

ISSN 2312-3206

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ, ІСТОРІЇ ТА СОЦІОЛОГІЇ

100 *Років*
ХЕРСОНСЬКОМУ ДЕРЖАВНОМУ
УНІВЕРСИТЕТУ

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**



Серія:
ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ
Випуск 1
Том 2

Херсон-2017

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:

Блинова Олена Євгенівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та соціальної психології Херсонського державного університету

Заступник головного редактора:

Шапошникова Ірина Василівна – доктор соціологічних наук, доцент, декан факультету психології, історії та соціології Херсонського державного університету

Відповідальний секретар:

Тавровецька Наталія Іванівна – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри практичної психології Херсонського державного університету

Члени редакційної колегії:

Бех Іван Дмитрович – дійсний член Національної академії педагогічних наук України, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України;

Бистрова Юлія Олександрівна – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету;

Бочелюк Віталій Йосипович – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Запорізького національного технічного університету;

Бурлачук Леонід Фокович – дійсний член Національної академії педагогічних наук України, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психодіагностики і клінічної психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

Завацька Наталія Євгенівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної та практичної психології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля;

Засекіна Лариса Володимирівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки;

Кікінежді Оксана Михайлівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка;

Клименко Віктор Васильович – доктор психологічних наук, професор, провідний науковий співробітник Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України;

Кравцова Наталія Олександрівна – доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри клінічної психології ФДБОЗ ВПО «Тихоокеанський державний медичний університет» Міністерства охорони здоров'я Російської Федерації (Російська Федерація);

Кузікова Світлана Борисівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка;

Поваренков Юрій Павлович – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри загальної та соціальної психології ФДБОЗ ВПО «Ярославський державний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» (Російська Федерація);

Стратонов Василь Миколайович – доктор юридичних наук, професор, ректор Херсонського державного університету;

Федяєва Валентина Леонідівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету;

Швалб Юрій Михайлович – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

Яковлева Світлана Дмитрівна – доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету;

Янчук Володимир Олександрович – доктор психологічних наук, професор, декан факультету професійного розвитку фахівців освіти Академії післядипломної освіти (Республіка Білорусь).

Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки» включено до переліку наукових фахових видань України з психології на підставі Наказу МОН України від 4 липня 2014 року № 793 (додаток № 8)

Журнал включено до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus International (Республіка Польща)

Рекомендовано до друку відповідно до ухвали вченої ради Херсонського державного університету (протокол від 27 березня 2017 р. № 3)

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації – серія КВ № 20082-9882Р від 15.03.2013 р. видане Державною реєстраційною службою України



ШАНОВНІ КОЛЕГИ!

Херсонський державний університет – провідний науково-освітній центр Півдня України, який у 2017 році святкує свій 100-літній ювілей. Це не просто значний відтинок часу, а ціла епоха для нашого університету. Це шлях наполегливої праці багатьох поколінь досвідчених, творчих, талановитих фахівців. Це шлях утвердження власних принципів, пошуків, звершень, зростання та при множення здобутків.

Херсонський державний університет відомий своїми науковими школами, які розвиваються та виховують молодих науковців. За керівництва відомих учених у нашому навчальному закладі підго-товлено не одне покоління висококваліфікованих фахівців. Серед них – народні й заслужені вчителі, артисти, народні депутати України, олімпійські чемпіони, чемпіони Європи та світу, видатні вче-ні, письменники, журналісти, економісти, менеджери, юристи, державні й політичні діячі тощо.

Університет є засновником багатьох журналів, 12 з яких – фахові наукові видання України. Фі-лософія збірника наукових праць «Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки» полягає в науковому осмисленні та практичному застосуванні кращих світо-вих, європейських і вітчизняних тенденцій психологічної науки.

Упевнений, що високий професіоналізм та самовіддана праця вчених Херсонського державного університету сприятимуть подальшому розвитку і примноженню освітнього й наукового потен-ціалу нашої держави.

Щиросердно вітаю редакційний колектив, авторів і читачів «Наукового вісника Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки» з ювілейною датою. Хвала і шана таланови-тим і невтомним творцям цього видання!

З повагою,

Ректор Херсонського державного університету
Василь СТРАТОНОВ





ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 5

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

Абдиева С.А. ВЛИЯНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ В СРЕДНИХ ШКОЛАХ АЗЕРБАЙДЖАНА	8
Ализаде О.Б. ПРИМЕНЕНИЕ ГРУППОВОЙ ТЕРАПИИ В ФОРМИРОВАНИИ РОЛЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ.....	14
Ахмедова К.Х. ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ В МОЛОДЫХ СЕМЬЯХ.....	20
Байрамова Ф.А. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОЗДЕЙСТВИЯ СТИЛЯ УПРАВЛЕНИЯ НА УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ.....	25
Василевська О.І. ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ ТА ЙОГО ПІДТРИМКА ЗАСОБАМИ КАЗКОТЕРАПІЇ.....	29
Войтенко О.В. ВІКОВІ ВІДМІННОСТІ МІЖ ПОКАЗНИКАМИ ФУНКЦІОНУВАННЯ МНЕМІЧНОЇ СИСТЕМИ В ПРОЦЕСІ ЛІТЕРАТУРНОЇ ТВОРЧОСТІ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ	34
Галушко Л.Я. МОТИВАЦІЙНО-ГЛИБИННИЙ ПРОЦЕС ПІЗНАННЯ ПСИХІКИ СУБ'ЄКТА...	39
Гера Т.І. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ВИКОНАННЯ ЗАВДАНЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	44
Грицук О.В. ЕМОЦІЙНІ КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ.....	49
Гусак В.М. ПСИХОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ МОДЕЛІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА.....	54
Желтова М.О. АНАЛІЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ТЕХНІКА-ТЕХНОЛОГА ХАРЧОВОЇ ГАЛУЗІ.....	62
Зімовіна Т.Є. ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ ЗАЛЕЖНО ВІД РОЗВИТКУ ЦІННІСНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ.....	67
Карпюк Ю.Я. ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА МОРАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ.....	72
Крошка Н.П. ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ РАКЕТНО-КОСМІЧНОЇ ГАЛУЗІ.....	77
Крупник І.Р. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОГРАМА «СПІВПРАЦЯ»: ДОСВІД УПРОВАДЖЕННЯ.....	82
Михальченко Н.В. ПСИХОДІАГНОСТИКА ПАТРІОТИЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	87
Мухіна Л.М. МЕХАНІЗМИ Й ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	92
Нікігіна О.П., Дацун Г.О. СПЕЦИФІКА КОПІНГ-ПОВЕДІНКИ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ У СИТУАЦІЯХ НАВЧАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ ТА ЗАСАДИ ЇЇ ОПТИМІЗАЦІЇ.....	97
Поліщук В.М. ВІКОВА ПЕРІОДИЗАЦІЯ ТА ВІКОВА КЛАСИФІКАЦІЯ.....	103
Поліщук С.А. РОЗВИТОК ВОЛЬОВОЇ РЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ПСИХОЛОГІЧНИХ КАЗОК.....	108



Резнікова О.А. ТРАНСФОРМАЦІЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ Й АДАПТАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА.....	113
Свіденська Г.М. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДСТАВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ «Я-КОНЦЕПЦІЇ» ПІДЛІТКА В ПЕРЕХІДНИЙ ПЕРІОД.....	119
Статкевич О.В. ЗВ'ЯЗОК ПЕДАГОГІЧНОГО СТИЛЮ СПІЛКУВАННЯ ЗІ СХИЛЬНІСТЮ ДО ВИКОРИСТАННЯ ПОЧУТТЯ ГУМОРУ ЯК КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ: ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ.....	125
Татьянчиков А.О. РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКІВ НА ЕТАПІ ПЕРЕХОДУ ДО ОСНОВНОЇ ШКОЛИ.....	130
Шевчишена О.В. ВПЛИВ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ ПЕДАГОГА НА ЕФЕКТИВНІСТЬ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ В УМОВАХ ФУНКЦІОНУВАННЯ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ.....	135

СЕКЦІЯ 6 СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Браніцька Т.Р. ОСОБИСТІСТЬ ВИКЛАДАЧА ТА ЙОГО РОЛЬ У ФОРМУВАННІ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ.....	140
Гальцева Т.О. ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ САМОЕФЕКТИВНОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ТА ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ.....	145
Єременко Л.В. РОЛЬ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПРОФЕСІЙНІЙ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА.....	150
Лабезна Л.П. ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ЗАСТОСУВАННЯ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДДЮ В УМОВАХ ОСВІТНЬОЇ ВЗАЄМОДІЇ.....	155
Попович І.С. ВИЗНАЧЕННЯ ТИПІВ СОЦІАЛЬНИХ ОЧІКУВАНЬ МЕТОДОМ КЛАСТЕРНОГО АНАЛІЗУ.....	160
Чубова І.І. АНАЛІЗ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ДО ВИЗНАЧЕННЯ СТИЛЮ УПРАВЛІННЯ СУЧАСНОГО КЕРІВНИКА.....	166

СЕКЦІЯ 7 ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

Мельник О.А. ПРИНЦИП СУБСТАНЦІЙНОСТІ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ПІЗНАННЯ ЛЮДИНИ В УКРАЇНСЬКІЙ УНІВЕРСИТЕТСЬКІЙ ПСИХОЛОГІЇ XIX – ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ.....	171
--	------------



CONTENTS

SECTION 5

EDUCATIONAL AND DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Abdiyeva S.A. IMPACT OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES ON DEVELOPMENT OF STUDENTS' COGNITIVE ABILITIES AT SECONDARY SCHOOLS OF AZERBAIJAN...	8
Alizade O.B. IMPLEMENTATION OF GROUP THERAPY IN THE FORMATION OF THE CHILDREN'S ROLE BEHAVIOR.....	14
Ahmedova K.H. FEATURES EDUCATION IN YOUNG FAMILIES.....	20
Bajramova F.A. FEATURES OF INFLUENCE OF LEADERSHIP STYLE ON MANAGEMENT DECISIONS.....	25
Vasylevska O.I. MENTAL HEALTH PERSONALITY AND ITS SUPPORT MEANS OF TALE-THERAPY.....	29
Voitenko O.V. AGE DIFFERENCES BETWEEN INDICES OF FUNCTIONING MNEMONIC SYSTEM IN THE PROCESS OF LITERARY CREATION YOUNGER TEENAGERS.....	34
Halushko L.Ya. MOTIVATION DEEP-PROCESS KNOWLEDGE OF SUBJECT' MIND.....	39
Gera T.I. PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF FUTURE TEACHERS' TRAINING TO CARRY OUT TASKS OF PROFESSIONAL ACTIVITIES.....	44
Gritsuk O.V. EMOTIONAL COMPONENTS OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF A TEACHER.....	49
Husak V.M. PSYCHOLOGICAL CULTURE IN THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL MODEL OF SOCIAL WORKER.....	54
Zheltova M.O. THE ANALYSIS OF PSYCHO-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FOOD INDUSTRY TECHNOLOGIST'S CREATIVE POTENTIAL DEVELOPMENT.....	62
Zimovina T.E. FEATURES OF CREATIVE THINKING IN ADOLESCENCE DEPENDING ON PERSONALITY VALUES SPHERE DEVELOPMENT	67
Karpyuk Yu.Ya. TOLERANCE AS A DETERMINANT OF MORAL BEHAVIOR OF ADOLESCENTS.....	72
Kroshka N.P. PSYCHOLOGICAL CONDITIONS OF THE PROFESSIONAL RESPONSIBILITY DEVELOPMENT OF FUTURE SPECIALISTS OF THE ROCKET-AND-SPACE TECHNOLOGY.....	77
Krupnik I.R. PSYCHO-PEDAGOGICAL PROGRAM "COOPERATION": IMPLEMENTATION EXPERIENCE.....	82
Mykhalchenko N.V. PSYCHODIAGNOSTICS PATRIOTIC REFLECTION JUNIOR SCHOOL.....	87
Mukhina L.M. THE MECHANISMS AND MEANS OF FORMATION OF FUTURE TEACHERS CONFLICTOLOGICAL COMPETENCE	92
Nikitina O.P., Datsun H.O. THE SPECIFICITY OF COPING-BEHAVIOR OF FUTURE PRACTICAL PSYCHOLOGISTS IN SITUATIONS OF EDUCATIONAL ASSESSMENT AND PRINCIPLES OF ITS OPTIMIZATION.....	97
Polishchuk V.M. AGE PERIODIZATION AND AGE CLASSIFICATION.....	103
Polishchuk S.A. DEVELOPING VOLITIONAL REGULATING JUNIOR PUPILS BEHAVIOUR BY MEANS OF PSYCHOLOGICAL FAIRY TALES.....	108



Reznikova O.A. TRANSFORMATION PPSYCHOLOGICAL PROTECTION AND ADAPTIVE POTENTIAL OF INDIVIDUAL OF STUDENT.....	113
Svidenska H.M. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES OF RESEARCH OF FORMATION PROBLEMS OF SELF-CONCEPT OF THE ADOLESCENT DURING THE TRANSITION PERIOD.....	119
Statkevych O.V. THE LINK BETWEEN PEDAGOGICAL COMMUNICATION STYLE AND TEACHER'S TENDENCY TO USE HUMOR AS COPING-STRATEGY.....	125
Tatyanchykov A.O. DEVELOPMENT CREATIVE PERSONALITY OF TEENAGER TRANSITION TO OF BASIC SCHOOL.....	130
Shevchyshena O.V. THE INFLUENCE OF PERSONAL QUALITIES OF A TEACHER ON EFFICIENCY OF WORK WITH GIFTED CHILDREN IN CONDITIONS OF FUNCTIONING OF MODERN SCHOOL.....	135

SECTION 6

SOCIAL PSYCHOLOGY; PSYCHOLOGY OF SOCIAL WORK

Branitska T.R. TEACHER'S PERSONALITY AND THE ROLE IN THE FORMATION OF CONFLICTOLOGICAL CULTURE OF FUTURE EXPERTS OF SOCIONOMIC PROFESSIONS.....	140
Galtseva T.A. FEATURES OF FORMATION OF EDUCATIONAL SELF-EFFICACY DURING THE ADOLESCENCE.....	145
Yeremenko L.V. THE ROLE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE HEAD.....	150
Labezna L.P. PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF COPING STRATEGIES FOR STUDENTS EDUCATION UNDER INTERACTION.....	155
Popovych I.S. DEFINITION OF SOCIAL EXPECTATIONS BY A METHOD OF CLUSTERING ANALYSIS.....	160
Chubova I.I. ANALYSIS OF THE SCIENTIFIC APPROACH TO THE DEFINITION OF MANAGEMENT STYLE MODERN MANAGER.....	166

SECTION 7

HISTORY OF PSYCHOLOGY

Melnyk O.A. THE SUBSTANTIALITY OF PRINSIPLE AS A METODOLOGICAL BASE HUMAN KNOWLEDGE IN UKRAINIAN UNIVERSITY PSYCHOLOGY XIX – EARLY XX CENTURY	171
--	-----



СЕКЦІЯ 5. ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159

**ВЛИЯНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА РАЗВИТИЕ
КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ
В СРЕДНИХ ШКОЛАХ АЗЕРБАЙДЖАНА**

Абдиева С.А., докторант
кафедры социальной и педагогической психологии
Бакинский государственный университет

В статье рассмотрены проблемы психологии мышления детей младшего школьного возраста с точки зрения педагогического воздействия. Итоги проведенного исследования различных видов памяти и способности к умозаключению показали, что использование традиционных методов дидактики, а также социально-психологические качества личности учителя, оказывают определяющее влияние на формирование указанных качеств детской личности. Вместе с тем несомненно значение развития творческого воображения и социальной активности детей в социальной и школьной среде для формирования у них необходимых когнитивных способностей в будущем.

Ключевые слова: педагогическая психология, когнитивные способности, начальная школа, инновационные технологии, азербайджанская система образования.

У статті розглянуті проблеми психології мислення дітей молодшого шкільного віку з точки зору педагогічного впливу. Підсумки проведеного дослідження різних видів пам'яті і здатності до висновку показали, що використання традиційних методів дидактики, а також соціально-психологічні якості особистості вчителя, роблять визначальний вплив на формування зазначених якостей дитячої особистості. Разом з тим безсумнівно значення розвитку творчої уяви і соціальної активності дітей в соціальному і шкільному середовищі для формування у них необхідних когнітивних здібностей в майбутньому.

Ключові слова: педагогічна психологія, когнітивні здібності, початкова школа, інноваційні технології, азербайджанська система освіти.

Abdiyeva S.A. IMPACT OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES ON DEVELOPMENT OF STUDENTS' COGNITIVE ABILITIES AT SECONDARY SCHOOLS OF AZERBAIJAN

The article reviews the psychological thinking problems of the children of primary school age from the point of view of pedagogical influence. The results of the study of various types of memory and capacity for inference have shown that the use of traditional didactical methods as well as the teacher's socio-psychological qualities have a decisive impact on the formation of these qualities at a child. At the same time, it is very important to develop the creative imagination and social activity of children in the social and school environment for the formation of the necessary cognitive abilities in the future.

Key words: pedagogical psychology, cognitive abilities, innovative technologies, primary school, Azerbaijani education system.

Постановка проблемы. Процесс обучения требует постоянного обновления приемов и методик относительно каждого предмета, который изучается школьниками. Причина кроется как в самой науке, практическом развитии ее прикладных аспектов, так и в личности обучающихся, поскольку социализация их проходит в новых, повторяющихся условиях. Кроме того, имеет значение развитие инноваций в способах передачи информации, связанных с современными ИКТ. Практически каждый педагог школы постоянно работает над обновлением своей методической базы, исходя из вышеуказанных особенностей развития системы обучения и воспитания в школе. Рассмотрим историю и практику примене-

ния инновационных технологий в средней общеобразовательной школе Азербайджана в последние десятилетия.

В стране идет процесс непрерывного реформирования школьного образования. В годы независимости принят Закон об образовании, а Министерство образования проводит необходимую работу по его реализации. В разделе 9 главы 2 говорится об уровне качества образования: уровень качества кадровой подготовки в образовательном учреждении определяет конкурентоспособность выпускников на национальном и международном рынках труда, их роль в социальном и экономическом развитии страны, вытекает из требований, связанных с общественно-политическим,

соціально-економічним, науковим і культурним розвитком на кожному історичному етапі [1]. Має стосунок також і ступінь застосування новітніх розробок світової педагогічної та психологічної науки по організації навчального процесу. У 2013/2014 навчальному році прийнята Концепція розвитку «Азербайджан-2020. Погляд у майбутнє», а також Державна стратегія по розвитку освіти.

Ступінь розробленості проблеми.

Вопроси психології навчання в тому числі з точки зору організації навчального процесу є провідними в управлінні освітою і вихованням підліткового покоління. Усі покоління людей, проходячи процес соціалізації через навчання в школі, роблять це в межах особливостей свого психологічного розвитку. Кожна ступінь навчання направлена на формування певних когнітивних навичок у учнів. Об цьому писали Б.Г. Ананьєв, А.Н. Попова, О.І. Галкіна [2], Н.А. Менчинська [3], інші радянські дослідники. Розглядалися особливості психології засвоєння окремих понять, розділів знань, отримуваних дітьми в школі, а також формування волевільної та емоційної сфери під впливом навчання, становлення ряду особистісних якостей, відповідних віку. Велику роботу по узагальненню проблем психології навчання провів журнал «Психологія навчання», який опублікував на протязі 18 років (1980–1997). У Азербайджані в зазначеному напрямку ведуться цілеспрямовані дослідження в Інституті освіти при Міністерстві освіти країни, його відповідні відділи.

У цілому роль правильної організації навчального процесу є важливою з точки зору формування когнітивних навичок учнів, їх афіліації з оточуючим світом, розвитку у них високої самооцінки та позитивного ставлення до навчання, прийняття всього нового.

Цілью статті є розгляд психологічної складової процесу впливу на свідомість учнів новітніх технологій освіти.

Изложение основного материала.

У Концепції (національний курс) загальної освіти Азербайджанської Республіки передбачається опора на ініціативу та новаторський підхід педагогічного колективу в навчально-виховному процесі. Кожний вчитель повинен максимально широко та творче використовувати можливості освітнього потенціалу свого класу, школи, свої професійні навички та вміння. У особливості

це стосується початкової школи, де закладаються багато якостей особистості та людини.

Важливим складовим елементом навчання є соціально-психологічна підготовка дітей до сприйняття нових знань та їх подальшому використанню: саме в цьому і полягає новаторська роль вчителя, який активно використовує можливості сучасних ІКТ при навчанні в школі. Однак важливо не тільки знання можливостей Інтернету та комп'ютера, але й дитячої психології (дітей відповідного віку).

Звернемося до практики роботи деяких шкіл сучасного Азербайджану. Ми поставили перед собою завдання порівняти когнітивний рівень розвитку дітей двох 4-х класів, які ведуть різні вчителі (середня загальноосвітня школа села Борадигях Масаллінського району Азербайджанської Республіки; дослідження проведено в другому півріччі 2016/2017 навчального року). У 4-А (23 осіб, 12 дівчаток та 11 хлопчиків) працює молодий педагог 27 років, випускниця педагогічного університету. Крім уроків, багато часу проводить з дітьми поза навчальним часом. Це екскурсії, концерти, дні народження, спортивні змагання, шкільні збори, робота з батьками тощо. На заняттях кожен дитина активно залучається до навчального процесу: матеріал подається так, щоб у дітей зародилося творче уявлення, діти поощрюються різними «нагородами» у вигляді місця на класній дошці пошани, невеликої статті в класній стенгазеті, подяки батькам тощо.

У цьому класі учні не просто отримують знання, вони досягають їх через формування певних когнітивних схем, стилів когнітивного мислення, коли у них з'являється зацікавленість до навчання, увага один до одного, до оточуючого світу в цілому. Розуміється, пізнавальні та в цілому особистісні особливості розвитку дітей різні, однак створення позитивної морально-етичної, змагальної обстановки в класі сприятливо впливає на розвиток пізнавальних навичок учнів. Усе це може бути використано в навчанні в наступних класах та по життю в цілому.

Що стосується 4-Б класу (27 осіб, 10 дівчаток та 17 хлопчиків), то тут працює педагог з 15-річним досвідом роботи. Її уроки також відрізняються стабільним підходом до навчання: тут системність та послідовність у передачі знань до учнів ґрунтується на суворому контролі над повсякденною успішністю та посе-



щаемостью учащихся, проведении уроков в соответствии с дидактическими принципами. Педагог исходит из необходимости формировать у каждого ребенка заинтересованность в обучении, однако делает ставку на индивидуальную работу с каждым ребенком в отдельности. Объединение детей в группы по 2–3 человека при решении познавательных задач, так как это требуется в новых подходах к обучению, практически не применяется. Мотивация детей к учебе формируется также и на основе работы с родителями.

Рассмотрим итоги исследования каждого из класса, проведенного автором совместно с классными руководителями и при помощи администрации школы. Детям для решения были предложены тесты по 12 направлениям. Они были самые разнообразные, т. е. анализировались различные умения и навыки, приобретенные при обучении, виды памяти, умение соотносить при работе с различными текстами, логи-

ческими задачами. Были получены результаты, порой непредсказуемые. Отметим, то рабочий материал подобран на основе апробированных методик, разработанных ведущими российскими учеными-педагогами и психологами [4; 5]. Учитывая объем статьи, приведем данные только по семи из них.

Была исследована способность к умозаключению, что выявило следующее. Был предложен тест на способность к умозаключению. Здесь даны три слова. Два первых находятся в определенной связи. Третье слово с одним из приведенных других слов находится в такой же связи. Следовало найти это четвертое слово. В данном эксперименте относительно лучше выглядели девочки 4-Б класса.

Как видно из исследования, учащиеся 4-Б класса показали лучшие способности к умозаключению, чем предыдущий класс. Это связано с определенным развитием логических схем в когнитивной структуре

Таблица 1

Показатели способности к умозаключению при нахождении нужного слова (тест 1)

	4-А класс		4-Б класс	
	Девочки	Мальчики	Девочки	Мальчики
4 балла – выполняет все задания, выделяя существенные признаки	-	-	-	-
3 балла – выполняет все задания, в некоторых заданиях требуется направляющая помощь экспериментатора	5	3	7	13
2 балла – выполняет 5 заданий, из них 4 – с направляющей и программирующей помощью экспериментатора	4	2	1	3
1 балл – отвечает не по существу, помощь неэффективна	2	5	2	-
Отсутствовал	1	1	-	1
Итого	12	11	10	17

Таблица 2

Показатели способности к умозаключению при нахождении нужного слова (тест 2)

	4-А класс		4-Б класс	
	Девочки	Мальчики	Девочки	Мальчики
4 балла – выполняет все задания, выделяя существенные признаки	1	2	1	1
3 балла – выполняет все задания, в некоторых заданиях требуется направляющая помощь экспериментатора	9	5	4	10
2 балла – выполняет 5 заданий, из них 4 – с направляющей и программирующей помощью экспериментатора	2	3	3	4
1 балл – отвечает не по существу, помощь неэффективна	-	-	-	-
Отсутствовал	-	1	2	2
Итого	12	11	10	17

мышления, что обусловлено системой обучения, составленной преподавателем. Особенно выделяются мальчики класса 4-Б, что видно из таблицы. Однако нельзя делать окончательного заключения лишь на основе одного теста.

Обратимся к следующему примеру, также связанному с нахождением нужного слова.

В данном эксперименте лучшие показатели были у девочек 4-А класса. Мальчики обоих классов показали почти одинаковые результаты. Видимо, имеет значение то, что эксперименты схожие и уже имеются навыки. Вместе с тем на уровень ответов могло повлиять и содержание вопросов, возможно, что мальчики их лучше понимали и воспринимали.

Далее детям были предложены две методики по исключению слов (тест 3 и тест 4). Рассмотрим их результаты. Эти методики

близки предыдущим, однако рассчитаны на иную логику мышления.

Лучшие результаты в данном тесте показали девочки из 4-А класса, немного отстали от них девочки из параллельного класса. У мальчиков в этом тесте были худшие результаты. Можно сказать, что аналитико-синтетические качества мышления детей, умение выделять понятия и их обобщать связаны с общим характером обучения и подготовки. Раскрепощенность сознания, творческое воображение начинают работать при вариативности в выборе методик изучения разных предметов, связи их с практикой.

Наконец, обратимся к тесту 4. Он также связан с исключением из набора слов того, которое данному контексту не соответствует. Отметим, что данный тест предназначен для детей 12 лет, что превышает возрастную планку учеников четвертых классов.

Таблица 3

Результаты теста 3 по исключению слова

	4-А класс		4-Б класс	
	Девочки	Мальчики	Девочки	Мальчики
4 балла – выполняет все задания, выделяя существенные признаки	2	-	-	-
3 балла – выполняет все задания, в некоторых заданиях требуется направляющая помощь экспериментатора	7	6	8	5
2 балла – выполняет 7–10 заданий, с направляющей и программирующей помощью экспериментатора	1	1	-	4
1 балл – выполняет от 1 до 6 заданий с помощью экспериментатора, отвечает не по существу	1	3	1	5
Отсутствовал	1	1	1	3
Итого	12	11	10	17

Таблица 4

Результаты теста 4 по исключению слова

	4-А класс		4-Б класс	
	Девочки	Мальчики	Девочки	Мальчики
4 балла – выполняет все задания, выделяя существенные признаки	-	-	-	-
3 балла – выполняет все задания, в некоторых заданиях требуется направляющая помощь экспериментатора	-	1	1	4
2 балла – выполняет 7–10 заданий, с направляющей и программирующей помощью экспериментатора	3	1	5	5
1 балл – выполняет от 1 до 6 заданий с помощью экспериментатора, отвечает не по существу	8	8	3	7
Отсутствовал	1	1	1	1
Итого	12	11	10	17



Таблица 6

Результаты теста 6

Заработанные баллы	Девочки 4-А	Мальчики 4-А	Девочки 4-Б	Мальчики 4-Б
3	1	1	-	-
4	-	-	-	1
5	3	2	-	1
6	3	3	-	-
7	3	1	5	4
8	-	1	1	2
9	-	1	-	3
10	2	-	2	4
Не участвовал	1	2	1	2
Всего	13	11	9	17

Именно поэтому все задания не смог выполнить никто. Однако мальчики и девочки 4-Б класса показали результаты лучше, чем 4-А.

Чувствуется разный стиль в работе учителей. В 4-А классе педагог применяет более демократичную тактику работы, делает детей раскованными, смелыми в принятии ситуативных решений. Вместе с тем системность в работе, последовательность больше присуща педагогу параллельного класса, хотя при этом на мышление и накладываются определенные рамки. Возможно, на когнитивный процесс влияет большая возможность выбора, вариативность заставляет разбрасываться, находиться в поиске, что не всегда дает искомые результаты.

Рассмотрим результаты еще трех тестов. Они связаны с развитием памяти детей. В тесте 5 исследована моторно-слуховая комбинированная память. Дети должны были услышать слова в произнесении учителя и нарисовать их в воздухе. Было выявлено, что степень развития разных видов памяти у детей разная.

Таблица 5

Показатели моторно-слуховой и комбинированной памяти

Заработанные баллы	Девочки 4-А	Мальчики 4-А	Девочки 4-Б	Мальчики 4-Б
3	1	-	-	-
4	2	1	-	3
5	4	5	-	5
6	3	4	1	3
7	1	-	7	1
8	-	-	-	2
9	-	-	-	1
Не участвовал	1	1	1	2
Всего	13	11	9	17

Как видно из ответов, основная масса детей показала средний уровень развития памяти. Вместе с тем индивидуально в проявлении различных видов памяти слуховая память преобладает у детей, которые в повседневной учебе проявляют себя средне, а иногда даже посредственно. Комбинированной памятью лучше владеют те, которые аккуратно повседневно занимаются и находятся под ежедневным контролем родителей.

Тест 6 относится к запоминанию слов и работе в сфере смешанного вида памяти. Слова надо было посмотреть в столбике на доске и следовало повторить их шепотом для себя.

Судя по результатам теста, оба класса идут ровно с точки зрения показателей: они выше у 4-Б и несколько ниже 4-А. Пока что видно, что возможность выбора, которая предоставляется преподавателям в отношении технологий обучения, приводит к различным следствиям. Развитие различных когнитивных способностей у детей связано с этими технологиями. Когда учащимся предоставляется свобода в подходе и освоении темы, слабеет зрительно-слуховая, но становится крепче комбинированная память и наоборот. По своим показателям зрительной памяти учащиеся 4-Б класса опережают предыдущий класс в полтора раза.

И, наконец, тест 7. Здесь следовало запомнить 12 пар цифр. Проводилась диагностика механической памяти. В течение 30 секунд дети запомнили порядок цифр и их сочетания, а потом воспроизводили в любом порядке. При воспроизведении 8–9 чисел зрительная механическая память считается хорошей.

Таблица 7

Итоги теста 7

Заработанные баллы	Девочки 4-А	Мальчики 4-А	Девочки 4-Б	Мальчики 4-Б
Хорошо	2	2	6	10
Средне	4	4	2	4
Слабо	6	5	-	1
Не участвовал	1	-	1	2
Всего	13	11	9	17

В итоге становится ясным, что класс, где преподаватель с большим стажем и работает больше традиционными метода-

ми, направленными на развитие памяти и усвоение пройденного материала через практические занятия, домашние задания и повтор, добивается больших результатов в развитии когнитивных способностей детей. Однако с этими же детьми проведена работа по изучению их самооценки, углубленному изучению процесса запоминания, которые показали несколько иные результаты.

Выводы. Анализ работы двух педагогов в четвертых классах с точки зрения избираемых методик с применением современных технологий (имеются в виду интерактивные методы обучения) показал, что имеют значение также личностные качества учителя, его стаж и стиль управления классом. Лишь в способности к умозаключению 4-А класс опередил 4-Б класс. По показателям различных видов памяти 4-Б класс уверенно обходил предыдущий класс. Следовательно, 4-А класс находится еще на пути к формированию в мышлении качеств, необходимых для хорошей памя-

ти, педагогу необходимо в этом отношении много работать. Вместе с тем современное информационное общество, в котором мы живем, требует более открытого, маневренного мышления и подходов к оценке реальной действительности. В этом плане у каждого из педагогических подходов есть свои перспективы и преимущества.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Закон Азербайджанской Республики об образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://edu.gov.az/ru/page/72/4297>.
2. Известия АПН РСФСР. Вып. 26 : Вопросы психологии обучения и воспитания. – 1950. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://elib.gnpbu.ru>.
3. Известия АПН РСФСР. Вып. 28: Вопросы психологии обучения и воспитания. – 1950. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://elib.gnpbu.ru>.
4. Определение объема кратковременной памяти [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.rsu.edu.ru>.
5. Психологическая детская диагностика, тесты [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://sites.google.com>.



УДК 159.9.072

ПРИМЕНЕНИЕ ГРУППОВОЙ ТЕРАПИИ В ФОРМИРОВАНИИ РОЛЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ

Ализаде О.Б., диссертант
кафедры социальной и педагогической психологии
Бакинский государственный университет

В статье рассматриваются проблемы групповой терапии, которая способствует формированию ролевого поведения детей дошкольного возраста. Рассматриваются в данном отношении особенности содержания, форм, видов, организации групповой терапии с детьми. Дается классификация средств данного вида терапии, оказывающей развивающее и корректирующее влияние на ролевое поведение детей. Уточняются критерии и содержание методик таких видов групповой терапии, как общая и частичная, трансперсональная, рациональная, объясняющая, обучающая, арт-терапия, сказка, активизирующая и заинтересовывающая, побуждающая, библиотерапия, психодрама, песочная терапия и так далее. Конкретные методы групповой психотерапии излагаются на фоне психологических проблем, переживаемых детьми. В зависимости от особенностей психологических проблем при постановке психологического эксперимента были использованы те или иные методики. Определено, что на усвоение ролей на групповых сеансах влияют условия, психологическое самочувствие детей и уровень организации работы с ними.

Ключевые слова: ролевое поведение детей, групповая терапия, общая и частичная терапия, психоанализ, программа групповой терапии дошкольников.

У статті розглядаються проблеми групової терапії, яка сприяє формуванню рольової поведінки дітей дошкільного віку. Розглядаються особливості змісту, форм, видів, організації групової терапії з дітьми. Дається класифікація засобів цього виду терапії, що створює розвиваючий і коригуючий вплив на рольову поведінку дітей. Уточнюються критерії та зміст методик таких видів групової терапії, як загальна й часткова, трансперсональна, раціональна, пояснювальна, навчальна, арт-терапія, казка, яка активізує та зацікавлює, бібліотерапія, психодрама, пісочна терапія тощо. Конкретні методи групової психотерапії викладаються на тлі психологічних проблем, пережитих дітьми. Залежно від особливостей психологічних проблем під час постановки психологічного експерименту були використані ті чи інші методики. Визначено, що на засвоєння ролей на групових сеансах впливають умови, психологічне самопочуття дітей і рівень організації роботи з ними.

Ключові слова: рольова поведінка дітей, групова терапія, загальна й часткова терапія, психоаналіз, програма групової терапії дошкільнят.

Alizade O.B. IMPLEMENTATION OF GROUP THERAPY IN THE FORMATION OF THE CHILDREN'S ROLE BEHAVIOR

The article reviews the problems of group therapy, which promotes the formation of role behavior of preschool children. The article, in this respect, considers the features of the content, forms, types of the organization of group therapy with children. There is provided a classification of the means of this type of therapy, having a developing and corrective effect on the children's role behavior. The article also clarifies the criteria and content of used methods of the group therapies such as the general and partial, transpersonal, rational, explaining, teaching, art therapy, fairy tale, activating and promoting interest, motivating, bibliotherapy, psychodrama, sand therapy, etc. Specific methods of group psychotherapy are outlined on the basis of psychological problems experienced by children. Depending on the nature of psychological problems various methods were used in the formulation of a psychological experiment. It was determined that the absorption of roles in group sessions depends on the conditions, psychological well-being of children and the level of organization of work with them.

Key words: children's role behavior, group therapy, general and partial therapy, psychological analysis, preschoolers' group therapy program.

Постановка проблеми. Формирование ролевого поведения детей является одной из важных задач, стоящих перед дошкольным образованием. Данному вопросу уделяется особое внимание в образовательных программах (курикулах) по дошкольному образованию. Так, в программе дошкольного образования отдельным стандартом выделены направления формирования культуры поведения для социального и

эмоционального развития детей. В «Программе дошкольного образования Азербайджанской Республики» говорится следующее: «На этом жизненном этапе дети не только приобретают общие для всех детей характерные черты, но и особые, индивидуальные психические и поведенческие особенности. В период дошкольного возраста у детей усиливается потребность в двигательной активности, формируется точность

движений, их соразмерность, сочетаемость. Вся двигательная активность становится осмысленной, носит динамичный и целенаправленный характер. Дошкольное образование носит определяющий характер в период перехода к начальному этапу обучения (период 5–6 лет), в деле достижения успехов как в школе, так и в последующей жизни» [1, с. 2].

Анализ последних исследований и публикаций. Большое внимание проблеме взаимосвязи физиологических и психологических факторов в формировании ролевого поведения уделяли А.Ф. Лазурский [2], А.Н. Леонтьев [3], Л.С. Выготский [4], А.В. Запорожец [5], А.О. Маклаков [6], Б.В. Зайгарник, А.Б. Холмогорова, Е.С. Мазур [7], Е.В. Субботский [8], А.А. Люблинская [9], Е.М. Ильин [10], Ф. Канфер [11], О.В. Геребенникова [12] и другие ученые. В других психологических исследованиях (таких авторов, как Н.А. Бернштейн, А.А. Коноркин, О.К. Тихомиров и другие) рассматриваются основы ролевого поведения, его механизм и ситуации реализации поведения, его протекание, в особенности выявление роли саморегулирования. В этих исследованиях также проясняются некоторые факторы, усложняющие процесс формирования ролевого поведения:

- поведенческие нарушения, возникающие в рамках семейного воспитания;
- нарушения поведения, связанные с социализацией;
- нарушения неопределенности, связанные с самим процессом формирования ролевого поведения, и прочее.

Наряду с этим исследователи анализировали средства урегулирования поведения детей дошкольного возраста (Н.Е. Веракса, О.М. Дьяченко), коррекцию поведения детей дошкольного возраста и использование при этом возможностей групповой терапии (игровой, Т.П. Смирнова), педагогические условия формирования культурного поведения детей старшего дошкольного возраста (И.В. Максимова), содержание коррекционно-педагогической деятельности в социальном воспитании детей (Е.М. Алексеева), руководство детскими играми в дошкольных учреждениях (М.Д. Васильева), роль сюжетно-ролевых игр во взаимоотношениях детей (О.Н. Иванишина), игровая психотерапия в семье (Ч. Шеллер). При этом предлагались различные технологии по коррекции поведения детей.

Постановка задания. Целью статьи является проведение анализа роли групповой терапии в формировании ролевого поведения детей.

Изложение основного материала исследования. Психотерапевтические методы в системе образования уже получили достаточно надежную поддержку. В дошкольных образовательных учреждениях, школах и так далее часто обращаются к терапевтическим средствам. Одно из них – групповая терапия. Терапия ролевого поведения детей дошкольного возраста также проводится на основе общих принципов, моделей, методов и средств психотерапии. Понятие психотерапии включает в себя систему методов, непосредственно направленных на лечение психики пациентов, людей с соматическими и нервными заболеваниями; это комплекс вербальных и невербальных средств воздействия (лечения) на эмоции, суждения, мышление, самосознание человека [13, с. 13].

Помимо того, психотерапию можно охарактеризовать как «формальный процесс взаимодействия между двумя группами, каждая из которых обычно состоит из одного человека, но в которых может быть двое или больше участников, преследующий цель уменьшения дистресса при участии терапевта у одной из двух групп в любой из следующих сфер ограничения или нарушения функционирования: когнитивной (нарушения мышления), аффективной (страдание или эмоциональный дискомфорт), поведенческой (неадекватность поведения)» [13, с. 8].

Психотерапия детей имеет ряд отличительных качеств, что обусловлено несколькими причинами. Прежде всего, следует отметить их незрелость, нетерпеливость в решении ряда вопросов, трудности в эмоционально-волевом урегулировании рефлекторной сферы, неопытность, нервозность, чуткость, агрессивность, аффективность, стремление оказать впечатление на других, фантазирование и так далее. Исследователи знают, что эти трудности также оказывают влияние на успешность проводимой психотерапевтической работы.

У детей дошкольного возраста с целью коррекции ролевого поведения каждое из применяемых средств выбирается в соответствии с их проблемами в поведении. Такое применение средств является наиболее эффективным направлением преодоления трудностей, переживаемых детьми. В применении методов, их адаптации к ситуации учитываются возрастные особенности, особенности группы, отношение к терапевтическим воздействиям. Вероятно, трудно заранее определить терапевтические средства, которые могут оказать длительное негативное влияние на детей; иногда этот процесс может про-



явить себя лишь в ходе терапевтического воздействия. Именно поэтому важно вести терапию поэтапно, анализировать итоги каждого из этапов, внимательно следить за эмоциональным состоянием ребенка. Положительные итоги регистрируются, необходимость продвижения в данном направлении отмечается в журнале.

Методы, применяемые по тем или иным причинам, могут больше помочь в коррекции тех или иных отставаний в развитии, нежели в решении предполагаемых проблем. Обычно развивающая терапия используется для формирования у детей некоторых изменений, вместе с тем здесь должна быть определена цель, поскольку если в терапии, предполагаемой для детей дошкольного возраста, не будут соблюдаться строгие требования, не будут учтены возраст, пол и переживаемые ими проблемы, то выполнить предполагаемую работу в полном объеме не представляется возможным. Подобные ситуации часто встречаются на практике. Для их решения специалисты, которые ведут с детьми психотерапевтическую работу (психотерапевт, психолог, педагог, дефектолог), создают собственную концепцию подхода и методики для выполнения поставленной задачи на должном уровне. В целом методы, используемые в групповой терапии, зависят от того, какую теорию или подход предпочитает специалист (психоанализ, бихевиоризм, гуманистический подход, когнитивный, трансперсональный и так далее); ни один из этих подходов не может полностью охватить своими методиками проблемы в ролевом поведении дошкольников, поэтому обычно сочетают несколько подходов.

Средства, используемые в групповой терапии детей дошкольного возраста, обычно воздействуют по трем направлениям:

- на индивидуальное развитие (трудности, связанные с типом темперамента, выявление и развитие способностей, акцентуация характера);
- на коммуникативные проблемы (внутрисемейные отношения, отношения в социальной группе, взаимоотношения с воспитателями);
- на социализацию (приспособление к связям, восприятие норм ролевого поведения) [17].

Групповую терапию можно проводить с детьми с трех лет. В этом отношении в психологии выделены терапевтические сферы, которые могут быть успешно реализованы, а именно:

- 3 года – сомато-вегетативный уровень;

- 4–7 лет – психомоторный уровень;
- 5–10 лет – аффективный уровень;
- 11–17 лет – эмоционально-идеомоторный уровень;
- свыше 17 лет – нервно-психические заболевания [17].

Согласно типологии теории личности у детей 2,5–4 лет формируются самоузнавание, самоуважение, самооценка и на этой почве формируются личностные и социальные взаимоотношения, нормы поведения (А. Маслоу, Г. Олпорт). На этом этапе реализуется комплексная методика психотерапии. Возраст 4–7 лет считается возрастом застенчивости (Э. Эриксон). В психотерапии основная работа состоит в достижении ребенком самовыражения, саморегулирования и самодисциплины. В этом отношении коррекция поведения более приемлема для детей 4–7 лет. Ведь именно в этом периоде возрастают возможности познавательных процессов, в том числе волевые возможности внимания. В группе, состоящей из таких детей, можно достичь достаточно высокого эффекта.

Комната, где проводится групповая терапия с детьми, должна быть особым образом оборудована и снабжена необходимыми пособиями. Здесь следует держать различного характера игрушки, куклы, машины, фотографии или картины с изображением природных и социальных объектов, карандаши, цветные краски, пластилин, нужны также цветная и белая бумага, настольный театр, персонажи для театра теней, персонажи мультфильмов, фломастеры, песочница и так далее.

Основными задачами групповой терапии являются достижение необходимого эмоционального настроения и ориентации, избегание конфликта или его решение, освобождение от навязчивых фантазий и прочее. Все это отбрасывается, уничтожается, ослабляется, стирается из памяти при помощи творчества, игры, исполнения различных ролей. Ч. Шеффер [14], Ю.А. Баркова, Ж.М. Глозман [15], О.Н. Иванова [16], И.В. Вачков [17] и другие исследователи рассматривали вопросы психотерапии детей, методы и технику, применяемые при этом. Есть методы, которые уже приобрели мировую известность.

При помощи методик групповой терапии, используемых в мировой практике, нами был поставлен эксперимент с детьми 4–6 лет с целью проведения коррекции их ролевого поведения. В методологии эксперимента мы исходили из ряда теорий, в частности таких, как гештальтпсихология, бихевиоризм, психоаналитический, клиен-

тоориентированный, социально-когнитивный методы.

В коррекции ролевого поведения детей проведение групповой терапии требует прежде всего индивидуального расследования проблем их поведения, изучения причин появления трудностей в приобщении к социальным ролям, условий создания группы для сеанса. После проведения соответствующей работы обобщаются полученные данные. Эта работа была проведена на основе «Модели диагностики и лечения нарушений поведения» (6 августа 1999 г.). Модель была подготовлена на основании апробированной методики, разработанной российскими учеными [17].

После сбора необходимого материала анализ был проведен по нескольким направлениям, этапам в соответствии с методологическими требованиями, а именно:

I. Клинико-психологический анализ: состояние здоровья детей, характерные особенности развития, наличие либо отсутствие какой-либо болезни или синдрома.

II. Психологическая диагностика: определение психического развития в соответствии с возрастом, проведение корреляции между реальным положением и хронологическим возрастом, определение формы и особенностей ролевого поведения, его формы.

III. Определение группы, в которую должен входить ребенок после проведения исследования, и оценка ролевого поведения. Данная работа в исследовании была проведена в трех направлениях, когда были выявлены три группы:

1) из-за недостатков семейного воспитания возникло отставание в ролевом поведении – группа I, отстающая (ОГ);

2) проблемы в формировании ролевого поведения из-за психического отставания различного характера (гиперактивность и невроз) – группа II, невротическая (НГ);

3) проблемы в формировании ролевого поведения по причине симптомов аутизма – группа III, группа атипичного аутизма (АГ).

На этом этапе также была проведена работа по определению защитного механизма, свойственного проблемам в разграниченных группах, при применении необходимой терапии разграничивались методы, средства и приемы работы.

I группа: специфические защитные механизмы, свойственные здоровым детям, их особенности, проявления в поведении, реакции, рефлексивный характер, описание, техника воздействия на них, вмешательство, терапевтические процессы, обучающее, развивающее и внушающее воздействие.

II группа: особенности защитного механизма невротических и гиперактивных детей, строение, отрицающие реакции, логоневроз, негативизм, стратегическое планирование, принципы, вмешательство и техники, возобладание, защита от переноса.

III группа: особенности проблемного развития детей с атипичным аутизмом, синдромы, негативные реакции, аутизм в поведении и социализации (асоциализация), замедленность мышления, негативизм, замкнутость, нарушения в поведении, нарушения в речи, комплексная помощь, повторение простых действий по самообслуживанию, активизация сфер малой и большой моторной деятельности, налаживание связей, социализация поведения, социализация отношений, повторение, подражание, автоматизация движений, игра, обучение и формирование трудовых навыков.

IV. Определение и реализация терапевтических методов. После реализации действий, запланированных на I и II этапах, необходимо осуществлять запланированные действия для третьего этапа. При этом предполагалось прежде всего создание благоприятных условий. В эти условия, в частности, входит правильное определение состава группы.

Для этого были подобраны дети со схожими проблемами и психологическим соответствием возраста. Проведение исследования в группе из 15 человек завершилось групповой терапией. С этой целью мы внимательно рассмотрели предлагаемые исследователями методы для детей дошкольного возраста.

Вначале для групповой терапии мы подготовили специальную программу по ролевой терапии среди детей дошкольного возраста. Программа составлена с учетом многих психотерапевтических теорий, в том числе гештальт-терапии, психодрамы, психоанализа, песочной терапии, арт-терапии, игровой терапии.

Целью программы стало создание положительных изменений в поведении детей, приучение детей к социальным ролям, формирование эмпатического отношения к сверстникам и взрослым, к эффективному общению.

Задачей программы стало ознакомление участников программы (3 психолога, 3 педагога, 1 дефектолог, 1 логопед, 1 арт-терапевт, 1 мануальный терапевт) с проводимым экспериментом, его целями и задачами:

– особенности групп, социальная, психологическая, клиническая основа возник-



ших в поведении проблем, социально-психологическая и клиничко-психологическая карты;

- содержание средств, необходимых для групповой терапии;

- правила применения базовой техники, используемой в групповой терапии;

- правила индивидуального подхода к работе с группой.

В вышеуказанную программу были включены определенные виды терапии, которые предполагалось использовать в работе. Рассмотрим их детальнее.

1. Психологическая карта особенностей группы: проблемы поведения детей в группе, ознакомление с индивидуальными особенностями каждого члена группы, содержание работы, то есть ее принципы, цели, методы и средства, ресурсы, время, условия, сотрудники.

2. Игровая терапия: виды игр (ролевые, сюжетные, с правилами, дидактические, подвижные, компьютерные и так далее), их функции, протекание, этапы, техники, приемы, роли участников, цели и задачи, требования, связи, диалог, средства фасилитации.

3. Арт-терапия и творчество: пути коррекции поведения через арт-терапию (строгание, выжигание, шитье, валяние, сборка, вырезание и тому подобное), применение грима, масок, исполнение ролей, образцов, образов и событий, альтернативные сферы творчества, формы и средства, техники онлайн, приемы, пути учета процессов, протекающих в группе, эффектов, влияющих на поведение группы, действий, подвергшихся коррекции.

Пути оперативного подбора и применения новых постановок действий, исполняемых в поведении, которые укрепляют творческие образцы этих действий (к примеру, телом, конституциональным строем, мелкой и крупной моторикой), особенности работы с жестами и мимикой, манерами.

4. Терапия сказкой: сущность сказок, динамика, спонтанный характер сказочных сюжетов, метафоры, сущность архетипов, роли, инсценировки, интонации, техники и приемы.

5. Библиотерапия: выбор художественных образцов, определение ролей и образов, соблюдение сюжетов или их модификаций, исполнение ролей, инсценировка, повествование.

6. Психодрама: сущность психодраматических процессов, сюжет, сценарий, требования, форма, условия и образы, техники, ресурсы, интеграция (терапия сказки, методы обучения).

7. Песочная терапия: выбор образов, существенных для человека, приемы изготовления фигур, подготовка комплексов, состоящих из сюжетных комплексов, распределение ролей и других заданий между членами группы.

В результате применения указанных направлений работы в каждой из трех групп были получены положительные результаты коррекции. Хотя итоги и не были настолько эффективны, как предполагалось, преимущества групповой терапии в коррекции ролевого поведения детей исследуемого возраста были очевидны и доказаны. Эти преимущества в виде произошедших изменений были такими:

а) группа I – проводилась работа по коррекции взаимоотношений этих детей со сверстниками. Виды примененной терапии, коллективная деятельность, групповые тренинги позволили создать между детьми исследуемой группы и остальными детьми эмпатические отношения, вместе с тем было сохранено своеобразие и различия каждого из детей. Участие сверстников позволило им соблюдать (под их контролем) правила ролевого поведения. В естественных условиях прежние элементы негативных отношений сравнительно уменьшились. После коррекционной работы реализовывались альтернативные, поощряемые действия;

б) группа II – применялись возможности арт-терапии, песочной терапии и игровая терапия. Изменения состояли больше в усилении терпимости в период ожидания желаемого и увеличении времени централизации заданий. Это время было увеличено с 4–6 до 12–15 минут. На основе фрагментарных заданий и освобождения от негативной энергии была проведена групповая терапия исходя из интересов участников. В процессе совместной деятельности уменьшилась агрессия в отношении к сверстникам и экспертам, возросла терпимость. В действиях уменьшилась хаотичность, импульсивность, высокая активность, нетерпеливость, отсутствие координации, неуклюжесть, ненужная целеустремленность;

в) группа III – применялись внушающие, обучающие, развивающие методики, в том числе арт-терапия (коллективная аппликация, выстраивание фигур, рисование), накрывание стола для завтрака, командные игры (передача мяча, бросок мяча, инсценировка сказок, песочная терапия, игры на воздухе, такие как запуск корабликов в воду, запуск воздушных змеев, национальные игры, зоотерапия (уход за рыбками, кроликами, экскурсия в зоопарк и про-

чею)). В итоге изменения в группе происходили по нескольким направлениям, однако стабильно эти изменения из 5 детей можно было наблюдать лишь у 3. У остальных 2 детей на лице возникала мимика с проявлением определенного интереса, перед новым заданием у них наблюдалось замешательство, на лице это было явно видно. Но все было в уменьшающейся прогрессии. Ослабла отрицающая улыбка, они могли 2–3 секунды смотреть в лицо экспериментатора, в ситуации взаимоотношений поза также была более активной (они могли поворачиваться, смотреть вслед, приближаться, интересоваться, взять что-то или отдать и так далее). Уменьшилось число отрицающих, парадоксальных, не связанных с данной ситуацией жестов, инертность, замедленность, возросла эмоциональность.

Изменения были связаны также с передачей мяча друг другу, работой с игрушками, в исполнении ролей в спортивной командной игре. Уменьшилось число не скоординированных, неуклюжих, несформированных действий, возрос интерес к объектам, уменьшилось желание наблюдать игру сверстников со стороны, равнодушные и прочее. Возникло желание совместной игры со сверстниками, не проявляется настойчивость наладить связи с играющими, нет страха, связи налаживаются, хоть и бессистемно. Уже 2 детей из этой группы стремятся поделиться со своими сверстниками своими желаниями, проявляют интерес к интересующему их объекту, не остаются равнодушными при привлечении их к игре, стремятся уступить при необходимости, проявляют сочувствие.

Выводы по проведенному исследованию. Этот эксперимент, поставленный в марте – мае 2016 г., стал успешным с точки зрения достижения результатов по групповой терапии. В то же время не все гипотезы подтвердились. Это связано с возрастными особенностями детей дошкольного возраста, которые участвовали в эксперименте, что создало определенные объективные трудности в организации с ними групповой терапии. С другой стороны, есть причины психологического плана, которые мешают работе группы, замедляя усвоение навыков ролевого поведения. Это дает основание сделать выводы о том, что в коррекционной работе, направленной на развитие ролевого поведения детей, на автоматизацию и закрепление навыков, сле-

дует учитывать также личностный фактор, приспособленность ребенка к социальной среде и реальным условиям. Наиболее эффективный путь для этого – групповая терапия.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Программа дошкольного образования Азербайджанской Республики (курукулум) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://kurikulum.az>.
2. Лазурский А.Ф. Науки о характерах / А.Ф. Лазурский. – М., 1906. – 354 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Смысл, 2004. – 325 с.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
5. Запорожец А.В. Избранные психологические труды : в 2 т. / А.В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1986–1986. – Т. 1 : Психическое развитие ребенка. – 1986. – 320 с.
6. Маклаков А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2012. – 583 с.
7. Зейгарник Б.В. Саморегуляция поведения в норме и патологии / Б.В. Зейгарник, А.Б. Холмогорова, Е.С. Мазур // Психологический журнал. – 1989. – Т. 10. – № 2. – С. 122–132.
8. Субботский Е.В. Ребенок открывает мир / Е.В. Субботский. – М. : Просвещение, 1991. – 235 с.
9. Люблинская А.А. О моральных представлениях и моральных привычках / А.А. Люблинская. – М. : Академия, 2000. – 249 с.
10. Ильин Е.М. Психомоторная организация человека / Е.М. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 384 с.
11. Kanfer F. Self-control. A behavioristic excursion into the lion / F. Kanfer, P. Karoly // Behavior Therapy. – 1972. – № 3. – P. 398–416.
12. Геребенникова О.В. Роль сверстников в формировании произвольного поведения дошкольников : автореф. дисс. ... канд. психол. наук / О.В. Геребенникова. – М., 2006. – 21 с.
13. Александров А.А. Современная психотерапия : [курс лекций] / А.А. Александров. – СПб. : Академический проект, 1997. – 335 с.
14. Игровая семейная психотерапия / под ред. Ч. Шеффера. – СПб. : Питер, 2001. – 232 с.
15. Баркова Ю.А. Групповая коррекция нарушений поведения у детей разного возраста / Ю.А. Баркова, Ж.М. Глозман // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 3. – С. 104–110.
16. Иванищина О.Н. Нормирование взаимоотношений детей в сюжетно-ролевой игре / О.Н. Иванищина // Дошкольное образование [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://portal-slovo.ru>.
17. Вачков И.В. Групповые методы в работе школьного психолога / И.В. Вачков. – М. : Ось-89, 2002. – 224 с.
18. Детская психотерапия и ее отличительные особенности [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://artpsiholog.ru>.



УДК 371.913:159.9

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ В МОЛОДЫХ СЕМЬЯХ

Ахмедова К.Х., преподаватель
кафедры педагогики и психологии
Нахичеванский институт учителей

В статье рассматриваются вопросы, издавна являющиеся объектом внимания азербайджанских мыслителей, поэтов и писателей. К таким вопросам относятся семейное воспитание, отношения внутри семьи и вообще связанные с семьей проблемы. Отмечается важность изучения мировоззрения мыслителей и поэтов, ссылок на их произведения, принятие их во внимание в процессе воспитания. В статье обосновывается идея о том, что их использование способствует патриотическому воспитанию подрастающего поколения, а также играет важную роль в формировании личности. В то же время в обществе должна создаваться среда для развития личности. Обобщая исследования и основываясь на их результатах, можно прийти к выводу, что еще с ранних лет дети усваивают роль отца, матери, учат этические нормы. Отношения между родителями и детьми тесно связаны, с одной стороны, с обычаями и традициями, общественной средой и так далее, а с другой – с личностными качествами родителей, их образом мышления. В результате можно прийти к выводу о том, что данная проблема является объектом внимания как азербайджанских, так и зарубежных психологов и педагогов. Также среди педагогов и психологов не существует единого подхода к данной проблеме. Надеемся, что исследования, которые будут проводиться в дальнейшем, выявят новые нюансы, связанные с семьей.

Ключевые слова: *родитель, ребенок, семья, воспитание, психология, общество.*

У статті розглядаються питання, що здавна є об'єктом уваги азербайджанських мислителів, поетів і письменників. До таких питань належать сімейне виховання, відносини всередині сім'ї та взагалі пов'язані із сім'єю проблеми. Вказується на важливість вивчення світогляду мислителів і поетів, посилення на їхні твори, взяття їх до уваги в процесі виховання. У статті обґрунтовується ідея про те, що їх використання сприяє патріотичному вихованню підростаючого покоління, а також відіграє важливу роль у формуванні особистості. Водночас у суспільстві має створюватись середовище для розвитку особистості. Узагальнюючи дослідження та ґрунтуючись на їх результатах, можна дійти висновку, що ще з ранніх років діти засвоюють роль батька, матері, вчать етичні норми. Відносини між батьками й дітьми тісно пов'язані, з одного боку, зі звичаями та традиціями, суспільним середовищем тощо, а з іншого – з особистісними якостями батьків, їхнім способом мислення. У результаті можна зробити висновок про те, що ця проблема є об'єктом уваги як азербайджанських, так і зарубіжних психологів та педагогів. Також серед педагогів і психологів не існує єдиного підходу до цієї проблеми. Сподіваємось, що дослідження, які будуть проводитись у подальшому, виявлять нові нюанси, пов'язані із сім'єю.

Ключові слова: *батько, дитина, сім'я, виховання, психологія, суспільство.*

Ahmedova K.H. FEATURES EDUCATION IN YOUNG FAMILIES

The article considers issues that have long been an object of attention of Azerbaijani thinkers, poets and writers. These issues include family education, relationships within the family and generally related to the family problems. The importance of studying the worldview of thinkers and poets, references to their works, taking them into account in the process of education is noted. The article substantiates the idea that their use contributes to the patriotic education of the younger generation, and also plays an important role in the formation of the individual. At the same time, society should create an environment for the development of the individual. Summarizing the studies and based on their results, one can come to the conclusion that from an early age, children learn the role of father, mother, and learn ethical norms. Relations between parents and children are closely connected, on the one hand, with customs and traditions, the social environment, and so on, and on the other hand, with the personal qualities of parents, their way of thinking. As a result, it can be concluded that this problem is an object of attention of both Azerbaijani and foreign psychologists and educators. Also among educators and psychologists there is no single approach to this problem. We hope that the studies that will be conducted in the future will reveal new nuances related to the family.

Key words: *parents, children, family, education, psychology, society.*

Постановка проблемы. Семейное воспитание, отношения внутри семьи и вообще проблемы, связанные с семьей, издавна являлись объектом внимания азербайджанских мыслителей, поэтов и писателей. Семейные отношения глубоко анализировались также в исламской рели-

гии. В исламе в обширном виде рассказывается о семейной жизни, браке, обязанностях мужа перед женой, служении жены мужу, воспитании ребенка, отношениях родителей, правах каждого из них, о долге, обязанностях друг перед другом и так далее.

Согласно исламскому вероисповеданию каждый мусульманин должен быть добрым и требовательным по отношению к ребёнку, должен вырастить его доброжелательным.

Изучение мировоззрения мыслителей и поэтов, ссылка на их произведения, принятие их во внимание являются важными в процессе воспитания, потому что это способствует росту любви подрастающего поколения к Родине, своему народу, а также играет важную роль в формировании личности. Идея, выдвинутая в их произведениях, заключается в том, что развитие общества зависит от конкретных лиц, их единства. В то же время в обществе должна создаваться необходимая среда для развития личности.

Постановка задания. Целью статьи является определение особенностей воспитания в молодых семьях.

Изложение основного материала исследования. В книге «Габуснаме» указано, что первостепенным долгом родителя является обучение своего ребёнка в пределах своих возможностей: «Всему, чему нужно обучить по науке и искусству, обучи своего ребёнка» [1, с. 117]. Также в «Габуснаме» придаётся особое значение среде, личности и воспитанию в формировании личности. Отец наставляет сына в том, чтобы когда тот брал в жёны девушку, то принял во внимание её происхождение: «В жёны нужно брать девушку из хорошей семьи, нужно узнать о её семье как можно больше» [1, с. 114].

В поэме Ш. Саади «Гюлистан» также особо повествуется о воспитании в семье. Там отмечается, что процесс воспитания должен быть построен таким образом, чтобы у человека появилась вера в себя: «Сын мой, в судный день у тебя спросят не о твоём отце, а твоих деяниях» [2, с. 218].

Семейная среда, воспитание ребёнка особо выделены в произведении Н. Туси «Ахлаги-Насири». В этом произведении отмечено, что если при рождении ребёнка неправильно построить процесс его воспитания, то в будущем ответственность за это возлагается на родителей. Н. Туси особо указывает, что при воспитании ребёнка в первую очередь нужно направлять внимание на природную сущность, способности ребёнка. Нужно определить вид искусства, науку, к которым ребёнок склонен, и после этого следует направить потребности ребёнка в эту сферу. В то же время нужно стараться, чтобы ребёнок не был в тесных отношениях с людьми, которые могут испортить его воспитание, поскольку он легко попадает под влияние и быстро усваивает характер других.

Н. Туси пишет: «Ребёнка нужно воспитывать, используя качества, порождающие доброту и любовь, объясняя ему то, что действует в особенности на разум, мышление, а не то, что относится к поощрению деньгами» [3, с. 157].

Вопросы, касающиеся прав женщины, роли женщины в обществе, семье, приобрели ещё большую популярность в конце XIX века. Просветители Азербайджана придавали особое значение вопросам воспитания женщины, матери, девушки, связанных с другими проблемами общества. Среди таких просветителей особое место занимает Ю.В. Чеменземинли. Он написал десятки публицистических трудов о положении женщины в семье и обществе, о её роли в воспитании ребёнка и так далее. В произведении «Положение женщин», написанном им в 1914 году, рассказывается о самых актуальных проблемах в указанной сфере. В этом произведении Ю.В. Чеменземинли ставит двенадцать проблем. Первая из них называется «Женщина – дорогое создание».

Указанный мыслитель пишет: «Когда природа создавала женщин, она дала им одну обязанность, а именно увеличение человеческого рода, его воспитание и благополучие. Когда матери выполняют свою основную обязанность, у них не бывает и мысли получить что-то взамен. Ведь люди получают что-то взамен при исполнении специальных дел. А материнство очень далеко от понятия «специальность» [4, с. 146–147].

Ю.В. Чеменземинли пишет, что материнское чувство является священным. Поэтому «нужно уважать женщин» [4, с. 119]. Мыслитель утверждает: «Такого типа обычаи встречаются также среди европейцев и американцев. Если вспомнить историю корабля «Титаник», такое уважение к женщине удивляет нас, восточных людей. Свидетели данной истории рассказывают, что после столкновения корабля с айсбергом и нарушения его работы капитан приказал, чтобы мужчины отошли от лодок» [4, с. 119]. Ю.В. Чеменземинли показал, что женщинам нужно давать волю. Если дать им волю, специальное воспитание, достойно обучить их, они всегда будут способны указывать мужчинам путь: «Почтенная Гамида ханум Джаваншир не уступает бекам, не владеющим землёй, в содержании и благоустройстве своего владения».

Проведённые психолого-педагогические исследования с точки зрения проблемы можно обобщить в несколько групп: 1) семейная среда, семейное воспитание, взаимоотношения в исследованиях, про-



водимых для изучения национальных особенностей; 2) вопросы семейного воспитания в исследованиях в сфере воспитания; 3) половое воспитание и семейное воспитание в учебно-воспитательных вопросах; 4) исследования, посвященные чисто семейному воспитанию, семейной среде.

Первые исследования с педагогической точки зрения, проведенные для изучения национальных особенностей, были проведены А.Ш. Гашимовым. В 1970 году он, обобщив все исследования, проведенные до того периода, опубликовал их под названием «Некоторые вопросы народной педагогики Азербайджана». В «Народной педагогике Азербайджана» и «Антологии народной педагогики Азербайджана», которые он написал в 1993 году вместе с Ф.Б. Садыховым, выдвинуты идеи, вызывающие интерес с точки зрения анализируемой проблемы.

Эти произведения, с одной стороны, играют важную роль в изучении национального мышления, обычаев и традиций, а с другой – являются полезными для изучения наших национальных особенностей, связанных с семейной жизнью, использованием положительных сторон семейной жизни в современное время. Авторы отмечают, что «при воспитании человека из бесконечных повторов образцов поведения собирают, выделяют такие нормы, правила, запреты и советы, которые служат целям воспитания человека в пользу хранения общечеловеческих ценностей и их развития» [5, с. 6].

В докторской диссертации И.И. Алиева «Влияние использования материалов этнопедагогики на повышение качества учебно-воспитательного процесса в средних общеобразовательных школах» показано большое влияние национальных особенностей на обучение и воспитание. Ученый пишет: «Побуждающая, стимулирующая особенность этнопедагогических материалов выражается в фактах расположения ребенка к профессии родителей, стремлении уподобляться героям услышанных сказок и легенд, фантазировании, изменении его состояний» [6, с. 32].

С точки зрения исследуемой нами проблемы в работах Г.А. Ализаде, О.Г. Гасанли также нашли отражение научно-теоретические положения. Г.А. Ализаде и Р.М. Махмудова, используя материалы О.Г. Гасанли по краеведению, исследовали социально-педагогические проблемы семейного воспитания. Так, ученые характеризуют семейные отношения как межличностные: «Семейные отношения по своей сущности являются межличностными отно-

шениями. В каждой семье в ходе личностного фактора в отношениях «муж – жена», «мать – отец» проявляются определенные своеобразные черты; они, с одной стороны, обуславливают нравственно-психологический климат, имеющий особую важность в процессе семейного воспитания, а с другой – формируют отношения «родители – дети», «ребенок – ребенок» («сестра – брат», «брат – брат», «сестра – сестра»)» [7, с. 264].

Семейная среда, воспитание ребенка не могут формироваться изолированно от общества. З.И. Гаралов пишет: «Человек, с одной стороны, воздействует на социально-нравственную среду, а с другой – сам подвергается влиянию социально-нравственной среды. Иными словами, нравственная среда индивидуального лица и семьи и социально-нравственная среда общества органически связаны между собой, одна из них воздействует на другую» [8, с. 25].

Как видим, З.И. Гаралов рассматривает воспитание как общественный, политический, идеологический вопрос. Ясно, что такой подход является верным, при этом он возлагает на семьи и родителей большую ответственность. То есть формирование зрелой личности является одновременно и достойным, и очень ответственным делом.

Наряду с педагогическими существует множество других исследований, которые также стоит принять во внимание и на творчество авторов которых также можно ссылаться. Конечно же, невозможно охватить всех. Считаем, что с точки зрения обозначения позиции педагогов ссылаться на них вполне приемлемо в рамках рассматриваемой проблемы.

Семейная среда, взаимные отношения и другие проблемы исследованы и проанализированы в произведениях многих азербайджанских психологов в различных аспектах. Определенная часть исследований в этой области принадлежит А.А. Ализаде. В его работах проблема была исследована в направлении национальных особенностей, половых различий и полового воспитания, возрастных особенностей, а также в социально-психологическом направлении.

В первую очередь необходимо отметить, что в творчестве А.А. Ализаде среда и воспитание рассматриваются как единое целое. Рассказывая о семье, А.А. Ализаде утверждает, что семейные отношения, их особенности, стиль воспитания, отношение родителей к детям, а также личные качества родителей имеют влияние на воспитание в комплексном виде. В то

же время отмечается, что семейная среда зависит от общественной среды. Всё это, а также финансовое положение семьи оказывают влияние на психическое развитие детей, формирование их личности. А.А. Ализаде считает, что воспитание ребёнка является первостепенной задачей родителей, поскольку психическое развитие ребёнка, то, как он растёт, во многом зависит от воспитательного процесса, отношения родителей. Ученый пишет: «Вырастить порядочного сына и воспитать преданную дочь, сохранить в них дух народа является настоящим гражданским долгом, величием матери и отца» [9, с. 308].

По мнению А.А. Ализаде, наряду с другими качествами детей, растущих в семье, их подготовка к будущей семейной жизни также является важной задачей: «Начиная с древних времён задачу подготовки детей к семейной жизни осуществляет сама семья. Дети ещё с ранних лет учили естественные законы семейной жизни. В большинстве случаев жизненный путь девочки-ребёнка был такой же, как у матери, а у мальчика-ребёнка – такой же, как у отца» [10, с. 4].

Среди ошибок, которые допускаются при воспитании ребёнка, А.А. Ализаде особо выделяет профессиональную ориентацию, выбор ребёнком профессии и влияние родителей на этот выбор. Он указывает, что обычно родители, не принимая во внимание индивидуальные качества ребёнка, его склонности и способности, стараются привлечь его к выбору престижных с социальной точки зрения профессий. Так, ученый пишет: «На первый взгляд, это мечта благополучных родителей, но когда эта мечта воплощается в жизнь, она в большинстве случаев не приводит к хорошим результатам» [9, с. 296].

В семейной жизни родители наряду с общим процессом воспитания должны уделять внимание половому воспитанию. Изучение половых особенностей, следование им в процессе воспитания является частью системы воспитания. Ведь развитие, формирование личности тесно связано с половыми особенностями. А.А. Ализаде утверждает: «Самой распространённой ошибкой родителей является то, что они в большинстве случаев не учитывают особенности психосексуального развития детей в процессе воспитания, пытаются решать задачи полового воспитания, требующие особой психологической компетентности и педагогического такта, лёгким путём, а именно изолируя мальчиков и девочек друг от друга, ограничивая сферу их общения, формируя негативное отношение к противоположному полу» [11, с. 236].

З.Н. Насруллаева, основываясь на исследовании разных позиций, пришла к следующему выводу: «Роль окружающей среды и взрослых, в особенности отношения внутри семьи, являются незаменимыми в психическом развитии ребёнка и подростка, в формировании его как личности. Стиль жизни народа, к которому ребёнок принадлежит, национальные особенности, экономическая ситуация также оказывают своё влияние на психическое развитие ребёнка» [12, с. 51].

Исследователь считает, что социальная среда и семейное воспитание, взаимное влияние отношений внутри семьи, а также особенности семейного воспитания, личные качества родителей, стиль воспитания в комплексном виде играют особую роль в психическом развитии ребёнка.

В другой статье рассказывается о психической, эмоциональной связи матери и ребёнка: «Когда мать относится к ребёнку агрессивно, ребёнок так же начинает относиться к другим детям. Мальчики, наблюдая позитивные и искренние отношения дома, и в садике строят со своими сверстниками искренние и дружеские отношения» [13, с. 110].

Мы согласны с этими мнениями. Мысли авторов об агрессии относятся не только к мальчикам, но и к девочкам. С этой точки зрения интерес вызывают идеи А.А. Ализаде. Он, ссылаясь на исследования американского психолога Р. Улисона, пишет: «Он изучил особенности развития детей богатых людей, которых растили няни и которые родились в роскоши в сравнении с детьми, рождёнными в тюрьме, но выросшими рядом с матерью в тюремных условиях. Было обнаружено, что по уровню интеллекта дети богатых не отличаются от детей заключённых. Этот факт является непосредственным доказательством того, что мать играет особую роль в психическом развитии ребёнка» [9, с. 11].

А.А. Гейдарова, исследовавшая социально-психологические вопросы формирования эмоциональных отношений в семье, выделяет 8 функций семьи и их влияние на семейную среду в комплексном виде.

Известно, что то, какой является эта семья, семейная среда и взаимоотношения, во многом зависит от мировоззрения мужа и жены, их представлений о семье. С этой точки зрения отношения в молодых семьях также зависят от семьи, в которой они выросли, и их семейного воспитания. Наряду с этим коллектив тоже оказывает своё влияние. Привлекательным с такой позиции является методическое пособие Л.А. Алиевой «Психологические особенности под-



готовки студентов к семейной жизни». Она пришла к выводу о том, что в этой сфере, как и в других, учителя также должны просвещать своих студентов.

Семейные отношения не всегда бывают гладкими. По разным причинам в семье возникают конфликты, недопонимания, обиды и даже разводы. Л.М. Гурбанова исследовала такие проблемы, как причины разрушения семьи, отношений родителей и детей. В ее работе рассмотрены такие вопросы, как ревность, измена в семье, бесплодие, конфликты, а также семейное счастье, воспитание ребёнка и так далее. Л.М. Гурбанова показывает, что ревность имеет разрушительную силу в семейных отношениях, в особенности среди молодых семей: «Крайняя ревность может привести к самоубийству, покушению на человека, которого ревнуют, покушению на человека, к которому ревнуют» [14, с. 29].

Указанный исследователь уделяет особое внимание таким вопросам, как измена мужа, жены, причины измены, ее мотивы. Она выделяет следующие основания измен:

- психологическое и физиологическое несоответствие между мужем и женой;
- мотив самоутверждения мужчины;
- мотив самоутверждения женщины;
- мотив склонности к сексуальным приключениям и впечатлениям;
- мотив наказания супруга по причине какого-либо недовольства;
- мотив непримиримости с потерей ответственности холостяцкой жизни (или неосознание ответственности в семье);
- мотив накопления или усовершенствования сексуального опыта;
- измена с мотивом получения угроз;
- маниакальность;
- принцип попадания под влияние (или «не отставай от друзей»);
- долгая разлука мужа и жены.

Л.М. Гурбанова также отмечает, что сколько ни скрывай измену, всё равно она косвенным путём влияет на отношения внутри семьи. К её последствиям относятся такие явления:

- развод;
- нарушение психологического комфорта (стрессовая жизнь);
- увеличение семейных конфликтов;
- увеличение вероятности возникновения болезни в семье;
- нанесение удара социальному статусу семьи;
- нарушение отношений родителей с детьми;
- увеличение мыслей о суициде и попытки суицида и так далее [14, с. 49].

Л.М. Гурбанова считает, что сохранение семьи во многом зависит от осознания ответственности в семье. Допущение измены напрямую ведёт к нарушению семьи.

По мнению Р.И. Алиева, процесс воспитания не является стабильным, неизменчивым. С одной стороны, он зависит от общественного, политического, экономического положения семьи, а с другой – этот процесс является динамически развивающимся. Ученый пишет: «В процессе воспитания не существует единого правила, которое можно было бы применить по отношению ко всем. Способ воспитания, являющийся приемлемым, полезным для одного, может быть совершенно бесполезным для другого. Наряду с этим существуют определённые правила, которых может придерживаться каждый. Они связаны с возрастными, половыми, личностными особенностями ребёнка. Без осведомленности об их закономерностях и без их соблюдения невозможно добиться успеха» [15, с. 3].

Выводы по проведенному исследованию. Обобщая исследования и основываясь на результатах, полученных на их основе, можно прийти к выводу о том, что ещё с ранних лет дети усваивают роль отца и матери, учат этические нормы. Отношения между родителями и детьми тесно связаны, с одной стороны, с обычаями и традициями, с общественной средой и так далее, а с другой – с личностными качествами родителей, их образом мышления.

Как видно, эта проблема является объектом внимания как азербайджанских, так и зарубежных психологов и педагогов. Наряду с этим среди педагогов и психологов не существует единого подхода к данной проблеме. Надеемся, что исследования, которые будут проводиться в дальнейшем, выявят новые нюансы, связанные с семьёй и семейным воспитанием.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Кей-Кавус. Габуснаме / Кей-Кавус. – Баку : Азернешр, 1989. – 237 с. – на азерб. языке.
2. Саади Ш. Гюлистан / Ш. Саади. – 2-е изд. – Баку : Азернешр, 1987. – 284 с. – на азерб. языке.
3. Туси Н. Ахлаг-Насири / Н. Туси. – Баку : Элм, 1989. – 256 с. – на азерб. языке.
4. Чемазминли Ю.В. Избранные произведения / Ю.В. Чемазминли. – Баку : Гянджлик, 1976. – 142 с. – на азерб. языке.
5. Гашимов А.С. Азербайджанская народная педагогика / А.С. Гашимов, Ф.В. Садыгов. – Баку : Патронаг, 1993. – 275 с. – на азерб. языке.
6. Алиев И.И. Влияние использования материалов этнопедагогике на повышение качества учебно-воспи-



тательного процесса в средних общеобразовательных школах : автореф. дисс. ... докт. пед. наук / И.И. Алиев. – Баку, 2003. – 63 с. – на азерб. языке.

7. Ализаде Х.А. Социальная педагогика / Х.А. Ализаде, Р.М. Махмудова. – Баку : Бакинский университет, 2013. – 368 с. – на азерб. языке.

8. Гаралов З.И. Педагогика / З.И. Гаралов. – Баку, 2003. – 268 с. – на азерб. языке.

9. Ализаде А.А. Психологические проблемы современной азербайджанской школы / А.А. Ализаде. – Баку : Озан, 1998. – 364 с. – на азерб. языке.

10. Ализаде А.А. Этика и психология семейной жизни / А.А. Ализаде, А.Н. Аббасов. – Баку : Маариф, 1988. – 192 с. – на азерб. языке.

11. Ализаде А.А. Половое воспитание детей и подростков / А.А. Ализаде. – Баку : Маариф, 1998. – 236 с. – на азерб. языке.

12. Насруллаева З.Н. Роль семьи в психическом воспитании детей / З.Н. Насруллаева // Психологический журнал. – 2013. – № 2. – С. 47–55. – на азерб. языке.

13. Некоторые проблемы подготовки учащихся общеобразовательных школ к семейной жизни. – Баку : ХТН, 1989. – 41 с. – на азерб. языке.

14. Курбанова Л.М. Психологические проблемы семьи и пути их решения / Л.М. Курбанова. – Баку : Билик, 2012. – 240 с. – на азерб. языке.

15. Алиев Р.И. Психология воспитания / Р.И. Алиев. – Баку : Нурлан, 2006. – 206 с. – на азерб. языке.

УДК 159.923

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОЗДЕЙСТВИЯ СТИЛЯ УПРАВЛЕНИЯ НА УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ

Байрамова Ф.А. докторант
кафедры психологии

Бакинский государственный университет

В статье подчеркивается важность принятия решений в нашей повседневной жизни и деятельности. Отмечается, что каждый из нас должен принимать верное решение и соответствовать этому решению в исполнении. Однако процесс принятия эффективных управленческих решений подвергается влиянию разнородных факторов. И поэтому мы часто не можем добиться желаемых результатов за короткое время. Определяющее влияние руководства связано со стилем управления. Основная цель исследования заключается в выявлении психологических особенностей воздействия стиля руководства на эффективность принятия управленческих решений. Гипотеза исследования построена на функциональной зависимости, взаимовлиянии и взаимосвязанности стиля руководителя и его индивидуально-психологических особенностей в процессе воздействия на повышение эффективности управления.

Ключевые слова: управление, стиль руководства, индивидуальные психологические особенности, типы темперамента, принятие решений.

У статті підкреслюється важливість прийняття рішень у нашому повсякденному житті та діяльності. Зазначається, що кожен із нас має приймати правильне рішення та відповідати цим рішенням у виконанні. Однак процес прийняття ефективних управлінських рішень підпадає під вплив різноманітних факторів. І тому ми часто не можемо домогтись бажаних результатів за короткий час. Визначальний вплив керівництва пов'язаний зі стилем управління. Основна мета дослідження полягає у виявленні психологічних особливостей впливу стилю керівництва на ефективність прийняття управлінських рішень. Гіпотеза дослідження побудована на функціональній залежності, взаємовпливі та взаємозв'язку стилю керівника і його індивідуально-психологічних особливостей на підвищення ефективності управління.

Ключові слова: управління, стиль керівництва, індивідуальні психологічні особливості, типи темпераменту, прийняття рішень.

Bajramova F.A. FEATURES OF INFLUENCE OF LEADERSHIP STYLE ON MANAGEMENT DECISIONS

The article emphasizes the importance of making decisions in our daily lives and activities. It is noted that each of us has to take the right decision and execution in accordance with the decision. However, in the formation and performance of our solutions is influenced by many factors, so we can not get results in a short time. One of the factors influencing it is in a social environment and the team to be the person running. Essential influential force management is related to the management style. To identify the psychological characteristics of the impact on the style of leadership and management effectiveness, including the impact of their individual psychological characteristics of management in the article have been conducted theoretical and practical researches.

Key words: management, style of leadership, individual psychological feature, types of temperament, making decisions.



Постановка проблемы. Как известно, стиль управления состоит из набора методов и приемов, которые свойственны тому или иному руководителю. При этом имеется в виду подготовка решения, его принятие и реализация контроля за его воплощением в жизнь. При помощи этих методов и приемов реализуются определенные функции управления. В конкретных условиях управления коллективный стиль управления состоит из ряда факторов. Одним из существенных факторов при этом является характер самого управления в организации, его организация и психологические особенности. Характер управления организацией носит не только однозначный, но и противоречивый характер. В то же время этот процесс идет по нескольким направлениям. С одной стороны, он усложняет организацию и управление, а с другой – стимулирует активность управленческого эшелона и в целом всего коллектива, контролирует его.

Отношения между руководящим составом и подчиненными можно группировать по-разному. Однако все виды группировки основаны на таких типах управления, как авторитарный, демократический и либеральный. Прежде чем вкратце изложить их суть, следует отметить, что они в основном различаются по правилам распределения обязанностей, подготовке решений, методам подготовки решений, их принятию и выполнению, а также способу контроля за их исполнением.

Анализ последних исследований и публикаций. Проблема социально-психологических взаимоотношений в коллективе в процессе управления им всегда была в центре внимания многих исследователей. Представители многих гуманитарных и социальных дисциплин в комплексе рассматривали вопросы взаимоотношения руководителей и подчиненных, поскольку это непосредственно отражалось на качестве работы организации, на настроении и мотивации сотрудников. Имеется многочисленная литература по психологическим проблемам управления, которая имеет выход на психологию личности, когнитивную психологию и так далее. В рамках психологии личности впервые стили управления были определены в трех видах К. Левиным. После его исследований эту работу продолжили такие специалисты, как Р. Липпит, А.В. Петровский, А.А. Урбанович, Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов и многие другие российские исследователи. В Азербайджане в данном направлении работал С.И. Сеидов. По мнению исследователей, коллектив работает под влиянием

не одного какого-либо вида исследования, а нескольких. В этом могут участвовать по крайней мере два стиля управления. В настоящее время подход К. Левина имеет признание со стороны многих авторов [3, с. 213].

Приведем краткую характеристику основных стилей управления и их сущности.

Авторитарный способ: руководитель, управляющий коллективом в авторитарном режиме, хоть и прислушивается к советам других, решения принимает в конечном счете единолично. Авторитарные руководители любят точность, но не терпят коллективное обсуждение, в ситуациях, когда возникает стихийное или спланированное обсуждение, они становятся на сторону собственных решений. В итоге взаимные интересы членов коллектива уменьшаются, они проявляют безответственность в отношении той работы, которую выполняют, также становится напряженным морально-психологический климат, поручения выполняются механически, креативность снижается до нуля.

Демократический стиль: в коллективе, который управляется этим способом, морально-психологический климат положительный, все возникшие проблемы решаются совместно. В отличие от авторитарного режима, здесь члены коллектива всегда стремятся к новому, в итоге повышается эффективность работы. Помимо того, при демократическом стиле управления личные качества руководителя играют в управлении существенную роль. В противном случае могут быть нарушены административные правила и порядки.

Либеральный стиль управления не основывается на твердых правилах. Не требуется соблюдать четкие правила и дисциплину. Обычно либеральный стиль управления применяется не в учреждениях, где требуется четкий порядок и дисциплина, а в сферах, где преобладает творческая доминанта.

При получении внешней информации и ее переработке мотивация обычно связывается с какими-либо источниками. Исследования показали, что одним из самых сильных источников влияния являются люди с высоким авторитетом. Авторитет обычно связывается с профессиональными качествами человека. Специалист, владеющий обширной информацией и умеющий ее применить, имеющий для этого специальную подготовку, может оказывать сильное влияние на людей. Вместе с тем бывает, что люди имеют искусственно раздутый авторитет, не имеющий под собой объективных оснований. При принятии решений

под влиянием подобного авторитета можно и ошибиться [5, с. 235]. Теоретические исследования показывают, что коллектив, находящийся под авторитарным руководством, не может дать в работе большую эффективность. А коллектив, управляемый демократическим стилем, обладает высокой эффективностью работы.

Помимо этого, большую роль играет учет индивидуальных психологических особенностей каждого сотрудника. Это имеет значение в управлении, в его совершенствовании. Имеет значение, в частности, темперамент человека, поскольку тип темперамента играет роль в налаживании взаимоотношений в коллективе. Однако темперамент лишь условно можно отнести к компонентам личности. Темперамент является наследственным проявлением индивида и определяется его биологическими особенностями.

Темперамент тесно связан с характером, у взрослых различить типы темперамента бывает сложно. В жизни встретить какой-либо тип темперамента в чистом виде непросто. Обычно у людей какой-то вид темперамента играет доминирующую роль, остальные проявляются незначительно. Ясно, что в деле воспитания и обучения в трудовой деятельности следует серьезно относиться к ведущему типу темперамента [2, с. 234].

При принятии управленческих решений роль руководителя в работе с коллективом играет существенную роль. На самого руководителя также оказывают влияние разного рода социально-психологические факторы. Однако факторы, влияющие на эффективность работы, достаточно разнообразны. Мы попытались рассмотреть связь между стилем руководства и его индивидуально-психологическими каче-

Таблица 1

Взаимосвязь демократического стиля управления и типов темперамента

Типы темперамента	Высший уровень управления	Средний уровень управления	Низший уровень управления
сангвиник	1 человек – 8,5%	1 человек – 2,8%	0
флегматик	8 человек – 22,8%	3 человека – 8,5%	2 человека – 5,7%
холерик	0	1 человек – 2,8%	0
меланхолик	1 человек – 2,8%	0	0
сангвиник-флегматик	1 человек – 2,8%	0	0
холерик-меланхолик	1 человек – 2,8%	0	0

Таблица 2

Взаимосвязь либерального типа управления и типа темперамента

Типы темперамента	Высший уровень управления	Средний уровень управления	Низший уровень управления
сангвиник	0	0	0
флегматик	0	1 человек – 2,8%	2 человека – 5,7%
холерик	0	1 человек – 2,8%	0
меланхолик	0	0	0
сангвиник-флегматик	0	1 человек – 2,8%	0
холерик-меланхолик	0	1 человек – 2,8%	0

Таблица 3

Соотношение авторитарного стиля управления и типа темперамента

Типы темперамента	Высший уровень управления	Средний уровень управления	Низший уровень управления
сангвиник	0	0	0
флегматик	0	1 человек – 2,8%	0
холерик	2 человека – 5,7%	3 человека – 8,5%	1 человек – 5,7%
меланхолик	0	0	0
сангвиник-флегматик	0	0	0
холерик-меланхолик	1 человек – 2,8%	0	0



ствами. Исследование проведено на базе Института экономики Национальной академии наук Азербайджана (участие приняли руководители 23 отделов: 8 женщин, 15 мужчин) и Агентства обязательного медицинского страхования (руководители отделов: 6 женщин, 2 мужчины).

Постановка задания. Предметом исследования стало рассмотрение психологических особенностей эффективности стилей руководства руководителей среднего звена. Основной гипотезой исследования стало следующее утверждение: эффективность управления находится в функциональной зависимости от стиля руководства и типа темперамента руководителя, их взаимосвязи. Целью исследования стало выявление взаимосвязи и взаимозависимости между типом темперамента руководителя и стилем его руководства.

В качестве теоретической основы и метода исследования нами была взята теория групповой динамики К. Левина. Были использованы опросные методики Г. Айзенка «Тип темперамента» и «Самооценка стиля руководства». Сроки проведения исследования – сентябрь – декабрь 2016 года.

Изложение основного материала исследования. Как уже отмечалось, нас интересовало соотношение стиля руководства и личностно-психологические качества руководителей. Прежде всего, покажем реальное соотношение (полученное в результате исследования) этих показателей по стилям управления.

Как видно из показателей таблицы 1, руководители старшего управленческого эшелона по типу темперамента распределены следующим образом: 22,8% флегматики, 8,5% сангвиники, 2,8% меланхолики, 2,8% сангвиники-флегматики, 2,8% холерики-меланхолики. На среднем уровне управления из руководителей коллектива 8,5% – флегматики, 2,8% – сангвиники, 2,8% – холерики, а на низком уровне управления коллективами 2,8% руководителей обладают темпераментом флегматика.

Как видно из данных таблицы 2, коллектив при либеральном стиле управления достигает достаточно высоких результатов в работе. Здесь на среднем управленческом уровне 2,8% руководителей являются флегматиками, 2,8% – холериками, столько же – сангвиниками-флегматиками, столько же – холериками-меланхоликами, а на низшем уровне управления 5,7% руководителей являются по темпераменту флегматиками.

Следующая таблица посвящена показателям авторитарного типа управления.

Таким образом, данные таблицы 3 свидетельствуют о том, что этим коллективом управляют 8,5% холериков, 2,8% холериков-меланхоликов. Их деятельность была достаточно высоко оценена. Среди руководителей среднего уровня было 2,8% сангвиников и 8,5% флегматиков, а также 5,7% холериков. Их деятельность получила более низкую оценку.

Из проведенного исследования становится ясным, что коллективы под руководством лиц, обладающих авторитарным и либеральным стилями управления, работают бессистемно. Их работу трудно охарактеризовать однозначно. Однако начальники отделов, обладающие демократическим стилем управления, причем имеющие склонность к флегматическому характеру, могут организовать работу своих подчиненных более эффективно и производительно.

Выводы по проведенному исследованию. Вопросами психологии управления исследователи занимались как в практическом, так и в теоретическом направлениях. По итогам этих исследований становится очевидно, что работа коллектива, управляемая либеральным руководителем, не приносит особую пользу. Стиль управления, который стимулирует коллектив к исполнению полезной и эффективной работы, оказывает положительное влияние на режим работы, мотивирует к получению полезных результатов, – демократический. Он способствует принятию правильных решений, эффективному управлению коллективом. Итоги проведенного эксперимента показали, что в контексте производительности труда соотношение демократического стиля управления и флегматического (в основном) темперамента становится для коллектива особенно полезным. После эксперимента, как показал проведенный среди сотрудников опрос, большинство респондентов высоко оценили преимущества демократического стиля управления.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Рзаев Р. Этико-психологические проблемы взаимоотношений между руководителем и подчиненными в процессе управления / Р. Рзаев, З. Рзаев. – Баку, 2014. – 200 с.
2. Алиев Р. Психология / Р. Алиев. – Баку, 2008. – 254 с.
3. Материалы XIX республиканской научной конференции докторантов и молодых исследователей. – Баку, 2015. – Т. 2. – 280 с.
4. Карданская Н.Л. Принятие управленческого решения / Н.Л. Карданская. – М., 1999. – 140 с.
5. Чалдини Р. Психологический атлас поведения человека / Р. Чалдини, Д. Кенрик, С. Нейберг. – СПб., 2008. – 300 с.



6. Harrison E.F. The Managerial Decision Making Process / E.F. Harrison. – 3rd ed. – Boston : Houghton Mifflin, 1987. – 246 p.

7. Экономика фирмы. Эффективность управленческих решений [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.grandars.ru>.

8. Понятие управленческого решения [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://management-study.ru>.

9. Урбанович А.А. Психология управления : [учеб. пособие] / А.А. Урбанович. – Минск : Харвест, 2003. – 640 с.

10. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 490 с.

УДК 159.922.73

ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ ТА ЙОГО ПІДТРИМКА ЗАСОБАМИ КАЗКОТЕРАПІЇ

Василевська О.І., к. психол. н.,
старший викладач кафедри психології

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

У статті проаналізовано сучасні тенденції вивчення проблеми. Розглянуто казку як психолого-педагогічний феномен. Визначено психологічні особливості казкотерапії, які впливають на підтримку психічного здоров'я.

Ключові слова: психічне здоров'я, казка, казкотерапія, метафора, розвиток, символи.

В статье проанализированы современные тенденции изучения проблемы. Рассмотрено сказку как психолого-педагогический феномен. Определены психологические особенности сказкотерапии, которые влияют на поддержку психического здоровья.

Ключевые слова: психическое здоровье, сказка, сказкотерапия, метафора, развитие, символы.

Vasylevska O.I. MENTAL HEALTH PERSONALITY AND ITS SUPPORT MEANS OF TALE-THERAPY
The article analyzes the current trends of studying this problem. Considered a fairy tale as psycho-pedagogical phenomenon. Determined psychological characteristics of tale-therapy that influence mental health.

Key words: mental health, fairy tale, tale-therapy, metaphor, development, symbols.

Постановка проблеми. Події сьогодення, пов'язані із суспільно-політичною ситуацією, які за часом збіглися з техногенною та інформаційною революцією, обумовили складності буття сучасної людини. Втрачається зв'язок з образами і символами, які слугували людині протягом століть, виникає загроза переведення реального життєвого простору в ілюзорну, віртуальну площину. Психічне здоров'я особистості, яке забезпечує повноцінну життєдіяльність, зазнає постійних руйнівних впливів. Проте на тлі суспільних проблем, нестабільності повсякденності підтримка психічного здоров'я людини є однією з найскладніших завдань сучасної психології.

Ступінь розробленості проблеми. Термін «психічне здоров'я» набув значущості у зв'язку з доповіддю Всесвітньої організації охорони здоров'я 1979 року на тему «Психічне здоров'я і психосоціальний розвиток дітей». Експерти ВООЗ звернули увагу на необхідність забезпечення умов збереження психічного здоров'я в сучасному світі. Згідно з даними експертної групи ВООЗ,

досліджень у галузі психічного здоров'я, в останні десятиліття суттєво погіршилося психічне здоров'я населення земної кулі. Україна, на жаль, перебуває серед країн, яких торкнулася ця тенденція. А тому теоретичні та практичні дослідження психічного здоров'я набувають неабиякої актуальності.

У сучасній психології психічне здоров'я взаємопов'язане з такими проблемами, як адаптація (М. Громбах, Ю. Олександровський); вікові та життєві кризи (С. Громбах, Г. Малейчук, Р. Сірко); військова служба (М. Корольчук, В. Крайнюк, Є. Потапчук); новітні інформаційні технології (Г. Балл, Г. Залевський, Л. Крижанівська, Л. Юр'єва); навчальна діяльність (Ю. Олександровський, М. Безруких, О. Гнатюк, С. Громбах, С. Єфімова, В. Калашин, Н. Коцур, І. Левина, С. Максименко); повноцінне функціонування особистості (М. Бачеріков, К. Домбровський, О. Калітеєвська, П. Лушин, А. Маслоу, В. Розін, Ю. Ящишина); соціальні проблеми (Г. Балл, Г. Залевський, Г. Ложкін, Е. Фромм, К. Хорні, Л. Юр'єва); над-



звичайні ситуації (Ю. Александровський, Л. Юр'єва).

Проте, незважаючи на актуальність і запити сьогодення, залишаються недостатньо дослідженими засоби підтримки психічного здоров'я особистості.

Постановка завдання. Мета статті полягає в аналізі теоретичних аспектів дослідження підтримки психічного здоров'я особистості засобами казкотерапії.

Виклад основного матеріалу. Вочевидь, різноплановість аспектів людського буття, пов'язаних із психічним здоров'ям, є свідченням значущості цього феномену як для суспільства, так і для окремого індивіда. Міждисциплінарний статус досліджуваної проблеми, яка перебуває на межі філософії, психології, соціології, психіатрії та інших галузей знання, розширює коло проблем, зумовлених станом психічного здоров'я особистості.

У вітчизняній психології психічне здоров'я розглядається як один з аспектів здоров'я загалом [7; 8; 9; 13]. Упорядники «Психологічного довідника учителя» пов'язують психічне здоров'я зі станом психосоматичного і психологічного благополуччя, який ґрунтується на відчутті сили й цінності власного «Я» людини, її здатності досягати узгодженості із самою собою та іншими на основі доцільної з огляду на умови навколишньої дійсності регуляції поведінки й діяльності, характеризується відсутністю хворобливих психічних проявів та забезпечує адекватну умовам навколишньої дійсності регуляцію поведінки, діяльності [11].

Отже, психічне здоров'я є відносно усталеною характеристикою людини, яка забезпечує активність поведінки людини, належний рівень її адаптованості та самодостатності в навколишньому природному і соціальному середовищі.

Психічне здоров'я як самостійне психологічне явище тривалий час залишалось поза увагою науковців. У зарубіжній психології психічне здоров'я розглядалось в контексті психокорекційної та психотерапевтичної практики. На думку О. Васильєва, Ф. Філатова [4], психологія ХХ століття була зосереджена на аномаліях людської природи, психічно здорова особистість майже не досліджувалася. Тільки в другій половині століття представниками гуманістичної і трансперсональної психології були розпочаті дослідження здорової особистості. Варто зауважити, що вітчизняна психологія започаткувала свої пошуки із цього питання в останні десятиліття минулого століття.

Вагомо розширює розуміння психічного здоров'я гуманістична психологія, яка пропонує концепцію «позитивного психічного

здоров'я». Ця концепція базується на істинно людському самоздійсненні. А. Маслоу розглядав головним чином два складники психічного здоров'я: прагнення людей бути всім, чим вони можуть, розвиваючи свій потенціал через самоактуалізацію; наближення до гуманістичних цінностей, тобто чутливість до прекрасного, альтруїзм, бажання покращити людство. Основним критерієм психічного здоров'я визначено повну актуалізацію можливостей людини або самоактуалізацію.

Таким чином, представників гуманістичного напрямку об'єднує погляд на людину, яка звертається до свого внутрішнього світу, намагається досягнути своє людське буття, потенціальні можливості, життєве призначення. Наголошується на активній позиції людини – творця свого життя.

У сучасному світі стає актуальною проблема виникнення нових форм психічної патології, зумовлених масштабними соціальними змінами і застосуванням новітніх технологій. В. Залевський, Ю. Кузьмін пропонують біопсихосоціоетичну модель розвитку особистості, наголошуючи на «ноетичності» – духовності як важливої складової психічного здоров'я. Вочевидь, говорячи про питання духовності, необхідно розглянути взаємовідношення психічного здоров'я і релігії. Дискусії навколо цього питання мають давню історію. К. Юнг підкреслював, що у вірі та релігійних почуттях відбувається зустріч свідомого і несвідомого, що приводить до цілісності людини. Активно обговорюються питання, пов'язані з розвитком християнської психології. На нашу думку, конструктивний досвід взаємодії релігії та психології представлено у співпраці Інституту психічного здоров'я Українського Католицького Університету з духовенством – в однорічному навчальному проекті «Психологічні виміри духовного супроводу та формації». Програма має на меті збагатити її учасників (настоятелів монастирів, монахів, семінаристів) психологічними знаннями та навичками, необхідними для пастирського служіння.

Таким чином, існують складні конструктивні взаємовідношення між психічним здоров'ям і духовністю. Духовність розглядається як складова частина психічного здоров'я. Водночас психічне здоров'я досліджується як фундамент духовності.

А. Антоновський [15], Б. Братусь [2], П. Лушин [8], Л. Терлецька [13] визначають психічне здоров'я в термінах активності, особистісного розвитку. Враховується не тільки зовнішня, а й суб'єктивна, внутрішня реальність, робиться акцент на відносинах людини із власним внутрішнім світом.

Основою психічного здоров'я становить повноцінний психічний розвиток на всіх етапах онтогенезу. Наголосимо, що порушення психічного здоров'я виникають, якщо своєчасно не реалізуються вікові та індивідуальні можливості розвитку, не створюються умови для формування вікових новоутворень.

Є підстави констатувати в сучасних умовах збільшення негативних факторів, які впливають на психічне здоров'я людини, зокрема зміни в ідеології та економіці, озброєні конфлікти, провокуючи кризові стани. Отже, враховуючи складність феномену психічного здоров'я особистості і об'єктивну необхідність його збереження, розглянемо засоби його підтримки.

Зважаючи на позитивний аспект розуміння психічного здоров'я як збереження здатності до розвитку і збагачення особистості, психолого-педагогічна практика звертається до засобів, пов'язаних із метафорою, символами, а саме до казкотерапії.

Ефективними шляхами збереження і підтримки психічного здоров'я особистості дослідники вважають засоби, пов'язані з творчістю (О. Васильєв, О. Кочерга, Л. Роговик, Л. Терлецька), метафорою, символами (Дж. Міллс, Р. Кроулі, К. Ленктон, Ю. Алімова) і, зокрема, казкотерапією (Г. Малейчук, Н. Оліфірович, Д. Соколов, Л. Терещенко), яка розвиває соціально-особистісну, емоційну сфери, допомагає відпрацювати травматичний досвід (Ю. Алімова, Л. Венгер, А. Гнездилов, Я. Омельченко, Р. Ткач, Н. Сакович), зрозуміти причинно-наслідкові зв'язки подій і вчинків (О. Бреусенко-Кузнецов, В. Пономарьова), сприяє саморозвитку і самопізнанню (І. Вачков, Т. Зінкевич-Євстигнеєва, Л. Короткова, Н. Радіна). Водночас специфіка використання казки як засобу підтримки психічного здоров'я не була предметом окремих досліджень.

Вочевидь, казки з прадавніх часів не тільки розважали і повчали, а й були засобом народної психотерапії задовго до того, як психотерапія стала професійним заняттям [3], оскільки казка поєднує в собі унікальний наратив однієї особистості й типову історію, притаманну більшості [6; 10; 12].

Психоаналітик К. Естес визначала казку як необхідний засіб для підтримки життєдіяльності, підкреслюючи що казки мають цілющу силу. У казках містяться засоби, які дозволяють виправити або відродити будь-яку втрачену душевну пружину.

Використання казок у психотерапевтичній практиці характерне для багатьох психологічних напрямів – аналітичної психології, транзакційного аналізу, гештальт-підходу,

екзистенціальної психології, позитивної терапії.

Першість у питанні привнесення казок у психотерапевтичну практику належить К. Юнгу, який вважав, що казки представляють колективне несвідоме, яке, перетворюючи досвід, накопичений протягом поколінь, може давати нове бачення складних для свідомості ситуацій. Розглядаючи процес психічного розвитку як виникнення і диференціацію свідомості з несвідомого, дослідник основним мотивом казки вважав процес індивідуалізації як досягнення цілісності особистості, наближення до свого сутнісного «Я» (Самості). Це відбувається за допомогою усвідомлення, інтегрування різних сторін «Я»: архетипами Персоною і Тінню, Анімою й Анімусом. Особливу увагу вчений приділяв архетипічній символіці, наявній у казках, метафоричності казкового змісту.

Ще однією специфічною рисою аналітичного підходу до аналізу казок є акцент на емоційному компоненті, переживаннях, пов'язаних із казковими образами людини, яка слухає казку. Казки можна інтерпретувати за допомогою кожної з чотирьох основних функцій свідомості – розуму, почуттів, відчуттів, інтуїції.

Таким чином, представники аналітичної психології вважають, що казка впливає на становлення цілісності особистості, інтеграції її частин, у казках важливі не етнічний колорит, самотність, а взаємозв'язок і динаміка архетипів.

Своєрідним є підхід до інтерпретації казки в екзистенціальній психології. Е. Фромм відмовляється від терміна «інтерпретація» на користь терміна «розуміння» стосовно снів, міфів і казок. Мова символів, якою вони написані, – це єдина універсальна мова, тому йдеться про розуміння, а не про розгадування якогось коду: «Я думаю, що таке розуміння важливе для кожного, хто хоче глибше пізнати себе, а не тільки для психотерапевта, який налаштований лікувати психічні розлади» [14, с. 180]. І за умови правильного розуміння казки допомагають торкнутися глибинних рівнів власної особистості.

Зв'язок між казкою і людською долею досліджував інший представник психоаналітичної школи – Е. Берн. Транзакційний аналіз вміщує в центр розгляду проблему життєвого сценарію, який не усвідомлюється самою людиною і передається від батьків дітям за допомогою «батьківського програмування». Казка – це рольова взаємодія, яка укладається в сценарій, тобто це те, що людина ще з дитинства планує здійснити в майбутньому. Вочевидь, улю-



блена казка людини дає можливість психологу зрозуміти витoki проблем клієнта.

Дослідження казок у межах гештальт-підходу базуються на тому, що під час розповіді або прослуховування казки відбуваються важливі процеси на емоційному і тілесному рівнях: від появи проєкції особистості (яка дає можливість визначити те, що актуально зараз, що відбувається в контактах з іншими, культурні мотиви, сценарії) – і до інтуїтивного знаходження сенсу подій свого життя. Казка допомагає усвідомити, потім зробити інтерпретацію особистісних переживань за допомогою образів-символів.

Отже, представники різних психологічних шкіл зверталися до казок для ілюстрації положень власних теорій і для доведення тих або інших концепцій. І кожний знаходив у них необхідні підтвердження своїх поглядів, що може свідчити про універсальний характер казок як психологічного матеріалу, про їхню поліфункціональність.

Таким чином, казка – складний психологічний феномен, який має вікову історію існування. До вивчення казок зверталися провідні психологічні школи. Дослідниками визначено типологію, структуру і композицію казки, доведено її вплив на свідоме і несвідоме особистості.

Як результат казку було покладено в основу окремого напрямку практичної психології – казкотерапії. Дослідження з казкотерапії широко представлені в роботах сучасних російських і білоруських учених І. Вачкова, А. Гнезділова, Є. Доценко, Т. Зінкевич-Євстигнеевої, Л. Короткової, Г. Малейчука, А. Наговіцина, Н. Оліфирович, Н. Радіної, Д. Соколова, О. Хухлаєвої. Авторами здійснена спроба дати визначення казкотерапії, розроблені методичні та вікові підходи до її застосування.

Українські науковці Ю. Алімова, О. Бреусенко-Кузнецов, М. Заброцький, О. Мартиненко, Г. Мікляєва, В. Солодухов, Л. Терлецька, Р. Ткач ґрунтовно вивчають теоретичні та практичні аспекти роботи з казкою, форми і особливості її впровадження в індивідуальну та групову роботу.

Отже, казкотерапія – це напрям практичної психології, який, використовуючи метафоричні ресурси казки, надає людям можливість розвинути самосвідомість і будувати особливі рівні взаємодії, що створює умови для становлення їх суб'єктності.

Використання казкотерапії в роботі практичного психолога допомагає повною мірою задіяти всі її функції – діагностичну, терапевтичну, прогностичну, катарсичну, розвивальну.

У роботі казкотерапевта особливу роль відіграють клієнтські казки. Для кращого

розуміння своєї екзистенціальної ситуації (розуміння того, наскільки справді твоїм є життя, яким ти живеш) людині слід звертатися до особистої чарівної казки [3; 5; 6; 12]. Казкотерапія ефективно застосовується в роботі з низькою самооцінкою, тривожністю, почуттям провини, агресивністю, страхами. Казки формують знання про способи взаємодії між людьми, можливості соціалізації та самореалізації. Казкотерапія сприяє опрацюванню психотравм раннього віку, тяжких життєвих переживань, тим самим закладаючи підґрунтя для підтримки психічного здоров'я особистості.

Науковці [5; 10; 12], досліджуючи можливість метафоричності казки виражати системні характеристики несвідомого в його усталених тенденціях, що впливають на поведінку особистості, розкриваючи глибинно-психологічні передумови деструктивних проявів психіки, пов'язаних із фіксаціями дитинства (едіпова залежність, психологічні захисти у базових та ситуативних формах), наголошують на поєднанні у казках діагностичних, розвивальних і терапевтичних моментів, що підвищує ефективність їх використання для досягнення психічного здоров'я особистості.

Терапевтична цінність казкотерапії полягає в тому, що казка може сприяти становленню емоційної регуляції через розвиток самосвідомості. Позитивні зміни в самосвідомості потребують від особистості саморозуміння. Ми спираємося на екзистенціальний аспект саморозуміння, який розглядається у феноменологічно-герменевтичному напрямі як опосередкована можливість розуміти себе, відшукуючи особистісний сенс у символічному просторі.

Символи виникають тоді, коли образи, створюючи міст між свідомим і несвідомим, трансформуються в символи. У процесі цього складного руху дитина створює власну символічну здатність, відбувається налагодження зв'язку і регуляції між свідомим і несвідомим. На думку К. Юнга, відбувається або відновлюється необхідна вісь Еґо – Самість, яку покладено в основу психічного здоров'я.

Слід також пригадати твердження М.-Л. фон Франц стосовно того, що герой казки символізує здорову й доступну для усвідомлення ситуацію, виражає оптимістичну установку, втілює повернення до нормального й здорового функціонування. Ілюструє казкотерапію як засіб підтримки психічного здоров'я і можливість налагодження діалогу між Тілом і Розумом, що свідчить про холістичний підхід до особистості, який характеризує психологічну модель психічного здоров'я [6].

Значення казки в розвитку особистості підкреслює С. Максименко: «Метафори, казки є реальною умовою, джерелом, а також рушійною силою розвитку, оскільки вони і є тією реальністю, яка дає дитині свободу і можливість вільно розвиватись. Народжується особистісна, творча рефлексія» [9, с. 8].

Аналіз метафоричності казок допомагає визначити їх особливості, на які може спиратися в своїй роботі практичний психолог: казки в метафоричній формі позначають конфлікт головного героя, в образах друзів і помічників (які ототожнюють можливості і здатності головного героя) втілюються підсвідомі процеси, через образи розбійників і перешкод передаються страхи і невпевненість героя; у просторі казки створюються аналогічні ситуації, у яких герой перемагає; розглядається метафорична криза з обов'язковим позитивним вирішенням (герой долає всі перешкоди і перемагає); створюється можливість для усвідомлення героєм свого нового буття як переможця.

Утім, щоб доросла людина переносила стресові навантаження без тривалих психопатологічних і психосоматичних наслідків, необхідно подбати про психічне здоров'я вже з дитинства. Складні ситуації можуть обмежувати адаптивні можливості людини, проте архетипічний, глибинний рівень казок і метафор допомагає звернутися до ресурсів раннього дитинства [5; 10].

У роботі практичного психолога використовуються як традиційні форми роботи з казкою (читання, розповідь, переказ, обговорення), так і нетрадиційні (програвання казки, складання за схемою, дописування). Зокрема, програвання чарівної казки без обговорення та оцінювання поведінки героїв відкриває шлях до активізації глибинних механізмів переживання архетипічних тенденцій та образів. Особливість народної казки полягає у збалансуванні активності всіх персонажів, центрованості сюжету на певному типі конфлікту.

Події, які розгортаються в казковому просторі, дають змогу більш чітко обмежувати кількість небажаних вчинків за допомогою казкових засобів – персонажів, подій, чаклунства.

Слід зауважити, що на психологічному рівні перетворення розглядаються як опрацювання страху змін власного тіла в ході дорослішання. Узагалі досить поширений страх зміни себе і ситуації, страх невизначеності, що може привести до уникання ситуацій вибору, прийняття рішень, планування і прогнозування майбутнього. У процесі створення казки, навіть із примітивним сюжетом, дорослі та діти роблять важливий

крок до глибинних основ емоційного життя, створюється підґрунтя для розвитку соціальних емоцій, впевненості у власних можливостях, подолання страхів [5; 6; 10; 12].

Висновки. Отже, психічне здоров'я як цілісний, багаторівневий феномен, інтегрована характеристика особистості, що забезпечує саморегуляцію психофізичних функцій організму і сприяє гармонійному включенню в соціум, є підґрунтям повноцінної реалізації людиною своїх особистісних і соціальних потреб. Теоретичною основою розгляду засобів підтримки психічного здоров'я особистості виступають положення про можливість символічної репрезентації психіки суб'єкта в єдності свідомих і несвідомих проявів, використання символічного змісту емпіричного матеріалу для цілісного пізнання психіки, про функції та роль казкотерапевтичного підходу в самопізнанні, саморозумінні, активізації власного потенціалу людини. У ході казкотерапії виникає психотерапевтичний ефект: особистість раптом відкриває в собі джерело сили, відбувається активізація ресурсів, потенціальних можливостей особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Балл Г.О. Сучасний гуманізм та його діалогічні орієнтири / Г.О. Балл // Психологія і суспільство. – 2006. – № 3 (25). – С. 5–32.
2. Братусь Б.С. Психологическое и нравственное пространство нормы / Б.С. Братусь // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 3(46). – С. 1–4.
3. Бреусенко-Кузнецов О.О. Арт-простір казкотерапії / О.О. Бреусенко-Кузнецов // Психолог. – 2007. – № 28 (286). – С. 18–23.
4. Васильева О.С. Психология здоровья. Феномен здоровья в культуре, психологической науке и обыденном сознании / О.С. Васильева, Ф.Р. Филатов. – Ростов-на-Дону : ООО «Мини Тайп», 2005. – 480 с.
5. Вачков И.В. Введение в сказкотерапию, или Избушка, избушка, повернись ко мне передом... / И.В. Вачков. – М. : Генезис, 2011. – 288 с.
6. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Проективная диагностика в сказкотерапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Е.А. Тихонова. – СПб. : Речь, 2003. – 208 с.
7. Ложкин Г.В. Педагогическая деятельность и ее регуляторы / Г.В. Ложкин, Н.Ю. Волянюк // Практична психологія та соціальна робота. – 2014. – № 3 (180). – С. 1–4.
8. Лушин П.В. Понятие о психическом здоровье как процессе / П.В. Лушин // Українська психологія: сучасний потенціал : матеріали Четвертих Костюківських читань. – Т. 2. – К., 1996 – С. 115–128.
9. Максименко С.Д. Экзистенциальные основания драмы человеческой жизни / С.Д. Максименко // Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка. – К., 2013. – Т. 11: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – Вип. 7. – Частина 1. – Ніжин : ПП Лисенко М. М., 2013. – С. 3–11.



10. Практика сказкотерапії / [под ред. Н. Сокович]. – М. : Речь, 2006. – 224 с.
11. Психологічний довідник учителя : в 4 кн. / [упоряд. В. Андрієвська]. – К. : Главник. – Кн. 3. – 2005. – 96 с.
12. Солодухов В.Л. Метафоричність казки як засіб активного соціально-психологічного навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / В.Л. Солодухов. – Івано-Франківськ, 2006. – 20 с.

13. Терлецька Л.Г. Психічне здоров'я особистості. Технологія самоаналізу : [монографія] / Л.Г. Терлецька. – К. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2003. – 150 с.
14. Фромм Е. Душа человека / Э. Фромм ; пер. с англ. В. А. Закса, Т. И. Перепелова, Т. В. Панфилова, Э. М. Телятникова. – М. : Республика, 1992. – 430 с.
15. Antonovsky A. The Life Cycle, Mental Health and the Sense of Coherence / A. Antonovsky // Israeli Journal Psychiatry and Related Sciences. – 1985. – vol. 22. – № 4. – P. 273–280.

УДК 159.953.3

ВІКОВІ ВІДМІННОСТІ МІЖ ПОКАЗНИКАМИ ФУНКЦІОНУВАННЯ МНЕМІЧНОЇ СИСТЕМИ В ПРОЦЕСІ ЛІТЕРАТУРНОЇ ТВОРЧОСТІ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ

Войтенко О.В., к. психол. н.,
доцент кафедри психології та соціології
Університет державної фіскальної служби України

Стаття присвячена узагальненню результатів дослідження вікових відмінностей у функціонуванні мнемічної системи в процесі літературної творчості молодших підлітків.

Ключові слова: пам'ять, регулятивні функції пам'яті, творча діяльність, молодші підлітки.

Стаття посвящена обобщению результатов исследования возрастных отличий функционирования мнемической системы в процессе литературного творчества младших подростков.

Ключевые слова: память, регулятивные функции памяти, творческая деятельность, младшие подростки.

Voitenko O.V. AGE DIFFERENCES BETWEEN INDICES OF FUNCTIONING MNEMONIC SYSTEM IN THE PROCESS OF LITERARY CREATION YOUNGER TEENAGERS

The article summarizes the results of the study of age-differences of functioning mnemonic system in the process of literary creativity of younger teenagers.

Key words: memory, regulative functions of memory, creative activity, younger teenagers.

Постановка наукової проблеми. Одним із найважливіших завдань психологічної науки на сучасному етапі її розвитку є вирішення проблеми формування творчої особистості, адже розвиток творчого способу мислення особистості давно перетворився на соціальну необхідність. Нові умови та перспективи розвитку суспільства, загальні тенденції науково-технічного й економічного прогресу висувають нові вимоги до підготовки покоління, що підростає. Лише творча особистість спроможна створювати, пропонувати нові теорії, нові технології, нові напрямки розвитку, знаходити шляхи виходу зі складних чи нестандартних ситуацій.

У проблемі формування творчої особистості ми дослідили один конкретний аспект – регулятивний вплив пам'яті на літературну творчість молодших підлітків. Специфічний аспект прояву пам'яті, який полягає в побудові та регуляції діяльності, що виконується, визначається як її регулятивні функції, на

відміну від когнітивних функцій, які забезпечують запам'ятовування, перетворення, збереження й актуалізацію інформації у формі відтворення та впізнання, що складає традиційний аспект вивчення пам'яті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У світлі сучасних знань мнемічні процеси розглядаються як найважливіша умова ефективності цілеспрямованої діяльності людини. Перехід до вивчення мнемічних процесів у взаємодії зі всіма структурними компонентами діяльності характерний для більшості сучасних вчених (С.П. Бочарова, Л.М. Веккер, Р.М. Грановська, В.П. Зінченко, Т.П. Зінченко, М.А. Кузнецов, В.Я. Ляудіс, Г.К. Середа, Т.Б. Хомуленко та ін.).

Сучасні дослідження багаторазово підкреслювали роль пам'яті як наскрізної та базової функції в організації ансамблю психічних процесів, тому що в структурі будь-якої дії пам'ять є обов'язковим і найважливішим компонентом, який містить еталони, коди та

засоби діяльності – основу функціонування інших компонентів діяльності (Б.Ф. Ломов, Р.М. Грановська, Л.М. Веккер). Продуктивні (регулятивні) та когнітивні функції пам'яті розглядаються в єдності, а також простежується їхня роль в організації повного операційного складу цілісної діяльності, всіх основних її компонентів: сенсорних, інтелектуальних, моторно-мовних (С.П. Бочарова). Заснований на такому підході аналіз функцій пам'яті у структурі конкретних видів діяльності наочно характеризує її як базову функціональну систему, яка забезпечує регулювання та організацію діяльності. Пам'ять, таким чином, розглядається як один із центральних механізмів регулювання діяльності. Однак аналіз наявних у літературі даних показав, що регулятивні функції пам'яті в процесі творчої діяльності залишаються нерозкритими.

Мета статті полягає в узагальненні та інтерпретації результатів дослідження вікових відмінностей функціонування мнемічної системи в процесі літературної творчості молодших підлітків.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів. Наше дослідження було організовано з позицій сучасного системного підходу, у якому пам'ять представлена активним процесом, який включається як необхідний елемент у протікання всіх інших психічних процесів, виконуючи не тільки функцію зберігання, але й функцію відбору та активного перетворення сприйнятої людиною інформації.

Метою цього етапу дослідження був аналіз особливостей функціонування пам'яті школярів різного віку. Специфіка курсу літератури в 5-х та 6-х класах середньої школи дає підстави припустити наявність певних відмінностей у літературному розвитку учнів п'ятого та шостого року навчання, які забезпечує функціонування мнемічної системи. Ці відмінності можуть полягати в досягненні певного рівня сформованості вміння читати й усвідомлювати прочитане; у засвоєному обсязі літературознавчих понять і термінів, необхідних для повноцінного аналізу та інтерпретації художніх текстів; у рівні розвитку усного та писемного мовлення. Тому в ході нашого дослідження було проведено порівняння за різними показниками тестування учнів 5-х і 6-х класів.

Загальний обсяг вибірки склав 140 осіб учнів середньої школи у віці від 10 до 12 років, з них дітей 10 років – 38%, 11 років – 49%, 12 років – 13%, учнів 5-го класу – 51%, 6-го класу – 49%. Щоб уникнути помилок, пов'язаної з нормальністю розподілу, використовувався U-критерій Манна-Уїтні. Цей критерій використовується для порівняння незалежних вибірок і так само, як коефіцієнт Спірмена, заснований на рангах [3]. Результати порівняння представлені в табл. 1.

За даними таблиці видно, що відмінності між класами нечисленні, але показові. Так, в учнів 6-го класу значущо вище оцінка особистісної креативності за методом Д. Джонсона ($U=2931,5$; $p \leq 0,05$), значущо вище індекс

Таблица 1

**Відмінності між показниками тестування
(представленими в середніх балах) п'яти- і шестикласників**

Показники	Досліджувані		U	p
	5 клас (N=72)	6 клас (N=68)		
Вербальна креативність (Е. Торренс)	38,2	37,8	2641,5	-
Образна креативність (Е. Торренс)	43,0	43,4	2479,0	-
Самооцінка креативності (О.Є. Тунік)	58,6	61,9	2111,5	-
Особистісна креативність (Д. Джонсон)	25,7	28,9	2931,5	0,05
Вербальна креативність (Індекс оригінальності за тестом С. Медника)	0,5	0,6	1983,5	0,05
Вербальна креативність (Індекс унікальності за тестом С. Медника)	2,6	4,3	1560,0	0,001
Якість визначення ліричного героя	3,5	3,1	2851,5	-
Якість визначення ліричного сюжету	3,2	2,9	2844,5	-
Якість визначення емоційного тону тексту	2,8	2,5	2853,0	-
Емоційний інтелект	78,7	75,5	2873,0	-
Мнемічні здібності (Р. Амтхауер)	0,7	0,8	2056,0	-
Опосередковане запам'ятовування (Кз1)	0,6	0,7	1839,5	0,01
Опосередковане запам'ятовування (Кз2)	0,8	0,8	1946,0	-



унікальності за методикою С. Медника на визначення вербальної креативності ($U=1560$; $p \leq 0,001$), вище коефіцієнт відтворення слів у довільному порядку за методом парних асоціацій (Кз1) ($U=1839,5$; $p \leq 0,01$). Виявлені відмінності свідчать про наявність вікової специфіки функціонування пам'яті в цих методиках.

На рисунку 1 показано розподіл учнів п'ятих і шостих класів за рівнями креативності за тестом Д. Джонсона: учні шостих класів у більшій кількості представлені в групах із високим і середнім рівнем креативності, учні п'ятих класів – у групах із низьким і дуже низьким рівнем креативності.

Подібні відмінності можна пояснити наявністю у дітей шостого року навчання більшого учнівського та комунікативного досвіду, що може забезпечувати в їх поведінці більшу гнучкість, винахідливість, спритність, які оцінюються експертом у процесі спостереження як ознаки креативності.

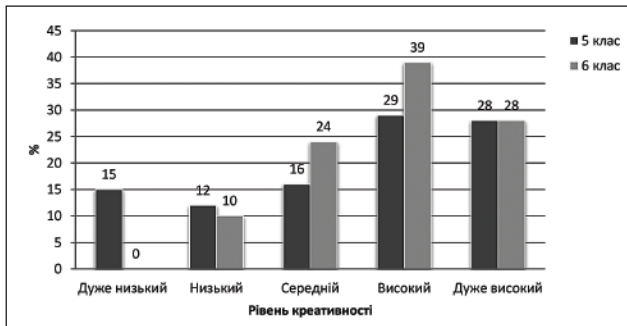


Рис. 1. Розподіл учнів п'ятих і шостих класів за рівнями креативності за тестом Д. Джонсона

Примітка: $\chi^2=12,6$; $p=0,013$

На рис. 2 показано розподіл учнів п'ятих і шостих класів за ступенем розвитку вербальної креативності за тестом С. Медника. За індексом унікальності учні п'ятих класів у більшій кількості представлені в інтервалах між 20 та 40 процентилями, між 40 та 60 процентилями, між 60 та 80 процентилями та між 80 та 100 процентилями. Це означає, що від 30 до 90% досліджуваних із контрольної вибірки володіють більш високим сумарним показником вербальної креативності, ніж у цих дітей. Учні шостих класів у більшій кількості представлені в інтервалах між 0 та 20 процентилями та між 20 та 40 процентилями. Це означає, що від 10 до 30% досліджуваних із контрольної вибірки володіють більш високим сумарним показником вербальної креативності, ніж у цих дітей.

Таким чином, шестикласники мають загалом більш високий рівень вербального творчого потенціалу.

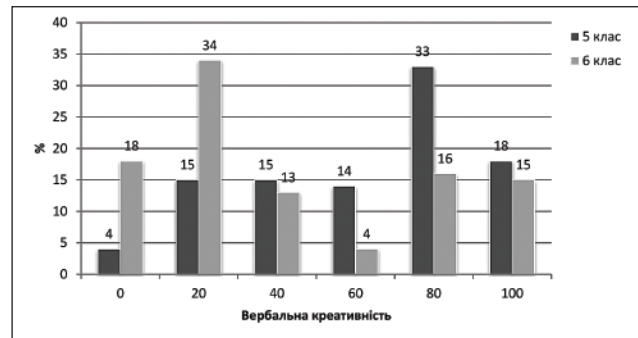


Рис. 2. Розподіл учнів п'ятих і шостих класів за ступенем розвитку вербальної креативності за тестом С. Медника (індекс унікальності)

Примітка: $\chi^2=18,72$; $p=0,002$

Індекс унікальності показує, скільки нових рішень здатний запропонувати досліджуваний у загальній масі виконаних завдань, і дорівнює кількості відповідей, що не мають аналогів у типовому переліку. Можна припустити, що шестикласники мають, по-перше, більш широкий мовний досвід, актуалізації якого вимагало виконання цього завдання, по-друге, більш високий ступінь узагальнення та систематизації попереднього досвіду, що полегшувало його актуалізацію та давало можливість утримуватися від висування першої, що прийшла в голову, відповіді, яка частіше за все буває простою та стандартною в процесі виконання завдань тесту.

Відмінності між учнями п'ятих і шостих класів за індексом оригінальності в методиці С. Медника перебувають на рівні стійкої тенденції до переваги шестикласників ($U=1983,5$; $p \leq 0,05$). Дослідження спільного впливу віку і статі дітей на результати тестування виявило значущі відмінності ($F=3,63$, $p \leq 0,05$) між дівчатками та хлопчиками десяти, одинадцяти та дванадцяти років за індексом оригінальності у виконанні тесту С. Медника (рис. 3).

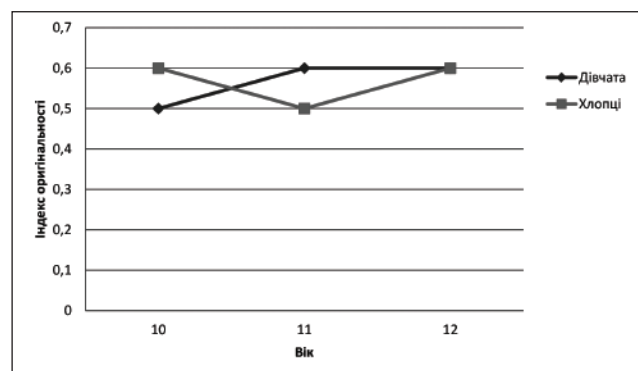


Рис. 3. Залежність індексу оригінальності за тестом С. Медника від статі та віку дітей

На рис. 4 показано розподіл учнів п'ятих і шостих класів за показниками відтворення стимульного матеріалу у довільному порядку (Кз 1) за методом парних асоціацій.

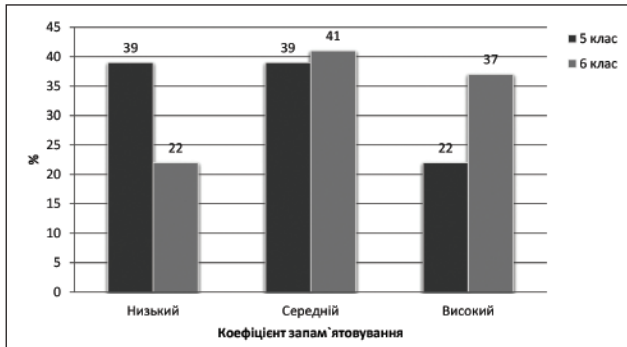


Рис. 4. Розподіл учнів п'ятих і шостих класів за показниками відтворення за методом парних асоціацій (Кз 1)

Примітка: $\chi^2=5,8$; $p=0,05$

Учні шостих класів у більшій кількості представлені в групах із високим і середнім коефіцієнтом відтворення, учні п'ятих класів – у групі з низьким коефіцієнтом відтворення. Використовуючи метод парних асоціацій, ми ставили перед собою завдання оцінити продуктивність короткочасного запам'ятовування у досліджуваних, опосередкованого утворенням асоціацій між словами-об'єктами та словами-опорами. Більш успішне виконання завдань цього тесту шестикласниками можна пояснити більш високою швидкістю побудови асоціацій, здатністю до опосередкованого запам'ятовування, що свідчить, відповідно, про більш високий рівень сформованості навичок смислового оброблення інформації в цих дітей.

Дисперсійний аналіз спільного впливу віку і статі дітей на результати тестування виявив значущі відмінності ($F=3,73$, $p\leq 0,05$) між дівчатками та хлопчиками десяти, одинадцяти та дванадцяти років у здатності до опосередкованого запам'ятовування за методом парних асоціацій (Кз1) (рис. 5).

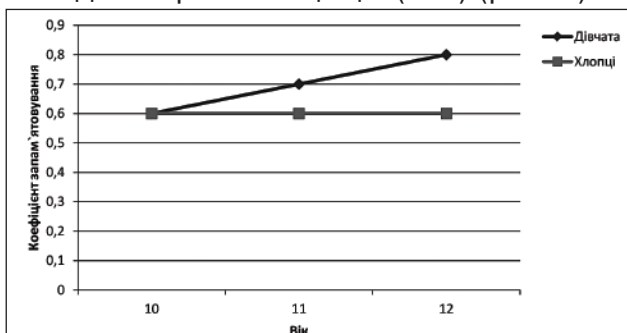


Рис. 5. Залежність коефіцієнту відтворення слів у довільному порядку (Кз 1) за методом парних асоціацій від статі та віку дітей

Як видно на рис. 5, дівчатка більш старшого віку краще запам'ятовують і відтворюють вербальний матеріал, ніж молодші, і їхні результати вищі, ніж результати хлопчиків того ж віку, крім десятирічних дітей. У хлопчиків коефіцієнт відтворення не змінюється залежно від віку. Причиною таких відмінностей можуть бути особливості мовленнєвого розвитку дівчаток і стихійне оволодіння з віком раціональними прийомами запам'ятовування.

Статистично значущих відмінностей у показниках літературного розвитку учнів п'ятих і шостих класів виявлено не було, що, очевидно, пов'язано з рівнем викладання літератури в групах досліджуваних.

Продукти творчої діяльності також дають підстави судити про рівень розвитку пам'яті людини, з одного боку, і ступінь його креативності, з іншого [2; 4]. Тому нам здавалося цікавим проаналізувати результати літературної творчості підлітків різного віку й дати психологічну характеристику їх власного авторського досвіду в контексті функціонування мнемічної системи у процесі вирішення літературно-творчих завдань.

Оцінка творів здійснювалася за критерієм успішності тексту, яка встановлювалася методом колективної експертної оцінки. Тексти інтерпретувалися на основі лексичного та семантичного аналізу. Оцінки виставляли незалежні експерти, що проходили через процес досягнення згоди. Роботи оцінювалися за шкільною дванадцятибальною системою оцінювання.

Дисперсійний аналіз спільного впливу статі та віку дітей на результати написання творів підтвердив факт достовірності відмінностей між дівчатками та хлопчиками: у написанні твору-роздуму ($F=4,95$, $p\leq 0,01$) (рис. 6) та у написанні твору-опису ($F=5,70$, $p\leq 0,001$) (рис. 7).

Робота над будь-яким типом творів передбачає використання набутих раніше знань як засобу вирішення поставленої задачі шляхом їх актуалізації та перенесення в нові умови, що дає можливість зіставлення їх з умовами задачі та побудови на цій основі нових ідей. Здатність продукувати нові ідеї спирається на наявні знання. Таким чином, попередній досвід, знання є основою й умовою ефективності літературно-творчої діяльності

Написання твору-роздуму як вид творчої діяльності потребує, у першу чергу, глибокого розуміння запропонованої теми та вміння правильно підібрати матеріал для її розкриття. Розуміння як процес «накладення» наявних у пам'яті знань на об'єкт, що сприймається, залежить від даних попереднього досвіду. Надана дітям свобода



вибору матеріалу передбачала знання літературних джерел, зміст яких можна було б використовувати для доказу своїх ідей. Твір-роздум передбачає доказ певної ідеї, яку кожна дитина повинна була сформулювати самостійно. Початкова стадія виникнення ідеї являє собою утворення асоціативного зв'язку між певним поняттям з умов поставленої задачі та поняттями або судженнями з наявного в розпорядженні учня запасу знань, що зберігаються в пам'яті. На основі аналізу умов завдання відбувається процес актуалізації необхідних знань. Очевидно, відсутність необхідної для творчості бази знань або недостатня їх систематизація в пам'яті спричинила відмінності у якості творчих робіт дітей різного віку загалом.

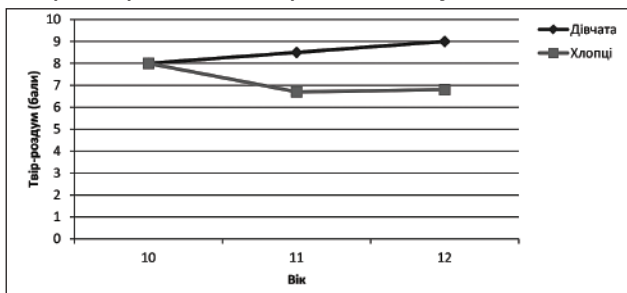


Рис. 6. Залежність результатів написання твору-роздуму від статі та віку дітей

Опис являє собою словесне малювання, де образи замість фарб створюються за допомогою слів: щоб створити певний образ (візуальний або словесний), необхідно спочатку уявити його собі, відтворити на «внутрішньому екрані» його деталі. При цьому пам'ять як сховище перцептивних образів та їх елементів з одного боку і як система переробки інформації з іншого виконує провідну роль, опосередковуючи всі структурні компоненти цього процесу: пошук, відбір, інтеграцію елементів у цілісний образ, рекомбінацію, стилізацію, зв'язання з певним еталоном та ін. Тому досліджувані з більш високим рівнем розвитку образної пам'яті мали певні переваги у виконанні цього завдання. Результати виконання цього завдання залежали також від наявності необхідних знань і навичок у застосуванні мовних, композиційних і образотворчих засобів опису в пам'яті досліджуваних.

На рисунках видно, що дівчатка більш старшого віку краще пишуть твори, ніж молодші, їхні результати загалом краще результатів хлопчиків того ж віку, крім десятирічних дітей. Умовою успішності дівчаток більш старшого віку в написанні творів різних типів є їхня здатність відтворювати, інтегрувати та використовувати свій досвід для продукування текстів. Цей факт пов'язаний, очевидно, з розширенням у міру до-

рослішання діапазону попереднього досвіду, з формуванням навичок перетворення його у зв'язний текст, з набуттям із віком досвіду авторської роботи, що особливо важливо для написання твору-роздуму та твору-опису як більш складних для дітей видів творчої діяльності.

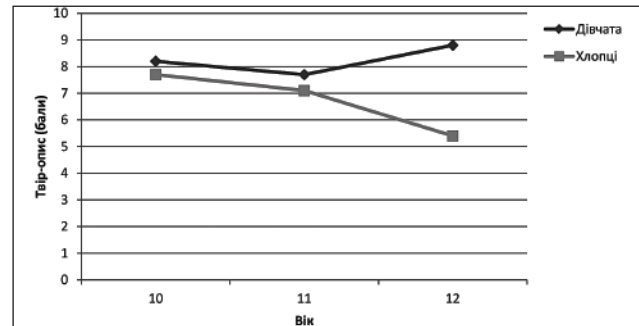


Рис. 7. Залежність результатів написання твору-опису від статі та віку дітей

Результати хлопчиків старшого віку нижчі, ніж у молодших, що можна пояснити впливом мотиваційних факторів: стаючи старше, хлопчики-підлітки загалом менш відповідально ставляться до навчання, ніж дівчатка [1]. Відмінності найбільш яскраво виражені у дванадцятирічних дітей.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Виявлена перевага шестикласників за рівнем розвитку особистісної креативності, за рівнем розвитку вербальної креативності (індексом унікальності) і продуктивністю опосередкованого запам'ятовування обумовлена наявністю комунікативного, учнівського, мовного досвіду більш широкого діапазону; більш високою швидкістю побудови асоціацій, здатністю до цілеспрямованого асоціювання, що свідчить, відповідно, про більш високий рівень розвитку пам'яті в цих дітей.

На основі лексико-семантичного аналізу творчих робіт дітей можна зробити наступний висновок: більш позитивних результатів у написанні творів досягли дівчатка-шестикласниці, які мають відповідний запас життєвих вражень, навички перетворення цих вражень у зв'язний текст; активно володіють досить широким словниковим запасом. Виділені фактори, певною мірою, пов'язані із розширенням у міру дорослішання діапазону попереднього досвіду, з формуванням навичок перетворення його у зв'язний текст, з набуттям із віком досвіду авторської роботи, тобто з функціонуванням пам'яті, яка, таким чином, є внутрішньою умовою успішності творчої роботи.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у вивченні регулятивних меха-

нізмів мнемічних здібностей як індивідуальних особливостей пам'яті в різних видах творчої діяльності учнів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бендас Т.В. Гендерная психология : [учебное пособие] / Т.В. Бендас. – СПб. : Питер, 2006. – 431 с.

2. Кыштымова И.М. Психосемиотическая методика диагностики вербальной креативности / И.М. Кыштымова // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29, № 6. – С. 56-65.

3. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб. : ООО «Речь», 2003. – 350 с.

4. Стернберг Р. Инвестиционная теория креативности / Р. Стернберг, Е. Григоренко // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19, № 2. – С. 144-161.

УДК 159.923

МОТИВАЦІЙНО-ГЛИБИННИЙ ПРОЦЕС ПІЗНАННЯ ПСИХІКИ СУБ'ЄКТА

Галушко Л.Я., к. психол. н.,
доцент кафедри практичної психології
Кіровоградський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка

Стаття присвячена розкриттю змісту мотиваційно-глибинного процесу пізнання психіки суб'єкта. Конкретизовано його динамічно-енергетичний аспект прояву. Проаналізовано роль і взаємозв'язок потягів, потреб, квазіпотреб, імпульсів, мотивації досягнень, атрибутування мотиваційного процесу у мотиваційно-глибинному пізнанні психіки суб'єкта. Обґрунтовується необхідність дослідження його в аспекті психодинамічного підходу у феноменології емпіричного матеріалу учасників методу активного соціально-психологічного пізнання.

Ключові слова: глибинне пізнання, психодинамічний підхід, активне соціально-психологічне пізнання, мотив, мотивація, мотивація досягнення, потяг, імпульс, самоактуалізація, квазіпотреби, атрибутивний підхід.

Статья посвящена раскрытию содержания мотивационно-глубинного процесса познания психики субъекта. Конкретизирован его динамично-энергетический аспект проявления. Проанализирована роль и взаимосвязь влечений, потребностей, квазипотребностей, импульсов, мотивации достижений, атрибутирования мотивационного процесса в мотивационно-глубинном познании психики субъекта. Обосновывается необходимость исследования его в аспекте психодинамического подхода в феноменологии эмпирического материала участников метода активного социально-психологического познания.

Ключевые слова: глубинное познание, психодинамическое подход, активное социально-психологическое познание, мотив, мотивация, мотивация достижения, влечение, импульс, самоактуализация, квазипотребности, атрибутивный подход.

Halushko L.Ya. MOTIVATION DEEP-PROCESS KNOWLEDGE OF SUBJECT' MIND

The article is devoted motivation-deep mental manifestations subject to dynamically power context. The role and relationship of inclination needs quasi-needs, impulses, motivation achievement motivation attribution motivational process in depth knowledge of the psyche of the subject. The necessity of research in terms of its phenomenological approach to materials of the method of active social psychological knowledge.

Key words: deep knowledge, psychodynamic approach, active socio-psychological knowledge, motive, motivation, achievement motivation, desire, impulse, self-actualization, quasi-needs attributive approach.

Постановка наукової проблеми. Глибинне пізнання передбачає розкриття функціональних особливостей психіки у взаємозв'язку свідомого і несвідомого. Тому актуальності набуває вивчення проблеми латентних рівнів несвідомої мотивації суб'єкта у форматі дуалізму психіки.

Аналіз останніх досліджень. Функціонування психіки в її цілісності незмінно перебуває в центрі уваги філософів та психологів. Цілісність психіки в єдності свідомих

і несвідомих виявів розкрита у працях А. Адлера, Ф.В. Бассіна, О.Ф. Бондаренка, І. Канта, В.М. Лейбіна, С.Д. Максименка, В.О. Татенка, Т.М. Титаренко, Д. Узнадзе, З. Фрейда, К.Г. Юнга, Т.С. Яценко й ін. [4, с. 258-356; 11, с. 50-64]. Для феноменологічного дослідження важливими є пізнання досвідного матеріалу (Г.В. Лейбніц, Ф.І. Шеллінг та ін.).

У вітчизняній психології глибинна психокорекція представлена методом активного



соціально-психологічного пізнання (АСПП), розробленим Т.С. Яценко у форматі психодинамічної парадигми [9, с. 264]. Вона передбачає створення іншого світогляду на процес пізнання психічного. Таке розширення самоусвідомлення можливе при адекватному його пізнанні, в єдності сфер свідомого і несвідомого, в чому активно задіяний суб'єкт. Він проявляється у системі реалізації мотиваційних чинників спонтанної активності. У цьому напрямку увага центрується на розкритті здатностей психічного до розуміння мотиваційної репрезентації латентних змістів. Таке пізнання частково розкривають праці послідовників психодинамічної теорії та методу активного соціально-психологічного пізнання: І.В. Сірик («Едіпова залежність та її вплив на формування психіки суб'єкта»); Н.Т. Шавровська («Особливості пізнання психологічних захистів суб'єкта засобами психоаналізу малюнків») [11, с. 205-207].

Мета статті – розкрити специфіку та проаналізувати взаємозв'язок мотиваційно-глибинного процесу пізнання психіки суб'єкта. Завдання дослідження полягають у розкритті змісту, структурно-динамічних процесів досліджуваної теми.

Виклад основного матеріалу. В основу концепції дослідження покладено психодинамічну теорію розроблену Т.С. Яценко, що містить: ідею цілісності психіки в єдності свідомих та несвідомих виявів в їх суперечливій сутності; розуміння активного характеру глибинних детермінант, що ініціюють невимушену, спонтанну активність суб'єкта в єдності сфер свідомого та несвідомого [10, с. 264].

Людина знаходиться одночасно в об'єктивній зовнішній і суб'єктивній внутрішній реальностях, які переживаються як єдине ціле, належать їй, мають індивідуально-неповторний вияв.

Визначаючи значення зовнішніх впливів, С.Л. Рубінштейн застерігає: «Усе в психології особистості, що формується так чи інакше зовні зумовлене, але ніщо в її розвитку не може виводитися безпосередньо із зовнішніх впливів. Виводити розвиток особистості з вимог, які їй ставляться ззовні суспільством, – це значить заперечувати <...> саморозвиток особистості, тобто в остаточному підсумку заперечувати саму особистість як суб'єкта такого розвитку» [4, с. 339].

Розглядаючи діалектичні взаємини внутрішнього і зовнішнього, Т.С. Яценко зазначає: «Внутрішні утворення є не менш значущим в контексті наслідковості сприйняття об'єктивного світу його власного пізнання, що є не менш важливим аніж об'єктивний

світ, що стоїть поза суб'єктивним. Таким чином, зовнішній світ у його представленості у психіці є психотворним, тобто перетворення відбуваються психікою людини так, що наслідкові ефекти цього впливають на наступне сприйняття». Т.М. Титаренко зазначає, що «внутрішнє <...> менш усвідомлене, бо дуже звичне, нерідко виявляється сильнішим і впливовішим за тиск зовнішній» [4, с. 260].

Отже, «психотворність» проявляється в тому, що об'єкт психічного пізнання повинен показати не лише об'єктивний світ, а й внутрішній, який задає характер і специфіку сприйняття. Психіка, яка походить з «іншого», задає відображення навколишнього світу та сама ж створює проблему об'єктивності цього відображення і визначає індивідуальну неповторність, що енергетично каталізується невидимими для суб'єкта механізмами. Останнє пов'язано із проблемою соціалізації суб'єкта, яка привносить у регуляцію правила і закони. Тому такі перші внутрішні передумови, що задаються зовні, пов'язані із табу на інцест, на кровозмішення; останнє привносить нову проблему у світ відображення, це не лише самовідображення, а й уява про відображення себе в дитинстві з іншими людьми, і особливо значущим є відображення себе первинними лібідними об'єктами (батьками, родичами та ін.). Усвідомлення заборони чуттєвих (сексуальних потягів) обумовлює їх витіснення, пригнічення.

Сказане вище виокремлює формування латентного періоду, який надалі характеризується посиленням процесів витіснення, що зумовлює втрату спогадів про перші роки життя [8, с. 433]. О.М. Леонтьєв, як геніальний психолог і розробник теорії діяльності, не оминув цю тонку грань психічного, яке є енергетичним джерелом прихованих (неусвідомлюваних мотивів психічного). Зокрема він пише: «...мотиви, що спонукають (побуджують) діяльність і визначають її «особистісний смисл», можуть залишитись за кулісами як з боку свідомості, так і з боку безпосередньої афективності, тобто ні «усвідомлюватись», ні «переживатись» [6, с. 75].

Витіснена енергія стимулює переорієнтацію мотивації з первинних лібідних об'єктів на об'єкти заміщення, проєкції, ідентифікації та сублімації. Таким чином у самій психіці створюється об'єктивний світ породжений наслідковими ефектами неузгоджених суб'єктивних мотивів індивіда і заборонаю на них соціуму, що закінчується витісненням, які несуть у собі осередки енергії, що утримується від прямолінійного вияву назовні опорами. Без сумніву,

можна погодитися з О.М. Леонтєвим, що це вже відбувається створення двох рівнів психічного відображення: свідоме, що має вияв у «Я», і несвідоме, яке «проситься» на поверхню через поведінку. Останнє не має іншого шляху, як проявитися в замаскованій формі вияву власної мотиваційної сили впливу на поведінку суб'єкта. Відповідно до позиції Є.П. Ільїна, «мотивація і мотиви завжди внутрішньо обумовлені» [1, с. 2].

Мотиваційні закономірності необхідні розглядати як динамічно-енергетичні, оскільки це внутрішня «енергія організму». Вона «вказує на реальні особливості мотивації, що існують незалежно від того, яка їх проекція у свідомості» (М.Г. Ярошевський). «Енергетизація» поведінки суб'єктивно виявляється у перебігу емоційних явищ. Мотиви у найбільш типовій ситуації виявляються як потреби і суб'єктивно переживаються як емоції та почуття. «Мотив неможливий без емоції, одночасно з ним виникаючої та пов'язаної. Не існує неемоційних мотивів» [5, с. 119].

Беручи до уваги погляди З. Фрейда, що вродженим джерелом енергії є потяги (синонімом якого є інстинкт), підкреслюється не якась конкретна мета, а скоріше загальна направленість руху. Ми залишаємо у вжитку потяг, тому що інстинкт більше пов'язаний із поведінкою тварин (біологічно складова поведінки).

З огляду на енергетичний потенціал потяг має імпульс, що його задає динамічний аспект. З. Фрейд писав: «Коли ми говоримо про несвідоме або витіснений імпульс потягу, не потрібно лякатись невизначеності цих виразів. Ми маємо на увазі лише такий імпульс потягу, коли уявлення як репрезентант потягу залишається неусвідомлюваним» [2, с. 194]. Він узгоджується з поняттям «мотив», що має на увазі «внутрішній рух». З. Фрейд вказував, що поняття «потяг» поєднує в собі такі чотири складники, як сила, джерело, об'єкт, ціль [2, с. 95]. Уточнюючи поняття «сила потягу (енергія)», він говорить, що це «пограничне поняття між психікою та соматикою» [2, с. 95].

Дослідник В. Вудворс вважав, що «головну роль в організації поведінки людини відіграють внутрішні рушійні сили, що підтверджує гіпотезу З. Фрейда про силу потягів. Цей термін використовується іншим відомим психологом К. Холлом, хоча в науці його потяг пов'язують переважно із психоаналізом, де він має вже усталені характеристики: потяг побуджується із середини тіла і діє як постійна сила; має джерело енергії, об'єкт і мета (ціль) характеризується енергетичним потенціалом; відношення потягу до цілі й об'єкту допускають заміну

(заміщення), тобто вони можуть бути замінені іншими, включаючи соціальний формат реалізації (сублімація); потяги можуть бути внутрішньо заблоковані, затримані на шляху до реалізації; існує відмінність між сексуальним потягом і потягом до самозбереження з перевагою останнього.

Мотив, на відміну від мотивації, спонукає із середини до здійснення певних дій. Це поняття в узагальненому стані виглядає як чисельність диспозицій. З усіх них найбільш важливою є поняття потреби (Л.П. Шумакова). Є відмінності у їх розумінні, зокрема: наявність потреби (С.Д. Максименко); об'єктивна необхідність (Б.Ф. Ломов); внутрішня програма життєдіяльності (Б.І. Додонов); стан напруги (В.М. Мясіщев). За походженням потреби бувають біологічні, психогенні, соціогенні. Окрім фізіологічних, є ще потреби в безпеці, любові, прийнятті, визнанні, самоактуалізації, пізнанні, розумінні та естетичні потреби.

На особливу увагу заслуговує проблема самоактуалізації особистості, що розкривається у працях А. Маслоу, про якого О.М. Леонтєв пише: «А. Маслоу, що пройшовши складний шлях трансформації своїх теоретичних поглядів, зробив ідею самоактуалізації наріжним каменем не лише теорії особистості, але і цілої філософсько-світоглядної системи» [7, с. 428].

У контексті дослідження, яке базується на методі АСПП, що ґрунтується на спонтанності поведінки, важливим виявляються саме потреби відкриті А. Маслоу із-за їх віддільності від предметної діяльності та зосередженості на внутрішніх порухах психіки суб'єкта. Не менш важливим є узагальнення А. Маслоу потреб на дві групи: 1) дефіцитарні; 2) буттєві. Перші функціонують по принципу гомеостазу, що потребує зниження напруги організму. Із цього приводу А. Маслоу вказує, що чинником є дефіцит чого-небудь.

З досвіду АСПП можна ствердити, що є необхідність вводити категорію слідових (фіксованих) потреб «дефіциту». Ця потреба, що формується на слідових фіксаціях, потребує вимушеного повторення «уявно» дефіцитарного стану. Це поняття ввела в психологію Т.С. Яценко. Поряд із дефіцитарними потребами є ще буттєві – це вищі потреби, які пов'язані з вродженим прагненням до актуалізації власного потенціалу.

А. Маслоу виділяв дві лінії потреб – реальні й ті, що спонукають до: а) нівелювання; б) розвитку і самоактуалізації, тобто реалізації власного потенціалу. Потреба «уявно» дефіцитарного стану суб'єкта введено в психодинамічній парадигмі, породжена слідами афективно пережито-



го «дефіциту» чого-небудь (колись і десь). Біхевіористи стверджують, що поведінка стимулюється і фіксується своїми наслідковими ефектами, післядіями (Б.Ф. Скіннер). Ця потреба акумулює енергетичний потенціал витіснень і може незмінно конкурувати, тобто приглушувати реалізацію потреби «розвитку і самоактуалізації», яка є провідною для людини. Потреби не є прямою причиною дій, але вони нібито дають «поштовх», спонукання до руху в певному напрямі.

Не можна оминати увагою позицію Б.В. Зейгарник про квазіпотреби. У деяких випадках похідні емоції стають потребами («квазіпотребами») і набувають мотиваційного значення. Йдеться про так звані негативні мотиви, ґрунтовані на прагненні людини до переживань тривожності, ризику, поневірянь. По суті, негативні мотиви – це особова інтерпретація потреби в самій актуалізації [8, с. 443]. Метод АСПП, який покладено в основу дослідження, максимально намагається виключити актуалізацію квазіпотреби в учасників процесу, щоб наблизитися до їхнього природного емотивно значущого матеріалу. Іншими словами, виключається соціальна обумовленість потреб.

Важливо не оминати потребу та мотив досягнень. Ця психогенна потреба ще у 1938 році була введена Г. Мюреєм. У 1950 р. наука збагатилася терміном «мотивація досягнення» (Д. Макклелланд). Вказаний феномен він пов'язував із умовами сере-

довища та виховання в період раннього дитинства. Внутрішню спонукальну основу складають афективно забарвлені асоціації, пов'язані з успіхами та підкреслені відповідними діями з боку батьків. У мотивацію досягнень пізніше зробили свій внесок Дж. Аткинсон, Н. Фізер, Х. Хекхаузен та ін. Як результат мотив досягнення був розділений на дві мотиваційні тенденції – прагнення до успіху та уникнення невдачі.

На основі емпіричних даних у психодинамічній парадигмі доведено, що психологічні захисти відповідно до їхніх провідних тенденцій «до сили та до слабкості» (див. рис.1. «Модель внутрішньої динаміки психіки» Т.С. Яценко) набувають усталених тенденцій поведінки: одні – «до досягнень» (відповідно Ідеальному Я та Ідеалізованому Я), а інші – «до уникнення невдачі» (відповідно відчуттям меншовартного «Я» та глибинним цінностям, що породжені фіксацією ситуацій емоційної знедоленості та її прагненні уникати покарання) [20 с. 264].

Модель внутрішньої динаміки психіки ілюструє цілісний погляд на внутрішню динаміку психічного у його суперечливій сутності і єдності свідомого та несвідомого, які підкорені взаємозв'язкам, що можна окреслити наступними категоріями: ізоморфізм та гомоморфізм (за вертикаллю); симетрія та різноспрямованість (горизонталь – стрілки 1-2 і 5-6, рис. 1). Модель відображає і асиметричність вищевказаних сфер психіки (див. стрілки 2 і 5, які виражають різноспрямованість енергетичних

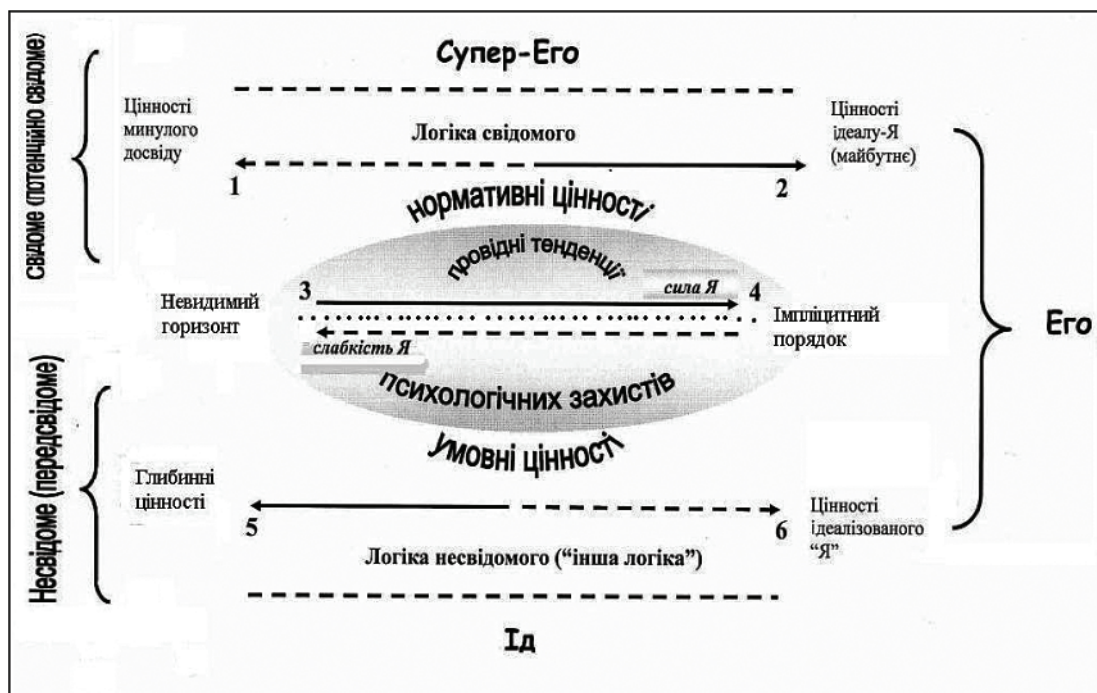


Рис. 1. «Модель внутрішньої динаміки психіки» Т.С. Яценко

векторів). Важливою підструктурою цілісної психіки є захисти (див. еліпс на Моделі), що охоплюють як свідому, так і несвідому сфери. Психодинамічна парадигма стверджує, що психологічний захист не зводиться до одноразових актів поведінки, а є інтегративним та системним утворенням з багаторівневою диспозиційною структурою, яка включає когнітивний, емотивний та поведінковий аспекти.

Важливо враховувати, що захисна система незалежно від її структурної розлогості (та різновидів) підкорена єдиному генеральному механізму – «від слабкості до сили» [11, с. 110-112]. Тому ця проблема заслуговує на окрему увагу.

У групах АСПП, які для нас є основною дослідною платформою, діагностико-корекційний процес будується за законами позитивної дезінтеграції та вторинної інтеграції на більш високому рівні розвитку суб'єкта. Позитивність дезінтеграції полягає в тому, що послабляється ілюзорна платформа активності та відкриває перспективи для особистісної гармонії.

Вказаний вище закон, якому підкоряється АСПП, задає мотив когнітивного самовдосконалення. Такі ініціативи призводять до задоволення тенденції зниження дисонансу.

Разом із тим важливо відзначити, що є ризики включення захисної системи суб'єкта, яка знижує дисонансні ефекти шляхом відступів від реальності у бажаний для реалізованого «Я» бік. Саме захисти можуть: а) забезпечити ілюзію зміни дисонансних знань, з метою зниження суперечності; б) залучити на допомогу нові когнітивні елементи, що ґрунтуються на відступах від реальності; в) применшити значущість тих знань, які суперечать тим, що базово ближчі до позицій респондента) [11, с. 64]. Саме тому психоаналітичний аналіз ставить за основу введення матеріалізованих репрезентантів психіки, їх аналіз та інтерпретацію, що забезпечує об'єктивні, незаперечні аргументи. Цьому сприяє атрибутивний підхід до розуміння мотивації. Він є вкрай важливим і для глибинно-психологічного пізнання сутності психокорекційного процесу.

Атрибутування мотиваційного процесу в АСПП відбувається на візуалізованих засобах, які потребують «оживлення» в діалогічній взаємодії психолога з респондентом, що дозволяє вийти на латентні смисли.

За таких умов об'єктивуються, у доступну для спостереження площину, найістотніші для психіки характеристики. Свідомі пояснення суб'єкта враховуються психологом в інтерпретації, на умовах рівнозначності вербального і невербального матеріалу.

На сьогодні не існує означеного набору методів, що характерні лише для даного підходу. Результати, отримані під час застосування візуалізованих засобів самопрезентації, доводять їх доцільність з огляду на образно-символічну специфіку мови несвідомого. І як тут не погодитися із Д.О. Леонтьєвим, який вказує, що «саме ця область мотивації виконує роль полігону для вияву нових закономірностей, розробки нових пояснювальних категорій і теорії усієї людської мотивації» [3, с. 3]. У контексті методології психодинамічної парадигми можна стверджувати, що атрибутивний підхід є дієвим у глибинно-корекційній роботі за методом АСПП і сприяє створенню платформи для оптимального пізнання психіки у феноменологічній її сутності завдяки атрибутивності візуалізованих засобів власної репрезентації суб'єкта.

Висновки. Мотиваційно-глибинний процес глибинного пізнання психіки суб'єкта заявляє про себе опосередковано, латентно, замасковано. Його можливо виявити через спонтанну процесуальну активність суб'єкта, що полегшує процес перекодування неусвідомлюваних смислів у форми, які піддаються свідомому сприйняттю та інтелектуальному осмисленню й узагальненню. Розуміння мотивів психіки людини є необхідним для успішного здійснення корекції.

Сказане вище дає змогу знайти шляхи відновлення взаємозв'язків між сферами свідомого і несвідомого, спираючись на їхню функціональну невід'ємність з метою проведення психокорекційної роботи.

Перспективи подальших пошуків вбачуються в дослідженні мотиваційних аспектів глибинного пізнання, детермінованих системою психологічних захистів суб'єкта.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ильин Е. Мотивация и мотивы / Е. Ильин. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.
2. Лапланш Ж. Словарь по психоанализу / Ж. Лапланш, Ж.Б. Понталис ; пер. с фр. Н.С. Автономовой. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Центр гуманитарных инициатив, 2010. – 751 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
4. Людина. Суб'єкт. Вчинок: філософсько-психологічні студії / за заг. ред В. О. Татенка. – К. : Либідь, 2006. – 360 с.
5. Мерлин В.С. Лекции по психологии мотивов человека : [учеб. пособие для спец. Курса] / В.С. Мерлин ; Перм. гос. пед. ин-т. – Пермь, 1971. – 120 с.
6. Прангишвили А.С. Основные критерии рассмотрения бессознательного в качестве своеобразной формы психической деятельности: в 4 т. / А.С. Прангишвили, А.Е. Шерозия, Ф.В. Бассина // Бессознательное: природа, функции, методы исследования / под ред.



А.С. Прангишвили, А.Е. Шерозия, Ф.В. Бассина. – Тбилиси : Мецниереба, 1978. – Т. I. – С. 71–83.

7. Реан А.А. Общая психология и психология личности / А.А. Реан. – М : АСТ Москва ; СПб. : Прайм – ЕВРОЗНАК, 2009. – 639 с.

8. Файвишеский В.А. О существовании неосознаваемых негативных мотиваций и их проявлении в поведении человека : в 4 т. / В.А. Файвишеский // Бессознательное: природа, функции, методы исследования / под ред. А.С. Прангишвили, А.Е. Шерозия, Ф.В. Бассина. – Тбилиси : Мецниереба, 1978. – Т. III. – С. 433-446.

9. Яценко Т.С. Динамика развития глубинной психокоррекции : теория и практика : [монография] / Т.С. Яценко. – Днепропетровск : Изд-во «Иновация», 2015. – 567 с.

10. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції : [навч. посібник] / Т.С. Яценко. – К. : Либідь, 1996. – 264 с.

11. Яценко Т.С. Методология глубинно-коррекционной подготовки психолога / Т.С. Яценко, А.В. Глузман. – Днепропетровск : Изд-во «Иновация», 2015. – 396 с.

УДК 37.09:159.98

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ВИКОНАННЯ ЗАВДАНЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Гера Т.І., старший викладач
кафедри психології

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

У статті проаналізовано сучасні освітні та управлінські тенденції в окресленні завдань професійної діяльності педагога, а також специфіку підготовки майбутніх учителів до виконання цих завдань. Змодельовано процес психологічного супроводу студентів педагогічного університету засобом тренінгу постановки та виконання професійних завдань.

Ключові слова: психологічний супровід, завдання професійної діяльності, результативність, економічність, ефективність і продуктивність педагогічної діяльності.

В статье проанализированы современные образовательные и управленческие тенденции в определении задач профессиональной деятельности педагога, а также специфика подготовки будущих учителей к выполнению этих задач. Смоделирован процесс психологического сопровождения студентов педагогического университета посредством тренинга постановки и выполнения профессиональных задач.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, задачи профессиональной деятельности, результативность, экономичность, эффективность и продуктивность педагогической деятельности.

Gera T.I. PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF FUTURE TEACHERS' TRAINING TO CARRY OUT TASKS OF PROFESSIONAL ACTIVITIES

The article analyzes the current educational trends in the definition of the tasks of the teacher professional activities, as well as the specifics of the preparation of future teachers for these tasks. Modeled the process of psychological support of students of pedagogical university through the training set and perform professional tasks.

Key words: psychological support, problem of professional activity, effectiveness, efficiency, effectiveness and productivity of pedagogical activity.

Постановка проблеми. Актуальність «ап-грейду» підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності аргументується не лише оптимізацією самої діяльності вчителя, викликаною змінами його функцій, а й новими освітніми технологіями, що виникли на міждисциплінарному рівні. Проблема професійної підготовки в швидкоплинних умовах перманентних змін вищої ланки освіти зачіпає психологічне забезпечення освітнього процесу, а конкретно – супровід студента-педагога. З огляду на невіршені питання організації психологічного супроводу майбутніх педагогів у контексті ресурсного за-

безпечення (особливо пов'язаного з часом через укрупнення навчальних блоків, зменшення кількості дисциплін у семестрах тощо) необхідно з'ясувати можливості здійснення такого супроводу доступними засобами в межах живого освітнього процесу.

Метою нашого дослідження є пошук змістового та процесного забезпечення психологічного супроводу підготовки майбутніх педагогів до виконання конкретних завдань професійної діяльності.

Ця стаття дає змогу виконати такі дослідницькі завдання: 1) узагальнити освітні й управлінські підходи до оптимізації сучас-

ної педагогічної діяльності для окреслення змістової орієнтації підготовки студентів до цієї діяльності й виявлення психолого-супровідного запиту; 2) описати сучасні інструменти оцінки професійної діяльності; 3) змоделювати психологічний супровід підготовки студентів до виконання завдань професійної діяльності, запропонувати шляхи його впровадження (в практичні заняття) засобами елементів тренінгу постановки та виконання навчальних, виховних і розвивальних завдань.

Виклад основного матеріалу. Педагогічну діяльність можна організувати за аналогією до виконання проекту – контролювати прогрес залежно від інтересу та впливу вчителя чи/та учня [5]. Алгоритм виконання завдання, запропонований І. Селіховкіним, передбачає чотири етапи: визначити зацікавлені сторони (в педагогічній специфіці – зробити всіх учасників освітнього процесу зацікавленими); підібрати стратегію (в роботі з класом чи індивідуально); зібрати й оцінити інформацію (способами «запитай», «правило» чи «EVA»); реалізувати стратегію («запитувати», «інформувати»).

Запропоновані для IT-менеджерів тактики керування проектом, на нашу думку, можуть бути адаптовані до педагогічної діяльності так. По-перше, якщо учень проявляє низький інтерес до роботи на уроці та має слабкий вплив на роботу цілого класу, достатньо організувати моніторинг його дій (спостерігати за його роботою). По-друге, якщо його інтерес високий, але вплив низький, то доцільна тактика – інформувати його про суть завдання і про його успіхи в ході виконання. По-третє, якщо інтерес учня низький, але вплив на клас великий, то вчителю варто орієнтуватися на: з одного боку, тактику контролю професійної самоефективності (покращити якість надання освітніх послуг, підвищити свою кваліфікацію тощо) та, з іншого боку, на тактику підтримки рівня задоволеності учня. Профіль задоволеності учня визначається співвідношенням його гедонічної оцінки конкретної ситуації та виконуваного завдання (дуже задоволений; частково задоволений; ні задоволений, ні розчарований; частково розчарований; дуже незадоволений) до суб'єктивної важливості цього завдання або атрибутів ситуації (завдання дуже важливе, бо дає змогу задовольнити потреби – продемонструвати себе класу, задовольнити пізнавальний інтерес, амбіції самовдосконалення тощо; частково важливе; середня цінність; більше неважливе, ніж важливе; нецінне), за аналогією до маркетингових механізмів визначення лояльності компанії та споживача [4].

За умови нижчої задоволеності учня ситуацією, ніж важливості для нього завдання, вчителю варто усунути недоліки обставин (оптимізувати час, простір, склад учасників, емоційне тло), щоби перетворити ситуацію в оказію приємної реалізації особистісно важливих завдань. За умови ідеального поєднання високої задоволеності ситуацією та важливості завдання, потрібно утримати педагогічну взаємодію від додаткових ризиків до досягнення освітньої мети, а також створити стратегічні переваги (перспективи розвитку). За умови низького задоволення та малої важливості – провести оцінку сучасних запитів суспільства та переорієнтацію педагогічних і особистісних ресурсів. За умови, коли задоволеність ситуацією значно вища, ніж значущість завдання – визнати, що педагогічні ресурси витрачені неефективно, і шукати інші освітні засоби розвивального впливу на учня (формулювати нові навчальні завдання, виходячи з актуальних потреб нового покоління).

По-четверте, якщо інтерес учня до завдання такий самий високий, як і його вплив на клас, то вчителю доцільно налагодити тісну співпрацю «вчитель-учень-клас», а також вивести інформування школярів на новий рівень, визначивши специфіку розвитку особистості в класі та відповівши на запитання: «Яким є реальний освітній прогрес?»

Психологічний супровід передбачає підготовку майбутніх педагогів до виконання й оцінки результативності своєї професійної діяльності, що, своєю чергою, пов'язане зі внутрішньою та зовнішньою ефективністю, результативністю та продуктивністю. За аналогією до цих явищ у бізнесі [4, с. 12-13], означимо чотири ключові поняття, що визначають результативність педагогічної праці.

Перше – економічність (внутрішня ефективність, efficiency): міра використання педагогічних ресурсів (матеріальних, особистісних, інформаційних тощо), яка визначається відношенням результату до затрат. Друге – зовнішня ефективність (гомеостаз зі зовнішнім середовищем, effectiveness): міра адаптивності вчителя, його професійної стійкості, конкурентоспроможності, здатності кар'єрно і фахово розвиватися в конкретному закладі, освітній системі, суспільстві. Третє – результативність (performance): ступінь реалізації запланованої діяльності та досягнення запланованих результатів. Четверте – продуктивність (productivity): характеристика процесу трансформації, через який здійснюється зв'язок між входами та виходами.



Загалом, результативність – це досягнення вчителем освітніх цілей, виконання навчальних планів, дотримання стандартів і перетворення їх на конкретні результати – навченість, вихованість і розвиненість (в т. ч. особистісна зрілість) учня. Вона забезпечується економічністю (внутрішніми стандартами та показниками використання ресурсів на одиницю результату – керуванням ресурсами та процесами) та ефективністю (досягненням тривалого гомеостазу у взаємодії зі зовнішнім середовищем – адаптивністю, стійкістю та здатністю розвиватися). Одним із основних показників економічності (внутрішньої ефективності) є продуктивність праці, яка, своєю чергою, визначається щонайменше трьома чинниками: організацією праці (наприклад, неефективно, коли вчитель виконує зайві функції та процеси, пов'язані з паперовим діловодством або не володіє навичками управління та самоорганізації); сучасністю обладнання та ефективністю технології; структурними особливостями економіки.

Економічність (внутрішня ефективність) віддзеркалена у внутрішніх стандартах: з одного боку – методика визначає послідовність, зміст і час реалізації освітніх алгоритмів, педагогічних дій і різних операцій, з іншого боку – шкільний менеджмент визначає систему керування ресурсами – «точно-в-термін», індивідуальний темп навчання, керування затратами та бюджетуванням тощо.

Зовнішня ефективність педагогічної діяльності відбиває зовнішній результат, який продукує вчитель на ринку освітніх послуг: показники освіченості та конкурентоспроможності випускників, позиція його школи на ринку, рейтинг школи за результатами ЗНО, залученість закладу до навчально-виробничого та науково-освітнього комплексу («школа-дитячий садок», «лицей-університет», «школа-коледж-завод» тощо). Ефективність учителя чи / та школи оцінюється задоволеністю учнів і їхніх батьків як споживачів освітніх (навчальних, виховних і розвивальних) послуг, що залежить від вибору цільової аудиторії, ринку, вміння працювати з клієнтами, з активами авторської технології як бренду та ресурсами своєї особистості як самобренду.

Внутрішня ефективність (економічність) педагогічної діяльності пов'язана зі затратами вчителя (школи), а зовнішня – з виявленням можливостей створення ринків освітніх послуг, нових джерел і засобів задоволення потреб споживачів – рівнем задоволеності клієнтів. Споживачами або цільовою аудиторією педагогічних послуг можуть бути не лише учні та їхні сім'ї, а й

рекрутингові компанії, виробничі центри, лінгвістичні курси, громадські організації тощо – широке освітнє, культурне, інформаційне, мистецьке, духовне, промислове тощо середовище. Для розвитку професійної діяльності вчителю потрібні інвестиції, які завжди пов'язані з перспективними цілями, з визначенням цільового ринку, «правильною пропозицією цінності» (товар, послуга, ціна, місце, канал продажу послуг тощо).

Отже, продуктивною є та педагогічна діяльність, яка задовольняє споживача (не відчужує учнів і їхніх батьків) та водночас має низькі ресурсні (час, засоби, особистісний потенціал, кошти тощо) витрати.

Що означає підготувати майбутнього вчителя до продуктивної професійної діяльності? Насамперед допомогти йому збагнути, яким чином можна стати економічним і ефективним працівником. Внутрішня ефективність (економічність) учительської роботи досягається шляхом короточасних заходів, тобто стратегії раціоналізації: скорочення затрат (збалансування постійних і змінних витрат, інтенсифікації впливів, підвищення особистісної самоефективності завдяки тайм-менеджменту, пошук новітніх засобів, методів і прийомів організації самодіяльності учнів тощо); скорочення інвестицій (збалансування основного й оборотного капіталу); зростання цін (фокус на своїй ніші освітніх послуг, надання послуг преміум класу). Зовнішня ефективність – це реалізація стратегії розвитку й отримання довготривалих стійких результатів: актуалізація клієнтів (підвищення лояльності, задоволеності, пропозиція нових послуг); залучення нової цільової аудиторії (нові клієнти на актуальні послуги та розширення асортименту послуг); нові моделі підприємницької діяльності в освітній сфері (нові канали, бізнес, ринки – закордонні, онлайн, дистантні тощо).

Таким чином, психологічна готовність студента результативно виконувати педагогічну діяльність передбачає: з одного боку – його здатність реалізовувати освітні функції правильно (екологічно, економічно, ергономічно тощо), а з іншого – здійснювати правильні (потрібні, доцільні, актуальні, перспективні, цінні, моральні) освітні функції (послуги) на запит середовища. Результативність педагогічної діяльності – це ступінь досягнення освітніх цілей, виконання планів, перетворення навчальних, виховних і розвивальних впливів на конкретні результати (компетентність, вихованість, зрілість/розвиненість особистості), які співвідносні зі стандартами і нормами. Результативність є логічним завершенням чергового

циклу педагогічної діяльності або окремого освітнього заходу. Педагогу варто навчитися розробляти систему показників результативності й оцінювати їх виконання (наприклад, збалансована система показників компетентності, вихованості, розвиненості чи особистісної зрілості учня; ключові показники результативності, набори індикаторів, конкретні показники використання ресурсів і виконання процесів).

Психологічна підготовка педагога до виконання професійної діяльності передбачає також розуміння причинно-наслідкових зв'язків між чинниками (причинами й умовами) та наслідками конкретних дій, навчальних, виховних і розвивальних впливів, а також цілісного освітнього процесу. З огляду на це, інструментом професійної рефлексії можна вважати метод (діаграму) Каору Ісікави, запропонований у середині ХХ століття для логічного аналізу й поліпшення якості процесів у промисловості [2].

У класичному варіанті фактори (причини) групуються за принципом 5М: причини, пов'язані з людським фактором (від англ. man), з обладнанням (від англ. machines), з матеріалами (від англ. materials), з організацією бізнес-процесів, технологією (від англ. methods), з моніторингом, методами вимірювання (від англ. measurements). Ці п'ять груп причин визначають показники якості. Варіант цього методу, адаптований до оцінки ефективності системи управління якістю при виконанні НДР [2], на нашу думку, підходить і для оцінки педагогічної діяльності, де описано вісім груп чинників: якість продукції, послуг (актуальність і затребуваність, перспективність, захист прав, можливість трансферу, механізми повернення інвестицій); процесний підхід до управління (якість планування, дотримання послідовності, оптимальність, врахування часу та інших ресурсів); ресурсне забезпечення (приміщення, обладнання, фінансування, матеріали, інформаційне забезпечення, людські ресурси – достатність, кваліфікація, відповідальність, ініціатива, лідерські якості, командний дух); єдність цілей і напрямків робіт; задіяння всього персоналу (раціональність розподілу навантаження); рівень мотивації персоналу; відповідність прийнятих рішень отриманим результатам; системний підхід до управління (розуміння всіх процесів, керування класом як системою).

Отже, рефлексія педагогічної діяльності за методом Ісікави передбачає такі етапи: а) виявлення та збір усіх чинників, що впливають на результат; б) групування чинників за рівнем впливу та за причинно-наслідковими блоками; в) рангування чинників усе-

редині кожного блоку; г) аналіз отриманої картини; д) звільнення чинників, на які нема можливості впливати; е) ігнорування малозначущих і непринципових чинників.

Навички тайм-менеджменту – одні з найважливіших для майбутніх фахівців (у т. ч. й освітньої сфери), адже вони забезпечують ефективність діяльності та самоефективність особистості. Оскільки керування часом – це система процесів, інструментів, технік і методів ефективного використання часового ресурсу, яка ґрунтується на спеціальних навичках, то психологічний супровід підготовки майбутніх педагогів не може обійти тренування свідомого контролю за кількістю часу, витраченого на конкретні види діяльності, при якому спеціально збільшується ефективність роботи.

Дефіцит робочого часу – це нестача часового ресурсу через неправильну організацію вчителем своєї діяльності або неграмотне керівництво освітнім процесом, що призводить до поспіху, затягування виконання робіт, до неякісної роботи, втрат – неефективне навчання, виховання та розвиток особистості в школі (закладі освіти). Найбільш характерними причинами дефіциту часу є: безплановість роботи вчителя та безсистемність керівництва освітнім процесом; неадекватне навантаження (потік завдань перевищує можливості їх вчасного виконання відведеними для цього силами і засобами); нечіткість формулювання завдань і кінцевих результатів (відсутність критеріїв і показників навченості, вихованості та розвиненості); недостатність ресурсів для виконання завдань; відсутність координації функцій та обов'язків у педагогічному колективі, його незгуртованість і неузгодженість дій; демотиваційні чинники (збільшення навантаження при зменшенні ресурсів і відсутності стимулювання) [3].

Серед інструментів тайм-менеджменту – планування робочого часу. Відомо, що, затрачаючи десять хвилин робочого часу на планування щодня, можна заощадити близько двох робочих годин [3]. Під час планування на день необхідно залишати 40% часу вільним (по 20% – на непередбачені та спонтанно виниклі завдання), відводячи на планові роботи лише 60%. Якщо цей принцип застосувати до планування уроку, то щонайменше 18 хвилин треба залишати на ймовірні педагогічні інциденти, виховні моменти чи повтори, тоді як роботу з матеріалом можна розраховувати лише на півгодини (27 хвилин – це 60% від 45-хвилинного уроку). За такої організації в учнів не виникатиме відчуття поспіху, враження, що їх постійно підганяють і на них самих учитель не має часу.



Під час педагогічної практики у студентів є можливість навчитися впорядковувати свої робочі плани: по-перше, під супервізором досвідченого вчителя вони можуть алгоритмізувати завдання відповідно до навчальних планів і програм; по-друге, спочатку спостерігаючи за різними видами робіт на уроці, який проводить учитель, а потім експериментуючи з ними на своєму уроці, практикант може реально оцінити тривалості різних навчальних дій у різних класах; по-третє, випробувавши кілька підходів до планування часу на уроці, майбутній педагог має можливість навчитися резервувати час (у співвідношенні 60:40); по-четверте, практика допомагає прийняти рішення щодо пріоритетів навчальних, виховних і розвивальних дій учителя на уроці та можливості передоручення окремих освітніх функцій учням (спонукання до само- та взаємонавчання, само- та взаємовиховання, само- та взаєморозвитку); по-п'яте, порівняння своєї та учнівської діяльності на уроках з однієї теми в різних класах підвищить рівень контролю обліку виконаного.

Всередині кожної групи педагогічних завдань на уроці можна виділити більш і менш значущі: ті, що дають 80% результату при затраті 20% часу, мають бути першими; решта 80% часу буде витрачена лише на 20% результату. Доцільно також психологічно підготуватися до того, що лише 15% усіх професійних справ – дуже важливі, бо наближують педагога на 65% до мети; 20% – важливі, їхня значущість для освітньої мети – близько 20%; малоістотні завдання охоплюють 65% від загальної кількості, а їхня значущість дорівнює 15%. З огляду на це, учитель складає список усіх своїх завдань; систематизує їх за важливістю і встановлює черговість; нумерує ці завдання; розподіляє їх за категоріями: категорія А – виконує сам першочергово; категорія В – 20% справ частково передоручає (наприклад, учительську перевірку учнівських тестових завдань можна замінити взаємоперевіркою учнів); категорія С – повністю передоручаються (наприклад, завдання, розраховані на повну самостійну роботу учнів). [3].

Попередні узагальнення складають змістове забезпечення супроводу підготовки педагогів до професійної діяльності. Процесне ж забезпечення цього супроводу в межах психологічних курсів може лягати на тренінг постановки та виконання завдань професійної діяльності, елементи якого легко вписуються в психолого-супровідну технологію практичних занять [1, с. 137–148]. Сучасні дидактичні завдання вчителя пере-

орієнтовані з інформаційної спрямованості (досягнення поінформованості учня) на пошукове, організаційне та практичне забезпечення інформаційних і комунікативних процесів. Серед таких завдань:

1) допомогти учням оперувати різними способами мислення й оптимально вибрати адекватний до ситуації фокусований чи дифузний режим мислення (наприклад, при читанні можна застосовувати і зосередженість уваги, і розсіяне мислення);

2) навчити користуватися психологічними інструментами подолання зволікань (прокрастинації);

3) озброїти учнів техніками запам'ятовування, порціювання матеріалу для полегшення його обробки та доступу до нього в процесі творчості, а також долання ілюзій компетентності в переважаному навчанні засобами чергування;

4) допомогти в ергономічній організації навчання (в т. ч. чергувати різні види активності та відпочинку для попередження тривоги, депресії та посттравматичного стресового розладу учнів; розподіляти час та ефективно його організувати);

5) допомогти в оволодінні практикою багатьох мов і технологією створення ефективних текстів;

6) навчити технік творчості та вирішення проблем;

7) допомогти користуватися ресурсами групи, навчивши ефективно спілкуватися (комунікувати, взаємодіяти, уникати ефектів соціальної перцепції);

8) на основі специфіки індивідуального стилю підібрати свою стратегію багатозадачності (мультитаскінсу) чи повного занурення (наприклад, за технікою «Помодоро» тощо).

На кожен із цих пунктів підібрано низку вправ, які застосовують як стимульний матеріал для пропрацювання на практичних заняттях із психології, – це і є основою впровадження елементів тренінгу в освітній процес за психолого-супровідною технологією.

Висновки. З метою пошуку нового змісту та процесного забезпечення психологічного супроводу підготовки студентів до виконання завдань майбутньої педагогічної діяльності нами, по-перше, узагальнено освітні й управлінські підходи до оптимізації сучасної педагогічної діяльності (це окреслило змістову орієнтацію підготовки студентів до професійної діяльності й виявило психолого-супровідний запит – виробити психологічну готовність майбутніх педагогів результативно (ефективно, економічно та продуктивно) виконувати професійну діяльність; по-друге, описано сучасні інструменти оцінки про-

фесійної діяльності (серед яких рефлексія педдіяльності за методом Ісікави, засоби тайм-менеджменту); по-третє, змодельовано психологічний супровід підготовки студентів до виконання завдань професійної діяльності, запропоновано шлях його впровадження (в практичні заняття зі психології) засобами елементів тренінгу постановки та виконання навчальних, виховних і розвивальних завдань.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гера Т.І. Психологічний супровід навчального курсу в педагогічному ВНЗ / Т.І. Гера // Психологія і суспільство. – 2015. – № 2 (60). – С. 137–148.

2. Іщенко Ю.Б. Вивчення причинно-наслідкових зв'язків методом Ісікави / Ю.Б. Іщенко [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://market.avianua.com/?p=875>.

3. Моргенстерн Дж. Тайм-менеджмент – технологія підвищення ефективності використання часу / Дж. Моргенстерн, С. Кові, Д. Аллен [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://market.avianua.com/?p=4069&сpage=1#comment-116>.

4. Ойнер О.К. Управление результативностью маркетинга / О.К. Ойнер. – М. : Изд-во Юрайт, 2015. – 343 с.

5. Селиховкин И. Как контролировать прогресс в зависимости от интереса и влияния заинтересованного лица / И. Селиховкин [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.youtube.com/watch?v=44dWfTo8yug>.

УДК 159.9

ЕМОЦІЙНІ КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Грицук О.В., к. психол. н.,
доцент кафедри психології та педагогіки
Горлівський інститут іноземних мов
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

У статті проаналізовано психологічні особливості педагогічної діяльності учителя. Виділено емоційні компоненти індивідуальних стилів професійної діяльності, педагогічних умінь, особистості учителя. Визначено, що професійна діяльність вчителя характеризується емоційною насиченістю і визначається особливостями особистості педагога.

Ключові слова: емоційна сфера особистості, педагогічна діяльність, стиль педагогічної діяльності, емоційно-позитивний фон, навчальна діяльність, педагогічні уміння.

В статье проанализированы психологические особенности педагогической деятельности учителя. Выделены эмоциональные компоненты индивидуальных стилей профессиональной деятельности, педагогических умений, личности учителя. Показано, что профессиональная деятельность учителя характеризуется эмоциональной насыщенностью и определяется особенностями личности педагога.

Ключевые слова: эмоциональная сфера личности, педагогическая деятельность, стиль педагогической деятельности, эмоционально-позитивный фон, учебная деятельность, педагогические умения.

Gritsuk O.V. EMOTIONAL COMPONENTS OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF A TEACHER

The article analyses the psychological peculiarities of pedagogical activity of a teacher. The emotional components of individual styles of professional activity, pedagogical skills, the teacher's personality are obtained. It is defined that the professional activity of a teacher is characterized by the emotional richness and is determined by the peculiarities of personality of a teacher.

Key words: emotional sphere of a personality, pedagogical activity, style of pedagogical activity, emotional positive background, educational activity, pedagogical skills.

Постановка проблеми. Увесь життєвий шлях людини формується і розвивається в процесі безперервного становлення, а емоції є частиною, яка включена у всі психічні процеси та стани людини. Емоції – суб'єктивні психологічні стани, що відбиваються у формі безпосередніх переживань, відчуттів, ставлення людини до світу та оточення. Емоції проявляються в емоційних станах людини, що викли-

каються, підтримуються і регулюються ними.

Розвиток вчителя як особистості залежить від соціальних умов, особливостей організації педагогічного процесу, особистісного потенціалу і здатності задовольняти сьогоденним змінам в освіті, а професійна продуктивність спирається на внутрішній світ педагога, тобто його інтереси, ціннісні орієнтації, мотиви й цілі



діяльності, відповідальність і якості інтелекту.

Емоційність вчителя є найважливішим чинником впливу та взаємодії в навчально-виховній роботі. Від неї залежить успіх емоційного впливу на школярів. Вона мобілізує учнів, спонукає їх до навчальних дій, активізує їхню інтелектуальну активність, сприяє розвитку самостійності у навчанні.

Аналізуючи переживання, які властиві людині в конкретному виді діяльності, у тому числі в специфіці праці вчителя, потрібно, перш за все, розібратися в змінах зовнішнього світу, які вплинули на нього, віддзеркаленням чого стали ці переживання. Причина початку емоційного процесу в емоційній сфері особистості вчителя завжди лежить у зовнішньому світі, а закінченням його є вплив на хід і результати діяльності.

Праця вчителя відрізняється своєю емоційною насиченістю. Вона визначається особливостями самої особистості, містить творчі компоненти, які не піддаються автоматизації. Для професії вчителя характерна велика кількість позаурочної роботи і складність комплексу робочих днів. Вчителі відчувають хронічну емоційну напругу. Конструктивним виходом із цього положення може бути емоційний розвиток, при якому особистість опановує ефективними способами опанування емоційними ускладненнями. Тому необхідно спеціально вивчати специфічні особливості професійної діяльності сучасного вчителя, особливо ті, що служать чинниками підвищення емоційної напруги.

Професія педагога – одна з тих професій, де емоційна сфера особистості грає велику роль у професійній діяльності, а від позитивного її відтінку залежить успіх та навчальні досягнення учнів. Тому важливим завданням в психології є вивчення особливостей емоційних компонентів діяльності педагога, їхня динаміка і розвиток в професійній сфері.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз вчительської праці дали такі педагоги і психологи, як Б.Б. Айсмонтас, Б.Г. Ананьев, Б.Ц. Бадмаев, Л.С. Виготський, Ф.Н. Гоноболін, Г.Ф. Заремба, В.А. Кан-Калік, М.М. Кашапов, Є.О. Клімов, В.А. Крутецький, О.В. Кузьменкова, Н.В. Кузьміна, А.С. Макаренко, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, В.М. Мясіщев, О.О. Прохоров, С.Л. Рубінштейн, М.М. Рибаківна, О.П. Сергєєнкова, В.О. Сластьонін, О.Г. Солодухова, Л.М. Стахєєва, Н.Ф. Талізїна, Б.М. Теплов, А.І. Щербаков та ін.

Педагогічну діяльність вчені визначають як процес рішення педагогічних творчих за-

дач [3]. Педагогічна задача є суперечністю, яку знаходить педагог, між уже досягнутим і потрібним рівнем вихованості і навчаємості колективу учнів [4].

Професія педагога відрізняється високою відповідальністю і напруженістю [6]. У порівнянні з іншими професійними групами серед педагогів найбільш високий ризик виникнення невротичних розладів та найвищий рівень накопичення важких форм неврозів. Вчителі – група з ризиком виникнення не тільки нервово-психічних, але й соматичних розладів, а це може служити фактором, що перешкоджатиме становленню індивідуальності педагога, що негативно буде позначатись на його професійній діяльності. До соціально дезадаптуючих факторів належать низька соціальна захищеність і невеликий престиж професії, необхідність професійної міжособистісної взаємодії в конфліктогенних ситуаціях, інформаційні перевантаження, багатofункціональність соціально-відповідальної діяльності. Педагогічна діяльність є потенційно емоціогенною. В ній можна спостерігати багато чинників стресу: високий динамізм, брак часу, робочі перевантаження, складність виникаючих педагогічних ситуацій, інтенсивні контакти [10, 12].

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, що полягає у виявленні особливостей емоційних компонентів професійної педагогічної діяльності вчителя.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професія вчителя є однією з найскладніших форм професійної діяльності, що висуває високі вимоги до особистості вчителя [5].

Професійна діяльність педагога складна й унікальна, має складну організацію та динамічну структуру. Головними структурними компонентами педагогічної діяльності є мета, мотиви, дії та операції.

Професійна педагогічна діяльність – це система і послідовність педагогічно доцільних дій педагога, спрямованих на досягнення поставлених цілей шляхом вирішення педагогічних завдань. У її структурі можна виділити п'ять функціональних компонентів: гностичний (пізнавальний), проєктувальний, конструктивний, організаторський, комунікативний [6]. Ефективність вирішення педагогічних завдань і ситуацій залежить від наявності цих компонентів, їх співвідношення. За тимчасовою ознакою педагогічні завдання поділяються на стратегічні, обумовлені далекими перспективами; тактичні, визначені близькою перспективою; оперативні, що диктуються конкретною ситуацією.

Згідно з розвивальною функцією педагогічної діяльності найважливішими завданнями для вчителя є розвиток у кожного учня унікальної особистості та організація процесу навчання на основі індивідуального підходу. Основними шляхами вирішення цих завдань є диференціація змісту навчання та навчальної діяльності учнів, створення індивідуальної освітньої траєкторії для кожного учня як персонального шляху реалізації особистісного потенціалу.

Найважливішою умовою продуктивності професійної діяльності є власна особистість педагога. Якість освіти, ефективність педагогічного процесу визначаються не лише високим професіоналізмом і продуктивними технологіями, а насамперед особливостями особистості вчителя. Іншими словами, при вирішенні педагогічних завдань вчитель спирається на систему знань і умінь, а також особистісні якості.

Сучасною тенденцією розвитку науки і культури є взаємодія різних галузей, що відображається на відкритті нових міжгалузевих напрямків, культурних сфер, спеціальностей і спеціалізацій. У зв'язку із цим в освітньому процесі актуалізується проблема об'єднання навчальних дисциплін, методологічних стратегій, підходів до реалізації міжпредметних зв'язків, створення єдиного розвивального середовища. Розроблення цілісних інтегрованих міждисциплінарних курсів значною мірою змінить структуру знань вчителя.

Педагогічні уміння як володіння педагогом певними способами і прийомами педагогічної діяльності, засноване на свідомому застосуванні психолого-педагогічних знань, є основою професії учителя. Психологічним базисом умінь є єдине взаємовідношення між метою діяльності, умовами і способами її виконання.

Під час визначення переліку професійних умінь більшість дослідників виходить з функцій педагога [2]. Так, О. Абдулліна вважає основною функцією педагога вивчення учнів і висуває на перший план діагностичні вміння, потім – проектувальні, виховні та дослідницькі. А. Щербakov виділяє такі функції умінь: інформаційна, розвивальна, орієнтаційна, мобілізаційна, конструктивна, комунікативна, організаторська, дослідницька. В. Сластьонин виділяє конструктивно-планувальну, організаторську, комунікативно-навчальну, виховну і дослідницьку функції педагогічних умінь.

Професійний модуль вчителя має у своєму складі педагогічні вміння двох класів: загальнопедагогічні та спеціальні. Спеціальні вміння пов'язані з викладанням конкретного предмета. Пізнавальні вміння пов'язані

з пізнанням предмета, учнів та результативністю власної діяльності. Педагог вміє здобувати нові знання, приводити їх в мобілізаційну готовність при вирішенні педагогічних завдань; орієнтується на інноваційну діяльність; усвідомлює себе суб'єктом професійного вибору, розуміє і приймає необхідність вибору та самовизначення щодо власної професійної стратегії в умовах новітніх технологій; вміє аналізувати власну діяльність і діяльність учнів, шукає причини невдач у недоліках власної діяльності та особистісних властивостях.

Проектувальні уміння пов'язані з перспективним плануванням, зі структуруванням плану, координацією його окремих частин. Педагог вміє формулювати стратегічні педагогічні завдання; встановлює цілі навчання і виховання у вигляді професійних стратегічних завдань, обирає засоби їх здійснення; створює модулі (види праці) навчання, будуючи їх за принципом функціонального вузла, інтегруючи усі компоненти системи і забезпечує її динаміку; конструє проблемно-модульні навчальні програми; розробляє перспективний план вивчення матеріалу в цілому, встановлюючи зв'язок інтегруючого характеру по всьому курсу, співвідносячи вивчення матеріалу курсу зі стандартами, базисним навчальним планом, враховуючи культурні традиції, національно-історичні особливості.

Конструктивні уміння пов'язані з щоденним плануванням, композицією кожного конкретного уроку, заняття. Педагог вміє обирати раціональну структуру уроку і визначати його побудову; здійснює презентаційну, інтенсивну, діагностичну та коригувальну функції при конструюванні уроку; розуміє і приймає ціннісний та смисловий зміст діалогу як максимально продуктивної стратегії ставлення до навколишнього світу, людей, систему цінностей міжособистісного спілкування; враховує при плануванні різномірність, профільність і варіативність освіти; відбирає, моделює, актуалізує навчальний матеріал з позиції його адекватності інтересам розвитку особистості учня; визначає рушійні сили розвитку дитини і дбає про розвиток її індивідуальності; створює умови для реалізації креативних можливостей вихованців, стимулює інтерес учнів; вміє планувати свою роботу і роботу учнів на конкретному уроці.

Організаторські уміння педагога пов'язані з організацією навчального матеріалу, власної діяльності і діяльності учнів. У них відображаються вимоги освітніх систем до методів, технологій, засобів, форм, прийомів в області організації змісту навчання. Педагог організує виконання професійних



задумів, методологічних орієнтирів, педагогічних проєктів; пред'являє навчально-виховну інформацію відповідно до принципів педагогіки співпраці; організує навчання як процес самовираження учнів; озброює учнів технологіями діяльності і способами роботи, створює умови для прояву особистісних якостей учня, в основі яких лежать їхні індивідуальні особливості та можливості.

Комунікативні уміння виявляють мистецтво спілкування педагога з дітьми. Вони пов'язані з саморегуляцією педагога, управлінням його своєю поведінкою, настроєм, увагою, мовленням, а також з уміннями будувати взаємини з учнями, серед яких виділяються комунікативно-пізнавальні, комунікативно-конструктивні, комунікативно-організаторські та власне комунікативні вміння. Такий розподіл пояснюється тим, що комунікативна діяльність представляється похідною від всіх інших, вона є своєрідною екстеріоризацією пізнавальної, проєктувальної, конструктивної і організаційної діяльності учителя.

Загальнопедагогічні та спеціальні уміння по-різному розвинені в кожного вчителя. Структурне поєднання їх є показником рівня продуктивності діяльності педагога, показником його професіоналізму.

Становлення особистості педагога як професіонала розглядається як його самореалізація, спонукання до творчості, необхідність проєктування власного професійного рівня на різних етапах життєвого шляху, де одну з вирішальних ролей грає стиль педагогічної діяльності [1], що містить індивідуально-типологічні особливості соціально-психологічної взаємодії педагога та учнів.

Стиль педагогічної діяльності виявляє вплив щонайменше трьох факторів: 1) індивідуально-психологічних особливостей суб'єкта цієї діяльності – вчителя, що включають індивідуально-типологічні, особистісні, поведінкові особливості; 2) особливостей самої діяльності; 3) особливостей тих, що навчаються (вік, стать, статус, рівень знань). У педагогічній діяльності, що здійснюється в суб'єктно-суб'єктній взаємодії, ці особливості співвідносяться з характером взаємодії, характером організації діяльності, предметно-професійною компетентністю вчителя, характером спілкування.

А.К. Маркова [7] виділяє такі характеристики стилів діяльності учителя:

1) демократичний стиль характеризується тим, що вчитель сприймає учня як рівноправного партнера по спілкуванню, колегу в спільному пошуку знань. Учитель залучає учнів до прийняття рішень, заохочує самостійність суджень, враховує не тільки

їх успішність, але й особистісні якості. Методами впливу на учнів є спонукання, прохання. Вони випробовують стан спокійної задоволеності, високої самооцінки. Для учителів характерні емоційна стійкість, задоволеність професією;

2) авторитарний стиль характеризується тим, що учень сприймається як об'єкт педагогічного впливу. Учитель одноосібно вирішує, приймає рішення, установлює твердий контроль за виконанням його вимог, не враховує думку учнів, не обґрунтовує свої дії. Унаслідок цього учні втрачають активність, виявляють низьку самооцінку, агресивність. Сили учнів спрямовані на психологічний самозахист, а не на засвоєння знань і власний розвиток. Головними методами впливу вчителя є наказ, повчання. Для вчителя характерні низька задоволеність професією і емоційна нестійкість;

3) ліберальний стиль характеризується тим, що учитель йде від прийняття рішень, передаючи ініціативу учням, колегам. Організацію і контроль діяльності учнів здійснює без системи, виявляє нерішучість, коливання, тому у класі спостерігаються негативний мікроклімат, приховані конфлікти.

Кожен із цих стилів, виявляючи відношення до партнера взаємодії, визначає його характер: від підпорядкування до партнерства і до відсутності спрямованого впливу.

В.А. Кан-Калік запропонував більш деталізовану за характером включеності у діяльність педагога спілкування:

1) стиль захопленості педагога спільною творчою діяльністю з учнями що є вираженням відношення вчителя до своєї справи, професії;

2) стиль дружнього розташування, що служить загальним фоном і передумовою успішності взаємодії учителя з класом;

3) спілкування-дистанція, що сприятливо позначається на зовнішніх показниках дисципліни, організованості учнів, але може призвести до негативних особистісних змін – конформізму, фрустрації, неадекватності самооцінки, зниженню рівня домагань;

4) спілкування-лякання і 5) спілкування-загравання, що свідчать про професійну недосконалість педагога.

Л.М. Мітіна [8] стверджує, що в основі розрізнення стилів професійної діяльності педагогів лежать такі фактори: змістовні характеристики стилю (орієнтація вчителя на процес або результат власної праці, оцінка її етапів); динамічні характеристики стилю (гнучкість, стійкість); результативність (рівень знань, навичок, інтерес до навчання у школярів). На основі цих характеристик були виділені такі індивідуальні стилі:

1) емоційно-імпровізаційний, що вирізняється переважною орієнтацією на процес навчання, але відсутністю зворотного зв'язку зі школярами. Уроки проходять у швидкому темпі, опитуванням охоплюються переважно сильні учні. Для учителя характерно неправильне планування навчально-виховного процесу, тому що на уроках опрацьовується більш цікавий навчальний матеріал, а додому задається менш цікавий. Контроль за діяльністю учнів недостатній. Учитель як методи навчання використовує колективні обговорення, стимулює спонтанні висловлювання учнів. Він не в змозі проаналізувати особливості та результативність власної діяльності на уроці;

2) емоційно-методичний стиль, коли учитель орієнтується на процес і результати навчання. Для нього властиві адекватне планування навчально-виховного процесу, висока оперативність, переважання інтуїтивності над рефлексивністю. Він поетапно відпрацьовує увесь навчальний матеріал, стежить за рівнем знань учнів, використовує закріплення і повторення навчального матеріалу, здійснює контроль знань учнів. Учитель відрізняється високою оперативністю, використанням різноманітних видів роботи на уроці, колективних обговорень. Він прагне насамперед зацікавити учнів навчальним предметом;

3) міркувально-імпровізаційний стиль, для якого характерні орієнтація на процес і результати навчання та адекватне планування навчального процесу. Учитель не завжди здатний забезпечити високий темп роботи, рідко практикує колективні обговорення. Під час опитування він впливає на учнів непрямим шляхом (за допомогою підказок, уточнень тощо), даючи можливість детально оформити свою відповідь;

4) міркувально-методичний стиль, що орієнтований на результати навчання. Учитель адекватно планує навчально-виховний процес, виявляє консервативність у використанні засобів педагогічної діяльності. Висока методичність (систематичність закріплення, повторення навчального матеріалу, контролю знань учнів) поєднується у нього зі стандартним набором методів навчання, у учнів переважає репродуктивна діяльність, не проводяться колективні обговорення. Під час опитування учитель звертається до невеликої кількості учнів, даючи кожному достатньо часу на відповідь, особливо увагу приділяючи «слабким» учням.

Навчальна діяльність є своєрідною за своїми цілями і завданнями, змістом, зовнішніми і внутрішніми умовами, засобами, труднощами, особливостями перебігу психічних процесів, проявами мотивації,

станами особистості й колективу. Для навчальної діяльності учнів характерні велика інтенсивність функціонування психіки, висока інтелектуальна напруга, емоційні перевантаження. Присутні специфічні завдання, що викликають емоційну напругу (складання екзаменів, заліків, виконання контрольних робіт).

І.В. Ратова відзначає, що на уроці має бути емоційно-позитивний фон, що забезпечить ефективність навчання і позитивний психологічний клімат [9]. Під емоційно-позитивним фоном (або комфортністю) навчання розуміються такі умови, коли в учня з'являється бажання взаємодіяти з учителем, готовність до активної роботи. Він не відчуває дискомфорту і незручності, у нього з'являється упевненість у своїх силах, адекватна самооцінка. Відкритість до сприйняття нового, інтерес до уроку, бажання продемонструвати себе пробуджує творчий потенціал учня. При таких умовах роботи у нього усвідомлюються цілі навчання та формується потреба в особистісному і професійному зростанні. Також емоційно-позитивний фон сприятливо позначається на працездатності учнів, ефективності педагогічних впливів, успішності та якості засвоєння навчального матеріалу.

Формування позитивного емоційного фону на уроці, приємного психологічного клімату є однією з цілей, що переслідує учитель під час освітнього процесу. Емоційний фон, стиль індивідуальної педагогічної діяльності визначають специфіку взаємодії учителя та учнів в процесі навчальної діяльності.

Для оцінки стилю педагогічної діяльності учителя використовуються дві шкали: емоційність-розважливність та методичність-імпровізаційність [11]. Шкала емоційність-розважливність характеризується ступенем емоційної залученості учителя у навчальний процес, вибором навчального матеріалу, особливостями мови та способом викладення матеріалу. Методичність або імпровізаційність визначається тим, наскільки учитель орієнтований на результат і процес навчання, чи твердо він дотримується плану навчального заняття, встигає розкрити робочу програму, наскільки для заняття значущий зворотній зв'язок з учнями.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, професійна діяльність вчителя характеризується емоційною насиченістю і визначається особливостями особистості самого педагога. Це одна з професій, де емоційна сфера особистості відіграє велику роль у професійній діяльності, від якої залежать успіх педагогічної діяльності та навчальні досягнення учнів.



У дослідженні психологічних особливостей професійної діяльності вчителя залишається відкритим питання динаміки емоційних компонентів педагогічної діяльності сучасного вчителя, а також визначення факторів, що служать чинниками підвищення у нього емоційної напруги.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Зарішняк І.М. Компонентно-структурний аналіз поняття «дидактична емоційна взаємодія» у системі «викладач – студент» / І.М. Зарішняк // Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія. – 2004. – № 10. – С. 17–21.
2. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин – СПб. : Питер, 2001. – 752 с.
3. Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс / В.А. Кан-Калик. – Грозный : Чечено-Ингуш. кн. изд-во, 1976. – 286 с.
4. Климов Е.А. Психология: воспитание, обучение / Е.А. Климов. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2000. – 367 с.
5. Козич І.В. Дидактична емоційна взаємодія викладача та студента в процесі навчання як педагогічна

проблема / І.В. Козич // Наукові записки Запорізького національного університету. Серія: Педагогіка і психологія. – 2011. – Випуск 15. – С. 92–97.

6. Кузнецов М.А. Эмоциональное выгорание учителей: Основные закономерности динамики / М.А. Кузнецов, О.В. Грицук. – Харьков : ХНПУ, 2011. – 206 с.
7. Маркова А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
8. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал / Л.М. Митина. – М. : Дело, 1994. – 216 с.
9. Ратова И.В. Образовательные технологии как условия создания эмоционально-положительного фона обучения (на примере обучения взрослых) / И.В. Ратова. – М. : Просвещение, 2002. – 209 с.
10. Самоукина Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности / Н.В. Самоукина. – М. : Издательство ЭКМОС, 1999. – 352 с.
11. Федоров А.В. Оценка мастерства преподавателя / А.В. Федоров, Н.Г. Дудкина, Н.В. Асеев // Высшее образование в России. – 2001. – № 3. – С. 41–46.
12. Шитова И.Ю. Проблемы педагогической профессии и пути их разрешения / И.Ю. Шитова // Ученые записки Таврического национального университета. – 2002. – № 3. – С. 26–30.

УДК 159.923.2:364-43

ПСИХОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ МОДЕЛІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА

Гусак В.М., старший викладач
кафедри психології

Чорноморський національний університет імені Петра Могили

У статті розкрито сутність професії «соціальна робота», досліджено підходи до побудови теоретичної моделі діяльності та особистості фахівця соціальної сфери, на їх основі розроблено власну модель. Проаналізовано функціональний, предметний та особистісний аспекти діяльності спеціаліста із соціальної роботи, зосереджено увагу на його ставленні до професійної справи, до клієнтів та до себе, а також на системі професійно важливих якостей. У цьому дослідженні надано великого значення психологічно орієнтованій моделі соціальної роботи, методам гуманістичної психології та рефлексивно-терапевтичному підходу в роботі з клієнтом. Визначено поняття психологічної культури та представлено її компоненти у структурі професійної моделі соціального працівника.

Ключові слова: *соціальний працівник, модель особистості фахівця, модель діяльності фахівця, професійна модель соціального працівника, психологічна культура, психологічна грамотність, психологічна компетентність.*

В статье раскрыта сущность профессии «социальная работа», исследованы подходы к построению теоретической модели деятельности и личности специалиста социальной сферы, на их основании разработана собственная модель. Проанализированы функциональный, предметный и личностный аспекты деятельности социального работника, сосредоточено внимание на его отношении к профессиональному делу, к клиентам и к себе самому, а также на системе профессионально важных качеств. В данном исследовании большое значение придается психологически ориентированной модели социальной работы, методам гуманистической психологии и рефлексивно-терапевтическому подходу в работе с клиентом. Определено понятие психологической культуры и представлены ее компоненты в структуре профессиональной модели социального работника.

Ключевые слова: *социальный работник, модель личности специалиста, модель деятельности специалиста, профессиональная модель социального работника, психологическая культура, психологическая грамотность, психологическая компетентность.*

Husak V.M. PSYCHOLOGICAL CULTURE IN THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL MODEL OF SOCIAL WORKER

In this article essence of social worker's profession is researched along with methods of creating theoretical models of work and personality of person in line of social work, and based on them work out own model. Functional, objective and personal aspects of social work specialist's activity are analysed, with increased attention to his attitude towards job, clients and himself, alongside system of professionally required qualities. This research pays a lot of attention to psychologically oriented model of social work, methods of humanitarian psychology and reflexively-therapeutic approach in work with client. Term of psychological culture is defined and it's components are represented in the structure of professional model of social worker.

Key words: *social worker, personality model of specialist, activity model of specialist, professional model of social worker, psychological culture, psychological literacy, psychological competency.*

Постановка проблеми. Потреба в соціальних працівниках особливо зростає під час суспільних потрясінь та економічних криз, тому соціальна робота має значні перспективи у нашій державі, попри те, що це досить непростий фах. Вона не приносить великих коштів, дуже важка, оскільки полягає у постійному спілкуванні з людьми, які переживають горе, страждають, і навіть може бути небезпечною через можливість замаху з боку соціально вразливих верств.

Сутність професійної культури багато в чому визначається специфікою професійної діяльності. Соціальну роботу відносять до типу «людина-людина», так званих «професій допомоги» (за А. Гуггенбюль-Крейг), які характеризуються тим, що в них засобом пізнання іншої людини і допомоги їй виступає особистість фахівця. У зв'язку з високим ступенем відповідальності за результати свого впливу, не тільки професійні знання, вміння та навички, а насамперед особистісні якості спеціаліста значною мірою визначають ефективність та успішність роботи.

Соціальні працівники за характером своєї поліфункціональної діяльності мають справу і взаємодіють з винятковою різнобічністю людей, працюють в умовах сильної психоемоційної напруги з підвищеним ризиком виникнення синдрому емоційного вигорання, тому мають постійно дбати про власну психологічну безпеку. Високі вимоги до розвитку особистості фахівця, його професійної свідомості зумовлюють актуальність професійної підготовки соціального працівника нового типу – з високим рівнем психологічної культури, а для цього необхідно визначити місце останньої у структурі професійної моделі фахівця.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблему моделювання в науці та побудови професійної моделі фахівця із соціальної роботи вивчали Т.І. Красікова, Н.Б. Шмельова, А.Й. Капська, О.Г. Карпенко. Аналізу різних аспектів професійно-особистісного розвитку соціальних працівників присвячено праці Г.П. Медведєвої, Є.І. Холостової, І.І. Миговича, А.Й. Капської,

С.П. Архипової, З.Л. Становських, В.О. Нікітіна, Н.Б. Бондаренко, І.М. Григи, І.Д. Зверєвої та ін.

Значення методів психології в практиці соціальної роботи та психологічно орієнтованої моделі, що заснована на концепціях оптимізації власних зусиль клієнтів у подоланні кризової ситуації, суб'єкт-суб'єктного характеру взаємодії між фахівцем та клієнтом розкривається в роботах І.М. Бушая, Л.І. Акатова, М.Р. Мінігалієвої, О.Б. Орлова, К. Роджерса.

Л.С. Колмогорова, О.І. Мотков, А.О. Деркач, Я.Л. Коломінський, Г.О. Балл, В.В. Рибалка, О.Г.Видра, Р.С. Гуревич, А.М. Коломієць, С.К. Шандрук досліджували зміст та структуру психологічної культури учнів та студентів-майбутніх фахівців різних професій.

Разом із тим аналіз психолого-педагогічної літератури допомагає дійти висновку про те, що зміст психологічної культури у структурі професійної моделі соціального працівника не був предметом спеціального вивчення.

Постановка завдання. Завдання дослідження полягає у побудові професійної моделі соціального працівника і визначення місця психологічної культури у її структурі для вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах університету.

Виклад основного матеріалу дослідження. У червні 2002 року Міжнародна Асоціація соціальних працівників та Міжнародна Асоціація шкіл соціальної роботи ухвалили визначення соціальної роботи, яке, на думку його авторів, можна застосувати в будь-якому регіоні та країні. Воно сформульоване так: «Професія «соціальний працівник» заохочує соціальні зміни, вирішення проблем у людських стосунках, просуває ідею наснаження та визволення людей з метою покращення людського життя... Місія соціальної роботи – надавати людям можливість якомога повніше розвинути власний потенціал, збагачувати своє життя та попереджувати виникнення дисфункцій» [10, с. 144]. Практика соціальної роботи спрямована на задоволення люд-



ських потреб та розвиток людського потенціалу з метою забезпечення соціального включення.

Характерною рисою соціальної роботи в Україні є те, що вона тісно пов'язана з соціальним захистом та соціальною педагогікою. Вона захищає інтереси тих людей, що мають нерівні потенційні можливості порівняно з іншими через хвороби, бідність, кризові ситуації, в яких вони опинилися. Особливістю соціальної роботи є те, що вона відрізняється від філантропії, благодійництва та подібних видів діяльності своєю орієнтацією не тільки на допомогу у вирішенні проблем окремої людини чи групи людей, а й розвиток у них техніки подолання труднощів і вироблення навичок самопомоги.

Зміст психологічної культури соціального працівника залежить від структури його професійної діяльності. Для вирішення проблеми побудови моделі фахівця із соціальної роботи звернемося до методу моделювання.

У сучасній науці моделювання розглядається як метод пізнання об'єкта через модель, дослідження будь-яких явищ, процесів або систем шляхом побудови і вивчення їх моделей; штучно створене для вивчення явище (предмет, процес, ситуація тощо), дослідження якого досить ускладнене чи й зовсім неможливе [12]; «відтворення характеристик нового об'єкта на іншому об'єкті, спеціально створеному для вивчення» [5, с. 220]. Дії з моделями дають змогу дослідити окремі новоутворення, якості, стори чи властивості об'єкта.

Під поняттям «модель» у науці розуміють концептуальну (мисленнєво уявлювану) чи матеріально реалізовану систему, яка у певній формі відображає або відтворює деякі суттєві властивості об'єкту дослідження; здатна його заміщувати (цей оригінал) і поряд з вивченням оригіналу дає про нього нову інформацію [12].

На думку О.Г. Карпенко у самому визначенні моделі передбачається деяка її невідповідність оригіналу, що зумовлено необхідністю вичленення певних елементів моделі і взаємозв'язку між ними, у той час, як у дійсності вони не існують окремо. Таким чином, модель можна розглядати як ідеальне відображення реальних процесів [3].

Будуючи модель майбутнього фахівця необхідно керуватись принципом зв'язку навчання з життям, вона має бути адекватна особливостям століття, відбивати специфіку суспільного ладу, відповідати вимогам спеціальності, повинна бути динамічною, постійно (періодично) корегуватись [5].

Відомі різні підходи до розробки моделі соціальних працівників (Н.Б. Шмельова, А.Й. Капська, О.Г. Карпенко). Вважаємо за необхідне розмежувати поняття «модель особистості фахівця», «модель діяльності фахівця» і «модель підготовки фахівця».

Мова йде про модель особистості спеціаліста, якщо розглядається сукупність якостей і властивостей працівника. Якщо надається перелік видів діяльності або номенклатура задач, які має вирішувати спеціаліст, то мова йде про модель діяльності. Якщо ж у моделі представлено такі компоненти, як зміст освіти, її структура, система методів, засобів і прийомів навчання та виховання, то маємо справу з моделлю підготовки фахівців. Разом з тим, як зазначає Н.Б. Шмельова, в моделі діяльності мають бути закладені властивості, якості особистості фахівця, необхідні для її успішного виконання. У цьому випадку професійна модель має враховувати компоненти моделі особистості спеціаліста та компоненти моделі його діяльності [12, с. 70-71]. Саме побудову такої моделі ми поставили за мету.

Моделювання професійно-особистісного розвитку соціального працівника, на думку Н.Б. Шмельової, – це «опис основних базових характерних властивостей і якостей, притаманних фахівцю, що здійснює свою професійну діяльність в соціальній сфері життя, має певну кваліфікацію, займає певну посаду і виконує різні професійно-рольові функції» [12, с. 71].

Модель особистості фахівця має передбачати не тільки актуальні, але й перспективні його якості та властивості і включає такі параметри професіограми та психограми:

- вимоги до спеціаліста, визначені характером професійних завдань;
- необхідні в професійній діяльності знання і вміння;
- специфічні соціальні й психологічні якості особистості, що забезпечують ефективність професійної діяльності.

Н.Б. Шмельова запропонувала власну модель професійно-особистісного розвитку соціального працівника, котра як своєрідний аналог реального об'єкту відтворює найбільш суттєві характеристики особистості й професійної діяльності спеціаліста соціальної сфери:

- готовність до професійної діяльності (морально-психологічна, змістовно-інформаційна, операційно-діяльнісна);
- базові основи особистості (професійно-ціннісні орієнтації, професійна свідомість і самосвідомість, професійно зумовлені якості особистості);

– готовність до розвитку і саморозвитку (самопізнання та самопроекування, самоуправління, самокорекція) [12, с. 69-70].

Оскільки діяльність соціального працівника поліфункціональна, вона має безліч сторін. Тому на сьогодні існує багато варіантів моделей спеціалістів у галузі соціальної роботи, які значно відрізняються одна від одної. Проведений нами аналіз робіт з проблеми побудови професійної моделі соціального працівника дає право сказати, що поки що не існує єдиного уявлення про її зміст і структуру.

На думку О.Г. Карпенко, як би не будувалася модель спеціаліста (у вигляді матриць, графіків, математичних залежностей, дерева цілей і функцій діяльності спеціаліста тощо), у ній повинна бути відображена структура діяльності, всі її три аспекти:

- функціональний аспект діяльності;
- предметний аспект діяльності;
- особистісний аспект діяльності [3].

Беручи за основу дану модель діяльності соціального працівника, розглянемо докладніше її складові частини. У представленій моделі на перше місце виходить функціональний аспект діяльності, оскільки він визначає загальну мету професії і реалізує цінності соціальної роботи. Мета соціальної роботи – сприяння особистості в успішному вирішенні її проблем, засоби досягнення цієї мети – вивільнення і розвиток ресурсів людини і її соціального оточення, здійснення необхідних соціальних змін.

Функціональні особливості соціальної роботи розглядають різні автори: П.Д. Павленок, А.С. Сорвіна, Є.І. Холостова, І.А. Зимняя, Н.Б. Шмельова, О.Г. Карпенко, І.І. Мигович та ін. Різноманітні професійні вимоги до фахівця із соціальної роботи випливають з таких його головних функцій: діагностична, прогностична, правозахисна, посередницька, організаційна/організаторська, управлінська, профілактична, соціально-медична, медико-гігієнічна, соціально-педагогічна, виховна, соціально-побутова, комунікативна, психологічна, соціально-терапевтична (функція допомоги і підтримки) [3; 11; 12].

Розглянемо детальніше психологічну та соціально-терапевтичну функцію. Соціальний працівник організовує разом з клієнтом простір взаємодії для вирішення особистих проблем, труднощів останнього, здійснює підтримку, сприяє створенню сфери особистого благополуччя, умов для саморозвитку, саморегуляції, доцільної і ефективної життєдіяльності людей. Спеціаліст веде за потреби психологічне консультування, володіє елементами психолого-педагогіч-

ної терапії та арт-терапії [3, с. 17]. Варто зазначити, що дуже важливо в діяльності соціального працівника не допустити розчинення особистості в будь-якій зі своїх функцій, ролей тощо.

Є.І. Холостовою виділено також три підходи при вирішенні проблем клієнтів: виховний, адвокативний та фасилітативний. Особливе значення в контексті досліджуваної проблематики має фасилітативний підхід, який полягає у виконанні соціальним працівником ролі «полегшувача», посередника в подоланні апатії або дезорганізації особистості, коли їй важко зробити це самій. Діяльність соціального працівника при цьому спрямована на обговорення альтернативних варіантів, підбадьорювання і мобілізацію внутрішніх ресурсів клієнта [11].

Виконання функцій соціальної роботи дозволяє реалізовувати її цінності. Система ціннісних орієнтацій задає мету, сенс і напрямки діяльності професіонала. Соціальна робота постала з гуманітарних та демократичних ідеалів, тому у світовому співтоваристві визнано та виділено фундаментальні цінності професії соціального працівника: рівність, самоцінність, гідність та унікальність всіх людей, їх права та можливості тощо [10; 12]. Цінності соціальної роботи відображені у міжнародному професійному кодексі професії «Соціальна робота». Надаючи виняткового значення гуманістичним ціннісним основам соціальної роботи, Є.І. Холостова виділяє чотири рівні цінностей останньої: екзистенціальні цінності, цінності-цілі, цінності-принципи та цінності-норми [11, с. 23-24].

Вищим рівнем цінностей є екзистенціальні особистості. А. Маслоу встановив взаємозв'язок між психологічним здоров'ям самоактуалізованої особистості та її вищими потребами і цінностями. «Самоактуалізовані люди, без жодного винятку, залучені в певну справу, зовнішню по відношенню до них. Вони віддані чомусь для них дуже цінному – власному покликанню у старовинному, релігійному сенсі цього слова. Вони працюють над тим, до чого покликана їх доля, так що відмінність між працею і задоволенням для них щезає» [6, с. 50]. Всі вони певним чином присвячують своє життя пошуку того, що А. Маслоу назвав «буттєвими цінностями» і вважав їх одночасно вищими потребами («метапотребами»), в яких полягає сенс життя для більшості людей: істина, добро, краса, цілісність (єдність), життєвість, унікальність, досконалість, необхідність, завершеність, справедливість (закон), порядок, простота, насиченість (повнота), легкість, самодостатність, осмисленість [6].



Що стосується другого блоку професійної моделі соціального працівника, то предметний аспект діяльності передбачає повне узагальнення професійних знань, вмінь та навичок, необхідних у професійній діяльності та включених до професіограми соціального працівника. О.Г. Карпенко виділяє методологічні, теоретичні, методичні та технологічні групи професійних знань соціального працівників, які є основою для формування професійних умінь: інформаційні уміння, цілепокладання і планування, організаційно-комунікативні, рефлексивні, уміння морально-вольової регуляції, психолого-педагогічні техніки, прикладні уміння (художньо-творчі, спортивні, лінгвістичні), а також творчі уміння [3, с. 20].

У зв'язку зі специфікою діяльності в системі «людина-людина» особливо важливого значення набуває особистісний аспект діяльності соціального працівника. Г.П. Медведєва, Є.І. Холостова, Н.Б. Шмельова, В.О. Нікітін, А.Й. Капська, О.Г. Карпенко, С.П. Архипова, З.Л. Становських, великого значення надають формуванню професійно важливих якостей соціального працівника. До «професійно важливих» відносять систему основоположних особистісних якостей, гармонійне поєднання яких зумовлює ефективність діяльності, вони детально викладені у професіограмі та психограмі фахівця.

Розглянемо основні професійно важливі якості соціального працівника, які так чи інакше визначають розвиток його психологічної культури. Так, О.Г. Карпенко виділяє три основні блоки особистісно-професійних якостей: ставлення до клієнтів, ставлення до професійної справи, ставлення до самого себе [3].

Особливим у соціальній роботі як професії соціономічного профілю (за Є.О. Клімовим) є характер взаємодії між фахівцем та клієнтом, тому заслуговує на увагу. На відміну від суб'єкт-об'єктних стосунків, притаманних іншим видам професій допомоги, у процесі соціальної роботи зазвичай складаються суб'єкт-суб'єктні стосунки, при цьому допомога орієнтована переважно на активізацію клієнтів. На наш погляд, в основі ставлення соціального працівника до клієнтів має лежати людиноцентрований підхід та «тріада фасилітуючих установок К. Роджерса»: конгруентне самовираження у спілкуванні (відкритість), безумовне позитивне прийняття клієнта та безоціночне ставлення до нього, довіра, а також активне емпатійне слухання і розуміння [9].

До групи професійно-особистісних якостей соціального працівника, що виражають його ставлення до професійної справи, відносять: інтерес до професії, працездат-

ність, відповідальність за розпочату справу, почуття професійного обов'язку, ініціативність, наполегливість у досягненні мети, терпіння і терпимість у взаємодії, у пошуках механізмів вирішення проблем, готовність до психологічного дискомфорту та ін. [3, с. 18-19].

І.Д. Зверєва, В.О. Нікітін, П.П. Українець, А.Й. Капська, Г.П. Медведєва вважають як важливим компонентом, так і сферою прояву професійної культури спеціаліста з соціальної роботи його ставлення до себе, самопізнання та самовдосконалення. Тому названі вчені у професійному становленні соціального працівника надають великого значення формуванню позитивного Я-образу, Я-концепції, ідеального особистісно-професійного «Я». Майбутній соціальний працівник має досягнути в першу чергу найвищого рівня розвитку «мистецтва жити – особливого вміння і високої майстерності у творчій побудові свого життя, що базується на глибокому знанні законів життя, розвиненій самосвідомості, мудрості й оволодінні системою засобів, методів, технологій програмування, конструювання і здійснення життя як індивідуально-особистісного життєвого проекту [8, с. 200].

Соціальна робота запозичила з психології чимало теорій та методів. Ми надаємо великого значення психологічно орієнтованій моделі соціальної роботи, що заснована на концепціях оптимізації власних зусиль клієнтів у подоланні кризової ситуації. Соціальний працівник при цьому виконує роль «лікаря-психотерапевта» або «психолога». Методи гуманістичної психології використовують при налагодженні почуття довіри, взаємостосунків між соціальним працівником та клієнтом. «Гуманізм як психологічна методологія виявляється у позитивному ставленні до клієнта, стимуляції емпатії, намаганні зрозуміти його внутрішній світ. Це підвищує ефективність соціальної допомоги, сприяє відвертості» [2, с. 148].

Як психолог, фахівець із соціальної роботи має розуміти і знати себе та інших людей, повинен мати необхідну психологічну підготовку, в результаті якої має сформуватися певна психологічна культура. Згідно з рефлексивно-терапевтичним поглядом на соціальну роботу, вона спрямована на сприяння розвитку та самореалізації клієнтів і в кінцевому підсумку на досягнення того, що вони будуть спроможні самостійно вирішувати свої проблеми. Тому критерієм професійного успіху сучасного соціального працівника стає та міра, в якій колишній клієнт може обійтися без нього в подоланні життєвих труднощів.

Разом із тим ми не зводимо професію соціального працівника лише до психології. Не заперечуючи той факт, що сфера діяльності соціального працівника дещо ширша, ніж психолога, і не завжди може бути чітко окреслена, ми погоджуємося з М.Р. Мінігалієвою, яка справедливо, на нашу думку, зазначає, що психолог є одним із типів соціальних працівників, а будь-який соціальний працівник, у свою чергу, є психологом-практиком, незважаючи на те, що в соціальних службах передбачена посада психолога. Тому практична (консультативна) психологічна робота – один з найбільш важливих аспектів роботи соціального працівника [7].

Як видно з вищевикладеного, використання методів психології в соціальній роботі сприяє саморозвитку особистості клієнта та подоланню соціальних труднощів і кризових станів. Проблема постає лише у підготовці соціального працівника, який володіє ними, з високим рівнем психологічної культури.

Професійно-психологічну культуру соціального працівника ми розглядаємо як складне структурне утворення, що базується на свідомому засвоєнні, безперервному

розвитку та використанні цілісної системи психологічних знань, вмінь та навичок, цінностей, професійно важливих якостей, а також здібностей до самоуправління, самоосвіти для високоефективної професійної діяльності в ситуаціях, що потребують мобілізації глибинних особистісних ресурсів фахівця.

З.Л. Становських, вивчаючи розвиток психологічної культури представників професій соціономічного типу, зокрема соціальних працівників, зазначає, що з позицій особистісного, рефлексивно-ціннісно-креативного підходу в структурі психологічної культури можна умовно виділити такі базові компоненти 1) ціннісний; 2) рефлексивний; 3) креативний (творчий) [8, с. 188].

Розглянемо, яке місце займає психологічна культура у структурі професійної моделі соціального працівника, її компоненти та змістові характеристики. На основі досліджень Я.Л. Коломінського, В.А. Нікітіна, Г.І. Марасанова, Л.С. Колмогорової, В.В. Рибалки щодо виокремлення складових психологічної культури побудуємо власну теоретичну модель структури професійно-психологічної культури соціального працівника. Остання набуває такого вигляду:

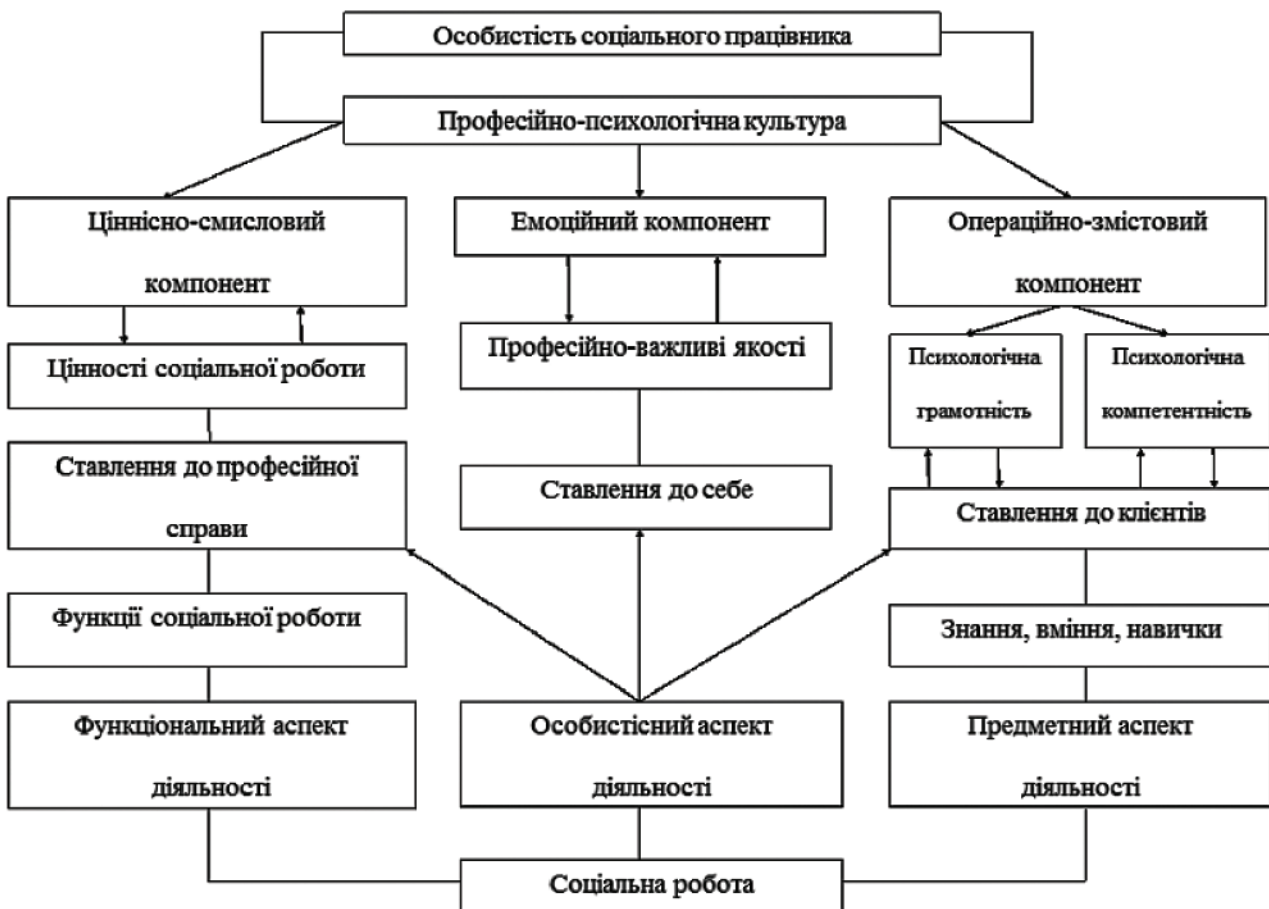


Рис. 1. Психологічна культура у структурі професійної моделі соціального працівника



Наше бачення місця психологічної культури у структурі професійної моделі соціального працівника полягає в наступному. Центральним елементом даної моделі ми вважаємо ціннісно-смысловий, емоційний та операційно-змістовий компоненти. Зупинимось докладніше на кожному з них.

Ціннісно-смысловий компонент включає інтереси, прагнення, потреби, мотиви, цілі, особистісні сенси, психологічну спрямованість особистості, що пов'язана зі сформованістю чіткої, свідомої системи гуманістичних ціннісних орієнтацій, найвищими з яких для соціального працівника виступає цінність людини та її життя. Це узгоджується з гуманістичною спрямованістю особистості, толерантністю, визнанням цінності особистісного «Я» іншого та ціннісним ставленням до себе (самоцінністю), прагнення зрозуміти і прийняти себе та вірою в людину й у її можливості. Даний компонент психологічної культури визначається прагненням до досягнення більш високого рівня психологічних знань, умінь та навичок, вдосконалення професійної діяльності, максимальної повноти життя.

Емоційний компонент розглядається як здатність до саморегуляції, управління своїми емоціями, почуттями та станами. При цьому мова йде про рівень емоційного розвитку фахівця, вміння володіти собою, що передбачає адекватну реакцію на різні ситуації, внутрішню установку, спрямовану на регулювання поведінки в різних емоційних ситуаціях, емоційний досвід.

При цьому емоційний компонент проявляється в задоволеності вибраною професією, що знаходить своє вираження в особливому ставленні майбутнього фахівця до клієнта та професійної діяльності. Психічна саморегуляція власних емоцій, вміння правильно відпочивати забезпечують соціальному працівнику розвиток емоційної культури, емоційного інтелекту, здатність зберігати спокій в стресових ситуаціях, бути емоційно привабливим, зберігати здоровий сенс і мудрість у конфлікті, проявляти гнучкість та позитивність мислення при вирішенні складних професійних завдань [8].

Вище описані структурні елементи професійно-психологічної культури проявляються під час виконання соціальним працівником практичних дій, операцій та поведінки в цілому, пов'язаної з професійною діяльністю. Даний компонент отримав назву «операційно-змістового» і містить психологічну грамотність та психологічну компетентність.

Психологічна грамотність розглядається як система психологічних знань, оволо-

діння інформацією про психологію (факти, уявлення, поняття, закони), психологічні та психофізіологічні процеси, а також рівень знань про сутність психологічної культури. Наше розуміння даного компоненту близьке до визначення психологічної грамотності Л.С. Колмогорова, що містить психологічну спостережливість, розуміння внутрішніх станів людини, і може проявлятися в ерудиції, освіченості з приводу різноманітних явищ психіки [4].

Психологічні знання повинні бути засвоєні не тільки на інформаційному рівні, але й інтегруватись у структуру особистості на рівні розгорнутих психологічних вмінь та навичок. «Ці вміня, в тій чи іншій ситуації, актуалізуються, розгортаються назовні і забезпечують оптимальне виконання професійної діяльності» [8, с. 186].

Психологічна компетентність – це здатність соціального працівника ефективно використовувати психологічні знання на практиці. Даний компонент відображає рівень розвитку професійно-психологічних здібностей, передбачає засвоєння прийомів і правил виконання дій, необхідних для успішного вирішення професійних завдань. Як зазначає Л.С. Колмогорова, завдання розвитку компетентності – «не просто більше і краще знати про людину, а включення цих знань в життєву практику» [4, с. 88]. На думку останньої, психологічна компетентність включає: вміння узгоджувати свою позицію, точку зору з іншою людиною, домовлятися; вміння слухати інших, входження в контакт з іншими людьми; засвоєння і адекватне використання прийомів і способів пізнання іншої людини, психологічного аналізу ситуації; вміння діяти в ситуації вибору, здійснення морального вибору в конфліктній ситуації; вміння контролювати себе і свої дії; вміння проявляти і приймати співчуття, співпереживання; вміння адекватно поводитися в ситуації успіху і неспіху [4].

Психологічні знання та вміння мають перетворитися на цінності, стати для особистості «власним, творчо застосовуваним інструментом свого самопізнання, саморегуляції та професійного самовдосконалення» [8, с. 186]. Саме в психологічних цінностях О.Г. Видра вбачає основу психологічної культури особистості, яка, на його думку, є «системою цінностей» [8]. Вони гармонійно інтегруються в систему загальнолюдських гуманістичних цінностей соціальної роботи, що забезпечує виняткове місце психологічної культури у структурі професійної моделі соціального працівника. Тому головне завдання фахового становлення і розвитку особистості майбутнього соціального пра-

цівника як компетентного фахівця і людини культури полягають у тому, щоб увести студента у світ професійних психологічних цінностей.

В основі всіх вище перелічених компонентів психологічної культури лежать професійно важливі якості, пронизуючи кожен з них наскрізь і визначаючи рівень професійної майстерності. До системи професійно важливих якостей і властивостей, які формуються і вдосконалюються у процесі становлення вказаних компонентів психологічної культури соціального працівника, належать: здатність до рефлексії, цілісна позитивна Я-концепція та адекватна самооцінка, емпатія, внутрішній локус контролю (особистісна та професійна відповідальність), мотивація саморозвитку та самоактуалізації, гуманістична спрямованість, високий рівень толерантності у ставленні до інших, здатність до прийняття себе та прийняття клієнта як безперечної цінності, володіння техніками конструктивної взаємодії, розвинений соціальний інтелект тощо.

У свою чергу, розвиток професійно важливих якостей значною мірою визначає у певний проміжок часу рівень психологічної культури, що на своєму вищому рівні становлення виступає як здатність особистості свідомо формувати, засвоювати, зберігати, примножувати і вчасно актуалізувати означені професійно важливі якості. Всі компоненти психологічної культури і складові професійної моделі соціального працівника взаємопов'язані, а міжкомпонентні зв'язки взаємозумовлені. При цьому одне й те ж саме особистісне утворення може виступати складовою декількох компонентів.

Висновки з проведеного дослідження. У цьому дослідженні було розмежовано поняття «модель особистості фахівця», «модель діяльності фахівця», «модель підготовки фахівця» і зроблено висновок, що професійна модель має враховувати компоненти моделі особистості спеціаліста та компоненти моделі його діяльності. Оскільки на сьогодні не існує єдиного уявлення про зміст і структуру професійної моделі фахівця соціальної сфери, за основу було взято розроблену О.Г. Карпенко модель, в якій відображена структура діяльності соціального працівника: її функціональний, предметний та особистісний аспекти.

Функціональний аспект діяльності розкриває функціонально-рольові обов'язки соціального працівника, визначає загальну мету професії і реалізує цінності соціальної роботи. Останні Є.І. Холостова класифікувала за чотирима рівнями: екзистенціальні цінності, цінності-цілі, цінності-принципи та цінності-норми. Особливе значення для да-

ного фаху мають виділені А. Маслоу «буттєві цінності» («метамотиви»), в яких полягає сенс життя для більшості людей.

Щодо предметного аспекту діяльності, виділяють методологічні, теоретичні, методичні та технологічні групи професійних знань соціального працівника, які є основою для формування його професійних умінь. Особистісний аспект діяльності пов'язаний з трьома основними блоками професійно важливих якостей фахівця із соціальної роботи: ставлення до клієнтів, ставлення до професійної справи, ставлення до самого себе. Тріада фасилітуючих установок К. Роджерса найкраще описує суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії між фахівцем та клієнтом у соціальній роботі.

Ми надаємо великого значення психологічно орієнтованій моделі соціальної роботи, методам гуманістичної психології та рефлексивно-терапевтичному підходу в роботі з клієнтом, що заснований на концепції оптимізації його власних зусиль у подоланні кризової ситуації. У структурі професійно-психологічної культури нами виділено ціннісно-смысловий, емоційний та операційно-змістовий компоненти (психологічна грамотність і компетентність). Всі складові психологічної культури і професійної моделі соціального працівника взаємопов'язані, а міжкомпонентні зв'язки взаємозумовлені.

Наступні публікації будуть присвячені аналізу результатів психолого-педагогічного експерименту з розвитку професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників в умовах університету.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Г.О. Балл. – Житомир : ПП «Рута», Видавництво «Волинь», 2008. – 232 с.
2. Бушай І.М. Сучасні моделі соціальної роботи / І.М. Бушай // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2003. – № 1. – С. 146-148.
3. Карпенко О.Г. Професійне становлення соціального працівника: [навчально-методичний посібник] / О.Г. Карпенко. – К. : ДЦССМ, 2004. – 164 с.
4. Колмогорова Л.С. Становление психологической культуры школьника / Л.С. Колмогорова // Вопросы психологии. – 1999. – № 1. – С. 83-91.
5. Красікова Т.І. Теоретико-методологічні засади побудови моделі майбутнього фахівця / Т.І. Красікова // Творча особистість у системі неперервної професійної освіти: Матеріали Міжнародної наукової конференції 16-17 травня 2000 року [за ред. С.О. Сисоевої і О.Г. Романовського]. – Харків : ХДПУ, 2000. – С. 217-222.
6. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. – М. : Изд-во «Смысл», 1999. – 425 с.
7. Минигалиева М.Р. Психологические аспекты в деятельности социального работника / М.Р. Минигалиева



лиева // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2001. – № 1. – С. 72-86.

8. Развитие психологической культуры учнівської молоді в системі неперервної професійної освіти: Навчально-методичний посібник [за ред. В.В. Рибалки]. – К. : ІПППО України, 2005. – 298 с.

9. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р. Роджерс. – М. : Издательская группа «Прогресс», 1998. – 480 с.

10. Семигіна Т., Брижовата О. Міжнародне визначення соціальної роботи / Т. Семигіна, О. Брижовата //

Соціальна політика і соціальна робота. – 2002. – № 3, 4. – С. 144-145.

11. Холостова Е. И. Профессионализм в социальной работе: [Учебное пособие] / Е. И. Холостова. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2007. – 236 с.

12. Шмелева Н.Б. Формирование и развитие личности социального работника как профессионала / Н.Б. Шмелева. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2004. – 196 с.

УДК 159.923

АНАЛІЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ТЕХНІКА-ТЕХНОЛОГА ХАРЧОВОЇ ГАЛУЗІ

Желтова М.О., аспірант
кафедри психології

Запорізький національний університет

У статті висвітлено результати теоретичного аналізу психолого-педагогічних умов розвитку творчого потенціалу техника-технолога харчової галузі. Обґрунтовано важливість розвитку творчого потенціалу для фахівця харчової галузі. Здійснено аналіз вітчизняних досліджень психолого-педагогічних умов розвитку творчого потенціалу техника-технолога. Представлено тлумачення поняття «умова»: це сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що вірогідно впливають на розвиток конкретного явища, яке опосередковується активністю особистості чи групи людей. Розглянуто психологічні умови розвитку творчого потенціалу техника-технолога харчової галузі. Здійснено аналіз педагогічних умов розвитку творчого потенціалу фахівця харчової галузі. Розкрито сучасний стан розробленості означеної проблеми та перспективи її вирішення.

Ключові слова: творчий потенціал, техник-технолог харчової галузі, професійні мотиви, мотивація досягнення успіху, емоційне ставлення до праці, вольові риси особистості, дивергентне мислення, творча уява.

В статье представлены результаты теоретического анализа психолого-педагогических условий развития творческого потенциала техника-технолога пищевой отрасли. Обоснована необходимость развития творческого потенциала техника-технолога пищевой отрасли. Проведен анализ отечественных исследований психолого-педагогических условий развития творческого потенциала техника-технолога. Представлена интерпретация понятия «условие» как совокупность явлений внешней и внутренней среды, которые влияют на развитие конкретного явления, и опосредуются активностью личности или группы людей. Рассмотрены психологические условия развития творческого потенциала техника-технолога пищевой отрасли. Проведен анализ педагогических условий развития творческого потенциала техника-технолога пищевой отрасли. Показано современное состояние разработанности этой проблемы и перспективы ее решения.

Ключевые слова: творческий потенциал, техник-технолог пищевой отрасли, профессиональные мотивы, мотивация достижения успеха, эмоциональное отношение к труду, волевые качества личности, дивергентное мышление, творческое воображение.

Zhelтова M.O. THE ANALYSIS OF PSYCHO-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FOOD INDUSTRY TECHNOLOGIST'S CREATIVE POTENTIAL DEVELOPMENT

This article highlights the theoretical analysis' results of psychological and pedagogical conditions of a technologist creative potential development in food industry. The importance of creative potential development for a food industry specialist has been substantiated. The domestic research analysis of psychological and pedagogical conditions of a technologist' creative potential development has been carried out. There has been presented the interpretation of a "conditions" term as a complex of external and internal environmental phenomena that significantly influence the development of a particular phenomenon which is mediated by the activity of either individual or group activity. The psychological conditions of a food industry technologist' creative potential development have been considered. The pedagogical conditions analysis of a food industry specialist's creative potential development has been made. The current state of elaborating the above mentioned problem and prospects for its solution have been revealed.

Key words: creative potential, food industry technologist, professional motivation, motivation to succeed, emotional attitude to work, strong-willed personality traits, divergent thinking, creative imagination.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.

На етапі входження України у європейське освітнє та наукове поле проблема творчого потенціалу фахівця є особливо актуальною. Творчий потенціал майбутніх фахівців усіх сфер життєдіяльності відіграє ключову роль у становленні конкурентоспроможності та високого соціокультурного розвитку держави. Стрімкий розвиток індустрії харчування, поява інновацій у галузі технологій виробництва кулінарної продукції висувають високі вимоги до професійної підготовки техника-технолога харчового виробництва в умовах навчального закладу. Сучасний фахівець має бути обізнаним у новітніх технологіях, творчо мислити, нестандартно розв'язувати виробничі ситуації та технологічні питання. Забезпечує розвиток творчого потенціалу техника-технолога харчової галузі використання у навчальному процесі певних психолого-педагогічних умов.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми. Психолого-педагогічні умови розвитку творчого потенціалу фахівців досліджувались у наукових працях таких дослідників, як Л.В. Козловська (мотивація інтересу до конкретного виду професійної діяльності, варіативний компонент змісту навчання, наявність професійних якостей, інноваційні форми і методи навчання), С.В. Куценко (орієнтація на освітні принципи, віра в себе та власні творчі можливості, усвідомлення та формування цілі; свобода у педагогічному процесі), С.О. Сисоєва (сприяння самовизначенню студента, атмосфера творчості, демократичний стиль спілкування викладачів та студентів, доброзичлива та своєчасна оцінка творчої діяльності), Т.В. Хріненко (актуалізація творчого потенціалу у процесі вивчення фахових дисциплін, організація креативно-діалогового навчання, насичення інноваційними технологіями, стимулювання активності та виявлення навичок творчої роботи) [8; 9; 14; 16].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. В останні роки відзначається поява нового погляду на проблему психолого-педагогічних умов розвитку творчого потенціалу (Т.І. Гера, Н.І. Недвига, І.О. Носова, О.М. Побірченко В.І. Чепок). Водночас вивченню психолого-педагогічних умов творчого потенціалу техника-технолога харчової галузі не приділяється належної наукової уваги. Перспективною тенденцією є розроблення психолого-педагогічної програми, що спрямована на

формування та розвиток творчого потенціалу майбутніх фахівців харчової галузі.

Метою статті є висвітлення результатів теоретичного аналізу проблеми психолого-педагогічних умов розвитку творчого потенціалу техника-технолога харчової галузі.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Досліджуючи проблему психолого-педагогічних умов розвитку творчого потенціалу фахівця харчової галузі, вважаємо за необхідне висвітлення поняття «умова» у філософській та психологічній науці. У «Великому тлумачному словнику української мови» цей термін має декілька значень: 1) умова є необхідною обставиною, яка уможливорює здійснення, створення чого-небудь або сприяє чомусь; 2) умова є особливістю реальної дійсності, за якої відбувається або здійснюється що-небудь; 3) умова є правилом, яке існує або запроваджено в тій чи іншій галузі життя, яке забезпечує нормальну роботу чого-небудь; 4) умова є сукупністю даних, положень, що лежать в основі чого-небудь [4, с. 694]

У філософії умова є категорією, що виражає відношення предмета до навколишніх явищ, без яких він існувати не може. Умова становить те середовище, у якому виникають, існують та розвиваються причини [13, с. 115].

У психологічній науці умову розглядають як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що вірогідно впливають на розвиток конкретного явища, яке опосередковується активністю особистості чи групи людей [10, с. 13].

Отже, умова є тією необхідною обставиною або фактором, що впливає на розвиток конкретного явища.

Перейдемо до обґрунтування психолого-педагогічних умов розвитку творчого потенціалу майбутніх техника-технологів харчової галузі. На думку науковців, професійно важливі якості особистості впливають на успішність фахівця у професійній діяльності, сприяють розвитку творчого потенціалу. Саме тому аналіз умов необхідно сконцентрувати навколо структурних компонентів творчого потенціалу техника-технолога харчової галузі, спираючись на освітньо-кваліфікаційну характеристику техника-технолога, та професіограми.

Беручи за основу структуру творчого потенціалу В.О. Моляко та дослідження зарубіжних і вітчизняних науковців, ми виокремили такі компоненти творчого потенціалу техника-технолога: мотиваційний, емоційний, вольовий та когнітивний.



Почнемо з аналізу мотиваційного компонента діяльності техника-технолога, що містить наявність професійних мотивів, мотивацію досягнення успіху та творчу активність.

На думку Н.С. Сичевської, однією з важливих індивідуально-психологічних якостей техника-технолога є наявність професійних мотивів [10, с. 232-234].

Професійна позиція майбутнього фахівця харчової галузі передбачає розуміння важливості власної праці. Усвідомлення необхідності та значущості створення інноваційних продуктів, страв, оригінальної подачі та їх оформлення.

Важливим у професійній діяльності техника-технолога є мотивація досягнення успіху, яка простежується у процесі пошуку інгредієнтів, методів та способів створення інноваційних продуктів та страв [2, с. 9–13].

Л.В. Гусечко вважала, що в техника-технолога має бути творче ставлення до власної праці, а це є однією з важливих вимог роботодавців до професійно важливих якостей фахівця [6, с. 134-138].

Мотиваційний компонент творчого потенціалу техника-технолога безпосередньо пов'язаний із процесом створення інноваційного продукту. Перед тим як розробити новий продукт або приготувати нову страву, у фахівця харчової галузі з'являється творча потреба. Саме наявність творчих потреб допомагає приготувати технику-технологу не просто страву за рецептом, а створити кулінарний шедевр.

Отже, певний рівень сформованості професійних мотивів обумовлює розвиток творчого потенціалу техника-технолога харчової галузі. Зазначене дає підстави обумовити сформованість професійних мотивів, мотиву досягнення успіху та творчу активність психологічними умовами розвитку творчого потенціалу фахівця.

Не менш важливим компонентом творчого потенціалу техника-технолога є емоційний, який містить емоційне ставлення до праці. Саме емоції фахівця ресторанного господарства визначають шлях до досягнення мети.

На думку О.С. Благий, процес розробки страви та її оформлення надихає, хвилює, бадьорить, збуджує. Такі емоції ефективно впливають на працездатність та загальне задоволення від життя та професійної діяльності [2, с. 9–13].

Емоційні переживання знаходять свій вияв у новому кулінарному витворі, а якщо ця страва є не тільки оригінальною, а й естетично оформлена, то це викликає неабиякий апетит у гостя, а також робить його постійним клієнтом закладу. Отже,

наявність емоційного ставлення до праці є необхідною та важливою психологічною умовою розвитку творчого потенціалу майбутнього техника-технолога харчової галузі.

На нашу думку, одним із важливих компонентів творчого потенціалу техника-технолога є вольовий компонент, який містить такі риси: цілеспрямованість, наполегливість, рішучість, активність, самостійність, ініціативність та уважність.

Технік-технолог під час розроблення нового продукту має чітко розуміти, що він має розробити, для чого і яким чином досягти кінцевої мети. Творчий процес, хоча і є вільним та спонтанним, проте без розуміння мети діяльності, не може бути успішним. Будучи наполегливим, фахівець харчової галузі створить кулінарний шедевр, долаючи всі перешкоди та труднощі на шляху до досягнення мети. Технік-технолог має швидко приймати впевнені рішення у різних умовах, адекватно оцінювати власні можливості та потенціал інших людей. Нерішучому майстру кулінарної справи не має місця на кухні. У процесі створення інноваційного продукту технику-технологу важливо виявляти самостійність, не діяти за шаблонами, дотримуватись власної мети, не зважаючи на тих, хто буде дотримуватись протилежної думки щодо вашої розробки.

Неможлива професійна діяльність техника-технолога і без ініціативності, вольової якості, завдяки якій професіонал діє творчо. Напружуючи фізичні та духовні сили, технолог подає нову ідею.

Фахівцю харчової галузі в процесі створення кулінарного шедевра та його оформлення необхідно бути уважним. Ця властивість йому допоможе бути зосередженим при вивченні властивостей харчових продуктів, їх комбінування між собою, швидкості переключення від теорії до практичної реалізації задуму.

Отже, перераховані вище вольові якості творчого фахівця харчової галузі є важливими психологічними умовами для розвитку творчого потенціалу техника-технолога.

Ми вважаємо, що неабияке значення має когнітивний компонент творчого потенціалу у роботі техника-технолога. У професійній діяльності кулінарного майстра важливою якістю є наявність високого рівня розвитку дивергентного мислення та його характеристик, таких як швидкість, гнучкість та оригінальність мислення. Технік-технолог повинен швидко визначитися як оформити страву, як її подати, для того щоб гість залишився задоволеним. Якщо технік-технолог продукує велику кількість ідей, то може виникнути ситуація, коли важко з декількох варіантів обрати один. Саме тому фахівцю

необхідна гнучкість мислення, тобто здатність переключатися з однієї ідеї на іншу. Важливою складовою частиною дивергентного мислення техніка-технолога є оригінальність. Ця характеристика мислення виявляється не тільки в смакових властивостях страви, її зовнішньому оформленні, подачі, а й у можливості зробити заклад ресторанного господарства популярним серед відвідувачів.

Неможливо працювати фахівцем кулінарної справи без високого рівня розвитку творчої уяви. Е.С. Романова та М.В. Горбунова виділили творчу уяву як необхідну професійну якість техніка-технолога харчової галузі [5]. Спеціалісту харчової галузі необхідно постійно моделювати в уяві нові образи страв, їхній зовнішній вигляд. Знаючи лише основні інгредієнти страви, технолог вже уявляє її смак, оформлення, посуд для подачі.

Отже, до психологічних умов розвитку творчого потенціалу можна віднести наявність професійних мотивів, мотивацію досягнення успіху та творчу активність, емоційне ставлення та до праці, вольові риси особистості та когнітивні здібності (дивергентне мислення та творча уява).

До педагогічних умов розвитку творчого потенціалу, науковці відносять атмосферу творчості у навчальному процесі. Так, Т.Ф. Лошакова визначила комфортне освітнє творче середовище як сукупність умов, які визначають сприятливий психологічний клімат, з метою актуалізації творчого потенціалу всіх учасників освітнього процесу [11]. На думку С.Г. Іващенко, необхідно створити «культ творчості», який передбачає створення науково-дослідних лабораторій, конкурсів професійної майстерності, майстер-класів студентів і викладачів [7]. С.О. Сисоева також вважала, що створення атмосфери невимушеності та свободи під час навчання стимулює творчий потенціал фахівця. Авторитарна система аж ніяк не сприяє розвитку творчої підструктури особистості [14, с. 216-234].

Ще однією педагогічною умовою розвитку творчого потенціалу є використання ефективних форм і методів організації творчої діяльності. О.В. Аніщенко віднесла до ефективних форм організації виробничого навчання такі: виробничу екскурсію, практику, заняття у навчальній лабораторії, майстернях навчального закладу [1]. Н.В. Божко стверджує, що заняття у формі кулінарного ток-шоу сприяє розвитку ерудиції, пізнавальної активності, вдосконаленню професійних вмій та розвитку творчого потенціалу фахівця харчової галузі [3]. На думку Л.В. Козловської, ефективним є використання проблемних завдань, лабо-

раторно-практичних робіт, проектів, що відображають професійну діяльність майбутнього кухаря [8, с. 112–118]. І.О. Носова та В.І. Чепок вважають, що формування професійних умій та творчий розвиток фахівця харчової галузі реалізується під час участі у професійних тренінгах та майстер-класах [10, с. 115-119]. На думку В.В. Чередніченко, з метою розвитку творчої активності та підвищення рівня професійної підготовки необхідно щорічно проводити конкурси професійної майстерності [17].

Таким чином, до педагогічних умов розвитку творчого потенціалу можна віднести створення атмосфери творчості у навчально-виховному процесі та застосування ефективних форм і методів організації творчої діяльності.

Висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Теоретичний аналіз проблеми дав нам змогу виявити, що держава та суспільство потребує фахівців, які спроможні нестандартно мислити та творчо підходити до розв'язання виробничих та технічних завдань. Використання у навчально-виховному процесі визначених психолого-педагогічних умов, забезпечує майбутнього техніка-технолога харчової галузі розвиток його творчих можливостей. Теоретичний аналіз психолого-педагогічних умов розвитку творчого потенціалу майбутніх техніків-технологів харчової галузі дав можливість виокремити психологічні умови серед яких: наявність професійних мотивів, мотивація досягнення успіху, творча активність, емоційне ставлення до праці, вольові риси особистості та когнітивні здібності. До педагогічних умов ми віднесли: створення атмосфери творчості у навчально-виховному процесі та застосування ефективних форм та методів організації творчої діяльності.

Перспективними напрямами розвитку заявленої проблеми надалі вбачається розробка психолого-педагогічної програми, що спрямована на формування та розвиток творчого потенціалу майбутніх фахівців харчової галузі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аніщенко О.В. Теоретичне і виробниче навчання у професійно-технічних навчальних закладах : короткий термінологічний словник / О.В. Аніщенко, Н.В. Смоляна. – К. ; Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2012. – 103 с.
2. Благий О.С. Формування здоров'язберігаючої компетентності у майбутнього інженера-технолога харчової галузі / О.С. Благий // Вісник НТУУ «КПІ». Філологія. Педагогіка : збірник наукових праць. – 2015. – Вип. 6. – С. 9–13.



3. Божко Н.В. Нетрадиційні форми організації навчальної діяльності учнів (Методична розробка уроку теоретичного навчання з предмета «Технологія приготування їжі з основами товарознавства») / Н.В. Божко, Г.А. Бабаєва. – Харків : НМЦ ПТО, 2009. – 20 с.
4. Великий тлумачний словник укр. мови / упоряд. Т.В. Ковальова. – Х. : Фоліо, 2005. – С. 694.
5. Горбунова М.В. 333 современные профессии и специальности: 111 информационных профессиограмм / М.В. Горбунова, Е.В. Кирилук. – Изд. 2-е, доп. и перераб. – Ростов н/Д : Феникс, 2010. – 443 с.
6. Гусечко Л. Вимоги роботодавців до професійної підготовки кваліфікованих робітників ресторанної справи / Л. Гусечко // Молодь і ринок. – 2012. – № 11. – С. 134-138.
7. Іващенко С.Г. Організаційно-педагогічні умови розвитку готовності до музично-педагогічної творчості у майбутніх вчителів / С.Г. Іващенко // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2005. – № 1.
8. Козловська Л. Педагогічні умови формування готовності майбутніх кухарів до професійної діяльності в умовах курортно-оздоровчого комплексу / Л. Козловська // Педагогіка і психологія професійної освіти. – Львів, 2012. – № 6. – С. 112–118.
9. Куценко С.В. Психолого-педагогічні умови формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії засобами народно-сценічного танцю / С.В. Куценко // Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини / [ред. кол. : Побірченко Н.С. (гол. ред.) та інші]. – Умань : ФОП Жовтий О.О., 2014. – Випуск 9. – Частина 2. – С. 154-161.
10. Литвин А.В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови» / : на допомогу здобувачам наукового ступеня / А.В. Литвин. – Львів : СПОЛОМ, 2014. – 76 с.
11. Лошакова Т.Ф. Педагогическое управление процессом создания комфортной среды в образовательном учреждении : [монография] / Т.Ф. Лошакова. – Екатеринбург, 2001. – 416 с.
12. Носова О.І. Проблеми сучасної підготовки фахівців сфери обслуговування / О.І. Носова, В.І. Чепок // Інформаційні технології в освіті, науці та виробництві. – 2012. – № 1 (1). – С. 115-119.
13. Присяжнюк Ю.С. Розвиток методичної компетентності викладачів дисциплін гуманітарного циклу у системі післядипломної освіти : дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Ю.С. Присяжнюк ; Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти академії педагогічних наук». – К., 2010. – С. 115.
14. Сисоєва С.О. Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури: Монографія / С.О. Сисоєва. – К. : ТОВ Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2014. – С. 216-234.
15. Сичевська Н.С. Шляхи формування професійної спрямованості студентів у процесі вивчення фізики та основ електротехніки / Н.С. Сичевська. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені І. Огієнка. Серія педагогічна / [редкол.: П.С. Атаманчук (голова, наук. ред.) та ін.]. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. – Вип. 16: Формування професійних компетентностей майбутніх учителів фізико-технологічного профілю в умовах євроінтеграції. – С. 232-234.
16. Хріненко Т. До проблеми формування творчого потенціалу майбутнього вчителя технологій / Т. Хріненко // Наукові записки. Серія : Педагогічні науки. – Випуск 107. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Nz_p/2012_107_2/statti/34.pdf.
17. Чередніченко В.В. Конкурси професійної майстерності у підготовці майбутніх фахівців сфери послуг / В.В. Чередніченко // Інновації у підготовці фахівців технологічної, професійної освіти та готельно-ресторанного бізнесу. – Херсон : Видавництво «Айлант», 2014. – 222 с.



УДК 159.923.2: 159.955

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ ЗАЛЕЖНО ВІД РОЗВИТКУ ЦІННІСНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ

Зімовіна Т.Є., старший викладач
кафедри прикладної психології

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

У роботі висвітлено проблему зв'язку особливостей розвитку творчого мислення та ціннісної сфери особистості в підлітковому віці. Представлені дані щодо специфіки ціннісної сфери сучасних підлітків, особливостей розвитку їхнього творчого мислення у різних системах навчання: традиційній та розвивальній Д.Б. Ельконіна – В.В. Давидова.

Ключові слова: *творче мислення, ціннісна сфера особистості, підлітковий вік, уява, креативність, система розвивального навчання Д.Б. Ельконіна – В.В. Давидова.*

В работе отражена проблема связи особенностей развития творческого мышления и ценностной сферы личности в подростковом возрасте. Представлены данные относительно специфики ценностной сферы современных подростков, особенностей развития их творческого мышления в разных системах обучения: традиционной и развивающей Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова.

Ключевые слова: *творческое мышление, ценностная сфера личности, подростковый возраст, воображение, креативность, система развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова.*

Zimovina T.E. FEATURES OF CREATIVE THINKING IN ADOLESCENCE DEPENDING ON PERSONALITY VALUES SPHERE DEVELOPMENT

The problem of the relationships between creative thinking development features and values sphere of personality in adolescence is reflected in the article. The data concerning the specifics of values sphere of contemporary adolescents, features of the creative thinking development in different education systems (the traditional education and D.B. Elkonin – V.V. Davydov developing education) are presented.

Key words: *creative thinking, values sphere of personality, adolescence, imagination, creativity, system of D.B. Elkonin – V.V. Davydov developing education.*

Постановка проблеми. Система цінностей особистості є основою поведінки людини в соціумі; саме цінності визначають, який вибір буде зроблено у тій чи іншій ситуації, що буде вирішальним у стосунках, роботі та ін. Ціннісні орієнтації визначають генеральну лінію життя людини [1]. Водночас питання про вплив цінностей на інші, зокрема творчі прояви особистості залишається невирішеним. Цікавим стає те, чи визначає становлення системи ціннісних орієнтацій розвиток творчого мислення. Вирішенню саме цього питання й присвячена дана стаття. Також важливим є постійний моніторинг системи цінностей молоді, яка постійно змінюється в умовах стрімкого розвитку людства.

Аналіз публікацій. Дослідники (Л.І. Анциферова, О.Г. Асмолов, І.Д. Бех, Л.І. Божович, В.В. Давидов, О.І. Зімовін, О.М. Леонтьєв, А. Маслоу, В.О. Моляко, К. Роджерс) [3; 5] погоджуються з тим, що саме творчість є основою оволодіння людиною своїм майбутнім, самостійного прийняття рішень, волевиявлення, усвідомлення відповідальності перед собою, колективом, суспільством та ін. Виокремлюються мотиваційні, емоційні, особистісні кореляти креативнос-

ті [2]. А. Маслоу розглядає творче ставлення до дійсності як характеристику особистості, що самоактуалізується [4]. Тобто ми можемо казати про аксіологічний аспект творчості, творчі цінності, які будуть визначати прояви творчого мислення.

Аналіз психологічних підходів до проблеми творчого мислення (А. Адлер, М. Вертгеймер, Дж. Гілфорд, В.В. Давидов, А. Маслоу, О.М. Матюшкін, В.О. Моляко, К. Роджерс, Б.М. Теплов, Е. Торанс, М.О. Холодна) дозволив нам виокремити його основні компоненти: аналіз, рефлексія, планування, уява, гнучкість, оригінальність, розробленість та побіжність [6]. Тільки охоплення комплексу компонентів забезпечує можливість отримання картини розвитку творчої особистості.

Отже, виявлення зв'язку розвитку творчого мислення та цінностей особистості у підлітковому віці (віці у якому починається інтенсивне формування світогляду, моральних переконань, принципів та ідеалів, системи оціночних суджень, становлення я-концепції, розвиток рефлексії та ін.) є актуальною проблемою сьогодення.

Постановка завдання. Мета статті – представлення результатів емпіричного



дослідження особливостей зв'язку розвитку творчого мислення та ціннісної сфери особистості в підлітковому віці.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні зв'язків між проявами творчого мислення та цінностями підлітків було використано такі методики: для оцінки розвитку компонентів творчого мислення – короткий варіант тесту Торанса «Завершення картинок», батарея методик А.З. Зака, методика вивчення уяви С. Медніка, опитувальник креативності Джонсона в модифікації О.Є. Тунік; для вивчення ціннісної сфери особистості – must-тест П.Н. Іванової, О.Ф. Колобової. Для встановлення значущості розбіжностей між учнями класів з різними системами навчання використовувалася U-критерій Мана-Вітні, для обчислення рівня та значущості зв'язків між показниками творчого мислення та цінностей – кореляційний аналіз за Спірменом.

У дослідженні взяли участь учні 7-9 класів шкіл з системою розвивального навчання у кількості 127 осіб. Контрольну вибірку склали учні 7-9 класів школи з традиційною системою освіти загальною кількістю 62 особи.

Почнемо з характеристики цінностей підлітків. За результатами аналізу відповідей підлітків за методикою must-test у системі розвивального навчання були виявлені такі цінності: цінність свободи та рівності у суспільстві, цінність безпеки, служіння людям (турбота про рідних), влада та авторитарність, популярність, автономія та незалежність, матеріальні цінності, цінність духовного розвитку, особистісний розвиток, цінність здоров'я, любові, привабливості, задоволення, цінність міжособистісних відносин та спілкування, релігійність, цінність навколишнього світу, турбота про природу. Також серед висловлювань підлітків за методикою must-test слід зазначити вираженість цінності «підпорядкування правилам». Якісний аналіз ціннісної сфери за методикою must-test показує, що підлітки в системі розвивального навчання мають більш усвідомленні («я неодмінно повинен вчитись, бо це знадобиться мені в майбутньому»), глибокі цінності. Вони ставлять перед собою більш далекоглядні цілі. Їхні цінності більш узагальнені, спрямовані як на соціальну сторону життєдіяльності, так і на внутрішній розвиток.

Характерні відповіді учнів шкіл з системою розвивального навчання на питання «Я неодмінно повинен»: «вірити в свої сили»; «внести щось нове в своє життя»; «допомагати тим, хто потребує допомоги»; «бути відвертим в почуттях»; «бути відвертим з усіма людьми, яких я знаю»; «воло-

діти волею»; «володіти терпінням»; «стати більш спокійною та серйозною»; «розуміти людей»; «не ображатися по дурницях»; «самостійно вирішувати свої проблеми»; «не соромитися правди перед близькими»; «допомагати близьким» та ін.

На питання «Жахливо, якщо...» характерні відповіді підлітків в системі розвивального навчання такі: «людина байдужа до всього»; «люди не усвідомлюють помилок»; «нехтувати інтересами інших для досягнення своїх цілей»; «слабкості одних відбиваються на інших»; «я хоча б на одну секунду помру в душі»; «втрачу близьких людей»; «в цілому світі не зможу знайти своє місце»; «в мене не залишиться друзів» та ін.

Характерні відповіді на питання «Я не можу терпіти...»: «брехню, удаваність, коли я відчуваю жалобу до жорстокої людини»; «коли ображають мене чи моїх друзів»; «коли хтось ставить себе вище інших»; «коли люди п'ють чи курять»; «людина бреше в обличчя».

У системі розвивального навчання серед учнів підліткового віку переважають цінності особистісного зростання, міжособистісних відносин та духовні цінності. Також в ціннісній сфері виділяються такі цінності як незалежність, автономія та любов. Зважаючи на особливості підліткового віку, перевага надається встановленню міжособистісних контактів та особистісному зростанню, яке відображається в постановці цілей щодо закінчення навчальних закладів, пошуку гідної роботи, в деяких випадках – в удо-сконалненні себе у вже вибраному напрямі майбутньої діяльності.

Якісний аналіз ціннісної сфери за методикою must-test у традиційній системі навчання показує, що підлітки мають цінності, пов'язані з реалізацією конкретно-побутових цілей («я неодмінно повинен дочекатись закінчення уроків»; «не забути купити хліба, пограти в комп'ютерні ігри», «я не можу терпіти молочні продукти»), та недиференційовані, неосмислені цінності («я не можу терпіти те, що мені не подобається», «я неодмінно повинен займатись тим, що мені знадобиться у майбутньому»).

Характерні відповіді підлітків в традиційній системі освіти на питання «я неодмінно повинен...»: «прожити своє життя так, як я сам хочу»; «піти на урок української мови»; «піти сьогодні гуляти»; «нічого не робити»; «отримати гарну оцінку»; «перевдягнути-сь»; «піти на футбол»; «допомагати батькам, закінчити школу»; «зробити всі уроки на сьогодні»; «прибрати в домі та винести сміття»; «піти в ліс назбирати дощовиків»; «стати нормальною людиною»; «влаштуватись на роботу».

Характерні відповіді на питання «жахливо, якщо...»: «я погано складу іспити»; «не вступлю до університету»; «в мене не буде телебачення»; «буду сидіти на останній парті»; «я буду жахливою людиною»; «в мене не буде грошей»; «щось трапиться з рідними»; «потраплю до в'язниці».

Характерні відповіді на питання «Я не можу терпіти...»: «коли наді мною сміються»; «коли не дають грошей»; «коли мене дражнять»; «коли на мене кричать»; «коли заставляють щось робити»; «групу «Ранетки»; «рекламу»; «свою однокласницю»; «школу»; «дощ»; «коли я їду в громадському транспорті».

Ціннісна сфера підлітків у традиційній системі освіти представлена високими показниками цінностей особистісного зростання, міжособистісних відносин, задоволення, позитивних відносин з рідними та автономії. Так, багато учнів системи традиційного навчання ставлять перед собою цілі щодо закінчення школи, вступу до технікумів та університетів. Виділяється багато конкретно-побутових цілей, щодо отримання гарної оцінки, вивчення певних предметів, здачі іспитів і т. п. Наприклад: «я неодмінно повинен отримати гарну оцінку»; «доробити тест»; «вступити до військового ліцею», «гарно закінчити школу», «зробити всі уроки на сьогодні».

Значення для них має також насолода, задоволення, відпочинок та комфорт. Наприклад: «я неодмінно повинен пограти в футбол»; «піти сьогодні гуляти», «пограти в комп'ютерні ігри»; «відпочивати», «жахли-

во, якщо...»: «я не вийду на вулицю»; «підеш дощ»; «зламається комп'ютер».

Також у ціннісній сфері підлітків в системі традиційного навчання виділяється цінність, пов'язана з відносинами з батьками, вона відрізняється страхом їхньої втрати, та прагненням допомогти і слухатись. Наприклад: «я неодмінно повинен допомагати батькам»; «слухатись батьків», «жахливо, якщо батьки загинуть, помруть» та ін.

Таким чином, для підлітків системи розвивального та традиційного навчання цінності мають особистісне зростання, міжособистісні стосунки, автономія, що характерно для підліткового віку. Але в ціннісній сфері спостерігається як якісні, так і кількісні відмінності за такими цінностями, як духовність, моральні якості особистості, влада, здоров'я, любов, привабливість. Серед підлітків системи розвивального навчання виділяється цінність навколишнього середовища, а серед підлітків традиційної системи освіти – цінність підпорядкування правилам.

Загалом слід відзначити, що цінності підлітків, які навчаються за системою розвивального навчання, більше орієнтовані на внутрішній світ, цінності підлітків, які навчаються за традиційною системою – на зовнішній. Цей факт узгоджується з закономірностями розвитку ідеалів, які було виявлено О.К. Дусавицьким. Дослідник розумів під ідеалом моральний зразок, еталон, який слугує мотивом пере творчої діяльності суб'єкта [2, с. 117].

На нашу думку, ідеал виникає на перетині ціннісних орієнтацій, утворюючи своєрідне їхнє ядро, інтегральний вузол. Цим пояснюється схожість отриманих дослідником результатів стосовно розвитку ідеалів підлітків у традицій та розвивальній системі освіти. Так, в учнів шкіл розвивального навчання починаючи з 7-го класу поступово здійснюється перехід від ідеалу як образу конкретної людини (носія, транслятора, втілювача цінностей) до ідеалу як самоздійснення, реалізації основних життєвих цілей, сенсу життя, змінюється рівень узагальнення та змісту ідеалу. О.К. Дусавицький відзначає: «У цих класах ідеал з'являється як результат внутрішньої напруженої роботи індивіда, його морального пошуку, є відображенням процесів його реальної життєдіяльності і дійсно виконує найважливішу регулюючу функцію в особистості» [2, с. 121]. На відміну від класів розвивальної освіти, у класах із традиційним навчанням для більшості підлітків ідеалами є деякі зовнішні зразки поведінки, конкретні або збірні.

Для дослідження розвитку творчого мислення були використані методики на

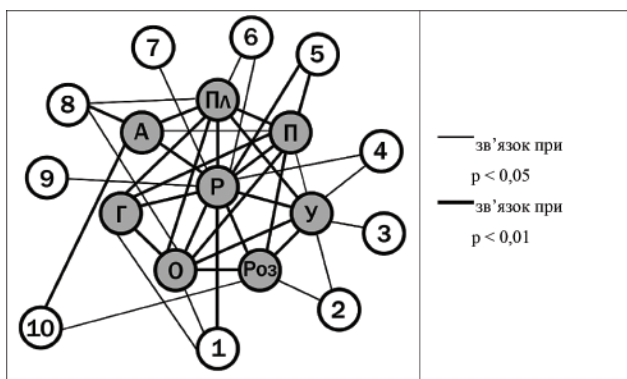


Рис. 1. Зв'язок творчого мислення з розвитком ціннісної сфери особистості

Примітка:

1 – автономія; 2 – любов; 3 – міжособистісні відносини; 4 – підпорядкування правилам; 5 – влада та авторитарність; 6 – духовність; 7 – безпека; 8 – привабливість; 9 – особистісне зростання; 10 – здоров'я; Р – рефлексія; А – аналіз; Пл – планування; П – побіжність; У – уява; Роз – розробленість; О – оригінальність; Г – гнучкість



виявлення розвитку аналізу, рефлексії, планування, уяви, гнучкості, оригінальності, розробленості та побіжності. В даній роботі ми не будемо докладно розглядати особливості проявів тих чи інших показників окремих компонентів творчого мислення. Матеріали щодо цього питання окремо представлені в роботах автора [5, 6]. Ми переходимо до основної задачі нашої статті, розгляду зв'язку творчого мислення з розвитком ціннісної сфери особистості підлітків.

Для демонстрації наявних зв'язків творчого мислення із ціннісною сферою особистості наведена кореляційна плеяда (рис. 1).

Показник аналізу як компонента творчого мислення має зворотно пропорційний зв'язок з рівнем вираженості цінності здоров'я при $p < 0,01$. Вміння аналізувати явища, розкладати його на складові частини пов'язано з низьким рівнем турботи про своє здоров'я. Більша усвідомленість процесів, що відбуваються в людському організмі, призводить до меншої стурбованості за своє життя та життя близьких людей. Високий рівень розвитку аналізу знижує тривогу раптово захворіти або не мати змоги вилікуватись.

Рефлексія прямо пропорційно пов'язана із цінностями безпеки ($p < 0,05$), влади та впливу ($p < 0,01$), духовністю ($p < 0,01$), привабливістю ($p < 0,01$) та зворотно пропорційно пов'язана з цінністю особистісного зростання ($p < 0,05$) і підпорядкування правилам ($p < 0,05$). Високий рівень розвитку рефлексії в сучасному світі, надає можливість осмислювати складність процесів, що в ньому відбуваються, розуміти недосконалість багатьох світових систем, що може призвести до раптових небезпечних ситуацій, або катаклізмів з якими важко впоратись. Так, чим вище рівень розвитку рефлексії, тим значніше місце в системі цінностей займає цінність безпеки.

Високий рівень розвитку рефлексії, осмисленості свого життя, попереднього досвіду пов'язаний з духовними цінностями людини, цінностями внутрішнього розвитку особистості. Чим вище рівень розвитку рефлексії, тим сильніше підлітки цінують такі характеристики, як: чесність, відповідальність, вміння вибачати, вміння здійснювати вчинок, доброта, порядність та ін. Отже, розвиток рефлексії напряму пов'язаний із формуванням моральних цінностей особистості.

Чим вище рівень рефлексії, тим вища цінність влади та авторитарності, небажання підкорюватись правилам. Також підлітки з високим рівнем розвитку рефлексії мають в системі цінностей цінність привабливості,

бажання подібатись іншим, що може бути пов'язано з віковими характеристиками: переходом до нового типу ведучої діяльності (інтимно-особистісного спілкування), а отже, важливості встановлення міжособистісних контактів. Саме в підлітковому віці учні починають велику увагу приділяти своїй зовнішності, що позитивно корелює з розвитком рефлексії.

Рефлексія має зворотний зв'язок із цінністю особистісного зростання. Тобто учні з високим рівнем розвитку рефлексії меншу увагу приділяють вирішенню кар'єрних питань, таких як закінчення школи, вступ до вищого навчального закладу. Це можна пояснити тим, що в системі цінностей підлітків із високим рівнем розвитку рефлексії переважають цінності внутрішнього зростання особистості, розвитку моралі та духовності, тому вони незначну увагу приділяють соціальному розвитку людини.

Планування має позитивний зв'язок з цінностями духовності ($p < 0,05$), привабливості ($p < 0,05$). Уява прямо пропорційно пов'язана з цінностями привабливості ($p < 0,05$), міжособистісного спілкування ($p < 0,05$) та зворотно пропорційно – з цінністю слідування правилам ($p < 0,05$). За методикою Туник уява позитивно корелює з цінностями духовності та любові при $p < 0,05$.

Чим вище рівень розвитку уяви, тим більшу увагу підлітки приділяють цінностям привабливості та міжособистісного спілкування. Це знов підтверджує дані про те, що уява в підлітковому віці, виходячи на новий рівень свого розвитку, найчастіше переходить до «інтимної сфери» і стає суб'єктивною формою мислення [6]. Підліткам, у яких уява перебуває на високому рівні розвитку, також притаманні цінності любові та духовності. Чим вище рівень розвитку уяви, тим більше цінність відвертості почуттів, бажання любити та бути коханим; вище цінність таких особистісних характеристик як доброта, чесність, вміння зробити вчинок та ін.

При високому розвитку уяви як компонента теоретичного мислення підлітки прагнуть до самостійності, на перший план виходять власні переконання та цілі, а не завдання або правила, які встановлюють інші. Так, чим вище рівень розвитку уяви, тим нижче цінність слідування правилам.

Побіжність мислення позитивно корелює з цінністю влади ($p < 0,05$). Чим вище рівень розвитку побіжності мислення, тим вище значення цінності влади та авторитарності. Гнучкість має позитивний зв'язок із цінністю автономії ($p < 0,05$). Чим вище рівень розвитку гнучкості мислення, тим вище цінність автономії та незалежності, бажання

бути самостійним у своєму виборі та діях. Оригінальність мислення також пов'язана з цінністю автономії ($p < 0,05$) та цінністю привабливості ($p < 0,05$). Розробленість має позитивний зв'язок з цінностями любові ($p < 0,05$) та привабливості ($p < 0,05$).

Так, компоненти творчого мислення – побіжність, гнучкість, оригінальність – позитивно пов'язані із цінностями самостійності, незалежності, бажанням робити власний вибір, а оригінальність і розробленість – із цінністю привабливості. Чим вище рівень розвитку оригінальності та розробленості, тим вище цінність привабливості, бажання подобатись, гарно виглядати, бути охайними та бачити таке ставлення в інших людях.

Ризик прямопропорційно пов'язаний з мотивацією до успіху ($p < 0,05$). Рівень розвитку цікавості мислення прямопропорційно пов'язаний з цінностями духовності ($p < 0,05$), любові ($p < 0,05$) та мотивацією до успіху ($p < 0,05$). При високій мотивації до успіху, підлітки мають також високий рівень розвитку ризику мислення, схильність до самостійного вирішення складних завдань та високий рівень цікавості, прагнення до пізнання нового.

Складність має позитивний зв'язок з цінністю духовності ($p < 0,05$). Прагнення до вивчення складних явищ, цікавість при виконанні важких завдань може перерости в прагнення до внутрішнього пізнання людського світу, до пошуку власних моральних цінностей.

Висновки. З наведеного вище можна зробити висновок, що творче мислення має цілу низку позитивних зв'язків із розвитком цінностей автономії, любові, міжособистісних стосунків, влади та авторитарності, духовності, безпеки, привабливості. Крім того, розвинене творче мислення підлітків зворотно корелює з цінностями здоров'я, підпорядкування правилам, особистісного зростання в суспільній сфері.

Таким чином, людина з розвиненим творчим мисленням має цінності, притаманні особистості, що самоактуалізується; саме вони формують ядро креативного ставлення про яке писав А. Маслоу. У той

самий час отримані результати узгоджуються із закономірностями розвитку ідеалів, описаними О.К. Дусавицьким, у цьому сенсі ми можемо розглядати ідеал як місце перетину ціннісних орієнтацій особистості, своєрідне їх ядро, інтегральний вузол.

Індивіди з більш низьким рівнем розвитку показників творчого мислення чутливі до впливу маніпуляцій, авторитету, на перший план ставлять не власний внутрішній розвиток, а соціально прийнятні стандарти в різних сферах.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці уявлень про динаміку творчих цінностей особистості протягом життя, їх вплив на її ефективність у професійній діяльності, побудові міжособистісних стосунків і т. д.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Громова Е.М. Ценности личности как основа жизненной и профессиональной стратегии / Е.М. Громова, Д.И. Беркутова, Т.А. Горшкова // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 2. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=9042>.
2. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности / А.К. Дусавицкий. – Харьков, 2008. – 216 с.
3. Зімовін О.І. Параметри, показники та кореляти креативності / О.І. Зімовін // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, серія «Психологія». – 2014. – Вип. 53. – № 1095. – С. 16-20.
4. Зімовін О.І. Рефлексія та креативність як чинники саморозвитку особистості / О.І. Зімовін // Проблеми сучасної психології. – 2016. – №. 32. – С. 138-153.
5. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://psylib.ukrweb.net/books/masla01/>.
6. Самулевич Т.Е. Развитие личности и творческого мышления в подростковом возрасте в системе развивающего обучения / Т.Е. Самулевич // Вестник Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина, серия «Психология». – 2009. – № 902. – С.259–262.
7. Самулевич Т.Є. Особливості розвитку творчого мислення підлітків в системі розвивального навчання / Т.Є. Самулевич // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, серія «Психологія». – 2011. – Вип. 46. – № 959. – С.162–165.



УДК 159.922.73

ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА МОРАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

Карпюк Ю.Я., к. психол. н.,
доцент кафедри загальної та клінічної психології
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

У статті подано різні точки зору на поняття «толерантність». Наголошується, що «толерантність» як якісна характеристика особистості є однією з детермінант моральної поведінки. Стверджується, що саме підлітковий вік є одним зі значущих періодів у психосоціальному розвитку людини й найбільш сприятливим для формування цієї якості. Як й інші моральні якості, толерантність є не вродженою, а набутою якістю й потребує динамічного розвитку, інтенсивного стимулювання та корекції.

Ключові слова: толерантність, цінність, підлітковий період, моральна поведінка, розвиток.

В статье представлены различные точки зрения на понятие «толерантность». Отмечается, что «толерантность» как качественная характеристика личности выступает одной из детерминант морального поведения. Утверждается, что именно подростковый возраст является одним из значимых периодов в психосоциальном развитии человека и наиболее благоприятным для формирования данного качества. Как и другие нравственные качества, толерантность является не врожденным, а приобретенным качеством и требует динамичного развития, интенсивного стимулирования и коррекции.

Ключевые слова: толерантность, ценность, подростковый период, моральное поведение, развитие.

Karpyuk Yu. Ya. TOLERANCE AS A DETERMINANT OF MORAL BEHAVIOR OF ADOLESCENTS

This paper presents different perspectives on the concept of "tolerance". It is noted that "tolerance" as a qualitative characteristic of a personality stands one of the determinants of moral behavior. It is alleged that it was adolescence that stands as one of the most important periods in the psychosocial development of man and the most favorable for the formation of this quality. Like other moral qualities, tolerance is not innate, but acquired quality and needs dynamic development, intensive stimulation and correction.

Key words: tolerance, value, adolescence, moral behavior, development.

Постановка проблеми. Актуальність проблеми толерантності зумовлена тими соціальними, економічними, правовими, політичними, соціокультурними та іншими подіями, які сьогодні відбуваються в суспільстві. Натепер, як ніколи, відчувається загострення міжетнічних, міжконфесійних, міжкультурних і міждержавних протистоянь, в основі яких лежить неприйняття чужих поглядів, традицій, віросповідань, небажання прислухатися і приймати чужі думки, визнавати свої промахи тощо. Ці та інші мегаглобалізаційні процеси ставлять перед сучасним суспільством завдання формування такої особистості, яка б за таких складних і нестабільних умов була б здатна жити й конструктивно діяти, а також толерантно протидіяти різноманітним деструктивним впливам сучасного багатогранного соціуму. Особливу увагу необхідно приділяти розвитку та формуванню толерантності як відповідної якості в підростаючої особистості, зокрема в підлітків, оскільки цей період є найбільш сензитивним у психосоціальному розвитку особистості й найбільш конструктивним для формування та розвитку такої якості. Період, який характеризується найбільшим індексом різноманітних відхилень в особистісному розвитку, спустошен-

ням духовного світу, деформацією загальноприйнятих соціальних норм поведінки; коли підліток активно входить у доросле життя, наполегливо намагається освоїти різні соціальні ролі з інтенсивним формуванням і представленням своєї ідентичності (Б. Братусь, Л. Божович, М. Боришевський, І. Гоян, О. Музика, Л. Орбан-Лембрик, А. Петровський та інші). Відтак подальша життєва позиція підлітка прямо буде залежати від ставлення його до світу загалом, до себе та інших, від прагнення й готовності підлітка визнавати та приймати переконання й погляди інших людей навіть тоді, коли ці переконання не зовсім схвалюються, приймаються, і на цій основі моделювати тільки нормативно схвалені акти власної поведінки, виявляти моральну поведінку.

Ступінь розробленості проблеми. На сьогоднішній час, не беручи до уваги досить вагомий дослідження, які стосуються проблем формування, розвитку й виховання толерантності в підростаючої особистості, все-таки залишаються питання, що потребують більш детального вивчення. Насамперед, як зазначає А. Журавльов, перспективними натепер є дослідження ролі тих морально-психологічних феноменів, які мають визначальний вплив на моти-

вацію в груповій життєдіяльності, у різних формах соціальної поведінки; дослідження соціальної відповідальності й відповідальної поведінки у стосунках між людьми та багатьох інших властивостей моральної свідомості, самосвідомості й моральної соціальної поведінки підростаючої особистості. Зокрема, відкритими залишаються питання основних компонентів структури толерантності, які прямо впливають на формування толерантних властивостей особистості, а також морально-етичних стандартів повсякденної поведінки. Також недостатньо вивченим залишається віковий контекст виховання толерантності як такий, що є найбільш сензитивним до безпосереднього впливу щодо розвитку та виховання толерантності. Не викликає сумнівів і життєва актуальність описаної вище проблеми, практичне значення її подальшої розробки для сучасного суспільства.

Сьогодні як надзвичайно складний і багатоаспектний феномен толерантність є об'єктом і предметом дослідження багатьох сфер наукового знання: філософії, політології, соціології, історії, етнографії, психології та інших суспільних дисциплін, що, у свою чергу, дає нам можливість змістовніше розглянути це багатогранне явище і зрозуміти його місце в системі знань про людину. Так, у своїх філософських дослідженнях цей феномен досліджували такі науковці, як Р. Валітов, В. Золотухін, Є. Магомедова та інші; у психолого-педагогічних дослідженнях – О. Асмолов, Г. Солдатова, Д. Леонтьєв та інші. Зокрема, значення толерантності в процесі виховання молоді висвітлювали І. Бех, Л. Вишневська, П. Комогоров, С. Литвинова, А. Скок та інші вчені. Особливу увагу проблемі формування міжетнічної толерантності учнівської і студентської молоді приділяли О. Аймангабетова, Г. Солдатова, В. Тишков, Л. Шайгерова. В Україні на важливість розвитку міжетнічної толерантності освітян і молоді вказували О. Грива, О. Кихтюк, Л. Кияшко, Л. Орбан-Лембрик та інші.

Метою статті є вивчення проблеми толерантності в контексті моральної поведінки підлітків.

Виклад основного матеріалу. Надзвичайно змістовне й широке представлення сфери застосування цього багатогранного феномена підводить нас до проблеми його подальшого трактування та визначення, оскільки кожен науковий напрям відображає тільки відповідну сторону значення цього поняття. А відтак тільки у відповідному смислово-контексті це поняття набудуватиме більш чіткої конкретності. Так, із позиції філософії толерантність трактується

як «терпимість до іншого роду поглядів, звичок, яка необхідна щодо особливостей різних народів, націй і релігій» [22]. З погляду новітньої педагогічної галузі толерантність розглядається як «готовність щодо усвідомлених особистих дій, які спрямовані на досягнення гуманістичних відносин між людьми та групами людей, які мають різні ціннісні орієнтації, стереотипи поведінки» [14]. У політичних науках толерантність – це «терпимість щодо іншої думки, вчинку, позиції й одна з базових цінностей демократії» [6]. З позиції культурології толерантність – це «терпимість до чужих думок, вірувань, поведінки, звичаїв, культури, почуттів, ідей, один із основних демократичних принципів, який нерозривно пов'язаний із концепціями плюралізму, свободи і прав людини» [21]. У загальній психології в процесі розкриття змісту цього поняття толерантність подається як «моральна якість особистості, що визначає терпиме ставлення до інших людей, незалежно від їхньої етнічної, національної або культурної належності; здатність індивіда сприймати без агресії думки, судження, особливості поведінки й зовнішності іншої людини» [17]. У соціальній психології під час визначення поняття «толерантність» акцент поставлений на суспільних і групових взаєминах, а саме «це здатність особистості або суспільства ставитися неупереджено до думок групи, які відрізняються від інших розповсюджених стереотипів» [18].

Також сьогодні мають місце різні наукові точки зору щодо структури феномена толерантності. Беручи за основу дослідження Н. Асташової [2], І. Крутової [9], М. Максимової, Н. Кленової [12], Т. Таюрської [20], можна подати структуру толерантності як якості особистості у вигляді взаємодії трьох компонентів: концептуально-ціннісного, особистісно-мотиваційного й діяльно-поведінкового. Як інтегральна характеристика особистості толерантність включає такі компоненти: психологічну стійкість, систему позитивних установок, комплекс індивідуальних якостей, систему особових і групових цінностей [24]. Таке розуміння толерантності передбачає виховання психологічно стійкої, емоційно й етично зрілої особистості.

У дослідженнях С. Растатуєвої виділені стратегії, які відображають основний зміст концепту толерантності, виходячи з основних сфер застосування цього поняття, а саме: 1) толерантність як психічна властивість особистості (терпимість, розуміння, воля, вихованість); 2) толерантність як спосіб поведінки; 3) толерантність як принципи поведінки (обов'язок, моральна потреба,



норма, умова стабільності); 4) толерантність у ціннісному етико-естетичному ключі (як цінність, гармонія, мистецтво, культура, міфи); 5) толерантність як життя, здоров'я, розвиток, еволюція [15]. Саме ці стратегії й дають нам змогу розглядати феномен толерантності від розуміння його як нерво-психічної стійкості аж до його оцінювання як морального імперативу особистості [13, с. 7]. Саме через це багато дослідників звертають свою увагу на нього й наголошують на тісному зв'язку толерантності й моралі. У чому ж специфіка такого зв'язку? Як стверджує І. Галицький, по-перше, у цьому аспекті толерантність можна визначити як якусь моральну чесноту. По-друге, толерантність як моральне поняття дає можливість підкреслити її ціннісну природу та зв'язок із моральним розвитком людини. По-третє, моральна толерантність як одна з форм толерантності імпліцитно входить у всі соціокультурні форми буття толерантності, тому що мораль має всеохопний характер. По-четверте, моральна толерантність безпосередньо реалізується у сфері міжособистісних відносин, що мають характер неформального спілкування, а правова або політична толерантність існують у сферах функціонально-рольового спілкування, у світі суспільних відносин. Тобто в нашому розумінні толерантність як моральна якість особистості, в основі якої лежать знання етико-моральних норм і загальнолюдських цінностей і вміння використовувати їх у різних видах діяльності, – це моральний імператив, який складається із сукупності установок на діалог, розуміння, прийняття «іншого» та міжособистісної взаємодії; основа моральної поведінки загалом.

Ще свого часу відомий давньогрецький мислитель Сократ наголошував, що обґрунтувати норму поведінки індивіда можна тільки його розумом і в цій нормі правильно витлумачене щастя індивіда буде гармонійно поєднується з інтересами суспільства. За таку норму поведінки Сократ приймав добродійність (чинити добро). Відомий німецький філософ, родоначальник німецької класичної філософії І. Кант уважав, що саме завдяки моралі, яка, до речі, не є належністю вроджених прагнень, тому людина від природи ані добра, ані зла, здійснюється регуляція суспільних відносин, але не шляхом примусу, наставлення, а методом орієнтації людей на гуманні, добрі, справедливі стосунки, тобто через формування моральних цінностей [8].

Людина у своїх судженнях, у прийнятті відповідних рішень, у своїх подальших прагненнях і намірах щодо своєї поведінки орієнтується на цінності. Найбільш значущі

для людини цінності визначатимуть її систему ціннісних орієнтацій. Саме ціннісний аспект феномена толерантності й полягає в розумінні його як суспільно-моральної та особистісної цінності. «Толерантність може бути проінтерпретована ... як одна з базових культурних цінностей, універсальних поведінкових взірців, які передбачають не тільки зберігання і примноження багатобразності соціокультурної реальності, а й живу зацікавленість у специфіці іншого, її творче використання та примноження заради спільного блага» [10, с. 160].

Відомий англійський педагог і філософ Дж. Локк у фундаментальній праці «Послання про віротерпимість» включив толерантність як цінність у систему соціального регулювання відносин [11, с. 91–134]. Відтак толерантність як суто індивідуальна властивість особистості аж ніяк не означає відмови від власних поглядів, принципів і переконань, навпаки, ця властивість мотивує особистість на більш глибоке і змістовніше розуміння себе й інших. «Міжособистісні взаємини толерантної особистості характеризуються прийняттям інших людей, повагою, відкритістю, довірою, відсутністю прагнення щодо домінування, напористості; відмовою від категоричності оцінок і інтерпретацій у процесі спілкування; що виявляється в діалогічному спілкуванні» [25, с. 237]. Ставлення людини до навколишніх людей, які живуть за правилами моральності, є основним у моральній поведінці. Згідно з твердженням Б. Ананьєва, «ставлення до інших виникає швидше, ніж інші, і стає підґрунтям для формування інших рис характеру ..., і це можна вважати однією із центральних характеристик особистості» [3, с. 52–73].

Під час аналізу ціннісної свідомості українського суспільства Л. Семенюк наголошує на тому, що соціально-політичні процеси в українському суспільстві, особливо в другій половині 80–90-х років ХХ ст., спричинили досить сильну трансформацію свідомості в більшості населення країни, сформувавши нове ставлення до себе, до навколишнього середовища та його ціннісної системи [19, с. 141]. У ХХІ ст. толерантність стає однією з моральних основ світової спільності.

Беручи до уваги, що найбільш інтенсивним у плані соціалізації підростаючої особистості є саме підлітковий період, вважаємо, що вивчення особливостей формування та розвитку такої якості особистості, як толерантність, має надзвичайно велике значення для розвитку морально-етичного аспекту поведінки підлітка. Окрім того, важливим є ще те, що саме в підлітковому віці за умов досягнення відповідного рівня самосвідомості

мості відбувається інтенсивне накопичення моральних знань, досвіду, освоюються різні соціальні ролі та поведінкові патерни.

Отже, підлітковий вік – найбільш критична епоха всього попереднього шляху, створення нової психічної організації, нової структури особистості на основі глобальної перебудови взаємовідносин із навколишнім світом, іншими людьми, із самим собою [7]. Саме підлітковий вік є найбільш сензитивним для формування морально-поведінкового аспекту саморегуляції поведінки. Окрім того, як відмічають деякі дослідники підліткового віку (Б. Братусь, Л. Божович, М. Боришевський, І. Гоян, О. Музика, Л. Орбан-Лембрик, А. Петровський та інші), для цього періоду важливою є сформованість морально-ціннісної сфери підростаючої особистості. Ціннісна сфера є тією психологічною інстанцією, яка бере безпосередню участь у всіх процесах, пов'язаних із саморегуляцією діяльності й розвитком особистості. Численні дослідження доводять, що цінність як внутрішня особистісна характеристика відіграє важливу роль у регуляційних процесах [4]. Особистість підлітка формується як суб'єкт особистісної саморегуляції. Як стверджують Н. Хоува та В. Штраус, саме в підлітковому періоді підростаюча особистість засвоює основні цінності, які матимуть глибинний, підсвідомий характер, будуть часто виражені нечітко за формою, у тому числі для неї самої, але матимуть неабиякий вплив на подальше життя, діяльність, поведінку. Саме підлітковий етап розвитку толерантності особистості, згідно з твердженнями Г. Теджфела, відрізняється від інших вікових періодів, а саме висока міра залежності індивідуальних установок від установок референтних груп, загострене відчуття соціальної ідентичності, що передбачає розгляд толерантних та інтолерантних установок особистості в дискурсі «індивідуальне – соціальне». «Соціоцентризм» підлітка є основою для формування толерантних та інтолерантних установок [26].

Згідно з твердженням С. Рубінштейна, саме ставлення до моральних норм може виступати як визначальний момент поведінки людини [16]. Моральна поведінка, як стверджує Л. Антілогова, складатиметься з низки соціально цінних вчинків індивіда щодо суспільства, інших людей. В їх основі лежатимуть моральні мотиви, дії, які регулюватимуться суспільними нормами й совістю людини [1].

Згідно з поглядами українського дослідника М. Боришевського, свідоме дотримання людиною моральних норм свідчить про наявність у неї діяльних моральних переко-

нань – одного з основних компонентів її активної життєвої позиції. Людина як суб'єкт морального вибору, на думку вченого, не може бути абсолютно незалежною від соціальних умов, у яких вона живе. Моральні переконання, як і моральна свідомість особистості загалом, зумовлені соціальною природою суспільства. Найсприятливіші умови для розвитку особистості, формування її моральних переконань створює суспільство, яке відкриває перед людиною можливість вільного, свідомого поєднання суспільних вимог до особистості з її переконаннями [5].

Особистість, згідно з твердженням М. Ясницького, являючи собою динамічну систему, перебуває в стані безперервних змін і розвитку. А досягнутий рівень розвитку особистості послідовно створює все нові й нові передумови для розвитку та вдосконалення системи її ціннісних орієнтацій [23, с. 25]. Цінність набуває для індивіда найбільшої значущості й визначає провідну спрямованість особистості [23, с. 19].

Відтак одним із системотворчих компонентів, який і визначає моральну позицію підростаючої особистості як систему особистісних смислів і цінностей, буде така якісна характеристика особистості, як толерантність. Саме толерантність як внутрішній моральний імператив виступатиме однією з найбільш значущих детермінант моральної поведінки.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що толерантність є надзвичайно складним і багатоаспектним феноменом, що являє собою моральну якість особистості, в основі якої лежать знання етико-моральних норм і загальнолюдських цінностей і вміння використовувати їх у різних видах діяльності; це свого роду моральний імператив, який складається із сукупності установок на діалог, розуміння, прийняття «іншого» та міжособистісної взаємодії, що є одним із основних компонентів моральної поведінки особистості. Тільки моральна активність особистості характеризуватиме вищий рівень вияву її толерантності. Тільки толерантна особистість буде більш здатна до стійких виявів моральної поведінки, відповідально ставитися під час прийняття моральних рішень, відкрито виявляти свою життєву позицію.

В оцінюванні рівня сформованості такої якості особистості, як толерантність, найбільш значущим показником буде толерантна поведінка. У цьому випадку толерантність можна розглядати і як відповідний спосіб життя особистості, який ґрунтується на гармонійній сумісності суспільного й індивідуального буття. І саме підлітковий



вік є одним зі значущих періодів у психосоціальному розвитку людини й найбільш сприятливим для формування цієї якості. Як й інші моральні якості, толерантність є не вродженою, а набутою якістю й потребує динамічного розвитку, інтенсивного стимулювання та корекції. Розвивати толерантність можна за допомогою формування й розвитку психологічної стійкості, системи позитивних установок, емпатії та миролюбності. Перспективою подальших досліджень є розробка тренінгів щодо розвитку толерантності в підлітків.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Антилогова Н. Нравственное сознание личности и его структура / Н. Антилогова. – Омск : ОМГПУ, 1999. – 434 с.
2. Асташова Н.А. Проблема воспитания толерантности в системе образовательных учреждений / Н.А. Асташова // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика). – М., 2002. – С. 74–85.
3. Ананьев Б.Г. Общие вопросы социологической и психологической теории личности / Б.Г. Ананьев // Психология личности. – Самара : Изд. дом «Бахрах-М», 2000. – Т. 2. – 2000. – С. 52–73.
4. Боришевський М.Й. Розвиток здатності до саморегуляції поведінки як вияв суб'єктивного становлення особистості / М.Й. Боришевський // Психологія суб'єктивної активності особистості. – К., 1993. – С. 18–19.
5. Боришевський М.Й. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності : [монографія] / М.Й. Боришевський. – К. : Академвидав, 2010. – 416 с.
6. Введение в политологию. Словарь-справочник / ред. В.П. Пугачева. – М., 1996. – 477 с.
7. Донченко Е.А. Личность: конфликт, гармония / Е.А. Донченко, Т.М. Титаренко. – К. : Политиздат Украины, 1987. – 157 с.
8. Кант И. Основы метафизики нравственности. Сочинения : в 6 т. / И. Кант. – М. : Просвещение, 1965. – Т. 4. – Ч. 1. – 1965. – С. 228–289.
9. Крутова И.В. Формирование у старшеклассников отношения к толерантности как социально значимой ценности в обучении гуманитарным дисциплинам: дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / И.В. Крутова. – Волгоград, 2002. – 231 с.
10. Культура толерантности: опыт дипломатии для решения современных управленческих проблем / ред. И.Г. Тюлина. – М. : Изд-во МГИМО, 2004. – 304 с.
11. Локк Дж. Сочинения : в 3 т. / Дж. Локк. – М. : Мысль, 1988. – Т. 3. – 1988. – 668 с.
12. Максимова М. Игры во взаимопонимание и терпимость: смогут ли они оградить наших детей от влияния экстремистов? / М. Максимова, Н. Клёнова // Директор школы. – 2002. – № 8. – С. 42–51.
13. Психодиагностика толерантности личности / ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. – М. : Смысл, 2008. – 172 с.
14. Рожков М.И. Воспитание толерантности у школьников : [учебно-методическое пособие] / М.И. Рожков, Л.В. Байборода, М.А. Ковальчук. – Ярославль, 2003. – 192 с.
15. Растатуева С.Г. Репрезентация концепта «толерантность» в русском языке : автореф. дисс. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.01 / С.Г. Растатуева. – Тула, 2008. – 25 с.
16. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – М. : Наука, 1977. – 93 с.
17. Скок А.Г. Стан вивчення змісту та основних компонентів толерантності в психології / А.Г. Скок // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. : А.С.К., 2005. – Т. 1 : Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – Ч. 14. – 2005. – С. 143–147.
18. Социальная психология. Словарь-справочник / ред. В. Г. Крысько. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 384 с.
19. Семенюк Л.П. Ціннісна свідомість українського суспільства (90-ті роки ХХ ст.) / Л.П. Семенюк // Вісник Державної академії керівних кадрів культури і мистецтв : наук. журнал. – 2005. – № 3. – 170 с.
20. Таюрская Т.С. Формирование толерантного поведения подростков : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Т.С. Таюрская. – Якутск, 2002. – 17 с.
21. Хоруженко К.М. Культурология. Энциклопедический словарь / К.М. Хоруженко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 640 с.
22. Философский энциклопедический словарь. – М., 2002. – 836 с.
23. Ясницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М.С. Ясницкий. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.
24. Allport G.W. Historical Background of Modern Social Psychology / G.W. Allport ; ed. by G.Lindzey // A Handbook of Social Psychology. – Cambridge : Addison-Wesley, 1954. – 97 p.
25. Mirimanova M.S. Tolerance as an individual and social phenomenon / M.S. Mirimanova. – Moscow : Prometey, 2004. – 256 p.
26. Tajfel H. The social identity theory of intergroup behavior / H. Tajfel, S. Turner // Psychology of intergroup relations. – Chicago. – 1986. – P. 7–24.

УДК 159.947.23:331.543:629.7

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ РАКЕТНО-КОСМІЧНОЇ ГАЛУЗІ

Крошка Н.П., аспірант
кафедри психології

Запорізький національний університет

Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню психологічних умов розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі. Визначено структурну організацію та змістове наповнення професійної відповідальності фахівця ракетно-космічної галузі. Доведено, що до психологічних умов розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі належать усвідомлення відповідальності як професійно значущої якості; розвиненість мотивів соціально-відповідальної поведінки; вираженість волевих якостей особистості; інтернальність суб'єктивного контролю; вираженість почуття совісності; усвідомлення саморегуляції поведінки у професійній діяльності.

Ключові слова: професійна відповідальність, соціально-відповідальна поведінка, волеві якості, локус контролю, почуття совісності, саморегуляція поведінки.

Статья посвящена теоретическому обоснованию психологических условий развития профессиональной ответственности будущих специалистов ракетно-космической отрасли. Показаны структурная организация и содержательные составляющие профессиональной ответственности специалиста ракетно-космической отрасли. Доказано, что к психологическим условиям развития профессиональной ответственности будущих специалистов ракетно-космической отрасли относятся осознание ответственности как профессионально значимого качества; развитость мотивов социально-ответственного поведения; выраженность волевых качеств личности; интрональность субъективного контроля; выраженность чувства совестливости; осознание саморегуляции поведения в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная ответственность, социально-ответственное поведение, волевые качества, локус контроля, чувство совестливости, саморегуляция поведения.

Kroshka N.P. PSYCHOLOGICAL CONDITIONS OF THE PROFESSIONAL RESPONSIBILITY DEVELOPMENT OF FUTURE SPECIALISTS OF THE ROCKET-AND-SPACE TECHNOLOGY

The article is devoted to the theoretical substantiation of psychological conditions of the professional responsibility development of future specialists of the rocket-and-space technology. The structural organization and contents of the professional responsibility of a rocket-and-space technology specialist have been shown. It has been proven the conditions of the professional responsibility development of future specialists of the rocket-and-space technology include the following: recognition of responsibility as a professionally significant quality; developing of socially responsible behavior motives; intensity of the volitional qualities of a personality; internality of the subjective control; intensity of a sense of conscience; awareness of the behavior self-regulation in professional activities.

Key words: professional responsibility, socially responsible behavior, volitional qualities, locus of control, sense of conscience, self-regulation of the behavior.

Постановка проблеми. Ураховуючи загальносвітові тенденції до підвищення ролі космосу для суспільства, головним напрямом розвитку ракетно-космічної галузі в Україні є формування економічно стійкої, конкурентоспроможної промисловості й інфраструктури. Досягнення цих цілей реально завдяки підвищенню професіоналізму працівників і вихованню потужного кадрового потенціалу – майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі. Підвищення ефективності й оптимізація діяльності фахівця можливі шляхом удосконалення його психічної організації: свідомої регуляції та самоконтролю суб'єкта діяльності, підвищення ролі ділової активності і свідомого відповідального ставлення до поставлених завдань, процесу й результату діяльності.

Ступінь розробленості проблеми. Вітчизняними та зарубіжними науковцями вивчалися соціально-психологічні механізми формування професійної відповідальності колективних суб'єктів управління (С.В. Баранова); відповідальність як зв'язок між індивідом і колективом (О.В. Іваненко); психологічні детермінанти відповідальності менеджерів (В.Г. Лазорко); процес становлення відповідальності як професійно значущої якості соціального працівника (О.П. Патинок); зв'язок відповідальності з рольовими професійними обов'язками (К.К. Муздибаєв); питання смислового змісту феномена (В.О. Бодров, О.Г. Луценко); відповідальність у контексті особистісної властивості активного суб'єкта життєдіяльності (Л.І. Дементій).



Незважаючи на представленість означеного широкого спектру досліджень окремих аспектів професійної відповідальності, аналіз літератури засвідчив відсутність наукових праць, у яких би висвітлювалася проблема вивчення психологічних умов, що сприяють розвитку професійної відповідальності фахівців ракетно-космічної галузі. Визначення й дослідження цих умов створять теоретичні підстави для розробки практичних заходів цілеспрямованого розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі в системі професійної освіти.

Метою статті є визначення психологічних умов розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі.

Виклад основного матеріалу. Професійна відповідальність починає формуватися в ході професіоналізації, але особливу роль у процесі її становлення та розвитку відіграє етап професійної підготовки. Так, розвиток професійної відповідальності розгортається у двох взаємодіючих напрямках. Перший напрям – активізація внутрішньо групових процесів: виникнення взаємної відповідальності й відповідальної залежності в результаті спільної діяльності. Другий напрям – підвищення рівня професійної відповідальності кожного члена колективу шляхом впливу на його психологічні особливості [2]. Отже, процес розвитку професійної відповідальності відбувається лише в процесі спільної діяльності (навчально-професійної) як результат тих зовнішніх вимог, які до нього висуває навчальна група як професійне середовище, суспільство, і виявляється в готовності особистості відповідати за свої дії перед собою, зазначеними соціальними інститутами, в усвідомленні професійних і соціальних норм [7].

Переїдімо до обґрунтування психологічних умов розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі. На думку науковців (О.О. Силкін, О.А. Шушерина, Є.О. Климов, А.В. Батаршев), професійно важливі якості особистості, якою є відповідальність, впливають на успішність фахівця у професійній діяльності. Тому аналіз умов необхідно сконцентрувати довкола структурних компонентів професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі, спираючись на професіограму та освітньо-кваліфікаційну характеристику.

Беручи за основу структуру професійної відповідальності О.П. Патинок [13] і дослідження вітчизняних (І.А. Гамула, Ю.О. Сичевський, В.В. Шусть, А.О. Орлов) і зарубіжних (Л.І. Дементій, Н.Ф. Желаяєвська,

В.П. Прядейн) науковців, ми виокремили такі компоненти професійної відповідальності фахівця ракетно-космічної галузі: когнітивний, мотиваційно-афективний і діяльно-поведінковий.

Почнімо з когнітивного компоненту, зміст якого полягає в знаннях про сутність професійної відповідальності. У рамках професійної (навчальної) діяльності знання фахівцем своєї професійної ролі та відповідальності є уявленням суб'єкта про те, що він повинен робити для організації, що від нього й очікується. Виконання ж професійної ролі є ступенем її прийняття, усвідомлення професійної відповідальності. Отже, як саме суб'єкт визначає професійну роль і відповідальність для себе, приймає і привласнює або виконує цю роль у поверховій і неадекватній манері – все це є суб'єктивними когнітивними процесами [10].

У цьому ключі дослідження К.К. Муздибаєва показало різні рівні усвідомлення працівниками окремих видів посадових обов'язків, відповідно, й професійної відповідальності. Певні обов'язки усвідомлюються суб'єктом як невіддільні від його професійної ролі та власного «Я», інші – як периферійні, що не стосуються його «Я». Звідси випливає й різний ступінь реалізації обов'язків і відповідальності: те, що краще усвідомлюється, краще й виконується [11].

У дослідженнях професійної відповідальності як центральне поняття М.В. Муконіна виділяє категорію психологічного ставлення, що являє собою цілісну систему індивідуальних, виборчих, свідомих зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності. Досліджуване поняття розглядається автором як рівневе явище, визначається ступенем усвідомлення особистістю професійних обов'язків; глибиною їх інтерпретації; активністю особистості в реалізації професійних обов'язків [12].

Отже, саме усвідомлення майбутнім фахівцем сукупності знань про сутність і зміст професійної відповідальності, ролей і обов'язків у ракетно-космічній галузі, осмислення цих знань із позиції необхідності, свободи та обов'язку, відповідальності перед собою, колегами, клієнтами, суспільством, сприяє розвитку професійної відповідальності. Зазначене дає змогу визначити усвідомлення відповідальності як професійно значущої якості психологічною умовою розвитку професійної відповідальності майбутнього фахівця ракетно-космічної галузі.

Переїдімо до обґрунтування психологічних умов розвитку мотиваційно-афективного компонента, зміст якого представлений індивідуальною системою мотивів і смислів

соціально-відповідальної поведінки на ракетному виробництві; професійно важливими якостями фахівця ракетно-космічної галузі; емоційними переживаннями, які регулюють професійну відповідальність особистості.

Мотиваційний компонент професійної відповідальності, на думку багатьох авторів (Г.С. Созикіна, Т.Ю. Ушакова, С.М. Васильєв, А.Ф. Гулевська), являє собою сукупність мотивів соціально відповідальної поведінки, моральних вподобань у її реалізації, спонукань свідомої регуляції власної діяльності в соціально-професійному суспільстві.

Соціальна відповідальність може визначатися як інтегральна генералізована характеристика особистості спеціаліста, яка є способом психологічної регуляції діяльності, що здійснюється свідомо та добровільно й виявляється в дотриманні норм та інтересів суспільства, законслухняності, моральній свідомості, громадянській позиції, добросовісності, сумлінності, етичній поведінці та самоконтролі [8].

З огляду на зазначене можна сказати, що роки фахової підготовки є сприятливим періодом для розвитку соціальної відповідальності, коли в студента формується власне ставлення до цілей і завдань професійної діяльності, усвідомлюються мотивація та потреба в отриманні обраної професії й подальшій професійній діяльності, усвідомлюються цінності та цілі життя загалом.

Отже, мотиви соціально-відповідальної поведінки є необхідною характеристикою особистості майбутнього фахівця ракетно-космічної галузі, яка виявляється в слідуванні суспільним інтересам і законам, моральній свідомості, професійній рефлексії. Зазначене дає змогу визначити розвиненість мотивів соціально-відповідальної поведінки умовою розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі.

Перейдімо до обґрунтування психологічних умов розвитку професійно важливих якостей фахівця, які входять до змісту мотиваційно-афективного компонента професійної відповідальності фахівців ракетно-космічної галузі.

Професійна діяльність фахівців ракетно-космічної галузі вимагає особливого підходу до розвитку системи професійно важливих якостей майбутнього фахівця як психологічно зумовлених якостей особистості, що визначаються специфікою праці та виступають у вигляді професійних вимог до особистості майбутнього фахівця. Аналіз праць дослідників (С.О. Гаврилушкін,

В.О. Бодров, О.Г. Луценко, С.О. Татяненко, Р.Н. Заріпов) дав можливість установити, що серед індивідуально-психологічних якостей, які забезпечують успішність діяльності та професійно-особистісний розвиток фахівця технічної спеціальності, зокрема, в ракетно-космічній галузі, відзначаються характеристики вольової сфери. Зіставлення цих характеристик з ключовими особистісними компетенціями (ОКХ) дало змогу виділити такі важливі вольові характеристики особистості, які необхідні саме для успішної діяльності в ракетно-космічній галузі: витримка, самостійність, рішучість, наполегливість, енергійність, уважність, цілеспрямованість.

На відміну від інших професій, де вольові якості відіграють пріоритетну роль (наприклад, спортивна, військова, підприємницька діяльність), смисловий вектор вольової саморегуляції фахівця ракетно-космічної галузі має спрямованість не аутоцентричну (особисті успіхи, перемоги, досягнення), а соціоцентричну (яка передбачає діяльність зі створення складних технічних комплексів, що мають бути безпечними для людей (робочого колективу, експлуататорів літального апарату, звичайних громадян) і навколишнього середовища) [3].

Отже, вираженість вольових якостей особистості фахівців ракетно-космічної галузі є важливою психологічною умовою для розвитку їхньої професійної відповідальності.

Однією з найважливіших особистісних передумов професійної відповідальності є настановлення суб'єкта на те, що він буде відповідальним ще до початку здійснення діяльності, свого роду готовність до відповідальності, прагнення взяти її на себе. На думку Л.І. Дементій, такого роду готовність є досить стійкою особистісною особливістю, яка, як правило, виявляється в усіх життєвих ситуаціях і характеризує суб'єкта з погляду того, чому або кому спочатку приписується відповідальність у певних умовах [4].

У цьому аспекті досить популярним в аналізі феномена відповідальності виявляється концепція локус контролю Дж. Роттера, згідно з якою схильність особистості бачити джерело управління своїм життям і відповідальність за життєві події має два полюси: екстернальний та інтернальний. Зв'язок між показниками локус контролю й відповідальністю підтверджений експериментально. У низці зарубіжних досліджень виявлено, що внутрішній локус контроль прямо пропорційно пов'язаний із позитивними результатами роботи, більшою трудовою мотивацією, робочою продуктивністю й відповідальністю [15].



С. Джексон та Р. Шулер на основі емпіричних досліджень дійшли висновку, що співробітники з внутрішнім локусом контролю більш мотивовані виконати роботу краще, ніж співробітники із зовнішнім локусом контролю, оскільки перші набагато більш імовірно будуть використовувати всі свої здібності, щоб зрозуміти професійне завдання і вплинути на ситуацію [16].

Дані досліджень В.П. Прядеїна також показали, що інтернальність контролю сприяє прийняттю на себе відповідальності у виробничих відносинах [14].

Зазначене дає підстави визначити інтернальність суб'єктивного контролю в професійній діяльності психологічною умовою розвитку професійної відповідальності фахівців ракетно-космічної галузі.

Переїдімо до обґрунтування психологічних умов розвитку емоційних регуляторів відповідальності, які входять до змісту мотиваційно-афективного компонента професійної відповідальності фахівців ракетно-космічної галузі.

Українська вчена Н.І. Демченко зауважує, що становлення сучасного фахівця технічної галузі передбачає такий розвиток компетентності у сфері його професійної діяльності, який дає змогу результати цієї діяльності прирівнювати до рівня основних життєвих цінностей. Зазначене можливе завдяки розвитку моральних якостей фахівців, адже фахівець, не підготовлений до своєї професії морально, не може повноцінно виконувати свої обов'язки [5].

На думку вітчизняного науковця А.В. Донцова, серед внутрішніх моральних імперативів діяльності майбутнього фахівця провідне місце посідає почуття совісті. Воно виявляється як почуття моральної відповідальності за свою поведінку, як потреба діяти згідно зі своїми уявленнями про добро, благо і справедливість, містить у собі як раціональні, так і емоційні компоненти. Почуття совісті є одним із найважливіших моральних критеріїв, що характеризують ставлення майбутнього фахівця до праці, до соціального оточення, до природи й усього суспільства [6]. Усвідомлення майбутнім фахівцем ракетно-космічної галузі об'єктивних критеріїв морального сенсу суспільного блага створює правильні світоглядні орієнтири, які є підґрунтям оцінювального ставлення до своїх вчинків, зокрема, в професійній діяльності.

Зазначене дає можливість визначити вираженість совісності як психологічної умови розвитку професійної відповідальності фахівців ракетно-космічної галузі.

Переїдімо до обґрунтування психологічних умов розвитку діяльно-поведінково-

го компонента професійної відповідальності фахівців ракетно-космічної галузі, який виявляється в реалізації певної поведінки в професійних ситуаціях.

На думку вітчизняної дослідниці М.Я. Бабич, специфіка професійної відповідальності виявляє себе насамперед в особливостях її діяльного компонента як внутрішньої детермінанти діяльності фахівця, що визначає поведінку й діяльність фахівця на основі усвідомленості, прийняття ним об'єктивного факту залежності життєдіяльності індивіда від суспільних цілей і цінностей [1].

Реалізація певної поведінки в професійних ситуаціях неможлива без участі механізмів саморегуляції, що забезпечують підвищення рівня самоконтролю й самоорганізації особистості, самообілізацію внутрішніх зусиль, спрямованих на розвиток професійної відповідальності (В.І. Моросанова, А.С. Чурсіна, С.М. Жигимонт, Ж.Г. Гараніна).

На думку О.О. Конопкіна, для високої ефективності діяльності необхідна наявність розвиненої й досконалої системи регуляції досягнення зовнішніх практичних і внутрішніх (спрямованих на себе та на рішення своїх проблем саморозвитку) цілей. Автором розроблена структурно-функціональна модель усвідомленого саморегулювання діяльності людини, яка складається з таких етапів: прийняття суб'єктом мети діяльності, уточнення системи суб'єктивних критеріїв досягнення мети; контроль та оцінювання результатів; прийняття рішення про корекцію результатів [9].

Отже, саморегуляція є значущим складником професійної поведінки фахівця, спрямованого на особистісне і професійне зростання. Усвідомлення фахівцем того факту, що він сам регулює власну професійну діяльність, означає усвідомлення ним своєї відповідальності й ролі в постановці завдань, у формуванні цілей, у виборі засобів виконання діяльності, в отриманні кінцевого продукту.

На основі вищезазначеного усвідомлення саморегуляції поведінки в професійній діяльності можна визначити психологічною умовою розвитку професійної відповідальності фахівців ракетно-космічної галузі.

Отже, теоретичний аналіз психологічних характеристик професійної діяльності та його узгодження зі структурою професійної відповідальності дав змогу визначити комплекс взаємопов'язаних психологічних умов розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі. До вказаних умов ми зараховуємо усвідомлення відповідальності як профе-

сійно значущої якості фахівця ракетно-космічної галузі; розвиненість мотивів соціально-відповідальної поведінки; вираженість вольових якостей особистості; інтернальність суб'єктивного контролю в професійній діяльності; вираженість почуття совісності; усвідомлення саморегуляції поведінки в професійній діяльності.

Висновки. У статті визначено та обґрунтовано психологічні умови розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі. До зазначених умов було зараховано усвідомлення відповідальності як професійно значущої якості фахівця ракетно-космічної галузі; розвиненість мотивів соціально-відповідальної поведінки; вираженість вольових якостей особистості; інтернальність суб'єктивного контролю в професійній діяльності; вираженість почуття совісності; усвідомлення саморегуляції поведінки в професійній діяльності.

Перспективними напрямками розвитку наукової проблеми надалі вбачаються такі: експериментальне вивчення психологічних умов розвитку та динаміки становлення професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі; розробка й упровадження психолого-педагогічного супроводу розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі в період фахової підготовки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабич М.Я. Професійна відповідальність молодшого медичного спеціаліста як психологічна проблема / М.Я. Бабич // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПНУ. – Т. XIII. – Ч. 4. – С. 27–34.
2. Баранова С.В. Соціально-психологічні механізми формування професійної відповідальності колективних суб'єктів управління : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.05 / С.В. Баранова ; Східноукраїнський нац. ун-т ім. Володимира Даля. – Луганськ, 2004. – 224 с.
3. Гюрджян Г.А. Волевые качества личности как субъектные характеристики специалиста в сфере безопасности жизнедеятельности / Г.А. Гюрджян // Наука и современность. – 2010. – № 4-1. – С. 285–288.
4. Дементий Л.И. Ответственность как ресурс личности / Л.И. Дементий. – Омск : Омский госуниверситет, 2005. – 189 с.
5. Демченко Н.И. Професійна культура сучасного інженера / Н.И. Демченко // Молодь і ринок. – 2009. – № 9. – С. 110–113.
6. Донцов А.В. Формування моральних механізмів поведінки студентської молоді : [монографія] / А.В. Донцов. – Х. : Шлях, 1999. – 226 с.
7. Кибальна Н.А. Виховання професійної відповідальності майбутніх фахівців цивільного захисту : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / Н.А. Кибальна ; Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. – Умань, 2016. – 20 с.
8. Ковальчук О.С. Розробка опитувальника для виміру соціальної відповідальності інженера / О.С. Ковальчук, Ю.В. Проскура // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, 2010. – Т. 1. – Ч. 25–26. – С. 282–288.
9. Конопкин О.А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2008. – № 3. – С. 22–34.
10. Макеева Н.Ю. Психологическая структура профессиональной ответственности специалистов пенсионного обеспечения (на примере Пенсионного фонда РФ) : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 19.00.03 / Н.Ю. Макеева ; Тверской государственный университет. – Тверь, 2014. – 232 с.
11. Муздыбаев К.К. Психология ответственности / К.К. Муздыбаев. – Л. : Наука, 1983. – 240 с.
12. Муконина М.В. Типы профессионально ответственного отношения работников опасного производства в разных организационно-экономических условиях : дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.05 / М.В. Муконина ; Московская гуманитарно-социальная академия. – М., 2002. – 185 с.
13. Патинок О.П. Становлення відповідальності як професійно значущої якості соціального працівника : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / О.П. Патинок ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2008. – 20 с.
14. Прядеин В.П. Комплексное исследование ответственности как системного качества личности : дисс. ... докт. психол. наук : спец. 19.00.01 / В.П. Прядеин ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 1999. – 299 с.
15. Boone C. Team locus-of-control composition, leadership structure, information acquisition, and financial performance: A business simulation study / C. Boone, W. Van Olffen, A. van Witteloostuijn // Academy of Management Journal, Vol. 48. – No. 5 (Oct., 2005). – P. 889–909.
16. Jackson S. E. A meta-analysis and conceptual critique of research on role ambiguity and role conflict in work settings / S.E. Jackson, R.S. Schuler // Organizational Behavior & Human Decision Processes, 1985. – № 36. – P. 16–78.



УДК 159.99

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОГРАМА «СПІВПРАЦЯ»: ДОСВІД УПРОВАДЖЕННЯ

Крупник І.Р., к. психол. н.,
старший викладач кафедри загальної та соціальної психології
Херсонський державний університет

У статті подається опис розробленої та впровадженої авторської програми, метою якої є підвищення рівня навчальної успішності й покращення поведінки учнів середньої ланки школи. Розкривається теоретичне підґрунтя, на якому базуються принципи побудови програми, її завдання, етапи проведення психолого-педагогічного експерименту.

Ключові слова: *рівень навчальної успішності, поведінка учнів, внутрішня мотивація, особистісний потенціал школярів, спільна навчальна діяльність.*

В статті описана розроблена і введена авторська програма, метою якої є підвищення рівня навчальної успішності і покращення поведінки учнів середньої ланки школи. Розкриваються теоретичні основи, на яких базуються принципи побудови програми, її завдання, етапи проведення психолого-педагогічного експерименту.

Ключевые слова: *уровень учебной успешности, поведение учащихся, внутренняя мотивация, личный потенциал школьников, совместная учебная деятельность.*

Krupnik I.R. PSYCHO-PEDAGOGICAL PROGRAM "COOPERATION": IMPLEMENTATION EXPERIENCE

The article described developed and implemented a program whose goal is to increase the level of academic achievement and improve behavior of the students of middle school. The article reveals the theoretical basis upon which the principles of the program, its objectives, stages of psycho-pedagogical experiment.

Key words: *level of academic success, student behavior, intrinsic motivation, personal potential of students, joint training activities.*

Постановка проблеми. В умовах трансформації сучасного суспільства загалом та освіти зокрема особистість стикається із соціально-психологічними проблемами, які не були актуальні ще декілька років тому, а саме з проблемою співвідношення гуманізації освіти й вимог до якості знань. Змінюється характер взаємин між учителем та учнями. Підтримання дисципліни на уроках є проблемою номер один у сучасних школах, і стосується вона вже не тільки вчителів-початківців, а й досвідчених, котрі мають першу та вищу категорії спеціалістів. Гуманістичний, недирективний стиль спілкування вчителя з учнями може призвести до втрати дисципліни на уроках, що, у свою чергу, зумовлює зниження якості навчання.

Ступінь розробленості проблеми. Зважаючи на праці В. Давидова, Д. Ельконіна, О. Леонтьєва, А. Маркової й інших видатних науковців, які вказували на виховний вплив співробітництва в процесі спільної діяльності, ми розробили програму «Співпраця» [1; 3; 4; 5; 6; 8]. Програма найбільш актуальна для дітей середнього шкільного віку.

Метою статі є опис розробленої нами програми та висвітлення результатів щодо її впровадження в навчально-виховний процес.

Вклад основного матеріалу. Мета програми – підвищити рівень навчальної успішності й покращити поведінку учнів в аспекті дисциплінованості на уроках, виконання вимог учителів.

Завдання програми:

1. Згуртувати класний колектив.
2. Навчити спільної навчальної діяльності.
3. Підвищити рівень дисциплінованості учнів.
4. Підвищити рівень відповідальності школярів.
5. Підвищити рівень продуктивної мисленнєвої активності учнів.
6. Створити психологічно благополучну емоційну атмосферу в класі.
7. Сформувати внутрішню мотивацію учня до успішного навчання.
8. Розкрити особистісний потенціал школярів.

Базові принципи роботи – навчити дітей взаємодіяти, нести спільну відповідальність, прислухатись один до одного, відчутти підтримку команди.

Перед початком дії програми проводиться робота з учителями-предметниками, пояснюються головні принципи взаємодії вчителя та учнів на уроці (під час навчально-виховного процесу) [2; 6; 7].

Робота складається з декількох етапів.

1. Етап – організаційний.

Клас ділиться на три команди (можливо по рядах). Дається назва кожній команді. Надаються пояснення школярам: за якими правилами будуть проводитись уроки. Кожна команда несе спільну відповідальність за успішність і поведінку. У свою чергу, кожен учень може своєю високою оцінкою та активністю на занятті заробити бали для своєї команди. Головний принцип тепер – «один за всіх і всі за одного».

2. Етап – дія в командах.

2.1. Робота вчителів. Учителю оцінює на занятті кожну команду за двома критеріями: поведінка й успішність. Результати передає класному керівникові.

2.2. Робота класного керівника. Керівник робить підсумок (підрахунок балів) кожного дня та висвітлює результати на «дошці успішності». Він також робить підсумок у кінці тижня й оголошує команду-переможницю та команду-аутсайдера.

2.3. Робота психолога школи: проводити моніторинг психологічного стану класу, команд і кожного учня; проводити діагностику мотивації, згуртованості, емоційного стану учнів; надавати емоційну підтримку учням; працювати з окремими учнями, які не включились у спільну діяльність команд; за необхідності проводити консультування батьків цих учнів; залучати батьків до співробітництва; виявляти причини неуспішності команд і проводити корекційно-розвивальну роботу з ними (діагностика, психологічні тренінги, бесіди).

2.4. Робота батьків: надавати підтримку роботі вчителів та учнів, оскільки батьки є дуже значущими особами для дитини, вони є поєднувальною силою, яка штовхає людину до дорослості, до зрілості особистості; зацікавленість родини у шкільних справах дитини, допомога в подоланні труднощів і проживання спільно з дитиною радості при досягненнях є надважливими факторами для покращення навчальної успішності.

3. Етап – система санкцій.

Психологічне значення й сенс заохочень і покарань полягає в показі дитині зворотного зв'язку щодо відповідності її поведінки та вчинків соціальним очікуванням і прийнятним у суспільстві нормам і правилам. Функцією заохочень і покарань є регуляція поведінки дитини за допомогою позитивного або негативного підкріплення її дій [1; 5; 6]. Команди-переможниці за обома номінаціями нагороджують (солодоші, похід у кіно, грамоти тощо). Бажано робити нагородження публічно, задіявши адміністрацію та батьків, що підвищує ступінь бажаності перемоги. Покарання в цьому ви-

падку є більш моральним, оскільки учні, які не перемогли, не отримують позитивних емоцій, поважного ставлення до себе. Мотивація на цьому етапі зовнішня. Використана мотивація двох типів – позитивна та негативна, тобто метод нагород і покарань (техніка зовнішньої дисципліни).

4. Етап поступового переходу до внутрішньої мотивації (до мотивів соціального співробітництва, самоосвіти, до навчально-пізнавальної мотивації). Працює або позитивна мотивація, або негативне підкріплення.

Отже, використовуючи в організації навчально-виховної діяльності як внутрішній, учнівській, взаємоконтроль і взаємооцінювання в командах, так і зовнішнє оцінювання, ми досягаємо мети цієї програми.

Хід та емпірична перевірка експерименту. Програма впроваджувалась на базі НВК «ЗОШ II ст. – Ліцей журналістики, економіки та правознавства» м. Херсона. Участь брали учні сьомого класу, загальною кількістю 29 школярів.

Експеримент проводився протягом двох місяців (лютий і березень 2016 року).

За результатами психологічного спостереження на заняттях виявлено таке:

1. Більшість учнів прийняли правила та нові умови навчально-виховного процесу. Учні на заняттях активно працювали на команду, самостійно підтримували дисципліну, нагадували вчителям про необхідність поставити бали за активність і знання, запитували, скільки плюсів отримала команда за урок. Спостерігались такі репліки учнів своїм однокласникам: «Не знижуй бали своєму ряду», «Піднімайте руки!» тощо. Учителю декілька разів випадково переплутував назву ряду (команди), його миттєво виправили, щоб уникнути помилки під час нарахування балів.

2. Виявились лідери в командах, яких слухались інші учні. Цікавим є той факт, що деякі лідери в процесі звичайного навчання були досить інертні на уроках, хоча й раніше користувались повагою інших учнів.

3. Варто звернути увагу на те, що в кінці року, відповідаючи на питання анкети «Що вам запам'яталось у цьому навчальному році», учні зазначали проведення гри (так учителі й учні називали свою нову спільну роботу на заняттях). На нашу думку, вказані результати анкетування підкреслюють активну підтримку учнів цієї форми навчально-виховної роботи.

4. Найбільша активність спостерігалась на третьому – четвертому тижнях проведення експерименту. Учні активно піднімали руки для відповіді, просили вчителів дати їм додаткові завдання для можливості отри-



мати бали. На перервах постійно підходили до стенду з результатами, де обговорювали перспективи перемоги своїх команд.

5. Наприкінці дії програми активність учнів і вчителів почала знижуватись. Учні не завжди прагнули відповідати. Деякі з них знецінювали важливість отримання балів і важливість перемоги загалом, запитували, чи не буде в програмі ще щось нове й більш цікаве. Учителі іноді забували нарахувати бали за урок, що також знижувало зацікавленість учнів. Під час обговорення з учнями можливих причин зниження зацікавленості найчастіше називалась така: на уроках уся команда несе відповідальність, а це іноді, на думку школярів, несправедливо, оскільки деякі учні не хочуть працювати. Тобто легше вивчити самому й отримати оцінку. Але при цьому більшість учнів бажали продовжувати працювати в командах.

Для перевірки успішності дії програми проведено таке:

- анкетування вчителів, з метою виявлення їхньої думки про ефективність програми;
- анкетування учнів, з метою виявлення ставлення школяра до класу в аспекті його успішної навчальної діяльності;
- порівняльний аналіз академічної успішності до та після проведення експерименту.

Анкетування вчителів. Після закінчення експерименту педагогам запропоновано декілька запитань для висвітлення оцінок учителів стосовно успішності експерименту, тобто щодо того, чи було досягнуто поставлену мету. В анкетуванні взяли участь 9 учителів, які викладають навчальні дисципліни в класі. Дані викладено в таблиці 1.

Таблиця 1

Результати анкетування ставлення вчителів до результатів експерименту

Запитання анкети	Так	Ні
Чи підвищився рівень успішності?	4	5
Чи підвищився рівень комфортності роботи в класі?	4	5
Чи досягнув експеримент поставленої мети?	5	4

Згідно з результатами анкетування, 55,5% опитуваних вважають, що експеримент досягнув поставленої мети, тобто вдалося підвищити рівень навчальної успішності й покращити поведінку учнів. Але при цьому вчителі вважають, що рівень успішності підвищився недостатньо. Цікаво також проаналізувати результати стосовно комфортності роботи вчителя в класі. Ми пов'язуємо рівень комфортності з рівнем поведінки учнів. Серед учителів, які заперечили підвищення рівня комфортності,

були вчителі як із великим досвідом роботи, так і такі, що працюють перший-другий рік. Виявилось, що досвідченим викладачам із великим стажем нелегко й, на їхню думку, непотрібно змінювати форму роботи з дітьми, оскільки проблем із дисципліною на їхніх уроках немає. При цьому молодим спеціалістам важко втримати дисципліну, оскільки ця форма роботи потребує активності учнів, їхньої творчості, невимушеності. Натомість учителі, які мають достатньо практики і при цьому відкриті до нового досвіду, повністю підтримали цю програму. Вони зуміли побачити раніш проблемних учнів з іншого боку, як таких, котрі можуть самоорганізуватись, стежити самі за дисципліною, виявляти активність, творчість, допитливість, наполегливість та ініціативність.

Окрім того, успішність учнів, на думку вчителів, за десятибальною шкалою підвищилась у середньому на 3,6 бала, тобто на 36%; поведінка на уроках покращилась у середньому на 50%.

Анкетування школярів. Методика «Оцінювання взаємин підлітка з класом». Анкета дає змогу виявити три можливі «типи» сприйняття індивідом групи. Показником типу сприйняття є роль групи в успішності індивідуальної діяльності учня.

Тип 1. Індивід сприймає групу як перешкоду своїй діяльності або ставиться до неї нейтрально. Група не являє собою самостійної цінності для індивіда. Це виявляється в ухиленні від спільних форм діяльності, наданні переваги індивідуальній роботі, в обмеженні контактів. Цей тип сприйняття індивідом групи можна назвати індивідуалістичним.

Тип 2. Індивід сприймає групу як засіб для досягнення тих чи інших індивідуальних цілей. При цьому група сприймається й оцінюється з погляду її «корисності» для індивіда. Надається перевага більш компетентним членам групи, які можуть допомогти, взяти на себе вирішення складного завдання або бути джерелом необхідної інформації. Цей тип сприйняття індивідом групи можна назвати прагматичним.

Тип 3. Індивід сприймає групу як самостійну цінність. На перший план для індивіда виступають проблеми групи й окремих її членів, спостерігається зацікавленість в успіхах як окремих членів групи, так і групи загалом, прагнення внести свій вклад у групову діяльність. З'являється потреба в колективних формах роботи. Цей тип сприйняття індивідом своєї групи може бути названий колективістським.

Тип. 4 «Змішаний» тип взаємин із класом. Учні діють частіше за обставинами,

ситуативно. Наприклад, ніколи не відповідають самі, хоча й підготувались, тільки тоді, коли викликає вчитель.

Результати первинної діагностики та повторної діагностики подано в таблиці 2.

Таблиця 2

Відсотковий розподіл типу сприйняття шкільного колективу до та після проведення експерименту

Етапи діагностики	Тип сприйняття групи			
	Прагматичний, %	Колективістський, %	Індивідуалістичний, %	Змішаний, %
первинна	10,4	44,8	31,0	13,8
повторна	17,9	64,3	10,7	7,1

Спершу зауважимо, що за результатами анкетування у школярів змінилось сприйняття свого шкільного колективу. Акцент змістився на взаємодію з групою, на розуміння того, що група може бути корисною для досягнення своїх цілей (прагматичний тип). Окрім того, намітилась тенденція до прагнення допомогти іншим, унести свою частку праці в спільну діяльність (колективістський тип). Школярі не тільки перестали заважати відповідати іншим, а й емоційно підтримували однокласників, активно їм допомагали під час відповіді. Якщо раніше учні відповідали тільки після того, як учитель їх викликав, то під час роботи в командах вони піднімали руки, робили спроби відповісти більш творчо, вчилися розмірковувати, робити умовиводи. Учні стали краще розуміти можливості колективної діяльності, навчилися розраховувати на свою команду, планувати спільну роботу, а не залежати від обставин.

Для перевірки достовірності виявлених змін у сприйнятті школярами свого класу нами застосовано ϕ -критерій Фішера. Виявлена статистично значуща відмінність за показником сприйняття групи, а саме за індивідуалістичним типом сприйняття колективу (див. таблицю 3).

Таблиця 3

Значущі відмінності показників типу сприйняття групи (ϕ -критерій Фішера)

Тип сприйняття групи (%)	Середній бал (до експерименту) (n=29)	Середній бал (після експерименту) (n=29)	Критерій Фішера	Рівень значущості
Індивідуалістичний	31,0	10,7	1,95	$P \leq 0,05$

Відповідно до даних, викладених у таблиці 3, є можливість зробити висновок, що в групі значно зменшилось сприймання групи як сукупності учнів, що можуть тільки заважати в навчальній діяльності. Це вказує на те, що діти отримали позитивний досвід спільної взаємодії.

Вивчення навчальної успішності учнів. З огляду на те, що експеримент проводився в період лютий-березень, показниками критерію успішності прийнято семестрові оцінки за перше півріччя та середній бал за двома тематичними контрольними, які були проведені в кінці кожного місяця дії психолого-педагогічної програми «Співпраця».

Дані академічної успішності до та після проведення експерименту наведено в таблиці 4.

Таблиця 4

Показники академічної успішності школярів

Навчальні дисципліни	Середній бал (до експерименту) (n=29)	Середній бал (після експерименту) (n=28)
Біологія	6,4	7,3
Фізика	8,1	8,6
Хімія	7,0	7,7
Інформатика	7,7	8,6
Основи здоров'я	7,7	8,2
Історія	8	7,3
Геометрія	7	7,4
Українська література	8,3	9,2

Варто зазначити, що покращення успішності стосується показників успішності як гуманітарних, так і природничих і математичних дисциплін. Зауважимо, що тільки один показник успішності, а саме середній бал із предмета «історія», зменшився.

Аналізуючи результати показників успішності, виявлених за допомогою t -критерію Стюдента, ми виявили тенденцію покращення успішності за більшістю навчальних дисциплін (див. таблицю 5).

Значущі відмінності показників успішності подано а таблиці 5.

Аналізуючи результати показників успішності, виявлених за допомогою t -критерію Стюдента, ми виявили тенденцію покращення успішності за більшістю навчальних дисциплін, що вказує, незважаючи на досить невеликий термін дії експерименту, на його позитивний вплив стосовно якості засвоєння знань школярами.



Таблиця 5
**Значущі відмінності показників
 успішності з навчальних дисциплін до
 та після проведення експерименту**

Навчальні дисципліни	Середній бал (до експерименту) (n=29)	Середній бал (після експерименту) (n=28)	t-критерій Стьюдента	Рівень значущості
Біологія	6,4	7,3	1,85	$P \leq 0,1$
Хімія	7,0	7,7	1,89	
Інформатика	7,7	8,6	1,7	
Історія	8	7,3	1,69	
Українська література	8,3	9,2	1,86	

Висновки. За результатами психологічного спостереження, анкетування вчителів, учнів та аналізу показників успішності варто зробити висновок, що внаслідок упровадження мету програми реалізовано, завдання виконано. Виявлені позитивні зміни під час дії програми торкались як навчальної успішності учнів, так і їхньої дисциплінованості. Окрім того, значно покращився психологічний клімат у класі, що, у свою чергу, надало можливостей до більш продуктивної співпраці в системах «учень-учень» та «учні-вчитель».

Однак варто зауважити на важливості подальшої роботи над програмою в аспекті корекційно-розвивальної діяльності психологічної служби. Доцільно розробити й упровадити психологічні тренінги як для

школярів (з метою посилення внутрішньої навчальної мотивації), так і для вчителів і батьків (з метою підвищення вмінь спільної взаємодії, навичок комунікації, розуміння почуттів і розвитку емпатії). На нашу думку, під час застосування в майбутньому цієї програми бажано включити ще один етап: етап об'єднання команд для подальшого згуртування шкільного колективу, але при цьому зберегти принципи взаємодопомоги та співробітництва.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абдюкова Н.В. Психологічні особливості соціалізації сучасного підлітка : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец.19.00.05 / Н.В. Абдюкова. – К., 2000. – 16 с.
2. Блинова О.Є. Відкритість до спілкування педагога і старшокласника: діагностика і формування / О.Є. Блинова // Теоретичні і прикладні проблеми психології. – 2013. – № 2. – С. 35–41.
3. Власова О.І. Педагогічна психологія : [навчальний посібник] / О.І. Власова. – К. : Либідь, 2005. – 400 с.
4. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / под ред. Д.Б. Эльконина и Т.В. Драгуновой. – М. : Просвещение, 1967. – 360 с.
5. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции / А.Н. Леонтьев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 575 с.
6. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : [пособие для учителя] / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1983. – 96 с.
7. Педагогическая психология : [учеб. для студ. высш. учеб. заведений] / под ред. Н.В. Клюевой. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 400 с.
8. Педагогічна психологія : [навчальний посібник] / [О.П. Сергєєнкова, О.А. Столярчук, О.П. Коханова, О.В. Пасєка]. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 168 с.

УДК 159.923:37.035.6

ПСИХОДІАГНОСТИКА ПАТРІОТИЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Михальченко Н.В., к. психол. н.,
доцент кафедри педагогіки та загальної психології

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

У статті проаналізовано наукові підходи до визначення особливостей психодіагностичного дослідження патріотичної рефлексії молодшого школяра. Розглянуто методи й методики дослідження патріотичної рефлексії дітей молодшого шкільного віку.

Ключові слова: психодіагностика, патріотична рефлексія, проєктивна техніка, проєктивна методика, метод бесіди, метод анкетування, метод спостереження, проєктивна методика незакінчених речень, проєктивна малюнка методика.

В статье проанализированы научные подходы к определению особенностей психодиагностического исследования патриотической рефлексии младшего школьника. Рассмотрены методы и методики исследования патриотической рефлексии детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: психодиагностика, патриотическая рефлексия, проективная техника, проективная методика, метод беседы, метод анкетирования, метод наблюдения, проективная методика неоконченных предложений, проективная рисуночная методика.

Mykhalchenko N.V. PSYCHODIAGNOSTICS PATRIOTIC REFLECTION JUNIOR SCHOOL

The article analyzes the scientific approaches to the definition of the peculiarities of psychodiagnostic research of Patriotic reflection of the Junior school. The methods and techniques of the study of Patriotic reflection of the personality of children.

Key words: psychodiagnostics, Patriotic reflection, projective technique the method of interview, questionnaire method, observation method, projective technique of incomplete sentences, projective drawing technique.

Постановка проблеми. Творче відродження й розвиток моральних, духовних традицій українського народу в нинішніх умовах повинні проводитись на основі ґрунтовних знань особливостей сформованості патріотичної свідомості дітей і молоді, рівня розвитку їхньої патріотичної рефлексії.

Одним із найважливіших факторів, який впливає на формування патріотизму особистості, є соціальний. Соціальне середовище як сукупність суспільних і психологічних умов, у яких людина живе і з якими вона постійно має справу, позначається на її розвитку найбільшою мірою. Тому потенційні можливості соціального середовища варто враховувати й уміло використовувати в процесі формування патріотичної рефлексії. Дорослі мають сприяти розвитку таких психічних новоутворень у дитини, як усвідомлення себе суб'єктом пізнання через прийняття ролі учня, усвідомлення ролі та авторитету батьків у сім'ї, вчителя тощо [13, с. 243].

Ступінь розробленості проблеми.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень, праць учених (П. Щербань [15], Т. Кравченко [6], М. Шугай [14]), соціально-педагогічного досвіду і практики дає змогу стверджувати, що в системі різноманітних соціальних інститутів, що здійснюють вплив на розвиток особистості, родина є

не тільки важливим, необхідним, діючим компонентом патріотичного виховання, а й головним соціальним фактором формування патріотичної рефлексії. Цілком очевидна сила виховного впливу саме домашнього середовища. Іншим важливим інститутом соціалізації для молодшого школяра є школа. Значна роль у розвитку патріотичної рефлексії має належати педагогічному колективу, спілкуванню учнів з учителем, із ровесниками, системі виховання, традиціям, які закладені й реалізуються в навчально-виховному процесі, та іншим чинникам.

І. Бех [2] ґрунтовно дослідив у працях рефлексію особистості. Рефлексія в широкому розумінні є відображенням себе, свого внутрішнього світу і власної поведінки у свідомості особистості. Вона є основою розвитку самосвідомості та об'єднує самопізнання, переживання свого ставлення до себе й саморегуляцію своєї поведінки. Виділяють інтелектуальну та особистісну рефлексію, остання має особливе значення для патріотичного розвитку дитини. Особистісна рефлексія є здатністю людини осмислювати свої спонуки, прогнозувати наслідки своїх дій для себе та інших, узгоджувати свої цілі із засобами їх досягнення.

Отже, рефлексія є механізмом особистісного розвитку суб'єкта. З огляду на те,



що новоутворенням молодшого шкільного віку є розвиток рефлексії, то саме в цей час постає проблема створення сприятливих психологічних умов для формування саме патріотичної рефлексії.

Дослідженням феномена рефлексії займалася низка українських учених, зокрема рефлексії підлітків (О. Савицька), рефлексії процесу навчання (Л. Співак), національної рефлексії (М. Шугай), моральної саморегуляції (О. Безверхий), самооцінки учнів (К. Островська, О. Скрипченко).

Мета статті полягає у визначенні особливостей психодіагностики патріотичної рефлексії особистості молодшого школяра.

Виклад основного матеріалу. Дослідження рівня сформованості патріотичної рефлексії особистості молодшого шкільного віку вимагає до себе певної уваги з підбору психодіагностичного інструментарію.

На етапі вивчення проблеми розвитку патріотичної рефлексії молодших школярів постали такі завдання: виявлення детермінант розвитку патріотичної рефлексії молодших школярів; визначення критеріїв, показників і рівнів розвитку патріотичної рефлексії учнів молодшого шкільного віку; виявлення динаміки розвитку патріотичної рефлексії учнів 1–4-х класів; вивчення впливу засобів української державної, національної символіки й фольклору на розвиток патріотичної рефлексії молодших школярів; визначення готовності вчителів до патріотичного виховання учнів; дослідження взаємозв'язку особливостей патріотичної самосвідомості батьків і рівня розвитку патріотичної рефлексії дітей.

Реалізація завдань вивчення проблеми вимагає від нас наукового підходу до добору методів і методик. Німецький дослідник А. Інгенкамп [4] у праці, присвяченій психолого-педагогічній діагностиці, відзначає, що для сфери соціальних взаємин дитини існує мало надійних і валідних методик. Він указує на проблеми, перепони у формі соціально бажаних реакцій піддослідних та обмеженість доступу дітей до окремих аспектів соціальної взаємодії учнів. На жаль, названі ним практично цінні методики є вербальними і призначені переважно для підліткового віку.

Усе зазначене також звужує можливості відбору методичного інструментарію для експериментального дослідження процесу розвитку патріотичної рефлексії в молодшому шкільному віці. Великі труднощі, як засвідчив досвід нашої роботи з учнями молодших класів, з'являються в процесі використання поширених у психології вербальних методик (опитувальників, анкет, інтерв'ю тощо).

Щоб підтвердити значні труднощі з дослідженням патріотичної рефлексії молодшого школяра, треба відзначити проблеми, які пов'язані з психологічною діагностикою учнів молодших класів: високий рівень їхньої залежності від дорослих (значною мірою ця залежність не усвідомлюється), що спричиняє вплив дорослого на дії дитини, який важко контролювати, особливо в умовах зовнішнього оцінювання; низький рівень об'єктивності ставлення до себе молодшого школяра, що робить неможливим використання опитувальників.

З названих причин у дослідженні ми надавали перевагу проєктивним методикам вивчення рівня розвитку патріотичної рефлексії.

Проєктивні методи в психології – це група методів дослідження особистості, в основі яких лежить механізм виявлення проєкцій в отриманих даних експерименту з наступною їх інтерпретацією [7, с. 79]. Проєктивні методи характеризуються створенням експериментальної ситуації, яка допускає множину можливих інтерпретацій під час сприйняття її досліджуваним. Треба відзначити, що за кожною такою інтерпретацією вимальовується унікальна система особистісних смислів та особливостей когнітивного стилю суб'єкта. Цей метод забезпечується сукупністю проєктивних методик (їх називають також проєктивними тестами), але ми в дослідженні використали деякі з них: 1) асоціативні – тест завершення незакінчених речень; 2) експресивні – тести «Малюнок сім'ї», «Дім, дерево, людина» тощо.

Переваги застосування проєктивних методів полягають у тому, що обстежуваний активно й довільно трактує стимульний матеріал тесту. Невизначеність тестових умов інтерпретується як зняття тиску з боку навколишнього середовища. Оскільки тест має аморфну структуру, то обстежуваний структурує матеріал тесту довільним чином. Тим самим він виявляє свої, притаманні тільки йому механізми структуроутворення. Останні, у свою чергу, відображають принципи психічної структури особистості, які є переважно виявами динаміки неусвідомлених тенденцій.

Методологічною основою проєктивних методів здебільшого вважаються такі напрями вивчення особистості, як типологічна концепція К. Левіна, персоналістична психологія В. Штерна, організаційна теорія Г. Мюррея, концепції А. Маслоу тощо [5, с. 165]. Ці теорії об'єднані спільним розумінням домінуючої ролі цілісного в структурі особистості, що втілюються в проєктивних методах. На цей час вони є єдиним

експериментальним методом, який дає можливість досліджувати особистість без значних порушень її структури, без того, щоб ділити її на окремі риси, якості й інші складники, проективні методи розглядають особистість у взаємодії із соціальним середовищем.

Проективні методики мають значні можливості в дослідженні індивідуальних виявів особистості. Безумовно, їх позитивним моментом є те, що вони полегшують демонстрацію таких змістових моментів внутрішнього світу суб'єкта, які він часто не в змозі висловити прямо, і допомагають зорієнтуватися в складних властивостях особистості, які часто не підлягають точному виміру або оцінюванню.

Проективні техніки – це, як правило, тести з вільною відповіддю, в яких інструкція й тестові стимули настільки не визначені, що допускають вибір відповіді в широких межах, породжують процеси фантазії, уяви, в котрих розкриваються певні характеристики суб'єкта. Спрямованість відповіді визначається структурою суб'єктивного досвіду [5, с. 22].

Поняття «відповідь» у проективних техніках варто трактувати дуже широко, оскільки відповідями в них можуть бути цілісні малюнки, тексти тощо. Коли тестовий стимул фактично відсутній, а активність обстежуваного задана вільною інструкцією, то проективний метод наближується до так званого методу аналізу продуктів діяльності. Крім того, варто підкреслити, що в структуру проективної методики завжди входить більш-менш структурована й формалізована експертна оцінка результатів. Більш надійну та валідну інформацію за допомогою цих методик можна отримати, коли їх результати оцінюють декілька незалежних експертів. Звичайно, ми враховували й той факт, що під час застосування проективних методик підвищується ризик таких артефактів, як інструментальна помилка й помилка психодіагноста.

Проективні методики потрібно розглядати як методики опосередкованого вивчення особистості, які ґрунтуються на побудові специфічної пластичної (недостатньо структурованої) стимульної ситуації. Прагнення дитини до розв'язання цієї ситуації сприяє актуалізації в сприйманні тенденцій, установок, ставлень та інших особистісних особливостей. В умовах зменшення впливу структури стимулу процес соціальної перцепції розгортається як складна аналітико-синтетична діяльність. Виділення суттєвих ознак, їх зіставлення, створення внаслідок цього гіпотези – вся ця складна діяльність спрямовується на розв'язання

завдання зняття невизначеності та пронизана власними смислами досліджуваного.

У проективних методиках використовуються два види проекції – структурна й тематична. Структурна проекція пов'язана переважно з об'єктивацією неусвідомлюваних установок – елементарних програм організації поведінки, які забезпечують суб'єктивність сприймання соціальних явищ. Тематична проекція пов'язана з приписуванням усвідомлюваних власних рис та особливостей своєї особистості іншим людям. Розкриття особистості в процесі тематичної проекції відбувається шляхом надання особливостей власної поведінки та власних рис характеру дійовим особам оповідання. Дослідження доводять, що в процесі тематичної проекції суб'єкт приписує усвідомлювані ним риси та особливості, хоча сам процес проекції залишається неусвідомлюваним. Отже, у випадку тематичної проекції головним чином актуалізуються усвідомлювані особою елементи її поведінки або ж ті, які не рефлексуються під час проекції, але можуть бути усвідомленими.

Як відзначає Л. Бурлачук [3], на сучасному етапі розвитку вітчизняної психології недоцільно створювати нові порівняно складні методики, проте можливо й доцільно для психолого-педагогічних досліджень розробляти та застосовувати проективні методики низького рівня складності. Вузько орієнтовані методики з порівняно високим рівнем визначеності й близькі до них методики на кшталт «незакінчених оповідань» є важливим засобом досліджень.

За останніми дослідженнями у віковій і педагогічній психології, а саме за дослідженнями науковця О. Безверхого [1], названі вище проблеми вивчення були розв'язані методом інтерпретаційної проекції. У межах цього методу дитині дається завдання витлумачити (здійснити інтерпретацію) події або ситуації. Дитині пропонують картини із зображенням відносно невизначених ситуацій, які допускають неоднозначну інтерпретацію. Найчастіше особа в ході експерименту складає невелике оповідання, в якому описує, що призвело до зображуваної ситуації, що відбувається на картинках, про що думають і які емоції переживають дійові особи. Припускається, що в процесі обстеження досліджуваній ідентифікує себе з героєм оповідання, що призводить до розкриття його внутрішнього світу, його почуттів, інтересів, потреб і мотивів, тобто допомагає виявити особливості рефлексії.

Отже, необхідно зазначити, що проективна психологія сьогодні є важливим дже-



релом інформації про особистість. Проективні методи знаходять своє теоретичне обґрунтування в багатьох теоріях і значно далеко виходять за межі психоаналізу, тим самим збагачуючи науковий підхід новими методами щодо цілісного вивчення особистості, не вдаючись до поділу психіки на окремі складники. Проективні методики вдало доповнюють наявні, дають змогу заглянути в те, що найбільш глибоко сховано, недоступне під час використання традиційних прийомів дослідження, і саме в цьому виявляється їх унікальність.

Нашою метою в процесі проведення експерименту було забезпечення умов для вираження «Я» молодшого школяра, створення атмосфери безпеки для адекватного самовираження дитини. Тому нами створено такі умови проведення експерименту:

1. Позитивне ставлення експериментатора до дітей (позитивний емоційний тон; посмішка на обличчі).

2. Добровільність виконання дитиною всіх дій у процесі експерименту. Звертання до дитини у формі прохання. Заборонялось підганяти дитину або силувати її до участі в експериментальних діях, якщо вона висловлювала своє небажання брати в них участь.

3. Заборона на управління дитиною. Експериментатор не робив зауважень, не висловлював незадоволення, не давав указівок.

4. Психолого-педагогічний такт, оберігання обстежуваного від «психічних травм», безумовна повага особистості дитини.

Крім того, найважливішими етичними принципами, яких ми дотримувалися в процесі реалізації експерименту, були такі:

1. Професійна компетентність.

2. Конфіденційність дослідження.

3. Об'єктивність дослідження.

4. Принцип психопрофілактичного викладу матеріалу.

5. Принцип обмеженого поширення спеціальних методик.

Крім проективних методів дослідження, в процесі проведення психолого-педагогічного експерименту нами були застосовані також метод бесіди та метод спостереження.

Бесіда в психології – це емпіричний метод одержання інформації на основі вербальної (словесної) комунікації [9, с. 71]. Недолік бесіди – необхідність особи, яку досліджують, відповідати на незручні для неї запитання, що іноді змушує її давати неточну, необ'єктивну відповідь [12, с. 21].

У нашому випадку бесіда є додатковим засобом отримання фактичних даних, а саме застосований як спосіб уведення піддослідного в ситуацію психологічно-

го експериментування: від чіткої інструкції до вільного спілкування. Нами були використані такі види бесіди: «вступ в експеримент», метою якого було налаштування співрозмовника на характер експерименту й перелік основних дій і діяльностей, передбачених експериментом, надання інструкції перед кожним із виконуваних циклів дій та елементів експерименту; «експериментальна бесіда» як форма емпіричної взаємодії використовувалася в тих експериментальних ситуаціях, де кожний окремих елемент діяльності передбачає повну змістову завершеність попереднього, а отже, контакт експериментатора з піддослідним як «підбиття підсумків» є необхідним елементом дослідження.

Спостереження є одним із основних емпіричних методів психологічного дослідження, яке полягає в умисному систематичному та цілеспрямованому сприйнятті психічних явищ з метою вивчення їх специфічних виявів у конкретних умовах та у з'ясуванні смислу цих явищ, який не може бути даний безпосередньо [8].

Як один із основних емпіричних методів психологічного дослідження спостереження ґрунтується на тому, що будь-які психічні явища виявляються в зовнішній поведінці: діях, жестах, виразах обличчя, позах, мовленнєвих реакціях людини тощо. Наукове спостереження вимагає не тільки фіксування фактів, а й ретельного їх аналізу та пояснення [12, с. 21].

Психологічне спостереження – це метод наукового пізнання, спрямований на аналіз зовнішніх виявів індивідуального світу «Я» дитини в безпосередній сенсорно-перцептивній взаємодії з нею [9, с. 67]. Нами було використано спостереження в процесі дослідження феномена патріотичної рефлексії дітей молодшого шкільного віку. Спостереження як метод передбачає цілеспрямоване за попередньо розробленим планом фіксування тих явищ, які цікавлять дослідника, з метою їх наступного аналізу й використання для потреб практичної психології.

Анкетування – метод соціально-психологічного дослідження за допомогою анкет [9, с. 73]. Цей метод забезпечує значні можливості для отримання широкої інформації за короткий час. Анкета складається з фіксованої кількості відкритих, альтернативних чи закритих запитань. У процесі анкетування недопустимо змінювати формулювання запитань, оскільки це унеможливує їх аналіз. Важливою перевагою анкетування є його анонімність, що забезпечує щирість відповідей, усуває необхідність давати вимушені відповіді [12, с. 21].

У нашому констатувальному експерименті ми використали метод анкетування батьків, педагогів з метою з'ясування їхніх поглядів, ціннісних орієнтацій, соціальних установок. Використано такі типи анкетного опитування: вибіркове (охоплена конкретна група учасників, а саме батьки дітей молодшого шкільного віку експериментальної та контрольної груп); письмове (робота проводилась із бланковими анкетами); групове та індивідуальне. Методичним засобом для отримання соціально-психологічної інформації з опитування є анкета. Наша анкета являє собою набір запитань, кожне з яких логічно пов'язане з центральним завданням дослідження. Анкета забезпечувала отримання таких відповідей, які є правдивими стосовно й опитуваного, і проблеми, що становить предмет дослідження.

Для встановлення рівня розвитку та сформованості патріотичної рефлексії дітей на різних вікових етапах використані проєктивна методика незакінчених речень, метод бесіди та проєктивна малюнкова методика. Серед запитань за допомогою методу бесіди були запропоновані такі: «У чому полягає значення блакитного кольору на Державному прапорі України?», «Яке символічне значення калини в житті нашого народу?», «Як ви розумієте вислів «Я – як представник певної нації» тощо. Серед незакінчених речень проєктивної методики дітям запропоновані, наприклад, такі: «Я люблю рідну землю, тому що ...», «Я пікуюсь про батьків, тому що ...» тощо. За допомогою проєктивної малюнкової методики дітям було запропоновано зобразити на малюнку, як вони розуміють риси ментальності українського народу, риси української вдачі. Серед особистісних рис запропонованих слів такі: щирість, великодушність, доброзичливість, милосердя, вразливість, працелюбність, щедрість, волелюбність тощо.

У дослідженні використано й низку інших методів і методик, які в комплексі давали змогу більш повно вивчити предмет дослідження.

Висновки. Отже, проведений аналіз психодіагностики патріотичної рефлексії особистості молодшого школяра дає можливість стверджувати таке:

1. Великі труднощі з'являються в процесі використання поширених у психології вербальних методик.

2. Проєктивні методики вдало доповнюють наявні, дають можливість заглянути в те, що найбільш глибоко сховано, недоступне під час використання традиційних прийомів дослідження, і саме в цьому виявляється їх унікальність.

3. Для встановлення рівня розвитку та сформованості патріотичної рефлексії дітей на різних вікових етапах використані проєктивна методика незакінчених речень і проєктивна малюнкова методика.

4. Метод бесіди є додатковим засобом отримання фактичних даних, а саме застосований як спосіб уведення досліджуваного в ситуацію психологічного експериментування: від чіткої інструкції до вільного спілкування.

5. Спостереження як метод передбачає цілеспрямоване за попередньо розробленим планом фіксування тих явищ, які цікавлять дослідника, з метою їх наступного аналізу й використання для потреб практичної психології.

6. Метод анкетування батьків, педагогів може бути використаний з метою з'ясування їхніх поглядів, ціннісних орієнтацій, соціальних установок.

Підводячи підсумки, можна стверджувати на основі результатів дослідження, що вищезазначені конкретні завдання сприяють більш глибокому оцінюванню особливостей психодіагностики патріотичної рефлексії дітей молодшого шкільного віку. Загалом перспективою дослідження вважаємо розроблення проєктивних методик, спрямованих на вивчення розвитку патріотичної рефлексії молодших школярів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Безверхий О.С. Особистісні передумови засвоєння молодшими школярами моральних норм / О.С. Безверхий // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 2(23). – С. 43–49.
2. Бех І.Д. Довільна поведінка школярів як мета виховання / І.Д. Бех // Рідна школа. – 1993. – № 9. – С. 29–32.
3. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психодіагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. – СПб. : Питер-Ком, 1999. – 528 с.
4. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп. – М. : Педагогика, 1991. – 360 с.
5. Корольчук М.С. Психодіагностика : [навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів] / М.С. Корольчук, В.І. Осьодло. – К. : Ельга, Ніка-Центр, 2004. – 400 с.
6. Кравченко Т.В. Сімейна модель соціалізації особистості та особливості її функціонування в сучасних умовах / Т.В. Кравченко // Проблеми освіти. Спец. випуск / кол. авт. – К. : Науково-методичний центр вищої освіти Міністерства освіти і науки України, Вінницька філія Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна», 2004. – С. 214–217.
7. М'ясоїд П.А. Загальна психологія : [навчальний посібник] / П.А. М'ясоїд. – К. : Вища школа, 2004. – 487 с.
8. Максименко С.Д. Загальна психологія : [навчальний посібник] / С.Д. Максименко. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 272 с.



9. Основи психології : [підручник] / за заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. – К. : Либідь, 1997. – 632 с.

10. Островська К.О. Взаємозалежність самооцінки та ціннісних орієнтацій молодших школярів / К.О. Островська // Соціальні технології. Актуальні проблеми теорії та практики. – К. : Запоріжжя ; Одеса, 2002. – Вип. 15. – С. 117–123.

11. Савицька О.В. Умови та діагностика розвитку рефлексії в підлітковому віці / О.В. Савицька // Психологія : зб. наук. пр. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 1999. – Вип. 2 (5). – С. 96–103.

12. Савчин М.В. Вікова психологія : [навчальний посібник] / М.В. Савчин, Л.П. Василенко. – К. : Академвидав, 2005. – 360 с.

13. Фіцула М.М. Педагогіка : [навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти] / М.М. Фіцула. – К. : Академія, 2002. – 528 с.

14. Шугай М.А. Психологічний аналіз розвитку національної рефлексії в процесі навчальної діяльності молодших школярів : автореф. дис. ... канд. психол. наук / М.А. Шугай. – Рівне, 2002. – 24 с.

15. Щербань П. Національне виховання в сім'ї / П. Щербань. – К. : Борівітер, 2000. – 234с.

УДК 159.964.21:378

МЕХАНІЗМИ Й ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Мухіна Л.М., викладач
кафедри психології

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

У статті здійснено теоретичний огляд наукової літератури з проблеми формування конфліктологічної компетентності майбутнього вчителя. Обґрунтовано актуальність дослідження проблеми формування конфліктологічної компетентності. Установлено, що конфліктологічна спроможність особистості є запорукою конфліктостійкості особистості. Визначено загальні блоки формування конфліктологічної компетентності майбутнього вчителя.

Ключові слова: компетентність, конфліктологічна компетентність, «конфлікт – метод», компетентнісний підхід, конфліктогенна ситуація, конфліктоспроможність, конфліктостійкість, професійна підготовка, учитель, стресостійкість.

В статье осуществлен теоретический обзор научной литературы, касающейся проблемы формирования конфликтологической компетентности будущего учителя. Обоснована актуальность исследования проблемы формирования конфликтологической компетентности. Установлено, что конфликтологическая способность личности является залогом конфликтостойкости личности. Выделены общие блоки формирования конфликтологической компетентности будущего учителя.

Ключевые слова: компетентность, конфликтологическая компетентность, «конфликт – метод», компетентностный подход, конфликтотенная ситуация, конфликтоспособность, конфликтостойкость, профессиональная подготовка, учитель, стрессостойкость.

Mukhina L.M. THE MECHANISMS AND MEANS OF FORMATION OF FUTURE TEACHERS CONFLICTOLOGICAL COMPETENCE

The article presents a theoretical review of the scientific literature on the issues of formation of the conflictological competence of a future teacher. The relevance of the research problems of formation of conflictological competence has been substantiated. It was established that the person's conflictological ability is the key to person's resistance to conflict. The general blocks forming a future teacher's conflictological competence were defined.

Key words: competence, conflictological competence, «conflict – method», competence approach, conflicting situation, conflictological ability, resistance to conflict, professional training, teacher, resistance to stress.

Постановка проблеми. Сучасне українське суспільство переживає кризовий стан. Брак висококваліфікованих спеціалістів відзначається в усіх його сферах. Така ситуація зумовлена тим, що очікування молодого спеціаліста не завжди збігаються з реаліями його професійної діяльності. Це є сприятливим підґрунтям для виникнення та розвитку конфліктогенних і конфліктних ситуацій, міжособистісних і внутрішньоосо-

бистісних конфліктів. Також це є наслідком неналежної професійної підготовки. Саме тому важливим є формування конфліктологічної компетентності майбутніх викладачів на етапі їхньої професійної підготовки до педагогічної діяльності в умовах вищого навчального закладу.

Розуміння того, що конфліктологічну компетентність необхідно формувати в процесі підготовки спеціаліста, породжує завдання

теоретичного, методичного й організаційного забезпечення конфліктологічної освіти. Конфліктологічна компетентність набувається спеціалістом разом із досвідом роботи. Цей процес є досить довготривалим і потребує значної кількості часу.

На сучасному етапі розвитку суспільства в умовах високої та жорсткої конкуренції молодий фахівець його не має. На нашу думку, одним із пріоритетних завдань вищого навчального закладу є формування й розвиток соціально-психологічної, професійної та конфліктологічної компетентності майбутніх учителів. Лише компетентний спеціаліст є конкурентоспроможною особистістю. Саме тому основними механізмами й засобами формування та розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів, на нашу думку, є тренінги, ситуативні завдання, ділові й рольові ігри, проблемні дискусії.

Ступінь розробленості проблеми.

У психолого-педагогічній літературі проблема конфліктологічної компетентності відображена в численних роботах видатних науковців, а саме: психологічна сутність виникнення та розв'язання конфліктів (Ф. Бородкін, М. Войтович, Є. Головаха, О. Донченко, А. Ішмуратова, Л. Карамушка, Н. Коломінський, Н. Пов'якель, Б. Хасан, Н. Чепелева, Т. Чистякова, Н. Коряк, Л. Петровська) [6; 8; 12]; підготовка до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту (С. Ємельянов, Ю. Костюшко) [5]; готовність до виконання професійних конфліктологічних завдань (З. Дринка); формування конфліктологічної компетентності (Г. Бережна, М. Бондаренко, О. Денисов, О. Єфімова, А. Лукашенко) [1; 10].

У дослідженнях Ф. Глазл доходить висновку, що розвиток конфліктоспроможності сприяє розвитку конфліктостійкості особистості [4]. Г. Болтунова розкрила практичний складник конфліктологічної компетентності [2]. І. Ващенко та М. Кляп виокремили функції формування конфліктологічної компетентності під час професійної підготовки майбутніх фахівців [3]. С. Філь виділено етапи формування конфліктологічної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій [10; 11].

Сучасні дослідження висвітленої проблеми є досить ґрунтовними. Проте, на нашу думку, не існує чіткого виокремлення механізмів і засобів формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів під час навчання у вищому навчальному закладі.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі механізмів і засобів формування конфліктологічної компетентності як склад-

ника професійної компетентності майбутнього вчителя.

Виклад основного матеріалу. Сучасний ринок праці висуває досить жорсткі вимоги до молодих фахівців. Однією з них є конкурентоспроможність, основою якої є висококваліфікованість і конфліктологічна компетентність особистості.

На думку відомого вченого Ф. Глазла, конфліктологічно компетентною є конфліктоспроможна особистість. Конфліктоспроможні особистості, з одного боку, не дозволяють утягнути себе в конфлікт, а з іншого – володіють практичними методами та навичками, за допомогою яких можуть віднайти підхід до своїх опонентів чи інших конфліктуючих сторін [4]. Вивчаючи конфліктоспроможність особистості, Ф. Глазл зосереджується на її суб'єкті.

Зупиняючи свою увагу на цій позиції, ми доходимо такого висновку. Конфліктоспроможною є особистість, яка володіє достатнім рівнем знань про конфлікт і може вдало використовувати набуті знання й уміння в реальних ситуаціях. Кожна сторона розглядає і сприймає конфліктну ситуацію по-різному. Саме тому суб'єкт повинен володіти чітким розумінням того, які механізми сприяють посиленню конфлікту й ускладнюють ситуацію. Для «безболісного» виходу всіх сторін із конфлікту корисним є конструктивне вираження своїх намірів, переживань та очікувань. Це призводить до пояснення позицій конфліктуючих сторін без суттєвого погіршення ситуації. Ефективним засобом для пояснення своєї позиції й ситуації загалом є використання прийомів активного слухання в процесі спілкування. Проте ми вважаємо, що насамперед особистість повинна чітко диференціювати в собі та оточуючих конфліктні вияви якомога раніше. Така диференціація сприятиме можливості вчасного й ефективного запобігання конфлікту.

Ф. Глазл стверджує, що конфліктоспроможність особистості сприяє її конфліктостійкості. Конфліктостійкі особистості здатні до формування суспільства, яке спроможне конструктивно працювати та розвиватися в сучасних напружених умовах [4].

Ми не можемо не погодитися із цією точкою зору, оскільки особистості, які не є конфліктоспроможними й конфліктостійкими, мають вищий рівень емоційного та професійного вигорання.

За визначенням І. Ващенко, конфліктостійкість особистості виявляється як здатність людини оптимально організувати свою поведінку в складних ситуаціях соціальної взаємодії й безконфліктно вирішувати міжособистісні проблеми [3].



Спираючись на це твердження, ми розуміємо, що особистість із чіткою організацією власної діяльності й поведінки є більш конфліктостійкою. Це пов'язано з тим, що в такій особистості не вистачає часу на дріб'язкові міжособистісні проблеми. Неорганізована діяльність особистості сприяє тому, що в особистості підвищується рівень вразливості до конфліктних ситуацій.

Навчальний процес як один із видів діяльності особистості дійсно являє собою конфліктне середовище. Ще В. Сухомлинський так писав про конфлікти в школі: «Конфлікт між педагогом і дитиною, між учителем і батьками, педагогом і колективом – велике лихо школи. Найчастіше конфлікт виникає тоді, коли вчитель думає про дитину несправедливо. Думайте про дитину справедливо – і конфліктів не буде. Уміння уникати конфлікту – одна зі складових педагогічної мудрості вчителя. Застерігаючи від конфлікту, педагог не лише зберігає, а й створює виховну силу колективу» [9, с. 413].

Важливим завданням, яке постає перед студентом у процесі його професійної підготовки, є формування конфліктологічної компетентності.

Аналізуючи наукову літературу стосовно цього питання, ми віднаходимо свідчення того, що І. Ващенко та М. Кляп виділяють функції, які відображають реалізацію процесу формування конфліктологічної компетентності під час професійної підготовки майбутніх учителів [3]. До цих функцій належать інформативна, прогностична, мобілізаційна, ціннісна, регулятивна, рефлексивна, інтегративна.

Вияв інформативної функції ми вбачаємо в здатності конфліктуючих сторін до неоднозначного трактування конфліктної взаємодії й бачення перспектив її вирішення. Також вона відображається у виокремленні позитивних ознак конфлікту та об'єктивній оцінці наявних фактів, інформації, знань або уявлень про реальність.

Реалізація прогностичної функції, на нашу думку, розкривається в здатності суб'єкта до застосування різноманітних технік для мінімізації деструктивних форм конфлікту й переведення їх у позитивне русло.

Мобілізаційна функція формування конфліктологічної компетентності має місце лише тоді, коли особистість розглядає конфлікт як невід'ємний складник життя, не уникає конфліктної взаємодії. Повсякденне життя особистості досить насичене конфліктами, конфліктними ситуаціями. Конфліктогени постійно супроводжують людину в її соціальній взаємодії.

Здатність особистості змінювати своє ставлення до конфлікту в умовах розширення контактів, діяльності є виявом ціннісної функції. Якщо особистість не має можливості змінити ситуацію, яка склалася, конструктивним шляхом виходу з неї є зміна свого ставлення до цієї ситуації. Усе, що відбувається в нашому житті, є швидкоплинним. Особистість постійно розширює та змінює коло своїх контактів, що в майбутньому може призвести до виникнення непорозуміння і конфліктів. Зміна виду діяльності є причиною виникнення внутрішнього та міжособистісного напруження. Неможливість її зняття може призвести до порушень у процесі адаптації особистості до нового виду діяльності.

Позиціонування особистістю себе як посередника або медіатора в конфлікті є виявом регулятивної функції формування конфліктологічної компетентності. Лише з'ясувавши позиції, інтереси та цілі учасників конфлікту, посередник може сприяти здійсненню збалансованого вирішення конфлікту.

Рефлексивна функція формування конфліктологічної компетентності розкривається як здатність особистості до реконструкції ускладнень, що з'являються під час вирішення конфліктної ситуації. Вчасне і влучне визначення причин сприяє її продуктивному вирішенню. Ускладнення, які виникають на цьому етапі, можуть бути пов'язані з нечітким і некоректним окресленням власних позицій сторін конфлікту.

Провідною функцією формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів, яка проходить крізь усі вищеокреслені функції, є інтегративна функція. Її призначення полягає в тому, щоб ця компетентність мала продуктивний характер.

Аналізуючи роботи С. Філь, ми доходимо висновку, що процес формування конфліктологічної компетентності є етапним процесом [10; 11].

Наш погляд повністю збігається з думкою відомої дослідниці, що найпершим етапом формування конфліктологічної компетентності є опанування нових знань, вивчення теоретичної бази; відпрацювання нових навичок роботи щодо запобігання конфліктам і вирішення їх, навичок взаємодії з учасниками конфліктних ситуацій. Не маючи теоретичного підґрунтя, особистість апріорі позбавлена здатності до запобігання, розпізнавання та вирішення конфлікту.

Актуалізація досвіду і знань студентів щодо стратегій і моделей їхньої поведінки в конфліктних ситуаціях є наступним етапом процесу формування конфліктологічної компетентності. Конфліктні ситуації, котрі

виникають у різний час і за різних обставин, вимагають від особистості швидкого реагування. Саме тому в нагоді їм стають стратегії й моделі поведінки в конфліктних ситуаціях, безпосереднє використання яких залежить від характеру конфліктної ситуації.

Наступним етапом формування конфліктологічної компетентності є аналіз досвіду студентів щодо стійких моделей поведінки в конфліктних ситуаціях, окреслення виявлених проблем і завдань навчання, відпрацювання базових комунікативних навичок. Кожна людина має власний стиль поведінки в конфлікті, який є незмінним за будь-яких обставин. Її комунікативні навички повинні мати конструктивний характер і сприяти ефективному вирішенню конфліктної ситуації. Саме тому під час навчання у вищому навчальному закладі важливим є відпрацювання базових комунікативних навичок у конфліктній взаємодії.

Не менш важливим, на нашу думку, є й наступний етап – практичне використання нових знань, відпрацювання вмій і навичок роботи з конфліктними ситуаціями. Повноцінна реалізація цього етапу можлива лише з використанням інноваційних, розвивальних методів навчання.

У роботах І. Козич ми знаходимо підтвердження власної позиції. Дослідниця зосереджує свою увагу на керованості процесу формування конфліктологічної компетентності. Керувати цим процесом можна двома шляхами. Перший реалізується в традиційному підході до професійної підготовки фахівців (студенти слухають лекції, виступають із доповідями тощо). У сучасному навчальному процесі цей підхід не є високоефективним для формування та розвитку компетентності особистості фахівця. Більш ефективним шляхом є дотримання компетентнісного підходу (використання й моделювання проблемних ситуацій, дискусії, ділові ігри тощо). У рамках цього підходу головним є розуміння необхідності й важливості конфліктологічних знань і вмій, які мають сприяти оптимальності та ефективності їхньої професійної діяльності [7].

Навчальні ситуації, ділові ігри, завдання в процесі формування конфліктологічної компетентності повинні імітувати умови реальної конфліктної взаємодії. На кожному етапі формування варто застосовувати засоби більш високого рангу, тобто такі, які мають можливості більш цілісного впливу. Цілісність впливу засобів кожного з етапів процесу формування конфліктологічної компетентності підготовлена засобами попередніх етапів, які б актуалізували й закріплювали зв'язки компонентів конфліктологічної компетентності.

Узагальнюючи вищевикладений матеріал і посилаючись на вчення Л. Цой, ми можемо стверджувати, що формування конфліктологічної компетентності базується на п'яти специфічних блоках: наявність достатніх знань у галузі конфліктології; володіння технологіями профілактики, управління та мінімізації деструктивних форм конфлікту; володіння технологіями психогієни і стресостійкості в конфліктах; формування професійного типу мислення, до складу якого входять рефлексивність, методологічність, креативність, об'ємність; виконання професійно-етичного кодексу [13].

Звертаючись до засобів формування конфліктологічної компетентності, ми можемо відмітити, що Л. Цой одним із дієвих засобів визнає «конфлікт – метод». Дослідниця визначає «конфлікт – метод» як шлях пізнання та спосіб побудови раціональної діяльності, оволодіння конфліктною дійсністю з метою мінімізації деструктивних елементів конфлікту й повернення його в сприятливий, соціально позитивний напрям [14].

Отже, на основі теоретико-методологічного аналізу наукової літератури стосовно проблеми формування конфліктологічної компетентності майбутнього вчителя ми можемо зробити такі **висновки з проведеного дослідження**:

1. Конфліктологічно компетентною є конфлікто- і стресостійка особистість.

2. Формування конфліктологічної компетентності в майбутнього фахівця може здійснюватися шляхом опанування конфліктологічних дисциплін; засвоєння окремих конфліктологічних умінь у результаті вивчення загальноосвітніх дисциплін; розвиток соціально-психологічної компетентності в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін; моделювання діяльності в конфліктогенному професійному середовищі в процесі викладання фахово-орієнтованих дисциплін.

3. Ефективним засобом формування конфліктологічної компетентності особистості є використання новітніх форм, методів і технологій у навчальному процесі.

4. «Конфлікт – метод» як один із засобів формування конфліктологічної компетентності дає змогу:

- розвивати рефлексивне мислення, стресостійкі якості особистості в конфлікті;
- мінімізувати деструктивні наслідки конфліктної ситуації;
- надавати необхідні засоби та методи роботи учасникам конфлікту;
- формувати нові конструктивні можливості пізнання конфлікту і шляхів його подолання.



Перспективою подальшого дослідження проблеми конфліктологічної компетентності вважаємо вивчення підходів і технологій формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів під час їх навчання у вищому навчальному закладі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бережная Г.С. Формирование конфликтологической компетентности педагогов общеобразовательной школы : дисс. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.08 / Г.С. Бережная. – Калининград, 2009. – 336 с.
2. Болтунова Г.М. Подготовка будущих учителей к разрешению конфликтных ситуаций в педагогическом процессе : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Г.М. Болтунова. – Ишим, 1990. – 195 с.
3. Ващенко І.В. Конфліктологія та теорія переговорів : [навч. посіб.] / І.В. Ващенко, М.І. Кляп. – К. : Знання, 2013. – 407 с.
4. Глазл Ф. Конфликтменеджмент. Настольная книга руководителя и консультанта / Ф. Глазл ; пер. с нем. Б.Г. Деев, Н.П. Банзелюк. – Калуга : Духовное познание, 2002. – 561 с.
5. Емельянов С.М. Практикум по конфликтологии / С.М. Емельянов. – 3-е изд., перераб. и доп. – СПб : Питер, 2009. – 384 с.
6. Карамушка Л. Управління конфліктами в освітніх організаціях / Л. Карамушка. – К. : Шк. світ, 2011. – 128 с.
7. Козич І.В. Формування конфліктологічної компетентності соціального педагога в умовах магістратури : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 / І.В. Козич. – Запоріжжя, 2008. – 254 с.
8. Лукашенко А.О. Педагогічні умови формування конфліктологічної компетентності вчителя загальноосвітнього навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / А.О. Лукашенко. – Х., 2006. – 238 с.
9. Сухомлинський В.О. Вибрані твори / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 2. – 1976. – 520 с.
10. Філь С.С. Формування компетентності студентів університету у вирішенні конфліктів / С.С. Філь // Вища освіта України. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – 2010. – Додаток 4. – Том IV (22). – С. 377–384.
11. Філь С.С. Етапи формування конфліктологічної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій / С.С. Філь [Електронний ресурс]. – Режим доступу : tme.umo.edu.ua/docs/5/11filpsp.pdf.
12. Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликта / Б.И. Хасан. – СПб. : Питер, 2003. – 250 с.
13. Цой Л.Н. Практическая конфликтология / Л.Н. Цой. – М. : Глобус, 2001. – 233 с.
14. Цой Л.Н. Современные образовательные технологии в обучении HR-менеджеров: путь к конфликтологической компетенции / Л.Н. Цой // Кадровик. – 2012. – № 3. – С. 122–128.

УДК 159.923.2

СПЕЦИФІКА КОПІНГ-ПОВЕДІНКИ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ У СИТУАЦІЯХ НАВЧАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ ТА ЗАСАДИ ЇЇ ОПТИМІЗАЦІЇ

Нікітіна О.П., к. психол. н.,
доцент кафедри практичної психології
Українська інженерно-педагогічна академія

Дацун Г.О., асистент
кафедри педагогіки, методики та менеджменту освіти
Українська інженерно-педагогічна академія

У статті висвітлено проблему психологічних особливостей опанування навчального стресу студентами – практичними психологами. Подано результати ретроспективного аналізу їхньої копінг-поведінки в ситуаціях навчального оцінювання й дані щодо її специфіки під час актуального навчального модульного контролю. Визначено відмінності її вияву в майбутніх практичних психологів із різними рівнями мотивації досягнення та навчального стресу, обґрунтовано засади її оптимізації.

Ключові слова: навчальний стрес, копінг-поведінка, мотивація навчальної діяльності, мотивація досягнення, студентський вік.

В статті освещена проблема психологических особенностей преодоления учебного стресса студентами – практическими психологами. Представлены результаты ретроспективного анализа их копинг-поведения в ситуациях учебного оценивания и данные о его специфике при актуальном учебном модульном контроле. Определены различия его проявления у будущих практических психологов с различными уровнями мотивации достижения и учебного стресса, обоснованы принципы его оптимизации.

Ключевые слова: учебный стресс, копинг-поведение, мотивация учебной деятельности, мотивация достижения, студенческий возраст.

Nikitina O.P., Datsun H.O. THE SPECIFICITY OF COPING-BEHAVIOR OF FUTURE PRACTICAL PSYCHOLOGISTS IN SITUATIONS OF EDUCATIONAL ASSESSMENT AND PRINCIPLES OF ITS OPTIMIZATION

The paper deals with the problem of psychological characteristics of overcoming academic stress of students-practical psychologists. The results of a retrospective analysis of coping behaviour in situations of educational assessment are presented and data about its specificity during current educational module control are shown. The difference of its manifestation among future practical psychologists with different levels of achievement motivation and academic stress are determined and principles of optimization are justified.

Key words: educational stress, coping-behaviour, motivation of educational activity, achievement motivation, student age.

Постановка проблеми. Проблема вивчення психологічного стресу в контексті осмислення чинників і передумов його подолання – одна з ключових для сучасної наукової думки. Це зумовлено двома головними аспектами. З одного боку, це особливості життя людини XXI століття. Як указує В.О. Бодров, вони тісно пов'язані з тривалим, інтенсивним впливом несприятливих чинників. Це «супроводжується виникненням, розвитком негативних емоцій, сильних переживань, а також перенапруженням фізичних і психічних функцій» [1, с. 3]. Згідно з результатами опитування, проведеного дослідниками Київського міжнародного інституту соціології у 2015 році, майже дві третини українців (64% опитаних) пережили стресові ситуації, у тому числі відчували свою безпорадність

(13% опитаних), втратили віру в людей (9% опитаних) і віру у власні сили (7% опитаних), пережили бомбардування й обстріли (6% опитаних) [11].

З іншого боку, буття будь-якої людини, як правило, нерозривно пов'язане з професією, працею. Як підкреслює Є.П. Ільїн, у сучасних умовах життя, за яких авторитет, значущість у суспільстві й кар'єра залежать більшою мірою від ділових якостей людини, здатності до швидкого вирішення поставлених завдань, усе більша кількість людей уважає працю однією з найважливіших сфер свого життя, оскільки вона «сприяє розвитку людини як особистості, підвищує її самооцінку, дає їй можливість самоактуалізуватися» [4, с. 6]. Разом із тим у відповідь на труднощі та спеціальні вимоги з боку професії виникає професійний стрес,



що є детермінованим особистими амбіціями, суб'єктивним образом професійного розвитку й самореалізацією особистості [2]. Різновидом професійного стресу є навчальний стрес, який осмислюється в роботах А.М. Камневої, І.М. Шулшенко, Ю.В. Щербатих та інших [6].

Водночас специфіка копінг-поведінки майбутніх практичних психологів у ситуаціях навчального оцінювання та вироблення засад її оптимізації залишається недостатньо вивченою. При цьому, спираючись на дані проведеного нами раніше дослідження, 50% опитаних майбутніх практичних психологів не готові нести відповідальність за власні життєві цілі, мають низький рівень саморегуляції, низький рівень домагань, недостатньо оформлену мотивацію, що передусім стосується навчальної мотивації [14]. Означене, на нашу думку, може виявлятися у виборі неефективних копінг-стратегій, відповідно, негативно відобразитися на професійному становленні.

Отже, актуальність дослідження викликана як практичною, так і науковою значущістю.

Ступінь розробленості проблеми.

У сучасній психології поняття «копінг-поведінка» науковці використовують для позначення свідомих зусиль особистості, що докладаються в ситуації психологічної загрози [3].

На відміну від представників психоаналітичного та диспозиційного підходів, R. Lazarus і S. Folkman розуміють копінг як динамічний процес, що визначається суб'єктивністю переживання ситуації й багатьма іншими чинниками [13]. Відповідно до такої транзакційної теорії, подолання – процес, специфічність якого залежить від конкретних ситуацій. Відтак в одних випадках особистість може використовувати захисні механізми для подолання стресу, а в інших – стратегію вирішення проблеми. При цьому не заперечується роль диспозиційних чинників у подоланні стресової ситуації. У рамках цієї моделі «психологічна адаптація забезпечується за допомогою взаємодії «особистість-середовище», в процесі якої виявляються індивідуальні тенденції, що актуалізуються в стресових ситуаціях на когнітивному, емоційному та поведінковому рівнях організації особистості (копінг-поведінка)» [5, с. 22].

Сьогоднішня психологічна наука визначає, як правило, наявність трьох видів копінг-стратегій: копінг-стратегії, що впливають на ситуацію; когнітивні зусилля, спрямовані на переоцінку ситуації; зусилля, спрямовані на зняття емоційного напруження.

Отже, копінг-поведінка як стратегії дії людини в складних ситуаціях (ситуаціях психологічної загрози фізичному/особистісному/соціальному благополуччю), що здійснюються в різних сферах функціонування особистості (когнітивній, емоційній, поведінковій) і спрямовані на подолання (адаптацію), є складним феноменом, у якому відображено два аспекти. З одного боку, копінг-поведінка – це індивідуально-особистісна структура – набір певних варіантів поведінки, реагування в складних ситуаціях, що відповідають індивідуально-особистісним характеристикам та емоційно-динамічним властивостям цієї людини. З іншого боку, копінг-поведінка – це широкий спектр різноманітних стратегій подолання стресу, які людина використовує залежно від умов (ситуації, діяльності, індивідуальних цілей тощо). Відтак адаптаційний потенціал особистості буде вищим за умов активного вибору різноманітних стратегій.

Як правильно наголошує О.Р. Ісаєва, вивчаючи «coping», потрібно фіксувати весь спектр засобів психологічного подолання, наприклад, вибудовуючи копінг-профіль для представників різних груп (у т. ч. вікових і професійних) [5].

Так, привертають увагу розробки С.О. Лігер [9] та О.М. Юрасової [12]. За даними дослідження С.О. Лігер, успішність адаптації студентів до навчання у ВНЗ, а також до оволодіння майбутньою професією забезпечується високим рівнем розвитку копінг-стратегій і копінг-ресурсів. О.М. Юрасова, роблячи висновок про стан механізмів подолання в студентів різних спеціальностей на початку навчання, визначає, що у психологів у всіх сферах копіngu менше конструктивних і більше неконструктивних.

Серед вітчизняних доробок із проблеми копінг-поведінки відзначимо дослідження В.В. Пічуріна [10], згідно з результатами якого найбільш поширеною копінг-стратегією студентів у когнітивній сфері є «збереження самовладання», в емоційній сфері – «оптимізм», у поведінковій сфері – «відволікання». Дані дослідження І.О. Корнієнко [8], спрямованого на вивчення долаючої поведінки студентів у ситуації іспиту, дають змогу визначити, що в студентів, у яких діагностовано низький рівень тривожності й високий рівень потягу до успіху, особистісно значущим є страх перевірки знань, оскільки він виявляє їхню соціальну компетентність і тому пов'язаний зі страхом не відповідати очікуванням інших людей і самооцінкою, міжособистісною тривожністю. Відповідно до результатів вивчень А.В. Колчигіної, у ситуаціях оцінювання (іспит) копінг-поведінка в

Таблиця 1
Рівні напруженості копінгів під час подолання навчального стресу в студентів за методикою «Опитувальник способів подолання»

№ з/п	Назва копінг-стратегії	Рівень напруженості (у %)
1	Конфронтація	47,47
2	Дистанціювання	45,22
3	Самоконтроль	56,58
4	Пошук соціальної підтримки	53,88
5	Прийняття відповідальності	62,25
6	Утеча-уникнення	44,33
7	Планування вирішення проблеми	58,55
8	Позитивна переоцінка	54,66

студентів із різним рівнем вияву мотивації до успіху вирізняється [7].

На основі викладеного можна сформулювати **мету статті**, яка полягає у визначенні специфіки копінг-поведінки майбутніх практичних психологів у ситуаціях навчального оцінювання та обґрунтуванні засад її оптимізації з урахуванням результатів емпіричного вивчення.

Виклад основного матеріалу. Для уточнення специфіки копінг-поведінки майбутніх практичних психологів у ситуаціях навчального оцінювання проведено емпіричне вивчення серед студентів молодших курсів факультету міжнародних освітніх програм Української інженерно-педагогічної академії (n=60). Для збирання фактичного матеріалу застосовувався комп-

лекс психодіагностичних методик, а саме: для діагностики особливостей копінг-поведінки використовувалась методика «Ways of coping questionnaire» R. Lazarus и S. Folkman в адаптації Т.Л. Крюкової, Е.В. Куфтяк, М.С. Замишляєвої «Опитувальник способів подолання» та Є.В. Битюцької «Опитувальник способів допінгу»; для діагностики особливостей навчального стресу в студентів використовувалась методика «Тест на навчальний стрес» Ю.В. Щербатих; для діагностики рівня прагнення до успіху в студентів використовувалися методика «Мотивація до успіху» Т. Елерса та «Мотивація досягнення успіху студентів у ВНЗ» С.О. Пакуліної.

Дослідження проводилось перед етапом навчального оцінювання (до модульного контролю) й під час тижня навчального оцінювання (протягом модульного контролю).

Першим етапом роботи постало визначення типових способів подолання навчального стресу студентами – практичними психологами за допомогою відповідного опитувальника Т.Л. Крюкової, Е.В. Куфтяк, М.С. Замишляєвої. Ретроспективний аналіз показав, що максимальний рівень напруженості має копінг «Прийняття відповідальності» (див. таблицю 1).

Друге місце за рівнем напруженості посідає копінг «Планування вирішення проблеми». Отже, для студентів характерне подолання навчального стресу шляхом вияву довільних проблемно-фокусованих зусиль щодо зміни ситуації, які включають аналітичний підхід до проблеми.

Наступним етапом роботи постало визначення рівня мотивації до успіху в студентів – практичних психологів. За допомогою методики «Мотивація до успіху» Т. Елерса визначено, що для більше ніж по-

Таблиця 2
Розбіжності у вираженні копінг-стратегій студентами – практичними психологами з різним рівнем мотивації до успіху

№	Назва копінг-стратегії	Група 1	Група 2	Група 1/Група 2	
				t	p
1	Конфронтація	8,30±1,56	8,79±2,97	-0,76	0,45
2	Дистанціювання	8,73±1,97	7,55±1,46	2,65	0,01
3	Самоконтроль	10,61±1,89	9,76±2,08	1,62	0,10
4	Пошук соціальної підтримки	10,26±2,21	9,14±2,10	1,99	0,05
5	Прийняття відповідальності	11,50±1,74	10,91±2,24	1,10	0,27
6	Утеча-уникнення	7,73±1,56	8,23±1,90	-1,09	0,27
7	Планування вирішення проблеми	11,11±1,24	9,97±1,93	2,63	0,01
8	Позитивна переоцінка	10,23±1,70	9,44±1,50	1,90	0,06



ловини вибірки (60% опитаних) характерним є середньо-низький рівень мотивації до успіху (середнє значення показника за методикою дорівнює 10,6).

Для перевірки статистичної значущості розбіжностей у вираженні копінг-стратегій у студентів – практичних психологів із різним рівнем мотивації використаний критерій Стьюдента (t-критерій) (див. таблицю 2).

Як видно з таблиці 2, за умов навчального напруження і період оцінювання студенти – практичні психологи, які мають вищі показники мотивації до успіху, більше схильні до планування вирішення проблеми, що склалася, аніж студенти з низьким потягом до успіху. Студенти, які прагнуть успіху, докладають довільні проблемно-фокусовані зусилля щодо зміни ситуації, що включають аналітичний підхід до проблеми. З іншого боку, ці студенти більше схильні до дистанціювання від ситуації, що склалася, аніж студенти з низьким потягом до успіху. Студенти, які прагнуть успіху, докладають когнітивні зусилля відокремитися від ситуації і зменшити її значущість.

Четвертим етапом нашої роботи стало визначення особливостей навчального стресу студентів – практичних психологів під час тижня навчального оцінювання (протягом модульного контролю). За допомогою методики «Тест на навчальний стрес» Ю.В. Щербатих визначено, що основними причинами виникнення стресу в студентів – практичних психологів є велике навчальне навантаження і страх перед майбутнім. Найменше їх хвилює проблема спільного проживання з іншими студентами, конфлікт у групі.

За даними методики, середній показник навчального хвилювання в групі – 8,3. Студенти – практичні психологи хвилюються більше за норму, можливо, це пов'язано з однією з популярних причин стресу – «страх перед майбутнім», оскільки модульний контроль посідає важливе місце під час підрахунку семестрової успішності.

Щодо рівня постійного стресу за останні три місяці навчання, то він значно зменшився у 13,33% опитаних студентів; незначно зменшився у 20% опитаних студентів; не змінився у 8,33% опитаних студентів; незначно зріс у 25% опитаних студентів; значно збільшився у 33,3% опитаних студентів.

За даними діагностики, стрес, пов'язаний із навчанням, виявляється в студентів-практичних психологів в основному на психологічному рівні, що позначається на зниженні їхньої працездатності, своїм наслідком має поганий сон, брак часу. Через це в студентів може спостерігатися знижена концентрація уваги, поганий настрій, дратівливість. Водночас виявляються

невпевненість у собі, образливість, певні утруднення спілкування. Біологічні ж ознаки вияву стресу в більшості студентів наявні несуттєво.

П'ятим етапом роботи стало визначення виявів копінг-стратегій (за методикою Т.Л. Крюкової, Е.В. Куфтяк, М.С. Замишляєвої «Опитувальник способів подолання») у студентів, у яких діагностовано різний рівень навчального стресу. Згідно з отриманими даними, студенти – практичні психологи з низьким рівнем навчального стресу виявляють тенденцію до планування вирішення проблем під час навчального оцінювання та більш схильні до позитивної переоцінки навчальних складнощів. Натомість студенти – практичні психологи з високим рівнем навчального стресу можуть виявляти тенденцію до конфронтації, наступальних дій щодо зміни ситуації, яка склалася. Водночас ця група студентів докладає більших когнітивних зусиль з метою відокремитися від ситуації і зменшити її значущість. Визначено наявність тенденції до уявного прагнення й поведінкових зусиль, спрямованих на втечу або уникнення проблеми, під час навчального оцінювання в групі студентів із високим рівнем навчального стресу.

Також, відповідно до отриманих результатів, студенти – практичні психологи з високим рівнем навчального стресу докладають більших зусиль із регулювання своїх почуттів і дій. Ця група респондентів прагне до пошуку інформаційної, дієвої та емоційної підтримки й менш схильна до прийняття відповідальності.

Шостим етапом роботи постало визначення копінг-стратегій щодо актуальної ситуації навчального оцінювання за даними діагностики за методикою Є.В. Битюцької «Опитувальник способів допінгу». Згідно з отриманими даними, можемо визначити, що під час стресовості модульного навчального контролю студенти схильні використовувати риси моделі неконструктивного подолання стресової ситуації поряд із використанням конструктивних копінг-стратегій.

Для уточнення особливостей взаємозв'язку між ключовими категоріями успіху та базовими копінг-стратегіями студентів у період складання модульного контролю останнім етапом роботи стало визначення взаємозв'язку показників методик «Опитувальник способів допінгу» Є.В. Битюцької та «Мотивація досягнення успіху студентів у ВНЗ» С.О. Пакуліної. Для цього використовувався коефіцієнт лінійної кореляції rху-Пірсона.

Відповідно до отриманих результатів, показник конструктивної копінг-страте-

гії «Планування вирішення проблеми» позитивно корелює з визначенням успіху як результатом власної діяльності ($r_{xy}=0,44$, $p<0,05$) і від'ємно – з уособленням в успіху визнання ($r_{xy}=-0,3$, $p<0,05$).

Цілком логічним є позитивний взаємозв'язок показника копінг-стратегії «Звернення за підтримкою до соціального оточення» з розумінням успіху як визнання ($r_{xy}=0,50$, $p<0,05$). Натомість з останнім негативно корелює показник копінг-стратегії «Позитивна переоцінка» ($r_{xy}=-0,28$, $p<0,05$), який водночас позитивно корелює з розумінням успіху як результатом власної діяльності ($r_{xy}=0,30$, $p<0,05$).

Студенти – практичні психологи, для яких характерне осмислення успіху як результату власної діяльності, не виявляють тенденції до такого типу дій, як робити «хоч що-небудь» усупереч обставинам ($r_{xy}=-0,37$, $p<0,05$).

Студенти – практичні психологи, які докладають зусилля, спрямовані на контроль своїх емоцій і почуттів, їх стримування, більшою мірою асоціюють успіх із вдачею ($r_{xy}=0,50$, $p<0,05$), матеріальним рівнем життя ($r_{xy}=0,27$, $p<0,05$), владою ($r_{xy}=0,26$, $p<0,05$) і результатом власної діяльності ($r_{xy}=0,37$, $p<0,05$).

Студенти – практичні психологи, які мають високий рівень вияву критики, зверненої на себе, згідно з отриманими результатами, не схильні асоціювати успіх із результатом власної діяльності ($r_{xy}=-0,58$, $p<0,05$).

Студенти – практичні психологи, які в умовах актуального навчального стресу застосовують такий спосіб подолання, як захисне сприйняття ситуації, за якого не допускається обмірковування реального (важкого, негативного) стану справ, не схильні асоціювати успіх із владою ($r_{xy}=-0,30$, $p<0,05$) і не розглядають його в контексті подолання перешкод ($r_{xy}=-0,29$, $p<0,05$).

Отримані нами емпіричні дані можуть стати підґрунтям осмислення засад оптимізації копінг-поведінки майбутніх практичних психологів у ситуаціях навчального оцінювання. По-перше, зазначимо, що загалом студенти – практичні психологи, відповідно до відповідей про їхній минулий досвід подолання навчального стресу, застосовують переважною мірою довільні проблемно-фокусовані зусилля щодо зміни складної ситуації, які включають аналітичний підхід до проблеми. Водночас більшу схильність до такого типу реагування на навчальний стрес виявляють студенти з більш високим рівнем мотивації до успіху та більш низьким рівнем навчального стресу. По-друге,

під час осмислення шляхів подолання актуальної ситуації навчального оцінювання, які використовують студенти – практичні психологи, можемо визначити використання рис моделі неконструктивного подолання стресової ситуації поряд із використанням конструктивних копінг-стратегій. Останні частіше застосовують ті студенти, які визначають успіх як результат власної діяльності.

Отже, для оптимізації копінг-поведінки майбутніх практичних психологів у ситуаціях навчального оцінювання необхідно, з одного боку, створювати в межах навчально-виховного процесу у ВНЗ сприятливий психологічний клімат для розвитку особистості загалом (мова йде як про реалізацію особистісно-центрованого, так і реалізацію комунікативно-діяльнісного підходів); застосовувати інноваційні технології в навчанні (заохочувати студентів до вияву активності під час навчання шляхом їх залучення до тренінгів, ділових ігор, онлайн-конференцій тощо); розвивати мотивацію досягнення мети (на кожному занятті має бути націленість на результат, що дасть студентам змогу пережити успіх у діяльності); з іншого боку, у межах діяльності психологічної служби ВНЗ проводити відповідну роботу, що має бути спрямована на оптимізацію самоставлення, ставлення до навчальної діяльності з опорою на мотивацію досягнення успіху й розвитком довільної регуляції, що зумовить продуктивність копінг-стратегій. Також необхідно сприяти розвитку емоційних компетенцій майбутніх практичних психологів.

Разом із тим, оскільки дослідження виявило відсоток студентів, у яких діагностовано високий рівень навчального стресу, мають бути проведені відповідні заходи, а саме: у формі лекцій, евристичних бесід тощо надати інформацію про навчальний стрес і шляхи його подолання; у тренінговому циклі сприяти набуттю студентами вмінь щодо зниження навчального стресу. Так, заключна частина психологічної підготовки може виконуватися у двох варіантах: із використанням формул мети (замість формули «Я не буду боятися!» варто говорити «Я буду сміливим!») і шляхом уявної побудови вдалої стратегії поведінки (студентам пропонується створити уявну бажану модель свого успішного складання модульного контролю та «програти» цю ситуацію кілька разів).

Висновки. По-перше, життя сучасної людини – стресове, і найчастіше стрес виявляється в одній із найважливіших сфер реалізації її потенціалу – професійній діяльності. Одним із різновидів професійного



стресу є навчальний стрес, вивчення шляхів подолання якого має велике значення для оптимізації копінг-поведінки студента з метою підвищення якості навчально-виховної діяльності. Вибір студентом неефективних копінг-стратегій може негативно відобразитися на процесі адаптації до умов навчання у ВНЗ (студенти-першокурсники), на професійному навчанні, професійному становленні загалом (студенти всіх курсів).

По-друге, незважаючи на велику кількість розробок теми копінг-поведінки студентів, специфіка копінг-поведінки майбутніх практичних психологів у ситуаціях навчального оцінювання та вироблення шляхів її оптимізації – проблема, яка залишається недостатньо вивченою. Тому її дослідження є актуальним.

По-третє, здійснене емпіричне вивчення дає змогу визначити, що за умов навчального напруження в період оцінювання студенти – практичні психологи, які мають вищі показники мотивації до успіху, більше схильні до планування вирішення проблеми, що склалася, аніж студенти з низьким потенціалом до успіху. Водночас вони виявляють тенденцію до докладання когнітивних зусиль для того, щоб відокремитися від ситуації і зменшити її значущість. Стрес, пов'язаний із навчанням, виявляється в студентів – практичних психологів переважно на психологічному рівні, що позначається на зниженні їхньої працездатності, має своїм наслідком поганий сон, брак часу. Студенти – практичні психологи з високим рівнем навчального стресу докладають значних зусиль до пошуку інформативної, дієвої та емоційної підтримки й менш схильні до прийняття відповідальності, аніж студенти з низьким рівнем навчального стресу, які, у свою чергу, намагаються спланувати вирішення складної ситуації та прагнуть до її позитивної переоцінки. Під час стресовості модульного навчального контролю студенти – практичні психологи схильні використовувати риси моделі неконструктивного подолання стресової ситуації поряд із використанням конструктивних копінг-стратегій. Студенти – практичні психологи, які визначають успіх як результат власної діяльності, більш схильні до використання конструктивних копінг-стратегій. Вони не схильні до надвисокого самозвинувачення, планують вирішувати проблеми і прагнуть дивитися на ситуацію позитивно.

По-четверте, отримані емпіричні дані можуть стати підґрунтям осмислення заasad оптимізації копінг-поведінки майбутніх практичних психологів у ситуаціях навчального оцінювання. Відтак, з одного боку, необхідно створювати відповідні психоло-

го-педагогічні умови навчально-виховного процесу у ВНЗ (сприятливий психологічний клімат для розвитку особистості загалом шляхом реалізації особистісно-центрованого, комунікативно-діяльнісного підходу; застосування інноваційні технології в навчанні з активним розвитком мотивації досягнення мети); з іншого боку, у межах діяльності психологічної служби ВНЗ проводити відповідну роботу з оптимізації самоставлення, ставлення до навчальної діяльності з опорою на мотивацію досягнення успіху та розвитком довільної регуляції, емоційних компетенцій під час комплексного інформування про специфіку навчального стресу й розвитку вмінь щодо його зниження, що зумовить підвищення продуктивності копінг-стратегій у майбутніх практичних психологів.

Перспективу дослідження становить створення та апробація тренінгу з оптимізації копінг-поведінки майбутніх практичних психологів у ситуаціях навчального оцінювання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В.А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 528 с.
2. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса / Н.Е. Водопьянова. – СПб. : Питер, 2009. – 336 с.: ил.
3. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2004. – 701 с.: ил.
4. Ильин Е.П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2011. – 224 с.: ил.
5. Исаева Е.Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни / Е.Р. Исаева. – СПб. : Издательство СПбГМУ, 2009. – 136 с.
6. Камнева А.М. Технология повышения психологической устойчивости у студентов – будущих спортивных менеджеров на основе применения традиционных и нетрадиционных средств физической культуры : [монография] / А.М. Камнева. – Волгоград : ВГАФК, 2012. – 152 с.
7. Колчигіна А.В. Копінг-поведінка студентів з різним ступенем мотивації досягнення в ситуаціях оцінювання (на прикладі іспиту) : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / А.В. Колчигіна. – Х., 2016. – 22 с.
8. Корнієнко І.О. Дослідження копінг-стратегій студентів з різним рівнем тривожності в ситуації іспиту / І.О. Корнієнко // Проблеми сучасної психології. – 2012. – Випуск 18. – С. 395–407.
9. Лигер С.А. Формирование копинг-поведения студентов медицинского вуза и его влияние на личностно-профессиональное развитие врача : дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.04 / С.А. Лигер. – Бишкек, 1997. – 191 с.
10. Пічурін В.В. Копінг-стратегії студентів і психологічна готовність до професійної праці / В.В. Пічурін //

Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2015. – № 2. – С. 53–59.

11. Стресові ситуації в житті українців, 2015 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL: <http://www.kiis.com.ua/?lang=ukr&cat=news&id=578&page=9>.

12. Юрасова Е.Н. Исследование динамики уровня невротичности, конфликтности и копинг-поведения у студентов психологов и педагогов в процессе обучения (в связи с задачами психогигиены и психопрофи-

лактики) : дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.04 / Е.Н. Юрасова. – СПб., 1996. – 230 с.

13. Lazarus R.S. Transactional theory and research on emotion and coping / R.S. Lazarus, S. Folkman // *European Journal of Personality*. – 1987. – Vol. 1. – P. 141–169.

14. Nikitina O.P. The psychological features and content of fears among students-practical psychologists / O.P. Nikitina // *ECNP neuroscience applied. Regional Seminar in Neuropsychopharmacology (9–11 October 2015, Odessa, Ukraine)*. – Odessa, 2015. – P. 52–53.

УДК 159.942.6-053.6

ВІКОВА ПЕРІОДИЗАЦІЯ ТА ВІКОВА КЛАСИФІКАЦІЯ

Поліщук В.М., д. психол. н., професор,
професор кафедри теоретичної та практичної психології
Національний університет «Львівська політехніка»

У статті аналізуються історико-психологічні витоки проблеми вікової стадійності. Відзначається тематичний внесок радянської педології. Доводиться необхідність поступального вивчення життєвого шляху через його зіставлення з конкретними віковими інтервалами.

Ключові слова: вікова класифікація, вікова періодизація, природовідповідність, симптомокомплекс, фазовість, циклічність.

В статье анализируются историко-психологические истоки проблемы возрастной стадийности. Отмечаются тематические достояния советской педологии. Доказывается необходимость поступательного изучения жизненного пути на основе сопоставления с конкретными возрастными интервалами.

Ключевые слова: возрастная классификация, возрастная периодизация, природосоответствие, симптомокомплекс, фазовость, цикличность.

Polishchuk V.M. AGE PERIODIZATION AND AGE CLASSIFICATION

The historical and psychological grounds of the problem of age periodization were analysed. The thematic achievements of the Soviet pedology of 1920s–1930s were highlighted. The necessity of researching human life history by means of comparison with specific age intervals was proved.

Key words: age classification, age periodization, individual human nature peculiarities, symptoms complex, phase and cycle development.

Постановка проблеми. Підміна поняття «вікова періодизація» поняттям «вікова класифікація» призводить до суб'єктивного встановлення вікових меж у життєвому шляху особистості, а отже, суб'єктивної інтерпретації змісту вікових періодів.

Ступінь розробленості проблеми. Це 1) досягнення генетики і психогенетики (Л. Авраментова, 2010; О. Александров, 2006; М. Єгорова, Т. Марютіна, 2008) [1] і 2) наукові уявлення про вікові кризи (В. Слободчиков, 2004; К. Поліванова, 2006; І. Малкіна-Пих, 2008; Т. Титаренко, 2010; В. Поліщук, 2012, 2013), що спрямовані на експериментальну перевірку теоретичних ідей про віковий розвиток.

Довільні тлумачення меж і змісту інтервалів вікового розвитку, які відображають не стільки результати тривалих у часі емпіричних розвідок, скільки суб'єктивні теоретичні узагальнення, стали в кінці ХХ – на

початку ХХІ ст. типовою пізнавальною тенденцією в сучасній психології.

Мета статті – продемонструвати теоретико-практичну значущість дослідження вікового розвитку особистості на основі принципів природовідповідності, фазовості й циклічності.

Виклад основного матеріалу. Навіть оглядовий історико-психологічний тематичний дискурс засвідчує, що проблема визначення критеріїв вікової періодизації та вікової класифікації має давні витоки. Так, Піфагор Самоський, наділяючи магічними властивостями цифру «6», уважав 6-річний вік вихідною календарною позицією для організованого навчання та виховання. Такої самої думки під час аналізу афінської і спартанської освітніх систем VI–V ст. дотримувався Платон (Аристотель, навпаки, цифру «7» уважав лише кількісним критерієм вікового розвитку).



Загалом античні мислителі, розробляючи ідею про організоване навчання дітей на основі закономірностей їхнього розвитку, сформулювали вихідну теоретичну основу для створення об'єктивної вікової стадійності (Р. Декарт, С. Пекалід, С. Петровський-Ситніанович, Е. Роттердамський, Ж.-Ж. Руссо, Б. Спіноза, К. Ставровецький Транквіліон та ін.). В українській психології пріоритет такої вікової періодизації належить С. Петровському-Ситніановичу («Вертоград многоцвітний»): дослівно повторює вікові етапи, визначені Аристотелем, зіставляє їх із завданнями морального, практичного й розумового розвитку, а концептуально – з необхідністю реалізації принципу природовідповідності у вихованні, який актуалізує потребу раннього формування позитивних навичок як моральної основи доброчинності [5].

Я.-А. Коменський («Велика дидактика») у пошуку об'єктивних вікових критеріїв удруге (після Аристотеля) актуалізує проблему створення вікової періодизації на основі шестирічного циклу, який, на його думку, одночасно відповідає віковим особливостям і відображає зміст стабільних організованих навчально-виховних систем. Закономірним дослідницьким явищем стало історичне реланімування праць про перші три роки життя дитини (передусім «Спостереження за розвитком душевних здібностей дитини» А. Тідеман, 1787), які започатковували метод щоденникових спостережень (Ч. Дарвін, 1877; В. Прейер, 1882; М.М. Ланге, 1882). І. Богданович ділить віковий діапазон «день народження – 18 років» на 9 періодів, наголошуючи на значущості 13-річного віку для хлопців як майбутніх сім'янинів. Власне бачення змісту цього діапазону в Х. Алчевської: це, зокрема, виокремлення «молодших учнів» (10–12 років), підлітків (13–15 років), дорослих (16–... років). [5]. Зрештою, втретє проблема вікових періодизацій привертає увагу дослідників через тлумачення біологічного чинника як провідного в становленні особистості (Ч. Дарвін).

У цьому пізнавальному контексті педагогічна антропологія К. Ушинського, яка з 1860-х рр. досі є однією з вершин психолого-педагогічної науки, стимулювала перегляд навчально-виховних цінностей, а разом із тим необхідність об'єктивного вивчення вікового розвитку. Зміцнюється наукова доцільність раніше висловлених припущень, згідно з якими знання перших років життя допоможуть з'ясувати психологію старших вікових періодів (Г. Роков, 1896). Вивчається негативна симптоматика як загальна ознака розвитку (О. Гейфельдер, 1861; Н. Карцов, 1899; І. Белов, 1905). Узагальнюються психологічні характеристики дітей кінця XIX ст.

(К. Єльницький, 1904). Предметом досліджень стають вікові особливості особистості (Н. Гундобін, 1906; А. Нечаєв, 1905; 1907; І. Сікорський, 1901, 1909), вікові емоційні вияви дівчат (горе й радість) (Б. Краєвський, 1905), особливості норми й патології (Г. Грошин, 1915). Як наслідок, поступово формується проблематика дитинства (К. Грос, М. Зарецький, В. Зеньковський, П. Каптерев та ін.). Психологічні характеристики дітей кінця XIX ст. (П. Каптерев, 1894) засвідчили новий дослідницький етап в осмисленні ролі дитинства для становлення особистості під загрозою майбутніх соціальних катастроф із величезними людськими жертвами й матеріальними збитками (згодом так і сталося, особливо в першій половині XX ст.).

Як наслідок, наприкінці XIX – на початку XX ст. усвідомлюється необхідність виокремлення в особистості такої вікової логіки розвитку, яка була б відносно незалежною від історико-соціальних впливів. Закладаються ідеї вікової періодизації з різними психологічними та соціально-педагогічними підходами у визначенні вікових стадій, що пояснювалося, зокрема, побутовими традиціями, закріпленими в лексичному значенні (В. Даль): немовля («день народження» – 3 роки), дитина (3–7 років), «отрок» (7–14 років) [5]. О. Лазурський уперше у вітчизняній психології (В. Рибалка, 2010) реалізує всеосяжну класифікацію типів особистості, пов'язуючи її з різними духовними настановами й розрізняючи в дитинстві (у широкому розумінні) п'ять основних періодів: перший рік життя; ранне, або «перше дитинство» (до 7 років); «друге дитинство», з яким назавжди втрачається наївна цілісність (7–12/14 років); отрочтво (підлітковий вік: 12/14–16/18 років); юність (16/18 років – молодість). Елементи цієї типології по-різному використовуються в багатьох сучасних вікових періодизаціях залежно від авторських парадигм.

Загалом педагогічна класифікація дитинства («дошкільне дитинство», «шкільне дитинство») використовуються для констатації факту навчання (О. Лазурський, А. Нечаєв), а закон про загальну початкову освіту (20.02.1907), визначивши 8-річний вік як вступ до школи, остаточно започаткував традицію заміни вікової періодизації віковою освітньою класифікацією, яка не передбачала переходів між стабільними стадіями. Надалі довільне й неоднозначне часове зіставлення понять «дитина», «отрочтво», «юність», «зрілість» посилилося в СРСР через: 1) запровадження з 7-річного віку обов'язкового початкового навчання (1944–1945 рр.); 2) перехід на обов'язко-

ву семирічну (1949 р.) і восьмирічну освіту (1958 р.); 3) проголошення необхідності загальної середньої (1961 р.) і переходу на обов'язкову середню освіту (1972 р.).

І це при тому, що на початку ХХ ст. педологічні досягнення про об'єктивні закономірності вікового розвитку стають визначальними [3]. Лише побіжне ознайомлення зі здобутками радянської педології засвідчує, що їх основним інформаційним джерелом є поліаспектна незалежна експериментальна інформація (І. Арямов, А. Дернов-Ярмоленко, Ю. Фролов, С. Моложавий, О. Залужний, А. Залкінд, І. Ординець), яка довго й терпляче чекає сучасного дослідника. В умовах трансформаційних суспільних змін педологічні досягнення актуалізують також необхідність повернення з історичного напівзабуття чи забуття імена видатних учених, які шукали критерії вікового розвитку. Ідеться, наприклад, про поняття «симптомокомплекс», яке активно використовувалося в радянській педології 1920–30-х рр. (А. Залкінд, М. Соколов, Г. Фортунатов) і психотехніці (І. Шпільрейн) для позначення низки взаємопов'язаних якостей (переживань) (А. Буземан, К. Рейнінгер) як 1) сукупності ознак будь-якого кризового періоду, 2) основи комплексного знання про вікові та індивідуальні особливості особистості й поведінки як важливої особистісної характеристики, або «суб'єктивного фактора» (після ідеологічного розгрому педології у 1930-х рр. це поняття практично вийшло зі сфери дослідницьких інтересів).

У такому тематичному пізнавальному руслі (1930-і рр.) обґрунтовується принцип природовідповідності, згідно з яким розвиток підлягає об'єктивним (природним) закономірностям (фазовість, циклічність). І, навпаки, протиставлення людини й природи, виявляючись передусім в абсолютизації соціальної ролі навчально-виховного впливу, загострює їх взаємні суперечності, спонукаючи людину до боротьби передусім за одноосібне фізичне виживання, а отже, обмежує можливості самопізнання [4]. Це також принцип історизму, який, визначаючи історико-психологічну стабільність будь-якого психічного явища, а отже, можливості його реального (об'єктивного), а не придуманого (суб'єктивного), доказового потенційного прогнозування, передбачає в людини наявність консервативних (маломінливих) психологічних особливостей, які істотно не залежать від плинності історичного часу й глобальних соціальних трансформацій. Він засвідчує в особистості стійкі внутрішні схильності (цінності) як необхідні умови власного самозбереження, пристосування до навколишньої дійсності, а також актив-

ного та відповідального перетворювального впливу на неї. Нарешті, це принцип проектування та моделювання, який демонструє потенційну можливість закономірного виникнення симптомів (переживань як провідних показників розвитку) на основі попередніх реальних результатів процесу життєдіяльності. Показовим прикладом є структура симптомокомплексів криз 3, 7 і 13 років, де з типових симптомів завжди залишаються впертість і негативізм. Інша ж симптоматика постійно, але прогнозовано змінюється, оскільки зміст кожного симптому відзначається власним закономірним перебігом, взаємозв'язками з іншими симптомами й можливостями своєї прямої або зворотної трансформації. І, що важливо, практично незалежно від історичного часу! Так, у 1920–30-х рр., розглядаючи онтогенез як регулярну зміну стабільних і перехідних періодів, Л. Виготський уперше ввів кризи у вікову періодизацію як закономірні явища, аргументувавши одне з ключових для нас понять «внутрішня логіка розвитку» [2], яке стало доказовим виокремленням перспектив для подальших досліджень і водночас застереженням від штучних вікових періодизацій, що згодом відбулися, відобразивши в собі шкільний статус особистості. Наче передбачаючи такий перебіг подій, Л. Виготський слідом за Е. Келер, використавши поняття «симптомокомплекс» для аналізу передусім криз 1-го і 3 років (менше – кризи 7 років), практично усунув будь-яку наукову полеміку щодо диференціації їх психологічних особливостей із суміжними (стабільними) періодами в межах дошкільного віку. Чого варті, наприклад, виокремлені ним більше ніж 80 років тому лише характеристики так званого «негативного» семизір'я, або негативного симптомокомплексу, кризи 3 років! Їх смислова досконалість залишається одним із «азів» дошкільної психології. Це доказовий історичний приклад дієвого використання в дослідницькому підході принципу історизму у вивченні не лише дитинства, а життєвого шляху загалом, що разом із принципами фазовості й циклічності актуалізує проблеми розробки вікових періодизацій, соціально-призначення яких полягає у виокремленні такої вікової логіки розвитку особистості, яка була б максимально незалежною від історико-соціальних впливів.

Також давно існує необхідність логітидів для встановлення базової симптоматики всіх потенційних нормативних криз (нами емпірично виявлена симптоматика криз «7», «13», «17», «23» років) як орієнтованих пізнавальних орієнтирів природної, а не суб'єктивної тривалості стабільних вікових стадій, негативні симптоми яких є показником міс-



цеперебування особистості у віковій системі, а позитивні – окреслення нерозв'язаних проблем, які її зумовлюють, від нереалізованості яких переживають. Як наслідок, започатковується доказовий науковий пошук вивчення наступних нормативних криз у дорослості, які лише декларуються без достатніх емпіричних розвідок, коли, наприклад, криза середнього віку (і не тільки) отримує просто фантастичні вікові адреси, від чого в повсякденні за відсутності достовірного наукового знання страждає фізичне і психічне здоров'я громадян.

Цілком очевидно, що навіть знакові минулі й теперішні наукові досягнення не стануть постійним надбанням освітньої системи, доки в розумінні сутності вікових періодів як широких життєвих діапазонів (наприклад, дошкільний вік, молодший шкільний вік тощо) буде превалювати пошукова тенденція на з'ясування їх загальних психологічних особливостей. Характерно, що навіть у такій недосконалій пізнавальній орієнтації дослідницькі пріоритети позначаються відвертим домінуванням дослідницької уваги до дошкільного та молодшого шкільного віку, потім – підліткового, ще менше – юнацького, а наступні вікові інтервали, як уже зазначалося, фактично залишаються на «емпіричному узбіччі», здебільшого обмежуючись побудовою споглядальних теоретичних схем. Для формування завершених комплексних наукових уявлень про особливості вікового розвитку потрібно деталізувати поінтервальну динаміку названих вікових діапазонів, для чого треба впроваджувати гуманістичні орієнтири у вивченні особистості й актуалізувати генетичні уявлення про її становлення. Із цього приводу зауважимо, що в СРСР психологічна наука в накопиченні відповідного тематичного емпіричного матеріалу має вагомі здобутки (В. Мухіна, Я. Коломинський, Ш. Амонашвілі та ін.), а «Вікова психологія» за редакцією Г. Костюка (1976) досі залишається одним із найкращих джерел розуміння вікового розвитку, оскільки базується не лише на емпіричній психологічній інформації, а й на знаннях психофізіології людини. Водночас з'ясування психологічних особливостей сьогодні, як правило, відбувається якраз поза вивченням її фізіології, створюючи реальну небезпеку превалювання елементів описовості над поясненням, суб'єктивізму над об'єктивізмом.

У зв'язку з цим у сучасному навчально-виховному процесі актуалізується проблема обґрунтованого прогнозу через постійну потребу в локальних чи масштабних висновках про віковий розвиток. Ось тут і не вистачає конкретних знань про його динаміку на основі зіставлення з знову-таки

конкретними віковими інтервалами. Педагогів, батьків та інших осіб, які зацікавлені навчально-виховною проблематикою та які перебувають у процесі насиченої контактної взаємодії з дошкільниками чи школярами, мало цікавить (якщо цікавить!) загальна характеристика універсальї типу «молодший школяр», «підліток», «юнак», «дорослий» тощо. Вони потребують характеристик людини у безпосередній «прив'язці» до вузького вікового інтервалу (9–10, 10–11, 11–12 років тощо). Для цього якраз існують уже згадані реальні вікові пізнавальні орієнтири (базові симптомокомплекси), які адекватно відображають клінічний перебіг вікового розвитку з перспективою встановлення вікового місцезнаходження особистості в системі індивідуального розвитку. Інакше тлумачення змісту вікових періодів супроводжується системними міфічними, малоказовими чи сумнівними уявленнями. Наприклад, дошкільний вік у свідомості буденного «позапедагогічного повсякдення» – це найбільш «легкий» для навчання й виховання віковий період. Водночас узагальнена інформація про молодший шкільний вік як кількарічний життєвий період відчутно мінімізується, коли йдеться про новоутворення вузьких вікових інтервалів типу 6–7 років, 7–8 років тощо, а в сучасних соціально-економічних реаліях додатково ускладнюється низкою пізнавальних парадоксів.

Парадокс 1. Повна залежність його «реального» (фактично – номінального!) вікового місцезнаходження в системі життєвого шляху від суб'єктивно встановлюваних меж.

Така вікова статусна невизначеність молодшого шкільного віку є потужним джерелом соціальної нервозності в усіх суб'єктів навчання й виховання (дорослих і дітей). Так, у 1930-х рр. 7-річні діти не входили до нього, а згодом, із 1980-х рр., його уособлюють: тоді він не лише «помолодшав», а став старшим на один календарний рік, ускладнивши про себе термінологічну невпорядкованість: якщо в дошкільному навчально-виховному закладі психологічні особливості 6–7-річної дитини зіставляються зі старшим дошкільним віком, то в школі вона вважається молодшим школярем із відповідними психологічними характеристиками. Крім того, тут виокремлюється ще одна аналогія: ким тоді є сучасні учні 4-х класів – молодшими школярами чи підлітками (як це було до 1980-х рр.)? Зрештою, ким, згідно з віковим статусом, були до 2015 р. сучасні п'ятикласники?

Така підміна понять вікової психології, актуалізуючи проблему доказового розмежування психологічних характеристик молодшого шкільного віку із суміжними віковими

періодами, вказує на необхідність радикального переосмислення наявної системи навчально-виховного впливу, який склався з 1980-х рр., на предмет адекватності його змісту щодо дітей.

Парадокс 2. Теоретичне визнання й водночас практичне неврахування принципів природовідповідності та циклічності в розвитку.

Життєвий шлях – це закономірне чергування кризових, або перехідних, і стабільних періодів, де кризові періоди (криза «7 років», криза підліткового віку, криза юнацького віку тощо), хіба що за винятком кризи 3 років, фактично знаходяться за межами навчально-виховного впливу, ототожнюючись зі стабільними. Таке нівелювання вікового й індивідуального підходу до особистості разом із його декларативним ствердженням є реальною загрозою для фізичного та психічного здоров'я не лише учнів, а й педагогів. І це тоді, коли ще в 1930-х рр. доведено, що саме кризові періоди визначають психологічний зміст вікового розвитку! Цілком очевидно, що суб'єктивне встановлення вікових меж ігнорує внутрішню логіку вікового розвитку особистості, а отже, спричиняє некоректне тлумачення вікових новоутворень, які потенційно однаково зіставляються, наприклад, із молодшим шкільним віком чи кризою підліткового віку.

Однак безперечним лідером у міфічних уявленнях є підлітковий вік, про який сформувався симбіоз реальних фактів і сумнівних стереотипів типу «важкий», «непередбачуваний», «перехідний», що разом символізують неузгодженість поведінки й діяльності з «офіційними нормами» співжиття. Такі соціальні уявлення успішно передаються з покоління в покоління, внаслідок чого в зацікавленого оточення негативні соціальні настанови до співпраці з підлітками вже є попередньо сформованими. Дійсно, підліткам властиві активні форми волевиявлення, навмисні порушення навчального режиму, драматичні переживання тощо, але хіба аналогічних чи схожих тенденцій немає в попередніх вікових діапазонах, зокрема в молодшому шкільному й навіть дошкільному віці? Навпаки, такі процеси настільки пов'язані між собою, що негативна симптоматика підлітка цілком може розглядатися в молодшого школяра на мінімальних рівнях вияву (як аналогія). Можливо, визначення власної життєвої позиції та її захист підлітками вже не відповідає традиційним уявленням дорослої спільноти про слухняного й дисциплінованого дошкільника чи молодшого школяра, який здебільшого готовий за першою командою чи вказівкою негайно виконувати настанови «Його Величності Дорослого» (хоча й тут буває всяк!), тобто

аргументація підліткового періоду як «важкого» відбувається здебільшого через його несприятливе порівняння з іншими віковими періодами або поза контекстом загальної лінії розвитку особистості, що в повсякденні зводиться до спроб «втиснути їх у межі традиційних уявлень про слухняну дитину».

Не применшуючи реальних труднощів підліткового віку, як і будь-якого іншого вікового періоду, зауважимо, що причина таких несприятливих соціальних настанов про нього знаходиться в недооцінці вищезначених принципів вікового розвитку, завдяки яким вікове й індивідуальне становлення особистості чітко ділиться на кризові (перехідні) і стабільні періоди.

Так відбувається підміна або ототожнення понять «підлітковий вік» і «криза 13 років», або «підліткова криза», які, однак, мають різні вікові інтервали і, звичайно, різні психологічні особливості, або базову симптоматику. Криза 13 років як перехідний період від молодшого шкільного до підліткового віку зіставляється з 11–14-річним віком із кульмінацією симптомів у межах 13 року життя, відзначається чіткою гендерною диференціацією симптомів і їх структуризацією: типові (найбільша частотність і сила виявів), супутні (помірні частота й сила виявів), фонові (низька частота й сила виявів).

Висновки. Отже, на основі викладеного вище можемо підсумувати:

1. Основний шлях до розуміння змісту вікового розвитку полягає в знанні психологічного змісту саме кризових (перехідних) періодів. Це уособлення принципів природовідповідності, дискретності, циклічності й фазовості процесу розвитку особистості як складника Всесвіту, що дає змогу побудувати (а головне, спрогнозувати!) об'єктивну лінію життєвого шляху.

2. Необхідно врахувати експериментально перевірену логістику вікової періодизації з допомогою передусім багаторічних лонгітюдів (!). І зовсім не має значення соціальний статус (дошкільник чи школяр): кожний стабільний період обмежується кризовими періодами з їх унікальними симптомокомплексами. Це пізнавальна запорака відображення природних закономірностей становлення особистості (розгортання генної програми), які максимально незалежні від мінливого соціуму (як таблиця множення в математиці). В історичній перспективі потрібно назавжди позбутися їх постійного «молодіння» чи «старіння» (наприклад, об'єктивна календарна тривалість молодшого шкільного віку – 6 років).

3. Реформування освітньої системи потребує єдності державницьких інтересів із досягненнями психології, що, виявляється,



зокрема, у поєднанні 1) закономірностей вікового розвитку (фазовість, циклічність) у системах «кризовий період – стабільний період – кризовий період», або «стабільний – кризовий – стабільний», і 2) змісту навчально-виховної системи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Авраментова Л.И. Введение в психогенетику / Л.И. Авраментова, О.В. Филиппова ; РАО, Моск. психол. ин-т. – 3-е изд. – М. : Флинта ; МПСИ, 2008. – 472 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л.С. Выготский ; под ред. Д.Б. Эльконина. –

М. : Педагогика, 1984. – Т. 4 : Детская психология. – 1984. – 432 с.

3. Кондратенко Л.О. Питання періодизації психічного розвитку в історії вітчизняної психології (кінець XIX – початок XXI століття) / Л.О. Кондратенко // Актуальні проблеми сучасної української психології : наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. – К. : Нора-Друк, 2003. – Вип. 23. – С. 146–156.

4. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В.Г. Кремень. – 2-е вид. – К. : Тов. «Знання України», 2010. – 520 с.

5. Поліщук В.М. Від кризи 7 років до кризи входу в дорослість : [монографія] / В.М. Поліщук. – Суми : Університетська книга, 2013. – 142 с.

УДК 159.9.07

РОЗВИТОК ВОЛЬНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ПСИХОЛОГІЧНИХ КАЗОК

Поліщук С.А., к. психол. н., доцент,
доцент кафедри теоретичної та практичної психології
Національний університет «Львівська політехніка»

У статті розглядається вплив психологічних казок та арт-терапевтичних вправ до них на розвиток вольової регуляції поведінки молодших школярів. Пропонуються емпіричні дані, а також фрагменти авторських методичних розробок, що можуть зацікавити спеціалістів, які працюють у цій сфері наукових досліджень.

Ключові слова: вольова регуляція поведінки, вольові якості, вольове зусилля, психологічна казка, арт-терапевтичні вправи.

В статье рассматривается влияние психологических сказок и арт-терапевтических упражнений к ним на развитие волевой регуляции поведения младших школьников. Предлагаются эмпирические данные, а также фрагменты авторских методических разработок, которые могут быть интересными специалистам, работающим в этой сфере научных исследований.

Ключевые слова: волевая регуляция поведения, волевые качества, волевое усилие, психологическая сказка, арт-терапевтические упражнения.

Polishchuk S.A. DEVELOPING VOLITIONAL REGULATING JUNIOR PUPILS BEHAVIOUR BY MEANS OF PSYCHOLOGICAL FAIRY TALES

The article highlights the influence of psychological fairy tales and the applied art therapy exercises on the development of volitional regulating junior pupils behaviour. Empirical data, as well as fragments of the author's teaching materials that can be of interest for specialists working in this field of scientific research are suggested.

Key words: behaviour volitional regulating, volitional qualities, volitional effort, psychological fairy tale, art and therapeutic exercises.

Постановка проблеми. Зміст реформування системи шкільної освіти впродовж останніх десятиліть орієнтований на сприяння психічному розвитку учня, виходячи з його потреб, інтересів і здібностей. Важливе місце тут відводиться початковій школі. Державний стандарт передбачає формування в молодшого школяра активного пізнавального ставлення до дійсності, бажання й уміння вчитися, усвідомлення себе суб'єктом учіння. Не останню роль у цьо-

му процесі відіграє вольова регуляція поведінки (Л. Божович, Д. Ельконін, Є. Ільїн, В. Котирло, С. Поліщук, В. Селіванов, Л. Славина, Т. Шульга та ін.).

Ступінь розробленості проблеми. Існують різноманітні наукові позиції щодо особливостей вивчення вольової регуляції в онтогенезі: А. Шевчук – формування внутрішнього плану дій; В. Котирло – вольова поведінка в дошкільному віці; І. Купцов і В. Хроменок – вольова активність молод-

шого школяра в колективі; С. Лайзане – нерівномірності розвитку різних вольових якостей на кожному віковому етапі й відмінності у вольовій регуляції окремих видів діяльності; В. Абраменко, А. Висоцький, С. Поліщук – розвиток вольової регуляції та вольових якостей як її складників; В. Селіванов, Б. Теплов – розвиток волі й мотиваційна сфера особистості; А. Висоцький, В. Селіванов, С. Хохлозим – вольова якість та інтерес до діяльності; В. Запорожець, Я. Неверович, Ц. Непомняща – вольова регуляція засобами зовнішньої та внутрішньої стимуляції тощо.

Серед інших питань значна увага приділяється вихованню й самовихованню вольової регуляції поведінки в кожному віковому періоді (О. Бодальов, А. Висоцький, А. Ковальов, А. Пуні, Л. Рувинський, П. Рудик, В. Селіванов та ін.). У молодшому шкільному віці її (вольову регуляцію) пов'язують із необхідністю контролю власних бажань, підкоренням загальноприйнятим правилам, виконанням доручених справ і обов'язків. Зовнішніми регуляторами тут є зважений режим дня, фізичні вправи, фізична та розумова праця, повсякденні обов'язки, доведення розпочатих справ до кінця тощо.

Внутрішнє стимулювання вольової регуляції здебільшого залишається поза увагою дослідників і соціального оточення дитини, а це ускладнює формування в неї внутрішнього переконання в необхідності тих або інших складних форм поведінки (тактики і стратегії) у повсякденному житті. Такі функції «внутрішнього стимулятора» може виконати психологічна казка, адже відомо, що казкотерапія є методом інтеграції особистості, розвитку творчих здібностей, розширення свідомості, вдосконалення міжособистісних стосунків. Не випадково до казок як «тонкого» механізму впливу на поведінку зверталися такі відомі психологи, як Е. Берн, І. Вачков, Е. Гарднер, Т. Зінкевич-Євстигнєєва, Е. Лісіна, М. Осорина, Е. Фромм та ін. [2].

Буквально казкотерапія – це «лікування казкою». Як зазначає І. Вачков, казку використовують і лікарі, і психологи, і педагоги, і кожен фахівець знаходить у ній той ресурс, який допомагає вирішувати професійні завдання.

Мета казкотерапії залежить від ситуації, в якій її застосовують, а саме: 1) спосіб передачі досвіду «з вуст у вуста» і прищеплення загальноприйнятих моральних норм і правил поведінки в соціумі (допомагає соціалізації дитини); 2) інструмент розвитку особистості та її здібностей (позитивно впливає на здатність фантазувати, сприяє розвитку творчого мислення й уяви,

розкриває внутрішній світ); 3) психотерапія (дає змогу дитині подолати власні страхи, надмірну тривожність, виправити негативні риси характеру тощо).

На думку Т. Зінкевич-Євстигнєєвої, казкотерапія – це ... синтез багатьох досягнень психології, педагогіки, психотерапії та філософії різних культур, а до арсеналу казкотерапії варто зарахувати байки, легенди, білини, саги, міфи, казки, анекдоти тощо [1].

Як правило, виокремлюють такі види казок [1]: а) художні (мають дидактичний, психокорекційний і психотерапевтичний ефекти); б) народні (про єдність людини і природи); в) авторські народні (допомагають усвідомити внутрішні переживання); г) дидактичні (особлива форма навчального завдання); д) психокорекційні (для «м'якого» впливу на поведінку людини); е) психотерапевтичні (розкривають зміст подій, завжди глибокі та проникливі).

Особливу увагу в дослідженні приділено психологічним казкам, які поєднують у собі два останні види: психокорекційні та психотерапевтичні. Варто зауважити, що вони мають вікові обмеження у використанні, бо, як правило, є ефективними в роботі з дітьми до 11–13 років. Крім того, складаються з чіткого алгоритму: 1) обирається герой, який близький дитині за статтю, віком і характером; 2) описується його життя в казковій країні так, щоб дитина знайшла схожість зі своїм життям; 3) герой «переноситься» в проблемну ситуацію, схожу на реальну ситуацію дитини, і набуває властивих їй переживань; 4) герой шукає вихід із ситуації або ситуація штучно посилюється, що вимагає від головного персонажа змін; завдання психолога через казкові події показати різні сторони ситуації, альтернативні моделі поведінки, допомогти знайти сенс у тому, що відбувається; 5) герой розуміє, що вчинив неправильно, і стає на шлях змін.

Важливо, що такі казки часто не дають прямої відповіді на питання, а вчать думати самостійно, що сприяє особистісному зростанню людини. Їх сюжети, як правило, пов'язані з проблемами життя і смерті, втрат і придбань, любові й ненависті. Вони допомагають там, де інші психологічні техніки безсилі, якщо необхідно увійти у сферу філософії подій і взаємин [1].

Також варто сказати про сюжети казок, а саме: 1) про тварин, взаємини людей і тварин (діти до п'яти років ідентифікують себе з тваринами, намагаються бути схожими на них, тому такі казки краще за все навчають життєвому досвіду); 2) побутові (про мінливості сімейного життя, вирішення кон-



фліктних ситуацій; тому вони незамінні в сімейному консультуванні й під час роботи над формуванням в дитини образу сімейних відносин); 3) про перетворення і трансформації (ефективні для дітей із низькою самооцінкою, а також у роботі із сім'ями, де є прийомна дитина); 4) страшні казки (про нечисту силу: відьом, упирів, вовкулаків тощо); в сучасній дитячій субкультурі розрізняють також і «казки-страшилки», через які, моделюючи і проживаючи тризовну ситуацію в казці, діти звільняються від напруження й набувають нові способи реагування на неї; 5) чарівні казки (їх ознаками є магія, феї, чаклуни тощо, найбільш захоплюючі для дітей 6–7 років).

Згідно з результатами досліджень Є. Чех [4], існує кілька варіантів роботи з казкою: 1) розповідається (будь-яке переповідання казки вже терапевтичне саме по собі; краще казку саме розповідати, а не читати, тому що є можливість спостерігати за дитиною); 2) малюється (малюючи або працюючи з кольоровим картоном, пластиліном, дитина втілює все, що її хвилює, почуття й думки, тим самим звільняючись від тривожних думок і переживань); 3) виконує функцію діагностики; 4) за її сюжетом виготовляються ляльки (на думку Л. Гребенщикової, це свого роду медитація, бо в процесі створення ляльки відбувається зміна особистості, окрім того, розвивається дрібна моторика рук, уява, здатність до концентрації, включення механізмів проєкції, ідентифікації чи заміщення, усвідомлення проблеми, роздумів над нею та пошуку рішення); 5) створюється (дитина підсвідомо відображає свої переживання й турботи); 6) інсценізується (програвання казки, втілення та ідентифікація дитини з героєм допомагає побачити й усвідомити власну проблему, знайти шляхи її рішення та засвоїти нові способи поведінки); 7) програється в пісочній терапії (тут одночасно вирішуються завдання діагностики, корекції, розвитку й терапії).

Важливо, що серед функцій казкотерапії особлива увага приділяється розвивальній функції, яка реалізується через такі психологічні механізми: 1) ідентифікація (ототожнення себе з героєм твору); 2) засвоєння морально-етичних норм поведінки (наприклад, у народних казках жіночий образ наповнюється такими якостями, як працьовитість, хазяйновитість, скромність, терпіння); 3) вирішення емоційно-особистісних проблем через розвінчування уявлень про них як не схожих на проблеми інших (персонажі казок зазнають випробувань, вони не завжди успішні у своїх діях тощо); 4) отримання нового досвіду, моделей поведінки; 5) катарсис і зняття психоемоційного напружен-

ня (казкові сюжети – це метафори почуттів, що живуть в душі дитини й не піддаються емоційному вираженню: зняття емоційного напруження відбувається в послідовності – «зростання напруження», «пік», «розслаблення»; сюжет багатьох казок побудований за такою самою логікою: зустріч із супротивником, боротьба, перемога героя); 6) вирішення проблем вікового періоду (наприклад, у віці 4–5 років це подолання батьківських заборон і вирішення несвідомих конфліктів) [3].

Отже, привабливість казок для корекції та розвитку вольової регуляції поведінки дитини молодшого шкільного віку не викликає сумнівів з таких причин: 1) у ній відсутні пряма мораль і повчання (події казкової історії є логічними, природними, завдяки чому засвоюються причинно-наслідкові зв'язки людського буття); 2) через образи відбувається знайомство із життєвим досвідом багатьох поколінь (тут зустрічаються ситуації і проблеми, які трапляються в житті кожної людини: відокремлення від батьків, життєвий досвід, взаємодопомога, любов, боротьба добра зі злом тощо); 3) головний герой казки – це збірний образ, і дитині легше ідентифікувати себе з ним, тобто стати учасником казкових подій; 4) існує ореол таємності й чарівництва, інтригуючий сюжет, несподіване перетворення персонажів, яке дає змогу активно сприймати й засвоювати інформацію.

Мета статті – на прикладі лонгitudного дослідження, яке відбулося в рамках реалізації навчально-наукового проєкту «Учні початкових класів на життєвому перехрессті психологічної науки та практики педагогічної діяльності» (проєкт розпочався у 2012 році і тривав 4 роки), спрямованого на вивчення й розвиток (в разі потреби корекцію) вольової регуляції поведінки молодших школярів комплексними засобами психологічного впливу, серед яких особливе місце посідає психологічна казка, довести ефективність таких форм корекційно-розвивальної роботи.

Виклад основного матеріалу. До реалізації проєкту залучені студенти факультету «Педагогіка та психологія» Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Безпосередньо над проблемою особливостей дослідження й розвитку вольової регуляції поведінки працювали магістранти факультету педагогіки та психології Ю. Стороженко, О. Поліщук і М. Туболец. Гадаємо, що отримані нашими спільними зусиллями дослідницькі дані будуть цікаві фахівцям і батькам, які створюють навчально-виховне середовище для молодших школярів.

На початковому етапі дослідницької роботи нас цікавила загальна картина функціонування вольової регуляції поведінки в молодшому шкільному віці. Проведена діагностика показала, що вже у 2 класі (7-й рік життя) більшість дітей здатна до вольового зусилля залежно від психофізіологічних особливостей і в стані втоми, найнижчі вияви вольового зусилля спостерігаються в розумовій діяльності за наявності перешкод.

Щодо комплексу вольових якостей, то вони виявилися здебільшого зосередженими на середньому рівні виявів і суттєво не відрізнялися в дівчаток і хлопчиків. Важливо, що кореляційний зв'язок між здатністю дітей до вольового зусилля та рівнем сформованості комплексу їхніх вольових якостей спостерігався лише в 67% випадків. Відповідно, більше ніж у половині випадків ці складники вольової регуляції поведінки взаємозумовлюють одна одну, а тому, спрямовуючи зусилля на розвиток комплексу вольових якостей, ми забезпечуємо сприятливі умови для зростання показників вольових зусиль.

Хочемо зауважити, що, оперуючи такою інформацією про кожну дитину, ми мали можливість визначати стратегію індивідуального підходу в роботі над її вольовою регуляцією. Наприклад, якщо за результатами діагностичного зрізу розвиток комплексу вольових якостей і вольового зусилля був відносно автономним, то подальша розвивальна (корекційна) робота зосереджувалась на комплексі вольових якостей і вольовому зусиллі; якщо ж кореляційний зв'язок мав місце, тоді акцент робився на тому компоненті, який на момент обстеження мав вищі показники, що опосередковано забезпечує становлення «слабкої ланки» вольової регуляції поведінки. Це дало змогу зважено відпрацювати розвиток вольової регуляції поведінки всіх дітей, залучених до проекту, виходячи з їхніх індивідуальних особливостей.

Зауважимо, що, відповідно до результатів дослідження, рівень функціонування вольового зусилля в 3 класі виявився найвищим, тому цей вік ми розглядаємо як найбільш сприятливий для становлення вольової регуляції поведінки молодшого школяра. Щодо комплексу вольових якостей, то він здебільшого зосереджений на достатньому рівні розвитку й зазнає подальших позитивних змін. Отже, стимулювання вольової регуляції поведінки має зосередитися на формуванні: 1) вольового зусилля; 2) стратегії поведінки; 3) тактики поведінки.

Від початку передбачалися групові заняття (вони більш ефективні й дають мож-

ливість значно економити час дослідника), але за потреби можна застосовувати й індивідуальні форми роботи (у такому випадку підбір казок та арт-терапевтичних вправ здійснюється згідно з індивідуальними особливостями дитини або отриманими запитами).

Важливо, щоб від початку роботи психолог створив позитивний мікроклімат у групі, забезпечив групову динаміку та продуктивну взаємодію між дітьми.

Отже, основна мета програми – становлення вольової регуляції поведінки молодших школярів через формування стратегії й тактики їхньої поведінки та розвиток вольового зусилля.

Апробація програми показала, що як форми й методи роботи доцільно обирати психологічні казки, комунікативні ігри, вправи на розвиток моторики, образотворчу діяльність.

Наповнюваність корекційних груп – від 6 до 7 учасників, періодичність занять не повинна перевищувати 1 раз на тиждень. Середня тривалість кожного заняття коливається в межах 35–45 хвилин (при цьому на основний етап відводиться до 28 хвилин від загального часу). Умовою входження до корекційної групи стало систематичне відвідування учасниками всіх занять та активна участь у них з обов'язковим виконанням усіх запропонованих завдань.

Уважаємо за доцільне більш детально зупинитися на аналізі використаних нами психологічних казок і розроблених арт-терапевтичних вправ (вдячність висловлюємо Е. Помиткіну, бо передусім ідеї його психологічних казок покладені в основу реалізації цього етапу дослідження).

Пропонуємо кілька варіантів комбінованого поєднання сюжету казки і змісту арт-терапевтичної вправи до неї (всього варіантів – 12).

Варіант 1. Казка «Сьома дочка».

Було в матері семеро дочок і один син. Яюсь поїхала вона в гості до сина, а дочки залишилися самі вдома. Повернулася додому через місяць, зайшла до хати, і тут дочки одна перед однією почали лащитися до неї та казати, як вони сумували:

– Я сумувала за тобою, немов маківка за сонячним промінням, – майже проспівала перша дочка.

– Я чекала тебе, як суха земля жде краплину дощу, – промовила друга.

– Я плакала за тобою, як маленьке пташеня плаче за пташкою, – сказала третя.

– Мені тяжко було без тебе, як бджолі без квітки, – щебетала четверта.

– Ти снилась мені, як троянді сниться краплина роси, – зізналася п'ята.



– Я виглядала тебе, як вишневий садок виглядає соловейка, – зронила шоста.

А сьома дочка нічого не сказала. Вона допомогла матусі зняти брудне взуття, принесла води в ночвах, щоб та помила ноги, і вкрила її плечі теплою хустиною.

Можливі питання для обговорення казки: 1. Що важливіше в стосунках – слово чи справа? 2. Хто з дочок виявив до матері щирі почуття? Чому? 3. Як би ми хотіли, щоб до нас виявляли почуття? Чому? 4. Якого піклування від нас очікують близькі нам люди?

Для закріплення змістового навантаження казки дітям пропонується створити на занятті листівочку для мами «Серце з метеликів».

Попередньо готується необхідний для цього матеріал. Виріб створюється за зразком, але можливі власні варіанти його оформлення. Порядок роботи: 1) на аркуші кольорового паперу (фон) малюється серце; 2) на кольоровому папері обводяться за трафаретом (або малюються) зображення метеликів (можна знайти в Інтернеті (<http://pinme.ru/u/maariika/trafaretyi-babochek/>): 3–великих, 9–середньогорозміру, 15 – маленьких; 3) метелики вирізаються; 4) наклеюються на намальоване серце; 5) на листівці можна написати побажання мамі (за бажанням).

Зразок виробу «Серце з метеликів».



Варіант 2. Казка «Скалки доброти».

У вихідний день одна сім'я пішла відпочивати на пляж. Там було сонячно й безтурботно: хто плескався у хвилях моря, хто ніжився під пекучим сонцем, хто будував пісочні замки... Усім було спокійно й радісно!

Аж раптом з'явилась маленька бабуся. Її сиве волосся розвівалося на вітрі, одяг був бідним і зношеним. Вона щось бурмотіла про себе, підбираючи з піску якісь предмети та складаючи їх у сумку.

Батьки покликали дітей до себе й наказали їм триматися подалі від старенької.

Коли вона проходила повз них, раз у раз згинаючись до землі, то привітно посмінулася дітлахам і привіталася з ними, але ніхто їй не відповів. Старенька сумно похитала головою й пішла далі.

Кілька тижнів потому вони дізналися, що маленька бабуся збирала на пляжі скалки скла, щоб ніхто з дітей не поранив собі ноги...

Можливі питання для обговорення казки: 1. Чому батьки так зреагували на цю стареньку? 2. Чи важко робити людям добро? 3. Чому часто добрих людей вважають слабкими? 4. Чи справді це так? Чому?

Для закріплення змістового навантаження казки дітям пропонується створити виріб «Подарунок для бабусі».

Попередньо готується необхідний для цього матеріал. Порядок роботи: діти працюють за зразком (детальна інструкція подана <http://www.liveinternet.ru/users/zoloto-web/post197186652/>): 1) нарізають із червоного гофрованого паперу 15 квадратів для пелюстків; 2) виготовляють пелюстки згідно з інструкцією та зразком; 3) виготовляють стебла й листочки; 4) наклеюють пелюстки та листочки на стебло.

Зразок виробу «Подарунок для бабусі».



На завершення корекційно-розвивальної програми проведено діагностичний зріз, який довів ефективність психологічних казок як засобу розвитку вольової регуляції поведінки молодших школярів. Якщо на початку програми її (вольової регуляції) високий рівень мали 37% учасників дослідження, середній – 43%, низький – 20%, то після завершення – високий рівень отримало 47%, а середній – 53% дітей. Для порівняння: у контрольних групах на момент закінчення початкової школи високий рівень сформованості вольової регуляції поведінки мали 33% дітей, середній – 42%, решта 25% – низький. Гіпотетично, чверть дітей із контрольної групи потрапляє до «групи ризику» шкільних утруднень у середніх класах школи.

Уважаємо цю дослідницьку роботу переконливим доказом необхідності фахового

психологічного супроводу, оскільки успішність подальшого навчання насамперед залежить не стільки від ознак обдарованості, скільки від здатності до вольової регуляції поведінки в тому числі в навчальній діяльності.

Висновки. Отже, реалізована впродовж 4 років програма становлення вольової регуляції поведінки молодших школярів є дієвою. Навчившись самостійно думати й робити логічні умовисновки на прикладі казкових сюжетів, діти вчать зважено діяти в реальному світі, розуміючи, що завжди за ними залишається право вибору. Важливим елементом, який підтверджує цю життєву філософію, є арт-терапевтичні вправи.

Перспективи подальшого вивчення особливостей вольової регуляції поведінки молодших школярів убачаємо у випробу-

ванні комплексних методів її дослідження та апробації інших засобів становлення з урахуванням вікових особливостей дітей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Основы сказкотерапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб. : Речь, 2007. – 176 с.
2. Киселева М.Б. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М.Б. Киселева – СПб. : Речь, 2006. – 160 с.
3. Психология нашей жизни // Психологические механизмы влияния сказки на развитие ребенка [Электронный ресурс]. – Режим доступа : URL : <http://lifepsycho.ru/302-psixologicheskie-mexanizmy-vliyaniya-skazki-na.html>.
4. Чех Е.В. Я сегодня злюсь. Расскази мне сказку / Е.В. Чех. – СПб. : Речь, 2009. – 144 с.

УДК 159.923.2-057.87:37.015.3

ТРАНСФОРМАЦІЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ Й АДАПТАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА

Резнікова О.А., к. психол. н.,
доцент кафедри психології

Донбаський державний педагогічний університет

У статті подано результати дослідження динаміко-змістових характеристик механізмів психологічного захисту й адаптаційного потенціалу студента як способу особистісної регуляції адаптаційних процесів.

Ключові слова: механізми психологічного захисту, адаптаційний потенціал, адаптаційна трансформація, особистість.

В статье представлены результаты исследования динамико-содержательных характеристик механизмов психологической защиты и адаптационного потенциала студента в качестве способов личностной регуляции адаптационных процессов.

Ключевые слова: механизмы психологической защиты, адаптационный потенциал, адаптационная трансформация, личность

Reznikova O.A. TRANSFORMATION OF PSYCHOLOGICAL PROTECTION AND ADAPTIVE POTENTIAL OF INDIVIDUAL OF STUDENT

The article presents the results of the research of the dynamic-essential characteristics of the mechanisms of psychological protection and the adaptive potential of the student as means of the ways of the individual regulation of the adaptive process.

Key words: mechanisms of psychological protection, adaptive potential, adaptive transformation, individual.

Постановка проблеми. Особливості адаптаційної ситуації особистості в період навчання у ВНЗ визначаються збігом або накладанням один на одного в цей період двох типів стресових впливів, пов'язаних із особливостями і проблемами юнацького віку й зумовлених обставинами життя та соціального становища студентства.

На етапі відмови від нерівних форм відносин із середовищем як невідповідних, не-

припустимих, а також за відсутності нових програм, необхідних для зміни умов життя, гостро відчувається потреба в захисній ролі адаптаційної поведінки. Тому саме студентський період можна розглядати як такий, що висуває підвищені вимоги до психологічного захисту особистості, а проблему психологічного захисту студентства зарахувати до найбільш актуальних проблем вищої школи.



Ступінь розробленості проблеми. Категорія психологічного захисту особистості в психологічній науці має тривалу історію накопичення емпіричного матеріалу та формування теоретичного апарату. Складно визначити сучасну галузь психологічного знання, де б не ставилася проблема несвідомого регулювання адаптаційної активності особистості, її протистояння впливам скрутних життєвих умов. Складність об'єкта досліджень, недостатність психодіагностичного інструментарію, різноманітність методологічних підходів об'єктивно вплинули на хід розробки системної концепції психологічного захисту особистості. У психологічній науці накопичений багатий теоретичний та емпіричний матеріал, що відображає різноманітні концепції психологічного захисту, який ілюструє суперечливість цього феномена (Ф.В. Бассін, Ф.Ю. Василюк, Р.М. Грановська, Л.Р. Гребенніков, Б.В. Зейгарник, А.А. Налчаджян, Є.С. Романова, В.С. Ротенберг, І.Д. Стоїков, Т.С. Яценко та ін.).

У сучасних дослідженнях розглядаються різні аспекти окресленого феномена: рівні психологічного захисту, ступінь зрілості і примітивності окремих його видів, активність і пасивність, хронологія розвитку в онтогенезі, зв'язок із особистісними особливостями. У центрі більшості досліджень знаходяться особливості суб'єкта захисту, види захисних механізмів, що реалізуються, і порівняння захисної активності різних груп випробовуваних. Разом із тим аналіз структурних і динамічних особливостей психологічного захисту, його ролі в процесі розвитку особистості поданий обмеженою кількістю робіт.

Аналіз теоретичних робіт А. Фрейд, Р. Плутчика, С. Мадді, Р.М. Грановської, Л.І. Анциферової, Ф.В. Басіна й результатів емпіричних досліджень Т.В. Тулуп'євої, Л.Р. Гребеннікова, Є.Л. Доценка показує, що психологічний захист потрібно розглядати як реакцію цілісної особистості, а не окремих її структур, властивостей, рис. Формування повноцінної системи психологічного захисту відбувається в процесі індивідуального розвитку, навчання й виховання. Система психологічного захисту має багаторівневий характер і представлена індивідуальним репертуаром захисних механізмів і захисної поведінки. Вибір тієї чи іншої стратегії психологічного захисту особистості здійснюється завдяки притаманній особистості регуляторній здатності. Саме регуляторна здатність забезпечує особистості конструктивне протистояння агресивному середовищу, захист себе, своєї цілісності, своєї внутрішньої свободи та досягнення необхідної адаптованості.

Уявлення про особистісну регуляцію ґрунтується на теоретичних концепціях психічного регулювання, розроблених у вітчизняній психології. Фундаментальні дослідження насамперед І.М. Сеченова, М.О. Бернштейна та П.К. Анохіна дали психологам найбільш узагальнену теоретичну схему психічної регуляції цілеспрямованої поведінки, цілком придатну для розв'язання проблем адаптації. Ключові моменти особистісної регуляції – це усвідомлене розуміння й набуття власних потенційних можливостей, а також довільний вибір шляху самореалізації, прийняття відповідальності за зроблений вибір. Без цього є недоступною активність у розкритті психічних, психофізіологічних можливостей і в досягненні соціально або особисто значущих цілей, життєвих перспектив і загальнолюдських цінностей.

Орієнтація на регуляторну активність особистості дає змогу визнати, що людина не просто відчуває вплив зовнішнього середовища й реагує на нього певним чином, прагнучи відповідати висунутим вимогам, а взаємодіє з усією навколишньою реальністю, довільно змінюючи ступінь свободи й діапазон реалізації власного адаптаційного потенціалу. (В.М. Аллахвердов, Б.Г. Ананьєв, В.Д. Балін, Л.М. Веккер, Д.О. Леонт'єв, В.Ф. Петренко, С.Л. Рубінштейн).

Сьогодні особистісний адаптаційний потенціал прийнято розглядати як системну властивість особистості, що зумовлює межі її адаптаційних можливостей і характер проходження адаптації особистості у відповідь на вплив тих чи інших факторів та умов середовища (А.М. Богомолів, В.О. Бодров, Н.Л. Коновалова, Д.О. Леонт'єв, А.Г. Маклаков, А.А. Налчаджян, С.Т. Посохова, А.О. Реан). Особливості індивідуального потенціалу, опосередковуючи вплив факторів адаптогенного контексту, визначають напрям, зміст та інтенсивність адаптаційної відповіді особистості. Складниками адаптаційного потенціалу є різнорівневі властивості та якості особистості, об'єднані внутрішньо- й міжфункціональними зв'язками в процесі організації адаптаційної відповіді. Діапазон варіативності цих зв'язків є характеристикою адаптаційного потенціалу особистості.

Мета статті полягає у визначенні динаміко-змістових характеристик механізмів психологічного захисту й адаптаційного потенціалу студента як способу особистісної регуляції адаптаційних процесів.

Виклад основного матеріалу. Вибірку склали студенти 1, 2, 3, 4, 5 курсів психологічного факультету й факультету дошкільної педагогіки та психології Донбаського дер-

жавного педагогічного університету у віці від 18 до 25 років. Усього в дослідженні брали участь 400 студентів.

З метою дослідження несвідомої адаптивної активності особистості студента використано тест-опитувальник механізмів психологічного захисту («Індекс життєвого стилю»), розроблений Р. Плутчиком разом із Г. Келлерманом і Х.Р. Контом, адаптований Л.П. Гребенніковим. З метою дослідження особистісного адаптаційного потенціалу (ОАП) використаний багатofакторний особистісний опитувальник (БОП) «Адаптивність» А.Г. Маклакова в адаптації С.В. Чермяніна.

Вивчення динамічних характеристик психологічного захисту та адаптаційного потенціалу студентів проводилося на основі аналізу змін середніх значень відповідних показників із першого до п'ятого курсу навчання у ВНЗ. Під час аналізу даних нами враховуються як статистично вірогідні зміни, так і мікрозрушення в показниках.

Результати дослідження динамічних характеристик несвідомої активності особистості студента свідчать, що показники механізмів захисту знаходяться в межах достатньої вираженості (заперечення, витіснення, проєкція, заміщення, реактивне утворення) і високого ступеня вираженості (регресія, компенсація) на всіх п'яти курсах навчання. Інтелектуалізація займає середню позицію, проходить через точку 50 процентилів. При цьому вираженість показників механізмів захисту змінюється залежно від курсу навчання.

Очевидні деякі загальні закономірності в динаміці механізмів психологічного захисту з першого до п'ятого курсу.

Установлено, що до другого курсу динаміка більшої кількості захисних механізмів (проєкція, заміщення, заперечення, витіснення, регресія, компенсація, показник ІНЗ) характеризується збільшенням інтенсивності. При цьому статистична вірогідність збільшення подана в механізмі проєкції ($t=-2,37$; $p=0,01$) і показника ІНЗ ($t=-2,11$; $p=0,03$). Динаміка механізмів інтелектуалізації та реактивного утворення, навпаки, виявляє зниження інтенсивності до другого курсу. Загалом інтенсивність механізмів захисту на другому курсі є найвищою.

Характер змін інтенсивності механізмів з другого до третього курсу також є достатньо однозначним. Усі механізми виявляють тенденцію до зниження інтенсивності (заперечення, витіснення, компенсація, проєкція, заміщення, реактивне утворення, регресія, показник ІНЗ). Механізм інтелектуалізації зберігає константність своїх значень із другого до четвертого курсу.

Статистично значущих змін не виявлено. Загалом на третьому курсі зберігається висока інтенсивність механізмів захисту.

Тенденція до зниження інтенсивності з третього до четвертого курсу зберігається й навіть посилюється в таких механізми, як витіснення, регресія, проєкція, заміщення, реактивне утворення, показник ІНЗ. Статистично значущих змін у показниках механізмів захисту між третім і четвертим курсами не виявлено, але розкривається статистична вірогідність зниження інтенсивності на четвертому курсі щодо показників другого курсу таких механізмів, як проєкція ($t=2,62$; $p=0,01$), регресія ($t=2,12$; $p=0,03$), заміщення ($t=4,14$; $p=0,00007$), показника ІНЗ ($t=3,7$; $p=0,0003$). Це дає змогу зробити висновок, що зниження інтенсивності механізмів захисту охоплює період із другого до четвертого курсу. Не спостерігається ця тенденція в механізми заперечення й компенсації, які збільшують інтенсивність до четвертого курсу порівняно з третім курсом, хоча при цьому не перевищують значення показників другого курсу.

Характер змін механізмів захисту (витіснення, регресія, проєкція, заміщення, інтелектуалізація, реактивне утворення, показник ІНЗ) із четвертого до п'ятого курсу має тенденцію до збільшення. Статистична вірогідність збільшення виявлена в механізми витіснення ($t=-3,44$; $p=0,0009$), заміщення ($t=-2,8$; $p=0,006$), показника ІНЗ ($t=-2,23$; $p=0,03$). Причому збільшення витіснення на п'ятому курсі статистично достовірно стосовно його значення на першому ($t=-3,67$; $p=0,0004$) і третьому ($t=-2,65$; $p=0,009$) курсах. Механізми заперечення й компенсація не вписуються в цю схему та демонструють тенденцію до зниження інтенсивності на п'ятому курсі. При цьому їх значення не досягають значень першого курсу.

На основі аналізу середніх значень механізмів психологічного захисту можна зробити такі висновки:

- ступінь вираження механізмів психологічного захисту свідчить про досить високий рівень неусвідомленої адаптаційної активності особистості в період навчання у ВНЗ;

- динамічні характеристики механізмів психологічного захисту мають тісний зв'язок з етапами адаптаційного процесу. Високий рівень інтенсивності захистів на другому та п'ятому курсах може розглядатися як показник піків напруження адаптаційних процесів, а зниження напруження захистів на третьому й четвертому курсах – як показник стабілізації процесу адаптації;

- відмінності в динамічних характеристиках механізмів захисту студентів ви-



являються в різноманітному співвідношенні спадів і підйомів їх інтенсивності з етапами адаптаційного процесу. Схожі динамічні характеристики демонструють механізми заперечення й компенсації, механізми витіснення, регресії, проєкції, заміщення, механізми реактивного утворення, інтелектуалізації;

– найбільш значні зміни в композиційній структурі захисних механізмів спостерігаються на четвертому та п'ятому курсах.

Результати дослідження динамічних характеристик особистісного адаптаційного потенціалу студентів свідчать, що загальний показник особистісного адаптаційного потенціалу знаходиться в межах низького рівня вираження на другому і третьому курсах (1–2 стена); перший, четвертий і п'ятий курси навчання характеризуються тенденцією до середнього рівня значень інтегрального показника. Показники нервово-психічної стійкості протягом усіх курсів навчання демонструють середній рівень вираження (3–4 стена), за винятком другого курсу, де його значення знижені. Показники комунікативного потенціалу й моральної нормативності знаходяться в межах середнього рівня вираження протягом усіх курсів навчання й виявляють тенденцію до високого рівня (5–10 стенив) на першому, четвертому та п'ятому курсах.

Важливо підкреслити, що успішність процесу адаптації визначається не абсолютною величиною потенціалу, а відносною. Відносність величини особистісного адаптаційного потенціалу може розглядатися як механізм формування ресурсів, індивідуальний стиль їх витрачання, відновлення і взаємозбагачення, можливість компенсації ресурсів, яких не вистачає, гнучкості їх використання в межах деяких границь потенціалу. Через це навіть при низьких адаптаційних ресурсах окремо характер їх об'єднання в потенціал за певних внутрішніх і зовнішніх умов може призвести до високої ефективності адаптації [1].

Аналіз структури адаптаційного потенціалу особистості передбачає співвідношення його компонентів із завданнями, що виникають у міру реалізації адекватної відповіді на різноманітних етапах розгортання власне процесу адаптації в часі.

Ми вважаємо, що на першому курсі адаптаційний потенціал забезпечує завдання орієнтування у змінних умовах, антиципації можливих результатів. При цьому інтенсивність його використання мінімальна, про що свідчать його показники, рівень яких є найвищим за весь період навчання у ВНЗ.

На другому курсі адаптаційний потенціал «витримує» адаптаційне навантаження

з метою збереження цілісності та стійкості особистості. Ця функція реалізується за рахунок активності ресурсів його фізіологічного і психологічного рівнів. Психофізіологічні особливості, у тому числі й нервово-психічна стійкість, зумовлюють енергетичні та динамічні діапазони реагування. Психологічний рівень представлений здібностями й навичками адаптаційної поведінки особистості (сформовані адаптаційні схеми і програми, принципи побудови контакту з оточуючими). Факт витрат указаних ресурсів підтверджується статистичною вірогідністю зниження значень показників нервово-психічної стійкості ($t=2,20$; $p=0,03$), комунікативного потенціалу ($t=2,22$; $p=0,03$) та інтегрального показника потенціалу ($t=2,11$; $p=0,03$) на другому курсі.

На третьому курсі функція адаптаційного потенціалу полягає в мобілізації ресурсів. Очевидно, цей процес не обмежується наявністю актуальних можливостей і досягнень особистості, а також включає латентні властивості, що формуються та виявляються. Цей процес виражається в певному збільшенні значень показників фізіологічного та психологічного рівнів. Однак співвідношення всіх структурних компонентів потенціалу загалом демонструє «консервацію» значень його інтегрального показника.

До четвертого й п'ятого курсів адаптаційний потенціал забезпечує «готовність» особистості до ускладнення адаптаційних завдань, перетворення структури та властивостей адаптаційної відповіді для забезпечення гармонійних відносин із середовищем, оптимізації психофізіологічної вартості адаптаційних перебудов та успішної реалізації поставлених цілей. При цьому психологічний рівень демонструє тенденцію до поступового відновлення ресурсів із третього до п'ятого курсу; відновлення психофізіологічного рівня до п'ятого курсу здійснюється через певний спад значень на четвертому курсі. Установлено статистично вірогідне підвищення показника нервово-психічної стійкості на п'ятому курсі щодо показників другого курсу ($t=-2,04$; $p=0,04$).

Виявлення динамічних властивостей стійкості соціального рівня адаптаційного потенціалу протягом усіх курсів може знайти своє пояснення в психологічній сутності цього показника. Моральна нормативність як особистісний рівень адаптаційного потенціалу є найбагатшою за складом, якістю й різноманітністю ресурсів. Саме на особистісному рівні подані способи та механізми управління ресурсами відповідно до намірів, цілей і цінностей особистості, що реалізуються.

На основі аналізу середніх значень змінних можна зробити такі висновки:

- трансформації особистісного адаптаційного потенціалу підпорядковуються циклічним закономірностям, що виражаються в чергуванні фаз витрат і поповнень;

- витрати адаптаційних ресурсів пов'язані з адаптаційним напруженням на другому і третьому курсах;

- підвищення загального показника особистісного адаптаційного потенціалу на четвертому та п'ятому курсах свідчать про загальну тенденцію до успішності адаптації;

- найбільш різкий характер змін спостерігається в показниках нервово-психічної стійкості, тобто фізіологічного рівня особистісного адаптаційного потенціалу;

- стабільність особистісного рівня адаптаційного потенціалу (моральну нормативність) можна розглядати як ресурсний резерв, здатний забезпечувати широке коло компенсацій в умовах напруження потенціалу.

Результати кореляційного аналізу показали співвідносність і взаємозв'язок показників механізмів психологічного захисту й показників особистісного адаптаційного потенціалу з першого до п'ятого курсів.

Такі механізми захисту, як заперечення, інтелектуалізація, компенсація, пов'язані з позитивними полюсами адаптивності особистості. Механізм заперечення стає фактором адаптивності на першому та п'ятому курсах. Причому на першому курсі виявлення цієї функції механізму заперечення відбувається у зв'язку з актуалізацією особистісного адаптаційного потенціалу загалом, його фізіологічного та психологічного рівнів. Інтелектуалізація стає фактором адаптивності лише до п'ятого курсу; на третьому курсі включення механізму інтелектуалізація зумовлене низькими показниками психологічного та соціального рівнів особистісного адаптаційного потенціалу. Механізм компенсація актуалізується на четвертому курсі фізіологічним рівнем особистісного адаптаційного потенціалу. Такі механізми, як регресія, заміщення, проекція, реактивне утворення й показник ІНЗ, пов'язані з негативними полюсами показників адаптивності.

Цей факт вимагає пояснення, оскільки адаптивність особистості являє собою здатність до внутрішньоособистісних і поведінкових змін, здійснювати які покликані адаптивні механізми, у тому числі й захисні механізми.

Аналогічна тенденція негативного взаємозв'язку захисних механізмів і показників адаптивності встановлена О.В. Кузнецовою

під час дослідження індивідуально-типологічних факторів адаптивності особистості під керівництвом професора О.П. Саннікової. Використовуючи принцип умовного розподілу механізмів психологічного захисту на ситуативні (що виникають у психотравматичній ситуації, скороминучі й не вимагають корекції) і стильові (що відрізняються стійкістю й генералізованістю) [2], авторка знайшла пояснення зафіксованому факту. Адаптивність особистості як здатність, що актуалізується щоразу в разі порушення балансу в системі «особистість – соціальне середовище», може адекватно функціонувати лише за допомогою гнучкої системи адаптивних механізмів, зокрема ситуативних механізмів захисту. Стійкі стильові механізми психологічного захисту сприяють закріпленню та підтриманню викривлених моделей дійсності й так перешкоджають реалізації адаптивності особистості.

Уточнивши те, що під стилем захисту розуміють відносно постійну на довгому відрізьку часу та індивідуально окреслену в кожній людини систему зовнішніх і внутрішніх «психотехнічних дій», націлених на «зняття» конфлікту у сфері самосвідомості [3], ми визнаємо переконливість запропонованих аргументів.

Усі показники особистісного адаптаційного потенціалу виявляють зв'язки з показниками механізмів захисту. Найбільш активно впливають на вибір того чи іншого захисного механізму загальний рівень особистісного адаптаційного потенціалу (16 кореляційних зв'язків) і його фізіологічний рівень (12 кореляційних зв'язків). Це положення цілком закономірне, оскільки психофізіологічні особливості, у тому числі й нервово-психічна стійкість, є базовими в структурі адаптивності. Участь психологічного рівня особистісного адаптаційного потенціалу в регуляції системи стабілізації особистості також представлена достатньою кількістю кореляційних зв'язків – 9. Найменшу кількість зв'язків із механізмами захисту утворює соціальний рівень особистісного адаптаційного потенціалу (3 кореляційні зв'язки). Це свідчить про особливі характеристики моральної нормативності в структурі особистісного адаптаційного потенціалу.

Особистісний адаптаційний потенціал не задіює такий механізм, як витіснення.

Результати емпіричного дослідження дають можливість зробити низку **висновків**.

Динамічні характеристики механізмів психологічного захисту мають тісний зв'язок з етапами адаптаційного процесу, що дає змогу розглядати їх як показники станів



функціональної системи адаптації. Активізація неусвідомленої захисної активності свідчить про напруження адаптаційних процесів на другому та п'ятому курсах. Відмінності в динамічних характеристиках окремих механізмів захисту студентів виявляються в різноманітному співвідношенні спадів і підйомів їх інтенсивності з етапами адаптаційного процесу.

Адаптаційні трансформації особистісного адаптаційного потенціалу підпорядковуються циклічним закономірностям, що виражаються в чергуванні фаз витрат і поповнення. Витрати адаптаційних ресурсів пов'язані з адаптаційним напруженням на другому і третьому курсах. Підвищення загального показника особистісного адаптаційного потенціалу на четвертому й п'ятому курсах свідчить про загальну тенденцію до успішності адаптації.

Механізми психологічного захисту й компоненти структури адаптаційного потенціалу виступають одночасно як способи особистісної регуляції адаптаційних процесів і як способи організації їх компонентів у структурі адаптаційної відповіді. Захисна активність створює передумови для якісної перебудови системи регуляторики, завдя-

ки якій резервуються частина ресурсів для виконання діяльності та досягнення значимих цілей суб'єкта в умовах адаптаційної ситуації.

Разом із дослідженням динаміко-змістових характеристик механізмів психологічного захисту й адаптаційного потенціалу особистості студента в освітньому процесі вишу цікавим видається аналіз системи зв'язків окреслених феноменів зі свідомими захисними стратегіями особистості. Характер цих зв'язків дасть змогу встановити, як саме адаптаційні здібності й можливості особистості реалізуються в реальному адаптаційному процесі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богомолов А.М. Личностный адаптационный потенциал в контексте системного анализа / А.М. Богомолов // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 1. – С. 67–73.
2. Кузнецова О.В. Индивидуально-типологические факторы адаптивности личности : дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 / О.В. Кузнецова. – Одесса, 2005. – 209 с.
3. Никольская И.М. Психологическая защита у детей / И.М. Никольская, Р.М. Грановская. – СПб. : Речь, 2000. – 507 с. – С. 496–504.

УДК 159.923.2-053.6

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДСТАВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ «Я-КОНЦЕПЦІЇ» ПІДЛІТКА В ПЕРЕХІДНИЙ ПЕРІОД

Свіденська Г.М., к. психол. н.,
доцент кафедри психології

Донбаський державний педагогічний університет

У статті проаналізовано загальнотеоретичний підхід у вивченні особливостей розвитку самосвідомості особистості, що спрямовувався на обґрунтування вченими структурних компонентів самосвідомості, як особливої ознаки вікового становлення. Пріоритетна роль вивчення цієї проблеми дослідниками вітчизняної й зарубіжної психології відведена загальнотеоретичному підходу сутності «Я-концепції» та «Я-образу». Проаналізовано наукове визначення самосвідомості в її зв'язках і залежностях; розкрито складники самосвідомості – «Я-образу» та «Я-концепції».

Ключові слова: самосвідомість, підліткова криза, «Я-концепція», «Я-реальне», «Я-ідеальне».

В статье представлен анализ общетеоретического подхода в изучении особенности развития самосознания личности, основанного на исследовании учеными структурных компонентов самосознания как особенности его возрастного становления. Приоритетная роль изучения данной проблемы исследователями отечественной и зарубежной психологии отведена общетеоретическому подходу к сути «Я-концепции» и «Я-образа». Представлен анализ научного определения самосознания в его связях и зависимостях; раскрыты составляющие самосознания – «Я-концепция» и «Я-образ».

Ключевые слова: самосознание, подростковый кризис, «Я-концепция», «Я-реальное», «Я-идеальное».

Svidenska H.M. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES OF RESEARCH OF FORMATION PROBLEMS OF SELF-CONCEPT OF THE ADOLESCENT DURING THE TRANSITION PERIOD

The article analyzes the general theoretical approach in studying the characteristics of self-identity that was intended to substantiate scientists' structural components of consciousness as a special sign of age the formation of identity. The primary role in studying of this problem by native and foreign researchers of psychology assigned to general theoretical approach the essence of "self-concept" and "self-image". The author analyzes the scientific definition of identity in its relations and dependencies; disclosed components of consciousness "self-concept".

Key words: identity, adolescence crisis, "self-concept", "I'm real", "I-ideal".

Постановка проблеми. Політичні та соціально-економічні перетворення, які відбуваються в нашій країні в рамках процесу демократизації суспільства, вимагають від її громадян, особливо представників підростаючого покоління, соціальної активності, відповідального ставлення до організації власного соціального й індивідуального життя. Головну передумову розвитку усвідомленої соціальної активності особистості ми вбачаємо в її направленій соціалізації на всіх етапах первинного онтогенезу, окреме місце серед яких посідає підлітковий вік. Перехід особистості до дорослого життя, який здійснюється в цей бурхливий період розвитку людини, заслуговує на особливу увагу педагогів і психологів, науковців і практиків.

Підлітковий вік, що у психології має статус кризового періоду розвитку, є сенситивним до становлення системоутворювальних компонентів самосвідомості особистості («Я-образу», «Я-концепції»), її духовного зростання. Саме тому важливим завданням формування особистості в цьо-

му віці стає наукове проектування психолого-педагогічних умов розвитку самосвідомості підлітка, що й визначає актуальність теми.

Ступінь розробленості проблеми. Істотного значення для розуміння проблеми, що досліджується, набули наукові праці, які безпосередньо пов'язані з визначенням психологічних особливостей розвитку «Я-концепції», що залежать від змін соціальної ситуації розвитку особистості (В. Агапов, Р. Бернс, Л. Виготський, М. Боришевський, А. Деркач, О. Іваненко, І. Кон, О. Старовойтенко та ін.). Значне місце у визначенні психологічного змісту структурних компонентів самосвідомості особистості сучасні психологи відводять дослідженню самооцінки підлітків (Л. Бороздіна, А. Захарова, А. Прихожан, В. Сафін, С. Флегонтова й ін.), такого особистісного конструкта, як рівень домагань людини (М. Варбан, Н. Гуткіна, А. Рождественський, І. Семенов, О. Старовойтенко, С. Степанов та ін.).

Мета статті – здійснити аналіз наукового визначення самосвідомості й розкри-



ти складники самосвідомості – «Я-образ» і «Я-концепція».

Виклад основного матеріалу. Проведений загальнотеоретичний аналіз проблеми засвідчив наявність різних підходів до визначення поняття «самосвідомість», психологічних особливостей розвитку цього феномена в період підліткової кризи. Можна стверджувати, що в психологічній науці не існує чіткого визначення та єдиного розуміння поняття «самосвідомість особистості». Свідченням цього є розмаїття трактувань структури самосвідомості й таких пов'язаних із нею характеристик, як «Я», «Я-концепція», «Я-образ», «Я-ідеал», «самість», «самоідентичність», «Я-система», «Я-конструкт» тощо. Відсутнє як таке й розуміння особливостей структури цього психологічного конструкта, специфіки його функціонування.

Основою дослідження самосвідомості є принцип особистісного підходу, який спирається на висновки С. Рубінштейна про рушійні сили розвитку самосвідомості, що виражаються в зміні характеру стосунків з оточуючими людьми. Самосвідомість розглядається в міру того, як особистість стає самостійним суб'єктом практичної й теоретичної діяльності. Самосвідомість суб'єкта розвивається від оволодіння власним тілом до вироблення цілісного світогляду та самовизначення особистості. «Я» формується в процесі пізнання об'єктивної реальності через пізнання іншого «Я» [12].

Процес оволодіння об'єктом пізнання індивіда має деякі особливості. Об'єкт одночасно виступає у двох образах: «Я» як суб'єкт життя і «Я» як об'єкт для себе. Отже, уявлення людини про саму себе є одночасно продуктом свідомості й усвідомлення, тоді як продуктом становлення є «Я-образ» і «Я-концепція».

Стосовно «Я-образу» та «Я-концепції» існують різні погляди вчених. Частина дослідників уважає, що ці поняття є синонімами, інші пропонують розрізняти їх як частину й ціле. Найчастіше «Я-концепція» ототожнюється з «Я-образом», проте у співвідношенні «Я-образ» – «Я-концепція» мають різний рівень узагальнення:

1) «Я-образ» більш глобальний і містить у собі «Я-концепцію» поряд із самовідношенням;

2) «Я-концепція» уявляється як глобальний, організуючий початок, що забезпечує наступність, тоді як «Я-образ» є частковим виявом «Я» в конкретних ситуаціях;

3) «Я-концепцію» можна також розглядати як сукупність безлічі «Я-концепцій», кожна з яких сформована стосовно якої-небудь ролі.

Перші теоретичні розробки в галузі «Я-концепції» належать У. Джеймсу, який описав «потік свідомості» – почуття власної наступності й неповторності, і розмежував пізнавальне «Я» (як суб'єкт) і емпіричне «Я», моє (як об'єкт) – зміст свідомості. В останньому вчений розрізняв фізичне «Я», соціальне «Я», духовне «Я», чисте «Я» (як екзистенцію). Духовне «Я» містить «Я-концепцію», тоді як соціальне «Я» являє собою сукупність соціальних ролей. У. Джеймс пояснював подвійність самосвідомості в такий спосіб: «Про що б я не думав, я завжди в один і той самий час більш-менш усвідомлюю себе самого, своє особисте існування. Разом із тим це ж я усвідомлюю, тобто моя самосвідомість загалом є ніби подвійною й частково пізнає й частково пізнавана, є частково об'єктом і частково суб'єктом» [5, с. 178].

Практично кожен дослідник «Я-концепції» особистості намагався дати своє оригінальне визначення цьому поняттю. Так, на думку Ф. Райса, «Я-концепцію» можна визначити як свідоме когнітивне сприйняття й оцінку індивідом самого себе, тобто думки про себе. «Я-концепцію» можна також назвати «самопередбачуваною, гіпотетичною ідентичністю» [10].

Є. Ісаєв і В. Слободчиков розглядають «Я-концепцію» як сукупність усіх уявлень людини про себе, сполучену з їх оцінкою. Установки, спрямовані на самого себе, становлять: 1) образ «Я» – уявлення індивіда про самого себе; 2) самооцінку – емоційно забарвлену оцінку цього уявлення; 3) потенційну поведінкову реакцію – ті конкретні дії, що можуть бути викликані образом «Я» та самооцінкою. «Я-концепція», на думку вчених, відіграє потрібну роль: вона сприяє досягненню внутрішньої погодженості особистості, визначає інтерпретацію набутого досвіду і є джерелом очікувань щодо самого себе [13].

У колективній праці О. Іващенко, В. Агапова, І. Баришникової поняття «Я-концепція» визначається як системне, інтегральне утворення психіки, що самоорганізується: «Це складна, пережита, багаторівнева, багатокomпонентна й динамічна система вираження відношень особистості до себе й зовнішнього світу» [6, с. 3.].

У психологічному словнику за редакцією А. Петровського та М. Ярошевського поняття «Я-концепція» визначена в такий спосіб: «Я-концепція» – відносно стійка, більшою або меншою мірою усвідомлена, пережита як неповторна система уявлень індивіда про самого себе, на основі якої він буде свою взаємодію з іншими людьми й ставиться до себе. «Я-концепція» – цілісний, хоча й не позбавлений внутрішніх супереч-

ностей образ власного «Я», що є установкою стосовно самого себе і включає такі компоненти: когнітивний – образ своїх якостей, здібностей, зовнішності, соціальної значимості тощо (самосвідомість); емоційний – самоповага, самолюбство, самознищення тощо; оцінно-вольовий – прагнення підвищити самооцінку, завоювати повагу тощо» [8, с. 475].

«Я-концепція» формується під дією різних зовнішніх впливів, спрямованих на індивідуума, особливо важливими є контакти зі значимими іншими. Однак із моменту виникнення (у віці після трьох років) «Я-концепція» сама стає активним початком, важливим фактором організації психіки та поведінки індивіда, оскільки визначає інтерпретацію досвіду, сприяє досягненню внутрішньої узгодженості, є джерелом очікувань. «Я-концепція» як раціональне утворення має як усвідомлюваний, так і неусвідомлюваний аспекти.

Порівняльний аналіз моделей «Я-концепції», проведений В. Агаповим, дає авторів змогу поділити аналізовані моделі на чотири групи [1]:

1. *Модель як сукупність образів.*

2. *Модель як сукупність установок на себе.*

3. *Рольові моделі як я-презентації та самоуявлення.*

4. *Модель як продукт взаємодії особистісних і соціальних факторів.*

Карл Роджерс визначав «Я-концепцію» (або самість) як систему самосприйняття. Це організований, послідовний концептуальний гештальт, що складається з «Я-реального» – сприйняття властивостей «Я», сприйняття взаємин «Я» з іншими, сприйняття взаємин «Я» з різними аспектами життя, цінності «Я», ролі «Я» та «Я-ідеального» – властивості, якими повинен і хочу володіти.

Водночас характерними рисами «Я-концепції» є те, що вона:

– завжди зберігає якості цілісної системи;

– символізує головну частину свідомого досвіду індивіда, що визнається й приймається свідомістю;

– доступна усвідомленню, хоча не обов'язково усвідомлювана.

Згідно з К. Роджерсом, в ідеалі «Я-концепція» будується на підставі переживання (досвіду) людини, а не переживання перетворюється, щоб відповідати якійсь заздалегідь заданій жорсткій «Я-структурі». «Я-концепція» з'являється в ранньому дитинстві, й оточення істотно впливає на формування позитивного або негативного образу себе [11].

«Я-концепція» моделює реальність із різним ступенем адекватності й із різних аспектів. В образі «Я» поєднуються:

– власні уявлення про себе, сприйняття своїх здібностей, статусу й ролей («Я-реальне»);

– уявлення молодшої людини про те, якою її бачать інші («Я-дзеркальне»), і ці уявлення впливають на формування уявлень про себе;

– уявлення про те, якою їй хотілось би бути («Я-ідеальне»), ці уявлення можуть бути реалістичними, заниженими або завищеними; занижене «ідеальне Я» перешкоджає досягненням, завищене може призвести до фрустрації, зниження самооцінки;

– уявлення про те, якою людиною планує стати («Я-перспективне»).

Аналізуючи «Я-концепцію» в її складниках, ми зупинимося на виділенні «Я-реального», «Я-ідеального» та «Я-можливого», причому:

– «Я-реальне» – це уявлення про себе у своїх постійних якостях;

– «Я-ідеальне» – те, яким суб'єкт, на його думку, повинен був би стати, орієнтуючись на стійкі моральні норми, фізичні й моральні зв'язки;

– «Я-можливе» являє собою проміжне уявлення про себе між «Я-реальним» та «Я-ідеальним», пов'язане внутрішнім глибоким екзистенціальним співвідношенням «Я-реального» та «Я-ідеального».

Чарльз Кулі сформулював теорію «дзеркального Я», відповідно до якої образ «Я» («Я-концепція») складається під впливом думок оточуючих і включає три компоненти:

1) уявлення про те, яким я здаюсь іншому;

2) уявлення про те, як цей інший мене оцінює;

3) пов'язану із цим самооцінку.

Дзеркальне «Я» виникає на основі символічної взаємодії індивіда зі значимими членами первинних груп, членом яких він є (спочатку це батьки, потім – однолітки, у юнацькому віці – «альтер-его»: близький друг, коханий). [1, с. 26].

М. Боришевський, вивчаючи психологічний механізм, розглядає феномен, який вивчали Едвардс і Хорст, названий ними *social desirability* – ступінь бажаності того, щоб інші мали певну рису, іншими словами, існування неусвідомлювано сприйнятого деякого соціального стандарту, «Я-нормативного», який індивід прагне привласнити. Вони знайшли тісний зв'язок як «Я-реального», так і «Я-ідеального» із «соціальною бажаністю». Дж. Левінджер також на основі зібраних нею даних припустила, що здатність формувати уявлення про себе вдо-



сконалюється з віком, освітою, зростанням інтелектуального рівня й соціоекономічного статусу людини. Спочатку поступово формується стереотипний, звичний і соціально прийнятний образ самого себе (підліткова стадія). У міру настання зрілості індивід переборює стереотипи в напрямі диференційованого та реалістичного уявлення про самого себе [2, с. 220].

Р. Грановська та Ю. Крижанська в роботах представили модель «Я-концепції» як складника цілісної моделі світу, сформованої в особистості. У їхньому підході модель світу складається, по-перше, з інформації, що включає соціальні норми і правила; ця система відрізняється фрагментарністю уявлень про світ, підтримуваною структурою мови, що виділяє суб'єкт, об'єкт і їхні взаємини; по-друге, із системи, яка визначає життєвідчуття й переживання подій; у ній накопичуються критерії у формі цілісного ідеалу, зразка для наслідування; вона будується через зміну мотиваційних відносин у період виховання шляхом наслідування, імітації та моделювання.

Згідно зі В. Століним, формування «Я-ідеального» відбувається під впливом батьків, котрі забезпечують дитину планами, критеріями, ідеалами й устанавлюють більш-менш високий рівень домагань. Уявлення про те, якими вони хочуть бути, складаються в дітей до кінця початкової школи. Потім місце батьків посідає романтичний герой, із яким себе ототожнює дитина, у ранньому юнацькому віці «Я-ідеальне» вбирає в себе риси значимих близьких людей.

Для нормальної адаптації індивіда «Я-реальне» і «Я-дзеркальне» повинні бути узгодженими за змістом, тоді як деякі розбіжності між «Я-реальним» і «Я-ідеальним» наявні та є умовою подальшого розвитку особистості. Особливо варто відзначити необхідність відходу від «Я-нормативного», формування «Я-реального» з орієнтацією на «Я-ідеальне», «Я-перспективне» та взяття до уваги «Я-дзеркального». У процесі розвитку особистості форми «Я-концепції» можуть мати неоднакову представленість і виразність із різними домінантами, що вимагає свого дослідження. Також недостатньо дослідженою є типологічна виразність в індивідуальних «Я-концепціях» п'яти перерахованих форм [14].

У працях В. Агапова, І. Баришникової, О. Іващенко [6] відстоюється точка зору, що не можна змішувати поняття «самосвідомість», «образ Я», «самовідношення» та «самооцінка». Це різні компоненти структури «Я-концепції». У реальності вони злиті, і розділити їх можна абстрактно в аналізі, щоб усвідомити природу й сутнісну харак-

теристику «Я-концепції». Необхідно розділити поняття «Я-концепція» та «самосвідомість» у зв'язку з тим, що «Я-концепція» є підсумковим продуктом свідомості, самосвідомості й несвідомого. Багатомірна та багаторівнева «Я-концепція» особистості розгортається одночасно в декількох планах, що розкривають різні масштаби її структурної організації; їй властиві характеристики систем: цілісність, структурність, взаємозалежність від середовища, ієрархічність, керованість, наявність історії [6].

«Я-концепція» не тільки розвивається й реалізується, а й виражається безпосередньо в процесах відображення взаємодії, пізнання і стосунків із іншими людьми, значимими предметами. У моделі «Я-концепції» представлені такі ядерні компоненти: свідомість, самосвідомість, система відносин, самопізнання, самовідношення, диспозиційна система, саморегуляція, самоконтроль та образ «Я». Ці компоненти «Я-концепції», що розвиваються нерівномірно, характеризують її якісні особливості в минулому, сьогоденні та майбутньому. Їх співвідношення має інтегральний характер. Соціально-психологічний зміст структури «Я-концепції» в основному усвідомлюваний і лише частково (психологічний захист, «умовні» цінності) виявляється на підсвідомому й надсвідомому рівнях несвідомого [6].

І. Чеснокова пропонує розрізнити два рівні самосвідомості залежно від тих меж, у яких відбувається співвіднесення знань про себе [15]. На першому рівні таке співвіднесення відбувається в межах зіставлення «Я та інша людина» (формування «Я-реального» за допомогою «Я-дзеркального»). Спочатку деяка якість сприймається й розуміється в іншій людині, а потім вона переноситься на себе. Внутрішніми прийомами самопізнання на цьому рівні є переважно самосприйняття й самоспостереження. На другому рівні співвіднесення знань про себе відбувається в процесі аутокомунікації, тобто в рамках «Я і Я» (співвіднесення «Я-реального» та «Я-ідеального»). Людина оперує вже сформованими знаннями про себе. Внутрішніми прийомами самопізнання І. Чеснокова вважає самоаналіз і самоосмислення. На цьому другому рівні людина співвідносить свою поведінку з тією мотивацією, яку вона реалізує. Так само оцінюються й самі мотиви з погляду загальних і внутрішніх вимог. Вищого розвитку самосвідомості на другому рівні досягає під час формування життєвих планів, життєвої філософії, власної гідності [15].

«Я-концепція», як і «Я-образ», є, на думку О. Бодальова та В. Століна, «продуктом» самосвідомості. Учені припускають, що по-

няттяво-концептуальне уявлення про самого себе як продукт самосвідомості водночас є і його істотною умовою, і важливим моментом цього процесу. «Я-концепція» – не просто продукт самосвідомості, а й важливий фактор детермінації поведінки людини, таке внутрішньоособистісне утворення, що багато в чому визначає напрям її діяльності, поведінки в ситуаціях вибору, контакти з людьми». «Продукт», «умова», «процес» – необхідні параметри «Я-концепції» [14].

Говорячи про зміст «Я-концепції», ці психологи виділяють дві важливі утворюючі: перша – це *приєднувальна утворююча* «Я-концепції», за допомогою якої людина відкриває загальні риси й характеристики, що поєднують її з іншими людьми. Друга – це *диференціальна утворююча* «Я-концепції», за допомогою якої людина виділяє своє «Я» в порівнянні з іншими людьми, відчуває свою унікальність і неповторність.

Т. Драгунова, вивчаючи проблему підлітка, звертається до роботи американського психолога Ф. Райса, який вважає, що в кожній людині існує шість різних «Я»: 1) «реальне Я» людини; 2) «власне Я» в уявленні самої людини; 3) її «Я» в уявленні інших людей; 4) уявлення людини про те, що про неї думають інші; 5) уявлення людини про те, якою їй хотілось би стати; 6) уявлення людини про те, якою її хотіли б бачити інші [10, с. 222].

Р. Бернс зауважує, що «Я-концепція» – це сукупність установок, спрямованих на самого себе; до її складу входять когнітивний, оцінний і поведінковий складники. Учений вважає, що існують три основні модальності самоустановок:

– *«реальне Я»* (установки індивіда, пов'язані з його уявленням про те, яким він є насправді);

– *«дзеркальне Я»* (соціальне) (установки, пов'язані з уявленням індивіда про те, яким його бачать інші);

– *«ідеальне Я»* (установки, пов'язані з уявленням індивіда про те, яким би він хотів стати).

Оцінний момент установок стосовно себе – це емоційно пережите внутрішнє співвідношення реального, дзеркального й ідеального «Я», що змушують індивіда додавати той чи інший статус, значимість «Я у світі» [3].

У стійкій структурі нашої самосвідомості «Я-концепція» відіграє особливу роль. Будь-які дії – і предметні, і психічні – можуть виступати як дії, спрямовані на співвіднесення з «Я-концепцією», і тоді вони виступають як дії реалізації самосвідомості. Як соціальне оточення сприяє формуванню «Я-концеп-

ції» індивідуума, так і «Я-концепція», у свою чергу, впливає на соціалізацію. Іншими словами, коли «Я-концепція» укорінюється настільки, що починає визначати нашу поведінку, тоді вона стає фактором соціалізації тією самою мірою, що і її продуктом. Цей процес можна подати у вигляді схеми (див. рис. 1) [7, с. 139]. Однак, на нашу думку, у цій схемі стрілки повинні бути з двох боків.

Змістовним «наповнювачем» уявлення про себе є *знання*, суб'єктивна оцінка своїх індивідуальних особливостей, соціальних ролей, здібностей, якостей «Я», цінностей «Я», очікувань і домагань «Я», цілей «Я», бажань «Я», стратегій «Я», дій «Я», досягнень «Я». Компоненти цього знання можуть бути більш-менш структурованими, неоднакового ступеня обґрунтованості й опрацювання, можуть оцінюватися вибірково, залежно від того, наскільки вони є важливими для загальної погодженості «Я-концепції». Але будь-яке нове знання стає стійким змістом свідомості тільки в тому випадку, якщо воно з'єднується з відповідним відношенням і буде пережите його особистісне значення. Отже, склавши певне уявлення про себе, людина переживає його й оцінює образ себе відповідно до своїх уявлень про те, якою вона має бути. Самопереживання й самооцінка стають, у свою чергу, об'єктами рефлексії та можуть бути рушійними факторами подальшого саморозвитку. У результаті самоприйняття й самосхвалення з'являється почуття власної цінності.

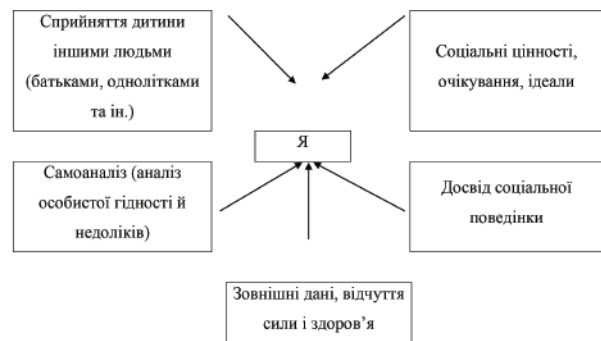


Рис. 1. Фактори, що впливають на становлення «Я-концепції» в підлітка

Отже, проаналізувавши різні підходи до побудови теорії «Я-концепції», вважаємо за необхідне зазначити таке:

– не існує єдиного уявлення про структуру, механізми, функції й фактори продуктивного становлення «Я-концепції»;

– у структурі «Я-концепції» особливе значення надається досвіду особистості, що формує її соціально-психологічний зміст;

– «Я-концепція» поєднує біологічний, психологічний і соціальний рівні виявів осо-



бистості, будучи підсумковим продуктом діяльності всіх трьох її сторін: емоційної, когнітивної та регуляторної;

– незважаючи на значні розходження у визначенні внутрішньої структури «Я-концепції», властивих їй функцій і можливої динаміки, усі автори доходять одного загального положення: *«Я-концепція» не тільки розвивається й реалізується, а й виражається безпосередньо в процесах відображення, взаємодії, пізнання та відносин з іншими людьми, значимими предметами.*

Висновки. Підсумовуючи описане, виділимо основні загальнотеоретичні підходи до вивчення особливостей розвитку самосвідомості особистості в період підліткової кризи, а саме:

1. Загальнотеоретичний підхід у вивченні особливостей розвитку самосвідомості особистості визначився в дослідженнях, що спрямовувались на обґрунтування вченими структурних компонентів самосвідомості як особливої ознаки вікового становлення самосвідомості.

2. Пріоритетна роль вивчення цієї проблеми дослідниками вітчизняної й зарубіжної психології відведена загальнотеоретичному підходу сутності «Я-концепції» та «Я-образу». У їх змісті, динаміці, наповненості, чіткості визначилися психологічні умови й чинники розвитку самосвідомості особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

- Агапов В.С. Алгоритм моделирования Я-концепции руководителя в управленческой деятельности / В.С. Агапов. – М. : РАГС: МОСУ, 2001. – 60 с.
- Барська В.О. Проблема позитивного образу «Я» в сфері управління / В.О. Барська // Психологія : зб. наук. праць / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 1998. – Вип. 3. – С. 18–22.
- Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание / Р. Бернс – М. : Прогресс, 1986. – 424 с.
- Битянова Н.Р. Организация психологической работы в школе / Н.Р. Битянова. – М. : Совершенство, 1998. – 298 с.
- Джеймс У. Принципы психологии / У. Джеймс. – М. : Наука, 1993. – 423 с.
- Иващенко А.В. Методики изучения Я-концепции личности / А.В. Иващенко, В.С. Агапов, И.В. Барышникова. – М. : МГСА, 2000. – 265 с.
- Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб. : Питер, 2000. – 992 с.
- Психическое развитие воспитанников детского дома / под ред. И.В. Дубровиной, А.Г. Рузской. – М. : Педагогика, 1990. – 264 с.
- Психотехнічні ігри та вправи / укл. І.А. Слободянюк. – Вінниця : Континент-ПРИМ, 1998. – 32 с.
- Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – СПб. : Питер, 2000. – 624 с.
- Роджерс К. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы : [монография] / К. Роджерс ; пер. с англ. О. Кондрашовой, Р. Кускаровой. – М. : ЭКСМО-пресс, 1999. – 464 с.
- Рубинштейн С.Л. Самосознание личности и ее жизненный путь / С.Л. Рубинштейн // Основы общей психологии. – СПб. : Питер, 2000. – С. 634–644.
- Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
- Степанов С.Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 31–40.
- Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии / И.И. Чеснокова. – М. : Наука, 1977. – 144 с.

УДК 37.015.325

ЗВ'ЯЗОК ПЕДАГОГІЧНОГО СТИЛЮ СПІЛКУВАННЯ ЗІ СХИЛЬНІСТЮ ДО ВИКОРИСТАННЯ ПОЧУТТЯ ГУМОРУ ЯК КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ: ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ

Статкевич О.В., аспірант
кафедри психології розвитку

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

У статті досліджено зв'язок між притаманністю вживання почуття гумору як копінг-механізму та індивідуальним стилем педагогічного спілкування. Визначено місце почуття гумору у структурі педагогічної діяльності, обґрунтовано теоретичну модель взаємозв'язку описаних компонентів як визначальних характеристик, необхідних для професійної реалізації педагога. Виявлено теоретичне підґрунтя для розвитку здатності застосовувати почуття гумору як ефективну копінг-стратегію.

Ключові слова: *почуття гумору, копінг, педагогічні стилі спілкування.*

В статье исследована связь между склонностью к употреблению чувства юмора в качестве копинг-механизма и индивидуальным стилем педагогического общения. Определено место чувства юмора в структуре педагогической деятельности, обоснована теоретическая модель взаимосвязи описанных компонентов как характеристик, необходимых для профессиональной реализации педагога. Дается теоретическое обоснование необходимости развития способности применять чувство юмора в качестве эффективной копинг-стратегии.

Ключевые слова: *чувство юмора, копинг, педагогические стили общения.*

Statkevych O.V. THE LINK BETWEEN PEDAGOGICAL COMMUNICATION STYLE AND TEACHER'S TENDENCY TO USE HUMOR AS COPING-STRATEGY

This research investigate the link between predisposition of personality of teacher to use humor as a coping and individual teaching style. In this paper the place of humor in the structure of educational activities is examined, also described theoretical model of links between described components as defining characteristics that are necessary for the professional implementation of a teacher. Discovered theoretical basis for developing the ability to use humor as an effective coping strategy.

Key words: *humor, coping, teaching styles.*

Постановка проблеми. Педагогічна діяльність, що полягає як у передачі знань, умінь та навичок, так і у вихованні здатності опановувати їх самостійно, невід'ємно пов'язана з пошуком нових альтернативних та інноваційних методик викладання. Така специфіка змісту педагогічної діяльності спричинює тенденцію до розвитку інформальних, неформальних освітніх форм, до розробки та активного впровадження в освітній процес як цілих новітніх навчальних систем, так і окремих технік, прийомів, що об'єктивно підвищують ефективність засвоєння навчального матеріалу.

У цьому контексті одним із найбільших викликів для педагога є потреба викладати матеріал курсу, який сприймається студентами як нецікавий, нудний. У цій ситуації більшість педагогів повідомляють про підвищення рівня тривоги, пов'язаної із професійною діяльністю. Безперечно, ефективне викладання потребує значної роботи творчої уяви та креативності, і почуття гумору може відігравати важливу роль у подоланні тривоги, оскільки становить собою проблемно-орієнтовану стратегію, що обов'язково залучає уяву та творчий потенціал [3, с. 71].

Однак відомо, що не кожній особистості притаманне застосування почуття гумору як копінг-стратегії для подолання наслідків стресів, особливо пов'язаних із вирішенням складних професійних завдань. Існують гендерні, вікові, культурні особливості використання почуття гумору, проте відомо, що найбільш значними є такі особистісні характеристики, як рівень емоційного інтелекту, індивідуальний стиль спілкування особистості, притаманність використання певних захисних механізмів чи копінг-стратегій [12, с. 97].

Не менш важливим фактором є обставини, у яких опиняється особистість і в яких необхідно активізувати копінг-механізми. Ситуативний фактор визначає, чи конструктивним буде вплив від застосування почуття гумору у конкретній ситуації.

Аналіз наукових матеріалів за темою застосування почуття гумору педагогами дав можливість простежити, що існує тенденція пов'язувати цю схильність із педагогічним стилем, що співвідноситься з дослідженим нами раніше зв'язком притаманності використання почуття гумору як копіngu з особистими характеристиками, а відтак з індивідуальним особистісним стилем.



Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Варто зазначити, що застосування гумористичного продукту можна назвати феноменом ХХ ст. Раніше застосування цього інструменту під час викладання вважалося некоректним та неакадемічним. Вважалося, що розвага та виклад серйозного матеріалу не можуть поєднуватися. Філософ Д. Морріалл, який займався розробкою концепту почуття гумору, вказував, що оскільки педагог має передавати своїм учням знання, які знадобляться у дорослому житті, а доросле життя – рід виключно серйозна, то і в аудиторії не може бути місця розвагам та сміху [6, с. 154].

Але згодом гумор та різні інші способи передачі знань в ігровій, розважальній формі стали широко застосовуватися викладачами, оскільки соціальний контекст ХХ ст. сприяв відходу від старих традицій, по-перше, вимагаючи проблемно-орієнтованих технік та стратегій, які могли реалізувати колективну потребу у вирішенні складних світоглядних питань, які ставила перед землянами криза, що призвела до двох світових воєн, відтак, по-друге, збільшилася потреба в техніках, що мали би м'який, терапевтичний ефект і могли би ставити проблеми не так гостро.

А. Зів, дослідник гумору в академічному середовищі, зазначає, що почуття гумору значною мірою пов'язано зі здатністю мислити дивергентно, тобто шукати нестандартні підходи для вирішення проблеми, а стара класична система освіти, що існувала у світі, де панував страх ризиків, демонструвала засилля конвергентного способу мислення, тому і наполягала на недоречності гумору в аудиторіях [10, с. 70].

М. Ловорн зазначає, що використання сміху як зачину розмови, зняття напруги або як елемента терапевтичного втручання є досить ефективним способом стимуляції комунікації [7, с. 3]. Р. Гарнер повідомляє, що найважливішим чинником для успішного використання почуття гумору і досягнення з його допомогою поставлених цілей є відповідність та актуальність навчальному матеріалу, орієнтованість на тему викладу, врахування специфіки аудиторії та здатність інтегрувати гумористичний продукт у контекст набуття досвіду [4, с. 30].

Численні дослідження демонструють, що гумор сприяє засвоєнню нової інформації, підвищує швидкість навчання, полегшує процес вирішення проблеми, знімає стрес, зменшує занепокоєння під час роботи з текстом, а також підвищує довіру до вчителів. Крім того, Д. Лоумен виявив, що ефективний педагог часто описується учнями/студентами як здатний використовувати почуття гумору у процесі викладу матеріалу.

При цьому застосування гумору може також бути некоректним та недоречним.

М. Ванзнер умовно виділила чотири типи некоректного гумористичного продукту, що може використовуватись педагогами: «чорний гумор», «гумор, не пов'язаний із матеріалом курсу», «самозневажливий гумор» і «ненавмисний гумор». В іншому підході Р. Берк розділяє неефективно використаний в академічному середовищі гумор на «високоризикований», «гумор, використання якого має низький рівень ризику», «образливий/непристойний гумор» та «гумор на применшення власної значимості» [1, с. 181].

Очевидно, що з урахуванням цих нюансів використання почуття гумору може, навпаки, спричинити тривогу в педагога, зокрема в ситуації, коли доречність гумору в новій аудиторії ще не досліджена.

Р. Берк, який виступає за систематичне використання гумору у процесі навчання або як інструменту оцінки, пропонує використовувати гумор, виходячи з наявності трьох обов'язкових передумов: 1) орієнтація на серйозність із повним розумінням ситуації та контексту; 2) налаштування та очікування на можливість зростання напруження; 3) готовність до несподіваного повороту – кульмінації. Для успішного використання почуття гумору необхідно зберігати елемент несподіванки, на який часто важко поклатися у час, коли від педагога на рівні зі здатністю розважити аудиторію також вимагають підвищеної коректності [2, с. 54].

В аналізі публікації на тему використання гумору в академічному середовищі очевидним є твердження, що застосування цього інструменту у процесі викладання може як полегшити освітній процес, так і поставити педагога у незручне становище, коли значення та доцільність гумористичного продукту були сприйняті некоректно. Вибір стратегій застосування того чи іншого типу гумору та здатність слідувати інструкціям щодо застосування цього інструменту в аудиторії тісно пов'язані з індивідуальним стилем педагогічного спілкування.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає концептуалізації поняття почуття гумору як викладацького інструменту, зокрема як інструменту зняття напруги в навчальній групі, тобто застосування почуття гумору як копінг-стратегії; концептуалізації поняття «педагогічний стиль спілкування»; аналізу притаманності застосування гумору як копіngu у зв'язку зі стилем педагогічного спілкування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Здатність реагувати гумором на стрес багатьма авторами вважається важ-

ливою та ефективною навичкою подолання (копінг-стратегією чи копінг-поведінкою). Під копінг-поведінкою розуміється поведінка, яка дозволяє людині за допомогою усвідомлених дій, адекватних ситуації, впоратися з важкою життєвою ситуацією. Позитивна динаміка такої поведінки полягає у збільшенні з віком продуктивних стилів і стратегій, що дозволяють впоратися зі стресом [11, с. 370].

Щодо досліджень почуття гумору як копінг-стратегії, то тут варто зазначити, що найбільш детально питаннями гумору як копінг-стратегії займалися такі науковці: Д. Флагел, М. Чойс, Е. Кріс, М. Істмен, Ч. Грунер, М. Аптер, Р. Уайер, Д. Коллінз, Р. Мартін, П. Лефкур, А. Лук, М. Абдулаєва [12, с. 92; 14].

Гумор вважається одночасно емоційно-сфокусованою і проблемно-орієнтованою стратегією, що дозволяє людині, з одного боку, знизити негативні емоційні реакції на стресову ситуацію завдяки її когнітивній переорієнтації (наприклад, знайти сенс у складній ситуації, сприймати труднощі як умови для особистісного росту), а з іншого боку, за допомогою гумору змінити саму стресову ситуацію. Жартуючи із приводу ситуацій, які зазвичай сприймаються як загрозливі, людина звільняється від почуття небезпеки і стає здатною відчувати добробут і власну силу. Розгляд почуття гумору як стратегії подолання і захисного механізму зміщує фокус уваги на роль гумору у процесах адаптації, подоланні стресу, у знятті емоційної напруженості, у психічних і соматичних захворюваннях. Почуття гумору вважається ознакою здорової особистості, одним зі зрілих захисних механізмів. Цікавими є взаємозв'язки позитивних стилів гумору з різними особистісними характеристиками: самопідтримувальний стиль гумору позитивно корелює з високою самооцінкою, відкритістю новому досвіду, позитивною маскуліністю, а негативно пов'язаний із тривожністю, депресією, нейротизмом та негативною фемінністю. Також було встановлено, що існують гендерні відмінності у використанні різних стилів гумору. Так, жінки більш схильні до використання таких стилів гумору, що дозволяють досягати більшого соціального схвалення та потребують більших соціальних компетенцій, ніж чоловіки [12, с. 92].

При цьому важливо, що навіть конструктивні стилі гумору можуть бути недоречними в певних ситуаціях у рамках освітнього процесу, тому деякі університети США навіть розробляють для викладачів рекомендації із застосування деяких типів та стилів гумору, гумористичного продукту для досягнення необхідного результату, при цьому враховуючи

також стилі педагогічного спілкування і курси, у рамках яких вживання гумору як копінгу є доцільним. Наприклад, у процесі досліджень було виявлено, що застосування гумору є рекомендованим у викладанні таких курсів, як математична статистика, право, а також решти курсів, які оцінюються студентами як важкі та такі, що потребують для їх засвоєння значної концентрації уваги [9, с. 14].

М. Ванзнер та її колеги розробили рекомендації щодо застосування гумору в аудиторіях:

- вживати гумористичні продукти, що безпосередньо стосуються курсу;
- застосовувати різні форми гумористичного продукту, що стосуються навчального матеріалу (смішні анімації, подача матеріалу у таблицях тощо);
- гумористичні приклади, аналогії, метафори для ілюстрації понять та концептів, що викладаються у курсі;
- жартівливі історії, гуморески, що ілюструють навчальний матеріал;
- жарти, що стосуються стереотипної поведінки студента;
- гумористичний продукт, що безпосередньо стосується навчального матеріалу, але також стосується зацікавлень сучасної молоді;
- жарти, які стосуються матеріалу; при цьому залучають рольові ігри зі студентами, інтерактив з аудиторією [1, с. 190].

Педагогам важливо пам'ятати, що ніколи не можуть бути доречними жарти, які висміюють людей образливими чи принижуючим способом або стосуються таких чутливих тем, як раса, стать (гендер) або релігія. Крім того, іноді застосування гумору може призводити і до зниження уваги студентів, наприклад, у ситуаціях, коли студентам доводиться розмірковувати над жартами, яких вони не зрозуміли. Педагогам важливо зрозуміти, що покращення власних комедійних здібностей значно збагатить і викладацькі навички, оскільки це елемент артистизму, без якого не уявляють сучасного викладача зі зміщенням його функцій у сьогоденному освітньому процесі в бік куратора, фасилітатора пошуку нових знань. При цьому про такі нові вимоги до викладачів повідомляють як студенти, так і самі педагоги. Також масштабне опитування серед педагогів Америки та їх близьких показало, що саме здатність застосовувати почуття гумору може слугувати ефективною профілактикою професійного вигорання.

У цьому контексті необхідно зрозуміти, які стилі педагогічного спілкування передбачають застосування цих рекомендацій і можуть органічно імплементувати їх у свою структуру.



Насамперед необхідно дати визначення поняттю педагогічних стилів спілкування.

Поняття «стиль діяльності» можна визначити як сукупність прийомів, характерних рис якої-небудь діяльності, комунікації, взаємин людей та форми їх вираження. Стиль педагогічного спілкування, відповідно, відбиватиме специфіку змісту педагогічної діяльності (необхідність передавати знання, уміння, навички, реалізовувати виховний компонент), а також особистісні комунікативні стилі.

Оскільки компоненти педагогічного спілкування виявляються у практичній діяльності кожного викладача індивідуально та унікально, то вже у процесі реалізації педагогічної діяльності забезпечується пошук і формування індивідуального стилю спілкування залежно від унікальних особистісних характеристик. Це відбувається шляхом поєднання теоретичних знань та умінь, набутих під час вивчення педагогічних фахових дисциплін, з реальною практичною комунікативною діяльністю.

У дослідженні С. Торок, Р. Макморріса та В.Ч. Лін показано, що сприймання студентами викладача як компетентного та ефективного на значущому рівні корелює із задоволеністю педагогічним стилем цього викладача та застосуванням ним почуття гумору (конструктивні типи гумору) [9, с. 17].

Існує чимало класифікацій педагогічних стилів спілкування, проте нашою робочою класифікацією, яка, на наш погляд, найбільш повно та вичерпно відображає стилі педагогічного спілкування, притаманні педагогам освітніх закладів різних рівнів, стала розробка Ю. Уварової. Автор виявила стильові особливості педагогічного спілкування у студентів педагогічного вищого навчального закладу, особистісні детермінанти стилю спілкування, шляхи, засоби і прийоми формування деяких компонентів стилю педагогічного спілкування у процесі професійної підготовки. У дослідженні виділено такі стилі педагогічного спілкування: домінантно-дружелюбний, м'який; домінантно-дружелюбний, жорстокий; домінантно-агресивний; підкорено-дружелюбний; підкорено-агресивний [13].

Ця класифікація співвідноситься з описаною у дослідженні К. Юркевич типологією педагогічної поведінки: «фасилітатор», «наставник», «авторитарист/консерватор», «транслятор», «компенсатор» [5, с. 264]

В іншому дослідженні К. Юркевич показано, що студенти позитивно оцінюють такі педагогічні стилі, як «фасилітатор» і «наставник». Студенти характеризують представників цих типів як «ініціативних, кваліфікованих,

дотепних, схильних до застосування почуття гумору». Також студенти зазначають, що хотіли би відвідувати лекції цих викладачів і хотіли б мати осіб, схожих на викладача, серед своїх друзів. Важливо сказати, що «почуття гумору» зазначалося стосовно представників тільки цих двох типів педагогічних стилів.

Виходячи з вищесказаного, можна зробити припущення, що такі педагогічні стилі, як «фасилітатор» та «наставник» мають прямий зв'язок із застосуванням конструктивних типів гумору або копінг-гумору.

У дослідженні П. Макгі було виявлено, що викладачі, які мали високі оцінки власної компетентності та педагогічного стилю серед студентів, після проходження спеціальної чотирнадцятимодульної навчальної програми із застосування гумору як педагогічного інструменту повідомили про покращення своїх педагогічних компетенцій, а також про відчуття задоволення від життя, покращення настрою, зниження тривоги, пов'язаної із професійною діяльністю [8, с. 112].

Безперечно, це може означати, що ці викладачі, у принципі, були схильні до застосування гумору як копінг-механізму і такий тип взаємодії з аудиторією і людьми загалом притаманний їм у повсякденному житті. Проте указані дані також свідчать, що існує зв'язок між загальним психологічним благополуччям як відчуттям задоволення життям, схильністю обирати певні психологічні стилі, елементами яких є застосування почуття гумору, що позитивно оцінюються студентами, підвищуючи самооцінку викладача і посилюючи відчуття професійної реалізованості та власним суб'єктивним благополуччям, задоволеністю своїм життям.



Рис. 1. Зв'язок педагогічного стилю спілкування та суб'єктивного психологічного благополуччя педагогів зі схильністю до використання почуття гумору як копінг-стратегії: теоретична модель

Висновки із проведеного дослідження. Нами розроблена концептуальна модель, яка вивчає стилі педагогічного спілкування у зв'язку із притаманністю застосування представниками кожного з них почуття гумору як ресурсу стресоподолання (копінг-механізму). Серед перспектив подальших досліджень варто назвати: підготовку емпіричного дослідження для перевірки теоретичної моделі, що включатиме адаптацію українською мовою методики ситуативного гумору П. Лефкура (The situation Humor Response Questionnaire, SHRQ).

Нами планується проведення дослідження взаємозв'язку притаманності застосування гумору як копінгу викладачами у різних професійних ситуаціях із притаманними їм педагогічними стилями та рівнем прояву емоційного інтелекту. Для вирішення цього завдання використовуватимемо методику копінг-гумору (Coping Humor Scale, CHS) Р. Мартіна та П. Лефкура, адаптовану до української вибірки О. Зайвою, а також методику ORG-EIQ (оцінка емоційного інтелекту співробітника), методику діагностики моделі педагогічного спілкування І. Юсупової, а також адаптовану нами методику ситуативного гумору.

Дослідження проводитиметься на вибірці, що складатиметься як із педагогів, що працюють у системі загальноосвітніх середніх закладів та закладів середньої спеціальної освіти, так і з викладачів вищих навчальних закладів.

На основі отриманих результатів емпіричного дослідження планується розробка тематичної тренінгової програми, що дасть можливість розвинути у педагогів такий тип копінг-поведінки, як застосування почуття гумору в рамках викладацької діяльності задля реалізації власного професійного та особистісного потенціалу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Appropriate and Inappropriate Uses of Humor by Teachers / M. Wanzer, A. Frymier, A. Wojtaszczyk, T. Smith // *Communication Education*. – 2006. – P. 178–196.
2. Berk R. Humor as an Instructional Defibrillator: Evidence-based Techniques in Teaching and Assessment /

R. Berk. – Sterling, Virginia : Stylus Publishing LLC, 2002. – 271 p.

3. Berk R. Student ratings of 10 strategies for using humor in college teaching / R. Berk // *Journal on Excellence in College Teaching*. – 1996. – № 7 (3). – P. 71–92.

4. Garner R. Humor, Analogy, and Metaphor: H.A.M. it up in Teaching / R. Garner // *Radical Pedagogy*. – 2005. – P. 29–35.

5. Jurkiewicz C. The Influence of Pedagogical Style on Students' Level of Ethical Reasoning / C. Jurkiewicz // *Journal of Public Affairs Education*. – 2002. – Vol. 8. – № 4.

6. Korobkin D. Humor in the Classroom: Considerations and Strategies / D. Korobkin // *College Teaching*. – 1988. – P. 154–158.

7. Lovorn M. Humor in the Home and in the Classroom: The Benefits of Laughing While We Learn / M. Lovorn // *Journal of Education and Human Development*. – 2008. – P. 1–12.

8. McGhee P. Health, healing, and the amuse system: Humor as survival training / P. McGhee. – 1999. – 281 p.

9. Torok S. Is humor an appreciated teaching tool? Perceptions of professors' teaching styles and use of humor / S. Torok, R. McMorris, W.-C. Lin // *College Teaching*. – 2004. – № 52. – P. 14–20.

10. Ziv A. The influence of humorous atmosphere on divergent thinking / A. Ziv // *Contemporary Educational Psychology*. – 1983. – № 8. – P. 68–75.

11. Березка О. Почуття гумору, як фактор стресостійкості та форма копінг-поведінки особистості / О. Березка ; наук. кер. П. Сахно // Соціально-гуманітарні аспекти розвитку сучасного суспільства : матер. Всеукр. наук. конференції викладачів, аспірантів, співробітників та студентів (м. Суми, 21–22 квітня 2014 р.) / відп. за вип. О. Сушкова. – Суми : СДУ, 2014. – С. 370–373.

12. Мітрова О. Особливості почуття гумору як копінг-стратегії особистості / О. Мітрова // *International Journal of Education & Development*. – 2016. – № 2. – С. 88–102.

13. Уварова Ю. Особистісні детермінанти формування стилю педагогічного спілкування у майбутніх учителів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Ю. Уварова. – К., 2005 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://dissert.com.ua/contents/7700.html>.

14. Філіпчева Г. Психологічні особливості використання гумору як стратегії подолаючої поведінки у представників професій типу Людина-людина / Г. Філіпчева, О. Бондар // *Актуальні досягнення європейської науки*. – 2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/18_ADEN_2013/Psihologia/5_141873.doc.htm.



УДК 373.5.015.311:316.614

РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКІВ НА ЕТАПІ ПЕРЕХОДУ ДО ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Татьянчиков А.О., к. психол. н.,
старший викладач кафедри теорії та методики практичної психології
Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського

У статті обґрунтовано необхідність розвитку творчої особистості на сучасному етапі, передумови якої закладаються у процесі шкільного навчання. Розглянуто напрями психологічної діагностики творчих здібностей підлітків, визначено основні складові елементи становлення творчої особистості. Доведено вплив різних соціально-психологічних факторів на розвиток креативності школярів. Розкрито значущість їх адаптації до навчання в основній школі для розвитку творчих здібностей.

Ключові слова: творча особистість, обдарованість, креативність, творчі здібності, соціально-психологічні фактори, адаптація, основна школа.

В статье обосновывается необходимость развития творческой личности на современном этапе, предпосылки которой закладываются в процессе школьного обучения. Рассматриваются направления психологической диагностики творческих способностей подростков, определяются основные составляющие становления творческой личности. Доказывается влияние разных социально-психологических факторов на развитие креативности школьников. Раскрывается значение их адаптации к обучению в основной школе для развития творческих способностей.

Ключевые слова: творческая личность, одаренность, креативность, творческие способности, социально-психологические факторы, адаптация, основная школа.

Tatyanchykov A.O. DEVELOPMENT CREATIVE PERSONALITY OF TEENAGER TRANSITION TO OF BASIC SCHOOL

In the article the necessity of creative personality at this stage, conditions which are laid in the school. Considered areas of psychological diagnosis creative abilities of teenagers, the main components of the formation of the creative person. The influence of different socio-psychological factors on the development of creativity of pupils. Reveals the importance of their adaptation to learning in the basic school for the development of creative abilities.

Key words: creative personality, talent, creativity, creativity, social and psychological factors, adaptation, basic school.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства, в нових соціально-економічних умовах особлива увага приділяється формуванню творчої особистості громадян. У зв'язку із цим виявлення і розвиток творчої обдарованості особистості має суттєве значення для подальшого існування всього суспільства на основі розроблення новітніх технологій, впровадження яких забезпечує інтелектуальний потенціал нації. Важливою стає також самореалізація конкретної людини, від якої прямо залежить її майбутнє.

З огляду на зазначене, кардинальні зміни, які відбуваються останнім часом у суспільстві, диктують необхідність оновлення системи освіти, що передусім пов'язано з потребою у виявленні, розвитку і використанні творчих здібностей особистості. Відповідно до Державної національної програми «Освіта» (Україна XXI століття) наголошується на необхідності розроблення теоретичних та практичних аспектів проблеми формування творчої особистості дитини, створення сприятливих умов для

розвитку її творчого потенціалу в контексті особливої творчої якості, нестандартності та оригінальності мислення, потреби у творчій самореалізації, особливо в умовах сучасного суспільства, повсякденного життя, в ситуації постійних непередбачуваних змін.

При цьому важлива роль належить адаптації дитини до змінених, нових і сучасних умов навколишньої дійсності. На перший план виходять питання соціалізації особистості, її соціального становлення, набуття нею певних соціальних якостей, виявлення її здібностей, які забезпечать самореалізацію людини у суспільстві [8, с. 5].

У віковому розвитку дитина повинна пройти низку етапів соціального існування (дитячий садок, початкова школа, основна школа тощо), на кожному з яких вона зазнає певних труднощів. І саме від позитивного розв'язання проблеми адаптації на кожному із цих етапів, передусім в умовах навчального закладу, від розвитку творчих здібностей дитини залежить подальший її розвиток.

На жаль, саме у шкільні роки дитина втрачає ті великі творчі здібності, якими її щиро нагородила природа. При цьому виховання, середовище, яке її оточує, можуть по-різному впливати як у позитивному, так і в негативному напрямі на розкриття творчих здібностей дитини, які в неї є або приховані, тобто можуть їх не тільки розвивати, але й гальмувати.

Особливої актуальності набуває проблема розвитку креативності, тобто творчого мислення, у підлітковому віці на етапі переходу з початкової до основної ланки навчання, оскільки саме цей період, як правило, пов'язаний з істотними ускладненнями. Умови навчання в основній школі висувають дитині високі вимоги як до інтелектуального, так і особистісного розвитку, а також до опанування навчальних знань. Між тим рівень розвитку дітей у цьому віці не однаковий: в одних він відповідає умовам успішного навчання і розвитку, а в інших – ледь досягає припустимої межі, що сприяє появі різного роду труднощів у дітей, що ускладнюється вступом дитини у підлітковий вік, зміною класного керівника, появою нових вчителів-предметників, а також кабінетною системою навчання. Між тим підлітковий вік визначається сенситивним періодом для розвитку творчого мислення дітей. Саме в цей період у дитини формується здібність до творчості, яка пов'язана з певною сферою діяльності людини. Ось чому вивчення факторів, які впливають на розвиток і прояв творчих задатків у підлітковому віці, є особливо актуальним.

Аналіз основних досліджень і публікацій. У психологічній науці представлено значний теоретичний та емпіричний матеріал щодо різних аспектів дослідження творчого мислення. Сутність та природу креативності було вивчено багатьма вітчизняними (Д.Б. Богоявленська, Л.Л. Гурова, Л.Б. Єрмолаєва-Томіна, В.В. Клименко, Г.С. Костюк, Н.С. Лейтес, О.Н. Лук, О.М. Матюшкин, В.О. Моляко, Я.О. Пономарьов, В.А. Роменець, О.К. Тихоміров та ін.) та зарубіжними (Е. де Боно, М. Вергеймер, Д. Гілфорд, Р. Дилтс, К. Дункер, Р. Стернберг, П. Торренс та ін.) науковцями, які приділяли увагу визначенню її структурних компонентів, механізмів, а також критеріїв діагностичного оцінювання.

Було досліджено також основні види креативності: соціальна (В.М. Куніцина, К.М. Романова, Н.О. Тюрміна, Н.П. Фетіскіна та ін.), особистісна (Р.В. Белоусова, Н.В. Вишнякова, А. Маслоу, О.П. Саннікова та ін.), інтелектуальна (Е.І. Кульчицька, С.О. Медник, С.М. Симоненко, Т.М. Ушакова та ін.),

які певною мірою торкаються означеної проблеми.

Автори підкреслюють, що до складових елементів творчого мислення (креативності) належать оригінальність, ініціативність, завзятість, висока самоорганізація, велика працездатність, здатність, що приводить до успіху. Крім того, було приділено достатню увагу дослідженням креативності у різних видах діяльності (Л.С. Виготський, А.Л. Галін, П.Ф. Кравчук, Н.Ю. Хрящова та ін.).

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в розкритті особливостей розвитку творчої особистості підлітків на етапі переходу до основної школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Слід зазначити, що підлітковий вік характеризується суттєвими змінами у психіці дитини. При цьому змінюються сформовані раніше життєві поняття, а також завдяки розвитку нового рівня мислення змінюються інші психічні процеси. Шкільне навчання в середніх класах сприяє розвитку творчого мислення у доступних цьому віковим формам. У початковій школі діти тільки знайомляться з навчальною діяльністю, а в середній – вже опановують основи самостійних форм роботи, у них більш активно розвиваються пізнавальна й інтелектуальна сфери. Підлітків відрізняє підвищена пізнавальна активність, розширення обсягу знань, поява нових мотивів навчання, що дає можливість займатися самостійною творчою працею. Суттєві зрушення відбуваються також і в розвитку самосвідомості учнів, відбувається активне становлення особистості. Ось чому перехід до основної школи може стати для учня початком нового життя, нових творчих успіхів, розкриттям нових граней характеру, власних можливостей, прихованих ресурсів. Усе це в комплексі є суттєвою підставою для розвитку творчих здібностей.

Започатковані в літературі підходи дають змогу визначити зміст понять «креативний потенціал» та «творчість». Встановлено, що креативний потенціал являє собою складну підсистему, яка тісно переплітається з іншими структурними складовими психіки, в основі яких лежать творчі процеси. Сучасна психологічна та педагогічна науки розглядають творчість як цілеспрямовану діяльність, наслідком якої є відкриття нового, що відповідає потребам часу; як діяльність, спрямовану на створення матеріальних та духовних цінностей, засвоєння наявного багатства культури. Згідно з поглядами В.О. Моляко, під творчістю слід розуміти процес побудови, відкриття чогось нового,



раніше невідомого для конкретного суб'єкта. При цьому, підкреслює автор, центром творчості, її основою буде сама особистість [3, с.7].

Отже, складовими елементами творчого потенціалу особистості визначено: відкритість новому, допитливість, здатність до нестандартних рішень; домінування пізнавальних інтересів; швидкість у засвоєнні нової інформації; інтелект; наполегливість, цілеспрямованість, рішучість (Д.Б. Богоявленська, Е. де Боно, Н.В. Кузьміна, О.М. Матюшкін, В.О. Моляко, В.Д. Шадриков та ін.). Також було встановлено, що значну роль у формуванні творчого потенціалу особистості відіграють її особистісні якості (когнітивні, емоційні, вольові); здібності, життєва компетентність; певні вміння, насамперед конструктивні, комунікативні, організаційні.

Слід зазначити, що система шкільного навчання в деяких випадках має здатність заблокувати, а не виявляти творчі здібності учнів (Л.В. Артемова, Н.Ф. Скрипченко, Н.С. Побірченко, П.І. Зінченко, Е. Торренс, Дж. Гілфорд, І. Цимбалюк, Ю. Пенек та ін.). Практика роботи загальноосвітніх шкіл свідчить, що креативні діти швидко проходять початковий етап інтелектуального розвитку і виявляють опір усім видам нетворчих робіт, що дуже часто негативно оцінюється самими вчителями. Ось чому розвиток творчих здібностей набуває особливої значущості саме у навчанні дітей в основній ланці школи.

Перехід із початкової школи в основну – дуже важливий момент у житті школяра, оскільки в нових умовах його навчання і навіть існування все для нього стає новим і малознайомим: вчителі, форма навчання, яка в основній школі стає предметною, кількість і складність навчальних дисциплін, кабінетна система, іноді й однокласники. У такій ситуації п'ятикласнику приходить нелегко: і цікаво, і тривожно, оскільки він сам ще не розуміє свого нового стану, не оцінює адекватно свій потенціал, з'являється бажання заявити про себе, щоб бути прийнятим не тільки в колективі підлітків, але й новими вчителями-предметниками. Ось чому від того, наскільки легко і швидко молодший підліток пристосовується до умов основної школи, залежить передусім сформованість відповідних умінь і навичок, які, на наш погляд, будуть суттєво впливати на розвиток творчих здібностей школяра.

Особливого значення на цьому перехідному етапі набуває проблема психологічної діагностики творчих здібностей дитини і далі – визначення впливу різних соціально-психологічних факторів на розвиток його

креативності. Між тим, за нашими даними, у цей віковий період показники креативності (швидкість, гнучкість, оригінальність, винахідливість розроблення) зростають, але під впливом певних соціально-психологічних факторів і в результаті створення сприятливих умов.

Встановлено, що для розвитку креативності необхідним є певний рівень розумових здібностей, втім, інтелектуальна обдарованість є суттєвою, але недостатньою, умовою творчої активності особистості.

Між тим недостатній рівень інтелектуального розвитку випускників початкової школи значно утруднює їх навчання в основній школі, адже інтелект є важливою умовою засвоєння навчального матеріалу. Найбільших труднощів при цьому зазнають школярі, у яких недостатньо розвинені розумові операції (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування). Діти, які включаються в організовану навчальну діяльність з недостатньо розвиненими розумовими операціями, зазнають значних труднощів не тільки на першому етапі навчальної діяльності, але й на всіх наступних. Крім того, формування поведінки дитини та вибір шляхів досягнення нею певних цілей відбуваються лише за багаторазового співставлення різних варіантів її діяльності та аналізі всіх вихідних понять та ситуацій. Вочевидь головну роль у цих процесах відіграє мислення.

Втім, те, наскільки легко і швидко молодший підліток пристосовується до умов основної школи, залежить не тільки від його інтелектуальної готовності, але й від сформованості вмінь і навичок, які визначають процес адаптації, зокрема вмінь усвідомлювати вимоги вчителя та відповідати їм, встановлювати міжособистісні стосунки з педагогами, приймати й дотримуватися правил життя класу та школи; навичок спілкування та гідної поведінки з однокласниками, спільної (колективної) діяльності, самостійного вирішення конфліктів мирним шляхом, самопідтримки, адекватної оцінки власних можливостей і здібностей.

Отже, від рівня готовності школяра до навчання в основній школі багато в чому залежить ефективність процесу адаптації на цьому етапі, що також значною мірою визначає успішність всієї навчальної діяльності підлітка, збереження його фізичного та психічного здоров'я, розвиток його творчих здібностей. Провідну роль у цьому процесі відіграє інтелектуальна готовність, що проявляється передусім у достатньому рівні розвитку мислення і сформованості основних розумових операцій.

При цьому розвиток мислення передбачає вирішення таких завдань:

- стимулювання навчально-пізнавальної активності учнів;
- ознайомлення учнів з основними розумовими діями (операціями);
- формування розумових операцій на понятійному рівні;
- формування вміння виконувати завдання в інтелектуальному плані, тобто без опори на наочність і реального маніпулювання об'єктами;
- розвиток умінь і навичок розв'язання складних за структурою розумових задач, що передбачає використання всіх розумових операцій;
- формування здатності до перенесення прийомів мисленнєвої діяльності на інші області знань;
- формування довольності та рефлексії розумової діяльності;
- формування цілісної психологічної основи, необхідної для забезпечення успішного навчання в основній школі та подальшого розвитку дитини як особистості;
- формування позитивних особистісних характеристик шляхом розвитку когнітивної сфери [7, с. 47].

Зростання розумових і фізичних сил, яке спостерігається у підлітковому віці, значно змінює характер активності учнів: їх починають приваблювати заняття, які потребують від них певної завзятості та самостійності, що досить часто проявляється в інтересі до розумових ігор і вправ. Це створює сприятливі умови для розвитку в них розумових здібностей, суттєві внутрішні передумови чого криються у властивостях активності та саморегуляції вищої нервової діяльності.

Розвиток і формування творчого мислення також значною мірою залежать від методів навчання, які використовуються у навчальному процесі. Більшість дітей має великі пізнавальні можливості та високу сприйнятливості до навчання, отже, за умови проведення відповідної розвивальної роботи можна досягти в них досить високого рівня розвитку розумових здібностей. Особливого значення при цьому набувають методи проблемного та розвивального навчання, рольові та ділові ігри, а також стилі педагогічного спілкування, що сприяють розкриттю учнів і підвищенню їх самостійності.

Особливу увагу слід приділяти створенню позитивного емоційного фону у дітей: розкриттю, інтересу, бажанню навчитися виконувати запропоновані завдання. Усвідомлення учнями власних успіхів сприяє розкриттю їх можливостей, творчих здібностей, підвищенню самооцінки та впевненості в собі. Такий емоційний фон поступово поширюється на всі шкільні уроки,

що також позитивно впливає на успішність адаптації п'ятикласників до навчання в основній школі.

Під час роботи можуть використовуватися такі прийоми:

- вправи для розминки; розумові задачі з поступовим підвищенням рівня складності;
- розумові задачі з недостатньою або надлишковою умовою;
- розумові задачі, які потребують творчого підходу до розв'язання; інтелектуальні ігри;
- самодіагностика та організація зворотного зв'язку;
- аналіз і обговорення проблемних ситуацій [7, с. 47].

На наш погляд, головним фактором, який здебільшого визначає розвиток творчого мислення підлітка, є зміст і характер взаємовідносин підлітка з дорослими, а також позиція дорослого в цьому спілкуванні. Особливо це проявляється саме в підлітковому віці, у перехідний період, коли відбувається адаптація школяра до основної школи, оскільки труднощі цього періоду можуть блокувати прояв у нього творчих здібностей.

Важливу роль в розвитку творчих здібностей підлітка відіграє реалізація ним своєї індивідуальності, оскільки розкриття творчих можливостей школяра залежить від його внутрішнього потенціалу, розуміння ним своїх здібностей, тобто свого «Я» у формі самосвідомості. Від того, як підліток буде сприймати себе, як буде оцінювати себе і свої можливості, залежить його успішність пристосування до умов навчання в основній школі. Саме школа має бути головним фактором, який забезпечує розвиток особистості учня, його творчого потенціалу, здібності до творчості взагалі.

Висновки із проведеного дослідження. Отримані нами дані дають можливість зробити такі висновки:

1. Формування творчої особистості школяра здійснюється в цілісному навчально-виховному процесі навчального закладу.
2. Зростання всіх показників креативності дитини відбувається саме в період її навчання в основній ланці школи. При цьому найбільше зростають показники швидкості, гнучкості, оригінальності. Втім, це можливо тільки в результаті їх постійного розвитку і під впливом сприятливих соціальних і психологічних умов, які забезпечують цей розвиток.
3. На зростання показників креативності можуть вплинути: специфічність інформації, яку отримує дитина, об'єм знань зовнішнього (предметного) світу, власне продуктивний процес, а також взаємовідносини з



певною соціальною групою, рівень самосвідомості підлітка, його загальний психічний розвиток у дошкільному і молодшому шкільному віці.

4. Рівень творчих здібностей школяра визначається не тільки психологічною, але й фізіологічною природою дитини.

5. Необхідною умовою розвитку творчого потенціалу підлітків в умовах навчального закладу є розроблення комплексу методів його визначення, вивчення, усвідомлення учнями з метою подальшого прогнозування їхніх досягнень. Складовими елементами процесу формування творчої особистості визначаються такі:

- віра в обдарованість і творчі здібності кожного учня;
- всебічний розвиток школяра;
- глибина знань, сталість умінь і навичок як фундаменту творчості;
- різноманітні види творчої праці у школі;
- творчий підхід із боку вчителя.

6. Структурними елементами педагогічної системи формування творчої особистості можуть бути природа, співпереживання, творча думка (насамперед самостійна), творча праця.

7. У розвитку творчих здібностей школярів суттєвого значення набуває створення творчої атмосфери як удома, так і у школі.

8. Активізація творчих здібностей школярів потребує проведення спеціально організованої роботи, спрямованої на розвиток у них понятійного мислення шляхом формування основних розумових операцій. Реалізація цієї мети здійснюється завдяки впровадженню у роботу з учнями четвертих – п'ятих класів системи занять за спеціально розробленою корекційно-розвивальною програмою.

9. Експериментально доведено можливість і ефективність цілеспрямованого формування розумових операцій, розвитку творчих здібностей у молодших підліт-

ків шляхом розв'язання ними відповідної системи корекційно-розвивальних завдань. Під формуванням розумових операцій розуміється вироблення певних умінь і навичок із використання законів мислення у пізнавальній та навчальній діяльності, а також вміння здійснювати перенесення прийомів мисленнєвої діяльності з однієї області знань до іншої, прогнозувати розвиток явищ та вміння робити висновки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гергель Є.Л. Психологічні особливості формування креативних здібностей в підлітковому віці : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Є.Л. Гергель. – К., 2007. – 20 с.
2. Грек О.М. Розвиток візуальної креативності підлітків засобами комп'ютерного тренінгу : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О.М. Грек. – О., 2009. – 20 с.
3. Моляко В.А. Психологія рішення школьниками творчих задач / В.А. Моляко. – К. : Советская школа, 1983. – 95 с.
4. Періг І.М. Психологічні умови розвитку творчої обдарованості студентів вищого технічного навчального закладу : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І.М. Періг. – К., 2006. – 23 с.
5. Пивоварова О.В. Методи розвитку творчого мислення / О.В. Пивоварова // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 2. – С. 52–54.
6. Тат'янчиков А.О. Формування розумових операцій як засіб адаптації підлітків до навчання в основній школі : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / А.О. Тат'янчиков. – Слов'янськ, 2013. – 252 с.
7. Тат'янчиков А.О. Розумові операції в контексті адаптації учнів до навчання в основній школі : [метод. реком. пед. працівникам ЗОШ та практ. психологам. – Слов'янськ : Вид-во Б.І. Маторіна, 2015. – 114 с.
8. Тат'янчикова І.В. Соціалізація дітей із порушеннями інтелектуального розвитку : [монографія] / І.В. Тат'янчикова. – Слов'янськ : Вид-во Б.І. Маторіна, 2015. – 381 с.

УДК 376.54

ВПЛИВ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ ПЕДАГОГА НА ЕФЕКТИВНІСТЬ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ В УМОВАХ ФУНКЦІОНУВАННЯ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

Шевчишена О.В., к. психол. н.,
старший викладач кафедри педагогіки та психології
Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

У статті проаналізовано наукові підходи до дослідження чинників стосовно сприятливого розвитку можливостей обдарованої дитини. Обґрунтовано особистісний розвиток педагога як чинник становлення та розвитку дитячої обдарованості. Доведено наявність взаємозв'язку між особистісними якостями вчителя та ефективністю роботи з обдарованими дітьми.

Ключові слова: дитяча обдарованість, чинники становлення та розвитку дитячої обдарованості, творчі можливості обдарованої дитини, особистісні якості педагога, професійна діяльність вчителя.

В статье проанализированы научные подходы, касающиеся исследований факторов благоприятного развития возможностей одаренного ребенка. Обосновано личностное развитие педагога как фактор становления и развития детской одаренности. Показано наличие взаимосвязи между личностными качествами учителя и эффективностью работы с одаренными детьми.

Ключевые слова: детская одаренность, факторы становления и развития детской одаренности, творческие возможности одаренного ребенка, личностные качества педагога, профессиональная деятельность учителя.

Shevchyshena O.V. THE INFLUENCE OF PERSONAL QUALITIES OF A TEACHER ON EFFICIENCY OF WORK WITH GIFTED CHILDREN IN CONDITIONS OF FUNCTIONING OF MODERN SCHOOL

The article analyzes the scientific approaches to the study of factors concerning favourable development of capabilities of gifted children. It is grounded that personal development of the teacher is the factor of formation and development of children's talent. It is proved that there is the relationship between the personal qualities of teachers and their effective work with gifted children.

Key words: children's talent, factors of formation and development of children's talent, creativity of a gifted child, teacher's personal qualities, professional work of a teacher.

Постановка проблеми. Обдарована особистість є великою цінністю для будь-якої країни. Адже саме її зусиллями забезпечується прогрес розвитку соціуму, удосконалюються усі сфери людської життєдіяльності. Тому в умовах стрімких змін, які охоплюють наше суспільство, мета освіти підлягає переосмисленню. Метою сучасної шкільної освіти має стати не лише інтелектуальний, але і гармонійний розвиток підростаючого покоління. Зусилля школи мають бути націлені на вдосконалення різностороннього потенціалу учнівської аудиторії, на виявлення та розвиток обдарованості й таланту.

Відповідно, одним з основних завдань сучасної шкільної освіти є забезпечення спрямованості навчально-виховного процесу на виявлення дитячої обдарованості, на формування гармонійно-розвиненої особистості обдарованого школяра, його здатності до самостійних і творчих дій у різноманітних навчальних і життєво-повутових ситуаціях, які постають перед ним у контексті взаємодії з навколишнім середовищем. Вирішення подібного роду завдань буде можливим, якщо у загальноосвітньому

навчальному закладі забезпечуватимуться умови для становлення та розвитку дитячої обдарованості.

Психологи неодноразово доводять, що обдаровані діти відзначаються характерними особливостями, які зводяться до специфіки прояву сенсорної та інтелектуальної сфер, а також взаємодії з ровесниками та педагогами, яким також не завжди вистачає часу, відповідних знань та педагогічної майстерності для роботи з такою категорією дітей. Слушною із приводу цього є думка М.І. Тадеєвої та М.М. Воронко, згідно з якою «непідготовлені вчителі часто не можуть виявити обдарованих дітей, не знають їх особливостей, байдужі до їх проблем. Іноді некваліфіковані вчителі вороже налаштовані стосовно здібних дітей. Такі вчителі часто використовують для обдарованих дітей тактику кількісного збільшення завдань, а не якісної їх зміни» [13, с. 258].

Відповідно, подібний стан речей вимагає актуалізації проблеми вдосконалення внутрішніх можливостей педагога задля покращення результативності у роботі з указаною категорією дітей. Одним із чинників становлення та розвитку дитячої обда-



рованості виступає особистісний розвиток вчителя, його індивідуально-особистісне ставлення до обдарованого учня, а відтак вдосконалення його професійних та особистісних якостей, які виступають у ролі запоруки успішного розвитку дитячої обдарованості в сучасному загальноосвітньому навчальному закладі.

Саме тому наявність подібних проблем у шкільній освіті й обумовила вибір теми статті, пов'язаної з дослідженням впливу особистісних якостей педагога на ефективність роботи з обдарованими дітьми в умовах функціонування сучасної школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості роботи педагога були предметом окремого дослідження багатьох вітчизняних науковців. Наприклад, вивченню підлягали: проблеми професійної підготовки вчителя до роботи з обдарованими дітьми (М.І. Тадеєва, М.М. Воронко [13]); психолого-педагогічні та організаційно-методичні засади формування професійної компетентності педагогічних кадрів, що працюють з обдарованими учнями в умовах сучасних перетворень і перспектив сталого розвитку України (В.В. Демченко [3]); авторський рівень професійно-творчої самореалізації учителя як фактор розвитку обдарованості учнів (О.Є. Остапчук [11]); види професійних компетентностей педагога для роботи з обдарованими дітьми в системі освіти (Л.В. Буркова [2]); проблеми, пов'язані із забезпеченням психолого-педагогічного супроводу обдарованих дітей у загальноосвітньому навчальному закладі (Е.Е. Антонова [1], О.А. Дєдов [4], К.Л. Крутій [5], О.І. Міхеєва, Д.О. Смоляр [8], В.В. Тесленко [14]).

Наукові акцентують увагу на основних завданнях у взаємовідносинах вчителя та особистості обдарованого учня, а відтак приділяють значну увагу шляхам розвитку професійних якостей педагога. Дослідники працюють над обґрунтуванням проблеми, пов'язаної з формуванням професійних компетентностей сучасного педагога, що працює з обдарованими учнями в умовах сталого розвитку. Значна частина науковців працює над теоретичним обґрунтуванням понять, пов'язаних із проблемою психолого-педагогічного супроводу обдарованої дитини в умовах функціонування сучасної школи та напрацюванням практичних рекомендацій щодо його забезпечення.

Однак, незважаючи на те, що психолого-педагогічні засади підготовки вчителя до роботи з обдарованими учнями часто наводяться у наукових публікаціях, питання взаємозалежності між становленням та розвитком дитячої обдарованості та домінуванням у пе-

дагога окремих особистісних якостей не були предметом окремого дослідження. Незважаючи на значне зростання за останні роки потоку інформації, присвяченої різноманітним аспектам психології обдарованої дитини, питання впливу особистісних якостей вчителя на ефективність роботи з обдарованими учнями не набуло належного поширення у психолого-педагогічній науці, а тому потребує подальшого вивчення. Результатом недосконалого дослідження подібної проблеми є систематичне ігнорування педагогами психології обдарованої дитини, що, зокрема, здатне негативно впливати на обдарованих учнів та їх особистісний розвиток.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у вивченні специфіки впливу особистісних якостей вчителя на ефективність роботи з обдарованими дітьми в умовах функціонування сучасного шкільного освітнього простору.

Виклад основного матеріалу дослідження. Новий зміст освіти та реформування соціально-економічної системи сучасного суспільства стимулюють в освітан потребу постійного поглиблення та оновлення власних знань. Домінантними пріоритетами в освіті сьогодні мають стати такі цінності, як самоосвіта та самовдосконалення особистості учня. Тому весь навчально-виховний процес сучасної школи спрямований на формування всебічно розвиненої особистості школяра, здатної до самостійних та творчих дій у нестандартних життєвих і навчальних ситуаціях.

У контексті нових ідей і принципів, що висувуються в умовах культурного та духовного оновлення життя країни, вагомого значення набуває модернізація освіти щодо навчання та виховання обдарованих дітей і молоді. Однак результати численних досліджень психологів неодноразово доводять, що багато обдарованих учнів зазнають значних труднощів у професійному та особистісному становленні, що перешкоджає процесу їх ефективної самоактуалізації та виступає як джерело значної кількості особистісних проблем та психосоматичних захворювань. Зазвичай суб'єктивними «блокаторами» на шляху до розвитку дитячих обдарувань можуть бути: надмірна чутливість обдарованої дитини, високий рівень критичного самосприйняття, наявність нереалістичних цілей, що може призводити до емоційних розладів та дестабілізації поведінки, несприйняття обдарованої дитини ровесниками, що неодноразово призводить у неї до бажання приховати свою обдарованість та не демонструвати власні можливості в повному обсязі.

Аналіз наукових джерел стосовно психології дитячої обдарованості дає нам підстави вважати, що чинниками сприятливого розвитку можливостей обдарованої дитини виступають: забезпечення педагогом у загальноосвітньому навчальному закладі гуманізованого освітнього середовища для обдарованих дітей, створення умов для втілення індивідуально-диференційованого підходу у практику навчально-виховного процесу з обдарованими школярами, партнерська взаємодія вчителя з обдарованими дітьми, стимулювання інтелектуальних і творчих можливостей обдарованих учнів засобами інтерактивної взаємодії.

У міру наростання інноваційних процесів у різних сферах суспільства одним із пріоритетних завдань освіти має стати формування у підростаючого покоління такої життєвої стратегії, яка би сприяла йому в оволодінні соціальними та життєвими ролями задля повноцінного життя та здатності творчо вирішувати назрілі проблеми в нових умовах сучасного соціуму. У руслі психолого-педагогічного супроводу особистості обдарованої дитини вкрай важливою є активізація системи не лише інтелектуальних, а й моральних цінностей, які би в сукупності виступали для неї запорукою формування суб'єктно значущого життєвого досвіду.

Реалізація подібних освітніх завдань потребує вияву нового мислення педагога, його готовності до саморозвитку та професійного самовдосконалення. Сучасній школі потрібний вчитель, який є взірцем високої моральної культури, який прагне оволодівати гуманістично-орієнтованими технологіями в навчально-виховному процесі та сприймати дитину в цілісному контексті. На думку багатьох дослідників, робота педагога з обдарованими дітьми вимагає від нього особливих професійних вмінь та особистісних якостей, особливо індивідуально-особистісного ставлення до обдарованого учня.

Тому психолого-педагогічні інновації ставлять нові вимоги до сучасного вчителя як ключової фігури у забезпеченні гуманізованого освітнього середовища, спрямованого на розвиток творчої природи обдарованої дитини. Пріоритетним у вимогах до сучасного педагога має стати високий рівень його психологічної готовності до роботи з обдарованими дітьми, формування якої можливе шляхом активізації таких професійних рис та якостей характеру, як позитивна «Я-концепція», чуйність, комунікабельність, креативність, здатність до емоційної саморегуляції, оперативність у прийнятті педагогічних рішень та гнуч-

кість у вирішенні типових педагогічних задач, високий рівень цілеспрямованості. На переконання значної кількості науковців, поведінка вчителя, який працює з обдарованими учнями, має відповідати таким характеристикам: здатність забезпечувати у класному середовищі емоційно безпечну атмосферу, проявляти повагу до індивідуальності обдарованого учня та досягати у взаємодії з ним зворотного зв'язку.

Стосовно домінантних професійних рис та якостей характеру сучасного педагога цілком доречним, на нашу думку, є положення В.В. Химинця, за яким є певні риси вчителя, без яких робота з обдарованими дітьми стає неможливою [15]. В арсеналі можливого переліку психологічних характеристик пріоритетне місце, на переконання автора, мають зайняти сензитивність, толерантність та емпатійність педагога [15]. На думку С.В. Кушнікової, незважаючи на те, що виховання є сферою діяльності вчителя, лише «<...> той педагог досягає виховної мети, у просторі впливу якого розвиваються культурні взаємини з вихованцем, визрівають і проявляють себе логічні тонкощі буття, детермінує сумісна творчість» [7, с. 20]. Одним із підходів, що узгоджується з концепціями гуманізації навчально-виховного процесу і здатний позитивно впливати на розвиток особистості школяра, на думку автора, є впровадження у практику навчально-виховного процесу школи таких напрямків роботи, які передбачають залучення учнів до різноманітних форм творчої діяльності та партнерських відносин із дорослими у їх проектуванні та розгортанні [7].

В.В. Химинець переконаний, що сучасний вчитель має бути психологічно готовим до переходу від авторитарної маніпуляційної педагогіки до демократичних форм управління навчально-виховним процесом [15]. Тому гуманістичні підходи, на думку С.В. Кушнікової, потребують осмисленої комунікації, дослідження цінностей та розвитку почуттів [7]. Мета гуманістичного вчителя, на переконання науковця, зводиться до того, щоб педагог зміг залишитися вірним цим ідеям у межах традиційної ситуації у класі [7]. Автор стверджує, що «слід прагнути того, щоб учень перетворювався на суб'єкта соціальної дії і відчував себе вагомим членом колективу» [7, с. 21]. Відповідно, у контексті творчої взаємодії вчителя й учня домінантними психолого-педагогічними принципами, за даними Л.І. Пилипенка [12], повинні бути такі: 1) взаємини педагога з учнем мають будуватися на засадах спільної творчої співпраці; 2) освіта і самоосвіта мають ґрунтуватися на здібностях та індивідуальних інтересах школяра;



3) домінантою у навчально-виховному процесі має стати абсолютне визнання гідності особистості кожної дитини, її право на власну думку та самостійний вчинок.

М.М. Навроцька вважає, що за сучасних умов функціонування українського суспільства показниками професіоналізму педагога стають: загальна і професійно-педагогічна культура, ініціативність, прийняття правильних нестандартних рішень, здатність до взаєморозуміння, комунікативна компетентність, уміння викликати симпатію і довіру, вміння створити обстановку психологічного комфорту [9]. Автор наголошує на важливості у педагога наявності позитивної «Я-концепції» [9]. Саме вона, на думку науковця, забезпечує вчителю гнучкість педагогічного мислення, яке дає йому змогу приймати правильне педагогічне рішення у складних ситуаціях та швидко реагувати на зміни в почуттях, мисленні та поведінці дітей [9]. З.Н. Курлянд стверджує, що позитивна «Я-концепція» вчителя корелює з педагогічною емпатією, яка проявляється в безумовному прийнятті особистості учня, дає змогу переносити світ його переживань у власний вимір, що, зокрема, забезпечує збалансованість міжособистісних відносин шляхом переведення їх у суб'єкт-суб'єктні взаємостосунки між вчителем та учнем [6].

На переконання Р.О. Семенової, О.Л. Музики та Д.К. Корольова, «<...> більшість суперечностей і труднощів у педагогічній діяльності виникає через їх недостатню психологічну готовність до роботи з обдарованими дітьми. Остання виявляється у поверхневих знаннях психології особистості їх вихованців, у небажанні враховувати їх потреби, мотиви та емоційне ставлення до навчальної діяльності, а отже, саме те, що сприяє або блокує успішність навчання і розвиток учня; багато серйозних помилок виникає і через знання педагогом власної особистості» [10, с. 61]. Саме тому, на думку згаданих вище науковців, «пріоритетною у вимогах до сучасного вчителя виступає наявність таких домінант, як інтелектуальність, соціальність, комунікативність, емоційна стабільність, оперативність у прийнятті рішень – причому витриманих у духовно-гуманістичному дусі» [10, с. 61]. Крім того, дослідники ще й обґрунтовують той факт, що «професійні та особистісні якості вчителя не можна розглядати як застигли, незмінні, оскільки з розвитком і ускладненням сучасного життя відповідно зростає й обсяг вимог до соціально-психологічного складу особистості вчителя, а значить, і до стилю його професійної діяльності. Останній ґрунтується на основі постійного оновлення знань у галузі відповідних навчальних дисциплін, різ-

нобічної ерудиції в багатьох галузях науки та практики, різноманітних умінь і навичок» [10, с. 61].

Учений Х. Девід переконливо доводить, що провідною якістю вчителя, який навчає обдарованих дітей, є його ставлення до феномена «обдарованості» та обдарованих учнів зокрема. Дослідник зауважує, що на практиці досить часто має місце суперечливе ставлення педагога до обдарованих школярів. З одного боку, неодноразово спостерігається ігнорування вчителем обдарованого учня (висловлювання типу «не поважає вчителя» чи «надто багато думає про себе»). З іншого – використання знань та інтелекту обдарованих школярів задля того, щоб справити враження на керівництво чи гостей з інших навчальних закладів, для значної кількості педагогічних працівників є нормою [16]. Тому цілком доречною, на нашу думку, є позиція Р.О. Семенової, О.Л. Музики та Д.К. Корольова, згідно з якою «для розвитку своєї професійної культури педагогу необхідно ефективно і цілеспрямовано оволодівати новими технологіями навчання і виховання учнів, у міру можливості брати участь у їх розробці та вдосконаленні» [10, с. 62]. Головною відмінністю подібних технологій, на думку авторів, має бути «визнання самоцінності обдарованого учня як носія ментального досвіду, через призму якого сприймаються будь-які педагогічні впливи» [10, с. 62].

Реалізація подібних вимог, які диктує сьогодення стосовно сучасного вчителя, опосередковується самоповагою, впевненістю та вірою у власні сили, прагненням до саморозвитку та професійного збагачення, а також прагненням до експериментування та здатності віддавати перевагу творчому стилю діяльності, що загалом слугує передумовою до досягнення високої результативності у роботі з обдарованими дітьми.

Висновки із проведеного дослідження. Таким чином, аналіз психолого-педагогічних джерел із проблеми розвитку дитячих обдарувань дозволив нам зробити висновки про те, що домінантою становлення та розвитку дитячої обдарованості виступає професійний та особистісний розвиток педагога, зокрема вдосконалення його особистісних якостей, необхідних для роботи з обдарованими учнями, що дає змогу йому досягати індивідуально-особистісного ставлення до указаної категорії дітей. Відповідно, ефективність роботи вчителя з обдарованими учнями визначається наявністю у нього особистісних детермінант, витриманих у духовно-гуманістичному дусі. Загалом аналіз результатів досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців перекон-

ливо доводить, що вчитель має відігравати важливу роль у реалізації обдарованими учнями закладених потенціалів. Тому від педагога вимагається наявність окремих професійних рис та якостей характеру, які б у сукупності давали змогу йому досягати духовної єдності та творчої співпраці з учнями у процесі навчально-виховної взаємодії. Однак окреслена проблема не вичерпує всієї її багатогранності. Перспективою подальшого дослідження може стати вивчення суб'єктивних чинників розвитку професійних компетентностей сучасного педагога, що працює з обдарованими учнями в умовах сталого розвитку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Антонова Е.Е. Психолого-педагогическое сопровождение одаренного ребенка как реализация личностно ориентированного подхода / Е.Е. Антонова // *Одаренный ребенок*. – 2013. – № 3. – С. 126–139.
2. Буркова Л.В. Види професійних компетентностей педагога для роботи з обдарованими дітьми в системі освіти / Л.В. Буркова // *Директор школи, ліцею, гімназії. Всеукраїнський науково-практичний журнал*. – 2013. – № 1. – С. 44–58.
3. Демченко В.В. Психолого-педагогічні та організаційно-методичні засади формування професійної компетентності педагогічних кадрів, що працюють з обдарованими дітьми в умовах сучасних перетворень і перспектив сталого розвитку України / В.В. Демченко // *Розвиток обдарованості дітей в умовах інноваційного освітнього простору* : матер. III Всеукр. наук.-практ. конференції (23–24 лютого 2017 р., м. Івано-Франківськ). – К. : Інститут обдарованої дитини, 2017. – С. 71–76.
4. Дедов О.А. Психолого-педагогічні семінари з педагогами як складова частина психологічного супроводу обдарованих дітей / О.А. Дедов // *Шкільному психологу. Усе для роботи*. – 2011. – № 4. – С. 18–20.
5. Крутій К.Л. Концептуальні засади психолого-педагогічного супроводу: принципи і техніки / К.Л. Крутій // *Гуманізація навчально-виховного процесу* : збірник наукових праць. – Ч. 1. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – С. 115–121.
6. Курлянд З.Н. Педагогіка вищої школи : [навчальний посібник] / [З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова та ін.] ; за ред. З.Н. Курлянд – 3-тє вид. перероб. і допов. – К. : Знання, 2007. – 495 с.
7. Кушнікова С.В. Проблема гуманізації виховання в контексті випереджаючої освіти / С.В. Кушнікова // *Випереджаюча освіта для сталого розвитку у системі інноваційної освітньої діяльності* : матер. Всеукр. наук.-практ. конференції (28 квітня 2015 р., м. Дніпропетровськ) / наук. ред. О.Є. Висоцька. – Дніпропетровськ : Роял Принт, 2015. – С. 18–21.
8. Міхеєва О.І. Парадигма педагогічного супроводу в сучасному освітньому просторі / О.І. Міхеєва, Д.О. Смоляр // *Актуальні тенденції розвитку світової психологічної та педагогічної практики* : Збірник тез наук. робіт учасників міжнарод. наук.-практ. конференції (26–27 грудня 2014 р., м. Львів). – Л. : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2014. – С. 20–24.
9. Навроцька М.М. «Я-концепція» як невід'ємна частина іміджу педагога / М.М. Навроцька // *Випереджаюча освіта для сталого розвитку у системі інноваційної освітньої діяльності* : матер. Всеукр. наук.-практ. конференції (28 квітня 2015 р., м. Дніпропетровськ) / наук. ред. О.Є. Висоцька. – Дніпропетровськ : Роял Принт, 2015. – С. 58–60.
10. Освітнє середовище як чинник становлення обдарованої особистості : [монографія] / [Р.О. Семенова, О.Л. Музика, Д.К. Корольов та ін.] ; за ред. Р.О. Семенової. – К. ; Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – 228 с.
11. Остапчук О.Є. Авторський рівень професійно-творчої самореалізації учителя як фактор розвитку обдарованості учнів / О.Є. Остапчук // *Розвиток обдарованості дітей в умовах інноваційного освітнього простору* : матер. III Всеукр. наук.-практ. конференції (23–24 лютого 2017 р., м. Івано-Франківськ). – К. : Інститут обдарованої дитини, 2017. – С. 84–89.
12. Пилипенко Л.І. Психолого-педагогічні вимоги до вчителя шкіл нового типу / Л.І. Пилипенко, Р.О. Семенова // *Обдарована особистість – пошук, розвиток, допомога*. – К. : Гнозис, 1998. – С. 548–553.
13. Тадеєва М.І. Професійна підготовка вчителя до роботи з обдарованими дітьми в умовах сучасної школи / М.І. Тадеєва, М.М. Воронко // *Обдаровані діти – інтелектуальний потенціал держави* : матер. III Міжнарод. наук.-практ. конференції, (21 вересня 2010 р., м. Київ). – К. : Інститут обдарованої дитини, 2010. – С. 257–261.
14. Тесленко В.В. Педагогічний супровід обдарованих учнів у сучасному загальноосвітньому навчальному закладі / В.В. Тесленко // *Освіта та розвиток обдарованої особистості: Щомісячний науково-методичний журнал*. – 2015. – № 3 (34). – С. 5–9.
15. Химинець В.В. Інноваційна освітня діяльність / В.В. Химинець. – Тернопіль : Мандрівець, 2009. – 360 с.
16. David H. The Importance of Teachers' Attitude in Nurturing and Educating Gifted Children / H. David // *Gifted and Talented International*. – 2011. – Vol. 26. – № 1–2. – P. 71–80.



СЕКЦІЯ 6. СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

УДК 378: 372.461

ОСОБИСТІТЬ ВИКЛАДАЧА ТА ЙОГО РОЛЬ У ФОРМУВАННІ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ

Браніцька Т.Р., к. пед. н.,
доцент кафедри психології та соціальної роботи
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

У статті висвітлено та обґрунтовано актуальність означеної проблеми – ролі особистості викладача у формуванні конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій; розкрито характеристики професіоналізму особистості викладача як головної фігури у реалізації технології формування конфліктологічної культури на всіх етапах цього процесу.

Ключові слова: особистість викладача, культура, конфліктологічна культура, фахівці соціономічних професій.

В статье обоснована актуальность данной проблемы – роль личности преподавателя в формировании конфликтологической культуры будущих специалистов социономических профессий; раскрыты характеристики профессионализма личности преподавателя как главной фигуры в реализации технологии формирования конфликтологической культуры на всех этапах этого процесса.

Ключевые слова: личность преподавателя, культура, конфликтологическая культура, специалисты социономических профессий.

Branitska T.R. TEACHER'S PERSONALITY AND THE ROLE IN THE FORMATION OF CONFLICTOLOGICAL CULTURE OF FUTURE EXPERTS OF SOCIONOMIC PROFESSIONS

Actual problem of the role of teacher's personality in the formation of conflictological culture of future experts of socionomic professions in the article is highlighted and grounded; the characteristics of the professionalism of the teacher's personality as the main figure in the realization of the technology of the formation of conflictological culture at all stages of the process are revealed.

Key words: teacher's personality, culture, conflictological culture, expert of socionomic profession.

Постановка проблеми. У сучасних умовах зростання ролі знань освіта все більше позиціюється як дієвий інструмент формування особистості майбутнього фахівця, здатної бути конкурентоспроможною, стресостійкою, культурно обізнаною та адаптованою до різноманітних конфліктних ситуацій.

Доцільно зауважити, що «в нашому суспільстві існує дефіцит психологічних знань, відсутність психологічної культури, яка передбачає інтерес до іншої людини, повагу особливостей її особистості, уміння та бажання розібратись в своїх власних вчинках, стосунках, хвилюваннях», а також недостатність знань із конфліктологічної культури [1].

Безсумнівно є роль викладача вищого навчального закладу в розвитку культури майбутнього фахівця. У навчальних закладах під час організації виховної та навчально-пізнавальної діяльності студентів образ викладача, який «володіє сучасними знаннями в галузі спеціальних дисциплін, ви-

соким культурно-освітнім рівнем, творчим потенціалом і глибокими психолого-педагогічними знаннями та уміннями», є взірцем, головною фігурою сучасного навчального процесу [4, с. 2].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Узагальнюючи аналіз психолого-педагогічних досліджень А. Анцупова, І. Дубровіної, В. Кручиніна, Н. Комарової, М. Леонова, М. Рибаківної, Н. Самсонової, О. Шуригіної та спираючись на власний педагогічний досвід, можемо стверджувати, що психолого-педагогічні знання викладача, його психологічна та конфліктологічна культура є актуальною проблемою, тому що в навчальному процесі конфлікти в більшості випадків мають деструктивний характер, вони є причиною погіршення морально-психологічного мікроклімату в колективі; в студентських групах зростає емоційна напруга, внаслідок чого знижується мотивація до навчання та ефективність самого процесу.

Постановка завдання. Мета статті – проаналізувати значення та роль особистості викладача в реалізації технологій формування конфліктологічної культури на всіх етапах цього процесу; визначити атрибутивні ознаки особистості викладача як головної фігури у процесі формування конфліктологічної культури студента.

Виклад основного матеріалу дослідження. Оскільки в навчальному процесі викладач є головною фігурою навчального процесу, то суспільство, освітні заклади висувають до його особистості відповідні вимоги: високий професіоналізм, безумовно, глибокі знання свого предмету, загальна ерудиція; володіння сучасними інтерактивними інноваційними технологіями формування знань, умінь студентів; психолого-педагогічні знання, уміння враховувати індивідуально-психологічні та вікові особливості студента; комунікативні, перцептивні уміння – уміння розуміти внутрішній стан студентів, виявляти емпатію; експресивні уміння викладача виявляти власні емоції та світоглядні позиції вербально (виразність, чіткість мовлення; яскравість, влучність висловлювань; інтонація, темп мовлення) та невербально (міміка, поза, жести).

Ми поділяємо думку В. Кручиніна, Н. Комарової, що в системі «викладач – студент» можуть виникати такі конфлікти: *конфлікт діяльності*; *конфлікт поведінки* та *вчинків*; *конфлікт стосунків*.

Конфлікт діяльності виявляється у відмові виконувати завдання, внаслідок чого знижується рівень знань, мотивація до навчання. Можливі причини такого конфлікту: втома студентів, перевантаження завданнями, нечітке пояснення викладачем базових основ предмету, труднощі засвоєння матеріалу студентами, неврахування викладачем індивідуально-психологічних особливостей та можливостей студентів, завищені вимоги до студентів. *Конфлікт поведінки та вчинків* виявляється у порушенні студентом правил, етичних норм поведінки. Причини: відсутність поваги, недостатній авторитет викладача, протест проти несправедливості в оцінюванні, критиці, невдалих зауваженнях, бажання до самоствердження як вікова особливість студента. *Конфлікт стосунків* ґрунтується на особистісно-емоційних відносинах, психологічній несумісності студента та викладача, особистісних неприємностях. Такі конфлікти тривалі та деструктивні.

Важливо зупинитись на проблемі ролі викладача щодо уникнення конфліктних ситуацій та конфліктів у професійному освітньому середовищі, щодо підготовки фахівців

соціономічної сфери діяльності до попередження та розв'язання міжособистісних конфліктів «студент – студент», «студент – викладач», а також щодо використання конфлікту в навчально-виховному процесі як педагогічного методу. Особливість діяльності викладача вищого навчального закладу полягає в тому, що він, володіючи теорією та сучасною технологією навчання, виховання, повинен вміти розв'язувати конфлікти, які часто виникають на міжособистісному рівні. І лише тоді професійна діяльність викладача буде успішною та ефективною, якщо він буде використовувати виховні, розвиваючі, навчальні можливості конфлікту як педагогічний метод, прийом виховання та розвитку особистості студента, знижуючи конфліктно-стресові ситуації. Уміння викладача попереджати адаптаційні конфліктні ситуації та конфлікти, уміння його в процесі навчання можливі стихійні конфліктні ситуації перетворювати на навчальні, розвиваючі, виховні, уміння його вийти з конфліктної ситуації на гуманній основі, не принижуючи гідності студента, як важливі професійні якості викладача стають зразком для наслідування студентами.

Аналіз досліджень Є. Ільїна, А. Реана, М. Рибаківської з проблеми ролі особистості викладача у формуванні конфліктологічної культури майбутніх фахівців та спираючись на власний досвід викладацької діяльності дали змогу переконатись, що формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій починається з того, що особистість викладача, його практична діяльність є зразком для наслідування. Згідно з принципом детермінізму «зовнішні причини діють через внутрішні умови» можна стверджувати, що вміння викладача налагодити взаємодію зі студентами, пізнаючи їхній внутрішній світ, індивідуальні особливості; визнання значущості особистості студента; прояви емпатії, гуманізму сприяють покращенню морально-психологічного клімату, атмосфери партнерства, співпраці в процесі навчально-пізнавальної діяльності студентів – формуванню конфліктологічної культури [7, с. 14].

Важлива місія викладача вищого навчального закладу полягає в управлінні процесом розвитку особистості студента, розвитку його «конфліктогенних властивостей та якостей на психічному рівні в інтелектуальній, мотиваційній, вольовій, емоційній, предметно-практичній, екзистенційній сфері саморегуляції» [8, с. 112], формуванні конфліктологічної культури та загальної культури студентів.

У сучасній науці існує понад п'ятсот інтерпретацій поняття «культура». Ми схильні



до думки англійського історика, дослідника «культури» Е. Тейлора, який на початку ХХ століття дав класичне тлумачення: «Культура – комплекс, що містить знання, вірування, мистецтво, мораль, закони, а також інші здібності й навички, засвоєні людиною як членом суспільства» [3, с. 15].

Зазначимо, що загальна культура людського суспільства, психологічна, конфліктологічна культура формуються в процесі навчання, обміну досвідом, спілкування і важливу роль в цьому процесі надається викладачу вищого навчального закладу. Проаналізуємо значення та роль особистості викладача у реалізації технологій формування конфліктологічної культури на всіх етапах цього процесу.

На мотиваційному етапі, який спрямований на формування у студентів мотивів цілеспрямованого оволодіння знаннями, на розуміння студентами значущості майбутньої професійної діяльності та творчого оволодіння знаннями, уміннями, навичками щодо попередження і конструктивного розв'язання конфліктів, потреби в безконфліктній взаємодії, саморозвитку, зацікавленості в позитивних результатах розв'язку конфліктної ситуації, викладачі, використовуючи різноманітні прийоми, створюючи проблемні ситуації, мотивували та активізували навчально-пізнавальну діяльність студентів. Такі прийоми, як створення ситуації успіху, коли студенти без особливих труднощів, використовуючи лише власний життєвий досвід, виконують завдання, створення проблемних ситуацій шляхом ускладнення завдання до рівня, коли студентам не вистачає досвіду та знань для його виконання, спонукають до дискусії, прояву емоцій, активної діяльності, розуміння потреби у знаннях, уміннях, навичках.

Майстерність викладача, його уміння створити проблему або спрямувати студента до її формулювання задавали потужний імпульс до самостійного пошуку шляхів розв'язку проблеми, до розвитку креативного мислення. У науці шлях до істини не тільки складний і тернистий, але й суперечливий і на цих суперечностях добре визначати проблему. Загальновідомо, що шляхів створення проблеми на лекції, семінарі, безліч: це залежить від змісту, мети, поставлених задач і, головне, від професіоналізму викладача. Окреслена проблема вимагає свого розв'язку, вирішення: теоретичного пояснення, практичного аналізу, пошуку причин, аналізу наслідків, порівняння, узагальнення. Проблемні технології навчання тісно взаємопов'язані з іншими інтерактивними, розвивальними технологіями.

Погоджуємося з поглядами Л. Виготського, П. Гальперіна, Л. Обукової, Є. Кравцової, Є. Смірної щодо розвитку мотивації до навчально-пізнавальної діяльності особистості через освоєння методів цієї діяльності, через практичну діяльність, через активні розумові дії та інтегративне мислення.

Діяльнісний етап у процесі формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічної сфери, заснований на творчій активності студентів та плідній взаємодії з досвідченими, самобутніми викладачами, має системний, цілісний та цілеспрямований безперервний характер; передбачає залучення студентів до процесу засвоєння, осмислення конфліктологічних знань, вироблення практичних умінь, навичок передбачення динаміки, аналізу та вирішення можливих конфліктних ситуацій в соціономічній сфері.

Для формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій викладачі використовували такі технології: особистісно орієнтоване навчання, проблемне блочно-модульне навчання, інтерактивні розвиваючі технології, тренінгові технології, моделювання майбутньої професійної діяльності, технології контекстного навчання, пост комунікативна рефлексія, технологія «кейс-методу». Такі технології спрямовують студента до активної творчої праці над собою, до самовдосконалення, саморозвитку, у процесі якого студенти не тільки засвоюють знання, уміння, навички, а й, головне, оволодівають способами мислення, діяльності з пошуку знань, науковими методами аналізу, синтезу, порівняння, систематизації та узагальнення знань, тобто, розвивають власний творчий потенціал та особистісні професійно значущі якості: працелюбність, комунікативність, терпимість, толерантність у спілкуванні, вміння слухати і чути.

На рефлексивному етапі формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічної сфери, який спрямований на рефлексію власних досягнень студента в професійному, особистісному розвитку; на своєчасне виявлення недоліків, помилок, недоопрацювань і визначення шляхів і способів їх усунення, пошук ефективних методів, прийомів, форм діяльності викладачів та студентів; розвиток уяви як особливого внутрішнього психічного процесу.

Видатні всесвітньовідомі мислителі, філософи вважають «...уяву важливішою від знань тому, що знання обмежені, а уява охоплює все на світі, стимулює прогрес і є джерелом його еволюції» – зауважував А.

Ейнштейн. Сенека стверджував, що «уява малює, розум порівнює, талант виконує». «Талант виконує» – як емоційна підтримка викладачем студента, який творчо підійшов до виконання завдання, проекту, як потужний стимул, що мотивує студента до наполегливої, творчої, самостійної навчально-пізнавальної діяльності, до пошуку унікальних, оригінальних шляхів вирішення поставленої задачі, проблеми.

Включаючись у практичну діяльність, у самостійну роботу над собою, в аналітико-оцінну пошукову діяльність, студент як майбутній фахівець у соціономічній сфері свідомо і критично розуміє себе, свої прагнення, свої недоліки та досягнення, порівнює себе з людьми, з якими він взаємодіє, створює і прагне до ідеалу (приклад ерудиції, інтелігентності, обізнаності викладача, однокурсника). Ці внутрішньо-емоційні акти самоаналізу підвищують рівень вимогливості до себе й до інших людей, стимулюють потребу до самоосвіти, самовдосконалення у сфері попередження та вирішення конфліктів, сприяють формуванню конфліктологічної культури майбутнього фахівця соціономічній сфері. Звернувши увагу на слабкі місця у своїй діяльності, проаналізувавши їх причини, студенти для усунення недоліків можуть скористуватися послугами викладачів або однокурсників – взаємонавчання.

Зрозуміло та очевидно, що ефективність формування конфліктологічної культури майбутнього фахівця соціономічних професій забезпечується сукупністю та узгодженістю навчально-пізнавальних дій викладачів та студентів на всіх взаємопов'язаних, взаємозумовлених у часовому та просторовому сенсі етапах.

Професіоналізм викладача полягає в тому, щоб знайти систему ефективних форм, методів, засобів, способів, прийомів навчання для реалізації змісту навчальної програми, форми контролю, корекції знань, спрямувати студентів до самостійної роботи, до самовдосконалення та забезпечити відповідні психолого-педагогічні умови формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій.

Доцільно зауважити, що *особистісно орієнтоване* навчання вимагає від викладача не тільки глибокого знання, вільного володіння навчальною дисципліною, чіткого визначення мети, задач, цілей, але й урахування індивідуальних та вікових особливостей студентів, рівня їхньої загальної підготовки та розвитку, дотримання дидактичних принципів: від простого до складнішого, складного, від відомого, близького до невідомого, далекого. Якщо студент

розуміє, сприймає матеріал, усвідомлює його практичну значущість, у нього виникає зацікавленість, мотивація до навчання, до самоосвіти та самовдосконалення.

Ще в V столітті до нашої ери китайський мислитель Конфуцій стверджував: «Коли шляхетна людина вчить і виховує, вона веде, а не тягне за собою, спонукає, але не змушує, вказує шлях, але дозволяє учневі йти самому. Оскільки вона веде, а не тягне, вона перебуває у згоді з учнем. Оскільки вона спонукає, а не змушує, навчання дається учневі легко. Оскільки вона лише відкриває шлях, вона надає можливість учневі міркувати». Дотримуючись таких принципів, позицій співпраці зі студентами, викладач не лише ефективно формує конфліктологічну культуру майбутніх фахівців соціономічних професій, а й уникає можливого конфлікту зі студентами.

Реалізуючи технологію проблемного блочно-модульного навчання з метою формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій, враховуючи її головну особливість – генералізацію навчального матеріалу на засадах системного, компетентнісного, діяльнісного підходів та принципів цілісності, комплексності, варіативності формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій, викладачі на лекційних заняттях розпочинають кожний модуль зі спроби довести до свідомості студентів ядро цього модуля, загалом «охопити» його, оскільки воно має стати фундаментом наступного засвоєння деталей в результаті диференціювання цього ядра на практичних заняттях, застосовуючи різноманітні методи, засоби конкретної самостійної чи групової діяльності студентів. Така технологія осмислення та засвоєння знань заснована на активній, творчій та самостійній науково-пошуковій діяльності студентів, на активному спілкуванні, співпраці студента та викладача.

Найбільш продуктивними методами для вирішення творчих проблемних завдань є метод «*мозкового штурму*», коли студенти активно працюють як генератори ідей, у «пошуках» істини вони звільняються від шаблонного й стереотипного мислення. На нашу думку, застосування проблемних методів навчання для формування конфліктологічної культури сприяє не тільки ефективності процесу, але й дає моральне задоволення студентам та викладачам, які відкривають у своїх студентах нові можливості: активність, сміливість мислення, ініціативність, винахідництво, зникають «комплекси» навіть у пасивних студентів. При цьому радикально змінюється і роль



викладача: він стає схожим більш на «диригента оркестру», склад і можливості якого він добре знає, ніж на інформатора знань, консультанта, репетитора.

Ефективними в нашому дослідженні виявилися інтерактивні технології, котрі передбачають не просто отримання знань, умінь і навичок, а творче ставлення до них. Це вчить студентів ціннісному ставленню до процесу навчання, до засвоєння майбутньої професії, адже знання перетворюються в частину особистого буття та їхньої свідомості [5, с. 21].

Завдяки реалізації діалого-дискусійних методів навчально-пізнавальної діяльності кожен студент може висловити свої думки, власні погляди щодо обговорюваних проблем, відбувається взаємонавчання всіх учасників дискусій; викладач одержує зворотний зв'язок, може коригувати, поглиблювати проблему, формувати логіку діалогу, спрямовувати, змінювати хід дискусії або дій студентів; студенти одержують досвід спілкування на основі взаєморозуміння, координації зусиль, узгодження мети, намірів та мотивації. Адже, як зауважував Д. Чернілевський, сучасна «мисляча людина зобов'язана спостерігати, аналізувати, вносити пропозиції, відповідати за прийняті рішення і вміти переборювати конфлікти» [9, с. 16].

Організація викладачем навчально-пізнавального процесу формування конфліктологічної культури тренінг-технологіями характеризується інтенсивним ритмом роботи його та студентів, емоційною насиченістю, інтелектуальною напругою, імпровізацією. Тренінг як форма сумісного взаємовпливу викладача і студентів трансформує, змінює установки студентів, спрямовує їх на досягнення комунікативності у взаємодії, розвиває уміння розуміти партнера, контролювати емоційно-вольову сферу – формується здатність до конструктивних способів взаємодії з іншими в складних конфліктних ситуаціях.

Гармонійне логічно обґрунтоване застосування різноманітних форм навчально-виховної діяльності викладачів та студентів з використанням традиційних та сучасних методів, прийомів, технологій, засобів навчання, опора на методологічно-концептуальні положення (особистісно-орієнтований, діяльнісний, компетентнісний, культурологічний, системний, аксіологічний, акмеологічний, синергетичний підходи) утворювали ядро системи технологій формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій.

Висновки з проведеного дослідження. Проведене дослідження показало, що продуманий та аргументований вибір викладачем системи технологій як засобу формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій забезпечить ефективність самого процесу формування та досягнення високого рівня сформованості конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічної сфери.

Отже, для всебічного розвитку студента важливою умовою є авторитет викладача, його особистий приклад для наслідування загальної, професійної, психологічної, конфліктологічної культур. А результативність викладання і творча діяльність викладача виявляються в досягненні поставленої мети, якісному виконанні студентами всіх прогнозованих завдань, в розвитку особистості студентів, в якісних змінах внутрішньої психічної діяльності, результатом якої є нові можливості пам'яті, уявлення, сприймання, розуміння, мислення, наполегливості, волі, характеру у сформованості конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дубровина И.В. Психологическая культура личности / И.В. Дубровина // Развитие личности. – 2011. – № 4. – С. 59–77.
2. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 576 с.
3. Кравець М.С. Культурологія : [підруч. для студ. вищих навч. закладів I – IV рівнів акредитації] / М.С. Кравець. – Львів : Новий Світ-2000, 2008. – 320 с.
4. Кручинин В.А. Психология и педагогика высшей школы : [учебно-методическое пособие]. Ч. 2 / В.А. Кручинин, Н.Ф. Комарова ; Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т. – Н. Новгород : ННГАСУ, 2011. – 171 с.
5. Прокопенко І.Ф. Педагогічні технології : [навч. посібник] / І.Ф. Прокопенко, В.І. Євдокимов. – Харків : Колегіум, 2005. – 224 с.
6. Реан, А.А. Психология и педагогика / Н.В. Бордовская, С.И. Розум ; под общ. ред. А.А. Реана. – СПб.: Питер, 2002. – 432 с.
7. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе : кн. для учителя / М.М. Рыбакова. – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.
8. Самсонова Н.В. Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования : [монография] / Н.В. Самсонова. – Калининград : Изд-во КГУ, 2002. – 308 с.
9. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе : [учеб. пособие для вузов] / Д.В. Чернилевский. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
10. Шурыгина О.В. Развитие конфликтологической культуры личности студента : дис. ... канд. психол. наук / О.В. Шурыгина. – Нижний Новгород, 2012. – 197 с.

УДК 159.9

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ САМОЕФЕКТИВНОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ТА ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Гальцева Т.О., к. психол. н., доцент,
докторант психологічного факультету
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

У статті проаналізовано особливості становлення навчальної самоєфективності в підлітковому та юнацькому віці. Визначені соціально-психологічні чинники, що її детермінують, зокрема взаємовідносини з учителем, з однолітками, опосередкований вплив батьків, розуміння сенсу навчальної діяльності та складної системи навчальних мотивів, прагнення до ідеалізації та неповторності, свободи вибору, самостійного прийняття рішень, відповідальність за власне навчання та своє майбутнє.

Ключові слова: навчальна самоєфективність особистості, самооцінка, цілепокладання, рефлексія, суб'єкт навчальної діяльності, суб'єкт власного розвитку.

В статье проанализированы особенности становления учебной самоэффективности в подростковом и юношеском возрасте. Определены социально-психологические факторы, ее детерминирующие, в частности взаимоотношения с учителем и сверстниками, опосредованное влияние родителей, понимание смысла учебной деятельности и сложной системы учебных мотивов, стремление к идеализации и неповторимости, свободы выбора, самостоятельного принятия решений, ответственность за собственное обучение и свое будущее.

Ключевые слова: учебная самоэффективность личности, самооценка, целеполагание, рефлексия, субъект учебной деятельности, субъект собственного развития.

Galtseva T.A. FEATURES OF FORMATION OF EDUCATIONAL SELF-EFFICACY DURING THE ADOLESCENCE

The paper analyzes the peculiarities of academic self-efficacy during the adolescence. Identified were socio-psychological factors including the relationship with the teacher and peers, the indirect influence of parents' understanding of the meaning of educational activities and of a complex system of educational motivation, the desire to idealize and be unique, freedom of choice, independent decision-making, responsibility for their own learning and future. Given was the definition of the construct as a kind of phenomenon of self-efficacy, which, on the one hand is characterized by an internal assessment of the readiness of the individual to take part in the active learning activities, and, on the other hand, is the result of self-transformation of the person in the course of educational activities. The role of reflexive processes in recognizing of the vital meanings of the education, psychological characteristics and mental reserves of own psyche development of the skills of independent work.

Key words: academic self-efficacy of personality, self-esteem, goal-setting, reflection, subject of educational activity, subject of own development.

Постановка проблеми. У сучасних умовах, коли освіта набуває характеру неперервного процесу, проблема ефективного функціонування особистості в навчальній діяльності стає особливо актуальною. Проблематика навчальної самоєфективності особистості привертає увагу численних вчених у зв'язку з розширенням інформаційного простору, техногенністю суспільства, швидким оновленням знань, що змушує людину до навчальної активності. Освіта стає не тільки транслятором соціокультурних норм, цінностей, які в умовах спеціально організованого розвиваючого середовища є основою для розвитку смислоттєвих пріоритетів особистості, вона відіграє важливу роль у формуванні пізнавального інструментарію, суб'єктних характеристик індивіда, сприяє розкриттю його потенціалу, формує потребу в ефективно-

му навчанні, самоосвіті, саморозвитку, саморусі.

Становлення навчальної самоєфективності особистості відбувається в процесі онтогенезу, де на кожному етапі життєвого шляху вона має певні специфічні особливості. Засновник концепції самоєфективності А. Бандура підкреслював, що самоєфективність індивіда постійно змінюється впродовж життя і на неї можливо впливати [12]. Саме вивчення джерел, детермінант, що впливають на її становлення на ранніх етапах розвитку особистості, є пріоритетним завданням представників сучасної психологічно-педагогічної науки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теорія самоєфективності, можливості її практичного застосування широко досліджується в різних наукових галузях: психології, педагогіки, менеджменту, медицини



та ін. Численні зарубіжні та вітчизняні дослідники А. Бандура, Р. Вуд, Дж. Зіммерман, М. Мартінеса-Понс, Д. Нельсон, Н. Купер, Дж. Роттер, С. Богомазов, Т. Гордеева, М. Гайдар, Т. Кремешна, М. Нецадим, О. Фаст, О. Шепелева вивчали самоефективність особистості в освітній сфері.

Так, вчені Дж. Зіммерман, М. Мартінес-Понс довели, що учні, для яких характерне відчуття високої самоефективності стосовно власних навчальних здібностей, проявляють більшу завзятість і наполегливість під час виконання навчальних завдань. Зустрічаючись із труднощами, вони менш тривожні, оптимістичні, намагаються досягти значніших результатів, ніж ті, хто сумнівається у власних академічних здібностях [15]. Переконавання в самоефективності впливають на мотиваційні показники та на якість виконання складних когнітивних завдань [12]. Невпевненість у власній ефективності призводить до відволікання від поставленого завдання і примушує людину фіксувати увагу не на завданні, а на самому собі. Крім того, було виявлено, що самоефективність більш важлива для малоуспішних учнів, ніж для «відмінників» [13].

Т.О. Гордеева пов'язувала академічну самоефективність особистості зі специфічною домінуючою мотивацією досягнення. Вона розглядала самоефективність як важливий когнітивний предиктор, що впливає на характер цілей та відношення до певної діяльності [5, с. 152].

Згідно з численними дослідженнями, впевненість у власній ефективності зазвичай сприяє високим академічним досягненням та позитивно впливає на наполегливість у подоланні труднощів. Проте, в деяких випадках занадто сильна впевненість у своїй ефективності може виявитися дисфункціональною. Так, в дослідженнях Л. Первіна і О. Джона розглядалась самоефективність в якості предиктора передбачення успіху на іспитах. Вони зауважують, що занадто висока впевненість учнів у своїх здібностях негативно впливає на якість їх підготовки. Такі учні гірше готуються до іспитів, ніж їхні більш тривожні та не менш здібні однолітки. Л. Первін і О. Джон підкреслюють, що для академічної успішності учням краще мати помірну, але не надмірно високу і не надмірно низьку самоефективність [8].

Отже, у більшості робіт науковців предметом дослідження була загальна, особистісна або соціальна самоефективність, феномен навчальної самоефективності досліджувався лише в контексті академічних досягнень.

Мета статті – визначення феномену навчальної самоефективності особистості та

соціально-психологічних детермінант, що впливають на її становлення у підлітковому та юнацькому віці.

Виклад основного матеріалу. Навчальна діяльність відрізняється від інших видів діяльності, згідно з Д.Б. Ельконіним, тим, що її метою і результатом є не зміна предмета, з яким діє людина, а зміна самої себе як суб'єкта діяльності В.В. Репкін навчальну діяльність називає «діяльністю із самозмінення суб'єкта» та наголошує, що не вчитель вчить учня, а учень вчить сам себе. Вчитель лише допомагає йому вчитися себе. Метою навчальної діяльності, підкреслює вчений, є внутрішній суб'єктивний результат, що виражається у засвоєнні принципів побудови дій та змінненні, привласненні здібностей [9].

Проблема ефективності процесу навчання завжди привертала увагу представників психолого-педагогічної науки. На ефективність навчання впливають різні соціально-психологічні чинники: організація навчального процесу, методи та технології навчання, професійно-значущі якості педагога, мета, потреби, особистісні якості суб'єкта навчання та інше. Н.О. Кузьміна зазначає, що «раніше ефективність навчання розглядали з позиції ефективної організації навчального процесу де навчаючим відводилася роль пасивних реципієнтів, «судин для наповнення» знаннями. Сьогодні психолого-педагогічна наука звертає увагу на активну та свідому позицію суб'єктів навчання у процесі оволодіння знаннями» [7].

Існують різні точки зору представників психолого-педагогічної науки щодо критеріїв ефективності навчання (навчального процесу): одні учені підкреслюють значення організаційних та методологічних аспектів навчальної діяльності: економії навчального часу, обсягу матеріалу, застосування активних та інтерактивних навчальних технологій, інші акцентують увагу на психологічних змінах, що відбуваються у суб'єкта навчання: якість і глибина знань, рівень розвитку, зростання навичок самоосвіти, готовність до постановки власних навчальних цілей, саморозвитку та інше. На нашу думку, оцінку ефективності навчання (навчального процесу) необхідно здійснювати не стільки за критеріями впливу на суб'єкта навчання чи його ресурсних витрат, скільки за критеріями успішності особистісних змін, що відбулися в результаті виконання навчальних дій та сприяли розвитку самоефективності в навчальному процесі.

Навчальна самоефективність особистості, на наш погляд, – це різновид феномену самоефективності, який, з одного боку,

характеризує внутрішню оцінку готовності індивіда до активних навчальних дій, а з іншого боку, є результатом самозміни особистості у процесі навчальної діяльності. Навчальну самоефективність особистості ми трактуємо як феномен самосвідомості, що характеризує впевненість індивіда у власних здібностях і можливостях самостійно, активно та продуктивно здійснювати навчально-пізнавальну діяльність і досягати особистісно значущого навчального результату, що сприяє саморуху, саморозвитку та самовдосконаленню особистості.

Перші паростки навчальної самоефективності особистості з'являються в дошкільному та молодшому шкільному віці, а становлення її відбувається в підлітковому та юнацькому віці. Підлітковий вік характеризується розвитком самосвідомості, відкриттям унікальності власного Я, формуванням системи відношення до світу (світогляду), самоствердженням у групі ровесників, суб'єктністю у взаємовідносинах з суспільством. Підліток прагне успішності, самопізнання, саморозвитку, визначення власних можливостей, що має велике значення для становлення навчальної самоефективності.

У цьому віці активно розвивається самоорганізація та самоуправління навчальною діяльністю. Підліток вчиться самостійно ставити навчальні цілі, визначати задачі, час та засоби виконання навчальної роботи, контролювати власні навчальні дії.

Становлення процесу цілепокладання – важливого аспекту навчальної самоефективності – пов'язане з розумінням підлітком сенсу навчальної діяльності та складної системи навчальних мотивів, що спонукають його до навчання. На думку Д.Б. Ельконіна, своєрідність навчальної діяльності п'ятикласників полягає у їхній сензитивності до розкриття для себе сенсу навчання [4]. Провідними навчальними мотивами для підлітка стають мотиви самоствердження, бажання бути кращим серед інших, саморозвитку, розуміння та розширення границь власного Я, авторитету серед однолітків. Підліток набуває здатності до самостійного цілепокладання у навчанні.

Особливістю навчальної діяльності в середній школі є вибірковість навчальних предметів, видів навчальної діяльності. Учні виявляють інтерес до навчальних предметів, у яких відчують себе успішними, і втрачають інтерес до тих, у яких неуспішні. А. Бандура підкреслює, що в підлітковому віці діти дуже болісно переживають ситуацію неуспіху, що призводить до зниження самооцінки, захисних форм поведінки, внутрішнього дискомфорту, а в навчальній ді-

яльності сприяють зниженню почуття впевненості у власних навчальних здібностях та втраті інтересу взагалі до процесу навчання [12].

Набуває розвитку центральний механізм навчальної самоефективності – рефлексія. На думку Л.І. Божович, у цей період виникає новий рівень самосвідомості, характерною рисою якого є поява в підлітка здібності та потреби пізнати самого себе як особистість. Рефлексія допомагає дитині усвідомити власні потреби, можливості, відповідність власних дій соціальним вимогам, внутрішні протиріччя, що заважають процесу навчання. Відкриття унікальності власного Я стає відправною точкою саморозвитку підлітка, який прагне самому собі та іншим довести свою неповторність як у навчальній діяльності, так і за її межами [1].

За допомогою рефлексивних процесів підліток усвідомлює для себе сенс навчальної діяльності, психологічні особливості та резерви власної психіки, вчиться контролювати та коректувати власні навчальні дії в мисленні та поведінці. Рефлексія сприяє розвитку навичок самостійної роботи учнів та впливає на внутрішні зміни самої особистості, зауважує Б.Г. Ананьев [4].

Самооцінка підлітка є важливим психологічним утворенням, що визначає навчальну самоефективність особистості. Вона значною мірою є регулятором поведінки. Численні дослідники відзначають, що для підлітків характерно коливання самооцінки залежно від успіхів у навчанні та інших видах діяльності. Прагнення до ідеального образу Я, підвищена самокритичність, високий рівень домагань позначаються на самооцінці та самоставленні підлітка, призводять до афективного конфлікту (афект неадекватності) та емоційних переживань [2]. Поступово, зі зростанням особистості, поява стійкої адекватної, реалістичної самооцінки особистісних якостей та навчальних здібностей стає важливим чинником розвитку навчальної самоефективності та нових взаємовідносин з іншими. Здатність підлітка ставити перед собою навчальні цілі, оцінювати себе з опорою на власні внутрішні критерії сприяє тому, що діяльність із самозмінення і саморозвитку набуває для нього особистісний смисл, підкреслює Н.М. Швалева [10].

Підліток як суб'єкт діяльності характеризується активністю, автономністю, прагненням свободи вибору та самостійного прийняття рішень, спирається на власні ресурси. Суб'єктність підлітка в навчальній діяльності, зауважують Є.І. Ісаєв, В.І. Слободчиков, виявляється в готовності до са-



мостійної постановки навчальних завдань, цілепокладання, адекватного оцінювання свого внеску в загальний підсумок спільної навчальної діяльності, здатності будувати власну освітню діяльність. Тобто підліток поступово набуває якостей суб'єкта власної освітньої діяльності [6].

На навчальну самоефективності підлітка впливають взаємовідносини з учителем, якого він сприймає як консультанта і наставника. Схильність підлітків до аналізу особистісних і професійних якостей педагогів приводить до більш критичного їх сприйняття. Тільки авторитетний вчитель може вплинути на навчальну самоефективність учня, підтримати його віру у власні здібності та сприяти формуванню якостей суб'єкта власного розвитку.

У підлітковому віці важливими стають взаємовідносини в групі однолітків. Підлітки активно працюють у команді, більше орієнтовані на точку зору однолітків та їхній приклад, ніж на вимоги батьків. Дослідники Ф. Пахерес, Д. Шунк вважають, що чим дорослішими стають діти, тим вплив батьків на самоефективність все більше стає опосередкованим. Вчені зазначають, що батьки мають підштовхувати власних дітей до взаємодії з самоефективними (успішними) однолітками та заохочувати до випробування себе в різноманітних видах діяльності [14]. Успішні однолітки надають моделі ефективних стилів мислення та поведінки, забезпечують високу інформативність порівняння, оцінювання і перевірки особистісної самоефективності, відзначає А. Бандура [12].

Дослідниця О.О. Шепелева вказує на гендерну специфіку навчальної самоефективності підлітків. Згідно з результатами її дослідження, навчальна самоефективність виступає предиктором академічної успішності в дівчаток, а у хлопчиків стає регулятором поведінки [11].

Отже, навчальна самоефективність підлітка пов'язана з усвідомленням сенсу та мотивів навчання, прагненням до ідеалізації та неповторності, адекватної оцінки навчальних здібностей, здатністю до самоаналізу та саморегуляції, бажанням діяти автономно та продуктивно. Здійснюючи самоуправління власними розумовими процесами, почуттями та поведінкою, підліток розвиває у собі навички ефективного самонавчання. На становлення навчальної самоефективності підлітка впливає взаємодія з іншими: приклад авторитетного вчителя, успішних однолітків, продуктивні соціальні моделі.

На етапі ранньої юності самовизначення, вибір професії та свого майбутнього

стають центральною потребою особистості. Вибір професії, писав Л.С. Виготський, – це не тільки вибір тієї чи іншої професійної діяльності, а й вибір життєвого шляху загалом, пошук певного місця в суспільстві, остаточне включення себе в життя соціального цілого [3]. Тому проблема правильності вибору професії стає принципово важливою для юнаків. У цей період відбувається особистісний, інтелектуальний, ціннісно-смісловий розвиток індивіда. Для успішного професійного самовизначення юнак мусить усвідомлювати власні потреби та інтереси, мати розвинуту рефлексію, самосвідомість, інтелектуальні здібності, сформовані ціннісні та смисложиттєві орієнтації. Інтерес до навчальної діяльності та самоефективного навчання набуває життєвого сенсу, пов'язаного з професійним, особистісним та соціальним самовизначенням.

Для юнаків характерна вибірковість навчальних предметів, яка обумовлена бажанням підготуватися до майбутньої професії та самостійного життя. Провідними мотивами навчання стають прагматичні мотиви (навчання як умова отримання майбутньої престижної професії), мотиви саморозвитку, мотиви самореалізації та самовираження.

Юнаки оволодівають дослідницькою діяльністю і науковими методами пізнання, прагнуть до самостійної постановки навчальних задач та їх розв'язання. Формується індивідуальний стиль розумової діяльності, що впливає на ефективність навчальних дій. Вміння знаходити, систематизувати, переробляти інформацію, розвинуті пізнавальні процеси визначають особливості самостійної навчальної роботи юнаків. Ісаєв Є.І. та Слободчиков В.І. зазначають, що «специфікою цього вікового етапу є те, що раніше учень був суб'єктом навчальної діяльності, а в процесі освоєння дослідницької та проектної форм роботи він починає розмірковувати над своїми результатами та змінювати цілепокладання й способи роботи, освоюючи тим самим позицію суб'єкта власної діяльності» [6, с. 336].

На думку Е. Еріксона, центральною задачею досягнення ідентичності у юнацькому віці є створення несуперечливого образу самого себе в умовах численності виборів (ролей, партнерів, груп спілкування тощо) [4]. Зростає самоповага, відбувається становлення «Я-концепції», самооцінка стає більш стійкою та конкретною. Рефлексивність, інтерес до самоспостереження, самоаналізу як в особистісному житті, так і в навчальній діяльності, пози-

тивна Я-концепція є важливими якостями суб'єкта навчальної діяльності, і їх розвиток впливає на навчальну самоефективність старшокласників.

Змінюються взаємовідносини з однолітками та педагогами. Індивідуалізація міжособистісних стосунків, високий рівень вимог як до себе, так і до інших приводить до більш складної диференціації у взаємовідносинах з іншими людьми. Юнаки оцінюють педагога за професійними якостями та готовністю вступати в рівноправний діалог і співробітництво.

Зростає рівень відповідальності за власне навчання, своє майбутнє та за міжособистісні стосунки. Старшокласники більш чітко контролюють свій час, досліджують можливості освітнього і культурного середовища для досягнення навчальних цілей, вміють встановлювати взаємовідносини та залучати інших для ефективного рішення самостійно визначених навчальних задач.

Отже, на етапі ранньої юності навчальна самоефективність обумовлена вибором майбутньої професії, свого життєвого шляху. Більшість старшокласників прагнуть після закінчення школи продовжувати навчання в професійно орієнтованих закладах освіти. Тому прагнення вступити в престижний навчальний заклад є провідним мотивом, що визначає навчальну самоефективність юнаків. На відміну від інших вікових періодів, у старшокласників сформовані основні компоненти навчальної самоефективності: розуміння смислу навчання, чітке уявлення, ким хоче бути в майбутньому, розвинута рефлексія, готовність самостійно визначити навчальні цілі, спрямовані на саморозвиток і самовдосконалення. Саме тому у старших класах більшість юнаків мають вищі академічні успіхи, ніж в інших класах.

Висновки. Підлітковий та юнацький вік є періодами, де відбувається становлення навчальної самоефективності особистості, що характеризується:

- зростанням здатності до самоаналізу,
- реалістичністю самооцінки особистісних якостей та навчальних здібностей;
- бажанням діяти автономно та продуктивно;
- зростанням рівня відповідальності за своє майбутнє,
- підвищенням здатності до самоорганізації та самоуправління навчальною діяльністю,
- розвинутими рефлексивними процесами,
- зростанням бажання самостійно визначити навчальні цілі та керувати власним розвитком.

При цьому особливого значення набуває приклад авторитетного вчителя, успішних однолітків, продуктивні соціальні моделі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович // Вопросы психологии. – 1979. – № 4. – С. 23-34.
2. Боришевский М.И. Развитие саморегуляции поведения школьников: автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогична та вікова психологія» / М.И. Боришевский. – К., 1992. – 78 с.
3. Виготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л.С. Виготский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. : Мышление и речь. – 1982. – 361 с.
4. Вікова психологія : [підручник] / [Р.В. Павелків]. – К. : Кондор, 2011. – 469 с.
5. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития : дис. ... д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 / Т.О. Гордеева. – М., 2013. – 444 с.
6. Исаев Е.И. Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах : [учебное пособие] / Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков. – М. : Издательство ПСТГУ, 2013. – 432 с. – (Серия «Основы психологической антропологии», кн. третья).
7. Кузьмина Н.А. Эффективность процесса обучения и учения / Н.А. Кузьмина // Теория и практика общественного развития. – 2013. – №12. Т.1. – С. 282–287.
8. Первин Л. Психология личности: Теория и исследования / Л. Первин, О. Джон ; пер. с англ. М.С. Жамкочьян; подред. В.С. Магуна – М.: АспектПресс, 2001. – 607 с.
9. Репкин В.В. Развивающее обучение и учебная деятельность / В.В. Репкин. – Рига : 1993. – 41 с.
10. Швалева Н.М. Становление личностно-центрированной психологической практики в сфере инновационного образования / Н.М. Швалева // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2008. – № 2. – С. 90-95.
11. Шепелева Е.А. Особенности учебной и социальной самоэффективности школьников : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Е. А. Шепелева. – Москва, 2008. – 166 с.
12. Bandura A. (1994). Self-efficacy. In V.S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior (Vol. 4, pp. 71-81). – New York : Academic Press.
13. Multon et al., (1991) D.K. Multon, D.S. Brown, W.R. Lent. Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation // Journal of Counseling Psychology. – No. 38 (1991). – P. 30–38
14. Schunk D.H., Pajares F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J.S. Eccles (Eds.) / Development of academic motivation (pp. 15-31). – San Diego : Academic Press.
15. Zimmerman Barry J., Manuel Martinez Pons. Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies // American Educational Research Journal. – Vol. 23, No. 4. (Winter, 1986). – P. 614-628.



УДК 159.923:378.4

РОЛЬ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПРОФЕСІЙНІЙ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА

Єременко Л.В., к. психол. н.,
старший викладач кафедри суспільно-гуманітарних наук
Таврійський державний агротехнологічний університет

Стаття присвячена проблемі професійної компетентності сучасного керівника, детермінантам її становлення та розвитку. Визначається місце емоційного інтелекту в структурі професійної компетентності керівника.

Ключові слова: емоційний інтелект, соціальний інтелект, професійна компетентність, особистісні компетенції, функції управління, влада керівника.

Статья посвящена проблеме профессиональной компетентности современного руководителя, детерминантам ее становления и развития. Определяется место эмоционального интеллекта в структуре профессиональной компетентности руководителя.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, социальный интеллект, профессиональная компетентность, личностные компетенции, функции управления, власть руководителя.

Yeremenko L.V. THE ROLE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE HEAD

The article covers the problem of professional competence of the modern Manager, the determinants of its formation and development. Define the place of emotional intelligence in the structure of professional competence of the manager.

Key words: emotional intelligence, social intelligence, professional competence, personal competence, control functions, power of the head.

Постановка проблеми. Ефективність управління на підприємстві вирішальною мірою залежить від професійної компетентності керівника. За сучасних умов цей показник може бути збільшено значною мірою лише завдяки індивідуальному потенціалу особистості. Надзвичайно ресурсним напрямом розвитку людини є її емоційний інтелект як засіб розширення адаптаційних можливостей власної особистості.

Психічний та емоційний стан керівника істотно впливає на можливість реалізації духовного та професійного потенціалу підлеглих. Формування розвиненого емоційного інтелекту кожного керівника – це шлях до розв'язання питань ефективного керівництва та вдосконалення виробничого процесу в цілому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Один із дослідників гуманістичної хвилі Пітер Салоуей в 1990 році надрукував статтю під назвою «Емоційний інтелект», де зазначив, що останні декілька років уявлення і про інтелект, і про емоції докорінно змінились. Розум перестав сприйматись як ідеальна субстанція, емоції як головний ворог інтелекту, і обидва явища отримали реальне значення в повсякденному людському житті [6].

П. Салоуей та його співавтор Д. Майерс визначали емоційний інтелект як «здатність сприймати і розуміти прояви особистості,

що виражені в емоціях, керувати емоціями на основі інтелектуальних процесів» [8].

До структури емоційного інтелекту, на їхню думку, входять наступні складові: 1) здатність сприймати або відчувати емоції (як свої власні, так і іншої людини); 2) здатність направляти свої емоції на допомогу розуму; 3) здатність розуміти те, що виражає та або інша емоція; 4) здатність управляти емоціями.

Як пізніше написав колега П. Салоуей Девід Карузо, «дуже важливо розуміти, що емоційний інтелект – це не протилежність інтелекту, не триумф розуму над відчуттями, це унікальний перетин обох процесів» [3, с. 40].

У деяких сучасних зарубіжних і вітчизняних теоріях емоції розглядаються як особливий тип знання. Базуючись на цьому, «емоційний інтелект» визначається як здатність взаємодіяти з внутрішнім середовищем власних відчуттів та бажань; здатність розуміти відносини особи, що репрезентовані в емоціях, та керувати емоційною сферою на основі інтелектуального аналізу та синтезу; сукупність емоційних, особистісних і соціальних здібностей, які здійснюють вплив на загальну здатність ефективно долати вимоги і тиск навколишнього середовища [4; 5; 6; 7].

Отже, індивіди з високим рівнем емоційного інтелекту володіють вираженими

здібностями до розуміння власних емоцій і емоцій інших людей, до управління емоційною сферою, що обумовлює більш високу адаптивність та ефективність в спілкуванні.

Емоційний інтелект як поняття, що визначає набір знань, навичок і умінь індивіда в емоційній сфері, досить жваво використовується дослідниками, які працюють в напрямку психології управління.

Наприклад, згідно з Д. Гоулманом емоційний інтелект складається з самосвідомості, самоконтролю, соціальної чуйності і соціальних навичок. Схожі погляди можна знайти в роботах Д. Ейдера та Дж. Максвела.

У дослідженнях М.В. Александрова, О.В. Барабанщикова, М.І. Болдирева, Ф.М. Гоноболіна, О.Б. Гармаш, Т.В. Іванової, І.Ф. Ісаєва, В.І. Лозової, М.І. Сметанського, М.М. Фіцули та інших авторів емоційний інтелект розуміється як важлива частина загальної культури керівника, що є системою його професійних якостей та певних норм, правил поведінки.

Попри відмінності у визначеннях емоційного інтелекту, практично всі автори одностайні в тому, що наявність розвиненого емоційного інтелекту – це неодмінна умова успішного керівництва. Керівники з високим рівнем емоційного інтелекту діють як емоційні магніти, і досить природно, що до них йдуть талановиті робітники: обдарованим фахівцям приємно працювати в такому сусідстві.

Метою статті є визначення місця емоційного інтелекту в структурі професійної компетентності керівника.

Виклад основного матеріалу. Сама ідея емоційного інтелекту в тому вигляді, у якому цей термін існує зараз, виросла з поняття соціального інтелекту, яке розробляли такі автори, як Едуард Торндайк, Джой Гилфорд, Ганс Айзенк. Виокремлення поняття соціального інтелекту стало спробою поєднання афективного та когнітивного боків процесу пізнання. Ця ідея надзвичайно едналась з гуманістичними поглядами на сутність особистості, де зводились афективні та когнітивні боки людської природи.

У дослідженнях О. В. Белоконь [2] представлена авторська точка зору на структуру соціального інтелекту особистості. Автор вважає, що соціальний інтелект керівника вміщує три підструктури: когнітивну, мнемічну та емпатійну. Отже, когнітивна підструктура соціального інтелекту містить сукупність досить стійких знань, оцінок, правил інтерпретації подій, поведінки людей, їхніх взаємин тощо на основі сформованої системи інтерпретацій на мікроструктурному і макроструктурному

рівнях. Мікроструктура когнітивної складової соціального інтелекту детермінується функціями останнього, а саме, пізнавально-оцінною, від якої залежить грамотна переробка та оцінювання інформації, яку сприймає суб'єкт; прогностичною, на основі якої здійснюється планування та прогнозування розвитку міжособистісних взаємодій; комунікативною, що забезпечує ефективність власне процесу спілкування (ця функція пов'язана з адекватним сприйняттям і розумінням партнера по спілкуванню); рефлексивною, яка знаходить своє відображення безпосередньо в самопізнанні. У свою чергу, макроструктура когнітивної складової соціального інтелекту виявляється у ставленні індивіда до себе як до цінності, ціннісно-смысловій позиції до міжособистісних відносин, а також в актуалізації мотиваційно-ціннісних орієнтацій особистості, аксіологічного ставлення до професійної та інших видів діяльності.

Мнемічна складова частина соціального інтелекту педагога характеризує наявність в індивіда здатності до інтерпретації явищ, подій життя, поведінки інших людей і своєї власної як суб'єкта цих подій. Мнемічна підструктура базується на особистісному досвіді суб'єкта, де суб'єктивні статистики утворюють особистісний інтерпретаційний комплекс. Полімодальність тут означає наявність у людини різних інтерпретаційних комплексів відповідно до різних сфер буття індивіда. Формально вони можуть суперечити один одному, проте психологічно в нормі є внутрішньо узгодженими, забезпечуючи єдність мнемічної складової соціального інтелекту.

Емпатійна складова частина соціального інтелекту більшою мірою залежить від того, яку форму поведінки керівник обирає пріоритетною, що очікує від оточуючих його суб'єктів, який ціннісний інтерпретаційний комплекс у ставленні до навколишнього світу сформувався у людини, які можливості є у даного індивіда в плані використання механізмів антиципації у розв'язанні різних проблем професійного та соціального життя тощо [2, с. 140–142].

Займаючись вивченням проблеми співвідношення когнітивних та психосоціальних характеристик особистості в період ранньої юності, О.І. Пащенко [11] довела, що розуміння емоційного і соціального інтелекту є детермінантами формування лідерської позиції особистості, ефективності лідерства та ефективного використання лідерських стилів. Також О.І. Пащенко стверджує, що у здійсненні лідером успішної діяльності важливу роль відіграє емоційний інтелект, самоконтроль виявів експресії, розуміння



емоцій інших через механізми експресії, управління емоціями інших тощо.

Науковцем не було виявлено статистично значущих зв'язків соціального інтелекту з такими аспектами лідерства, як зайняття лідерської позиції та ефективність лідерства. При цьому високий рівень розвитку емоційного інтелекту зумовлює мотивацію респондента зайняти лідерську позицію. Також О.І. Пащенко встановлено, що виділений фактор «лідерська позиція» пов'язаний з усіма компонентами емоційного інтелекту; ефективність лідерства також пов'язана з високим рівнем розвитку емоційного інтелекту. Зокрема, у процесі дослідження було встановлено позитивні кореляційні зв'язки з такими аспектами емоційного інтелекту, як уміння розуміти емоції інших людей завдяки актуалізації механізмів експресії, керувати емоціями інших і здатність контролювати власні емоційні стани; соціальний інтелект має позитивний кореляційний зв'язок із «задоволеністю працею» (останній розглядається дослідницею як психологічний фактор ефективності керівництва). Також в емпіричних дослідженнях О.І. Пащенко доведено, що емоційний інтелект має позитивний кореляційний зв'язок з діловим стилем лідерства в трудовому колективі і з авторитарно-демократичним стилем у керівників; також соціальний інтелект має позитивний кореляційний зв'язок зі стилем, орієнтованим на субординацію суб'єктів міжособистісної взаємодії [11, с. 153–155].

Аналіз досліджень, які присвячені проблемі емоційного інтелекту, дозволив нам виокремити наступні складові емоційного інтелекту ефективного керівника:

Особистісні компетенції – ці компетенції, що визначають те, як ми керуємо собою. До їхнього складу входять самоусвідомлення та керування собою.

Емоційне самоусвідомлення складається з: 1) уміння бачити власні емоції та розуміти їх вплив, використовувати інтуїцію, при ухваленні рішень; 2) адекватна самооцінка – знання власних переваг та обмежень; 3) впевненість у собі – знання власних здібностей.

Керування собою складається з: 1) емоційного самоконтролю (вміння зберігати деструктивні емоції та імпульси під контролем); 2) відвертості (чесність і цілісність, вміння бути гідним довіри); 3) адаптивності (гнучкість в пристосуванні до змінних ситуацій і обставин); 4) прагнення поліпшити показники для того, щоб відповідати високим внутрішнім стандартам; 5) ініціативності (готовність діяти і не втрачати можливостей); 6) оптимізм (здатність бачити позитивний бік речей і подій).

Соціальні компетенції – здібності, які визначають вміння керувати взаємовідносинами. Цей компонент складається з соціальної усвідомленості та керування взаємовідносинами,

До *соціальної усвідомленості* входять:

1) емпатія – вміння відчувати емоції інших, розуміти їх точку зору і цікавитись їх турботами; 2) організаційна усвідомленість – здатність бачити, що відбувається, розуміти «ланцюжки ухвалення рішень», політику на рівні організації; 3) розуміння і відповідність потребам підлеглих, клієнтів або покупців.

Управління взаємостосунками містить:

1) надихаюче управління – вміння вести і мотивувати за допомогою надихаючої мети і бачення майбутнього; 2) володіння тактиками переконання; 3) здатність підвищувати здібності інших через зворотній зв'язок і керівництво; 4) здатність вести за собою в новому напрямі; 5) здатність вирішувати суперечності й незгоди; 6) здатність до співпраці й створення команди.

У сучасному суспільстві проблема компетенції в розумінні та виразі емоцій стоїть достатньо гостро, оскільки зараз штучно насаджується культ раціонального відношення до життя, втілений в образі якогось еталону – емоцій супермена. Відомо, що заборона на емоції призводить до їх витіснення зі свідомості. У свою чергу, неможливість психологічної переробки емоцій сприяє зростанню їх фізіологічного компонента у вигляді болів і неприємних відчуттів. Саме тому відкритість людини своїм емоційним переживанням є показником її психологічного здоров'я і забезпечує ефективну міжособистісну взаємодію та професійну компетентність.

Дослідження професійної компетентності повинно здійснюватися в контексті комплексного підходу до особистості і її життєвої перспективи, з урахуванням здатності будувати життєві плани, формувати мету, розуміти себе та інших людей.

А.К. Маркова у своїх дослідженнях підкреслювала, що компетентність керівника складається з таких компонентів:

1) спеціальна компетентність – володіння професійною діяльністю на вищому рівні;

2) соціальна компетентність – здатність до співпраці, відповідальність, уміння розуміти іншу людину, володіння прийомами професійного спілкування;

3) особистісна компетентність – володіння рефлексією, саморегуляцією, а також засобами протистояння професійним деформаціям;

4) індивідуальна компетентність – здатність до самореалізації, розвиток індивіду-

альності в межах професії, спроможність до індивідуального самозбереження, раціональна організація праці без навантажень і перевтоми [7, с. 14 – 20].

Проявом компетентності керівника є влада, яка дає право приймати рішення, вимагати виконання, контролювати, винагороджувати і карати. Але влада керівника не має і не може бути абсолютною, у владних стосунках мусить існувати певна межа, яку не варто перетинати. Влада керівника має бути достатньою для досягнення встановленої мети, але не вражати гідність підлеглих, не викликати у них відчуття приниження, а звідси й непокори.

Слід пам'ятати, що результати роботи керівника великою мірою залежать від того, як виконують свою частину роботи його підлеглі. Ця залежність обумовлює необхідність дотримання балансу влади.

Чим вищий професійний та загальний рівень розвитку підлеглих, тим складніше керівнику впливати на їхню поведінку, використовуючи лише формальну владу. Слід зважати також і на те, що процес управління організацією містить і відносини із зовнішнім середовищем, на яке накази, розпорядження та інші форми примусу не поширюються. Отже, потрібно розвивати компетенції керівника, використовувати різні їх джерела та форми, оскільки без цього ефективно керівництво неможливе.

Дослідження, що проводились для вивчення сутності явищ компетентності керівників та впливу, здебільшого виокремлюють п'ять основних форм влади, які мають відповідні джерела:

1) владу, що ґрунтується на примушуванні: як правило, вона базується на побоюванні виконавця дещо втратити;

2) владу, що ґрунтується на винагороді: в основі якої лежать стимули і винагороди та джерелом її є прагнення людей задовольнити свої певні потреби;

3) законну владу: передбачає вплив на підлеглих через традиції та її джерелом є соціальні норми суспільства;

4) експертну владу: у її основі лежить вплив через розумну віру та її джерелом є знання, як прояв інтелекту керівника;

5) харизматичну владу: вона формується на засадах харизми, тобто на силі особистісних якостей або професійних здібностей людини [5, с. 52–56].

Нас цікавить саме останній різновид влади, а саме влада, що базується на харизматичному впливі. Керівник, котрий має такий вплив, є управлінцем, а не «погоничем». Для нього характерна впевненість у собі, вимогливість та позитивний критицизм у ставленні до підлеглих, об'єктивність у за-

охоченні та покаранні, доброзичливість, почуття гумору, прояв зацікавленості особистими проблемами підлеглих.

Керівник, що має харизму, викликає у підлеглих симпатії та сприймається ними як взірець, його дії та вчинки знаходять безумовну підтримку в тих, хто є у колі його впливу.

Загальну картину управління організацією як соціотехнічною системою можна уявити як сукупність таких складників:

1. Управління діяльністю, яке складається з планування діяльності, постанови виробничих завдань, створення системи вимірювання виконаної роботи, контролю за виконанням завдань.

2. Управління людьми, до якого належать: забезпечення співробітництва між усіма членами трудового колективу, кадрова політика, навчання, інформування, мотивація робітників та інші складові частини роботи керівника.

3. Управління зв'язками поза організацією.

4. Подальше вдосконалення управління діяльністю організації й людьми (удосконалення самої системи управління, покращання планування діяльності підприємства, дослідження й розвиток мікроклімату в організації, оптимізація розподілу праці тощо).

Основне завдання керівника – досягати бажаних (запланованих) результатів. Це передбачає безперервне повторення основних елементів процесу управління (планування, реалізація планів, контролювання) з урахуванням постійних змін в зовнішньому й внутрішньому середовищі організації, які власне і вносять корективи у планування цілей та їх досягнення.

Реалізація управлінських функцій забезпечується через:

- механізм внутрішньої координації;
- процедури стимулювання;
- систему інформаційного забезпечення;
- структуру прийняття рішень.

Так, *внутрішня координація* здійснюється через механізм розподілу влади і делегування повноважень відповідно до сформованої структури управління, що забезпечує належну гнучкість фірми та її здатність координувати дії багатьох людей відповідно до встановлених цілей.

Ефективні *процедури стимулювання* дають змогу ідентифікувати потреби та інтенси людей та розробити такий механізм їх задоволення, який би спрямовував зусилля та дії працівників організації на досягнення загальних цілей.

Система *інформаційного забезпечення* надає змогу менеджерам своєчасно роз-



пізнавати проблему чи виявляти нові можливості, що з'явилися у фірми внаслідок зміни умов господарювання, а *структура прийняття рішень* мусить забезпечувати оперативне і кваліфіковане опрацювання інформації з метою розробки і реалізації адекватної ситуації рішення, яке б дозволило найкращим чином використати її потенціал.

З урахуванням особливостей організації (розміри, форма власності, вид діяльності тощо), деякі з чинників набувають більшої ваги, а деякі стають несуттєвими. Так, для великих компаній дуже важливо забезпечити механізм внутрішньої координації, тому система інформаційного забезпечення має надавати достатньо інформації про стан внутрішнього середовища фірми. Очевидно, що для малих фірм ці аспекти є малозначущими, оскільки невелика кількість працівників дає можливість менеджеру контролювати їхні дії без особливих зусиль. З іншого боку, ефективність системи управління досягається за умови оптимального поєднання вказаних елементів, яке забезпечує їхню адекватність. Порушення відповідності між елементами системи управління спричиняє втрату динаміки розвитку організації, а значить, і зменшення ефективності її діяльності.

Отже, реалізація управлінських функцій забезпечується через: механізм внутрішньої координації; процедури стимулювання; систему інформаційного забезпечення; структуру прийняття рішень. Емоційний інтелект при цьому може бути використаний як засіб стимулювання діяльності підлеглих і розширення особистого потенціалу керівника. Розвинений емоційний інтелект керівника може не лише посилити зазначені вище функції, а й сприятиме активізації творчої ініціативи як самого керівника так і його підлеглих [8].

Висновки. Емоційний інтелект керівника визначає рівень його підготовленості до професійної діяльності і характеризується ступенем сформованості здібностей до розуміння власних емоцій і емоцій інших людей, до управління емоційною сферою, що обумовлює більш високу адаптивність та ефективність в спілкуванні, знань, навичок і умінь індивіда в емоційній сфері. Тому розвиток емоційного інтелекту може стати одним із напрямів підвищення професійної підготовки керівника, що надасть

йому можливість розширити функціональні можливості як підлеглих, так і підприємства в цілому.

Перспективи подальших досліджень. На жаль, не всі питання з цієї проблеми є до кінця розв'язаними в психології. Однією з найбільш актуальних проблем на сучасному етапі розвитку психологічної науки є як співвідношення загального і емоційного інтелекту, так і загалом правомірність виділення останнього в структурі IQ особистості, а також питання щодо особливостей прояву та становлення емоційного інтелекту керівника в умовах виконання ним професійної діяльності. Також більш докладно структуру емоційного інтелекту керівників різних сфер професійної діяльності буде проаналізовано в наступних наших публікаціях.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бандурка А.М. Психология управления / А.М. Бандурка, С.П. Бочарова, Е.В. Землянская. – Х. : Фортуна-пресс, 1998. – 464 с.
2. Белоконь О.В. Взаимосвязь эмоционального и социального интеллекта с лидерством : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 / О.В. Белоконь. – М., 2008. – 168 с.
3. Векслер С.И. Условия эффективности руководства / С.И. Векслер // Психология. – 2005. – № 2. – С.40-41.
4. Веснин В.Р. Практический менеджмент персонала: пособие по кадровой работе / В.Р. Веснин. – М. : Юрист, 1998. – 340 с.
5. Гончаренко С. Соціально-психологічні проблеми управління / С. Гончаренко, Ю. Мальований // Психологія. – 2003. – № 4. – С. 52–56.
6. Данчева О.В. Практична психологія в економіці та бізнесі / О.В. Данчева, Ю.М. Швалб. – К. : Лібра, 1999. – 270 с.
7. Дейкун Д.І. Дидактичні аспекти альтернативної освіти / Д.І. Дейкун, В.Г. Шевченко. – К. : Освіта, 1993. – 73 с.
8. Психологія в менеджменті: навч.-метод. посібник / [С. Комінко, Л. Курант, О. Самборська, Т. Фетодюк, С. Ніколаєнко]. – Тернопіль, 1998. – 427 с.
9. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб. : Питер, 2001. – 752 с.
10. Орбан-Лембрик Л.Е. Психология управления : [посібник] / Л.Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2003. – 568 с.
11. Пашенко Е.И. Соотношение социального интеллекта, когнитивных и психосоциальных характеристик в период ранней взрослости : дис. ...канд. психол. наук : спец. 19.00.13 / Е.И. Пашенко. – М., 2003. – 172 с.

УДК 159.922.7:316.6

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ЗАСТОСУВАННЯ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДДЮ В УМОВАХ ОСВІТНЬОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Лабезна Л.П., аспірант
кафедри практичної психології та соціальної роботи
Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля

У статті виконано психологічний аналіз застосування копінг-стратегій у студентської молоді в умовах освітньої взаємодії. Розкрито особливості використання копінг-стратегій у студентської молоді залежно від курсу навчання. Подано аналіз результатів дослідження особливостей копінг-поведінки в студентської молоді різного віку. Обґрунтовано необхідність подальшої реалізації інтегрованих соціально-психологічних програм, спрямованих на збереження та активізацію компенсаторних, захисних, регуляторних механізмів, що забезпечують стресостійкість, працездатність, гармонійний розвиток студентської молоді в умовах освітньої взаємодії.

Ключові слова: студентська молодь, психологічний захист, копінг-стратегії, копінг-поведінка, копінг-ресурси, копінг-механізми.

В статье проведен психологический анализ применения копинг-стратегий у студенческой молодежи в условиях образовательного взаимодействия. Раскрыты особенности использования копинг-стратегий у студенческой молодежи в зависимости от курса обучения. Представлен анализ результатов исследования особенностей копинг-поведения у студенческой молодежи разного возраста. Обоснована необходимость дальнейшей реализации интегрированных социально-психологических программ, направленных на сохранение и активизацию компенсаторных, защитных, регуляторных механизмов, обеспечивающих стрессоустойчивость, работоспособность, гармоничное развитие студенческой молодежи в условиях образовательного взаимодействия.

Ключевые слова: студенческая молодежь, психологическая защита, копинг-стратегии, копинг-поведение, копинг-ресурсы, копинг-механизмы.

Labezna L.P. PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF COPING STRATEGIES FOR STUDENTS EDUCATION UNDER INTERACTION

The paper presents a psychological analysis of the use of coping strategies among students in terms of educational interaction. The features of the use of coping strategies among students, depending on the course. The analysis of the results of studies of the coping behavior in students of all ages. The necessity of the further implementation of the integrated socio-psychological programs aimed at preserving and enhancing compensatory, protective, regulatory mechanisms for stress, performance, the harmonious development of students in the conditions of educational interaction.

Key words: college students, psychological defense, coping strategies, coping behavior, coping resources, coping mechanisms.

Постановка проблеми. Сьогодні проблема вивчення механізмів психологічного захисту в студентської молоді в умовах освітньої взаємодії позначена особливо гостро й зумовлена вимогами, що зростають, з боку суспільства до особистості студента і його ролі в навчальному та виховному процесі. Навчальна діяльність студентської молоді є емоційно напруженою й соціально-відповідальною формою активності, тому може мати стресогенний характер [7]. Зрозуміло, що студент, який систематично перебуватиме в стресовому стані, не зможе повноцінно виконувати свої навчальні обов'язки.

Наявність у навчальній діяльності студента стрес-чинників висуває підвищені вимоги до такої значимої інтегральної характеристики здобувача вищої освіти, як стресостійкість. Збереження або підви-

щення стресостійкості студентської молоді пов'язане з пошуком, збереженням та адекватним використанням ресурсів, що допомагають у подоланні негативних наслідків стресових ситуацій [6]. Особливу категорію ресурсів стресостійкості в умовах професійного стресу становлять характер і засоби подолання стресових ситуацій – стратегії й моделі долаючої поведінки або копінг-стратегії [3].

Виявлення залежності між курсом навчання й вибором копінг-стратегій у стресових ситуаціях допоможе по-новому поглянути на проблему навчального процесу, розкрити закономірності та механізми формування захисної поведінки й рівня стресостійкості в умовах навчальної діяльності, а також ретельніше підійти до проблеми збереження психологічного та соматичного здоров'я студентської молоді.



Ступінь розробленості проблеми. Як визнають наукові дослідники стресу, психологічна адаптація людини відбувається головним чином за допомогою двох механізмів: психологічного захисту й копінг-поведінки [1]. Якщо копінг-поведінка може використовуватися індивідом свідомо, обиратися і змінюватися ним залежно від ситуації, то механізми психологічного захисту неусвідомлювані й у разі їх закріплення стають дезадаптивними [5]. Р. Лазарус розглядає психологічний захист як пасивну копінг-поведінку [4]. Копінг-поведінка реалізується на базі копінг-ресурсів (особистісних адаптаційних резервів, що дають змогу здійснювати оптимальну адаптацію до стресових ситуацій) і копінг-стратегій (засобів подолання стресу). У зарубіжній психології ґрунтовні дослідження копінгу представлені в працях таких учених, як Д. Амірхан, Л.І. Анциферова, Т. Вілс, В.І. Голованевська, Р.М. Грановська, Р. Лазарус, Л. Мерфі, Р. Моос, К.К. Муздибаєв, С.К. Нартова-Бочавер, І.М. Нікольська, М. Селігман, С. Фолкман, Є. Фрайденберг, С. Хобфол та ін. Найбільш розробленою й загально визнаною є теорія «копінгу» Р. Лазаруса. У сучасних дослідженнях проблема копінг-поведінки розглядається в таких аспектах: поведінка особистості в складних екстремальних ситуаціях (Л.В. Віноградова, О.В. Лібіна, І.Г. Малкіна-Пих), соціальні та особистісні детермінанти вибору копінг-стратегій (В.І. Голованевська, Л.І. Дементій, Т.Л. Крюкова), вплив особливостей професійної діяльності на поведінку особистості (Н.Ю. Волянук, Т.А. Данилова, О.Н. Єжова, Л.М. Карамушка, Л.А. Колесніченко, К.І. Корнев, Г.В. Ложкін, В.Л. Малигін, Н.В. Родіна). Серед українських дослідників цій проблемі відведено місце в роботах С.Д. Максименко, С.В. Малазонія, Я.А. Плужник, Д.М. Харченко, В.М. Чернобровкіна та ін.

Використання активних поведінкових стратегій подолання стресу й відносно низька сприйнятливості до стресових ситуацій сприяють поліпшенню самопочуття, а до його погіршення й наростання негативної симптоматики призводять намагання уникнути проблеми та застосування пасивних стратегій, спрямованих не на вирішення проблеми, а на зменшення емоційного напруження. Більшість дослідників копінг-стратегій поділяють їх на активні та пасивні. До активних стратегій зараховують стратегію «вирішення проблем» як базову копінг-стратегію. Вона містить усі варіанти поведінки людини, спрямовані на вирішення проблемної чи стресової ситуації, а також стратегію «пошук соціальної підтримки», спрямовану на одержання соці-

альної підтримки від середовища. Пасивна копінг-поведінка забезпечує використання варіантів поведінки, що містять базову копінг-стратегію «уникання», водночас необхідно враховувати, як свідчать результати деяких досліджень, що певні форми уникання можуть мати й активний характер. Загалом до базових копінг-стратегій науковці та практики зараховують стратегії «вирішення проблем», «пошук соціальної підтримки» й «уникання», наділяють їх такими характеристиками: стратегія вирішення проблем – це активна поведінкова стратегія, застосовуючи яку, людина прагне використовувати особистісні ресурси для пошуку можливих способів ефективного вирішення проблеми; стратегія пошуку соціальної підтримки – це активна поведінкова стратегія, застосовуючи яку, людина для ефективного вирішення проблеми звертається за допомогою й підтримку до оточуючого її середовища – сім'ї, друзів; стратегія уникання – це поведінкова стратегія, застосовуючи яку, людина прагне уникнути контакту з навколишнім світом, витісняє необхідність розв'язання проблеми. До способів уникання можна зарахувати відхід у хворобу, активізацію вживання алкоголю, наркотиків, варіантом активного способу уникання є суїцид. Стратегія уникання – одна з провідних поведінкових стратегій, яка сприяє формуванню дезадаптивної, псевдодолаючої поведінки. Використання цієї стратегії зумовлене недостатнім рівнем особистісних копінг-ресурсів і навичок активного розв'язання життєвих проблем. Стратегія уникання може мати адекватний або неадекватний характер залежно від конкретної стресової ситуації, віку і стану ресурсної системи індивіда. Найбільш ефективним є ситуативне використання всіх трьох поведінкових стратегій. У деяких випадках людина може самостійно подолати труднощі, що виникли, в інших випадках їй потрібна підтримка оточуючих, у третіх – вона може просто уникнути зіткнення з проблемною ситуацією, наперед оцінивши негативні наслідки такого зіткнення. Ще одним із видів класифікації копінг-стратегій є розподіл їх на конструктивні та неконструктивні. А.А. Налчаджян поділяє копінг-стратегії на три види: перетворення або повне подолання проблемної ситуації; пристосування до наявних обставин шляхом уростання в середовищі; уникнення травмувальних ситуацій. Уважається, що дві перші форми поведінки виступають як більш конструктивна стратегія подолання, остання – як менш конструктивна.

На думку С. Карвер і співавторів, найбільш адаптивними копінг-стратегіями є

ті, які безпосередньо спрямовані на вирішення проблемної ситуації. До таких копінг-стратегій автори зарахували активний копінг (активні дії з усунення джерела стресу); планування (планування своїх дій щодо проблемної ситуації, яка склалася); пошук активної соціальної підтримки (пошук допомоги, поради у свого соціального оточення); позитивне тлумачення та зростання (оцінювання ситуації з погляду її позитивних сторін і ставлення до неї як до одного з епізодів свого життєвого досвіду); прийняття – визнання реальності ситуації. Інший блок копінг-стратегій, на думку цих авторів, також може сприяти адаптації людини в стресовій ситуації, проте він не пов'язаний із активним копінгом. До них зараховують пошук емоційної соціальної підтримки – пошук співчуття й розуміння від оточуючих; придушення конкуруючої діяльності – зниження активності щодо інших справ і проблем і повне зосередження на джерелі стресу; заборону – очікування сприятливіших умов для вирішення ситуації. Третю групу копінг-стратегій становлять ті, що не належать до адаптивних стратегій, проте в деяких випадках допомагають людині адаптуватися до стресової ситуації й подолати її: фокусування на емоціях і їх вираженні – емоційне реагування в проблемній ситуації; заперечення – заперечення стресової події; ментальне відчуження – психологічне відвернення від джерела стресу через розваги, мрії, сон тощо; поведінкове відчуження – відмова від вирішення ситуації.

Мета статті – виявлення провідних копінг-стратегій у студентської молоді в умовах освітньої взаємодії залежно від курсу навчання та віку.

Виклад основного матеріалу. Під копінг-стратегіями ми будемо розуміти засоби управління стресовим фактором, які використовує студентська молодь для відповіді на сприйняту загрозу. Поняття об'єднує емоційні, когнітивні й поведінкові стратегії, які використовує студент для того, щоб подолати вимоги сьогодення. Також ми припускаємо, що існує взаємозв'язок між тими особистісними конструктами, за допомогою яких студентська молодь формує своє ставлення до життєвих труднощів, і тим, яку стратегію поведінки під час стресу вона обирає.

У зв'язку з позначеними вище актуальними проблемами досліджуваної проблеми, нами проведено аналіз копінг-стратегій, яким надають перевагу студенти в умовах освітньої взаємодії, розділивши їх при цьому за курсом навчання та віком студентства.

Загальна вибірка становила 186 студентів у віці 17–26 років. Студенти за курсами навчання розподілені на три порівняльні групи: 1 курс (1-а група, 76 осіб), 3 курс (2-а група, 67 осіб) і 5 курс (3-я група, 43 особи).

Механізми копінг-стратегій є стійкими конструктами особистості, відповідно, простежити зміни можна лише в довготривалій динаміці навчальної діяльності, тому обрано саме такий інтервал.

Для вивчення проблеми дослідження використані такі методики: методика діагностики рівня емоційного вигорання В.В. Бойко; копінг-тест Р. Лазаруса (адаптований Т.Л. Крюк, О.В. Куфтяк, М.С. Замішляєвою); методика визначення психічного «вигорання» О.О. Рукавішнікова; соціальна анкета. Для виявлення особливостей вибору копінг-стратегій у студентської молоді в умовах освітньої взаємодії за курсом навчання нами проведений статистичний аналіз. Значущі відмінності виявлені за такими копінг-стратегіями, як «дистанціювання», «самоконтроль», «пошук соціальної підтримки», «прийняття відповідальності», «втеча-унікнення», «позитивна переоцінка». Звернення до «дистанціювання» респондентами 2 і 3 груп у різних стресових ситуаціях передбачає певні когнітивні зусилля для зниження її значущості. Водночас використання цього копінг-механізму має швидше характер пасивної адаптації, оскільки не відбувається конструктивного вирішення проблеми. Звернення до цього копінг-механізму сприяє порушенню процесу адаптації студентської молоді в умовах освітньої взаємодії. «Дистанціювання» допомагає особистості економити свої емоційні й інтелектуальні ресурси. Переважання саме такого копінгу в респондентів 2 групи можна пояснити передусім досвідом реагування, що склався в студентському середовищі, на різні стресові ситуації. Вочевидь, в 2 групі в певному віковому діапазоні «дистанціювання» виходить на провідні позиції, забезпечуючи, отже, пасивну адаптацію до соціуму та збереження психіки особистості самого студента.

Переважання «самоконтролю» в студентської молоді 1 і 3 груп свідчить про найбільш високу інтенсивність використання цього механізму для вирішення емоційно-стресових і проблемних ситуацій. Якщо проводити паралелі між неусвідомлюваними механізмами психологічного захисту і свідомими копінг-стратегіями, то «самоконтроль» можна порівняти з «інтелектуалізацією», під час використання якої відбувається розумове вирішення різних життєвих проблем.



Зважаючи на постійну напруженість навчальної діяльності, копінг-стратегія «самоконтроль» у респондентів 3 групи займає домінуюче положення порівняно зі студентами 2 групи. Це можна пояснити тим, що більша частина респондентів 3 групи перебуває на старших курсах навчання. Домінуюча позиція стратегії «самоконтроль» у респондентів 1 групи пояснюється тим, що це переважно студенти, які тільки завойовують авторитет серед одногрупників, викладачів, адміністрації.

Разом із тим свідоме й часте звернення до цього копінг-механізму може призвести до певної «черствості» та надмірного напруження особистості студента в різних життєвих і навчальних ситуаціях.

Копінг-стратегія «пошук соціальної підтримки» є одним із найпотужніших копінг-ресурсів особистості. Необхідно відзначити, що соціальна підтримка – це насамперед захист, який перешкоджає захворюванню в кризових і стресогенних ситуаціях, підводить суб'єкта до думки, що його люблять, цінують, піклуються про нього, що він є членом соціальної мережі й має з нею взаємні зобов'язання [3]. Вищу вираженість копінг-механізму «пошук соціальної підтримки» можна ще пов'язати з тим, що респонденти 2 і 3 груп уважають звернення до сім'ї, близьких знайомих, родичів, найближчого соціального оточення важливим джерелом підтримки себе та засобом вирішення родинних, побутових, економічних, соціальних проблем. З огляду на середній вік у цій групі (20–22 роки) і систему взаємин, що вже склалася, соціальна підтримка в цьому віці є необхідним і важливим атрибутом життєдіяльності студентства. Менш високі показники «пошуку соціальної підтримки» в респондентів 1 групи можна пояснити тим, що вони, не маючи достатнього ресурсу «соціальної підтримки», вимушені більше розраховувати на себе, на свої знання й уміння. Це стосується не лише навчальної діяльності, а й інших аспектів життєдіяльності респондентів 1 групи. Проте необхідно відзначити, що соціальна підтримка може надавати не лише позитивний, а й негативний ефект, який пов'язаний насамперед із недоречним наданням підтримки, що може призвести до втрати контролю та безпорадності.

Стратегія «прийняття відповідальності», яка в цьому випадку виявилася більш вираженою в респондентів 3 групи, має на увазі визнання своєї ролі в певній проблемі й супроводжується при цьому спробами, діями для її вирішення. І в цій якості респонденти 3 групи мають бути своєрід-

ним зразком для наслідування для студентів 1 групи.

Особливий інтерес становить порівняння копінг-стратегії «втеча-уникнення» в респондентів 1 групи та 2 і 3 груп. Ці стратегії загалом неконструктивні, оскільки проблемна ситуація в разі їх використання не вирішується. У деяких випадках більш активне використання саме такого механізму можна пояснити, на жаль, безвідповідальним ставленням до вибору професії. Зіткнувшись із труднощами навчальної діяльності, такі студенти уважають за краще навіть відрахуватися. Негативні наслідки стратегії уникнення особливо великі за наявності довгострокових стресорів.

Окремо можна відзначити переважне використання респондентами 3 групи копіngu «позитивна переоцінка», який полягає в певних зусиллях щодо додання проблемній ситуації позитивного значення.

Висновки. У спробах створити класифікацію копінгів дослідники виділяють кілька рівнів узагальненості того, що робить індивід, щоб подолати стрес: копінгові дії, копінг-стратегії, копінгові стилі, копінг-поведінку. Копінгові дії часто групуються в копінг-стратегії – засоби управління стресовим фактором, що виникають як відповідь особистості на сприйняту загрозу. Стратегії, у свою чергу, групуються в копінгові стилі. Іноді терміни «копінгові дії» та «копінг-стратегії» використовуються як тожні, водночас копінгові стилі стосуються дій чи стратегій, які послідовно використовуються індивідом, щоб подолати стрес. Для подолання стресу в умовах освітньої взаємодії студентська молодь використовує власні стратегії (копінг-стратегії) на основі особистісного досвіду та психологічних резервів – копінг-ресурсів – щодо стабільних характеристик особистості студента і стресу, що сприяють розвитку засобів його подолання. Копінг-поведінка реалізується за допомогою застосування різних копінг-стратегій на основі ресурсів особистості (Я-концепція; інтернальний локус контролю; ресурси когнітивної сфери; афіліція; емпатія; позиція людини щодо життя, смерті, любові, віри; духовність; ціннісна мотиваційна структура особистості) і ресурсів середовища (оточення, в якому живе людина, а також її уміння знаходити, приймати й надавати соціальну підтримку). Стає очевидною необхідність своєчасної зовнішньої підтримки, яка б зміцнювала особистісні ресурси, сприяла соціально адаптивному, ефективному функціонуванню студента в навчальному закладі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Грановская Р.М. Психологическая защита / Р.М. Грановская. – М. : Речь, 2007. – 476 с.
2. Гринберг Дж. Управление стрессом / Дж. Гринберг. – СПб. : Питер, 2002. – 496 с.
3. Ежова О.Н. Формирование адаптивных копинг-стратегий поведения как условие сохранения и поддержания психического здоровья : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / О.Н. Ежова. – Самара, 2003. – 20 с.
4. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования / Р. Лазарус // Эмоциональный стресс / под ред. Л. Леви. – Л. : Медицина, 1970. – С. 178–208.
5. Либина А.В. Стили реагирования на стресс: психологическая защита или совладение со сложными обстоятельствами / А.В. Либина, А.В. Либин. – М. : Смысл, 1998. – С. 190–204.
6. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти] / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, Т.В. Зайчикової. – К. : Міленіум, 2004. – 264 с.
7. Марковець О.Л. Психологічні особливості професійного стресу та попередження його виникнення у майбутніх вчителів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / О.Л. Марковець ; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – К., 2005. – 23 с.
8. Moos R.H. Context and coping: Toward a unifying conceptual framework / R.H. Moos // American Journal of Community Psychology. – 1984. – Vol. 12. – P. 5–25.
9. Нартова-Бочавер С.К. “Coping-behavior” в системе понятий психологии личности / С.К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – № 5. – С. 20–30.
10. Никольская И.М. Психологическая защита у детей / И.М. Никольская, Р.М. Грановская. – СПб. : Речь, 2000. – 504 с.
11. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности / А.О. Прохоров. – М. : PerSe, 2005. – 350 с.
12. Родина Н.В. К проблеме соотношения понятий «копинг-стратегии» и «защитные механизмы». Психодинамический подход / Н.В. Родина // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Тенденції розвитку психології в Україні: історія та сучасність». – К. : Либідь, 2006. – С. 98–104.



УДК 316.6/.47:159.923.2

ВИЗНАЧЕННЯ ТИПІВ СОЦІАЛЬНИХ ОЧІКУВАНЬ МЕТОДОМ КЛАСТЕРНОГО АНАЛІЗУ

Попович І.С., к. психол. н., доцент,
доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет

У статті емпірично визначено й теоретично обґрунтовано типи соціальних очікувань особистості методом k-середніх. Здійснено класифікацію емпіричних показників досліджуваного феномена, виокремлено п'ять типів очікувань: тип I, тип II, тип III, тип IV, тип V. Зазначено, що послідовність кластеризації від параметрів, що характеризують соціально-психологічні детермінанти очікувань особистості, до параметрів, що характеризують соціальні очікування як важливий чинник конструювання особистістю соціальної реальності, дала змогу відшукати причинно-наслідкові зв'язки типів очікувань, пояснити взаємозв'язок особистісного із соціальним у контексті соціальних очікувань. Показано, що наглядні таксономії дали можливість обґрунтувати детермінанти типів очікувань усіх дев'яти вибірок, розкрити змістові особливості й умови утворення того чи іншого типу очікувань.

Ключові слова: типологія очікувань, соціальні очікування, кластерний аналіз, кластер, типи очікувань.

В статье эмпирически определены и теоретически обоснованы типы социальных ожиданий личности методом k-средних. Осуществлена классификация эмпирических показателей исследуемого феномена и выделены пять типов ожиданий: тип I, тип II, тип III, тип IV, тип V. Отмечено, что последовательность кластеризации от параметров, характеризующих социально-психологические детерминанты ожиданий личности, до параметров, характеризующих социальные ожидания как важный фактор конструирования личностью социальной реальности, позволила найти причинно-следственные связи типов ожиданий, объяснить взаимосвязь личностного с социальным в контексте социальных ожиданий. Показано, что наглядные таксономии позволили обосновать детерминанты типов ожиданий всех девяти выборок, раскрыть содержательные особенности и условия образования того или иного типа ожиданий.

Ключевые слова: типология ожиданий, социальные ожидания, кластерный анализ, кластер, типы ожиданий.

Popovych I.S. DEFINITION OF SOCIAL EXPECTATIONS BY A METHOD OF CLUSTERING ANALYSIS

The article empirically defined and theoretically grounded individual types of social expectations. The steps and feasibility of clustering by k-means were outlined. It is noted that the sequence of clustering from parameters that characterize the social and psychological determinants of individual expectations, to the parameters that characterize the social expectations as an important factor in designing social reality by an individual, allowed to find cause and effect connections of types of expectations, explain relationship of personal with social in the context of social expectations. It is shown that direct taxonomies let to ground clearly determinants of expectations of all nine types of samples and to discover notional peculiarities and conditions of creation of this or that type of expectation.

Key words: typology of expectations, social expectations, cluster analysis, cluster types of expectations.

Постановка проблеми. В останнє десятиріччя бурхливими темпами розвивається психологія конструювання майбутнього. Соціально-психологічна наука збагатилася дослідженнями феномена темпоральності, процесів прогнозування майбутнього, образу бажаного життя, обґрунтування психологічних практик конструювання майбутнього, життєвих завдань. Започатковане нами дослідження типології соціальних очікувань [1], запропонована методика визначення типів соціальних очікувань кластерним аналізом є логічним продовженням окреслених наукових пошуків.

Ступінь розробленості проблеми. Уперше кластерний аналіз як метод застосовано в соціологічній науці. Назва «клас-

терний аналіз» походить від англійського cluster – гроно, скупчення. Дослідник Р. Тріон першим визначив предмет кластерного аналізу, розкрив сутність і подав методику застосування. Кластерний аналіз – це статистична процедура, що виконує багатовимірну класифікацію даних, які містять інформацію про вибірку об'єктів, тобто впорядковує об'єкти в порівняно однорідні групи [2; 3]. Попри всю значущість і актуальність, проблема типології соціальних очікувань залишається проблемою, що потребує скрупульозного аналізу, емпіричного дослідження й теоретичного обґрунтування.

Мета статті полягає у визначенні типів соціальних очікувань методом кластерного

аналізу, спробі класифікувати їх, розібратися в змістових особливостях. Для реалізації мети використано такі методи: теоретичні (аналіз наукових джерел), емпіричні (опитування, шкалювання), математико-статистичні (кластерний аналіз методом k -середніх за допомогою пакета SPSS v.23.0).

У дослідженні ми спираємося на праці, які присвячені проблемі побудови типологій і класифікацій, проблеми соціальних очікувань, і джерела, що висвітлюють особливості використання кластерного аналізу в психологічній і соціологічній науці.

Виклад основного матеріалу. Кластерний аналіз методом k -середніх полягає в об'єднанні параметрів за окремими факторами в статистичні однорідні групи – кластери. Мета методу – розділити n спостережень на k кластерів так, щоб кожне спостереження належало до кластера з найближчим до нього середнім значенням. Метод базується на мінімізації суми квадратів відстаней між кожним спостереженням і центром його кластера, тобто функції (див. формулу 1):

$$\sum_{i=1}^N d(x_i, m_j(x_i))^2$$

де d - метрика; x_i – i -ий об'єкт даних; $m_j(x_i)$ - центр кластера, якому на j -ій ітерації приписаний елемент x_i . Простота, швидкість виконання та доцільність застосування для кластеризації великої кількості спостережень ($n=577$) спонукали нас під час визначення типів очікувань вибіркової сукупності зупинити свій вибір на кластерному аналізі методом k -середніх.

Проаналізувавши величезний масив даних, логічно об'єднати досліджувані параметри соціальних очікувань особистості в організовані комплекси досліджуваних показників, тобто наглядні таксономії. Доцільним варіантом такої таксономії є кластерний аналіз методом k -середніх (k -means clustering), який полягає в об'єднанні параметрів за окремими чинниками в статистичні однорідні групи – кластери. Кластерний аналіз є незамінним методом класифікації великого масиву інформації на групи, які придатні для подальшого аналізу. Кластерний аналіз методом k -середніх дає найбільш імовірно значуще рішення.

Проведення кластерного аналізу нами реалізовано в декілька етапів. На першому етапі отримано емпіричні дані ($n=577$). На другому етапі здійснено підготовку даних до кластерного аналізу й унесено їх у базу даних SPSS v.23.0. Саме на цьому етапі нами визначено необхідний перелік досліджуваних показників, за яким здійснювала-

ся кластеризація. Перелік досліджуваних показників, що застосовані в кластерному аналізі: рівень соціальних очікувань (PCO_o), рівень суб'єктивного контролю (Iz), рівень осмисленості життя ($ЗОЖ$), намічений рівень мобілізації зусиль ($HPM3$), очікуваний рівень результатів (OPP), показники властивостей соціальних очікувань за дихотомічними шкалами: інтернальності/екстернальності (IE_o), активності/пасивності (AP_o), відкритості/закритості ($B3_o$), коефіцієнт очікувань (E). Саме перелік із дев'яти ознак вважаємо оптимальним, оскільки, крім рівня соціальних очікувань, застосовано чотири ознаки, що характеризують соціально-психологічні детермінанти очікувань особистості, а наступні чотири ознаки характеризують соціальні очікування як важливий чинник конструювання особистістю соціальної реальності. Така логіка вибору ознак давала змогу врахувати однакову кількість параметрів вертикального та горизонтального вимірів дослідження соціальних очікувань особистості й розраховувати на об'єктивне відображення змістових особливостей в отриманих кластерах. Звісно, ми відштовхувалися від рівнів соціальних очікувань досліджуваного як ключового виміру. На третьому етапі ми визначилися, що кластерний аналіз проводимо методом k -середніх. Наступним, четвертим, етапом є розподіл n спостережень на k кластерів так, щоб кожне спостереження належало до кластера з найближчим до нього середнім значенням. Однією з вимог є мінімально допустима кількість спостережень у кластері – у нашому варіанті $n \geq 41$. Наступною вимогою до вибірки є її однорідність. Оскільки кластерному аналізу передував факторний аналіз, то ця вимога задовольняється процедурою факторного моделювання. На цьому етапі методом проб визначено оптимальну кількість кластерів – п'ять. Варіант із трьома й чотирма кластерами не відповідає вимогам мінімально допустимої кількості спостережень, а об'єднання у два чи шість кластерів вважаємо недоцільним. Робота алгоритму кластеризації починається з того, що перший об'єкт (у нашому варіанті – рівень соціальних очікувань, PCO_o) вважається центром першого кластера, другий – другого тощо. Іноді це вважають недоліком. Ми дотримуємося думки, що початок кластеризації з рівня соціальних очікувань є доцільним і важливим у контексті нашого наукового пошуку. Покажемо початкові центри кластерів у таблиці 1.

Важливою особливістю кластерного аналізу k -середніх є те, що в результаті оптимізації відмінності між об'єктами одного й того самого кластера стають малими,



а різних кластерів – великими. Визначення початкових центрів кластерів є необхідною умовою встановлення мінімальних відмінностей між досліджуваними показниками одного кластера. Покажемо кінцеві центри кластерів у таблиці 2.

Установлення кінцевих центрів кластерів показує межі масиву досліджуваних показників, що зараховані до певного кластера. Уважаємо за необхідне охарактеризувати отримані кластери.

Отримані кластери є уособленням наглядної таксономії. Послідовність досліджуваних показників свідчить про те, що після рівня соціальних очікувань у пріоритеті для нас є вертикальний вимір – соціально-психологічні детермінанти очікувань особистості, а далі розташовано досліджувані показники соціальних очікувань як чинника конструювання особистістю соціальної реальності. Аналіз отриманих результатів буде проводити в зазначеній послідовності з урахуванням соціально-особистісних і міжособистісних особливостей. Дамо характеристику отриманих кластерів, беручи за основу середні значення та середньоквадратичні відхилення.

Кластер 1 (тип I) є найменшим за своєю кількістю ($n=44$), але таким, що задовольняє вимоги мінімально допустимої кількості варіантів. Випробувані цього типу наділені високим рівнем соціальних очікувань (PCO_o , 93–82), високим рівнем суб'єктивного контролю (I_3 , 266–236), високим рівнем загальної осмисленості життя (ЗОЖ, 122–116), високим рівнем наміченої мо-

білізації зусиль (НРМЗ, 21–17), середнім рівнем очікуваних результатів (ОРР, 8–11), середнім рівнем інтернальності (IE_o , 0,83–0,73), середнім рівнем активності (AP_o , 0,80–0,71), високим рівнем відкритості ($B3_o$, 1,00–0,72), середнім рівнем коефіцієнта очікувань (E , 0,17–0,38). Важливими характеристиками цього типу очікувань є такі, що зараховують його до високого рівня соціальних очікувань, і за своїми змістовими особливостями очікування таких досліджуваних є інтернальними, активними й відкритими.

Кластер 2 (тип II) має також невелику кількість ($n=47$). Досліджувані цього типу наділені середнім рівнем соціальних очікувань (PCO_o , 82–72), низьким рівнем суб'єктивного контролю (I_3 , 136–173), показниками середнього й високого рівнів загальної осмисленості життя (ЗОЖ, 123–107), середнім рівнем наміченої мобілізації зусиль (НРМЗ, 15–16), показниками середнього та високого рівнів очікуваних результатів (ОРР, 13–11), низьким рівнем інтернальності (IE_o , 0,65–0,56), низьким рівнем активності (AP_o , 0,65–0,58), відкритістю ($B3_o$, 1,00–0,67), показниками середнього й високого рівнів коефіцієнта очікувань (E , 0,69–0,35).

Кластер 3 (тип III) об'єднує середню групу досліджуваних загальною кількістю ($n=78$). Досліджувані цього типу наділені середнім рівнем соціальних очікувань (PCO_o , 81–71), показниками середнього та високого рівнів суб'єктивного контролю (I_3 , 228–209), низьким рівнем загальної осмисленості життя (ЗОЖ, 46–87), показ-

Таблиця 1

Початкові центри кластерів ($n=577$)

№ з/п	Досліджувані показники	Кластер 1 ($n=44$)	Кластер 2 ($n=47$)	Кластер 3 ($n=78$)	Кластер 4 ($n=283$)	Кластер 5 ($n=125$)
1	Рівень соціальних очікувань, PCO_o	93	82	81	70	47
2	Рівень суб'єктивного контролю, I_3	266	136	228	209	154
3	Рівень осмисленості життя, ЗОЖ	122	123	46	154	60
4	Намічений рівень мобілізації зусиль, НРМЗ	21	15	21	19	12
5	Очікуваний рівень результатів, ОРР	8	13	13	14	2
6	Рівень інтернальності/екстернальності, IE_o	0,83	0,65	0,70	0,65	0,15
7	Рівень активності/пасивності, AP_o	0,80	0,65	0,60	0,55	0,15
8	Рівень відкритості/закритості, $B3_o$	1,00	1,00	1,00	1,00	0,60
9	Коефіцієнт очікувань, E	0,17	0,69	0,17	0,56	0,42

никами середнього й високого рівнів наміченої мобілізації зусиль (НРМЗ, 21–16), показниками середнього та високого рівнів очікуваних результатів (ОРР, 13–10), низьким рівнем інтернальності (IE_o , 0,70–0,58), низьким рівнем активності (AP_o , 0,60–0,58), відкритістю (BZ_o , 1,00–0,69), середнім рівнем коефіцієнта очікувань (E , 0,17–0,34).

Кластер 4 (тип IV) є найбільшим за своєю кількістю ($n=283$). Досліджувані цього типу також наділені середнім рівнем соціальних очікувань (PCO_o , 70–73), володіють середнім рівнем суб'єктивного контролю (I_3 , 209–204), показниками середнього й високого рівнів загальної осмисленості життя (ЗОЖ, 154–113), показниками низького та середнього рівнів наміченої мобілізації зусиль (НРМЗ, 19–16), середнім і високим рівнями очікуваного результату (ОРР, 14–10), низьким рівнем інтернальності (IE_o , 0,65–0,59), низьким рівнем активності (AP_o , 0,55–0,57), відкритістю (BZ_o , 1,00–0,71), показниками середнього рівня коефіцієнта очікувань (E , 0,56–0,37). Важливо зазначити, що кластери II, III, IV об'єднують середній рівень соціальних очікувань, а наступний поділ здійснюється за суб'єктивним контролем і загальним рівнем осмисленості життя. Характерною ознакою трьох кластерів є інтернальність, активність і відкритість соціальних очікувань.

Кластер 5 (тип V) об'єднує значну кількість досліджуваних ($n=125$). Досліджувані цього типу володіють низьким рівнем соціальних очікувань (PCO_o , 47–62), низьким і середнім рівнями суб'єктивного контролю

(I_3 , 154–182), низьким рівнем загальної осмисленості життя (ЗОЖ, 60–83), показниками низького й середнього рівнів наміченої мобілізації зусиль (НРМЗ, 12–14), низьким рівнем очікуваних результатів (ОРР, 2–8), екстернальністю (IE_o , 0,15–0,45), пасивністю (AP_o , 0,15–0,46), закритістю (BZ_o , 0,60–0,60), показниками середнього рівня коефіцієнта очікувань (E , 0,42–0,34). Важливими характеристиками цього типу очікувань є такі, що зараховують його до низького рівня соціальних очікувань, володіють низьким рівнем очікуваних результатів. За своїми змістовими особливостями очікування таких досліджуваних є екстернальними, пасивними й закритими. Отже, кластеризація методом k -середніх показала оригінальне об'єднання вибірки досліджуваних у п'ять кластерів і дала змогу вести мову про п'ять типів соціальних очікувань особистості:

– **тип I** – високий рівень соціальних очікувань досліджуваних із високими показниками суб'єктивного контролю й загальної осмисленості життя. Мають високий рівень наміченої мобілізації зусиль і середній рівень очікуваних результатів. Очікування наділені високими показниками інтернальності, активності й відкритості;

– **тип II** – середній рівень соціальних очікувань досліджуваних із низькими показниками суб'єктивного контролю й середніми та високими показниками загальної осмисленості життя. Мають середній рівень наміченої мобілізації зусиль і середній і високий рівні очікуваних результатів. Очікування є інтернальними, активними й відкритими;

Таблица 2

 Кінцеві центри кластерів ($n=577$)

№ з/п	Досліджувані показники	Кластер 1 ($n=44$)	Кластер 2 ($n=47$)	Кластер 3 ($n=78$)	Кластер 4 ($n=283$)	Кластер 5 ($n=125$)
1	Рівень соціальних очікувань, PCO_o	83	72	71	73	62
2	Рівень суб'єктивного контролю, I_3	236	173	209	204	182
3	Рівень осмисленості життя, ЗОЖ	116	107	87	113	83
4	Намічений рівень мобілізації зусиль, НРМЗ	17	16	16	16	14
5	Очікуваний рівень результатів, ОРР	11	11	10	10	8
6	Рівень інтернальності/екстернальності, IE_o	0,73	0,56	0,58	0,59	0,45
7	Рівень активності/пасивності, AP_o	0,71	0,58	0,58	0,57	0,46
8	Рівень відкритості/закритості, BZ_o	0,72	0,67	0,69	0,71	0,60
9	Коефіцієнт очікувань, E	0,38	0,35	0,34	0,37	0,34



– **тип III** – середній рівень соціальних очікувань досліджуваних із показниками середнього й високого рівнів суб'єктивного контролю та низьким рівнем загальної осмисленості життя. Наділені показниками середнього й високого рівнів наміченої мобілізації зусиль та очікуваних результатів. Очікування є інтернальними, активними й відкритими;

– **тип IV** – середній рівень соціальних очікувань досліджуваних із показниками середнього рівня суб'єктивного контролю та середнім і високим рівнями загальної осмисленості життя. Володіють показниками низького й середнього рівнів наміченої мобілізації зусиль, середнім і високим рівнями очікуваного результату. Очікування є інтернальними, активними й відкритими;

– **тип V** – низький рівень соціальних очікувань досліджуваних із низьким і середнім рівнями суб'єктивного контролю, низьким

рівнем загальної осмисленості життя. Мають показниками низького та середнього рівнів наміченої мобілізації зусиль, низький рівень очікуваного результату. Очікування досліджуваних є екстернальними, пасивними й закритими.

Отримані та проаналізовані комплекси досліджуваних показників або наглядні таксономії чи класифікації (типології) дають можливість стверджувати про наявність п'яти типів соціальних очікувань досліджуваних, свідчать про правомірність такого розподілу. Покажемо в таблиці 3 емпіричні результати розподілу типів соціальних очікувань досліджуваних студентської, комерційної й комбінованої вибірок.

Подані емпіричні результати розподілу типів соціальних очікувань дев'яти вибірок показують, що тип I соціальних очікувань найбільше представлений у досліджуваних HR-структури ТОВ «Монополія» (n=3;

Таблиця 3

Емпіричні результати розподілу типів соціальних очікувань досліджуваних (n=577)

Студентська вибірка							
№ з/п	Тип соціальних очікувань	КОГПА ім. Т. Шевченка 130 студентів		КДПУ ім. В. Винниченка 106 студентів		ХДУ 113 студентів	
		кількість	%	кількість	%	кількість	%
1	Тип I	15	11,54	9	8,49	18	15,93
2	Тип II	28	21,54	23	21,70	7	6,19
3	Тип III	44	33,85	39	36,79	26	23,01
4	Тип IV	23	17,69	21	19,81	34	30,09
5	Тип V	20	15,38	14	13,21	28	24,78
Комерційна вибірка							
№ з/п	Тип соціальних очікувань	ТЦ «33м ² етра» (м. Нікополь) 24 співробітники		ТЦ «33м ² етра» (м. Білгород-Дністровський) 15 співробітників		ТЦ «33м ² етра» (м. Джанкой) 25 співробітників	
		кількість	%	кількість	%	кількість	%
1	Тип I	7	29,17	1	6,67	6	24,00
2	Тип II	3	12,50	3	20,00	1	4,00
3	Тип III	7	29,17	5	33,33	12	48,00
4	Тип IV	6	25,00	3	20,00	5	20,00
5	Тип V	1	4,16	3	20,00	1	4,00
Комбінована вибірка							
№ з/п	Тип соціальних очікувань	«Школа лідера» 24 студенти-стажери		ТОВ «Монополія» HR-структура 10 співробітників		ДНЗ «ХСЛ» 130 учнів	
		кількість	%	кількість	%	кількість	%
1	Тип I	4	16,67	3	30,00	10	7,69
2	Тип II	0	0,00	2	20,00	32	24,62
3	Тип III	0	0,00	0	0,00	35	26,92
4	Тип IV	20	83,33	4	40,00	31	23,85
5	Тип V	0	0,00	1	10,00	22	16,92

30,00%) та співробітників ТЦ «33м²етра» (м. Нікополь) – n=7; 29,17%. Серед студентської вибірки найчисельнішою є представленість у досліджуваних ХДУ – n=18; 15,93%. Очікувано найнижчою є представленість у вибірці ТЦ «33м²етра» (м. Білгород-Дністровський) – n=1; 6,67%, в учнівській вибірці ДНЗ «ХСЛ» – n=10; 7,69%. Пояснюємо це річною недостатчею і, як наслідок, складним соціально-психологічним кліматом у ТЦ «33м²етра» (м. Білгород-Дністровський). А учнівська вибірка ДНЗ «ХСЛ» поступається всім студентським, і причиною є як соціально-особистісні детермінанти досліджуваних, так і змістові особливості організації освітнього соціокультурного простору.

Привертає увагу домінування соціальних очікувань типу II в учнівській вибірці ДНЗ «ХСЛ» – n=32; 24,62%, студентських – КОГПА ім. Т. Шевченка (n=28; 21,54%) і КДПУ ім. В. Винниченка (n=23; 21,70%). Найнижчі значення за типом II в досліджуваних ТЦ «33м²етра» (м. Джанкой) – n=1; 4,00%, відсутній тип II у стажерів «Школи лідера» (n=0; 0,00%). Оскільки тип II соціальних очікувань наділений показниками середнього рівня соціальних очікувань і, що важливо, низькими показниками суб'єктивного контролю, то превалювання таких очікувань серед учнівської та студентських вибірок є логічним. Водночас серед високомотивованих стажерів-студентів «Школи лідера» тип II очікувань не спостерігаємо. Можемо стверджувати, що соціально-особистісні детермінанти, рівень самоорганізації навчально-професійної діяльності й соціокультурний простір визначальним чином впливають на тип очікувань людини.

Науково цікавим видається той факт, що тип III соціальних очікувань має найбільшу представленість з усіх дев'яти вибірок у ТЦ «33м²етра» (м. Джанкой) – n=12; 48,00%, у студентських вибірках – КОГПА ім. Т. Шевченка (n=44; 33,85%) і КДПУ ім. В. Винниченка (n=39; 36,79%). Відсутній тип III в досліджуваних «Школи лідера» (n=0; 0,00%) і співробітників HR-структури ТОВ «Монополія» (n=0; 0,00%). Що важливо, тип III наділений показниками середнього рівня соціальних очікувань, показниками середнього й високого рівнів суб'єктивного контролю, водночас низькою загальною осмисленістю життя. Зазначимо, що у Всеукраїнській мережі будівельно-господарчих маркетів «33м²етра» діють однакові стандарти торгівлі в усіх торгових центрах. ТЦ «33м²етра» (м. Джанкой) знаходиться на тимчасово окупованій території РФ, звісно, мають міс-

це соціально-економічні, політичні та інші впливи, що позначилися на результатах кримської вибірки. Очевидно, превалюючий тип III очікувань є свідченням слабого зв'язку, що співвідноситься з метою – майбутнім, процесом – теперішнім і результатом – минулим. Показники досліджуваних ТЦ «33м²етра» (м. Джанкой) перевершили «проблемний» ТЦ «33м²етра» (м. Білгород-Дністровський) – n=5; 33,33%. Пояснюємо це тим, що річна недостатча, плинність персоналу, складний соціально-психологічний клімат меншою мірою сприяли утворенню типу III очікувань, ніж процеси загальнодержавного рівня, пов'язані з окупацією. Безумовно, це явище потребує додаткового дослідження, але очевидно видається тенденція.

Кількісні показники типу IV випробуваних «Школи лідера» є значно більшими за всіх інших учасників (n=20; 83,33%). Найменша представленість у студентських вибірках – КОГПА ім. Т. Шевченка (n=23; 17,69%) і КДПУ ім. В. Винниченка (n=21; 19,81%). Цікавим є той факт, що досліджувані «Школи лідера» володіють тільки типом I і типом IV очікувань, що свідчить про тимчасову проектну організацію такої групи і вдалий селекційний відбір стажерів. Усі чотири типи очікувань наділені інтернальними, активними й відкритими властивостями. Типи II, III, IV є своєрідною деталізацією середнього рівня соціальних очікувань із варіантами змістових особливостей.

Привертає увагу домінування типу V соціальних очікувань у досліджуваних ХДУ (n=28; 24,78%) і учнів ДНЗ «ХСЛ» – n=22; 16,92%. Очікувані показники типу V в інших комбінованих і комерційних вибірках. Зазначимо, що тип V очікувань характеризується показниками низьких рівнів соціальних очікувань, суб'єктивного контролю, загальної осмисленості життя в поєднанні з екстернальністю, пасивністю й закритістю властивостей очікувань. Розподіл коефіцієнта очікувань за всіма типами є рівномірним. Пояснюємо превалюючі показники типу V у студентських і учнівській вибірках передусім соціально-особистісними детермінантами, що впливають на тип очікувань, а вже потім тиском соціуму та іншими соціальними впливами.

Висновки. Емпіричні результати й обґрунтування типів очікувань показали правомірність вибраних показників соціальних очікувань. Послідовність кластеризації від параметрів, що характеризують соціально-психологічні детермінанти очікувань особистості, до параметрів, що



характеризують соціальні очікування як важливий чинник конструювання особистістю соціальної реальності, дала змогу відшукати причинно-наслідкові зв'язки типів очікувань, пояснити взаємозв'язок особистісного із соціальним у контексті соціальних очікувань.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в методологічному обґрунтуванні типології соціальних очікувань.

УДК 159.922.7:316.6

АНАЛІЗ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ДО ВИЗНАЧЕННЯ СТИЛЮ УПРАВЛІННЯ СУЧАСНОГО КЕРІВНИКА

Чубова І.І., аспірант
кафедри практичної психології та соціальної роботи
Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля

У статті проведено аналіз наукових підходів до визначення стилю управління сучасного керівника. Показано, що стиль управління керівника розглядається як система методів, прийомів і способів, які використовуються ними у процесі управління та спрямовані на забезпечення ефективної взаємодії у вирішенні організаційних і власних завдань. Визначено, що стиль управління детермінований вимогами діяльності, у якій він формується. При цьому провідна роль належить особистісним властивостям, мотивації, цілепокладанню, особливостям здійснення саморегуляції керівника. Встановлено, що функціональними компонентами стилю управлінської діяльності керівника є гностичний, конструктивний, комунікативний, організаційний, соціально-перцептивний та рефлексивний, різні рівні сформованості яких визначають композиційний рівень професіоналізму керівника в зазначеному процесі, що у поєднанні з його соціально-психологічними особливостями обумовлює як стиль управління, так і шляхи оптимізації.

Ключові слова: керівник, стиль управління, мотивація, цілепокладання, саморегуляція, формування стилю управління.

В статье проведен анализ научных подходов к определению стиля управления современного руководителя. Показано, что стиль управления руководителя рассматривается как система методов, приемов и способов, используемых им в процессе управления и направленных на обеспечение эффективного взаимодействия при решении организационных и собственных задач. Определено, что стиль управления детерминирован требованиями деятельности, в которой он формируется. При этом ведущая роль принадлежит личностным свойствам, мотивации, целеполаганию, особенностям осуществления саморегуляции руководителя. Установлено, что функциональными компонентами стиля управленческой деятельности руководителя является гностический, конструктивный, коммуникативный, организационный, социально-перцептивный и рефлексивный, разные уровни сформированности которых определяют композиционный уровень профессионализма руководителя в указанном процессе, что в сочетании с его социально-психологическими особенностями обуславливает как стиль управления, так и пути оптимизации.

Ключевые слова: руководитель, стиль управления, мотивация, целеполагание, саморегуляция, формирование стиля управления.

Chubova I.I. ANALYSIS OF THE SCIENTIFIC APPROACH TO THE DEFINITION OF MANAGEMENT STYLE MODERN MANAGER

The article analyzes the scientific approaches to the definition of modern management style leader. It is shown that the management style leader is seen as a system of methods, techniques and methods used by him in the governance process, and to ensure effective cooperation in solving organizational and own tasks. It was determined that the management style deterministic requirements of the activities in which it is formed. At the same time the leading role belongs to personal characteristics, motivation, goal-setting, self-control characteristics of the head. It was found that the functional components of the style of administrative activity of the head is a Gnostic, constructive and communicative, organizational, social, perceptual and reflective, different levels of which formation of determining the composite level of professionalism of the head in the process, which, combined with its social and psychological characteristics that determines how the management style and optimizing the path.

Key words: manager, management style, motivation, goal-setting, self-regulation, formation of management style.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Попович І.С. Типологічні особливості очікувань / І.С. Попович // Науковий вісник ХДУ. Серія «Психологічні науки» : зб. наук. праць ХДУ / за ред. О.Є. Блинової. – Херсон : ВД «Гельветика», 2014. – Вип. 1. – Т. II. – С. 64–70.
2. Lloyd S. Least square quantization in PCM's / S. Lloyd. – Bell Telephone Laboratories Paper, 1957. – P 211–227.
3. Tryon R.C. Cluster analysis / R.C. Tryon. – London : Ann Arbor Edwards Bros, 1939. – 139 p.

Постановка проблеми. Кожна організація є унікальною комбінацією індивідів, цілей і завдань. Кожен керівник – це унікальна особистість, яка має відповідні здібності. Тому стиль управління не завжди можна віднести до якоїсь конкретної категорії [4; 8; 11].

Вивчення стилю управління в останнє десятиліття стало важливим напрямом у процесі оптимізації діяльності людини, а також інтегральному вивченні особи. Стиль управління значною мірою визначає результати діяльності організації. Існує багато прикладів того, як керівник, очоливши колектив, що відстає, і правильно обравши стиль управління, перетворює ситуацію на сприятливу для розвитку організації. І навпаки, за іншого стилю можна зруйнувати колектив, що ефективно працював до того [2; 3; 5; 6]. Правильно обраний стиль управління дозволяє вирішити проблему професійної придатності адміністративного резерву, усвідомлення людиною причин і закономірностей своєї поведінки може радикально змінити її ставлення до виробничих ситуацій. Розуміння можливого різноманіття причин і засобів управління, зрозуміле і гнучке бачення проблем роблять керівника вільнішим, а його діяльність – успішнішою [1; 9; 12].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Складовою частиною й характеристикою ефективності керівництва є стиль управління, який застосовує у своїй роботі керівник. Вивчення стилю управління здійснюється психологами вже понад півстоліття, і до сьогодні дослідники накопичили чималий матеріал щодо цієї теми.

Проблемою формування стилів учасників управлінської діяльності займалися вітчизняні й зарубіжні науковці (Р. Акофф, М. Альберт, Г. Горбань, Є. Ільїн, Л. Карамушка, Д. Келлі, Д. Коттер, К. Левін, Р. Стогділл, В. Толочек, Д. Хемфілл, Д. Хоманс, І. Шкуратова та ін.). Індивідуальний стиль як стиль лідерства розглядали К. Бланшар, Р. Блейк, Т. Мітчелл, Д. Моутон, Ф. Фідлер, Р. Хаус, П. Херсі та ін., а як одну з характеристик управлінської та професійної діяльності – Г. Ашин, Є. Клімов, Н. Кузьміна, Г. Маркова, Т. Румянцева, І. Семенова, Р. Танненбаум та ін. Стиль як інтегральну характеристику управлінської діяльності досліджували А. Журавльов, Р. Кричевський, В. Маркін, Л. Мішуровський та ін., а як прогресивну технологію в управлінні – М. Вебер, А. Деркач, С. Кові, Є. Кузьмін, Л. Лаптев, А. Русалінова, Ю. Синягін, Р. Шакуров. Стиль вивчався також у контексті соціально-психологічних аспектів комунікації (К. Абульханова-Славська, В. Зазикін, Т. Кабаченко, Б. Паригін, А. Реан та ін.).

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в у проведенні аналізу наукових підходів до визначення стилю управління сучасного керівника.

Виклад основного матеріалу дослідження. Кожен керівник у процесі управлінської діяльності виконує свої обов'язки у властивому тільки йому стилі. Слово «стиль» грецького походження. Спочатку воно означало стрижень для писання на восковій дошці, а пізніше прижилося у значенні «почерк». Звідси можна вважати, що стиль керівництва – свого роду «почерк» у діях менеджера. Стиль керівництва – стійка система засобів, методів і форм дії керівника з колективом організації, спрямована на виконання місії організації й визначувана об'єктивними та суб'єктивними фактами протікання управлінського процесу, інакше кажучи, це типовий вид поведінки керівника у взаєминах із підлеглими у процесі досягнення поставленої мети. Стиль керівництва полягає в тому, якими прийомами керівник спонукає колектив до ініціативного і творчого підходу до виконання покладених на нього обов'язків, як контролює діяльність підлеглих. Прийнятий стиль управління може слугувати характеристикою якості діяльності керівника, його здатністю забезпечувати ефективну управлінську діяльність, а також здатність створювати в колективі особливу атмосферу, сприятливу для розвитку організації [2; 10]. Ступінь, до якого керівник делегує свої повноваження, типи влади, які він використовує, те, що керівник визначає пріоритетним: людські відносини чи виконання завдання, – усе це відбиває стиль управління цього керівника [3; 4].

Стиль характеризується стійкістю, яка виявляється в постійному застосуванні різних прийомів та засобів управління, але ця стійкість відносна, оскільки стиль зазвичай характеризується динамізмом. Правильно вироблений стиль управління, відповідний ситуації, що склалася, здатний подолати здавалося б непереборні перешкоди, він приведе організацію до несподівано високих остаточних результатів. Стиль управління багато в чому визначається індивідуальними якостями керівної особистості, але за всієї їх значущості особливості особистості не виключають інших компонентів, які формують стиль управління.

Такі компоненти складають суб'єктивний елемент стилю, але стиль завжди має й загальну об'єктивну основу. Об'єктивно, який би стиль не був обраний керівником, вибір визначається свідомою метою, яка характеризує спосіб і метод його дії. Окрім цього, існують й інші об'єктивні компоненти



стилю, до яких відносяться: закономірність управління; специфіка сфери конкретної діяльності; єдині вимоги, що пред'являються до керівників; соціально-психологічні риси виконавців (вік, стать, кваліфікація, інтереси, мотиви та ін.); рівень ієрархії управління; засоби та прийоми управління, що використовують керівниками [8; 11]. Ці об'єктивні чинники стилю показують єдність у діяльності керівника, виробничі функції й функції регулювання взаємин у колективі, характер традицій і прийомів, які склалися. Під стилем можна розуміти загальну характеристику засобів, за допомогою яких відбувається взаємодія керівників і підлеглих. Він відбиває методи роботи керівника, організацію діяльності, взаємини в колективі, пріоритети, позиції адміністрації, систему цінностей, тип культури та ін.

Будь-яка управлінська діяльність має й суб'єктивну основу. Керівник, перш ніж ухвалити яке-небудь рішення, спочатку продумує всі можливі способи впливу на підлеглих та обирає залежно від ситуації найбільш, на його думку, доцільні. І незважаючи на те, що обов'язки керівника обумовлені посадовою інструкцією, стиль роботи має відбиток неповторної особистості керівника [2; 7; 8; 12]. Саме у стилі керівника виявляються його особисті якості, які змінюються залежно від особливостей і потреб колективу. Величезний вплив на стиль мають інтелект і культура керівника, рівень професійної та політичної підготовки, особливості характеру й темперамент, етичні цінності керівника, уміння уважно ставитись до підлеглих, здатність вести за собою колектив, створювати атмосферу захопленості роботою, нетерпимості до недоліків і байдужості.

Можна виділити такі основні чинники, що характеризують стиль управління:

- вимоги до керівників щодо їх компетентності, діловитості, відповідальності, особистих якостей, моральності, характеру, темпераменту та ін.;

- специфіка системи – її цілі і завдання, управлінські структури й технології управління, функції керівника;

- навколишнє виробниче середовище – технологічний рівень виробництва, форма організації праці, забезпеченість матеріальними ресурсами та ін.;

- особливості управлінського колективу – його структура й рівень підготовленості, характер взаємин, що склалися в організації, традиції та цінності.

Стиль роботи визначає не тільки діяльність керівника, він безпосередньо позначається на всіх сторонах діяльності системи й безпосередньо на підлеглих.

Стиль – усвідомлена потреба пошуку методів і форм переходу від емоційного, ірраціонального до раціонального пізнання середовища, умов діяльності, подолання суперечностей у процесі постановки й досягнення цілей [1; 9].

Емпіричну частину дослідження було розподілено на два етапи. На першому етапі вивчення компонентів стилю управлінської діяльності проводилося з використанням методик аналізу особливостей діяльності керівника та його потенційних проблем, діагностики схильності до певного типу керівництва й самооцінки стилю управління. Зв'язок між шкалами цих методик встановлювався за допомогою факторного аналізу, який здійснювався на основі кореляцій, отриманих методом моментів Пірсона.

Виявлено фактори, зміст яких виражено шкалами методик та які відповідають продуктивному й непродуктивному стилям управлінської діяльності досліджуваних. За результатами факторного аналізу параметрів встановлено такі факторні навантаження: за шкалами «довіра-недовіра» – 0,535, «самостійність-несамостійність» – 0,487, «активність-пасивність» – 0,346, «жорсткість-м'якість» – 0,322, «включеність в особисті проблеми-відстороненість» – 0,337, «схильність до формалізації-неформальна позиція» – 0,325 (фактор «*управлінська концепція*»); за шкалами «формальність-неформальність» – 0,643, «старанність-самостійність» – 0,554, «низька самооцінка-висока самооцінка» – 0,607 (фактор «*відбір членів команди*»); «авторитарний стиль-демократичний стиль» – 0,586 (фактор «*стиль управлінської діяльності*»); «близькість-дистанційність» – 0,544 (фактор «*психологічна дистанція*»); «залежність-незалежність» – 0,438 (фактор «*організаційне завдання*»). Дані факторного аналізу дозволили здійснити розподіл досліджуваних на дві групи: із продуктивним стилем управлінської діяльності, яку становили 68,1% осіб, і непродуктивним стилем – 31,9% досліджуваних, а математична обробка даних за допомогою параметричного коефіцієнта t-критерію Стюдента надала можливість визначити суттєві відмінності у виділених групах за всіма шкалами, що дозволяє вважати їх належними до різних вибірок.

Відповідно до зазначених параметрів було виокремлено стилі учасників управлінської діяльності: протегувальний, комунікативний, маніпулятивний, патронатний та змішаний. Зауважимо, що вказані стилі є певною мірою пересічними, а дані факторизації дозволяють виділити підгрупи

всередині кожного з них. Разом із тим у змістовному плані їх виділення цілком обґрунтоване. Уточнення за допомогою анкетування, методу експертних оцінок та даних щодо функціонування мотиваційно-ціннісної сфери досліджуваних та їх особистісної спрямованості дозволило наповнити визначені стилі конкретним змістом.

Протегувальний стиль управлінської діяльності характеризується жорстким контролем над інформаційними потоками. Такі досліджувані більш орієнтовані на виховання членів команди, ніж на відбір. Відповідальність делегується ними членам управлінської діяльності, особливо у сфері безпосередньої професійної діяльності. Винятком є питання, пов'язані з безпекою та стабільністю організаційної структури. Пріоритет віддається зовнішній стороні діяльності – репутації команди й організації, внутрішній стабільності організаційно-управлінської структури, її керованості та контрольованості. Контроль і оцінка діяльності членів команди суб'єктивна і не завжди залежить від формальних результатів виконання службових обов'язків. Мотивування членів управлінської діяльності здійснюється з використанням формальних і неформальних прийомів. Віддається перевага мотивам вдячності та поваги. Основною є влада авторитету. Учасникам управлінської діяльності визначаються дискретні цілі, достатньо чітко сформульовані й особливо не обговорювані.

Комунікативний стиль характеризується доступністю інформації, покликаної забезпечити ефективне вирішення організаційних завдань. У підборі кадрів – орієнтація як на професійні якості, так і на лояльність. Цілепокладання проходить здебільшого під час командного обговорення. Максимальне суміщення управлінських завдань із завданнями, цілями, потребами та інтересами членів команди. Звідси рольове позиціонування, як правило, засноване на максимальному урахуванні не тільки можливостей, а й інтересів. Цей стиль характеризується високим рівнем делегування відповідальності і низьким рівнем дистанціювання.

Маніпулятивний стиль відрізняється від попередніх орієнтацією на формалізацію інформаційних потоків, більшою психологічною дистанцією й меншою орієнтованістю на проблеми членів команди. Представники такого стилю часто можуть міняти склад команди. Періодично змінюють членів команди без особливих видимих причин. Як у прийнятті рішень, так і у нормотворчості переважає формально-маніпулятивний підхід. Подібне спостерігається і в позиціонуванні учасників управлінської діяльності,

що засноване значною мірою на маніпулятивних ознаках. У мотивуванні переважають засоби формальної структури.

Патронатний стиль близький до комунікативного, проте має специфічні ознаки, що дозволяють виокремити його як самостійний стиль. Це стосується комплектування команди, яке проходить одночасно на формальному й неформальному рівнях. Представники цього стилю беруть за основу здатність розділяти і приймати власні ідеї, якими вони захоплені. Не схильні розділяти формальний та неформальний рівень взаємодії і діють, не розділяючи їх, що викликає незадоволення в учасників управлінської діяльності, орієнтованих на формально-ієрархічний рівень взаємостосунків і взаємодії. Для постановки цілей і прийняття рішень такі досліджувані долучають до цих процесів усіх членів команди, звертаючи увагу лише на здатність вирішити завдання, що стоїть перед командою, за умови, що воно прийняте ним самим як власне. У вирішенні інших завдань можуть скористатися підходом, формуючи команди на формально-діловому рівні. У решти досліджуваних визначено змішаний стиль управлінської діяльності.

Висновки. Отже, у стилі управління виділяється, з одного боку, його загальна об'єктивна основа, а з іншого – властиві конкретному керівникові засоби і прийоми здійснення управлінських функцій. Об'єктивна складова частина стилю визначає сукупність соціальних та економічних вимог до керівної діяльності. Суб'єктивні компоненти характеризуються рисами особистості керівника. Але якщо у стилі не можна чітко виділити його об'єктивну основу, то ніякі, навіть найпрекрасніші, якості керівника не здатні забезпечити успіх діяльності організації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Балл Г. Феномен вибору в контексті соціальної поведінки / Г. Балл // Соціальна психологія. – 2005. – № 1 (9). – С. 3–13.
2. Бодди Д. Основы менеджмента / Д. Бодди, Р. Пэйтон / под ред. Ю. Каптуревского. – пер. с англ. – СПб. : Питер, 1999. – 528 с.
3. Горбань Г. Вирішення задач і розв'язання проблем у контексті управлінської діяльності / Г. Горбань // Актуальні проблеми психології : збірник наук. праць Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С. Максименка та ін. – К. : А.С.К., 2012. – Т. 1. : Організаційна психологія. Соціальна психологія. Економічна психологія / за ред. С. Максименка, Л. Карамушки. – 2012. – Вип. 36. – С. 212–216.
4. Горбань Г. Прийняття управлінських рішень у соціальних системах: соціально-психологічний ас-



пект : [монографія] / Г. Горбань. – Запоріжжя : КПУ, 2012. – 354 с.

5. Завацька Н. Організаційно-управлінські стреси: соціально-психологічний аспект : [монографія] / [Н. Завацька, Я. Плужник] ; під ред. Н. Завацької. – Сєверодонецьк : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2014. – 228 с.

6. Завацька Н. Соціально-психологічні особливості самореалізації особистості в сучасному суспільстві : [монографія] / Н. Завацька, В. Бочелюк. – Запоріжжя : Класичний приват. ун-т, 2009. – 280 с.

7. Карамушка Л. Психологічні особливості управлінської діяльності: оцінка змісту, основних мотивів, позитивних та негативних сторін управлінської діяльності / Л. Карамушка // Актуальні проблеми психології : збірник наук. праць Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С. Максименка, Л. Карамушки. – К. : А.С.К., 2012. – Т. 1 : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. – 2012. – Вип. 35. – С. 107–111.

8. Карамушка Л. Формування конкурентноздатності управлінської команди освітньої організації як ін-

новаційний напрям практичної психології управління / Л. Карамушка, О. Філь. – К. : Міленіум, 2003. – 40 с.

9. Максименко С. Психологія в соціальній та педагогічній практиці. Методологія, методи, програми, процедури / С. Максименко. – К. : Наукова думка, 1998. – 226 с.

10. Орбан-Лембрик Л. Психологія професійної управлінської діяльності / Л. Орбан-Лембрик // Психологія і суспільство. – 2001. – № 2. – С. 91–103.

11. Соціокультурні та психологічні аспекти адаптації особистості в сучасному соціумі : [монографія] / [Н. Завацька, О. Мітічкіна, Н. Провоторова та ін.] / за ред. Н. Завацької. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2012. – 320 с.

12. Хмель Н. Аналіз основних підходів до розуміння сутності проблеми соціально-економічних змін / Н. Хмель // Актуальні проблеми психології : збірник наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С. Максименка, Л. Карамушки. – К. : Науковий світ, 2007. – Т. 1 : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. – 2007. – Ч. 19. – С. 37–40.

СЕКЦІЯ 7. ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

УДК 159.9(01)

ПРИНЦИП СУБСТАНЦІЙНОСТІ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ПІЗНАННЯ ЛЮДИНИ В УКРАЇНСЬКІЙ УНІВЕРСИТЕТСЬКІЙ ПСИХОЛОГІЇ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Мельник О.А., к. психол. н.,
старший науковий співробітник,
доцент кафедри психології і педагогіки

*Національний університет фізичного виховання і спорту України,
старший науковий співробітник лабораторії загальної психології
і історії психології імені В.А. Роменця
Інститут психології імені Г.С. Костюка
Національної академії педагогічних наук України*

У статті вперше презентується принцип субстанційності як методологічна основа пізнання людини в українській університетській психології ХІХ – початку ХХ століття. Викладені наукові міркування щодо головних властивостей душі (психіки) людини, вплив батьків, роду й оточення. У рамках принципу субстанційності розкривається поняття «індивідуальність» в університетській психології. Констатується, що людина як індивідуальність, незважаючи на свою відособленість і зосередженість на самій собі, не є зовсім відстороненою від первісного зв'язку зі своїм родом. Стверджується, що вона бере участь у характері й ході розвитку, у дусі часу й ідеях сучасного людства та найближче свого народу. При цьому наголошується, що індивідуальність людини так само не менше перебуває в безпосередньому фізичному і психічному спілкуванні з іншими індивідуальностями.

Ключові слова: *субстанціональність, принцип субстанційності, психологія, пізнання, людина, душа, дух, психіка, індивідуальність, рід, «Я».*

В статье впервые представлен принцип субстанциональности в качестве методологической основы познания человека в украинской университетской психологии ХІХ – начала ХХ века. Изложены научные рассуждения по поводу главных свойств души (психики) человека, влияния родителей, рода и окружения. В рамках принципа субстанциональности раскрывается понятие «индивидуальность» в университетской психологии. Констатируется, что человек как индивидуальность, несмотря на свою обособленность и сосредоточенность на самом себе, является не совсем отстраненным от первоначальной связи со своим родом. Утверждается, что она принимает участие в характере и ходе развития, в духе времени и идеях современного человечества и ближайшим образом своего народа. При этом подчеркивается, что индивидуальность человека так же не менее находится в непосредственном физическом и психическом общении с другими индивидуальностями.

Ключевые слова: *субстанциональность, принцип субстанциональности, психология, познание, человек, душа, дух, психика, индивидуальность, род, «Я».*

Melnyk O.A. THE SUBSTANTIALITY OF PRINSIPLE AS A METODOLOGICAL BASE HUMAN KNOWLEDGE IN UKRAINIAN UNIVERSITY PSYCHOLOGY XIX – EARLY XX CENTURY

For the first time the principle of substantiality is presented as a methodological basis of human cognition in the Ukrainian university psychology XIX – early XX century. The article presents the scientific argument about the main properties of the soul (psyche) person, the influence of parents, family and environment. Within the framework of the principle of substantiality disclosed the concept of "identity" in university psychology. It is stated that a person as an individual, in spite of their differences and focus on himself is not completely detached from the original due to their gender. She participates in the nature and the course of development, in the spirit of the times and ideas of modern humanity, and immediate way of his people. This individuality is at least in the immediate physical and mental communication with other individualities.

Key words: *substantiality, principle of substantiality, psychology, cognition, man, soul, spirit, psyche, individuality, genus, "I".*

Постановка проблеми. За всієї значимості досягнень у психологічній науці в другій половині ХХ – на початку ХХІ століття все ж головна формоутворювальна

сила залишається бути спрямованою на людину: її спосіб життя, психіку, свідомість, способи соціальної дії. Однак критерії оцінювання епохи, що нами переживається,



і різноманітні, і далекі від єдності. Більше того, твердження про те, що друга половина ХХ – початок ХХІ століття стали періодом найвищого загострення проблеми людини й людських проблем, іноді викликає подив і заперечення, і така реакція є цілком зрозумілою. Адже минуле особливо не балувало людину. Жоден із завершених періодів історії не став «золотим століттям» для людини, кожен час вимагав від неї напруження (нерідко нелюдського) всіх сил у боротьбі за місце під сонцем, за досягнення не лише окремих заповітних цілей, а й, частіше, за задоволення найбільш нагальних потреб.

Кожна епоха створювала власну історію, наповнювала її неповторними звершеннями, драматичними конфліктами. У всі часи проводилась – з перемінним успіхом, але ніколи не зникала – боротьба добра зі злом, прогресу з реакцією. Однак твердження, що друга половина ХХ – початок ХХІ століття є унікальними по-особливому, що зміни, які були привнесені ними в життя, безпрецедентні, не варто сприймати як суб'єктивну й некритичну переоцінку своєї епохи.

Ступінь розробленості проблеми. Незважаючи на значне поглиблення знань щодо пізнання людини (Л.Ф. Бурлачук, 1979; К.О. Абульханова-Славська, 1980; М.Й. Боришевський, 1980; С.Д. Максименко, 1981; Т.М. Титаренко, 1994; В.О. Моляко, 1984; О.П. Саннікова, 1997; В.В. Рибалка, 1998; Б.Й. Цуканов, 1999; Є.Ю. Коржова, 2001; О.О. Бодальов, 2004; Н.В. Чепелева, 2007; Г.О. Балл, 2011; О.В. Завгородня, 2012; М.А. Меликян, 2014; Н.О. Трубіна, 2015; інші), досягнуте за останні півстоліття, ми все ще далекі від достовірних, точних і детальних уявлень про механізми творчості й закони осягаючого мислення. Сьогодні можна стверджувати, що людина успішніше та ефективніше пізнає й освоює зовнішній світ, ніж саму себе. Асиметрія в пізнанні, що склалась, підміна знання сутності хиткими уявленнями про зовнішні вияви призводять до того, що недосконалість знання та розуміння самої людини починає все більш негативно позначатися безпосередньо в практичних сферах – від вилікування хвороб до регулювання соціальних і міжнародних конфліктів, від освіти й виховання до економіки та політики.

У нашому розумінні людина – справжня глобальна першооснова всієї культури, тому головна мета в розумінні людини полягає в тім, щоб добитися справжнього розуміння людини згідно із сутністю історичних змін. Людина є суб'єктом всесвітнього історичного процесу, усвідомлює себе у

своєму прагненні здійснити із себе власну нескінченну мету, яка вільно реалізується на власній основі за іманентними законами, підкорює їй усю доступну навколишню реальність. А щодо сенсу людського буття, то він криється в самій людині, в нескінченній вільній самореалізації.

Виходячи з методологічного положення щодо важливості наступності наукових психологічних ідей у побудові наукових поглядів щодо психологічного пізнання людини у вітчизняній психологічній думці, ми здійснили історико-психологічну реконструкцію наукових поглядів представника української університетської психології Ореста Марковича Новицького, професора Київського університету св. Володимира, зокрема його методологічних принципів, що покладені в основу розуміння психології людини, її сутності. У матеріалі, який подається нижче, мова буде йти про принцип субстанційності, на якому ґрунтується психологічне пізнання людини, ідеї, що стосуються її сутності й окремих властивостей, які висвітлюються О.М. Новицьким.

Мета статті полягає в з'ясуванні особливостей пізнання людини в рамках принципу субстанційності в ХІХ – на початку ХХ століття в українській університетській психології.

Виклад основного матеріалу. За доречне вважаємо розпочати презентацію наших досліджень із визначення психології як науки та її зв'язків з іншими науками.

У вітчизняній університетській психології означеного періоду під психологією розуміється наука, що вивчає природу людської душі (психіки), її різні вияви і властивості, зокрема духовність, здібності, свідомість, волю в різних видозмінах [3].

Найближчий зв'язок психологія має з такими науками:

А. Історія душі. Обидві ці науки своїм предметом мають життя людської душі, але розглядають, вивчають його з різних боків. Історія душі розглядає в ній періодичні та незвичайні стани, розглядає те, чим вона буває і що випробовує в собі, а психологія вивчає постійний і нормальний образ її існування, вивчає те, чим вона є за своєю сутністю і як діє.

Б. Антропологія та фізіологія. Психологія та фізіологія розглядаються як дві частини антропології як науки про людську природу загалом. Між психологією й фізіологією немає різкого розмежування і протиставлення (наприклад, одна з них займається виключно розглядом духовної, а інша – тілесної сторін людської природи). Різниця між ними полягає в тім, що психологія своїм предметом має дух і суто духовні дії, а

фізіологія – життєву силу й життєві вияви з їх органами; але тваринну душу з чуттєвими виявами й органами ці дві науки розглядають сумісно; фізіологія звертає більше уваги на органічний механізм, а психологія – на духовний хід чуттєвих виявів. Особливий розгляд власне людського тіла є предметом анатомії.

В. Логіка, естетика й етика. Психологія є необхідною основою вказаних дисциплін, на ній вони будують своє вчення. Логіка пояснює закони мислення, естетика – закони почуттів, етика – закони моральної діяльності; а окремі акти мислення, почуття та волі, що повинні підкорятись цим законам, аналізуються й пояснюються в психології.

Під час викладання психології в українських університетах ХІХ – початку ХХ століття наголошувалось на тому, що психологія є наукою *досвідною*, тому «джерелом для неї повинен слугувати внутрішній і зовнішній досвід, а також висновки зі спостережень над іншими людьми» [4, с. 4]. Важливість для психології досвіду як джерела пізнання є незаперечною і знаходить підтримку в працях психологічного змісту представників вітчизняної університетської психології [2]. Уважалось, що досвід указує не лише на окремі явища, а може привести до загального *наукового пізнання*, так як усе індивідуальне, що підпадає під спостереження, містить у собі загальне, або родовий характер, а окреме є лише особливим виявом загального. Такої самої думки університетська психологія дотримується стосовно індивідуальних явищ людського духу, що піддаються самосвідомості; в них виражається родовий характер людського духу, який повторюється в кожному індивідумі, що становить його основобуття (субстанцію).

Представник української університетської психології, перший викладач психології Київського університету св. Володимира Орест Маркович Новицький (1806–1884) головними властивостями душі називає *субстанціональність і простоту*, останню перейнявши з метафізичних уявлень. «Основныя свойства души простираются по всѣм душевнымъ явленіямъ, какъ однообразныя черты ея, и тѣмъ самымъ отличаются отъ ея сторонъ, или способностей, которыя суть какъ бы полюсы душевной жизни, т.е. противоположности, изъ которыхъ хотя каждая содержитъ въ себѣ другую, однако такъ, что или одна, или другая изъ нихъ имѣетъ перевѣсъ. Главныя свойства души суть субстанціональность и простота» [4, с. 50]. Отже, перейдемо до розуміння субстанціональності душі в університетській вітчизняній психології, зокрема О.М. Новицьким.

В університетській психології під субстанцією розуміється дещо дійсне, на противагу речі, яка лише мислиться. Але дійсності діляться знову на субстанції й випадковості, тоді субстанцію точніше необхідно розуміти так, що вона є дійсністю у собі і для себе існуюча; тоді як випадкове буття має свою дійсність лише в іншому. Отже, в університетській вітчизняній психології в означений період *субстанціональність – це самостійна дійсність*.

Дійсність душі спростовують ідеалісти, вважаючи, що душа може бути простим витвором несубстанційного мислення; а її самостійність оспорожують реалістичні пантеїсти, котрі стверджують, що душа є випадковість *всесвітньої субстанції* [1].

О.М. Новицький зазначає, що ідеалістичне поняття про душу зустрічається вже в Картезія (1596–1650) у його хибному припущенні, що «Я», котре нами усвідомлюється, є простим уявленням або думкою, а не саме живим «Я», до дійсності котрого ми доходимо тільки завдяки умовиводу. І. Кант (1724–1804) визнав «Я», зауважує професор, усвідомлене нами (річ у собі), формальною єдністю свідомості. Фіхте (1762–1814) відкидав річ у собі, визнавав «Я» першим продуктом свідомості, зверненням до самого себе. Продовжуючи роздуми вчений наголошує на тім, що в абсолютному ідеалізмі або ідеалістичному пантеїзмі Шеллінга (1775–1854) і Гегеля (1770–1831) «Я» видається за один із виявів абсолютного, світотворчого процесу думки, субстанціональності «Я» – за просте обмеження цього процесу [4].

На думку О.М. Новицького, ідеалізм спотворює відношення між мисленням і субстанцією душі: «Онъ называетъ ея субстанцію произведеніем и случайностію ея мышления, между тѣмъ какъ, наоборотъ, сознание или мышление есть только случайность и произведение, есть именно простое, и притомъ періодически ослабѣвающее, развитие душевной субстанціи, которая заключается собственно въ ея жизненной силѣ» [4, с. 52]. Це, з одного боку, з іншого – ідеалізм змішує субстанціональність з індивідуальністю, коли субстанціональність визнає обмеженість продуктів думки. Згідно з О.М. Новицьким, індивідуальність людини здійснюється через відособлення всезагальної сутності, але сама ця сутність, через обмеження якої повинна походити індивідуальна субстанція, повинна вже в собі, у своїй всезагальності мати субстанціональну дійсність, тому що несубстанціональна, недійсна й несуттєва діяльність через заперечення та обмеження, якщо б це було можливо, ще б більше знищувалась, ніж здійснювалась.



Утім, на переконання О.М. Новицького, «Я», що підпадає самосвідомості, тим менше може бути названо думкою або уявленням, що такого уявлення про наше «Я» й немає, на відміну того «Я», котре ми кожну мить усвідомлюємо безпосередньо, є живе й субстанціональне [3].

Тоді як ідеалізм зводить дійсність душі до мисленневого існування в уявленні, що саме вимагає ще й субстанціональної опори, реалістичний пантеїзм Спінози (1632–1677) указує на цю субстанціональну та дійсну основу в усезагальній субстанції, в Бозі. Божественна субстанція розкривається двома атрибутами – нескінченною протяжністю й нескінченним мисленням; усі тіла – суть обмеження Божественної протяжності, а душі – суть видозміни Божественної думки. Якщо в цій усеосяжній субстанції душа має дійсність, то це є лише випадкова дійсність мислимого буття, відповідно, це вже не є самостійність. Згідно із цим пантеїстичним поглядом, душа була б немислячою істотою, а її думки б належали не їй, а іншій істоті, котра б у ній мислила; вона була б не самодіяльним буттям, а безперервною дією іншої істоти, що діє в ній. Але, продовжує розмірковувати професор, усякий, хто забажає вникнути в самого себе, відразу ж відчуває себе самостійно мислячим і самодіяльним. Утім самостійність душі, порівняно із самостійністю Творця, не є безумовна: душа має буття лише в собі і для себе, але не із себе й не через себе.

Наступною головною властивістю, характеристикою душі представник української університетської психології О.М. Новицький називає *простоту душі*. «Душа есть существо простое, въ томъ смыслѣ, что она не сосостоить изъ частей действительныхъ или различимыхъ; она не есть что либо сложное, или непрерывное, и слѣдовательно она не имеетъ частей ни в какомъ смыслѣ этого слова. Все разнообразіе душевной жизни составляетъ единство въ центрѣ и образуетъ только стороны, изъ которыхъ каждая содержится въ другой: оттого душа есть индивидуумъ» [4, с. 56].

Із вищезазначеного випливає, що простота душі відкривається частково з тотожності нашої свідомості, яка бере участь у всіх виявах душі, частково з того, що душа завжди бере участь лише в чомусь одному, навіть у дуже складній дії. Якщо б душа складалася із дійсних або лише частин, котрі розрізняються, якщо б вона була чимось складним або неперервним, то вона уподібнювалась би безладному зборищу, тому що кожна її частина, не втручаючись у заняття іншої, могла б сама по собі мислити, відчувати й бажати.

О.М. Новицький переконаний у тім, що душа за всієї простоти її субстанції – добуток обох батьків. Звідси випливає спадковість тілесних і душевних якостей і цілковита всюди полярність у життєвих і душевних виявах. Коли душевні вияви розкриваються в деяких випадках неузгоджено, можливість такої неузгодженості переходить у сумну дійсність божевілля, тому що «въ помѣшательствѣ сознание теряетъ свободную волю и образуетъ только произвольныя и неотразимыя предствавленія; а напротивъ того въ безуміи воля теряетъ разумъ и выражается только бѣшенствомъ» [4, с. 58]. Відповідно до думки професора, це роз'єднування полюсів душевного життя може бути як поверхове, так і проникати глибше, але ні в якому випадку воно не досягає самої її основи. Отже, основа душі, життєва сила навіть на вищому ступені божевілля залишається одиничною: хворобливе розривання душевних виявів відбувається «на здоровому корені душі» [4].

Індивідуальність, що притаманна душі як простій субстанції, не відторгнена цілковито від усього людського роду й від інших індивідуальностей, так само як і від усієї іншої природи, тому що, за наявним на той час поняттям про всезагальне й окреме буття, поняттям реалістичним (на противагу погляду номіналістів), істинна дійсність належить не окремій індивідуальності, а роду, у всіх індивідуальностях вона лише відособлюється та повторюється. Але роди – суть сторона загальної сили природи, котра, власне, є лише одна, «як образне вираження одного Творця» [4].

Індивідуальність людини, незважаючи на свою відособлюваність і зосередженість на самій собі, не є зовсім відстороненою від первісного зв'язку зі своїм родом. Вона бере участь у характері й ході розвитку, у дусі часу й ідеях сучасного людства і найближче свого народу. При цьому індивідуальність людини не менше перебуває в безпосередньому фізичному та психічному спілкуванні з іншими індивідуальностями. Різноманітне співвідношення її тілесного й духовного життя з іншими індивідуальностями відчувається і спостерігається під час обміну думок і почуттів завдяки поглядам, словам, які здатні вплинути й навіть при тілесному зближенні. Зі всією природою індивідуальна душа перебуває в різноманітному, безпосередньому спілкуванні через суттєву єдність сили природи, що виявляється в роді, як рід виявляється в індивідуальностях. Вона утверджується з усією іншою природою на одній загальній, нероздільній основі. Цей зв'язок людської душі з природою виявля-

ється, наприклад, при різному впливі клімату, телуричних процесів.

Висновки. Орест Маркович Новицький називає головними властивостями людської душі (психіки) субстанціональність і простоту. Під субстанцією розуміється дійсність у собі і для себе існуюча. Свідомість і мислення є похідними та залежать від душевної субстанції. «Я», котре людина кожен мить усвідомлює безпосередньо, живе й субстанціональне. Душа людини – добуток обох батьків, і саме звідси виходить спадковість тілесних і душевних якостей і цілковита всюди полярність у життєвих і душевних виявах. Індивідуальність людини бере участь у характері й ході розвитку сучасного людства. Також професор переконаний, що індивідуальність формується, розвивається та перебуває в безпосередньому фізичному і психічному спілкуванні з іншими індивідуальностями.

Отже, в подальших дослідженнях, зокрема, щодо їх основи ми й надалі будемо дотримуватись такого положення: історик психології, осмислюючи досліджувану епоху, а отже, пояснюючи й людину в часі, повинен спиратися на все багатство культури, враховувати всю повноту попереднього

досвіду. Але при цьому усілякий раз історик психології повинен проходити весь шлях, багаторазово звіданий його попередниками, від вихідної точки, що минає в безкінечність перспективи, пам'ятаючи про те, що він завжди заново відтворює в думці світ і людину у світі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Биографический словарь профессоров и преподавателей императорского университета Св. Владимира (1834–1884) / составленъ и изданъ подъ редакціей ордин. проф. В.С. Иконникова. – К. : В Типографіи императорского университета Св. Владимира, 1884. – 818 с.
2. Мельник О.А. Зовнішні та внутрішні фактори детермінації психологічного пізнання / О.А. Мельник // *Fundamental and Applied Researches In Prancitce of Leadig Scientific Schools.* – 2015 – № 4 (10). – P. 22–30.
3. Мельник О.А. Формування предметної області психологічної науки (на прикладі Імператорського Київського університету св. Володимира у першій половині XIX століття) / О.А. Мельник // *Становлення психологічної думки в Україні: провідні ідеї та історія розвитку* : [колективна монографія] / за ред. В.В. Турбан. – К. – Кіровоград : Імекс – ЛТД, 2014. – С. 144–162.
4. Новицкий О.М. Руководство къ опытной психології / О.М. Новицкий. – К. : Въ Университетской Типографіи, 1840. – 488 с.

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Збірник наукових праць

Серія ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

**Випуск 1
Том 2**

Коректура • *Н.С. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *Н.С. Кузнєцова*

Формат 60x84/8. Гарнітура Pragmatica.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 20,46. Замов. № 953. Наклад 200 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
73034, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а, офіс 105.
Телефон +38 (0552) 39-95-80
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 4392 від 20.08.2012 р.