. Комягина, О. Романенко, Н. Скрипка).

Под общением мы понимаем вербальный или невербальный контакт человека с человеком, который обеспечивает социальную перцепцию, интерактивный, информационный, аффективно-оценочный обмен. Общение либо опосредует практическое взаимодействие (игра, обучение, работа и др.) либо приобретает форму самостоятельной деятельности, удовлетворяя врожденную потребность человека в бытии и взаимопонимании, формировании интимной духовной связи с другими людьми [3, с. 81].

Понятия “общение” и “коммуникация” имеют как общие, так и отличительные признаки. К общим принадлежат их соотносительность с процессами обмена и передачи информации и связь с языком как средством ее передачи. Отличительные призна-

ки обусловлены расхождениями в объеме содержания этих понятий (узким и широким). Это связано с тем, что данные понятия используются во многих науках, которые на первый план выдвигают их разные аспекты. Будем считать, что под общением в основном закрепляются характеристики межличностного взаимодействия, а за коммуникацией закрепляется дополнительное значение – информационный обмен в обществе. На этом основании общение представляет собой социально обусловленный процесс обмена мнениями и чувствами между людьми в разных сферах их познавательно-трудовой и творческой деятельности, реализованный главным образом с помощью вербальных средств. В отличие от общения, коммуникация – это социально обусловленный процесс передачи и восприятия информации как в межличностном, так и в массовом общении по разным каналам, с помощью разных вербальных и невербальных коммуникативных средств [2].

В контексте обозначенной проблемы целесообразно именно такое толкование понятий “общение” и “коммуникация”. Поскольку люди с ограниченными возможностями рассматриваются как отделенная социальная группа, для которой характерным является своеобразие взаимодействия с социальным окружением в системах “инвалид” и “не инвалид”, то изучение коммуникативных особенностей данной категории индивидов позволит лучше понять природу и динамику преодоления трудности общения как в межличностном общении, так и массовом.

Отечественные исследователи часто отмечают у молодежи с ограниченными возможностями неадекватный уровень самооценки; страх отвечать перед аудиторией; проявления агрессии (аутоагрессия, обида и др.), которые нужно рассматривать как своеобразные защитные механизмы; уклонение от контактов при общении (проявления недоверия к окружающим вследствие пережитых психологических травм); чрезмерное ожидание помощи от посторонних и друзей (взаимодействие с окружающими воспринимают как акте помощи); чрезмерный “уход” в болезнь и др. (О. Безпалько, Е. Бондаревская, В. Ермакова, С. Шацкий) [1, с. 42].

Кроме того, реальные взаимоотношения часто становятся причиной конфликта или невротического проявления (Г. Бейтсон, П. Ватцлавик, А. Мендель и др.), которые могут проявляться у молодых инвалидов как обособление от окружающих. Подтверждением этого является эмпирическое исследование, в котором 40% студентов-инвалидов говорят об отчуждении от коллектива [4, с. 9–16]. Этот вывод подтверждают и наши исследования.

Несмотря на разнообразие подходов к проблемам инвалидов, можно указать на

фактическое отсутствие основательных работ, которые затрагивали бы изучение общения студенческой молодежи с особыми потребностями. Вместе с тем, именно через общение осуществляются процессы социализации, не только на уровне социальной адаптации, но и интериоризации, таким образом происходит формирование всех социально обусловленных психических особенностей личности.

С целью изучения коммуникативных особенностей студентов с инвалидностью в течение 2009 г. был проведен социологический опрос в Мелитопольском институте экологии и социальных технологий ОМУРаЧ "Украина" (МИЭСТ), Таврическом государственном агротехнологическом университете (ТГАТУ), Мелитопольском государственном педагогическом университете им. Б. Хмельницкого (МГПУ). Общая выборка респондентов составляла 519 студентов в возрасте от 16 до 25 лет и старше (53,37% мужчин, 46,24% – женщин). Среди опрошиваемых – 31,41% студенты МИЭСТ, 38,15% – студенты ТГАТУ, 29,87% – студенты МГПУ.

Выборка многоступенчатая, случайная. Такое количество респондентов, как отме-

чает А. Шмелев, при условии однородной выборки оказывается достаточным для получения возможных результатов исследований, которые подтверждаются выделением стабильных и независимых факторов [6].

Анкетирование проводилось совместно с отделом социологических исследований Таврического государственного агротехнологического университета (центр "Социо") и научной школой МИЭСТ ВУЗ ОМУРаЧ "Украина" по направлению: "Коммуникативные диспозиции учащейся молодежи" под руководством д.с.н., профессора В. Чигрина и при участии автора статьи.

Основной задачей было определение роли и места общения в жизни студенческой молодежи.

Анализ результатов позволил определить, что для подавляющего большинства студентов общение выступает как проявление личности (табл. 1). В дальнейшем мы не приводим статистически не значимый процент тех респондентов, которые уклонились от выбора.

Таблица 1

**Распределение ответов на вопрос
"Что лично для Вас означает общение?" (N = 519, %)**

№ п/п	Варианты ответов	%
1	Проявление себя как личности	59,5
2	Способ самовыражения, проверка правильности своих мыслей, сравнение собственных интересов с интересами окружающих	22,0
3	Общаюсь только тогда, когда другим способом нельзя достичь своих целей, удовлетворить потребности	4,5
4	Не задумывался над этим вопросом; общаюсь, потому что общаются все люди	14,5

Основными мотивами общения студентов оказались: желание просто пообщаться (38,5%); получить новую социально значимую информацию (учебную, профессиональную, политическую) (34,5%); помогать людям, давать советы (30,4%); быть принятым в группу единомышленников (по интересам, уровню успешности, степени гламурности и др.) (26,2%); получить информацию об окружающих, родных, близких, знакомых, спортсменах, артистах и др. (25,6%); показать свои знания, продемонстрировать умение, навыки (11,2%); самореализоваться в общении (24,3%); желание преодолеть страх одиночества (6,4%).

При этом большинство опрошенных (76,7%), по их мнению, достигают своей цели в общении. Вместе с тем 16,8% респондентов считают, что никаких целей в общении не ставят.

Итак, большинство респондентов понимают внутреннее побуждение (мотив) личности к общению для удовлетворения определенной потребности.

Выявлено, что преобладающее количество студентов (80,5%) отводят на общение несколько часов в день; 9,4% – приблизительно несколько минут в день; 7,5% – иногда могут общаться или не общаться вообще, если нет необходимости; 0,96% – один-два раза в неделю; 0,8% – приблизительно один-два раза в месяц.

Однако, студенты не смогли ответить, почему они выбрали именно такой ритм общения. Мы же считаем, что ритм общения зависит от состояния макросреды и микросреды (формальной и неформальной), а также от состояния готовности индивида к общению и его способности принять на себя определенную роль (коммуникатор, реципиент и др.).

На вопрос "Способны ли Вы в процессе общения ставить себя на место другого человека и сочувствовать собеседнику?" ответы распределились следующим образом (табл. 2).

**Распределение ответов на вопрос
"Способны ли Вы в процессе общения ставить себя на место
другого человека и сочувствовать собеседнику?" (N = 519, %)**

№ п/п	Варианты ответов	%
1	Способен практически всегда	41,4
2	Да, но только иногда, когда собеседник мне не безразличен	38,9
3	Да, но только тогда, когда меня интересует сама тема общения	13,5
4	Скорее всего нет, так как все свои тайные мысли человек должен держать при себе, а не рассказывать о них в надежде вызвать сочувствие	2,3
5	Конечно, нет, так как лично мне никто не сочувствует, почему это должен делать я?	1,0
6	Трудно ответить	2,9

Исходя из вышеуказанных данных, можно утверждать, что только 41,4% респондентов, проявляя внимание к собеседнику, осознают ценность другого человека. Для 52,4% направленность на собеседника носит субъективный характер и обусловлена высоким уровнем эмоциональных связей с ним и заинтересованностью. Полученные результаты обусловлены психологическими особенностями юности, где эмоциональная сфера становится более богатой, увеличивается эмоциональная восприимчивость и способность к сочувствию, и в то же время объединяется с прямолинейностью оценивания окружающих [5, с. 277–278].

Возрастные особенности проявили себя и в ответах на вопрос "Много ли у Вас друзей?": 60,9% выбрали вариант "друзей много не бывает"; у 33,7% много друзей, и только 4,4% указали, что друзей у них практически нет. Такая ситуация обусловлена сформированной способностью молодежи различать дружбу и приятельство, количество друзей по обыкновению незначительное.

Выявлено, что у 79,7% хватает терпения дослушать собеседника, если он заикается, и не всегда может высказать мысль, подобрать слова, "тормозит"; у 17,7% не всегда хватает терпения и у 2,1% не хватает терпения совсем.

Наличие эмоционально-психологической саморегуляции в общении наблюдается и в ответах на вопрос "Способны ли Вы контролировать свои эмоции во время разговора?": "да, всегда" ответили 17,7%; "почти всегда способен" – 45,9%; "иногда не способен" – 31,4%; "очень часто не способен" – 2,7%; "если честно, то не способен" – 1,9%.

Вместе с тем, о наличии коммуникативных умений свидетельствует успешность устанавливать контакт с собеседником. При опросе студенты должны были ответить на вопрос, как они устанавливают контакт с другими людьми (рис.).

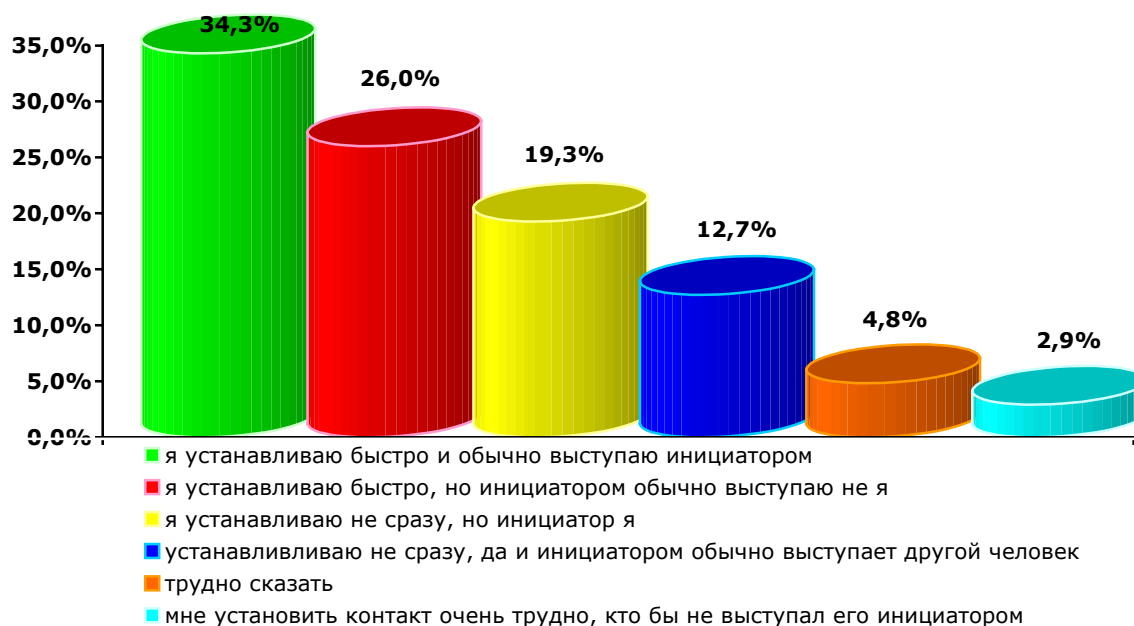


Рис. Диаграмма оценивания респондентами умения устанавливать контакт

По данным гистограммы мы видим, что студенческая молодежь устанавливает контакт с другим человеком независимо от того, кто проявляет инициативу. Тем не менее не следует игнорировать и процент опрошиваемых, которым тяжело установить контакт, кто бы не выступал инициатором. Это свидетельствует о нарушении "технологии" общения, возможно, из-за ее несформированности в процессе воспитания.

С целью определения способа поведения в конфликтных ситуациях мы задавали вопрос "Какие способы защиты Вы используете в конфликтных ситуациях?". Так, 33,5% отвечают грубостью на грубость; 11,2% могут ударить; 13,5% не обращают внимания; 22,3% отвечают вежливо, лишь бы собеседник осознал свою никчемность; 6,7% просто уходят.

Принципы общения, которыми руководствуется молодежь в конфликтных ситуациях, оказались неоднозначными. Почти для половины (49,1%) эти принципы формируются в зависимости от ситуации. Другие показатели распределились следующим образом: компромисс (26,4%), отстраненность (7,1%), конфронтация (5,8%), сотрудничество (5,0%), силовая стратегия (3,1%).

Подавляющее большинство студенческой молодежи (46,2%) может замалчивать то, что очень хотелось рассказать собеседнику, лишь бы не обидеть его; 5,4% никогда и ничего не замалчивают в любом разговоре, считая это своим принципом; и

лишь 1,2% боятся показать свою некомпетентность.

У опрошиваемых также были выявлены личностные установки на собеседника с физическими недостатками. При этом 45,9% стремятся, по их мнению, не показывать, что замечают физические недостатки собеседника; 34,7% этого просто не замечают, так как недостатки – это объективные обстоятельства, которые не зависят от конкретного человека; и 13,7% относятся к нему с сочувствием.

Поскольку статистически значимые результаты по исследуемой группе ниже 100%, мы предложили студентам представить себя в общении инвалидом. Большинство студентов (49,5%) выбрали вариант ответа "я сам этого не замечаю и общаюсь со всеми без напряжения"; 24,5% – "все собеседники видят это, и от этого Вам трудно с ними общаться"; лишь 5,97% – "ищу для себя собеседников, имеющих такое же заболевание". Отметим, что указанное соотношение выборов ответов наблюдается у студентов из трех вузов. Трудно сказать, насколько откровенными были наши респонденты, но в дополнительных интервью после опрашивания они утверждали, что отвечали без нерешительностей и целиком откровенно.

Опрос дал возможность определить субъектов, которые полноценно помогают общаться с окружающими (табл. 3).

Таблица 3

Ответы на вопрос "Кто или что помогает Вам полноценно общаться с окружающими?" (N = 519, %)

№ п/п	Варианты ответов	%*
1	Преподаватели	11,9
2	Более дружелюбные ровесники	56,7
3	Чтение книг	19,5
4	Просмотр телепередач	11,4
5	Общение со старшими	32,8
6	Психологи, врачи	2,7

Примечание. *Сумма ответов превышает 100%, так как респонденты выбирали несколько вариантов ответов.

Полученные результаты еще раз подтверждают сущность и характер общения в юношеском возрасте.

На втором этапе исследования с помощью авторской методики "Изучение коммуникативных диспозиций" были опрошены 38 студентов с физическими ограничениями и 215 без инвалидности.

Анализ проведенных срезов показал, что коммуникативные диспозиции людей с инвалидностью и без инвалидности в целом существенным образом не отличаются. Хотя, априори считается, что люди с физическими недостатками имеют проблемы в сфере общения сравнительно с людьми без инвалидности, рискнем предположить, что это может быть связано с внутренним конфликтом между желанием реализовать себя в сфере общения, достичь успехов и невы-

сокой вероятностью проявить это, через специфику воспитания (преимущественно гиперопека). Однако, в нашем исследовании такие отличия не выявлены.

Так, большинство опрошенных (41%) готовы проявлять коммуникативные умения, которые разрешают успешно устанавливать контакт с собеседником, познавать его внутреннее состояние, руководить ситуацией взаимоотношений, применять конструктивные стратегии в конфликтных ситуациях, перцептивные умения и навыки. Респонденты не обращают внимания на эмоциональное состояние собеседника и контролируют проявление собственных эмоций. Следует отметить, что представители группы с инвалидностью наименее открыты для эмоционального общения.

IV. Выводы

Результаты исследования показали, что большинство респондентов воспринимают и оценивают партнеров по общению преимущественно ради решения собственных потребностей, получения новой информации. В частности, собеседник с физическими недостатками лишь в незначительном количестве респондентов вызывает сочувствие, большинство стараются не показывать, что замечают его физические ограничения. Тогда как, собственно, для студентов с инвалидностью собственный физический статус не имеет значения в процессе общения. При этом эмпатичность – необходимая эмоционально-психологическая саморегуляция в общении, почти отсутствующая у лиц с инвалидностью и на наиболее низком уровне у “здоровых” людей.

Список использованной литературы

1. Власова Т.А. О детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнев. – М. : Просвещение, 1973. – 142 с.
2. Грушевицкая Т.Г. Основы межкультурной коммуникации / [Т.Г. Грушевицкая, В.Д. Попков, А.П. Садохин ; под ред. А.П. Садохина]. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 352 с.
3. Сорокин П.А. Человек, цивилизация, общество / П.А. Сорокин. – М. : Просвещение, 1992. – 367 с.
4. Ханзерук Л.О. Формування досвіду спілкування у дошкільників з церебральним паралічем : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Лілія Олексіївна Ханзерук ; Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2001. – 20 с.
5. Шаповаленко И.В. Возрастная психология / И.В. Шаповаленко. – М. : Гардарики, 2005. – 349 с.
6. Шмелев А.Г. Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности / А.Г. Шмелев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 157 с.

Статья поступила в редакцию 18.06.2012.

Мілушина М.О. Порівняльна характеристика комунікативних особливостей студентів з інвалідністю та фізично здорових

У статті подано результати емпіричного дослідження з вивчення комунікативних особливостей студентів з обмеженими фізичними можливостями. Здійснено порівняльний аналіз показників спілкування у студентів з інвалідністю та фізично здорових.

Ключові слова: комунікація, інвалідність, комунікативні особливості.

Milushina M.A. Comparative characteristics of communicative features of students with disabilities and physically healthy ones

The article presents the results of empirical studies of communication features of students with disabilities. The comparative analysis of communication in students with disabilities and physically healthy ones is made.

Key words: communication, disability, communicative features.

РОЛЬ ПРОАКТИВНОГО КОПІНГУ В ПОДОЛАННІ ОСОБИСТІСТЮ ЖИТТЄВОЇ КРИЗИ

У статті обговорено роль проактивних процесів у подоланні життєвих криз. Показано, що конструкт "проактивний копінг" має великий потенціал для цілісного пояснення позитивних особистісних змін під час життєвої кризи. Описано такі особливості проактивних процесів, як: самодетермінація, смислоутворення, переоцінка досвіду тощо.

Ключові слова: проактивний копінг, життєві кризи, позитивні особистісні зміни.

I. Вступ

Нестабільна політична і соціально-економічна ситуація в країні, болюче реформування усіх сфер життя призводить до зростання психоемоційного навантаження на сучасну людину. Складні життєві ситуації, з якими вона стикається, все частіше не вдається вирішити в короткий час і звичним способом, тобто вони самі набувають кризового характеру. Тому перед психологічною наукою з особливою гостротою стоїть завдання пошуку шляхів подолання особистістю життєвих криз.

Уже кілька десятиліть феномен життєвої кризи, особливості її переживання та подолання є предметом вивчення у вітчизняній і зарубіжній психології. Автори різних концептуальних підходів виявляють єдність у тому, що кризи можуть визначати не тільки деструктивний сценарій розвитку особистості, а й конструктивний, слугувати джерелом її позитивного перетворення. Саме останній сценарій впливу кризи на особистість у психології подолання все активніше розглядається у парадигмі проактивного копіngu. Цей спосіб подолання пов'язаний із зусиллями з вибудовування загальних ресурсів, спрямованих на взаємодію із ситуаціями, що являють собою складні завдання й життєві виклики. На думку Р. Шварцера [23], саме проактивний копінг найбільш сприяє особистісному зростанню.

II. Постановка завдання

Метою нашої статті є теоретичний аналіз ролі проактивного копіngu в подоланні життєвої кризи.

III. Результати

Модель проактивного копіngu Е. Грінгласса (рис.) схематично відображає відносини між проактивним копіngом, внутрішніми і зовнішніми ресурсами та різними результатами впливу кризових ситуацій на індивіда як позитивними, так і негативними. Відповідно до цієї схеми проактивний копінг опосередковує відносини між іншими елементами моделі. Серед внутрішніх ресурсів індивіда, в першу чергу, слід зазначити оптимізм і переконаність у власній самоефективності, що відображають відповідно афективні й когнітивні сторони такої

особистісної властивості, як відчуття компетентності в подоланні кризової ситуації. Соціальне середовище формує зовнішні ресурси у вигляді різноманітної підтримки з боку оточення (інформаційну підтримку, практичну допомогу, емоційне підбадьорення). Ступінь міжособистісної підтримки взаємопов'язаний із подоланням. Наприклад, чим частіше індивід звертається за інформаційною підтримкою, тим істотніше змінюється суб'єктивне сприйняття ситуації та тим активніше відбувається осмислення її значення для індивіда. Цей приклад ілюструє, яким чином інформаційна підтримка призводить до когнітивних змін, хоча іноді вона може приводити й до афективних змін. Більшою мірою афективним і менш когнітивним впливом характеризується емоційна підтримка.

До того ж самоефективність і міжособистісна підтримка позитивно взаємозалежні одна від одної: чим переконаніше індивід у своїй самоефективності, тим набагато частіше він заявляє про підтримку з боку оточення. Це пояснюється тим, що самоефективні індивіди здатні формувати навколо себе й активно розвивати підтримувальні відносини, що зокрема приводить до зниження ризику виникнення у них депресивних розладів [11]. У свою чергу міжособистісна підтримка посилює сприйняття індивідом власної самоефективності, що сприяє успішній адаптації до стресу [4].

Різні дослідження демонструють, що переживання життєвих труднощів приводять і до позитивних результатів для індивіда, тобто відзначається феномен трохи відмінний від класичного розуміння подолання [2; 8; 21]. Проактивний копінг розглянуто Е. Грінгласса [10] як процес, спрямований на зниження негативних результатів впливу стресорів (депресія, емоційне вигорання, емоційне виснаження, цинізм тощо) і підвищення позитивних (саморозвиток, особистісне зростання, професійне зростання, професійна ефективність, задоволеність життям та ін.). На думку Е. Грінгласса, проактивний копінг, на відміну від превентивного, ґрунтується не на відчутті загрози, а на прагненні до досягнення мети.

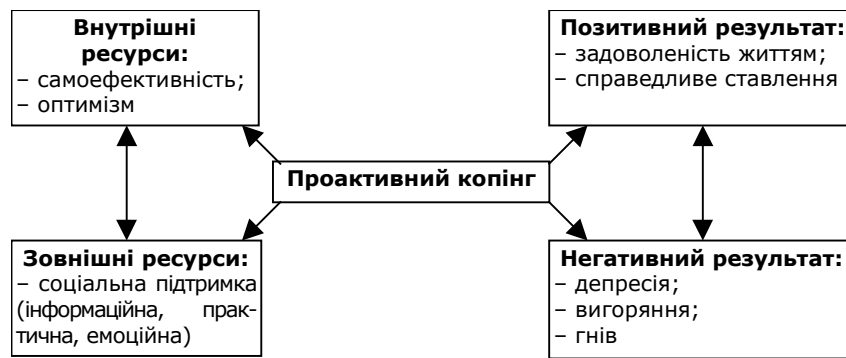


Рис. Теоретична модель проактивного копіngu
за Е. Грінгласс, що зображує відносини між ресурсами й результатами подолання [10]

Відповідно до теорії Е. Грінгласс [10], зіштовхуючись зі стресором, індивід, крім проактивного подолання, здійснює ще ряд копінг-процесів. Він інтегрує планування, превентивні стратегії й соціальні ресурси із саморегуляторним досягненням мети. Це означає, що проактивний копінг пов'язаний також із плануванням, превентивними стратегіями, ідентифікацією та пошуком підтримувальних ресурсів. Оскільки проактивний копінг має на увазі, по-перше, цільове оцінювання інформації для її подальшої селекції, а по-друге, визначення на пряму подальших дій, рефлексивний копінг повинен бути позитивно пов'язаний із проактивним копіngом. Рефлексуючий індивід, моделюючи у своїй уяві успішні результати подолання стресора, здатний ефективніше здійснювати проактивний копінг.

Згідно з К. Ауеханд [17], проактивний копінг є важливим механізмом, що вмикається індивідом при загрозах з боку навколишнього середовища стосовно його особистих цілей. Пізніше К. Ауеханд, Дж. М. Бенсінг, Д. Ріддер [19] доповнили концепцію проактивного копіngu елементами антиципаторного й превентивного копіngu, окресливши проактивне подолання як моніторинг навколишнього середовища індивідом на предмет майбутніх стресорів та здійснення відповідних мір щодо їхнього запобігання.

К. Ауеханд [17] висунула гіпотезу про те, що люди, які пережили більшу кількість негативних життєвих подій, рідше використовують проактивний копінг для того, щоб подолати майбутні загрози, оскільки ці стресори повністю займають усю їхню свідомість. Люди із серйозним негативним досвідом витрачають ресурси таким чином, щоб вони були більше не доступні для діяльності, орієнтованої на майбутнє. Учена також припустила, що актуальний фізичний стрес негативно впливає на проактивний копінг. Автором було досліджено зв'язок між станом психічного здоров'я та проактивним копіngом. Хоча добре психічне здоров'я й позитивні емоції звичайно вважаються ознакою успішної адаптації та суб'єктивного благополуччя, доводиться, що

стрес, пов'язаний із психічним здоров'ям, може бути також ознакою впливу поточних проблем, які займають всю свідомість і витрачають ресурси, й тим самим, ускладнюють використання проактивного копіngu.

У своїх перших публікаціях К. Ауеханд, Дж.М. Бенсінг, Д. Ріддер [18] стверджували, що ситуаційні аспекти є більш важливими у формуванні поведінкових особливостей проактивного копіngu, ніж індивідуальні характеристики. За результатами проведеного дослідження групи людей похилого віку ними було показано, що проактивний копінг істотно залежить від ситуаційних чинників (тип стресору, суб'єктивна оцінка рівня загрози й рівня контролю) і не залежить від рис особистості.

Згодом автори ідентифікували особистісні характеристики у людей похилого віку, які роблять внесок у реалізацію проактивного копіngu в трьох найважливіших сферах функціонування індивіда, а саме: здоров'я, міжособистісних відносин і керування особистими фінансами. Такі особистісні риси, як орієнтація у майбутньому, і в трохи меншому ступені цілеспрямованість були значущо взаємопов'язані з проактивним копіngом. До того ж, високий рівень освіти також є важливим у сенсі пояснення індивідуальних розбіжностей у проактивному копіngu, однак це підтверджується відносно лише деяких стресорів. Автори припустили, що вплив особистісних рис на проактивний копінг значно, але разом з тим, частково залежить від типу майбутнього стресору [19].

Хоча концепція проактивного копіngu відносно нещодавно затвердилася у психологічній науці, її перспективність не викликає сумнівів, оскільки ця концепція здатна зробити внесок у розуміння того, як індивід адаптується до стресових змін і при цьому зберігає здатність до досягнення значущих особистих цілей. Проте, залишається відкритим ключове запитання: чи завжди є проактивний копінг адаптивним? Як відзначають Л.Дж. Еспінволл і С.Е. Тейлор [3], проактивний копінг може призвести до критичного виснаження ресурсів особистості. Це відбувається у випадку помилкового

оцінювання поточних життєвих подій, як провісників майбутніх кризових життєвих ситуацій. Більше того, у деяких людей проактивне подолання здатне викликати надлишковусторожкість і нав'язливі міркування. Деякі дослідники вважають, що зазначені негативні наслідки пов'язані з недостатньою гнучкістю у пристосуванні до обставин, які змінюються. Так, на думку Й. Брандтштадтер і К. Ротермунд [6], важливим фактором успішного розвитку особистості на всіх етапах її життєвого шляху та її адаптації є прийняття того факту, що зміни протягом життя дійсно відбуваються і те, що не всім з них можна успішно запобігти.

Проактивний копінг містить широкий спектр феноменів, що виявляються незалежно, таких як вивчення ситуації та рефлексія [14], інтерпретування [16], пояснення, атрибутування [5] й інтегрування досвіду, пов'язаного із захворюванням (наприкладі хворих на психічні захворювання) [15]. Отже, проактивний копінг не обмежується лише однією реакцією-відповіддю на негативну подію, а й здатний впливати на процеси сприйняття, що формують смислові значення переживання стресу. На додаток до процесів оцінювання, ці процеси можуть бути корисні для особистості, оскільки вони можуть сприяти збільшенню відчуття емоційного самоконтролю [13], і роблять внесок у позитивне самовідчуття й самосприйняття особистості [12]. Усі ці дані вказують на те, що оцінювання відіграє центральну роль не тільки у сприйнятті події як більш або менш кризової, а й в оцінюванні індивідом власної позиції у відносно стресору, й зрештою, у сприйнятті себе не тільки як об'єкта, що опирається стресору, а і як суб'єкта, котрий займає активну позицію та взаємодіє зі стресором. З іншого боку, цей процес продукування смислових значень не включає одиначне оцінювання ізольованої події. Інтерпретації стресових подій містять оцінювання подій у міжособистісному контексті, що відображує особистий досвід. Оцінювання стресової події обов'язково включає, як мінімум опосередковано, оцінювання того, як індивід переживає стрес. Наприклад, пацієнти із серйозними психічними захворюваннями звичайно задаються фундаментальними запитаннями ідентичності, такими як: "Хто я?" і "Де той "Я", що був раніше?" [7]. Процеси продукування смислових значень формуються за допомогою безперервних взаємодій між різними соціальними й інституціональними контекстами [14; 20; 24].

Для ряду пацієнтів оволодіння процесом створення та керування смислами підвищує їхні шанси на ремісію й одужання. Проактивно долаючий індивід переходить від пасивного реагування на стресор до активного продукування смислових значень подій і починає розглядати себе як "смислоутворювальну істоту" (від англ. *meaning-*

making being) [22]. Смислові компоненти проактивного подолання виявляються не тільки в зміні оцінки стресору або у пошуку позитивних моментів у ситуаціях життєвої кризи [2], а й у тому, що індивід по-новому сприймає себе у відносинах зі стресорами та по-новому переживає відчуття загрози або страждання, яке вони викликають [22]. Таке когнітивне сприйняття й емоційне переживання балансу між собою і своїм життям приводить до того, що негативні життєві події вже не здаються неконтрольованими. Це означає, що хворобливі стресори не настільки руйнівні, якщо зберігається цілісність селф індивіда.

На думку П.Х. Лізакер, Д. Роу і П.Т. Янос [22], протягом свого життя людина іноді зіштовхується з настільки сильними стресорами, що виникаючий біль або відчуття втрати практично неможливо уникнути за допомогою реактивних стратегій (таких як опір, когнітивні спотворення тощо). Так, наприклад, втрата близької людини завжди буде серйозною кризовою ситуацією, але індивід, що пережив цю втрату, може пережити її іншим чином. Непроактивні види копіngu, описані вище, сприяють переживанню цієї втрати, як події, що ставить особистість на грань руйнування, тоді як проактивний копінг крізь прийняття цієї кризової ситуації, її гнучкої переоцінки сприяє адаптивній інкорпорації досвіду, пов'язаного з болем і стражданням, у власне життя.

Ще одним важливим аспектом проактивного копіngu є позитивна переоцінка, тобто повторне оцінювання життєвих подій як менш негативних, ніж вважалося раніше, майже позитивних. Деякою мірою цей процес може бути посилений за допомогою використання певних реактивних копінг-стратегій. Наприклад, Дж. Аффлек та Х. Теннен [2] диференціюють "згадування позитивної сторони подолання", що є окремою стратегією та "пошук позитивної сторони подолання", який пов'язаний з більш поширеним процесом.

Таким чином, використовуючи проактивний копінг, індивід виявляє себе як "смислоутворювальна істота", чий селф існує "інтерсуб'єктивно" у взаємодії з іншими та зі світом у цілому.

К. Ауеханд [17] стверджує, що хоча проактивний копінг вважається одним з основних теоретичних конструктів, необхідних для розуміння процесів адаптації, однак, він належною мірою не операціоналізований. Як наслідок, не існує "золотого стандарту" для оцінювання проактивного копіngu. Згідно з К. Ауеханд, проактивний копінг щонайкраще може бути розглянутий саме як процес, що включає різні елементи, які не можуть бути виявлені одиничним виміром. Однак вивчення копіngu як процесу, який формалізовано рамками опитувальни-

ка, характеризується істотними методологічними обмеженнями.

Крім вищезазначеного, створення психодіагностичних інструментів для оцінювання проактивного копінгу потребує в комплексному підході, оскільки проактивне подолання вимагає різноманітних умінь і навичок, і містить у собі як когнітивну, так і поведінкову діяльність. Усі зазначені аспекти однаково важливі для створення цілісної картини проактивної копінг-поведінки. Для майбутніх досліджень у цій галузі величезний інтерес становить подальша розробка психодіагностичних інструментів, спрямованих на вивчення цього типу копінгу в різних ситуаціях. Зокрема, є актуальним і водночас досить складним завданням створення такого інструменту, який не базувався б на суб'єктивних самозвітах випробуваних і відповідно був вільним від перекручувань, пов'язаних із соціальною бажаністю [17].

Розробка опитувальника проактивного копінгу (від англ. *Proactive Coping Inventory* – PCI) проводилася Е. Грінглас і мала на меті створення багатомірного опитувальника долаючої поведінки, що дає змогу оцінювати різні аспекти копінгу, які використовуються індивідами під час стресових подій, а також здатність індивіда до антиципації стресу та важких ситуацій у майбутньому [9].

Внутрішня узгодженість шкал тесту була досить високою. Так, на вибірці канадських студентів вона варіювала від $\alpha=0,71$ до $\alpha=0,85$. У цілому, кожна зі шкал показала добрі кореляції між кожним пунктом і показниками по шкалі, а також досить невелику асиметрію [10]. Аналіз за методом головних компонент підтвердив факторну валідність і гомогенність шкал опитувальника. Шкали опитувальника PCI показали високу надійність та конструктну валідність. Згідно з Е. Грінглас [10], PCI являє собою перспективний опитувальник, що дає змогу оцінювати навички подолання стресу, а також навички, необхідні для того, щоб індивід відчував себе благополучно і був задоволений своїм життям.

У подальшому з'явилися переклади й адаптації цього опитувальника на різні мови (китайська, іврит, сербська, португальська тощо). Російськомовний варіант опитувальника було розроблено А. Уткіною і М. Родіоною за участі Е. Грінглас [1]. Версії українською мовою не існує, планується її створення з наступним психометричним аналізом.

IV. Висновки

Таким чином, теоретичний аналіз концепцій проактивного копінгу показує, що за допомогою цього психологічного конструкту можна цілісно пояснити позитивні перетворення, котрі відбуваються з особистістю під час подолання життєвої кризи. Так, проактивні процеси характеризуються на-

ціленістю на самодетермінацію, гнучкою переоцінкою досвіду, вони сприяють особистісному зростанню й активному продукуванню смислових значень, роблять внесок у збільшення відчуття емоційного самоконтролю та позитивне самосприйняття. Створення української версії методики з дослідження проактивного копінгу дасть змогу широко вивчити цей конструкт у вітчизняній популяції й емпірично підтвердити його роль у подоланні життєвих криз.

Список використаної літератури

1. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса / Н.Е. Водопьянова. – СПб. : Питер, 2009. – 329 с.
2. Affleck G. Constructing benefits from adversity: Adaptational significance and dispositional underpinnings / G. Affleck, H. Tennen // *Journal Personality*. – 1996. – № 64. – P. 889–922.
3. Aspinwall L.G. A stitch in time: Self-regulation and proactive coping / L.G. Aspinwall, S.E. Taylor // *Psychological Bulletin*. – 1997. – № 121 (3). – P. 417–436.
4. Bandura A. Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. Self-Efficacy: Thought control of action / A. Bandura, R. Schwarzer. – Washington : Hemisphere, 1992. – P. 3–38.
5. Birchwood M. Cognitive approach to depression and suicidal thinking in psychosis: Ontogeny of post-psychotic depression / M. Birchwood, Z. Iqbal, P. Chadwick, P. Trower // *Journal Psychiatry*. – 2000. – № 177. – P. 516–521.
6. Brandtstädter J. The life-course dynamics of goal pursuit and goal adjustment: A two-process framework / J. Brandtstädter, K. Rothermund // *Developmental Review*. – 2002. – № 22. – P. 117–150.
7. Estroff S. Self, identity, and subjective experiences of schizophrenia: In search of the subject / S. Estroff // *Schizophrenia Bull.* – 1989. – № 15. – P. 189–196.
8. Folkman S. Positive psychological states and coping with severe stress / S. Folkman // *Social Science & Medicine* – 1997. – № 45. – P. 1207–1221.
9. Greenglass E. The Proactive Coping Inventory (PCI): A Multidimensional Research Instrument / E. Greenglass, R. Schwarzer, D. Jakubiec, L. Fiksenbaum, S. Taubert // Paper presented at the 20th International Conference of the Stress and Anxiety Research Society (STAR), Cracow, Poland, July 12–14, 1999. – P. 321–345.
10. Greenglass E. Proactive coping. Beyond coping: Meeting goals, vision, and challenges / E. Greenglass, E. Frydenberg. – London : Oxford University Press, 2002. – № 3. – P. 37–62.
11. Holahan C.K. Self-efficacy, social support, and depression in aging: A longitudinal analysis / C.K. Holahan, C.J. Holahan //

- Journal of Gerontology. – 1987. – № 42. – P. 65–68.
12. Horan W.P. Stressful life events in recent-onset schizophrenia: Reduced frequencies and altered subjective appraisals / W.P. Horan, J. Ventura, K.N. Nuechterlein, K.L. Subotnik, S.S. Hwang, J. Mintz // Schizophrenia Research. – 2005. – № 15. – P. 363–374.
 13. Krabbendam L. Explaining transitions over the hypothesized psychosis continuum. / L. Krabbendam, I. Myin-Germeys, M. Bak, O.J. Van // Journal Psychiatry. – 2005. – № 39. – P. 180–186.
 14. Larsen J.A. Finding meaning in first episode psychosis: Experience, agency and the cultural repertoire / J.A. Larsen // Medical Anthropology. – 2004. – № 8. – P. 447–471.
 15. McGlashan T.H. Recovery style from mental illness and long-term outcome / T.N. McGlashan // The Journal of Nervous and Mental Disease. – 1987. – № 175. – P. 681–685.
 16. Morrison A.P. Interpretations of voices in patients with hallucinations and non-patient controls: A comparison and predictors of distress in patients / A.P. Morrison, S. Nothard, S.E. Bowe, A. Wells // Behaviour Research and Therapy. – 2004. – № 42. – P. 1315–1323.
 17. Ouwehand C. Proactive Coping and Successful Aging / C. Ouwehand / Universiteit Utrecht. – 2005. – 136 p.
 18. Ouwehand C. Situational aspects are more important in shaping proactive coping behaviour than individual characteristics: A vignette study among adults preparing for ageing / C. Ouwehand, D. Ridder, J. Bensing // Psychology & Health. – 2006. – № 21 (6). – P. 809–825.
 19. Ouwehand C. Individual differences in the use of proactive coping strategies by middle-aged and older adults / C. Ouwehand, D. Ridder, J. Bensing // Personality and Individual Differences. – 2008. – № 45 (1). – P. 28–33.
 20. Roe D. Progressing from “patienthood” to “personhood” across the multidimensional outcomes in schizophrenia and related disorders / D. Roe // The Journal of Nervous and Mental Disease. – 2001. – № 189. – P. 691–699.
 21. Roe D. Psychoeducation for psychosis: Moving beyond information and towards inspiration / D. Roe, P.T. Yanos // Behavior Therapy. – 2006. – № 29. – P. 53–56.
 22. Roe D. Coping With Psychosis: An Integrative Developmental Framework // D. Roe, P.T. Yanos, P.N. Lysaker // The Journal of Nervous and Mental Disease. – 2006. – № 194 (12). – P. 917–924.
 23. Schwarzer R. The Proactive Coping Model / R. Schwarzer // The Handbook of Principles of Organizational Behavior. – USA : Blackwell, 2000. – 455 p.
 24. Wagner L.C. Existential needs of people with psychiatric disorders in Porto Aligre, Brazil / L.C. Wagner, M. King // Brazilian Journal Psychiatry. – 2005. – № 186. – P. 141–145.

Стаття надійшла до редакції 11.06.2012.

Родина Н.В., Бирон Б.В. Роль проактивного копинга в преодолении личностью жизненного кризиса

В статье обсуждается роль проактивных процессов в совладании с жизненными кризисами. Показано, что конструкт "проактивный копинг" обладает большим потенциалом для целостного объяснения позитивных личностных изменений во время жизненного кризиса. Описываются такие особенности проактивных процессов, как: самодетерминация, смыслообразование, переоценка опыта и др.

Ключевые слова: проактивный копинг, жизненные кризисы, позитивные личностные изменения.

Rodina N., Biron B. A role of proactive coping is in overcoming of vital crisis personality

in present theoretical review the role of proactive processes in coping with life crises is discussed. It is shown that the construct of proactive coping has strong potential for comprehensive explanation of positive personality changes during life crises. Some features of proactive processes such as self-determination, meaning-making, reappraisal of experience etc are described.

Key words: proactive coping, life crises, positive personality changes.

УДК 159.922.761:159.923.2:316.772.4

А.В. Турубарова

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ ЯКОСТЕЙ ПІДЛІТКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ ЗАСОБОМ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОГО ТРЕНІНГУ

Стаття присвячена проблемі розвитку комунікативних якостей підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату засобом корекційно-розвивального тренінгу.

Ключові слова: комунікативні якості, корекційно-розвивальний тренінг, підлітки, порушення опорно-рухового апарату, спілкування.

І. Вступ

Більшість психологічних досліджень у галузі спілкування (Б. Анан'єв, В. Бехтерев, А. Бодальов, Л. Виготський, І. Кон, О. Леонтьєв та ін.) підкреслюють важливість комунікативних якостей для розвитку особистості підліткового віку, розкривають складну структуру процесу міжособистісного спілкування та шляхи його розвитку.

Якщо мова йде про цілеспрямований розвиток комунікативних навичок дітей із фізичними вадами, то цю проблему вивчають такі вчені, як: Є. Клопота, В. Козьявкін, М. Матвєєва, О. Романенко, В. Синьов, О. Хохліна та ін. Проблема розвитку комунікативних якостей підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату набуває специфічного характеру внаслідок особливостей психофізичного розвитку дітей. У зв'язку із цим особливо актуальною стає проблема розробки та впровадження в систему сучасної спеціальної шкільної освіти методів активного соціально-психологічного навчання у межах тренінгової програми розвитку комунікативних якостей підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату.

Унаслідок складності та різноманітності фізичних дефектів і характеру їх прояву, а також своєрідних рис особистості, перед психологом спеціальної школи постає досить складне завдання. Воно полягає у розробці й організації методів активного соціально-психологічного навчання у межах психокорекційної програми розвитку комунікативних якостей. Ця програма має будуватися на основних принципах та розроблена відповідно до ряду особливостей, що висувують до психолога в роботі з підлітками, котрі мають порушення опорно-рухового апарату.

Стосовно показань до застосування групової форми роботи з підлітками О. Істратова та Т. Ексакусто [1] відзначають, що ця робота показана при порушеннях у сфері міжособистісних відносин (зайва сором'язливість, скутість і невпевненість у спілкуванні тощо). Розглядаючи основи моделювання рольових ігор, Л. Терлецька зазначає: "Тренінг партнерського спілкування, зокрема його рольові ігри, надають учасникам можливість вийти за межі своїх життє-

вих сценаріїв та подивитися на себе у ситуаціях різних сценаріїв, що імітують поведінку інших людей" [3, с. 16]. На сьогодні розвиток комунікативних якостей підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату потребує їх цілеспрямованого формування, а саме таких, як експресивно-мовленнєві, соціально-перцептивні й інструментальні. У зв'язку із цим запропонований корекційно-розвивальний тренінг для підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату є на сьогодні актуальним та відповідає вимогам часу.

Ряд учених, які займаються проблемами спілкування (О. Брус, В. Лабунська, Ю. Мендерицька) [2], відзначають, що хоча більшість програм соціально-психологічного тренінгу направлена на поведінкову сферу спілкування, проте авторами розроблених та реалізованих програм активного соціально-психологічного навчання фіксуються факти комплексних особистісних змін учасників груп. До таких особистих характеристик відносять підвищення відкритості, товариськості, незалежності, рефлексії своєї й чужої поведінки, зниження рівня тривожності, підвищення адекватності самооцінки, розвиваються комунікативні вміння та навички тощо. Також важливим моментом активного соціально-психологічного навчання є вивчення динаміки різних компонентів соціально-перцептивної сфери (уявлення, образи, стереотипи сприйняття).

Теоретико-методологічною основою тренінгу комунікативних якостей підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату є соціально-психологічні та психологічні критерії характеристики суб'єктів ускладненого й неускладненого спілкування В. Лабунської [2]. Учена [2] виокремлює п'ять груп характеристик спілкування, а саме: експресивно-мовленнєва, соціально-перцептивна, ставлення-звертання, уміння та навички організації взаємодії, умови спілкування. Експресивно-мовленнєві якості передбачають наявність і характер вербальних та невербальних проявів. Наприклад, візуальний контакт, експресія обличчя, проксемика, такесика тощо. Соціально-перцептивні якості являють собою шаблонність сприйняття партнера, оцінювання його почуттів та настрою, співвідношення дій і вчинків партнера з його особистісними якостями тощо. Інструментальні – вміння та навички парт-

нерів щодо організації взаємодії, наприклад, невміння партнера вчасно вийти із спілкування, аргументувати свої зауваження та побажання, прагнення посісти в спілкуванні головну позицію, робити висновки про партнера на основі його зовнішності, ставлення партнерів один до одного, а також уявлення про такі характеристики спілкування, як кількість партнерів, їх вік, стать, соціальний статус тощо. Сукупність вищенаведених комунікативних якостей спілкування та їх особливості становлять той або інший "портрет партнера спілкування" [2].

Автор [2] також зазначає, що суб'єкта ускладненого спілкування відрізняє, по-перше, низький рівень деяких соціально-перцептивних здібностей: розуміння іншої людини, емпатії, ідентифікації, психологічної проникливості, що передбачає миттєве усвідомлення проблем у процесі міжособистісного спілкування та швидкий пошук їх рішення. По-друге, стосовно інтерактивної сторони спілкування, то вона розкриває особливості відносин партнерів один до одного, а саме невиразність, довгі паузи в мовленні, застигла поза та невідповідність його експресивного репертуару мовленнєвій поведінці суб'єкта ускладненого спілкування. По-третє, комунікативна сторона спілкування конкретного суб'єкта характеризується низьким потенціалом комунікативного впливу, невмінням обрати адекватну форму повідомлення, нездатність створити зворотний зв'язок.

Розглядаючи принципи психокорекційної групової роботи психолога спеціальної школи з підлітками, що мають порушення опорно-рухового апарату, можна виокремити три групи:

1. Принципи психокорекційної роботи – принцип комплексності психокорекційної роботи, що передбачає: групову роботу з підлітками у формі психокорекційного тренінгу; роботу з педагогами, які працюють у цьому класі у формі психолого-педагогічних рекомендацій; роботу з батьками дитини у формі методичних рекомендацій; принцип індивідуального підходу до дитини в контексті її вікового розвитку; принцип підходу в психокорекційній роботі до кожного підлітка як до особистості, яка потребує корекції свого розвитку до оптимальної норми та діяльний принцип здійснення корекції, що передбачає врахування інтимно-особистісного спілкування як провідної діяльності підліткового віку, котра найбільшою мірою сприяє розвитку дитини у цьому періоді онтогенезу.

2. Загальні принципи групової роботи: "тут і тепер", персоніфікації висловлювань, наголошування мови почуттів, активності, довірливого спілкування, гетерогенності, конфіденційності та спрямованості на практичне застосування результатів.

3. Вузькоспеціалізовані принципи групової роботи з підлітками, що мають фізичні вади: ненасилля спілкування – будь-який примус з боку учасників групової ро-

боти створює внутрішній бар'єр у відносинах між підлітком та групою; позитивний характер зворотного зв'язку, що є надійним засобом допомоги підлітку із фізичними вадами в подоланні сором'язливості та зняття напруження; мінімізація лабілізації та її опосередкованість, щоб не сприяти зміцненню внутрішніх бар'єрів підлітків, зниженню їх самооцінки та підвищенню тривожності; принципи образності та вільного простору.

Враховуючи особистісні риси, необхідні для групової психокорекційної роботи, виходячи з особливостей вікової групи й специфіки її психофізичного розвитку, для успішної організації та проведення психологічного тренінгу з підлітками, що мають порушення опорно-рухового апарату, психолог має володіти:

1. Знанням закономірностей розвитку психіки підлітків, бути ознайомленим 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 із цією віковою категорією з певними психофізичними порушеннями.

3. Психологічними рисами, що сприяють такій роботі психолога, зокрема: 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; уміння активно слухати; врівноваженість, терплячість до фрустрацій та ситуацій невизначеності.

Мета тренінгу – формування комунікативних якостей у підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату. Завдання тренінгу: 1. Усвідомлення складових суб'єкт-суб'єктного ускладненого спілкування, основних складових комунікативних навичок особистості й актуалізація власних потенційних комунікативних можливостей. 2. Розвиток таких комунікативних якостей: експресивно-мовленнєвих, соціально-перцептивних та інструментальних. 3. Створення модельних ситуацій (шкільних, сімейних і позашкільних) та закріплення у них набутих комунікативних якостей.

Загальна інформація: кількість учасників тренінгу – 6–8 осіб (для більш ефективного досягнення мети тренінгу); учасники – діти старшого підліткового віку; загальний час, необхідний для проведення тренінгу – 1035 хв; періодичність проведення занять – 2 рази на тиждень; тривалість заняття – 40–45 хв (внаслідок швидкої фізичної та розумової втоми, зниження концентрації уваги дітей); тренінгове приміщення – простора кімната, стільці (за кількістю учасників і тренера), розміщені в центрі кімнати по колу, дошка; кількість занять – 24; методи: інтерактивні – рольова гра, робота в

парах, обговорення вправ, дискусії; арттерапевтичні – малювання, візуалізація; побудова тренінгу – програма розділена на

три поетапні модулі, кожен з яких являє собою завершений у змістовному і структурному аспекті елемент (табл.).

Таблиця

Структура тренінгу

Зміст занять	Тривалість, хв
Модуль 1. Рефлексивний	430
Заняття 1. Тема: "Знайомство"	40
Вправа № 1. "Привітаємося"	15
Вправа № 2. "Моє ім'я"	10
Вправа № 3. "Групові правила"	15
Заняття 2. Тема: "Ми разом"	45
Вправа № 1. "Зроби мовчки"	15
Вправа № 2. "Попроси цукерку"	20
Вправа № 3. "Побажання на останок"	10
Заняття 3. Тема: "Пізнай себе в групі"	40
Вправа № 1. "Пізнай партнера"	15
Вправа № 2. "Комунікативні якості"	15
Вправа № 3. "Моє щастя"	10
Заняття 4. Тема: "Наш настрій"	40
Вправа № 1. "Так багато добрих слів"	15
Вправа № 2. "Бажаю тобі..."	10
Вправа № 3. "Терези"	15
Заняття 5. Тема: "Труднощі у спілкуванні"	45
Вправа № 1. "Наше знайомство на вулиці"	15
Вправа № 2. "Мої труднощі у спілкуванні"	15
Вправа № 3. "Рахуємо разом"	15
Заняття 6. Тема: "Знання – сила"	45
Вправа № 1. "Слово не горобець, вилетить – не піймаєш"	15
Вправа № 2. "Твоя моя не розуміти"	20
Вправа № 3. "Вперше бачу"	10
Заняття 7. Тема: "Мої комунікативні можливості"	45
Вправа № 1. "Мої думки"	10
Вправа № 2. "Скринька"	15
Вправа № 3. "Я хочу та вирішую"	20
Заняття 8. Тема: "Я з вами"	45
Вправа № 1. "Я в незнайомій компанії"	15
Вправа № 2. "Геть самотність"	15
Вправа № 3. "На останок"	15
Заняття 9. Тема: "Моя впевнена поведінка"	40
Вправа № 1. "Впевненість та я"	10
Вправа № 2. "Страхи спілкування"	15
Вправа № 3. "Впевнені слова"	15
Заняття 10. Тема: "Прийміть мене"	45
Вправа № 1. "Я не можу без тебе"	10
Вправа № 2. "Прийми в коло"	20
Вправа № 3. "Запроси мене у гості"	15
Модуль 2. Розвивальний	345
Заняття 11. Тема: "Мої слова та жести"	40
Вправа № 1. "Побажання"	10
Вправа № 2. "Впізнай по голосу"	15
Вправа № 3. "Моя особливість"	15
Заняття 12. Тема: "Наші погляди"	40
Вправа № 1. "Люблячі погляди"	20
Вправа № 2. "Домовся поглядом"	10
Вправа № 3. "Наші погляди"	10
Заняття 13. Тема: "Мімічні етюди"	40
Вправа № 1. "Копіювання"	15
Вправа № 2. "Полярні емоції"	15
Вправа № 3. "Пара"	10
Заняття 14. Тема: "Мій партнер"	45
Вправа № 1. "Твій настрій"	15
Вправа № 2. "Чим ми схожі?"	15
Вправа № 3. "Наша подібність"	15
Заняття 15. Тема: "Я та мій партнер"	45
Вправа № 1. "Встаньте поруч"	10
Вправа № 2. "Товариськість"	15
Вправа № 3. "Зобрази товариськість"	20
Заняття 16. Тема: "Взаємодія"	45
Вправа № 1. "Вибір дистанції"	15
Вправа № 2. "Знайди предмет"	20
Вправа № 3. "Дякую за приємне заняття!"	10

Зміст занять	Тривалість, хв
Заняття 17. Тема: "Аргументи"	45
Вправа 1. "Мовна плутанина"	15
Вправа 1. "Ввічлива відмова"	15
Вправа 1. "Переконай"	15
Заняття 18. Тема: "Сприйняття один одного"	45
Вправа № 1. "Спілкування у різній площині"	15
Вправа № 2. "Геть прізвиська"	15
Вправа № 3. "Ввічливі слова"	15
Модуль 3. Закріплювальний	260
Заняття 19. Тема: "Ми партнери"	45
Вправа № 1. "Твоя поведінка"	20
Вправа № 2. "Настрій партнера"	10
Вправа № 3. "Історія про ..."	15
Заняття 20. Тема: "Наші аргументи"	40
Вправа № 1. "Аргументи партеру"	15
Вправа № 2. "Самопереконавання"	15
Вправа № 3. "Вмію слухати"	10
Заняття 21. Тема: "Моя школа"	45
Вправа № 1. "Позич підручник"	15
Вправа № 2. "Пробач мене"	15
Вправа № 3. "Підказка"	15
Заняття 22. Тема: "Моя сім'я"	45
Вправа № 1. "Заспокой брата"	15
Вправа № 2. "Бабуся та онук"	20
Вправа № 3. "Нас єднає ..."	10
Заняття 23. Тема: "У літньому таборі"	40
Вправа № 1. "Я і табір"	10
Вправа № 2. "На морі"	15
Вправа № 3. "Грибний похід"	15
Заняття 24. Тема: "До наступних зустрічей"	45
Вправа № 1. "Твої комунікативні якості"	15
Вправа № 2. "Самоаналіз"	15
Вправа № 3. "До побачення"	15

IV. Висновки

Вищезазначене дає змогу зробити такі висновки.

1. Корекційно-розвивальний тренінг є одним із провідних методів активного соціально-психологічного навчання у межах програми розвитку комунікативних якостей підлітків, що мають порушення опорно-рухового апарату.

2. Теоретико-методологічною основою корекційно-розвивального тренінгу комунікативних якостей підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату є соціально-психологічні критерії характеристики суб'єктів ускладненого та неускладненого спілкування В. Лабунської.

3. Запропонований тренінг розвиває у підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату експресивно-мовленнєві, соціаль-

но-перцептивні та інструментальні комунікативні якості особистості.

Список використаної літератури

1. Истратова О.Н. Справочник по групповой психокоррекции / О.Н. Истратова, Т.В. Эксакусто. – [2-е изд.]. – Ростов н/Д : Феникс, 2008. – 443 с.
2. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Лабунская, Ю.А. Менджерицкая, Е.Д. Брус. – М. : Академия, 2001. – 288 с.
3. Терлецька Л. Основи моделювання рольових ігор у тренінгу партнерського спілкування (практикум) / Л. Терлецька // Психолог. – 2003. – № 37 (85). – С. 9–16.

Стаття надійшла до редакції 28.06.2012.

Турубарова А.В. Развитие коммуникативных качеств подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата средством коррекционно-развивающего тренинга

Статья посвящена проблеме развития коммуникативных качеств подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата средством коррекционно-развивающего тренинга.

Ключевые слова: коммуникативные качества, коррекционно-развивающий тренинг, подростки, нарушения опорно-двигательного аппарата, общение.

Turubarova A. Development of communicative skills of teenagers with locomotorium disorders by the mean of the intervention and developing training

The article deals with a problem of progress of communicative skills of teenagers with locomotorium disorders by intervention and developing training.

Key words: communicative skills, intervention and developing training, teenagers, locomotorium disorders, communication.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

ДК 378.091.12.011.3-051:159.923

О.В. Мамічева

РОЗВИТОК ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті подано результати вивчення педагогічних здібностей викладачів та їх розгляд як системи, що формується у процесі професійної діяльності особистості. Індивідуальність розглянуто при цьому як цілісну характеристику людини, що містить індивідуальні властивості особистості, які перебувають між собою у певній залежності. Вивчення індивідуальних властивостей особистості викладачів гуманітарних дисциплін припускає проведення порівняльного аналізу з викладачами навчальних дисциплін іншої предметної спрямованості, які були об'єднані у гуманітарний та негуманітарний блоки.

Ключові слова: розвиток індивідуальності, індивідуальні особливості викладача, індивідуально-психологічні властивості особистості, професійна діяльність.

I. Вступ

Сучасна психологія розглядає розвиток індивідуальності як безперервний процес, що відбувається протягом усього життя людини. При цьому вирішальний вплив на логіку розвитку дорослої людини справляє професійна діяльність і специфіка індивідуальної життєдіяльності. У професійній психології розвиток індивідуальності працівника розглядається з позицій його професійного становлення. Переважна більшість дослідників говорить про взаємний вплив особистості працівника і професійної діяльності.

II. Постановка завдання

Мета статті – вивчити зміни індивідуальності викладачів у плинні перших п'яти років їх самостійної педагогічної діяльності.

При вивченні індивідуальних особливостей досліджуваних (викладачів гуманітарного і негуманітарного профілів) ми ставили перед собою такі дослідницькі питання, що визначили логіку аналізу емпіричного матеріалу: у чому подібність і відмінність індивідуальних властивостей учнів різних факультетів (дефектологічного і математичного); як змінилася індивідуальність викладачів за п'ять років їхньої життєдіяльності; який вплив справляє професійна діяльність на розвиток особистості викладача.

III. Результати

Останніми десятиліттями дослідження особистості професіонала ведуться у двох напрямках. По-перше, це вивчення окремих індивідуально-психологічних особливостей особистості у праці, пошук професійно важливих якостей особистості, у тому числі й у педагогічних професіях [1–3]. По-друге,

це прагнення охопити всю сукупність властивостей особистості в їхньому характерному сполученні, тобто синтетичний підхід, сформульований С.Г. Гелерштейном. На цей час більшість фахівців схиляється до думки, що особистісний підхід – це не просто врахування індивідуальних особливостей особистості у професійній діяльності, а насамперед вивчення шляхів становлення цілісної особистості професіонала [4, с. 84].

Значним гальмом у вирішенні проблем професійного становлення особистості був традиційний підхід, пов'язаний з діагностикою професійної придатності як певного набору константних функцій і психологічних якостей, заснований на тезі про внутрішню єдність і стабільність особистості. Передбачалося, що поряд зі спадковими тенденціями досвід перших років життя закріплюється у вигляді жорстких особистісних особливостей, надалі практично не піддається зміні. Подальші дослідження показали, що існує певний ступінь сталості особистісних рис протягом життя, але він не є абсолютним; залежно від умов життя і діяльності особистість може змінюватися; ці зміни відбуваються найбільш інтенсивно у професійній діяльності, оскільки вона концентрує на собі основну активність суб'єкта.

Досліджуваними ми обрали магістрів-дефектологів (гуманітарний профіль) та магістрів-математиків (негуманітарний профіль). Крім магістрів, обрано викладачів гуманітарного профілю (корекційні педагогі) і негуманітарного профілю (математики). Викладачі були об'єднані в одну групу з метою отримання більш вагомих результатів порівняно з магістрами. На першому етапі дослідження було проведено порівняльний аналіз ступеня виразності показників

індивідуально-психологічних властивостей магістрів-дефектологів і математиків за t-критерієм Стюдента. Значущі розбіжності виявлено на нейродинамічному, психодинамічному, особистісному і соціально-психологічному рівнях. Так, магістри-дефектологи на відміну від математиків володіють більш слабкою ($t=2,44$, $p<0,05$ – показник 2, ЕЕГ; $t=2,91$, $p<0,01$ – показник 3, сила процесу збудження за Стреляу; $t=4,22$, $p<0,001$ – показник 1, сила процесу гальмування за Стреляу), менш активованою ($t=2,04$, $p<0,05$ – ЕЕГ, показник 4) і більш лабільною ($t=6,11$, $p<0,001$ – показник 6, ЕЕГ) нервовою системою. На рівні психодинаміки виявлено такі розбіжності: філологи на відміну від математиків більш тривожні ($t=7,65$, $p<0,001$ – ТАТ за Т. Мюрреєм), екстравертовані ($t=4,97$, $p<0,001$), пластичні ($t=3,09$, $p<0,01$ – зворотне-прямозворотне письмо), емоційні ($t=2,06$, $p<0,05$ – нейротизм за Г. Айзенком), мають більшу точність ($t=3,32$, $p<0,01$ – коректурна проба), але меншу продуктивність ($t=2,92$, $p<0,01$ – коректурна проба) цілеспрямованої діяльності. На рівні властивостей особистості виявлено такі розбіжності: дефектологи перевершують математиків за ступенем виразності факторів Е ($t=2,09$, $p<0,05$), Н ($t=2,08$, $p<0,05$), І ($t=3,32$, $p<0,01$), Q ($t=2,01$, $p<0,05$), потреби у досягненні ($t=2,05$, $p<0,05$), але поступаються їм за фактором Q3 ($t=3,23$, $p<0,01$). На рівні соціально-психологічних властивостей дефектологи перевершують математиків за інтернальністю досягнення ($t=2,34$, $p<0,05$).

На основі отриманих даних можна намалювати особистісні портрети магістрів-дефектологів і магістрів-математиків. Так, дефектологи на відміну від математиків більше доміантні, незалежні (Е); сміливі, рішучі, не зазнають труднощів у спілкуванні (Н); витончені, вишукані, для них властиве художнє сприйняття світу (І); тривожні, іноді пригнічені (Q); мають недостатньо розвинутий самоконтроль, слабку волю (Q3); активно прагнуть до досягнень і вміють взяти на себе відповідальність у цій сфері. Магістри-математики у свою чергу схильні до підпорядкування, поступливі, залежні (Е); стримані у вираженні почуттів (Н); практичні, реалістичні (І); життєрадісні, відгукуються на всі події (Q); організовані, вміють добре контролювати свої емоції та поведінку, завзяті (Q3), але не ставлять перед собою стратегічних цілей, оскільки вважають, що досягнення більшою мірою залежать не від них самих, а від зовнішніх факторів.

На другому етапі вивчалися відмінності за ступенем виразності показників індивідуально-психологічних властивостей особистості викладачів дефектологів і математиків. Оскільки нейродинамічні та психодинамічні властивості індивідуальності є більшою мірою генетично зумовленими, а отже

не змінюються, або змінюються у плінні життя дорослої людини лише незначно [5; 6], ми вважали за можливе у другому зрізі обмежитися вивченням індивідуально-психологічних властивостей. Порівняльний аналіз ступеня виразності показників індивідуальних властивостей викладачів-дефектологів і викладачів-математиків виявив дві відмінності: викладачі-дефектологи на відміну від математиків стали більш урівноваженими, практичними ($t=2,36$, $p<0,05$ – фактор М); консервативними, схильними до наставлянь ($t=2,87$, $p<0,01$ – фактор Q1), володіють більшою екстернальністю у сфері міжособистісних відносин, тобто схильні приписувати відповідальність за їхню діяльність зовнішнім факторам ($t=3,59$, $p<0,001$). Математики ж навпаки, відрізняються багатоманітністю уявою, орієнтацією на власні бажання (М); розмаїтістю інтелектуальних інтересів, прагненням бути добре інформованими, критичністю мислення (Q1), інтернальністю, тобто вмінням взяти на себе відповідальність у міжособистісних відносинах. Подібні метаморфози пов'язані, на наш погляд, з тим, що підвищена чутливість дефектологів, тривожність, витонченість, емоційна нестабільність і слабкий самоконтроль, – з одного боку, і підвищена потреба досягнення та доміантність, з іншого, привели на початку самостійного життя і професійної діяльності до розчарувань, які внаслідок індивідуальних особливостей переживалися дуже бурхливо та викликали формування деяких „захисних” механізмів, що компенсують підвищену чутливість і тривожність викладача: особистісну врівноваженість, практичність і консерватизм. У математиків навпаки, складності перших років самостійної життєдіяльності внаслідок певних індивідуально-психологічних особливостей (емоційна стабільність, врівноваженість, гарний самоконтроль) не викликали настільки бурхливої реакції, переживалися і вирішувалися з меншими внутрішніми витратами та дали змогу розвинути необхідні для професійної діяльності властивості: багата уява, вміння орієнтуватися на власні потреби, широкі інтелектуальні інтереси та відповідальність за своє життя.

Отже, на досліджуваній ділянці професійного шляху викладача педагогічна діяльність дещо нівелює індивідуальні розбіжності між викладачами-дефектологами і викладачами-математиками (магістри – 6 розбіжностей у властивостях особистості, викладачі – 2). Отримані дані про різну логіку розвитку індивідуальності викладачів мають, на наш погляд, велике практичне значення, оскільки дають можливість організувати адресну психологічну допомогу викладачу ВНЗ.

На третьому етапі вивчення розвитку індивідуальності викладача в процесі його професійної діяльності досліджувалася динаміка змін особистості магістрів за п'ять

років після закінчення ВНЗ. Виявлено великі статистично значущі відмінності у ступені виразності показників індивідуально-

психологічних властивостей особистості в обох предметних вибірках (табл.).

Таблиця

Порівняння середніх значень показників індивідуальних властивостей магістрів і викладачів

Показники	Гуманітарний профіль			Негуманітарний профіль		
	Середнє		Значення t-критерію	Середнє		Значення t-критерію
	Магістри	Викладачі		Магістри	Викладачі	
Фактор А (за Кеттеллом)	12,64	9,54	3,61**	12,25	9,94	2,75**
Фактор В (за Кеттеллом)	8,14	8,61	0,87	8,50	8,94	1,28
Фактор С (за Кеттеллом)	12,46	9,36	2,32*	13,86	7,89	6,75***
Фактор Е (за Кеттеллом)	13,54	10,14	3,33**	11,56	10,11	1,54
Фактор F (за Кеттеллом)	14,32	10,21	3,43**	13,72	9,86	3,99***
Фактор G (за Кеттеллом)	12,21	9,14	4,00***	13,31	9,81	4,25***
Фактор Н (за Кеттеллом)	14,07	8,75	4,60***	11,53	9,58	1,92
Фактор I (за Кеттеллом)	15,57	9,46	5,93***	13,03	10,03	4,30***
Фактор L (за Кеттеллом)	12,57	9,75	3,33**	11,31	9,50	2,57*
Фактор М (за Кеттеллом)	11,21	7,68	5,74***	11,19	9,61	1,81
Фактор N (за Кеттеллом)	10,89	8,64	3,90***	11,69	8,89	4,77***
Фактор О (за Кеттеллом)	12,57	8,43	5,66***	12,25	9,75	2,83**
Фактор Q1 (за Кеттеллом)	12,93	7,79	2,35*	8,97	9,78	0,99
Фактор Q2 (за Кеттеллом)	10,64	7,93	4,14***	10,08	8,64	2,15*
Фактор Q3 (за Кеттеллом)	10,86	9,00	2,49*	12,75	9,53	4,81***
Фактор Q4 (за Кеттеллом)	15,43	8,14	8,50***	14,56	9,72	5,87***
Спрямованість на себе	25,71	29,61	2,31*	28,86	27,92	0,83
Спрямованість на взаємодію	28,14	32,75	3,07**	29,92	31,58	2,47*
Потреба у досягненні	17,63	13,64	2,09*	13,89	13,08	1,42
Інтернальність загальна	47,54	63,07	3,09**	56,72	60,89	1,33
Інтернальність досягнень	25,64	17,43	2,42*	17,36	17,72	0,17
Інтернальність сімейна	12,50	14,18	1,59	11,25	14,33	2,19*
Інтернальність виробнича	11,14	13,04	2,22*	12,03	13,36	1,09
Інтернальність міжособистісна	7,04	7,00	0,04	6,28	13,03	4,45***
Інтернальність у сфері здоров'я	6,93	8,54	2,02	7,58	9,14	2,09*

Примітка: *** – $p < 0,001$; ** – $p < 0,01$; * – $p < 0,05$.

Так, у групі дефектологів виявлено відмінності 21 показника з 27, у групі математиків – 15 показників з 27. Викладачі обох предметних груп на відміну від студентів стали менш природні, невимушені та схильні до співробітництва, більш формальні у спілкуванні (А); менш емоційно стійкі й упевнені у собі (С); вони стурбовані та серйозні (F); суворі, реалістичні (I) і прямолинійні (N); менш сумлінні та відповідальні (G); водночас більш життєрадісні (O); довірливі, адаптивні у колективі (L). Специфічним для викладачів-дефектологів виявилось зниження домінантності, прагнення до незалежності (Е), сміливості і рішучості (H); викладачі стали більш практичними, розсудливими (М), консервативними і ригідними (Q1), спрямованими на себе; у них знизилась потреба й інтернальність досягнення; підвищився показник загальної інтернальності та інтернальності у сфері виробничих відносин. Специфічним для викладачів математики стало підвищення трьох показників інтернальності: у сфері здоров'я, сімейних і міжособистісних відносин. Тобто викладачі математики залежні від групи (Q2), імпульсивні (Q3), розслаблені (Q4) і спрямовані на взаємодію. Більшою мірою, ніж студенти вважають себе відповідальними за різні сфери своєї життєдіяльності. Виявлені

зміни в особистості викладачів зумовлені, на наш погляд, як специфікою вікового розвитку, труднощами включення у самостійне доросле життя і підбивання перших підсумків, корекцією життєвих планів (нормативні кризи переходу до дорослого життя і криза 30-річчя); так і труднощами соціально-економічної ситуації у країні.

Наші досліджувані робили перші самостійні кроки у професії, затверджували себе у ній, освоювали професійний простір і здобували педагогічний досвід у достатньо складний для суспільства час. Останніми десятиліттями система освіти переживає кризу, що виявляється у цілому комплексі факторів неблагополуччя. В економічному плані – низьке матеріально-технічне забезпечення освіти, заниження реальної оплати праці педагога. У соціальному плані – зниження соціальної ролі та престижу педагогічної професії, низька захищеність викладацького складу в умовах соціально-економічних криз. У духовному плані – криза цінностей у свідомості викладача і студента, перевага у свідомості багатьох педагогів філософії виживання, зростання бездуховності. Із кадрового аспекту – відхід чоловіків із педагогічної професії, зниження у середньому освітнього рівня викладачів і якості підготовки молодих фахів-

ців, поступові вікові збільшення педагогічного складу.

IV. Висновки

Таким чином, проведене дослідження дало можливість зробити портрети магістрів-дефектологів і магістрів-математиків. Так, дефектологи на відміну від математиків, більш домінантні, незалежні; сміливі, рішучі, не зазнають труднощів у спілкуванні; витончені, вишукані, для них властиве художнє сприйняття світу; тривожні, іноді пригнічені; мають недостатньо розвинутий самоконтроль, слабку волю, але активно прагнуть до досягнень і вміють взяти на себе відповідальність у цій сфері. Магістри-математики у свою чергу схильні до підпорядкування, поступливі, залежні; стримані у вираженні почуттів; практичні, реалістичні, життєрадісні, відгукуються на всі події; організовані, уміють добре контролювати свої емоції та поведінку, завзяті, але не ставлять перед собою стратегічних цілей, оскільки вважають, що досягнення більшою мірою залежать не від них самих, а від зовнішніх факторів.

Отже, специфічним для викладачів-дефектологів виявилось зниження домінантності, прагнення до незалежності, сміливості та рішучості; викладачі стали більш практичними, розсудливими, консервативними і ригідними, спрямованими на себе; у них знизилася потреба й інтернальність досягнення; але підвищився показник загальної інтернальності та інтернальності у сфері виробничих відносин. Специфічним для викладачів математики з'явилось підвищення трьох показників інтернальності:

у сфері здоров'я, сімейних і міжособистісних відносин. Тобто викладачі математики більшою мірою, ніж магістри вважають себе відповідальними за різні сфери своєї життєдіяльності. Виявлені зміни в особистості викладачів зумовлені, на наш погляд, як специфікою вікового розвитку, труднощами включення у самостійне доросле життя і підбивання перших підсумків, корекцією життєвих планів (нормативні кризи переходу до дорослого життя і криза 30-річчя), так і труднощами соціально-економічної ситуації у країні.

Список використаної літератури

1. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.
2. Маркова А.Н. Психология труда преподавателя высшей школы: кн. для учителей / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
3. Митина Л.М. Интеллектуальная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция / Л.М. Митина, Н.С. Ефимова. – М. : Флинта, 2003. – 144 с.
4. Никифоров Г.С. Психологическое обеспечение информационной деятельности / Г.С. Никифоров. – СПб., 1991. – С. 84–95.
5. Максименко С.Д. Генезис существования личности / С.Д. Максименко. – К. : КММ, 2006. – 239 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 1. – 488 с. ; Т. 2. – 328 с.

Стаття надійшла до редакції 15.06.2012.

Мамичева Е.В. Развитие индивидуальности преподавателей высших учебных заведений в процессе профессиональной деятельности

В статье представлены результаты изучения педагогических способностей преподавателей и их рассмотрение как системы, которая формируется в процессе профессиональной деятельности личности. Индивидуальность рассматривается при этом как целостная характеристика человека, которая содержит индивидуальные свойства личности, находящиеся между собой в определенной зависимости. Изучение индивидуальных свойств личности преподавателей гуманитарных дисциплин допускает проведение сравнительного анализа преподавателей учебных дисциплин разных предметных направленностей, которые были объединены в гуманитарный и негуманитарный блоки.

Ключевые слова: развитие индивидуальности, индивидуальные особенности преподавателя, индивидуально-психологические свойства личности, профессиональная деятельность.

Mamicheva H. Development of individuality of teachers of higher educational establishments in the process of professional activity

In the article the results of study of pedagogical capabilities of teachers and their consideration are presented as a system which is formed in the process of professional activity of personality. Individuality is examined here as integral description of man, which contains individual properties personalities, being between itself in certain dependence. The study of individual properties of personality of teachers of humanitarian disciplines is assumed by the leadthrough of comparative analysis of teachers of educational disciplines of subject, which were incorporated in humanitarian and unhumanitarian blocks.

Key words: development of individuality, individual features of teacher, individual-psychological properties of personality, professional activity.

ШВИДКІСТЬ ОПРАЦЮВАННЯ ЗОРОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ ТА РОЗПОДІЛ І ПЕРЕКЛЮЧЕННЯ УВАГИ СЕРЕД СПОРТСМЕНІВ РІЗНИХ ГРУП

У статті проаналізовано вплив м'язових навантажень значної інтенсивності на показники швидкості опрацювання зорової інформації та розподіл і переключення уваги серед бігунів на 100 і 3000 м, а також стрибунів у довжину протягом річного тренувально-змагального макроциклу. Показано, що досліджувані параметри погіршуються у групі бігунів на 3000 м, тоді як серед спортсменів інших груп практично не змінюються. Це пов'язано з особливостями енергозабезпечення різних видів м'язової роботи, а також ступенем фізичної втоми поміж бігунів-стаєрів.

Ключові слова: психологія, зорова інформація, увага, спорт.

I. Вступ

Найвищих досягнень на сьогодні вимагає докладання значних зусиль у напрямі педагогічного, фізіологічного і психологічного супроводу спортивної діяльності у різних сферах спортивної підготовки. Це зумовлено тим, що спортсмени на етапах багатолітнього вдосконалення можуть спеціалізуватись у різних видах спортивної діяльності – швидкісному, швидкісно-силовому, витривалісному, а також у тих, що розвивають фізичні якості гнучкості, спритності та ін. При цьому кожна спеціалізація вимагає своїх особливих підходів у психологічному забезпеченні спортивної діяльності. У сфері сучасного спорту намітився і продовжує своє практичне впровадження особливий аналітичний підхід щодо оцінювання суміжних спортивних дисциплін, оскільки багатофакторний аналіз не спроможний забезпечити детальний моніторинг кожного окремого спортсмена. Під час розгляду завдань психологічного оцінювання стану атлетів упродовж тривалого проміжку часу, як правило, ці питання можуть вирішуватись або самим спортсменом як аспекти самоконтролю, так і у вигляді психологічного супроводу кожного окремого спортсмена шляхом залучення спортивного психолога або практикуючого психолога високої кваліфікації, що належить до штатного персоналу лікувально-профілактичного закладу чи приватної фірми [4; 7; 9; 11; 16; 20; 23].

Це має значення з огляду на те, що рівень фізичних навантажень у сучасному спорті вже давно вийшов за межі фізіологічних і психологічних можливостей звичайної людини, яка професійно спортом не займається. Цей факт накладає додаткову відповідальність на всіх, хто причетний до спортивної підготовки, хто відповідає за психічне здоров'я і психологічну рівноваженість спортсменів на всіх етапах як багатолітніх, так і однорічних макроциклів, особливо тих, що передують відповідальним

змаганням, оскільки стресогенність подібних ситуацій є максимально вираженою [1; 3; 5; 10; 13; 18].

На сьогодні доведено, що інтенсивна м'язова робота може спричиняти донозологічні або патологічні зрушення з боку найрізноманітніших психічних і психологічних функцій організму атлетів, у тому числі таких параметрів, як швидкість, розподіл і переключення уваги, відчуття та сприйняття, емоційно-вольових і психомоторних процесів тощо. Цей факт у науковій психологічній літературі аналізується з найрізноманітніших позицій, зокрема, як вплив на структуру центральної нервової системи (далі – ЦНС) токсичних продуктів обміну, що утворюються у результаті інтенсивних м'язових скорочень, як процеси охоронного гальмування на тлі інтенсивних м'язових навантажень, як порушення аферентно-еферентного забезпечення ключових інтегративних систем, до яких належить ЦНС [1; 7; 10; 12; 20; 23; 24]. Важливе значення з точки зору цієї проблеми належить концепції охоронного гальмування не лише з боку центральних органів, а й периферії. Деякі дослідники вважають це ознакою значної втоми організму, що притаманне сучасному спорту [6; 11; 13; 18]. Разом із тим, дослідження у сфері впливу довготривалих навантажень на різнобічні аспекти уваги спортсменів, включаючи швидкість опрацювання зорової інформації, продовжуються. Недостатньо дослідженими у цій сфері залишаються питання пролонгованого оцінювання вищезазначених показників серед спортсменів, які спеціалізуються у різних видах спорту з переважним розвитком неоднакових фізичних якостей у порівняльному аспекті. Це й стало передумовою нашої наукової роботи.

II. Постановка завдання

Мета статті – порівняльний аналіз показників швидкості опрацювання зорової інформації, розподілу і переключення уваги серед спортсменів різних груп, які розвивають різні фізичні якості, зокрема швидкісні, швидкісно-силові та витривалісні.

III. Результати

У дослідженнях добровільно взяли участь чоловіки-спортсмени віком 18–23 роки (студенти-спортсмени), які протягом останніх 3-х років займались обраним видом спорту і мали високу спортивну кваліфікацію (I розряд). Було сформовано 7 дослідних груп по 30 осіб у кожній. Спортсмени першої групи займались спринтерським бігом на 100 м і розвивали переважно швидкість. До другої групи належали атлети, які розвивали швидкісно-силові якості та займались стрибками у довжину з розбігу. Спортсмени третьої групи розвивали загальну витривалість і спеціалізувались у старському бігові на 3000 м. Третя група (зіставлення або контрольна) складалась із неспортсменів (30 осіб). Загальна кількість досліджуваних – 120 осіб.

Швидкість опрацювання зорової інформації, а також стійкість уваги та її інтенсивність оцінювали на основі класичної коректурної проби з використанням 1024 кілець Ландольдта. При цьому встановлювали середній результат із 2-х проб. За помилку брали кожне пропущене чи неправильно закреслене кільце, а також пропущену стрічку. Після опрацювання фіксували час, витрачений на перегляд таблиці. Основними критеріями, які характеризували ефективність виконання завдання, були: час виконання завдання, кількість помилок і швидкість опрацювання інформації. Останній показник (A) розраховували за формулою:

$$A = \frac{0,5436 \times N - 2,807 \times n}{T},$$

де A – швидкість опрацювання інформації, біт/с;

N – загальна кількість кілець у таблиці (1024);

n – кількість помилок;

T – час виконання завдання.

Розподіл і переключення уваги оцінювали за допомогою методики пошуку чисел із переключенням за червоно-чорними таблицями, що містили 25 червоних і 24 чорних числа. Для запису буквенних відповістей чисел у висхідній і низхідній степені давали 5 хв.

Усі експерименти виконували перед початком річного тренувально-змагального макроциклу, а також після закінчення осінньо-зимового, весняного підготовчих і літнього змагального мезоциклів.

Отримані цифрові дані опрацьовані на персональному комп'ютері за допомогою критеріїв Стюдента, Вілкоксона, Спірмена, використовуючи програму STATISTICA 6.0 для Excel. У таблицях цифровий матеріал подано у вигляді $M \pm m$, $n=30$.

Враховуючи кількість помилок під час проведення коректурної проби з кільцями Ландольдта, а також загальний час на перегляд 1024 кілець, нами було розраховано показники швидкості опрацювання зорової інформації у кожній із дослідних груп протягом річного тренувально-змагального макроциклу (табл. 1).

Таблиця 1

Показники швидкості опрацювання зорової інформації серед спортсменів різних видів на етапах цілорічного спостереження, біт/с

Дослідні групи	Етапи спостереження			
	I	II	III	IV
Біг 100 м	1,21±0,11	1,20±0,12	1,19±0,13	1,19±0,07
Стрибки у довжину	1,20±0,12	1,21±0,15	1,22±0,10	1,21±0,05
Біг 3000 м	1,16±0,12	1,13±0,03	0,84±0,03*#	0,66±0,02*#
Неспортсмени	1,17±0,07	1,17±0,10	1,16±0,08	1,17±0,03

Примітка: * – достовірна відмінність відповідного показника від значень групи неспортсменів; # – достовірна відмінність відносно етапу I.

Під час роботи було встановлено, що в групі неспортсменів немає суттєвих, а тим паче достовірних, зрушень досліджуваних показників протягом усіх етапів спостереження – тут швидкість опрацювання зорової інформації залишається стабільною.

Аналогічна картина наявна серед бігунів на 100 м і стрибунів у довжину, хоча тут спостерігаються дещо більші відхилення відносно середніх значень протягом річного тренувально-змагального макроциклу. У цілому серед зазначених груп атлетів швидкість опрацювання зорової інформації становить 1,24 біт/с, а отже, таку швидкість не можна віднести до показників, що позначаються як "відмінні". Швидше за все, представники швидкісних і швидкісно-силових видів спорту справляються із даним психологічним тестом із оцінкою "добре".

Інша ситуація серед бігунів-стаєрів на 3000 м. Ще до початку тренувально-змагального макроциклу під час первинно-

го обстеження середні показники швидкості опрацювання інформації у них були нижчими порівняно із контрольною групою і двома експериментальними групами легкоатлетів, хоча й не мали достовірного характеру.

Після закінчення весняного підготовчого періоду серед стаєрів швидкість опрацювання інформації знижувалась порівняно з первинним обстеженням і відносно групи неспортсменів на 38% ($p < 0,01$). Завершення річного макроциклу супроводжувалось погіршенням показників коректурної проби на 76% ($p < 0,01$).

Показники розподілу і переключення уваги (табл. 2), які визначали за червоно-чорними буквенно-числовими таблицями, засвідчили, що як і у випадку зі швидкістю опрацювання зорової інформації, серед студентів контрольної групи не спостерігається достовірних зрушень цього показника протягом усіх етапів спостереження ($p > 0,05$).

Таблиця 2

Показники розподілу і переключення уваги серед спортсменів різних груп протягом річного спостереження (правильні відповіді)

Дослідні групи	Етапи спостереження			
	I	II	III	IV
Біг 100 м	42,2±3,2	41,2±3,7	42,5±2,2	39,2±1,2
Стрибки у довжину	43,2±3,6	41,1±2,1	38,2±3,6	35,1±2,2
Біг 3000 м	40,2±2,2	39,2±3,1	35,2±3,0	32,2±2,2*#
Неспортсмени	46,2±4,4	42,2±3,3	41,2±2,2	40,2±2,0

Примітка: * – достовірна відмінність відповідного показника від значень групи неспортсменів; # – достовірна відмінність відносно етапу I.

Серед бігунів-спринтерів і стрибунів у довжину показники розподілу і переключення уваги мають тенденцію до погіршення із кожним етапом спостереження, однак таке погіршення не є статистично достовірним як відносно первинного обстеження, так і відносно групи неспортсменів ($p > 0,05$). Більшою мірою зменшення параметрів розподілу і переключення уваги (за середніми значеннями) зафіксовано у стрибунів у довжину.

Проградієнтне зменшення досліджуваного показника наявне у групі атлетів, які розвивають фізичні якості загальної витривалості, тобто серед бігунів на 3000 м. Достовірна відмінність параметрів уваги у цій групі досягається лише на заключному етапі спостереження, тобто після завершення літнього змагального мезоциклу. Тут зазначені параметри є достовірно нижчими як за первинні показники, так і відносно контрольної групи на 25% ($p < 0,01$).

Таким чином, заняття різними видами легкоатлетичного спорту приводить до зміни показників швидкості опрацювання зорової інформації, яку можна оцінити на основі застосування коректурної проби з кільцями Ландольта. Майже аналогічні зрушення фіксуються з боку показників розподілу і переключення уваги під час аналізу завдань із червоно-чорними таблицями. В останньому випадку погіршення показників уваги серед бігунів на 100 м і стрибунів у довжину має більш виражений характер, хоча й не досягає вірогідних зрушень відносно первинних і контрольних параметрів. Очевидно, що тут наявний вищий ступінь напруження з боку зорового аналізатора, що вимагає більшої концентрації збудження у певних відділах центральної нервової системи. Тут ще потрібно врахувати ступінь нагромадження втоми протягом річного етапу спостереження, що може бути причиною як фізичного, так і психічного виснаження спортсменів [3; 7; 11; 18; 21; 24].

Виходячи із зазначеного, стає зрозумілим факт зниження параметрів як швидкості опрацювання зорової інформації, так і розподілу й переключення уваги серед бігунів на 3000 м. Очевидно, що у цьому виді спорту процеси нагромадження втоми і центрального гальмування протягом річного тренувально-змагального макроциклу мають найбільш виражений характер. Важ-

ливим також є енергетичне забезпечення цього виду м'язової роботи, яка в основному відбувається за безпосередньої участі кисню, тобто аеробним шляхом, тоді як у попередніх видах легкої атлетики ступінь залучення кисню для здійснення специфічних рухових актів є значно нижчим [1; 4; 9; 13; 19; 22; 23]. Бігуни-стаєри вирізняються також індивідуальними типологічними особливостями і, долаючи довгі дистанції, намагаються мало концентрувати власну увагу на різноманітних подіях довкілля, їхня концентрація є, швидше за все, внутрішньою, спрямованою на планомірну реалізацію поставлених завдань.

IV. Висновки

1. М'язові навантаження значної інтенсивності впливають на показники швидкості опрацювання зорової інформації та розподіл і переключення уваги серед бігунів на 100 і 3000 м, а також стрибунів у довжину протягом річного тренувально-змагального макроциклу.

2. Досліджувані параметри погіршуються у групі бігунів на 3000 м, тоді як серед спортсменів інших груп практично не змінюються. Це пов'язано з особливостями енергозабезпечення різних видів м'язової роботи, а також ступенем фізичної втоми поміж бігунів-стаєрів.

3. Подальші дослідження доцільно проводити для оцінювання психологічних показників пам'яті, мислення і психомоторних процесів серед спортсменів, які спеціалізуються у різних видах спорту та розвивають різні фізичні якості.

Список використаної літератури

1. Айзенк Г. Проверьте свои способности : монография : [пер. с англ.] / Г. Айзенк. – М. : Мир, 1972. – 176 с.
2. Александров А.А. Современная психотерапия : монография / А.А. Александров. – М. : Медицина, 1988. – 355 с.
3. Алиев А.М. Защита от стресса : монография / А.М. Алиев. – М. : Мартин, 1996. – 240 с.
4. Бочелюк В.Й. Психология спорта : монография / В.Й. Бочелюк. – К. : Центр. учб. літ., 2007. – 224 с.
5. Вітенко І.С. Основи психології : навчальний посібник / І.С. Вітенко, Т.І. Вітенко. – Вінниця : Нова книга, 2001. – 256 с.

6. Гуменюк Н.П. Психология физического воспитания и спорта : монография / Н.П. Гуменюк. – К. : Вища шк., 2005. – 311 с.
7. Зайгарник Б.В. Патопсихология : монография / Б.В. Зайгарник. – М. : МГУ, 2006. – 238 с.
8. Матвеев В.Ф. Основы медицинской психологии, этики и деонтологии : монография / В.Ф. Матвеев. – М. : Медицина, 2009. – 174 с.
9. Методики психодиагностики в спорте : сборник. – М. : Просвещение, 1990. – 256 с.
10. Москвина Л. Энциклопедия психологических тестов : справочник / Л. Москвина. – Саратов : Науч. книга, 1996. – 336 с.
11. Найдиффер Р.М. Психология соревнующегося спортсмена : монография / Р.М. Найдиффер. – М. : ФиС, 1999. – 224 с.
12. Немичин Т.А. Состояния нервно-психического напряжения : монография / Т.А. Немичин. – Л. : ЛГУ, 2003. – 167 с.
13. Николаева В.В. Влияние хронической болезни на психику : монография / В.В. Николаева. – М. : МГУ, 2010. – 166 с.
14. Плахтиенко В.А. Надежность в спорте : монография / В.А. Плахтиенко. – М. : ФиС, 1993. – 176 с.
15. Практические занятия по психологии для институтов физической культуры : учеб. пособ. – М. : ФиС, 1999. – 159 с.
16. Психология и современный спорт : монография / [сост. А.В. Родионов]. – М. : ФиС, 2003. – 224 с.
17. Психология спортивной деятельности : сборник трудов. – Казань : КГУ, 2005. – 213 с.
18. Психорегуляция в подготовке спортсменов : сборник трудов. – М. : ФиС, 2007. – 176 с.
19. Тылевич И.М. Руководство по медицинской психологии : справочник / И.М. Тылевич. – Л. : Медицина, 2006. – 216 с.
20. Уэйнберг Р.С. Основы психологии спорта и физической культуры : монография / Р.С. Уэйнберг, Д. Гоулд. – К. : Олимп. лит-ра, 1998. – 335 с.
21. Федоренко Р.П. Психодіагностична практика у клініці : навч.-метод. посіб. / Р.П. Федоренко. – Луцьк : Вежа, 2010. – 236 с.
22. Фонтана Д. Как справиться со стрессом : [пер. с англ.] / Д. Фонтана. – М. : Педагогика-Пресс, 1995. – 352 с.
23. Шостакович В.В. Медична психологія : монографія / В.В. Шостакович. – К. : Вища шк., 2000. – 211 с.
24. Эмоционально-волевая подготовка спортсменов / [ред. А.Т. Филатов]. – К. : Здоров'я, 2002. – 296 с.

Стаття надійшла до редакції 10.07.2012.

Стеценко Н.Д. Скорость обработки зрительной информации, распределение и переключение внимания среди спортсменов разных групп

В статье проанализировано влияние мышечных нагрузок значительной интенсивности на показатели скорости обработки зрительной информации, распределение и переключение внимания среди бегунов на 100 и 3000 м, а также прыгунов в длину в течение годового тренировочно-соревновательного макроцикла. Показано, что исследованные параметры ухудшаются в группе бегунов на 3000 м, тогда как среди спортсменов других групп практически не изменяются. Это связано с особенностями энергообеспечения разных видов мышечной работы, а также со степенью физического утомления среди бегунов-стаеров.

Ключевые слова: психология, зрительная информация, внимание, спорт.

Stecenko N. VISUAL Information speed analysis, distribution and change attantion among different sportsmen groups

In the article indices of visual information speed, distribution and change attantion under hevvy muscle exercise among long-distance runners in 3000 m and runners in 100 m and jumpers in length by running during training and competition cycle were analyzed. It was shown that investigated indices are worse among long-distance runners in 3000 m but they almost don't change in all other groups. It deals with energy different supply under high muscle exercise and degree phsical fatigue among long-distance runners in 3000 m.

Key words: psychology, visual information, attantion, sport.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

- Афанасьєва Т.О.* – аспірант, Класичний приватний університет
- Бірон Б.В.* – Одеський національний університет ім. І.І. Мечникова
- Бочелюк В.В.* – магістрант, Класичний приватний університет
- Бочелюк В.Й.* – доктор психологічних наук, професор, Класичний приватний університет
- Велитченко Л.К.* – доктор психологічних наук, професор, Одеський національний університет ім. Мечникова
- Горбань Г.О.* – кандидат психологічних наук, доцент, Класичний приватний університет
- Гура Т.Є.* – кандидат психологічних наук, доцент, Класичний приватний університет
- Зарицька В.В.* – доктор психологічних наук, доцент, Класичний приватний університет
- Козлов О.В.* – асистент, Харківський національний аерокосмічний університет ім. М.Є. Жуковського "ХАІ"
- Кононенко А.О.* – кандидат психологічних наук, доцент, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова
- Кононенко О.І.* – кандидат психологічних наук, доцент, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова
- Мамічева О.В.* – доктор психологічних наук, доцент, Слов'янський державний педагогічний університет
- Милушина М.А.* – старший викладач, Мелітопольський інститут екології та соціальних технологій ВНЗ ВМУРоЛ "Україна", аспірант, Класичний приватний університет
- Панов М.С.* – аспірант, Класичний приватний університет
- Родіна Н.В.* – Одеський національний університет ім. І.І. Мечникова
- Славська Я.А.* – Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля, м. Луганськ
- Стеценко Н.Д.* – кандидат психологічних наук, професор, Луцький біотехнічний інститут Міжнародного науково-технічного університету ім. академіка Юрія Бугая
- Тисячник И.В.* – кандидат психологічних наук, доцент, Класичний приватний університет
- Турубарова А.В.* – аспірант, Класичний приватний університет
- Черепєхіна О.А.* – кандидат психологічних наук, доцент, Класичний приватний університет
- Шевяков О.В.* – доктор психологічних наук, Дніпропетровський гуманітарний університет

ДО УВАГИ АВТОРІВ

Вимоги до авторських оригіналів статей, поданих до збірника наукових праць “Теорія і 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.

Список використаної літератури 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** (20 гривень за сторінку) передаються відповідальному редакторові або надсилаються за адресою: 69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70-б, КПУ, редакція збірника наукових праць “Теорія і практика сучасної психології”.

6. Гроші треба перераховувати за реквізитами:

КПУ / Філія АБ “Південний”

р/р 26002310022201 / ОКПО 19278502 / МФО 313753

За друк статті у збірнику наукових праць “Теорія і практика сучасної психології”.

Наукове видання

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Випуск 4

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
КВ № 17198-5968Р від 27 жовтня 2010 року

Виходить 2 рази на рік

Редактор О.В. Лобода
Технічний редактор О.В. Колотова

Підписано до друку 31.10.2012 р.
Формат 60×84/8. Папір офсетний. Друк різнографний. Гарнітура Times.
Умовн.-друк. арк. 11,55. Обл.-вид. арк. 10,31. Тираж 100 пр. Зам. № 5-12Ж.

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.